



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 2021.24 (Eylül/September)

Diller ve renkler...

اللغة والوان languages and colours

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَالْوَالِدَاتُ إِذَا فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ

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

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

(Allah: *Kur'ân*: 30. Rûm 22)

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

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

Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Arap Dili ve Edebiyatı	Arabic Language and Literature
Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Hüseyin ARSLAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova Üniversitesi (Türkiye)
Fars Dili ve Edebiyatı	Persian Language and Literature
Dr. Ahmet KARA	Dr. Ahmet KARA
Dicle Üniversitesi	Dicle University (Turkey)
Fransız Dili Eğitimi	French Language Teaching
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL	Professor Erdoğan KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Fransız Dili ve Edebiyatı	French Language and Literature
Prof. Dr. Gülhanım ÜNSAL	Professor Gülhanım ÜNSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Gürcü Dili ve Edebiyatı	Georgian Language and Literature
Doç. Dr. Gül Mükerrer ÖZTÜRK	Assoc. Prof. Gül Mükerrer ÖZTÜRK
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
İngiliz Dili Eğitimi	English Language Teaching
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN	Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
İngiliz Dili ve Edebiyatı	English Language and Literature
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
İspanyol Dili ve Edebiyatı	İspanyol Language and Literature
Dr. Olcay ÖZTUNALI	Dr. Olcay ÖZTUNALI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
İtalyan Dili ve Edebiyatı	İtalyan Language and Literature
Dr. Cristiano BEDIN	Dr. Cristiano BEDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Japon Dili ve Edebiyatı	Japanese Language and Literature
Dr. Metin BALPINAR	Dr. Metin BALPINAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Kore Dili ve Edebiyatı	Korean Language and Literature
Dr. Eun Kyung JEONG	Dr. Eun Kyung JEONG
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Rus Dili ve Edebiyatı	Russian Language and Literature
Dr. Hadi BAK	Dr. Hadi BAK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk Üniversitesi (Türkiye)
Leh Dili ve Edebiyatı	Polish Language and Literature
Dr. Mariana BUDU	Dr. Mariana BUDU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Ukrayna Dili ve Edebiyatı	Ukrainian Language and Literature
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)

ÇEVİRİ BİLİMİ	ÇEVİRİ BİLİMİ
Almanca Mütercim Tercümanlık	German Translation and Interpreting
Dr. Filiz ŞAN Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Filiz ŞAN Sakarya University (Turkey)
Arapça Mütercim Tercümanlık	Arabic Translation and Interpreting
Dr. Ahmed ALDYAB Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmed ALDYAB Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Çince Mütercim Tercümanlık	Chinese Translation and Interpreting
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK Selçuk University (Turkey)
Fransızca Mütercim Tercümanlık	French Translation and Interpreting
Doç. Dr. Osman COŞKUN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Osman COŞKUN Marmara University (Turkey)
İngilizce Mütercim Tercümanlık	English Translation and Interpreting
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli University (Turkey)
Rusça Mütercim Tercümanlık	Russian Translation and Interpreting
Dr. Jale COŞKUN İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Jale COŞKUN İstanbul Aydın University (Turkey)
YAYIN KURULU	EDITORIAL BOARD
Prof. Dr. Linda TORRESİN Padova Üniversitesi (İtalya)	Professor Linda TORRESIN Università degli Studi di Padova (Italy)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Dr. Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali KURT Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Beytullah BEKAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Beytullah BEKAR Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Didem TUNA İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Didem TUNA İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Doç. Dr. Fatemeh ARZJANI Tahran Üniversitesi (İran)	Assoc. Prof. Fatemeh ARZJANI Tahran University (Iran)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Mesut KULELİ Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mesut KULELİ Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Meqsud SELİM Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Assoc. Prof. Meqsud SELİM Northwest University for Nationalities (China)

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. Meryem SALİM AHMED Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED Shumen University (Bulgaria)
Dr. Banu TELLİOĞLU Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Banu TELLİOĞLU Kırklareli University (Turkey)
Dr. Birol BULUT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Birol BULUT Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli University (Turkey)
Dr. Loyal MERHY Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Dr. Loyal MERHY Lebanese University (Lebanon)
Dr. Yasin YAYLA Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yasin YAYLA Kırklareli University (Turkey)
YAYIN YÖNETMENİ Yasemin GÜVENİLİR	PUBLISHING DIRECTOR Yasemin GÜVENİLİR
DİL VE DİZİN UZMANLARI İngilizce Redaksiyon	REVIEWS AND INDEX EDITORS English
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Serpil YAVUZ ÖZKAYA Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Research Asst. Serpil YAVUZ ÖZKAYA Kırklareli University (Turkey)
Türkçe Redaksiyon	Turkish
Arş. Gör. Hakkı ÖZKAYA Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Research Asst. Hakkı ÖZKAYA Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Soner TOKTAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Research Asst. Soner TOKTAR Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Serpil KOYUNCU Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Research Asst. Serpil KOYUNCU Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Mehmet TUNCER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Research Asst. Mehmet TUNCER Kırklareli University (Turkey)
Dizin	Index
Arş. Gör. Büşra KAPLAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Research Asst. Büşra KAPLAN 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. Hazim Burhan ALNAJJAR (Irak)	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (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 LAZAREVİC (Karadağ)	Dr. Radmila LAZAREVİC (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)
Dr. Rachael RUEGG (Yeni Zelanda)	Dr. Rachael RUEGG (New Zealand)
DANIşMA KURULU	ADVISORY BOARD
Prof. Dr. Hanifi VURAL Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Professor Hanifi VURAL Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Hicabi KIRLANGIÇ Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI Krakow Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Professor Marek STACHOWSKI Krakow Yagellon University (Poland)
Prof. Dr. Mehmet NARLI Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mehmet NARLI Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa S. KAÇALIN Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Oktay AHMED Üsküp Kiril-Metodi Üniversitesi (Makedonya)	Professor Oktay AHMED Üsküp Kiril-Metodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ömer ZÜLFE Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE Doğru Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Professor Vügar SULTANZADE Eastern Mediterranean University (TRNC)
Doç. Dr. Despina PROVATA Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Assoc. Prof. Despina PROVATA Athens National and Capodistriyan University (Greece)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN Kahire Üniversitesi (Mısır)	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN Cairo University (Egypt)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM Tebriz Azad Islam University (Iran)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ Ca' Foscari University (Italy)
HAKEMLER	REFEREES
Prof. Dr. Abdullah EREN Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Professor Abdullah EREN Ordu University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ahmet AKÇATAŞ Uşak University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet Cüneyt ISSI	Professor Ahmet Cüneyt ISSI

İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet YİĞİT	Professor Ahmet YİĞİT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Prof. Dr. Alev BULUT	Professor Alev BULUT
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Asuman AKAY AHMED	Professor Asuman AKAY AHMED
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Atabey KILIÇ	Professor Atabey KILIÇ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Aymil DOĞAN	Professor Aymil DOĞAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ	Professor Ayşe Banu KARADAĞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe KAYAPINAR	Professor Ayşe KAYAPINAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER	Professor Bahadır GÜCÜYETER
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ	Professor Cengiz ALYILMAZ
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT	Professor Duygu ÖZTİN PASSERAT
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Ece KORKUT	Prof. Dr. Ece KORKUT
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)

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

Prof. Dr. Füsün SARAÇ	Professor Füsün SARAÇ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Gülser ÇETİN	Professor Gülser ÇETİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Halil AYTEKİN	Professor Halil AYTEKİN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Halit KARATAY	Professor Halit KARATAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Dilek BATİSLAM	Professor Hanife Dilek BATİSLAM
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ	Professor Hanife Nalan GENÇ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Hanifi VURAL	Professor Hanifi VURAL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Professor Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Hikmet ASUTAY	Professor Hikmet ASUTAY
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya KARTAL	Professor Hülya KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya SAVRAN	Professor Hülya SAVRAN
Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Bahkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Hüseyin YAZICI	Prof. Dr. Hüseyin YAZICI
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Işın Bengi ÖNER	Professor Işın Bengi ÖNER
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	29 Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim TAŞ	Professor İbrahim TAŞ
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi (Türkiye)	Bilecik Şeyh Edebali University (Turkey)
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ	Professor İsmail GÜLEÇ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Kamil İŞERİ	Professor Kamil İŞERİ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA	Professor Kerime ÜSTÜNOVA
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Linda TORRESİN	Professor Linda TORRESİN
Padova Üniversitesi (İtalya)	Università degli Studi di Padova (Italy)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Polonia)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Bahkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ	Professor Mehmet ÖLMEZ

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

Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Meryem AYAN	Professor Meryem AYAN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Prof. Dr. Mesut AYAR	Professor Mesut AYAR
Kirklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kirklareli University (Turkey)
Prof. Dr. Mira KHACHEMİZOVA	Professor Mira KHACHEMİZOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK	Professor Muhammet KOÇAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Muharrem DAYANÇ	Professor Muharrem DAYANÇ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa BALCI	Professor Mustafa BALCI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN	Professor Mustafa S. KAÇALIN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa SARICA	Professor Mustafa SARICA
Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Adnan Menderes University (Turkey)
Prof. Dr. Neslihan KANSU-YETKİNER	Professor Neslihan KANSU-YETKİNER
İzmir Ekonomi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Ekonomi University (Turkey)
Prof. Dr. Nevin ÖZKAN	Professor Nevin ÖZKAN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat ÖZKAN	Professor Nevzat ÖZKAN
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat TOPAL	Professor Nevzat TOPAL
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Prof. Dr. Nur Melek DEMİR	Professor Nur Melek DEMİR
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Metodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Metodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Osman MERT	Professor Osman MERT
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Özer ŞENÖDEYİCİ	Professor Özer ŞENÖDEYİCİ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONI	Professor Paolo E. BALBONI
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University (Italy)
Prof. Dr. 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)

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

Prof. Dr. Seval ŞAHİN	Professor Seval ŞAHİN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye)	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Turkey)
Prof. Dr. Simona SALIERNO	Professor Simona SALIERNO
Cpia Sassuolo (İtalya)	Cpia Sassuolo (Italy)
Prof. Dr. Suat UNGAN	Professor Suat UNGAN
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Prof. Dr. Suna TİMUR AĞILDERE	Professor Suna TİMUR AĞILDERE
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Prof. Dr. Sündüz ÖZTÜRK-KASAR	Professor Sündüz ÖZTÜRK-KASAR
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Őureddin MEMMEDLİ	Professor Őureddin 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 GLC	Assoc. Prof. Abdulkadir GLC
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 BAŐAL	Assoc. Prof. Ahmet BAŐAL
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. Aitkanym KALİEVA	Assoc. Prof. Aitkanym KALİEVA
Turan Üniversitesi (Kazakistan)	Turan University (Kazakhstan)
Doç. Dr. Akartürk KARAHAN	Assoc. Prof. Akartürk KARAHAN
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Doç. Dr. Ali CANÇELİK	Assoc. Prof. Ali CANÇELİK

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

Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT	Assoc. Prof. Ali KURT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali ÖZTÜRK	Assoc. Prof. Ali ÖZTÜRK
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Doç. Dr. Alpaslan OKUR	Assoc. Prof. Alpaslan OKUR
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU	Assoc. Prof. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU
Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacıbayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ayla OĞUZ	Assoc. Prof. Ayla OĞUZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Aylin SEYMEN	Assoc. Prof. Aylin SEYMEN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Barbara Dell'abate ÇELEBİ	Assoc. Prof. Barbara Dell'abate ÇELEBİ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Bayram DURBİLMEZ	Assoc. Prof. Bayram DURBİLMEZ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU	Assoc. Prof. Behice VARIŞOĞLU
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Beki HALEVA	Assoc. Prof. Beki HALEVA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Beytullah BEKAR	Assoc. Prof. Beytullah BEKAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI	Assoc. Prof. Bilge BAĞCI AYRANCI
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN	Assoc. Prof. Celile Eren ÖKTEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Cihan ÇAKMAK	Assoc. Prof. Cihan ÇAKMAK
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN	Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU	Assoc. Prof. Deniz MELANLIOĞLU
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Doç. Dr. Çağrı GÜMÜŞ	Assoc. Prof. Çağrı GÜMÜŞ
KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	KTO Karatay University (Turkey)
Doç. Dr. Despina PROVATA	Assoc. Prof. Despina PROVATA
Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Athens National and Capodistrian University (Greece)
Doç. Dr. Didem ARDALI BÜYÜKARMAN	Assoc. Prof. Didem ARDALI BÜYÜKARMAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	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)

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. Elena M. METEVA-ROUSSEVA Sofya Üniversitesi (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA Sofia University (Bulgaria)
Doç. Dr. Elif AKTAŞ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Elif AKTAŞ Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Doç. Dr. Emel ÖZKAYA Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Emel ÖZKAYA Cumhuriyet University (Turkey)
Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. Erdinç ASLAN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Erdinç ASLAN Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Erdoğan KELEŞ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Erdoğan KELEŞ Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. Ersen ERSOY Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ersen ERSOY Dumlupınar University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan KUŞÇU Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertan KUŞÇU Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan ENGİN Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertan ENGİN Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğrul KARAKUŞ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertuğrul KARAKUŞ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra BİRKAN BAYDAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Esra BİRKAN BAYDAN Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Esra Nur TİRYAKİ Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Evangelos KOURDIS Selanik Aristoteles Üniversitesi (Yunanistan)	Assoc. Prof. Evangelos KOURDIS Aristotle University of Thessaloniki (Greece)
Doç. Dr. Fabio GRASSİ Roma Sapienza (İtalya)	Assoc. Dr. Fabio GRASSİ Roma Sapienza (Italy)
Doç. Dr. Faruk DOĞAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Faruk DOĞAN Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Faruk KALAY Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Faruk KALAY Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Fatma KALPAKLI Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fatma KALPAKLI Selçuk 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. Feyza TOKAT	Assoc. Prof. Feyza TOKAT

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

Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Funda KIZILER EMER	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. Gamze ÖKSÜZ	Assoc. Prof. Gamze ÖKSÜZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan ARI	Assoc. Prof. Gökhan ARI
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan TUNÇ	Assoc. Prof. Gökhan TUNÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Doç. Dr. Graziano SERRAGIOTTO	Assoc. Dr. Graziano SERRAGIOTTO
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University of Venice (Italy)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS
Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Gül Banu DUMAN	Assoc. Prof. Gül Banu DUMAN
Zonguldak bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak bülent Ecevit University (Turkey)
Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL	Assoc. Prof. Gülhanım ÜNSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Gülnur AYDIN	Assoc. Prof. Gülnur AYDIN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Haluk ÖNER	Assoc. Prof. Haluk ÖNER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Doç. Dr. Hatice FIRAT	Assoc. Prof. Hatice FIRAT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. Hülya KAYA	Assoc. Prof. Hülya KAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN	Assoc. Prof. İbrahim GÜLTEKİN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Doç. Dr. İlker AYDIN	Assoc. Prof. İlker AYDIN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Doç. Dr. İlkin GULUSOY	Assoc. Prof. İlkin GULUSOY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN	Assoc. Prof. İlknur SAVAŞKAN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Kamala Tahsin KARİMOVA	Assoc. Prof. Kamala Tahsin KARİMOVA
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Lale ÖZCAN	Assoc. Prof. Lale ÖZCAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Levent UZUN	Assoc. Prof. Levent UZUN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ	Assoc. Prof. Leyla Çiğdem DALKILIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU	Assoc. Prof. Lokman TANRIKULU
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)

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. Ludmila MEŐKOVÁ	Assoc. Prof. Ludmila MEŐKOVÁ
Matej Bel Üniversitesi (Slovakya)	Matej Bel University (Slovakia)
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU	Assoc. Prof. Mehmet Celal VARIŞOĞLU
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ	Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet İLGÜREL	Assoc. Prof. Mehmet İLGÜREL
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Assoc. Prof. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet SAMSAKÇI	Assoc. Prof. Mehmet SAMSAKÇI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Turgut BERBERCAN	Assoc. Prof. Mehmet Turgut BERBERCAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet YASTI	Assoc. Prof. Mehmet YASTI
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Mehrali CALP	Assoc. Prof. Mehrali CALP
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN	Assoc. Prof. Mehtap ÖZDEN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Melek ALPAR	Assoc. Prof. Melek ALPAR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Meqsud SELİM	Assoc. Prof. Meqsud SELİM
Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Mesut GÜN	Assoc. Prof. Mesut GÜN
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Doç. Dr. Mesut KULELİ	Doç. Dr. Mesut KULELİ
Bandırma Onyediy Eylöl Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyediy Eylöl University (Turkey)
Doç. Dr. Murad KARADUMAN	Assoc. Prof. Murad KARADUMAN
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ELMALI	Assoc. Prof. Murat ELMALI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ŐENGÖL	Assoc. Prof. Murat ŐENGÖL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Mustafa Zeki ÇIRAKLI	Assoc. Prof. Mustafa Zeki ÇIRAKLI
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. Mutlu DEVECİ	Assoc. Prof. Mutlu DEVECİ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Mümtaz SARIÇİÇEK	Assoc. Prof. Mümtaz SARIÇİÇEK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Necdet NEYDİM	Assoc. Prof. Necdet NEYDİM

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

Istanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul 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. Neval AKÇA BERK	Assoc. Prof. Neval AKÇA BERK
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova 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. Özlem KASAP	Assoc. Prof. Özlem KASAP
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe 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 HASHEMPOUR	Assoc. Prof. Dr. Saman HASHEMPOUR
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 University (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)

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. Suzan KAVANOZ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Dr. Suzan KAVANOZ Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Tatiana GOLBAN Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Tatiana GOLBAN Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Turgay ANAR İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Turgay ANAR İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Yasemin BAKİ Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Yasemin BAKİ Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Yunus KAPLAN Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Yunus KAPLAN Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf AVCI Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Yusuf AVCI Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN İnönü Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN İnönü University (Turkey)
Doç. Dr. Zulfiya ŞAHİN Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Zulfiya ŞAHİN Ankara University (Turkey)
Dr. Abdülkerim ASILSOY Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdülkerim ASILSOY Kırklareli University (Turkey)
Dr. Abdulhakim TUĞLUK İğdır Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdulhakim TUĞLUK İğdır University (Turkey)
Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK Ordu University (Turkey)
Dr. Abdulkadir HAMARAT Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdulkadir HAMARAT Munzur University (Turkey)
Dr. Abdullah YILDIRIM İnönü Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdullah YILDIRIM İnönü University (Turkey)
Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR Maltepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR Maltepe University (Turkey)
Dr. Adem CAN Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Adem CAN Erzincan University (Turkey)
Dr. Abidin KARASU İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abidin KARASU İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Adnan UZUN Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Adnan UZUN Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)
Dr. Ahmad OMAR İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmad OMAR İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ahmed ALDYAB	Dr. Ahmed ALDYAB

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt 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 DEMİREL	Dr. Ahmet DEMİREL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli 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 KARAKUŞ	Dr. Ahmet KARAKUŞ
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk 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 NEJABATI	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

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

Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Arzu EKOÇ	Dr. Arzu EKOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Asiye ÖZTÜRK	Dr. Asiye ÖZTÜRK
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Ash ARABOĞLU	Dr. Ash ARABOĞLU
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ash SELCEN ASLAN	Dr. Ash SELCEN ASLAN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Ashhan KUYUMCU VARDAR	Dr. Ashhan KUYUMCU VARDAR
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Ash ZENGİN	Dr. Ash 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 ADIYAMAN	Dr. Ayşe ADIYAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın 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. Ayşe TOMAT YILMAZ	Dr. Ayşe TOMAT YILMAZ
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Ayza VARDAR	Dr. Ayza VARDAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Aziz ŞEKER	Dr. Aziz ŞEKER
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Babalola Joseph OLUROTİMİ	Dr. Babalola Joseph OLUROTIMI
Ekiti Devlet Üniversitesi (Nijerya)	Ekiti State University (Nigeria)
Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR	Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Bahattin ÇATMA	Dr. Bahattin ÇATMA
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Bahattin ŞİMŞEK	Dr. Bahattin ŞİMŞEK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. 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. Berker KESKİN	Dr. Berker KESKİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Berrin AKÇALI (Türkiye)	Dr. Berrin AKÇALI (Turkey)
Dr. Betül ÖZCAN DOST	Dr. Betül ÖZCAN DOST
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Betül BAYRAKTAR	Dr. Betül BAYRAKTAR
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ	Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Beytullah KARAGÖZ	Dr. Beytullah KARAGÖZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Bihter GÜRİŐIK KÖKSAL	Dr. Bihter GÜRİŐIK KÖKSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Bilal ALPAYDIN	Dr. Bilal ALPAYDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Bilge METİN TEKİN	Dr. Bilge METİN TEKİN

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

Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ	Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Bilge KAYA YİĞİT	Dr. Bilge KAYA YİĞİT
Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Birol BULUT	Dr. Birol BULUT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Bircan EYÜP	Dr. Bircan EYÜP
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Dr. Bora GÜRDAŞ	Dr. Bora GÜRDAŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Bora BAYRAM	Dr. Bora BAYRAM
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI	Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Burak ÇAVUŞ	Dr. Burak ÇAVUŞ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Burak ÖZSÖZ	Dr. Burak ÖZSÖZ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Burcu AYDIN	Dr. Burcu AYDIN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Burcu GÜRSEL	Dr. Burcu GÜRSEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Burcu KAYIŞCI AKKOYUN	Dr. Burcu KAYIŞCI AKKOYUN
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Burcu TEKİN	Dr. Burcu TEKİN
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Burcu TÜRKMEN	Dr. Burcu TÜRKMEN
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Burcu ÜNAL	Dr. Burcu ÜNAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN	Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Bülent AKAT	Dr. Bülent AKAT
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Bünyamin TAŞ	Dr. Bünyamin TAŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Cafer ÇARKIT	Dr. Cafer ÇARKIT
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Can ŞAHİN	Dr. Can ŞAHİN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Caner ÇETİNER	Dr. Caner ÇETİNER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Cenk AÇIKGÖZ	Dr. Cenk AÇIKGÖZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Cenk TAN	Dr. Cenk TAN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ceren IŞIKLI	Dr. Ceren IŞIKLI
Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi (Türkiye)	Gendarmerie and Coast Guard Academy (Turkey)
Dr. Ceren 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. Cihan ALAN	Dr. Cihan ALAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Cihat ATAR	Dr. Cihat ATAR
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Coşkun DOĞAN	Dr. Coşkun DOĞAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Cristiano BEDIN	Dr. Cristiano BEDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Cüneyt DEMİR	Dr. Cüneyt DEMİR
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Çağlar DEMİR	Dr. Çağlar DEMİR
Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Bahkesir 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 PEACÍ (William-Samuel Peachy)	r. Davut PEACÍ (William-Samuel Peachy)
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Deniz DEMİRKAN	Dr. Deniz DEMİRKAN

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

Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Deniz GÜNER	Dr. Deniz GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Deniz KURMEL	Dr. Deniz KURMEL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Derya KARACA	Dr. Derya KARACA
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır University (Turkey)
Dr. Derya KILIÇKAYA	Dr. Derya KILIÇKAYA
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Derya OĞUZ	Dr. Derya OĞUZ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Derya TUZCU EKEN	Dr. Derya TUZCU EKEN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Devrim Çetin GÜVEN	Dr. Devrim Çetin GÜVEN
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Dilber ZEYTİNKAYA	Dr. Dilber ZEYTİNKAYA
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA	Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Dilek HERKMEN	Dr. Dilek HERKMEN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye)	Mimar Sinan Fine Arts University (Turkey)
Dr. Dilek MAKTAL CANKO	Dr. Dilek MAKTAL CANKO
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Dimitris ZEPPOS	Dr. Dimitris ZEPPOS
Atina Milli Kapodistrian Üniversitesi (Yunanistan)	National and Kapodistrian University Of Athens (Greece)
Dr. Dinçer APAYDIN	Dr. Dinçer APAYDIN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Döne ARSLAN	Dr. Döne ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Duygu AK BAŞOĞUL	Dr. Duygu AK BAŞOĞUL
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU	Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU
Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR	Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Cappadocia University (Turkey)
Dr. Duygu ÖZAKIN (Türkiye)	Dr. Duygu ÖZAKIN (Turkey)
Dr. Duygu SERDAROĞLU	Dr. Duygu SERDAROĞLU
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Ebru BALAMİR	Dr. Ebru BALAMİR
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Ebru GÜVENEN	Dr. Ebru GÜVENEN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)

Dr. Ebubekir BOZOVALI	Dr. Ebubekir BOZOVALI
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Eda H. TAN METREŞ	Dr. Eda H. TAN METREŞ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK	Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK
KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	KTO Karatay University (Turkey)
Dr. Eda TOK	Dr. Eda TOK
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Eleonora FRAGAI	Dr. Eleonora FRAGAI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Elif AYAN NİZAM	Dr. Elif AYAN NİZAM
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Elif BAŞ	Dr. Elif BAŞ
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Elif ERMAĞAN	Dr. Elif ERMAĞAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN	Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
Dr. Elif İLHAN	Dr. Elif İLHAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Elif KIR CULLEN	Dr. Elif KIR CULLEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Elif TABAK AVCI	Dr. Elif TABAK AVCI
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Elif KEMALOĞLU-ER	Dr. Elif KEMALOĞLU-ER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science And Technology University (Turkey)
Dr. Elif PALIÇKO	Dr. Elif PALIÇKO
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Emine AYAN	Dr. Emine AYAN
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine ÇAKIR	Dr. Emine ÇAKIR
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Emine GÜLER (Türkiye)	Dr. Emine GÜLER (Turkey)
Dr. Embie KYAZIMOVA	Dr. Embie KYAZIMOVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR	Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Emine KURT	Dr. Emine KURT
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine SONAL	Dr. Emine SONAL
Girne Amerikan Üniversitesi (Türkiye)	Girne American University (Turkey)
Dr. Emrah ATASOY (Türkiye)	Dr. Emrah ATASOY (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Emrah BİLGİN	Dr. Emrah BİLGİN
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Emrah DOLGUNSÖZ	Dr. Emrah DOLGUNSÖZ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt 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 Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)
Dr. Engin MEYDAN	Dr. Engin MEYDAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart 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. Erdal YILDIRIM	Dr. Erdal YILDIRIM
Kartal Belediye Tiyatrosu	Kartal Belediye Tiyatrosu
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

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

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Erkan AYDIN	Dr. Erkan AYDIN
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Erkan KALAYCI	Dr. Erkan KALAYCI
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erol KUYMA	Dr. Erol KUYMA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Ersin ÇETİNKAYA	Dr. Ersin ÇETİNKAYA
Ağrı İbrahim 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. Eser ORDEM	Dr. Eser ORDEM
Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Eshabil BOZKURT (Türkiye)	Dr. Eshabil BOZKURT (Turkey)
Dr. Esin EREN SOYSAL	Dr. Esin EREN SOYSAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Esin KUMLU	Dr. Esin KUMLU
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. 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
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 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. Faik ÖMÜR	Dr. Faik ÖMÜR
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Faruk KAYMAN	Dr. Faruk KAYMAN
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Faruk KÖKOĞLU	Dr. Faruk KÖKOĞLU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Faruk POLATCAN	Dr. Faruk POLATCAN

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

Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Fatemeh ARZJANI	Dr. Fatemeh ARZJANI
Tahran Üniversitesi (İran)	Teheran University (Iran)
Dr. Fatih CAN	Dr. Fatih CAN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
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 ALBAYRAK	Dr. Fatma ALBAYRAK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Medeniyet 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 KİMSESİZ	Dr. Fatma KİMSESİZ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Fatma KOÇ (Türkiye)	Dr. Fatma KOÇ (Turkey)
Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN	Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ferdi BOZKURT	Dr. Ferdi BOZKURT
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Ferhan AĞÜN ÜNSAL	Dr. Ferhan AĞÜN ÜNSAL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ferzan ATAY	Dr. Ferzan ATAY
Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Hakkari University (Turkey)
Dr. Feyzi ÇİMEN	Dr. Feyzi ÇİMEN
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. F. Gül KOÇSOY	Dr. F. Gül KOÇSOY
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Fidan GEÇİCİ	Dr. Fidan GEÇİCİ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Fikret GÜVEN	Dr. Fikret GÜVEN

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

Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)	Nişantaşı University (Turkey)
Dr. Filiz FERHATOĞLU	Dr. Filiz FERHATOĞLU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Filiz şAN	Dr. Filiz şAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Fouzia ROUAGHE	Dr. Fouzia ROUAGHE
Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 Üniversitesi (Cezayir)	University Of Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 (Algeria)
Dr. Fuat DAş	Dr. Fuat DAş
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Funda A. İNCİRKUş	Dr. Funda A. İNCİRKUş
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Funda TÜRKBEN AYDIN	Dr. Funda TÜRKBEN AYDIN
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Funda YEşİL	Dr. Funda YEşİL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Gamze SABANCI UZUN	Dr. Gamze SABANCI UZUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT	Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Gamze şENTÜRK	Dr. Gamze şENTÜRK
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU	Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU
Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUş	Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUş
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Gaye Belkız YETER şAHİN	Dr. Gaye Belkız YETER şAHİN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Gianluca COLELLA	Dr. Gianluca COLELLA
Dalarna Üniversitesi (İsveç)	Dalarna University College (Sweden)
Dr. Goran Salahaddin SHUKUR	Dr. Goran Salahaddin SHUKUR
Salahaddin Üniversitesi (Irak)	Salahaddin University College (Iraq)
Dr. Gökçe DİşLEN DAĐĐÖL	Dr. Gökçe DİşLEN DAĐĐÖL
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Gökçen GÖÇEN	Dr. Gökçen GÖÇEN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU	Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Gökhan şefik ERKURT	Dr. Gökhan şefik ERKURT
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Gökben GÜÇLÜ	Dr. Gökben GÜÇLÜ
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Gökmen KANTAR	Dr. Gökmen KANTAR

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

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Gönül ERDEM NAS	Dr. Gönül ERDEM NAS
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Gülay KARAMAN	Dr. Gülay KARAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Güldane Duygu SEYMEN	Dr. Güldane Duygu SEYMEN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Güler DOĞAN AVERBEK	Dr. Güler DOĞAN AVERBEK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK	Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ	Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Gülnihal KKÜPELİ	Dr. Gülnihal KKÜPELİ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Gülperi MEZKİT SABAN	Dr. Gülperi MEZKİT SABAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Gülru BAYRAKTAR	Dr. Gülru BAYRAKTAR
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Gülsemin HAZER	Dr. Gülsemin HAZER
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Gülsüm CANLI	Dr. Gülsüm CANLI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. 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. Hakkı ÖZKAYA	Dr. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR	Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR
İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Okan University (Turkey)
Dr. Halil BATUR	Dr. Halil BATUR
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Halil Erdem ÇOCUK Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halil Erdem ÇOCUK Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim BALKUL Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halil İbrahim BALKUL Sakarya University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli University (Turkey)
Dr. Halil KÜÇÜKLER Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halil KÜÇÜKLER Balıkesir University (Turkey)
Dr. Halime AVUŐOđLU Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halime AVUŐOđLU Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Halis BENZER Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halis BENZER Kırkkale University (Turkey)
Dr. Halit ALKAN Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halit ALKAN Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Halit AŞLAR Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Dr. Halit AŞLAR Kyrgyz-Turkish Manas University (Kyrgyz Republic)
Dr. Hamza KUZUCU Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hamza KUZUCU Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAğ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAğ Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Hanife ERDOğAN Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hanife ERDOğAN Kastamonu University (Turkey)
Dr. Hanife SARAÇ Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hanife SARAÇ Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Harika KARAVİN YÜCE İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Harika KARAVİN YÜCE İstanbul University (Turkey)
Dr. Harun BEKİR Filibe Üniversitesi (Bulgaristan)	Dr. Harun BEKİR Plovdiv University (Bulgaria)
Dr. Hasan CUŐA Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan CUŐA Munzur University (Turkey)
Dr. Hasan DEMİRHAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan DEMİRHAN Kırklareli University (Turkey)
Dr. Hasan EKİCİ Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan EKİCİ Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasan İSİ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan İSİ Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hasan KARACA Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan KARACA Gaziantep University (Turkey)
Dr. Hasan Kazım KALKAN Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan Kazım KALKAN Gazi University (Turkey)
Dr. Hasan UÇAR Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan UÇAR Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasene AYDIN	Dr. Hasene AYDIN

Adres

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

Address

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

Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hatice COŞKUN	Dr. Hatice COŞKUN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Hatice Kübra UYGUR	Dr. Hatice Kübra UYGUR
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Hatice Övgü TÜZÜN	Dr. Hatice Övgü TÜZÜN
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Hatice YILDIZ	Dr. Hatice YILDIZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Hatice YURTTAŞ	Dr. Hatice YURTTAŞ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Hava VURAL	Dr. Hava VURAL
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. 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. Hüseyin Kahraman MUTLU	Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Hüseyin PARLAK	Dr. Hüseyin PARLAK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Hüseyin YILDIZ	Dr. Hüseyin YILDIZ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Hüsrev AKIN	Dr. Hüsrev AKIN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Ilgın AKTENER	Dr. Ilgın AKTENER
Yaşar Üniversitesi (Türkiye)	Yaşar University (Turkey)
Dr. Işıl İŞIKTAŞ SAVA	Dr. Işıl İŞIKTAŞ SAVA
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Işık ŞAHİN GÜLTER	Dr. Işık ŞAHİN GÜLTER
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. İbrahim AKYOL	Dr. İbrahim AKYOL
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. 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. İdris SÖYLEMEZ	Dr. İdris SÖYLEMEZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. İhsan ŐEHİTOĐLU	Dr. İhsan ŐEHİTOĐLU
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İlker TOSUN	Dr. İlker TOSUN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. İlknur BAYTAR	Dr. İlknur BAYTAR
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. İlsever RAMİ	Dr. İlsever RAMİ
İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Okan University (Turkey)
Dr. İlyas SUVAĞCI	Dr. İlyas SUVAĞCI
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. İnan GÜMÜŞ	Dr. İnan GÜMÜŞ
Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Uygulamalı Bilimler University (Turkey)
Dr. İnci ARAS	Dr. İnci ARAS
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. İnönü KORKMAZ	Dr. İnönü KORKMAZ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. İpek TAŐDEMİR	Dr. İpek TAŐDEMİR
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. İrem ATASOY	Dr. İrem ATASOY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. İrfan Cenk YAY	Dr. İrfan Cenk YAY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU	Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. İryna DRYGA	Dr. İryna DRYGA
Ukrayna Milli Bilimler Akademisi (Ukrayna)	National Academy of Sciences of Ukraine (Ukraine)
Dr. İsa AKPINAR	Dr. İsa AKPINAR
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. İsa IŞIK	Dr. İsa IŞIK
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İsmail ABALI	Dr. İsmail ABALI
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır 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. İsmigül CANTÜRK	Dr. İsmigül CANTÜRK
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce 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 ALIYEV
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Kadir KAPLAN	Dr. Kadir KAPLAN
Dr. Kadir Vefa TEZEL	Dr. Kadir Vefa TEZEL
MEB (Türkiye)	MEB (Turkey)
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Kadriye BOZKURT	Dr. Kadriye BOZKURT
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar 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. Kayhan BOZGÜN	Dr. Kayhan BOZGÜN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya 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 (Turkey)
Dr. Kudret SAVAŞ	Dr. Kudret SAVAŞ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Kuğu TEKİN	Dr. Kuğu TEKİN
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Kutay UZUN	Dr. Kutay UZUN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Kübra BAYSAL	Dr. Kübra BAYSAL
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR	Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra ŞENGÜL	Dr. Kübra ŞENGÜL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Kürşat EFE	Dr. Kürşat EFE
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kürşad KARA	Dr. Kürşad KARA
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN	Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. 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. Mahmud KADDUM	Dr. Mahmud KADDUM
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mahmut AKAR	Dr. Mahmut AKAR
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER	Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Mariana BUDU	Dr. Mariana BUDU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES	Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Maşallah KIZILTAŞ	Dr. Maşallah KIZILTAŞ
Bitlis MEB (Türkiye)	Bitlis MONE (Turkey)
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 Akif BALKAYA	Dr. Mehmet Akif BALKAYA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan 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

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

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 Emin TUĞLUK	Dr. Mehmet Emin TUĞLUK
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN	Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Mehmet FİDAN	Dr. Mehmet FİDAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Mehmet Furkan ÇELİK	Dr. Mehmet Furkan ÇELİK
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Mehmet GÜNEŞ	Dr. Mehmet GÜNEŞ
Harran Üniversitesi (Türkiye)	Harran University (Turkey)
Dr. Mehmet KAHRAMAN	Dr. Mehmet KAHRAMAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mehmet Mustafa KARACA	Dr. Mehmet Mustafa KARACA
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZBERK	Dr. Mehmet ÖZBERK
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZCAN	Dr. Mehmet ÖZCAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Mehmet TOYRAN	Dr. Mehmet TOYRAN
Londra Eğitim Müşavirliği (İngiltere)	London Education Consultancy (Great Britain)
Dr. Mehmet ÜNAL	Dr. Mehmet ÜNAL
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mehmet YILDIZ	Dr. Mehmet YILDIZ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Melda KESER	Dr. Melda KESER
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Melih LEVİ	Dr. Melih LEVİ
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Melike SOMUNCU	Dr. Melike SOMUNCU
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN	Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Menent SHUKRIEVA	Dr. Menent SHUKRIEVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Meriç GÜVEN	Dr. Meriç GÜVEN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mert ÖKSÜZ	Dr. Mert ÖKSÜZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. 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. Mikail UĐUŐ	Dr. Mikail UĐUŐ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Mihrican ÇOLAK	Dr. Mihrican ÇOLAK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Mohammadreza VALİZADEH	Dr. Mohammadreza VALİZADEH
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Cappadocia University (Turkey)
Dr. Muhammed Felat AKTAN	Dr. Muhammed Felat AKTAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Muhammed HÜKÜM	Dr. Muhammed HÜKÜM
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Muhammed TAŐKESENLİĐİL	Dr. Muhammed TAŐKESENLİĐİL
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Muhammed TUNAGÜR	Dr. Muhammed TUNAGÜR
AĞrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	AĞrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Muhammed Zahit CAN	Dr. Muhammed Zahit CAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Muhammed ATASEVER	Dr. Muhammed ATASEVER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Muhammed 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)

Adres

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

Address

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

Dr. Murat ALTUĞ Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Murat ALTUĞ Aksaray University (Turkey)
Dr. Murat KALELİOĞLU Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Murat KALELİOĞLU Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Murat TURNA Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Murat TURNA Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mustafa BAL TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa BAL TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Mustafa DİNÇ Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa DİNÇ Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa EMEK Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa EMEK Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Mustafa KARADENİZ Batman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa KARADENİZ Batman University (Turkey)
Dr. Mustafa Levent YENER Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa Levent YENER Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa Samet KUMANLI Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa Samet KUMANLI Hacettepe University (Turkey)
Dr. Mustafa Said ARSLAN Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa Said ARSLAN Kastamonu University (Turkey)
Dr. Mustafa Said KIYMAZ Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa Said KIYMAZ Adıyaman University (Turkey)
Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ Samsun University (Turkey)
Dr. Mustafa UĞURLU MEB (Türkiye)	Dr. Mustafa UĞURLU MONE (Turkey)
Dr. Mustafa ULUTAŞ Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa ULUTAŞ Uşak University (Turkey)
Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Muzaffer KILIÇ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muzaffer KILIÇ Kırklareli University (Turkey)
Dr. Mücahit AKKUŞ Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mücahit AKKUŞ Hitit University (Turkey)
Dr. Müslüm YILMAZ İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Müslüm YILMAZ İstanbul University (Turkey)
Dr. Nahide ARSLAN (Türkiye)	Dr. Nahide ARSLAN (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. Naime ELCAN KAYNAK Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Naime ELCAN KAYNAK Erciyes University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Nazan Müge UYSAL	Dr. Nazan Müge UYSAL
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Nazan YILDIZ	Dr. Nazan YILDIZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Nazlı ALTUNSOY	Dr. Nazlı ALTUNSOY
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Necla DAĞ	Dr. Necla DAĞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Necmettin ÖZMEN	Dr. Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neiva De Souza BOENO	Dr. Neiva De Souza BOENO
Mato Grosso Eyalet Eğitim Bakanlığı (Brezilya)	Secretaria De Estado De Educação De Mato Grosso (Brasil)
Dr. Nergiz GAHRAMANLI	Dr. Nergiz GAHRAMANLI
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Neriman NACAĞ	Dr. Neriman NACAĞ
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neriman Nüzket ÖZEN	Dr. Neriman Nüzket ÖZEN
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neslihan ALBAY	Dr. Neslihan ALBAY
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ	Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR	Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Neslihan YÜCELŞEN	Dr. Neslihan YÜCELŞEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nevin METE	Dr. Nevin METE
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR	Dr. Nevriye Ahmedova CHUFADAR
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Nevzat ERKAN	Dr. Nevzat ERKAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nezire Gamze ILICAK	Dr. Nezire Gamze ILICAK
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ	Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Nilgün DALKESEN	Dr. Nilgün DALKESEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nilüfer ALİMEN	Dr. Nilüfer ALİMEN
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Nilüfer DENİSSOVA	Dr. Nilüfer DENİSSOVA
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Nilüfer ÖZGÜR	Dr. Nilüfer ÖZGÜR

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

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

Adres

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

Address

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

Dr. Olcay ÖZTUNALI	Dr. Olcay ÖZTUNALI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Onur EKLER	Dr. Onur EKLER
Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Mustafa Kemal University (Turkey)
Dr. Onur ÖZCAN	Dr. Onur ÖZCAN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Onur YILMAZ	Dr. Onur YILMAZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Orhan KILIÇARSLAN	Dr. Orhan KILIÇARSLAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Orçun ALPAY	Dr. Orçun ALPAY
Karadeniz Technical Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Orhan OĞUZ	Dr. Orhan OĞUZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Orhun BÜYÜKKARCI	Dr. Orhun BÜYÜKKARCI
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Orkun KOCABIYIK	Dr. Orkun KOCABIYIK
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Osman ASLANOĞLU	Dr. Osman ASLANOĞLU
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Osman COŞKUN	Dr. Osman COŞKUN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Osman DÜLGER	Dr. Osman DÜLGER
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Osman KUFACI	Dr. Osman KUFACI
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Osman ORUÇ	Dr. Osman ORUÇ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Osman SABUNCUOĞLU	Dr. Osman SABUNCUOĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk GÜLER	Dr. Ömer Faruk GÜLER
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk IPEK	Dr. Ömer Faruk IPEK
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Ömer Gökhan ULUM	Dr. Ömer Gökhan ULUM
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Ömer KEMİKSİZ	Dr. Ömer KEMİKSİZ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Ömer ÖZER	Dr. Ömer ÖZER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Ömer YAĞMUR	Dr. Ömer YAĞMUR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Önder ÇANGAL	Dr. Önder ÇANGAL
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Önder YAŞAR (Türkiye)	Dr. Önder YAŞAR (Turkey)
Dr. Özden SAVAŞ	Dr. Özden SAVAŞ
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Özge CAN ARAN	Dr. Özge CAN ARAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Özge SÖNMEZ	Dr. Özge SÖNMEZ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Özkan UZ	Dr. Özkan UZ
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Özlem DÜZLÜ	Dr. Özlem DÜZLÜ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNEŞ	Dr. Özlem GÜNEŞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNGÖR	Dr. Özlem GÜNGÖR
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN	Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN	Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Öznur ÖZDARICI	Dr. Öznur ÖZDARICI
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Öznur YEMEZ	Dr. Öznur YEMEZ
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Özüm ARZİK ERZURUMLU	Dr. Özüm ARZİK ERZURUMLU
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Pelin KOCAPINAR	Dr. Pelin KOCAPINAR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Pelin ŞULHA	Dr. Pelin ŞULHA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Philip G. A. GLOVER	Dr. Philip G. A. GLOVER
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Pınar KAYA TAN	Dr. Pınar KAYA TAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Pınar SEZGİNTÜRK	Dr. Pınar SEZGİNTÜRK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Rabia AKSOY ARIKAN	Dr. Rabia AKSOY ARIKAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Rachael RUEGG	Dr. Rachael RUEGG
Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)	Victoria University of Wellington (New Zealand)
Dr. Radmila LAZAREVIĆ	Dr. Radmila LAZAREVIĆ
Karadağ Üniversitesi (Karadağ)	University of Montenegro (Montenegro)

Adres

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

Address

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

Dr. Raffaella MARCHESE (İtalya)	Dr. Raffaella MARCHESE (Italy)
Dr. Rahman AKALIN	Dr. Rahman AKALIN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ramazan ŞİMŞEK	Dr. Ramazan ŞİMŞEK
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Rana KAHRAMAN DURU	Dr. Rana KAHRAMAN DURU
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Raşit ÇOLAK	Dr. Raşit ÇOLAK
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Recai ÖZCAN	Dr. Recai ÖZCAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ	Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Reşat ŞAKAR	Dr. Reşat ŞAKAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Dr. Rıfat IŞIK	Dr. Rıfat IŞIK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Rıza Tunç ÖZBEN	Dr. Rıza Tunç ÖZBEN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Roberta NEPİ	Dr. Roberta NEPİ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Rosanna POZZİ	Dr. Rosanna POZZİ
Degli Studi Dell'Insubria Üniversitesi (İtalya)	Università Degli Studi Dell'Insubria (Italy)
Dr. Ruken KARADUMAN	Dr. Ruken KARADUMAN
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU	Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Rüveyda H. ÇEBİ	Dr. Rüveyda H. ÇEBİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR	Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sabri BALTA	Dr. Sabri BALTA
Van Yüztüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüztüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Sabri Can SANNAV	Dr. Sabri Can SANNAV
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Sadriye GÜNEŞ	Dr. Sadriye GÜNEŞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Salih Koralp GÜREŞİR	Dr. Salih Koralp GÜREŞİR
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Salih Kürşad DOLUNAY	Dr. Salih Kürşad DOLUNAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Salih UÇAK MEB (Türkiye)	Dr. Salih UÇAK MONE (Turkey)
Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ Fırat University(Turkey)
Dr. Seçil VARAL Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seçil VARAL Karamanoğlu Mehmetbey 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 MONE (Turkey)
Dr. Selçuk TÜRK YILMAZ İzmir Katip Çelebi Üniversitesi(Türkiye)	Dr. Selçuk TÜRK YILMAZ İzmir Katip Çelebi University(Turkey)
Dr. Selçuk ERYATMAZ Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selçuk ERYATMAZ Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Selda ADİLOĞLU Bursa Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selda ADİLOĞLU Bursa Technical University (Turkey)
Dr. Selahattin KARAGÖZ Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selahattin KARAGÖZ Ege University (Turkey)
Dr. Selen TEKALP Batman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selen TEKALP Batman University (Turkey)
Dr. Selin GÜRSES 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 SARIGÜL	Dr. Semih SARIGÜL

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Semih YEŞİLBAĞ	Dr. Semih YEŞİLBAĞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Semin KAZAZOĞLU	Dr. Semin KAZAZOĞLU
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. 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 ŐAHENK ERKAN	Dr. Senem Seda ŐAHENK ERKAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Senem ÜSTÜN KAYA	Dr. Senem ÜSTÜN KAYA
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Serap SARIBAŐ	Dr. Serap SARIBAŐ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Serdar KARAOĞLU	Dr. Serdar KARAOĞLU
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Serhan DİNDAR	Dr. Serhan DİNDAR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Serkan KOÇ	Dr. Serkan KOÇ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Serkut Mustafa DABBAGH	Dr. Serkut Mustafa DABBAGH
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Serpil YILDIRIM	Dr. Serpil YILDIRIM
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University(Turkey).
Dr. Servet GÜNDOĞDU	Dr. Servet GÜNDOĞDU
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Servet ŐENGÖL	Dr. Servet ŐENGÖL
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sevcan SEÇKİN	Dr. Sevcan SEÇKİN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY	Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Sevda BALAMAN	Dr. Sevda BALAMAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Sevda EMLAK	Dr. Sevda EMLAK
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Sevda KAMAN	Dr. Sevda KAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Sevdıye KÖKSAL	Dr. Sevdıye KÖKSAL
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ Anadolu University (Turkey)
Dr. Sevgi GÖKÇE Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevgi GÖKÇE Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Sevinç AHUNDOVA Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevinç AHUNDOVA Hitit University (Turkey)
Dr. Sevinç KARAYEL Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevinç KARAYEL Ardahan University (Turkey)
Dr. Seydi KİRAZ Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seydi KİRAZ Hitit University (Turkey)
Dr. Sezer Sabriye İKİZ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sezer Sabriye İKİZ Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN Kahire Üniversitesi (Mısır)	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN Cairo University (Egypt)
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 AKOVA Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sibel AKOVA Yalova University (Turkey)
Dr. Sibel İZMİR Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sibel İZMİR Atılım University (Turkey)
Dr. Sibel KOCAER Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sibel KOCAER Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Sibel MURAD Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sibel MURAD Amasya University (Turkey)
Dr. Sibel YILMAZ Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sibel YILMAZ Orta Doğu Teknik University (Turkey)
Dr. Simla DOĞANGÜN Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Simla DOĞANGÜN Doğuş University (Turkey)
Dr. Sinan ERDİM Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sinan ERDİM Kastamonu University (Turkey)
Dr. Sinan GUL Milli Savunma Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sinan GUL Milli Savunma University (Turkey)
Dr. Sinem CANIM ALKAN İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sinem CANIM ALKAN Istanbul University (Turkey)
Dr. Sopia MAKHATCHASHVILI Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sopia MAKHATCHASHVILI Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ Haliç Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ Haliç University (Turkey)
Dr. Süleyman AYDENİZ Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Süleyman AYDENİZ 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 Gelisim 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. Şirin TUFAN	Dr. Şirin TUFAN
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Şule DEMİRKOL ERTÜRK	Dr. Şule DEMİRKOL ERTÜRK
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP	Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Taha Yasir CEVHER	Dr. Taha Yasir CEVHER
Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Hakkari University (Turkey)
Dr. Tahir YAŞAR	Dr. Tahir YAŞAR
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Talat AYTAN	Dr. Talat AYTAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Taner NAMLI	Dr. Taner NAMLI
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Teymur EROL	Dr. Teymur EROL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Timuçin Buğra EDMAN	Dr. Timuçin Buğra EDMAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Tuba LİVBERBER	Dr. Tuba LİVBERBER
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN	Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Tuğba Elif TOPRAK	Dr. Tuğba Elif TOPRAK
İzmir Bakırçay Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Bakırçay University (Turkey)
Dr. Tuğba GÜNÖR	Dr. Tuğba GÜNÖR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN	Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Tuncay TÜRK BEN	Dr. Tuncay TÜRK BEN

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

Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Tuncer YILMAZ	Dr. Tuncer YILMAZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Turgay GÖKGÖZ	Dr. Turgay KABAK
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Turgay KABAK	Dr. Turgay KABAK
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Turgut KOÇOĞLU	Dr. Turgut KOÇOĞLU
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Uğur DİLER	Dr. Uğur DİLER
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Uğur UZUNKAYA	Dr. Uğur UZUNKAYA
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Ulaş BİNGÖL	Dr. Ulaş BİNGÖL
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Ülkü KÖLEMEN	Dr. Ülkü KÖLEMEN
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. Ümit HASANUSTA	Dr. Ümit HASANUSTA
Biruni Üniversitesi (Türkiye)	Biruni University (Turkey)
Dr. Ümmügülüm ALBİZ	Dr. Ümmügülüm ALBİZ
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmet Bey University (Turkey)
Dr. Vasfiye GEÇKİN	Dr. Vasfiye GEÇKİN
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Vesile ALBAYRAK SAK	Dr. Vesile ALBAYRAK SAK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Volkan KURT	Dr. Volkan KURT
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU	Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman 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. 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

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

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Yaşar TOKAY	Dr. Yaşar TOKAY
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. 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 ÇOPUR	Dr. Yusuf ÇOPUR
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Yusuf GÖKKAPLAN	Dr. Yusuf GÖKKAPLAN
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Kapadokya University (Turkey)
Dr. Yusuf Mete ELKIRAN	Dr. Yusuf Mete ELKIRAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Yusuf ŞEN	Dr. Yusuf ŞEN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN	Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. 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
İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Okan University (Turkey)
Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU	Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU

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

Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Zeynep BAŞER	Dr. Zeynep BAŞER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zeynep GÖRGÜLER	Dr. Zeynep GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zeynep Gülşah KANİ	Dr. Zeynep Gülşah KANİ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Zeynep HARPOTLU SHAH	Dr. Zeynep HARPOTLU SHAH
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER	Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Zeynep Rana TURGUT	Dr. Zeynep Rana TURGUT
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Zhazira OTYZBAY	Dr. Zhazira OTYZBAY
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ziya TOK	Dr. Ziya TOK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zübeyde 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 2021.24 (Eylül/September) HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Ahmet Cüneyt ISSI İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ahmet Cüneyt ISSI İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa BALCI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa BALCI İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Rifat GÜNDAY Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Professor Rifat GÜNDAY Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Seval ŞAHİN Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye)	Professor Seval ŞAHİN Mimar Sinan Güzel Sanatlar University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali KURT Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ayla OĞUZ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ayla OĞUZ Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Beytullah BEKAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Beytullah BEKAR Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ersen ERSOY Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ersen ERSOY Dumlupınar University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan KUŞÇU Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertan KUŞÇU Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Esra Nur TİRYAKİ Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Fatma KALPAKLI Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fatma KALPAKLI Selçuk University (Turkey)
Doç. Dr. Gamze ÖKSÜZ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gamze ÖKSÜZ Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gül Banu DUMAN Zonguldak bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gül Banu DUMAN Zonguldak bülent Ecevit University (Turkey)
Doç. Dr. Haluk ÖNER Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Haluk ÖNER Bartın University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. İbrahim GÜLTEKİN Kırıkkale 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. Mehmet İLGÜREL İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet İLGÜREL İstanbul 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. Mehtap ÖZDEN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehtap ÖZDEN Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ŞENGÜL Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Murat ŞENGÜL Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Mustafa Zeki ÇIRAKLI Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mustafa Zeki ÇIRAKLI Karadeniz Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. Nesrin GÜLLÜDAĞ İğdır Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Nesrin GÜLLÜDAĞ İğdır University (Turkey)
Doç. Dr. Nilüfer İLHAN Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Nilüfer İLHAN Yozgat Bozok University (Turkey)
Doç. Dr. Nurşat BİÇER Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Nurşat BİÇER Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Doç. Dr. Seda ARIKAN Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Seda ARIKAN Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ Kırklareli University (Turkey)
Dr. Abidin KARASU İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abidin KARASU İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Ahmed ALDYAB Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmed ALDYAB Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Ahmet DEMİREL Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet DEMİREL Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Ahmet KARA Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KARA Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet KARAMAN Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KARAMAN Atatürk University (Turkey)
Dr. Ahmet KARAKUŞ Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KARAKUŞ Atatürk University (Turkey)
Dr. Ahmet YEŞİL Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet YEŞİL Sakarya University (Turkey)
Dr. Ali İhsan YAPICI Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ali İhsan YAPICI Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Alparslan OYMAK Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Alparslan OYMAK Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Alper TULGAR Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Alper TULGAR Atatürk University (Turkey)
Dr. Anıl ÇELİK Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Anıl ÇELİK Bartın University (Turkey)
Dr. Ayşe ŞEKER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ayşe ŞEKER Kırklareli University (Turkey)
Dr. Berker KESKİN İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Berker KESKİN İstanbul University (Turkey)
Dr. Bilal ALPAYDIN İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bilal ALPAYDIN İstanbul University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ Çukurova University (Turkey)
Dr. Birol BULUT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Birol BULUT Kırklareli University (Turkey)
Dr. Can ŞAHİN Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Can ŞAHİN Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Cihat ATAR Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Cihat ATAR Sakarya University (Turkey)
Dr. Çelik EKMEKÇİ Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Çelik EKMEKÇİ Bartın University (Turkey)
Dr. Çınara RZAYEVA Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi (Azerbaycan)	Dr. Çınara RZAYEVA Azerbaijan National Academy of Sciences (Azerbaijan)
Dr. Dilek HERKMEN Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dilek HERKMEN Mimar Sinan Fine Arts University (Turkey)
Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR Cappadocia University (Turkey)
Dr. Elif PALIÇKO Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Elif PALIÇKO Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Emre VURAL Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emre VURAL Amasya University (Turkey)
Dr. Enes YAŞAR Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Enes YAŞAR Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Erdem KOÇ İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdem KOÇ İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara University (Turkey)
Dr. Erkan AYDIN MEB (Türkiye)	Dr. Erkan AYDIN MNE (Turkey)
Dr. Ertuğrul AYDIN Doğu Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ertuğrul AYDIN Eastern Mediterranean University (Turkey)
Dr. Eshabil BOZKURT (Türkiye)	Dr. Eshabil BOZKURT (Turkey)
Dr. Faik ÖMÜR Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Faik ÖMÜR Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Fatih KANA Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih KANA Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Faruk KAYMAN MEB (Türkiye)	Dr. Faruk KAYMAN MNE (Turkey)
Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN Trakya University (Turkey)
Dr. Ferdi BOZKURT Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ferdi BOZKURT Anadolu University (Turkey)
Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL Kırklareli University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Ferzan ATAY	Dr. Ferzan ATAY
Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Hakkari University (Turkey)
Dr. Feyzi ÇİMEN	Dr. Feyzi ÇİMEN
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. Funda YEŞİL	Dr. Funda YEŞİL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU	Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU
Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. Gülay KARAMAN	Dr. Gülay KARAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Gülsemin HAZER	Dr. Gülsemin HAZER
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya 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. Hakan SARAÇ	Dr. Hakan SARAÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Hakkı ÖZKAYA	Dr. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Hamza KUZUCU	Dr. Hamza KUZUCU
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Hasan İSİ	Dr. Hasan İSİ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hatice COŞKUN	Dr. Hatice COŞKUN
Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzyüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Hatice YILDIZ	Dr. Hatice YILDIZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR
Selahaddin Üniversitesi (Irak)	Selahaddin University (Iraq)
Dr. Hulusi GEÇGEL	Dr. Hulusi GEÇGEL
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU	Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. İbrahim GÜMÜŞ	Dr. İbrahim GÜMÜŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. İnönü KORKMAZ	Dr. İnönü KORKMAZ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. İsmail ABALI	Dr. İsmail ABALI
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır University (Turkey)
Dr. İsmail YILDIRIM	Dr. İsmail YILDIRIM
Kayseri Üniversitesi (Türkiye)	Kayseri University (Turkey)
Dr. İsmigül CANTÜRK	Dr. İsmigül CANTÜRK

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

Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Kayhan BOZGÜN	Dr. Kayhan BOZGÜN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kübra ŞENGÜL	Dr. Kübra ŞENGÜL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Kürşat EFE	Dr. Kürşat EFE
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Mahmud KADDUM	Dr. Mahmud KADDUM
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER	Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Mehmet Akif BALKAYA	Dr. Mehmet Akif BALKAYA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI	Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet Emin TUĞLUK	Dr. Mehmet Emin TUĞLUK
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Türkiye)	Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Turkey)
Dr. Mustafa EMEK	Dr. Mustafa EMEK
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Nazan YILDIZ	Dr. Nazan YILDIZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Neslihan YÜCELŞEN	Dr. Neslihan YÜCELŞEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nilüfer ÖZGÜR	Dr. Nilüfer ÖZGÜR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nurcihan YÜRÜK	Dr. Nurcihan YÜRÜK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Nurgül KARAYAZI	Dr. Nurgül KARAYAZI
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. Oğuz ERGENE	Dr. Oğuz ERGENE
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Okan Celal GÜNGÖR	Dr. Okan Celal GÜNGÖR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Onur EKLER	Dr. Onur EKLER
Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Mustafa Kemal University (Turkey)
Dr. Osman COŞKUN	Dr. Osman COŞKUN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Osman ORUÇ	Dr. Osman ORUÇ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk IPEK	Dr. Ömer Faruk IPEK
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Ömer KEMİKSİZ	Dr. Ömer KEMİKSİZ

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

Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Önder ÇANGAL	Dr. Önder ÇANGAL
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Pelin ŞULHA	Dr. Pelin ŞULHA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Ramazan ŞİMŞEK	Dr. Ramazan ŞİMŞEK
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Rifat IŞIK	Dr. Rifat IŞIK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Selçuk ATAY	Dr. Selçuk ATAY
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Selçuk TÜRKYILMAZ	Dr. Selçuk TÜRKYILMAZ
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Katip Çelebi University (Turkey)
Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN	Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Semih YEŞİLBAG	Dr. Semih YEŞİLBAG
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Serdar KARAOĞLU	Dr. Serdar KARAOĞLU
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Serkut Mustafa DABBAGH	Dr. Serkut Mustafa DABBAGH
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Sezer Sabriye İKİZ	Dr. Sezer Sabriye İKİZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Sibel MURAD	Dr. Sibel MURAD
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Sinan ERDİM	Dr. Sinan ERDİM
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Sinan GUL	Dr. Sinan GUL
Milli Savunma Üniversitesi (Türkiye)	Milli Savunma University (Turkey)
Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN	Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Tuğba GÜNÖR	Dr. Tuğba GÜNÖR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Ulaş BİNGÖL	Dr. Ulaş BİNGÖL
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Volkan KURT	Dr. Volkan KURT
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU	Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman University (Turkey)
Dr. Yaşar ŞİMŞEK	Dr. Yaşar ŞİMŞEK
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Yusuf ÇOPUR	Dr. Yusuf ÇOPUR

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

MEB (Türkiye)	MNE (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. 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. Zeynep Rana TURGUT	Dr. Zeynep Rana TURGUT
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)

DİZİNLER / INDEX

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.



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

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

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

İÇİNDEKİLER / CONTENTS	LIX
EDİTÖRDEN	LXIV
EDITOR'S NOTE	LXV
2021.24.01.Kurt, V.: Yabancılara özel amaçlı Türkçe öğretimi bağlamında iş Türkçesi: tanımlar ve sınırlıklar / Business Turkish in the context of teaching Turkish for specific purposes to foreigners: definitions and limitations	1
2021.24.02.Kayman, F.; Aydın, E.: Akademik tartışma modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine etkisi / The effect of accountable talk model on students' critical thinking disposition	10
2021.24.03.Bozgün, K.; Can, F.: Öğretmen adaylarının serbest yazma tutumlarında öğretmen öz yeterlik algılarının yordayıcılığı / The prediction of pre-service teachers' attitudes of free writing by teacher's self-efficacy perceptions.....	22
2021.24.04.Özdemir, B.; Aydoğan, Y.: Türkçe öğretimi için kaynak kitap yazıyorum çünkü...: Bir olgu bilim araştırması / I am writing a sourcebook for teaching Turkish ...: A phenomenological study	34
2021.24.05.Gültekin, İ.: Perceptions of the authors writing book sets for teaching Turkish as a foreign language on the process of writing a book /Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik kitap setleri hazırlayan yazarların kitap yazım sürecine yönelik algıları	55
2021.24.06.Emek, M.: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Cezayir'deki Türkoloji bölümü öğrencilerinin B1-B2 düzeyi yazılı anlatımlarının yanlış çözümlenmesi yaklaşımıyla değerlendirilmesi / The evaluation of b1-b2 level written expressions of Algerian Turcology department students learning Turkish as a foreign language using error analysis approach	77
2021.24.07.Bozkurt, F.: Türk film adlarına derlem tabanlı bir bakış / A corpus-based view of Turkish movie names.....	93
2021.24.08.Ak Başoğul, D.: Çocuk kitaplarında çatışma söylemi: <i>Alacağınız Olsun</i> / Conflict discourse in children's books: <i>Alacağınız Olsun</i>	128
2021.24.09.Herkmen, D.: Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın eserlerinde standart değişkenin dışındaki kullanımlar: (<i>Ayna</i>) <i>Şık, Can Pazarı ve Kuymuklu Yıldız Altında Bir İzdivaç</i> romanları bağlamında / Usages other than standard variety in the works of Hüseyin Rahmi Gürpınar	146
2021.24.10.Kumanlı, M. S.: Türkçe Sözlük'te İngilizceden alıntı sözlükbirimlerin tanım görünümleri / Definition methods of lexemes borrowed from English in Turkish Dictionary	158
2021.24.11.Şengül, K.: Uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi / Teaching Turkish a foreign language during the distance education process	175
2021.24.12.Karatay, H.; Kaya, S.; Başer, D.: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri / Student views on distance education in teaching Turkish as a foreign language.....	224
2021.24.13.Kaplan, K.; Gülden, B.: Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi / Turkish education in distance education process during the epidemic period (COVID-19) according to the views of teachers.....	233
2021.24.14.Emiroğlu, S.: Dinleme becerisinin dilsel yönü / The linguistic aspect of listening skill	259
2021.24.15.Tuğluk, M. E.: Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşîde-i Arab'daki deyimler / Idioms in Kıssa-i Seyyid Cüneyd and Reşîde-i Arab	283

- 2021.24.16.Güzel, A.; Elkıran, Y. M.:** Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi / Examining the relationship between prospective Turkish teachers internet based reading motivation and engagement and mobile learning attitude325
- 2021.24.17.Şeker, A.:** Türkiye Türkçesi atasözlerinde ağaç / Tree in Turkish proverbs342
- 2021.24.18.Besli, N.:** Dil-kültür ilişkisi bağlamında Eski Türkçe *yaktur-* üzerine / On the verb of Old Turkish *yaktur-* in the context of language and culture relationship.....364
- 2021.24.19.Beyitoğlu, Y. K.; Demirel Dönmez, Ö.:** Karışık dilli eserlerde Batı ve Doğu Türkçesine özgü birtakım sözlerin tanıklanma sıklığı / Frequency of certain words specific to Western and Eastern Turkish in mixed language works373
- 2021.24.20.Tokay, Y.:** Dîvânü Lugâti't-Türk'te karşıtlık ilkesine dayalı atasözleri / Proverbs based on the principle of the antonymy in Diwan Lugat al-Turk 386
- 2021.24.21.Sarıkaya, B.:** *Türk Lügatini* farklı sözlük türleri ile karşılaştırma ve düzenleme denemesi / The comparison of *Türk Lügati* dictionary with different types of dictionaries and an attempt on its arrangement 403
- 2021.24.22.Cihan, S.:** *Mukaddimetü'l-Edeb'in* Yozgat nüshasında ikilemeler / Reduplications in *Mukaddimetü'l-Edeb's* Yozgat copy..... 431
- 2021.24.23.Keskin, B.:** On the origin of the verb *ötün* - and its derivatives in the historical Turkish dialects / *Ötün* - eyleminin kökeni ve tarihi Türk lehçelerindeki türevleri üzerine.....442
- 2021.24.24.Kutlar Oğuz, F. S.; Murad, S.:** Yahyâ bin Muhammed Gaffârî'nin Cevher-nâmesi Yâkûtatü'l-Mehâzin fi Cevâhiri'l-Me'âdin'e, nüshalarına ve muhtevasına dair / About Yahyâ bin Muhammed Gaffârî's ore book called Yâkûtatü'l-Mehâzin fi Cevâhiri'l-Ma'adin, its copies and its content456
- 2021.24.25.Tahiroğlu, B. T.:** Lematizasyon ve Türkçe için bir lematizasyon uygulaması: elemanTR / Lemmatization and a lemmatization application for Turkish: elemanTR..... 475
- 2021.24.26.Arı, F. F.:** Bir Halvetî eseri olan Vesile-nâme'nin dil incelemesi / Linguistic analysis of Vesile-nâme which is a work Halvetism487
- 2021.24.27.Karaoğlu, S.:** $\{(y)AsIyA\}$ zarf-fil ekinin işlevleri üzerine / On the functions of - $\{(y)AsIyA\}$ gerund suffix 498
- 2021.24.28.Calp, M.:** Sanatkârların mizaç ve kişiliklerinin eserlerine yansımaları üzerine bir çalışma / A Study on reflection of temperament and personality of artists on their works 531
- 2021.24.29.Savaş, Ö.:** Namık Kemal'in Cezmi adlı romanında etik ve estetik / Ethics and aesthetics in Namık Kemal's novel name of Cezmi548
- 2021.24.30.Çopur, Y.:** Selâhattin Enis'in öykülerinde kadın / Women in the stories of Selâhattin Enis562
- 2021.24.31.Özgül, L.; Güven, M.:** *Esir Şehrin İnsanları* romanında vücut-durum duyu fiili içeren cümlelerin bilgi kipliğindeki görünümü / The appearance of the sentences containing the body-state sense verbs in the *Esir Şehrin İnsanları* novel in the epistemic modality 571
- 2021.24.32.Yemez, Ö.:** Samipaşazade Sezai'nin "Düğün" hikâyesinde veremin kadın psikolojisi bağlamında irdelenmesi / The analysis of tuberculosis within the framework of feminine psychology in Samipaşazade Sezai's "The Wedding"587
- 2021.24.33.Özer, Ş.; Meşedibi, H.:** "Yeni Milas", "Ferayî" ve "Bodrum Sanat" dergilerinin yerel kültür açısından işlevi (1936 – 1983) / The function of the magazines called "Yeni Milas", "Ferayî" and "Bodrum Art" in terms of local culture (1936-1983)..... 603

- 2021.24.34.Ferhatoğlu, F.:** The effects of disappointment, melancholy and pain of love on the characters in Mehmet Rauf's novels / Mehmet Rauf'un romanlarında hayal kırıklığı, melankoli ve aşk acısının kahramanlar üzerindeki etkisi 619
- 2021.24.35.Karadeniz, M.:** Karanlık bir ruhun ıstırabı: Halit Asım ve şiiri üzerine bir inceleme / The suffering of a dark soul: A study on Halit Asım and his poetry..... 631
- 2021.24.36.Şahin, S.; Karahan, T.:** Suat Derviş külliyyatına katkı: Ne Bir Ses Ne Bir Nefes / A new contribution to Suat Derviş literature: Ne Bir Ses Ne Bir Nefes 647
- 2021.24.37.Karakuş, A.:** Reşat Coşkun şiirinin tematik bağlamda tahlili / Thematic analysis of the poems by Reşat Coşkun 661
- 2021.24.38.Arcagök, M. N.:** *Bir Ada Hikâyesi* dörtlüsünde korku ve kaygının mekan ile ilgisi / The relationship of fear and anxiety with the setting in the tetralogy titled *Bir Ada Hikâyesi*..... 679
- 2021.24.39.Hazer, G.:** Kurmacada trajik hatanın işlevi ve dramatik bir hikâye / The function of tragic errors in fiction and a dramatic story 690
- 2021.24.40.Sümen, B.; Özçakır Sümen, Ö.:** Dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce algılarının matematik ve Türkçe başarılarına göre incelenmesi / Examination of fourth-grade students' English perceptions according to their mathematics and Turkish achievement706
- 2021.24.41.Çiftçi, S.; Sağlam, A.; Yayla, A.:** 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları / Student, teacher and educational environments in the context of 21. century skills 718
- 2021.24.42.Öztaş, S.; Kılıç, B.:** Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının elde edilmesinde şiirlerin etkisine ilişkin öğrenci görüşleri / Students' opinions on the effect of poems in achieving the learning outcomes of secondary education Turkish Republic History of the Revolution and Atatürkism Course 735
- 2021.24.43.Tarhan, E.:** Âsumân ile Zeycân hikâyesinin monomit kuramı bağlamında çözümlenmesi / Analysis of folk tales in the context of monomyt theory: An example of the story of Umsumân and Zeycân746
- 2021.24.44.Pelin, M.:** Edirne'de Pomak doğum âdetleri üzerine bir inceleme / A review on Pomak birth customs in Edirne 755
- 2021.24.45.Karasu, B.:** Seçili metinler bağlamında 15. yüzyıl tekke şiirinden örnek tasavvufi deyimler ile Allah, dünya, mürşit, derviş, ilahi aşk, masiva, tekke ve nefis kavramlarını ifade eden kelime ve kelime grupları / In the context of selected texts sample mystical idioms from 15th century Tekke poetry and the words and phrases that express the concepts of Allah, the world, the guide, the dervish, the divine love, the masiva, the lodge and the nafs.....771
- 2021.24.46.Karadeniz, M. U.:** Kelimelerden şehir: Osmanlıda şiir-şehir ilişkisi / City from words: The relationship between poetry and city in the Ottoman 793
- 2021.24.47.Yeşilbağ, S.:** Klasik Türk şiirinde yağmurla ilgili tasavvurlar / Concepts of rain in classical Turkish poetry 807
- 2021.24.48.Ayan Nizam, E.:** Tarihe tanık manzumeler: Nev'î'nin gözünden bir döneme bakmak / Poems witnessed to history: Looking at a period through Nev'î's eyes854
- 2021.24.49.Başpınar, F.:** Şair adını anmak: Garâmî *Dîvân*'ında şairler / Remembering the name of the poet: Poets in Garami's *Diwan* 889
- 2021.24.50.Daş, F.:** İbn Hânî el-Endelüsî'nin edebî kişiliği ve divanındaki başlıca şiir konuları / The literary personality of Ibn Hânî al-Andalusi and the major poetry topics in his divan907
- 2021.24.51.Bölükbaşı, M.:** Arapça nahiv çalışmaları önemli nahiv ekolleri ve nahiv öğretimi / Arabic grammar studies important grammar schools and grammar teaching926

- 2021.24.52.Aldyab, A.:** Harekenin irabında kıraat belagati ve tefsire etkisi / بلاغة القراءات في الحركة / الإعرابية وأثرها في التفسير / The eloquence of readings in the syntactic movement and its impact on the interpretation936
- 2021.24.53. Abdul Qader, M. H. M.:** Ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminde eşanlamlılık / الترادف في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها / Synonymy in teaching Arabic language for non-native speakers943
- 2021.24.54.Moghalles, M. M. A.:** Kıyasa muhalif âhad hadisin hükmü / حكم خبر الواحد إذا خالف القياس / Judgment of the âhad hadith against of qiyas 957
- 2021.24.55.Cantürk, İ.:** Dilsel çevrenin dil öğretiminde kullanımı: Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik izlençe önerisi / The use of linguistic landscape in language teaching: A curriculum recommendation to improve reading comprehension skills 973
- 2021.24.56.Yılmaz Şaşmaz, A.; Maden Kalkan, Ç.:** Geçmişten günümüze çok dilli bir bölge: Hong Kong örneği / From the past to the present a multilingual region: the case of Hong Kong987
- 2021.24.57.Sönmez, Ö.:** La reformulation comme stratégie d'apprentissage du FLE: exemple du manuel *Panorama 4* / Reformulation as a learning strategy for French as a foreign language: example from the "*Panorama 4*" manual / Fransızca öğretiminde bir öğrenme stratejisi olarak "yeniden söyleyim": *Panorama 4* örneği1005
- 2021.24.58.Ongunyurt, L.; Günday, R.:** Les éléments culturels dans la méthode de Français Saison / Saison 1 yöntem kitabında kültürel öğeler / Cultural elements in the method book Saison 11030
- 2021.24.59.Avcı, C.; Kartal, E.:** *İnci Sözlük*'te yabancı dil olarak Fransızca: Fransızca başlıklı girdilerin Web tabanlı söylem çözümlemesi yoluyla incelenmesi / French as a foreign language in *The Dictionary of İnci*'s: The research of entries entitled *French* via Web-based discourse analysis.....1049
- 2021.24.60.Yiğit, A.:** A Critical approach to the use of English in Turkey in light of linguistic imperialism / Türkiye'deki İngilizce kullanımına dil emperyalizmi ışığında eleştirel bir yaklaşım ... 1067
- 2021.24.61.Tüfekçi Can, D.:** *Howards End*: Capitalism "What big mouth you have" / Howards End: Kapitalizm "Ne kadar büyük ağzın var ..." 1081
- 2021.24.62.Kalpaklı, F.:** *Alageyik* filmi ile *Avcı* filmindeki geyik imgesine karşılaştırmalı bir bakış / A comparative approach to deer motif in the movies, *The Red Deer* and *The Deer Hunter*.....1096
- 2021.24.63.Kayışçı Akkoyun, B.:** "Spreading" the word: Contagion as method in adaptations of plague narratives / Sözü "yaymak:" Salgın anlatılarının uyarlamalarında bir metod olarak buluşım 1113
- 2021.24.64.Güven, D. Ç.:** The film adaptation of Yukio Mishima's three novels and his shocking "death-story" in Schrader's *A Life in Four Chapters* / Schrader'in *Dört Bölümde Bir Yaşam* filminde Mişima'nın üç romanının ve sarsıcı "ölüm-öyküsü" nün sinemalaştırılması 1124
- 2021.24.65.Britten, F. I.:** Hanım! Görelim Neler Söylemiş: *Dede Korkut Kitabı* ve *Beowulf* destanlarının karşılaştırılmalı bir incelemesi / Let us see, my khan, what's/he declaimed: A comparative analysis of *The Book of Dede Korkut* and *Beowulf*..... 1138
- 2021.24.66.Özçelik, K.:** A new historicist approach to *When We Were Orphans*: The representation of memory vs reality / *Öksüzlüğümüz* adlı romana yeni tarihselci bir yaklaşım: Hafızanın gerçekliğe karşı temsili 1150
- 2021.24.67.Yay, İ. C.:** Recovering from the void of exile in Julia Álvarez's *How the Garcia Girls Lost Their Accents* / Julia Álvarez'in *Garcia Kızları Aksanlarını Nasıl Kaybetti* romanında sürgünün yarattığı boşluktan çıkmak 1160
- 2021.24.68.Tekin, K.:** Kamila Shamsie's *Home Fire*: A family tragedy rewritten / Kamila Shamsie'nin *Home Fire* romanı: Bir aile trajedisinin yeniden yazımı1173

- 2021.24.69.Kırca, H. S.; Glover, P.:** We are what we read: reading identity of university students of English language teaching / Ne okuyorsak oyuz: İngiliz dili eğitimi öğrencilerinin okuma kimliği 1182
- 2021.24.70.Kimsesiz, F.:** Investigating EFL teachers' perceptions of teaching English proverbs in EFL classes: A cross-cultural study / İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil olarak İngilizce derslerinde İngilizce atasözlerinin öğretilmesine yönelik algılarının araştırılması: kültürlerarası bir çalışma1195
- 2021.24.71.Öztunalı, O.:** Perulu yazar José María Arguedas'ın *Los Rios Profundos* başlıklı romanında melez kimliğin yeniden oluşturulma çabası / The attempt to re-create mixed race identity in the novel *Los Rios Profundos* by the Peruvian author José María Arguedas 1212
- 2021.24.72.Agienko, M.; Kırılı, E.:** Slav mitolojisinde halkın "Bilgi Genomu" ve folklorü / The public's "Knowledge Genom" and folklore in Slav mythology 1221
- 2021.24.73.Çelik, R.:** Svetlana Aleksiyeviç'in "Son Tanıklar: Çocukluğa Aykırı Yüz Öykü" eserinde çocuk belleğinde savaşın izleri / Traces of war in the children's memory in Svetlana Aleksiyevich's "Latest Witnesses: Unchildlike Stories"1230
- 2021.24.74.Öztürk Kasar, S.; Yatarkalkmaz, Ş.:** "Ulusal Alegori tartışması ışığında Yusuf Atılğan'ın *Anayurt Oteli* romanı" / "Yusuf Atılğan's novel *Motherland Hotel* in the light of the debate on national allegory" 1239
- 2021.24.75.Akdağ, A. I.:** Paratranslation under constraint / Sınırlama altında yan metin çevirisi1260
- 2021.24.76.Eriş, E.; Bulak, Ş.:** Küresel ekonomi piyasalarında sıkça kullanılan bazı terimlere Türkçe karşılıklar II / Turkish equivalents for some frequency terms in global economy markets II 1272
- 2021.24.Ç1. Ekmekçi, Ç.:** "Thou Art The Man" by Edgar Allan Poe / "Sen Gerçek Bir Beyefendisin" 1286
- 2021.24.T1.Taş, F.:** Veba Geceleri'ne eleştirel bir bakış..... 1295
- 2021.24.T2.Gündoğdu, M. A.:** *Ağır Tüy*'de Çağ Eleştirisi1300



RumeliDE Dil ve Edebiyat
Araştırmaları Dergisi
ISSN : 2148-7782

EDİTÖRDEN

Kıymetli okuyucu,

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin **24. Sayısı** yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurulumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

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

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

2021.25 Kış sayısı (**21 Aralık**) için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Kasım 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 2021.24 (Eylül/September) sayısının yayımlanmasını mümkün kılan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve makalelerin değerlendirilmesi esnasında değerli katkıları asla inkar edilemez olan hakemlerimize teşekkür eder, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

Başarı ve mutluluk dileklerimizle...

***RumeliDE* Yayın Editörleri**

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 24th issue has been presented to the benefit of our readers thanks to the superior efforts of our authors, referees, editorial board and valuable researchers involved in the process.

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

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

Acceptance process of articles for the **Winter** issue (**21 December**) numbered **2021.25** has started. The deadline for submission is **21 November 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 2021.24 (Eylül/September)**, 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. Yabancılara özel amaçlı Türkçe öğretimi bağlamında iş Türkçesi: tanımlar ve sınırlıklar

Volkan KURT¹

APA: Kurt, V. (2021). Yabancılara özel amaçlı Türkçe öğretimi bağlamında iş Türkçesi: tanımlar ve sınırlıklar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1-9. DOI: 10.29000/rumelide.990048.

Öz

Yabancı dil olarak Türkçenin iş dili bağlamında öğretimine giderek artan bir talep vardır. Başta ticari saha olmak üzere çeşitli iş kollarında Türkçeyi öğrenmek isteyen profesyonellerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. İş dili, ticaret yaşamında önemli bir işleve sahiptir. İş dünyasında kurumların şirket içi iletişimleri, müşteriye bir ürün, mal ya da hizmeti pazarlamaları iş dili üzerinden gerçekleşmektedir. İş dünyasında iş dilinin doğru ve etkili kullanımı verimliliği artırması açısından önemlidir ve temel bir ihtiyaçtır. Bu çalışmada giderek artan iş Türkçesi ihtiyacını karşılamak için oluşturulacak materyallerde ve açılacak kurslara kuramsal alt yapı desteği sağlamak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda özel amaçlı dil öğretiminin tanımı, sınırları ve sınıflandırılması üzerinde durulduktan sonra iş Türkçesi öğretiminin tanımı ve sınıflandırılması yapılmıştır. Yabancı dil olarak iş Türkçesi öğretiminde öğrencilere ve materyal tasarımcılarına yol gösterici olması için iş Türkçesi öğretiminin özellikleri ortaya konmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerine dayalı literatür taraması temelli derleme çalışması yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak özel amaçlı Türkçe öğretimi, iş Türkçesi, akademik Türkçe, mesleki Türkçe, iş dili

Business Turkish in the context of teaching Turkish for specific purposes to foreigners: definitions and limitations

Abstract

There is an increasing demand for teaching Turkish as a foreign language in the context of a business language. The number of professionals who want to learn Turkish in various business fields, especially in the commercial field, is increasing day by day. Business language has an important function in business life. In the business world, the internal communications of the institutions and the marketing of a product, product or service to the customer are carried out through the business language. The correct and effective use of business language in the business world is important in terms of increasing productivity and is a basic need. In this study, it is aimed to provide theoretical infrastructure support for the materials to be created and the courses to be opened to meet the increasing need for business Turkish. In this context, after focusing on the definition, limits and classification of special purpose language teaching, the definition and classification of business Turkish teaching has been made. In order to guide the instructors and material designers in the teaching of business Turkish as a foreign language, the characteristics of business Turkish teaching

¹ Dr. Öğr. Gör., Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, (Adana, Türkiye) kurtvolkan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6265-6548 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.05.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990048]

have been revealed. In the research, a review study based on literature review based on qualitative research methods was conducted.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language for specific purposes, business Turkish, academic Turkish, occupational Turkish, business language

Giriş

II. Dünya Savaşı'ndan sonra dünyada ortaya çıkan ancak asıl büyük gelişimini 1960'lardaki petrol krizi ile İngilizcenin özel amaçlar öğretimi ile gösteren özel amaçlı dil öğretimi yabancı dil öğretiminin bir parçasıdır. Özel amaçlı dil öğretiminde ilk sorulacak soru öğrencinin dili neden öğrenmek istediğidir. Bu soruya verilen cevaplar farklı öğrenici gruplarının farklı iletişimsel ihtiyaçları olduğunu ortaya koyar. Bu bağlamda özel amaçlı bir dil kursu tasarlanırken öğrencinin dil ihtiyaçlarının yanı sıra beceri ihtiyaçları ve ilgi alanları göz önünde bulundurulur. Bu hâliyle özel amaçlı dil kursları müfredat, materyal tasarımı ve ölçme değerlendirme bakımından genel dil kurslarından ayrılır.

Çalışmamıza konu ettiğimiz iş Türkçesi öğretimi, özel amaçlı Türkçe öğretiminin bir alt koludur. Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB, 2021) raporlarına göre ülkemizde kurulan yabancı ortaklı şirket sayısı 2017'de 6.731, 2018'de 13.405, 2019'da 12.634, 2020'de 9.490, 2021 Ocak ve Şubat aylarında toplam 2.016'dır. T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının son olarak yayımlanan Çalışma Hayatı İstatistikleri (2019) raporuna göre ekonomik faaliyetlere göre yabancılara verilen çalışma izni sayısı 145.232'dir. İzinlerin verildiği ilgili çalışma alanları ise ağırlıklı olarak konaklama, inşaat, ticaret, büro faaliyetleri, eğitim, sağlık hizmetleri, yiyecek içecek hizmetleri gibidir. Bu şirketlerin sermayesini ağırlıklı olarak İran, Ürdün, Suriye, Irak, Lübnan, Mısır, Almanya, ABD, Azerbaycan, İtalya, İngiltere, Afganistan, Suudi Arabistan, Özbekistan, BAE, İsviçre, Romanya, Yunanistan, Rusya Federasyonu, Filistin, Yemen vd. ülkeler oluşturmaktadır. Veriler mesleki amaçlarla Türkçe öğrenmek isteyen öğrenci varlığını göstermektedir. Bunun yanı sıra Türk şirketlerinin Türkiye dışındaki çalışma sahaları genişledikçe yurt dışında da iş Türkçesi öğrenme talepleri oluşmaktadır.

Gittikçe hız kazanan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem kuramsal hem de uygulamalı çalışmalar artmaktadır. Ancak bu alanın bir alt kolu olan özel amaçlı Türkçe öğretimi hem kuram hem de uygulama olarak istenen noktada değildir. Özel amaçlı Türkçe öğretiminin tanımı ve sınırları konusunda yeterli kuramsal veriden yoksun olan sahada uygulama çalışmalarında da zorluklar yaşanmaktadır. İş Türkçesi de özel amaçlı Türkçenin talep gören bir alt kolu olarak yeterince incelenmemiştir. İş Türkçesinin tanımı ve sınırları da alanyazında yeterince anlaşılabilmemiştir. Barın ve Temizyürek (2018) özel amaçlı Türkçe öğretiminde müfredat, ders planı ve materyal çalışmalarının eksikliğine dikkat çekerek mesleki ve akademik Türkçe arasındaki ayrımın kesinleştirilmesini; bunlara uygun materyallerin kullanılmasını vurgularlar.

Bu çalışmada özel amaçlı Türkçe öğretimi bağlamında iş Türkçesinin tanımı ve sınırlarını belirginleştirmek ve bu sayede sahada hem kuramsal çalışmalar yapan araştırmacılara hem de kurs ve materyal üreticilerine destek sunmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla alanyazın taramasından yola çıkılarak aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak özel amaçlı Türkçe öğretiminin tanımı, sınırları ve türleri nelerdir?
2. Yabancı dil olarak iş Türkçesi öğretiminin tanımı, türleri ve belirleyici özellikleri nelerdir?

Çalışmada nitel araştırma yöntemine dayalı alanyazın taraması temelli derleme çalışması yöntemine başvurulmuştur.

Özel amaçlı dil öğretimi

Alanyazında özel amaçlı dil öğretiminin tanımlarına bakıldığında araştırmacıların fikir birliğine vardığını söylemek mümkün değildir. Hutchinson ve Waters (1991) özel amaçlı dil öğretiminin “bir ürün değil, yaklaşım olarak görülmesi” gerektiğini belirtirken Mackay ve Mountford (1978), dilin “fayda sağlayan pratik” yönüne vurgu yapar. Baştırkmen (2006) ise özel amaçlı dili “öğrenenleri hedefe doğru hızlandıran pratik bir çaba” olarak tanımlar.

Özel amaçlı dil öğretimi, genel dil öğretiminin en köklü öğretim yaklaşımlarından biridir. Özel amaçlı dil öğretimi eklektik bir yaklaşıma dayalı olup iletişimsel dil öğretimi, görev tabanlı öğretim, proje tabanlı öğrenme gibi teori ve uygulamalardan en yararlı ve etkili olanları ihtiyaçlar doğrultusunda birleştirir.

Özel amaçlı dil öğretimini “problem çözen” ve “amaca yönelik” bir yaklaşım olarak gören Belcher (2006) öğretmenlerin sezgisinin ve dil yapıları bilgisinin dil öğretiminde yetersiz kaldığını fark edilip dili belirli bağlamlarda kullanmanın öneminin anlaşılmasını bu alanın gelişiminde dönüm noktalarından biri olarak vurgular.

Sıklık çalışmalarını, sözlük bilimsel ve metne bütüncül yaklaşan çalışmaları takip eden ihtiyaç analizlerinin ortaya çıkmasıyla hedef dilin hangi yönleriyle öğretilceğine önceden karar vermek yerine öğrenci ihtiyaçlarına öncelik verildi. Bu noktada “genel dil öğrencisinden” bahsetmek yerine “belirli dil öğrencisinden” bahsedilmeye başlandı. Devamında öğrencilerin yaşam ve öğrenim hedefleri, önceki dil bilgileri, hedef durumlara dair farkındalıkları gibi “özel ihtiyaçlarının” bilinmesinin faydası ortaya çıkmıştır. Bu aşamada özel amaçlı dil öğretimi öğrenci merkezli bir hâle gelmiştir. Böylelikle öğrencilerin sadece dille ne yaptıklarına değil onu nasıl öğrendiklerine odaklanılmış ve öğrencilerin katılımı teşvik edilmiştir. Bazı araştırmacılar (Douglas, 2000; Robinson, 1991) yukarıdaki gelişmelere ek olarak daha sosyal bir bakış açısıyla “dinamik, sürekli değişen ... iletişim durumundaki katılımcılar tarafından inşa edilen” söylem alanı görüşünü ortaya koymuşlardır. Anketler, röportajlar ve metin analizinin yanı sıra vaka çalışmaları ve topluluk etnografyaları özel amaçlı dil öğretimine veri sağlamıştır. Ancak söylem topluluklarının daha büyük sosyo-politik ve politik sistemlere dâhil olduğu ve dillerinin de genel dilin bir parçası olduğu fark edilmiştir (aktaran Belcher, 2006, s. 136). Bu bilgiler ışığında özel amaçlı dil öğretimi ile genel amaçlı dil öğretiminin özelliklerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi yerinde olacaktır:

Özel Amaçlı Dil Öğretimi	Genel Amaçlı Dil Öğretimi
Genellikle yetişkinler öğrenciler.	Her yaş grubundan öğrenciler.
Ortak hedefli öğrenciler.	Farklı hedefli öğrenciler.
Yüksek motivasyonlu öğrenciler.	Motivasyon düzeyleri farklı öğrenciler.
Kısa dönemli kurslar.	Uzun dönemli kurslar.
İhtiyaç analizi temelli.	Öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurulmayabilir.
Akademik, mesleki veya işyeri odaklı olmak.	Belirli bir odağı yoktur.
Özel bir içeriği vardır.	Genel bir içeriği vardır.
Öğrenciler genellikle temel bir dil bilgisine sahiptir.	Öğrenciler, her seviyeden olabilir.

Belirli bir söz varlığına odaklanır.	Bütün bir söz varlığına odaklanır.
Dil bilgisine sınırlı olarak odaklanabilir.	Bütün bir dil bilgisi sistemine odaklanır.
Belirli dil becerilerine odaklanabilir. -okuma, yazma vd.-	Dil becerilerine eşit derecede odaklanmaya çalışır.
Bu kurslar konu edindiği alanın metodolojilerinden yararlanabilir.	Ülke/bölge bazlı genel metodolojiyi kullanma eğilimindedir.

Tablo 1. Özel amaçlı dil öğretimi ve genel amaçlı dil öğretimi kurslarının belirgin özellikleri (Woodrow, 2018, s. 23-24'ten uyarlanmıştır).

Araştırmacıların özel amaçlı dil öğretimiyle ilgili farklı tanım ve sınıflandırmaları olmakla birlikte bu öğretim yaklaşımı, “akademik ve mesleki dil öğretimi” olarak iki ana kola ayrılmıştır: Akademik dil öğretiminin genel akademik ve özel akademik dil öğretimi şeklinde iki alt başlıkla değerlendirildiğini; mesleki ya da akademik dil öğretiminin ilgili özel alanlara göre derinleştirildiğini ve alt başlıklarla tanımlandığını söylemek mümkündür. Sınıflandırma sistemlerinde önem arz eden bir diğer konu da öğrencinin dil öğretimine katılma dönemidir. Öğrencilerin mesleki/akademik deneyimleri öncesinde, esnasında ya da sonrasında özel amaçlı dil kurslarına katılması bütün bir öğretimin niteliğini değiştirebilir. Nitekim öğrencilerin dil öğretim kurslarına mesleki ya da akademik deneyimle, bilgiyle ve sahanın söz varlığına aşına olarak gelmesi kursların yapısını etkileyecektir. Deneyimli öğrencilerin “öğretici dile”, deneyimsiz öğrencilerin “uygulamalı dile” gereksinimleri vardır (Kurt, 2020, s. 145-146).

Akademik amaçlı dil öğretimi, öğrencilere hedef dilde öğrenim becerilerini kazandırmayı amaçlayan bir özel amaçlı dil öğretim koludur. Bu saha; ön lisans, lisans ve lisansüstü akademik ortamları; sınıf ortamını, araştırma türlerini, öğrenci metinlerini, akademik iş ve işlemleri kapsar. Akademik dil; ders kitaplarından seminerlere, akademik makalelerden komite raporlarına, tez savunmalarına ve öğrenci belgelerine kadar çeşitlilik arz eden iletişim unsurlarını içerir (Hyland, 2006, s. 1). Akademik amaçlı dil öğretimi genel akademik ve özel akademik amaçlı olmak üzere iki alt başlıkla özelleştirilmiştir. Bu alt başlıklar; akademik dil, beceri ve üslup özelliklerinin öğretiminde ortak bir paydada buluşurken özel akademik amaçlı dil öğretimi doğrudan öğrencinin ilgili disiplin alanına (kimya, mühendislik, hukuk, ilahiyat, hemşirelik vd.) yönelik olması bakımından genel akademik amaçlı dil öğretiminden ayrılır.

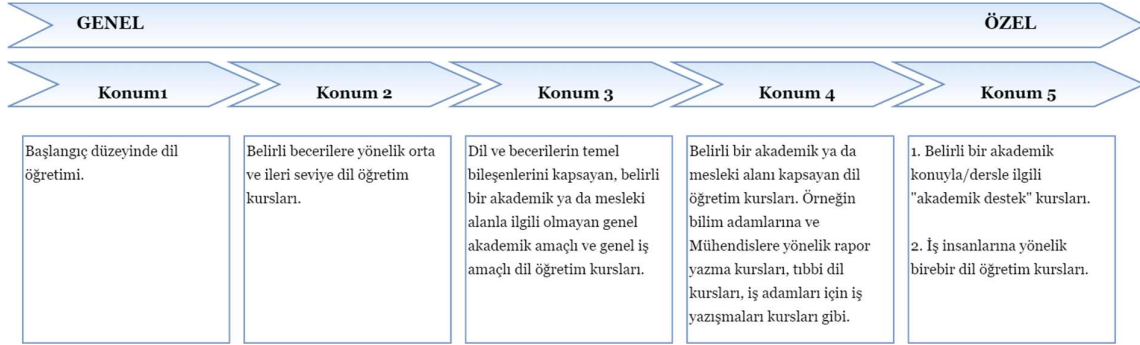
Mesleki amaçlı dil öğretimi “akademik olmayan” amaçları içeren; belirli bir meslekle ilgili iş becerilerini ve dilsel yapıları öğretmeyi amaçlayan bir özel amaçlı dil öğretimi koludur. Mesleki dil öğretimi, iş hayatının profesyonellerine yönelik olabileceği gibi mesleki bir alanda öğrenim gören öğrencilere ya da bu alanın mezun, deneyimsiz işe başlamak isteyen bireylerine yönelik olabilir. Bu bakımdan mesleki dil öğretimi iki alt kola ayrılabilir: Mesleki amaçlı dil öğretimi, profesyonel meslek sahiplerine yönelik olduğunda yönetim, tıp, hukuk, askerlik ve ticaret gibi alanlara hizmet eden profesyonel amaçlar taşır. Meslek öğrencilerine yönelik mesleki dil öğretimi ise belirli bir mesleğin diline odaklanır. Mesleki dil öğretimi, mezun ve deneyimsiz meslek öğrencilerine de yönelik olabilir; bu durumda iş bulma, iş görüşmesi gibi becerilere ve öğrencileri kariyerlerinde başarıya ulaştırma gibi amaçlara odaklanır. Meslek öğrencileri, mesleki dil dersleriyle ileride mesleklerini yürütürken ihtiyaç duyacakları muhtemel dili ve becerileri öğrenirler.

Profesyonel mesleki amaçlı dil öğretiminin iki alt kolu vardır: Tıp, hukuk, askerlik gibi mesleklere yönelik dil öğretimi bir alt kolu oluştururken iş adamlarına yönelik iş dili öğretimi diğer bir alt kolu oluşturur. İş adamlarına yönelik iş dili öğretiminin diğer profesyonel alanlardan ayrı tutulmasının sebebi, iş dili öğretiminin iş becerilerini ve iş dilini içermesinin yanı sıra genel iletişim dilini de kapsayan

bir yönünün olmasıdır. İş dili öğretimini içerik ve kapsamına göre genel iş amaçlı dil öğretimi ve özel iş amaçlı dil öğretimi olarak iki alt kola ayırmak mümkündür.

Gerek akademik amaçlı gerekse mesleki amaçlı dil öğretimi öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillenir. Ancak özel amaçlı dil öğretiminde açıklığa kavuşturulması gereken önemli bir nokta vardır: Bu yaklaşım tanımlanırken “öğrenci ihtiyaçlarının” gözetilmesi gerektiği vurgulanmakla birlikte bu ihtiyaçların akademik ya da mesleki olup olmadığının doğru sorgulanması gerekir. Bazı öğrenci ihtiyaçlarının özel amaçlı dilin değil genel amaçlı dilin kapsamında değerlendirilmesi gereklidir. Örnek olarak iş adamlarına açılan ve eksik oldukları dil bilgisi konularından oluşan destekleyici bir kurs -kursun amaçlarının belirli olmasına rağmen- özel amaçlı dil öğretimi kapsamında değerlendirilemez. Çünkü kursun odağı mesleki ya da akademik bir ihtiyaçla ilgili değil öğrencilerin eksik oldukları dil bilgisi konularındadır.

Aşağıdaki tabloda görüleceği üzere dil öğretimi akışkan bir süreçtir. Tanımlayıcı bazı özelliklerden bahsedilmekle birlikte bazı sınırlar görünmez olabilir. Özel amaçlı dil öğretimini tanımlayıp sınıflandırırken bu noktayı göz önünde bulundurmak gereklidir.



Tablo 2. Genelden özele giden yabancı dil öğretim süreçleri (Dudley-Evans ve St. Johns, 1998, s. 9'dan uyarlanmıştır).

Yukarıdaki bilgiler ışığında özel amaçlı Türkçe öğretimin belirli bir akademik ya da mesleki bağlam dâhilinde, öğrencilerin özel iletişimsel ihtiyaçlarını temel alarak ilgili sahaya yönelik gerekli dil yapılarını, söz varlığını ve becerileri, çoğunlukla orta ve ileri düzey öğrencilere öğretme amacı güden yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yaklaşımı olduğu söylenebilir. Bu yaklaşım yalnızca Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde değil ana dili olarak öğretiminde de göz önünde bulundurulabilir. Özel amaçlı Türkçe öğretimi, akademik amaçlı ve mesleki amaçlı olmak üzere iki temel kola ayrılır.

İş Türkçesi öğretimi, mesleki amaçlı Türkçe öğretiminin bir alt koludur. Halihazırda iş ortamında çalışan veya çalışmaya hazırlananlara yönelik olup özel bir söz varlığına ve belirli iletişim türlerine odaklanır. İş Türkçesi öğretiminde amaç; belirli bir iş ortamında pazarlık yapmak, telefon etmek, sosyalleşmek, analiz etmek, ilan etmek gibi belirli amaçlarla kullanılan dili, sadece söz varlığı üzerinden değil iş becerileri üzerinden öğretmektir. İş Türkçesi “iş” odağına alır.

İş, kaynakların ve yeterliklerin alınıp verilmesi yani satma ve satın alınma kavramları üzerine kuruludur. Buna bağlı olarak iş dili; ticaret, ekonomi, bankacılık, finans, endüstri gibi sektörlerde ve ofis bağlamlarında mal ya da hizmet alım satımına yönelik olarak iş insanları tarafından kullanılan mesleki dildir. Bir başka deyişle iş dili “iş yaparken” kullanılan dildir (Kurt, 2020, s. 91-92). Bankacılık dili, sigortacılık dili, turizm dili gibi örneklendirilebilir.

İş Türkçesi öğretimini genel iş Türkçesi öğretimi ve özel iş Türkçesi öğretimi olarak iki alt kola ayrılabilir. Genel iş Türkçesi öğretimi, dil etkinlikleri açısından genel amaçlı Türkçe kurslarına benzemekle birlikte iş bağlamında hazırlanmış materyalleriyle ve söz varlığı ile onlardan ayrılır. Bu kurslar, iş deneyimi olmayan ya da iş hayatına henüz yeni atılmış öğrencilere yöneliktir. Özel iş Türkçesi öğretimi, iş bilgisi ve becerisi bakımından deneyimli öğrencilere yönelik olup belirli iş iletişimi durumlarına, iş bağlamlarına ve dil becerilerine yoğunlaşan faydacı, pratik ve esnek bir yapıdadır. Öğretimin içeriği; iş verenlerin, öğrencilerin ve öğreticilerin müzakeresi ile belirlenir.

Türkçe son yıllarda yabancılar tarafından iş dili olarak öğrenimi talep edilen bir dildir. Bazı durumlarda iş verenler, yabancı çalışanlarının iş Türkçesi kurslarına katılmalarını teşvik edebilir ya da yabancı çalışanlar, iş bulmak ya da mesleki kariyerlerinde yükselmek, belirli dilsel ya da mesleki becerilerde kendilerini geliştirmek için bu kursları talep edebilir. İş Türkçesi öğreticilerinin iş Türkçesi kurslarının materyal, program, ölçme-değerlendirme gibi öğelerinin hazırlanmasında kendi beklentilerinden çok işverenlerin ve öğrencilerin “beklenti” ve “ihtiyaçlarını” göz önünde bulundurması gerekir. Öte yandan kurs öğreticilerinin ve materyal tasarımcılarının, iş Türkçesi öğretiminin aşağıda sıraladığımız özelliklerini dikkate almaları önemlidir:

1. Bir mesleğe ya da iş yerine yöneliktir: Hedef kitlesi “beyaz yakalı” kesimin dâhil olduğu bankacılık, finans, insan kaynakları, ithalat-ihracat, yönetim gibi doğrudan ticari sahada baş gösteren iş adamları ve meslek sahipleridir. Öğrencileri mesleki olarak deneyimli ya da deneyimsiz olabilir; mevcut işlerini veya gelecekteki işlerini daha etkili bir şekilde yapmalarına yardımcı olacak iş Türkçesini öğrenmek isteyebilirler.

2. “İş” ile ilgili konuları kapsar: Öğretimin içeriği ağırlıklı olarak ilgili meslek grubunun ilgilendiği konulara göre belirlenir. Örnek olarak halkla ilişkiler bölümünde çalışan bir öğrenci öncelikle ihtiyacı olan söz varlığını kazanmak ve alanına özel becerileri kazanmak isteyebilir. Dolayısıyla öğretim materyalleri halkla ilişkiler alanından seçilmelidir.

3. Zamanı etkili kullanmaya yöneliktir: İş adamları genellikle çalışma hayatlarının dışındaki zamanlarda dil öğrenmek isterler ve her zaman meşgullerdir. Dolayısıyla bütün bir dil bilgisini ve söz varlığını öğrenmek yerine onları kısa sürede ihtiyaç duydukları dili ve becerileri öğretecek kursları talep ederler. İş Türkçesi öğretiminde faydacı bir yaklaşımla haftalık ders saatleri kısıtlı tutulur; zaman etkili ve verimli kullanılır. Aksi takdirde iş adamlarının kursa olan ilgileri düşer ve kurs başarısız olur.

4. İletişimsel becerileri geliştirmeye yöneliktir: İş dünyasının iletişim biçimleri ortaktır ve iş adamları iletişimlerini bu şekilde sağlar. İş Türkçesinin temel etkinlik alanları konuşma/dinleme becerileri için sosyalleşme, ayaküstü konuşmalar, telefon görüşmeleri, sunum, toplantı, pazarlık; yazma/okuma becerileri için yazışmalar, sözleşme, rapor, tutanak, öz geçmiş ve internet yazılarıdır. Bu alanlar ihtiyaçlara bağlı olarak çeşitlendirilebilir.

5. İletişimsel yeterliğin rolü: İş Türkçesi öğretiminde iletişimsel yeterliğin rolü göz ardı edilemez. Bu noktada öğrencinin söz varlığının genişliği ya da dil bilgisi konularına hâkimiyetinden önce “iş” ile ilgili yerine getirmesi gereken muhtemel ya da mevcut görevleri ne düzeyde yerine getirdiğinin önemi ortaya çıkar. Orta düzeyde genel Türkçe bilgisine sahip bir öğrenci; ileri düzey Türkçe bilgisine sahip bir öğrenciden daha etkili sunum yapabiliyor, etkili bir şekilde toplantılara katılabiliyor ya da pazarlık yapabiliyorsa bu durum o öğrencinin iş Türkçesi kapsamındaki iş beceriyle, mesleki bilgisiyle ya da beden dilini etkili kullanmasıyla ilgili olabilir.

6. İş Türkçesi “öğretimi”, ilgili mesleğe yönelik bir “eğitim” süreci olarak düşünölmelidir: Özel amaçlı dil öğreticisinin kapsamlı rolleri düşünöldüğünde öğretici zaman zaman iş dili ve becerilerini kazandıran, öğrencilerine kendi başlarına öğrenme stratejileri sağlayan mesleki bir “yaşam koçuna” dönüştüğü görülür. Bu bağlamda kurslar hizmet içi eğitim kurslarına dönüşebilir.

7. İş Türkçesinde taraflar: İş Türkçesi öğrencileri işleri çerçevesinde hem müşterileriyle hem de kendi iş yerlerinden iş arkadaşlarıyla ya da diğeri şirketlerden meslektaşlarıyla iş dilini kullanırlar. Bu da öğretilecek dilin içeriğini ve kapsamını belirler.

8. İş Türkçesi öğretimi “iş” konu edinen bir meslektir: Bu bağlamda öğreticilerinin giyim kuşamları, her türlü hal ve hareketleri, kullandıkları materyallerin kaliteleri ile her yönüyle profesyonel görünmesi son derece önemlidir. Nitekim meslek sahibi öğrenciler karşılarında profesyonel bir öğrenci görmek isteyeceklerdir.

9. İş Türkçesi bir yönüyle genel amaçlı Türkçedir: İş dili, sadece işle ilgili dili, konuları ve becerileri kapsayan bir yapıda değildir. İş adamları gerek iş arkadaşlarıyla gerekse müşterileriyle çeşitli sebeplerle gündelik konularda iletişim kurmak durumundadır. Sosyalleşme amaçlı hava durumu, hafta sonu etkinlikleri, spor haberleri gibi konularda gerçekleştirilecek ayaküstü sohbetler iş dilinin olmazsa olmazlarındanır. Bu durum öğretimde dikkate alınmalıdır.

10. İş seyahatleri: İş adamları için çeşitli sebeplerle iş seyahatlerine çıkmak olağan bir durumdur. Dolayısıyla iş Türkçesi öğretiminde iş adamlarına seyahatlerine yönelik dil becerisi kazandırmak da önemlidir.

11. İş Türkçesi verileri: İnsanların günlük yaşamda nasıl iletişim kurduğı ile ilgili neredeyse sınırsız veri mevcutken iş dünyasında gizlilik ve güvenlik ihtiyacının yüksek olması sonucunda sınırlı iş Türkçesi verisi mevcuttur. Buna iş Türkçesine dair çalışmaların yetersizliğı de bir başka neden olarak eklenebilir. Bu durum materyal hazırlayıcıları açısından bir engel teşkil edebilir.

12. Kültürel boyut: İş Türkçesi öğretiminde iş kültürüne dair öğelerin öğretimi öğrencilerin iş hayatında başarıya ulaşmasında önemli bir etkidir.

13. Öğretim ortamı: Genel Türkçe öğretiminin aksine öğretim, sınıfın dışında zaman zaman bir fabrika ya da şirkette gerçekleştirilebilir.

Sonuç

Özel amaçlı dil öğretimi yabancı dil olarak Türkçenin bir alt kolu olarak çeşitli dallarıyla giderek artan bir taleple karşılaşmaktadır. Sahadaki kuramsal bilgilerin sınırlılığı çeşitli kafa karışıklıklarını ve tanımlarda eksiklikleri doğurmaktadır. Bu durum hazırlanan materyallerin de amaçlarına ulaşmasına engel teşkil etmektedir. Çalışmamızda dünyadaki alanyazın göz önünde bulundurularak özel amaçlı dil öğretiminin ve alt dallarının tanımı, sınıflandırılması yapılmıştır. Bu alt dallar arasında gördüğü taleple öne çıkan iş dili öğretimi de tanımlanıp sınıflandırılmıştır.

Özel amaçlı dil öğretimi öğrenci ihtiyaçlarını esas alır. Genel amaçlı dil öğretimi kurslarında da öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçları olabilir. Bu ihtiyaçları dikkate alan öğreticiler kursun yapısında değişikliklere gidebilirler. Ancak öğretimin özel amaçlı dil öğretimi olarak sınıflandırılabilmesi ihtiyaçların “akademik” ya da “mesleki” olup olmadığıyla ilgilidir.

Bu ayrımlar yapılırken dilin nasıl özelleştiğini anlamaya çalışmak kurs tasarımında ve materyal üretiminde başarıya ulaşmayı sağlar. Akademik amaçlı dil öğretiminde öğrencilere not tutmak, rapor yazmak, ders kitabını kullanmak, seminer vermek veya bir semineri dinlemek, öğrenci işleri ile ilgili yazışmaları okumak ve yazmak, tez savunmalarına katılmak vb. beceriler üzerinden dilin verilmesi amaçlanır. Burada öğretimin ve dilin akademik amaçlarla özelleştiği görülür. Mesleki amaçlı dil öğretiminde ise söz konusu mesleğe uygun söz varlığı, o mesleğin bağlamları da göz önünde bulundurularak çeşitli iletişim durumları ile verilir. Burada da öğretimin ve dilin mesleki beceriler bağlamında özelleştiği görülür. Akademik amaçlı dil öğretimi öğrencilerine öğrenim becerileri kazandırmayı amaçlarken mesleki amaçlı dil öğretimi ise öğrencilerine mevcut ya da ileride meslek hayatlarında ihtiyaçları olan/olacak dil ve becerileri kazandırmayı amaçlar.

Gerek akademik amaçlı dil öğretiminde gerekse mesleki amaçlı dil öğretiminde öğrencilerin öğrenimlerine akademik ya da mesleki kariyerlerindeki konumlarına bağlı olarak kurslara başlama dönemleri önemlidir. Deneyimli öğrenciler, sınıf ortamına alanlarıyla ilgili belirli bir ölçüde söz varlığı bilgisiyle ve becerilerle gelirken deneyimsiz öğrenciler böyle bir donanımdan yoksun olarak sınıfa gelir. Dolayısıyla özel amaçlı dil öğretiminde kursun içeriği belirlenirken öğrencilerin kariyer konumları da dikkate alınmalıdır.

Mesleki amaçlı Türkçe öğretiminin bir alt kolu olan iş Türkçesi öğretiminde dilin işe dair bağlamlarda sosyalleşme, telefon görüşmesi, sohbet, sunum, müzakere/pazarlık vd. temel iletişimsel etkinlik alanlarında özelleştiği görülür. Esas olan işe dair dil unsurlarının ve becerilerin öğretilmesidir. İş dilinin günlük iletişim dilini de kapsayan bir yönü vardır. İş adamları, iş arkadaşlarıyla ya da müşterileriyle konuşurken çeşitli bağlamlarda günlük iletişim dilinden yararlanırlar. Bu durum iş Türkçesi öğretiminin diğer mesleki amaçlı Türkçe öğretimi kollarından ayrılmasını sağlayan bir özelliktir. Tıp, hukuk, askerlik Türkçesi öğretimi gibi alanlarda günlük iletişim dilinden bu derece yararlanılmaz. Bünyesinde genel iletişim dilini, iş dilini ve iş becerilerini barındırması nedeniyle iş Türkçesi öğretime B1 eşik düzeyden itibaren başlamak uygundur. Dünyadaki uygulamalar incelendiğinde iş dili öğretiminde B1 eşik düzeyin yaygın olarak tercih edildiği görülür.

İş Türkçesi öğretiminin genel çatısına bakıldığında işle ilgili konuların ve iş becerilerinin merkeze alındığı, zamanı doğru kullanmanın ve temel iletişimsel etkinlik alanlarına uygun olarak iletişimsel becerilerin öncelendiği, öğreticinin öğrencileri destekleyici rolünün önemli olduğu, genel iletişim dilini ve iş seyahatleri için gerekli dil becerilerini de kapsadığı görülmektedir. İş Türkçesi öğretiminde yerel ve ulusal kültür unsurlarının dikkate alınması gerektiği aşikardır. İş Türkçesi araştırmacılarını bekleyen temel sorunlardan biri güvenlik ve gizlilik gibi nedenlerden ötürü iş Türkçesi verilerine ulaşmanın güçlüğü ve alanda yapılmış çalışmaların azlığıdır. Alanda yapılacak çalışmalarda yukarıda verilen özelliklerin göz önünde bulundurulması Türkçenin iş dili olarak dünya dilleri arasında prestijinin artmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

- Baştürkmen, H. (2006). *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Belcher, D. (2006). English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life. *TESOL Quarterly*, 40(1), 133-156.
doi:10.2307/40264514
- Barın, E.; Temizyürek, F. (2018). *Balkanlarda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal İhtiyacı*. Uluslararası Türk Kültürü ve Dili Sempozyumu (s.3-5). Üsküp, Makedonya.

- Dudley-Evans, T. D., St. John M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T.; Waters, A. (1991). *English for Specific Purposes*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English For Academic Purposes: Anadvanced Resource Book*. London, England: Routledge.
- Kurt, V. (2020). *Yabancılar İçin Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi: İş Türkçesi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Mackay, R., Mountford, A. (1978). *English for Specific Purposes (Applied Linguistics and Language Study)*. London: Longman.
- T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2019). Çalışma Hayatı İstatistikleri (Yayın no: Belirtilmemiş). Erişim: 10 Şubat 2021, https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/63359/calisma_hayati_2019.pdf
- Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği. (2021) Kurulan/Kapanan Şirket İstatistikleri. *TOBB*. Erişim: 1 Mart 2021, <https://tobb.org.tr/BilgiErisimMudurlugu/Sayfalar/KurulanKapananSirketistatistikleri.php>
- Woodrow, L. (2018). *Introducing Course Design in English for Specific Purposes*. New York: Routledge.

02. Akademik tartışma modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine etkisi

Faruk KAYMAN¹

Erkan AYDIN²

APA: Kayman, F.; Aydın, E. (2021). Akademik tartışma modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 10-20. DOI: 10.29000/rumelide.990055.

Öz

Eleştirel düşünme, hayatın her alanında farklı bir bakış açısı geliştirebilmek, fikirleri sorgulayabilmek, bilgileri ve düşünceleri ayırt edebilmek için kullanılan çok önemli bir beceridir. Bu becerinin geliştirilmesi amacıyla şu ana kadar birçok farklı yol ve yöntem denenmiştir. Son zamanlarda öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama, eleştirel konuşma gibi birçok becerisine katkısı olduğu düşünülen akademik tartışma modeli adında (accountable talk) bir model ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, araştırmada akademik tartışma modelinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma desenlerinden ön-test ve son-test kontrol gruplu yarı-deneysel desenle tasarlanmıştır. Araştırmanın uygulama kısmı Van ili Tuşba ilçesine bağlı Hasan Ali Yücel Ortaokulunda yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, yansız atama yoluyla seçilen ve bir deney (N=21) bir de kontrol (N=19) grubundan oluşan toplam 40 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Giancarlo ve Facione tarafından geliştirilen ve Özdemir tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaliforniya Zihinsel Güdülenme Ölçeği (Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği)” kullanılmıştır. Verilerinin analizinde, “SPSS 20” istatistik paket programına başvurularak gruplar arasındaki farkı anlamak için ilişkisiz t-testi; grupların kendi içindeki farkı anlamak için ilişkili t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, akademik tartışma modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinde, mevcut programla ders işleyen kontrol grubu öğrencilerine göre önemli bir artış olduğu ve anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Akademik tartışma, ortaokul öğrencileri, eleştirel düşünme eğilimi

The effect of accountable talk model on students' critical thinking disposition

Abstract

Critical thinking is a very important skill that is used to develop a different perspective in all areas of life, to question ideas, to distinguish information and thoughts. In order to develop this skill, many different ways and methods have been tried so far. Recently, a model named academic discussion model (accountable talk) has been introduced, which is thought to contribute to many skills of students such as critical thinking, questioning, and critical speaking. In this context, it was aimed to determine whether the academic discussion model had an effect on the 8th grade students' critical thinking dispositions. The research was designed with a quantitative quantitative research design, pre-test and post-test control group quasi-experimental design. The application part of the study was

¹ Dr., MEB, Türkçe Öğretmeni (Van, Türkiye), farukkayman@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7917-7188 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.05.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990055]

² Dr., MEB, Türkçe Öğretmeni (Adıyaman, Türkiye), erkanaydin02@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6452-6058

carried out in Hasan Ali Yücel Secondary School in the Tusba district of Van. The study group of the research consists of a total of 40 students, who are chosen through unbiased assignment, consisting of an experiment (N=21) and a control (N=19) group. The "California Mental Motivation Scale (Critical Thinking Disposition Scale)" developed by Giancarlo and Facione and adapted into Turkish by Özdemir was used as a data collection tool in the study. In the analysis of the data, using the "SPSS 20" statistical package program, the unrelated t-test to understand the difference between the groups; The correlated t-test was used to understand the difference within the groups. As a result of the research, it was determined that there was a significant increase and a significant difference in the critical thinking dispositions of the experimental group students in which the academic discussion model was applied compared to the control group students who were teaching with the current program.

Keywords: Accountable talk, middle school students, critical thinking disposition

Giriş

İnsan, düşünme yetisi sayesinde diğer varlıklardan ayrılmakta ve yaşadığı çevreyi tanıyarak ona uyum sağlayabilmektedir. Günlük hayatta meydana gelen olaylar karşısında sağlıklı tepkiler verebilmek, bireysel ve toplumsal faydayı gözeterek hareket etmek ve hayatı kolaylaştıracak adımlar atmak yine düşünme becerisi sayesinde mümkün olabilmektedir.

Düşünme kavramı literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Cüceloğlu'na göre (1999) düşünme, kişinin içinde bulunduğu durumu anlayabilmesi için aktif, amaca yönelik ve örgütlü bir şekilde gerçekleştirdiği zihinsel faaliyete verilen addır. Yıldırım (2003) ise "kavramlar ve olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurma ve sonuçlar çıkarma" şeklinde tarif etmektedir. İnsan hayatında önemli bir yere sahip olan düşünme becerisi, ilk yıllarda aile ve sosyal çevrenin etkisiyle şekillenmekte, çocuğun okula başlamasıyla birlikte uygulanan öğretim programlarına paralel olarak üst düzey düşünme becerilerine doğru evrilebilmektedir.

Piaget'e göre, eğitim kurumlarında öğrencilere verilen eğitimle geçmişte elde edilen kazanımların ve gelişmelerin bir adım ötesine geçmek, geçmişte tekrar eden bireylerden ziyade sürekli yeni şeyler üretmeye çalışan insanlar yetiştirmek amaçlanmalıdır. Dolayısıyla okullarda verilen eğitimden beklenen, verilen bilgiyi olduğu gibi alan, bunu sorgulamadan kabul eden öğrenciler yetiştirmek yerine eleştirel düşünebilen, bilgiyi zihninde analiz edip sorgulayabilen bireyler yetiştirmek (Fisher, 2005) olduğu söylenebilir.

Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünmeyi; düşüncelerin, iddiaların veya bilgilerin kaynaklarını bularak ve bunların tutarlı ve akılcı olup olmadığını göz önünde bulundurarak onları düzenleme, diğer düşünce ve bilgilerle ilişkilendirme, bunun yanında farklı kaynakları dikkate alma ve onların anlamlarını değerlendirme süreci (Andolina, 2002) olarak tanımlamak mümkündür. Eleştirel düşünme sayesinde birey karşılaştığı olaylar, durumlar veya düşüncelerdeki tutarlılığı fark edebilir; çıkarsamaları ve bunların nedenlerini değerlendirebilir; varsayımları, iddiaları ve fikirleri ayırt edebilir; öne sürülen kanıtlardaki eksiklikleri veya açıklamalardaki belirsizlikleri görebilir ve elde edilen sonuçların uygunluğunu ölçebilir (Özden, 2006). Öğrencilere bu becerilerin kazandırılabilmesi için sağlıklı, etkili ve modern bir öğretim sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenciyi merkeze alan, onun bilgiye ulaşmasına, onu üretmesine katkı sağlayan, onu analitik ve eleştirel düşünmeye yönlendiren,

kendine olan güvenini arttıran çeşitli etkinliklerin yapılması, yöntem, teknik ve modellerin kullanılması öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini kazanmasında büyük önem taşımaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun, öğrencinin aktif katılımını amaçlayan, öne süreceği düşünceleri doğru ve kanıtlara dayanarak sunmasını önemseyen bir konuşma/tartışma modeli olan Akademik tartışma modeli (accountable talk); Sara Michaels, Mary Catherine O'Connor ve Lauren B. Resnick tarafından oluşturulmuştur. Türkçeye "sorumlu/açıklayıcı/açıklanabilir" konuşma olarak çevrilen bu model, akademik bir konuşmayı yansıtmaya bakımda Özçetin (2019) tarafından akademik tartışma modeli olarak adlandırılmıştır.

Akademik tartışma, öğrencilerin bir konu hakkında anladıklarını dile getirme ve sınıf içinde rahat bir şekilde ifade etme noktasında onlara güvenli bir ortam sunar. Öğrenciler tartışılan konu hakkında düşüncelerini aktarırlar, farklı görüşler ortaya atarak tartışırlar. Yapılan bu konuşmalar ve tartışmalar neticesinde geniş bir bilgi birikimi oluşur (Howell, Thomas & Ardasheva, 2011).

Akademik tartışmada öğretmenlerin öğrencinin tartışmaya katılımına rehberlik etmesi beklenir. Öğretmenler, uygun tartışma biçimlerini belirledikten sonra tartışmayı yönlendirerek sınıflarında akademik tartışma kurallarının ve öğrencilerin bu konudaki becerilerinin oluşmasını sağlarlar. Örneğin, öğretmenler tartışma esnasında öğrencilerden tartışılan konuyla ilgili açıklama yapmasını isteyebilir, doğru bilgi sunması için öğrencilere baskı yapabilir, onlardan fikirlerini ve önerilerini gerekçelendirmesini isteyebilir, ortaya atılan iddialar için kanıt talep edebilir veya öğrencilerin ifadelerini yorumlayabilir ve gözden geçirebilir. Sınıf içinde oluşturulacak akademik tartışma kuralları akademik amaçlar doğrultusunda öğretmenler ve öğrenciler tarafından ortaklaşa inşa edilir. Sınıf içinde yapılacak akademik tartışma sınıftaki bütün öğrencilerin katıldığı sınıf tartışması, küçük grup çalışması, akran veya öğretmen sunumları gibi çeşitli biçimlerde olabilir. Ancak hangi biçim kullanılırsa kullanılsın tartışmada, öğrenen topluluğa (öğrencilere) karşı sorumluluk, konu için uygun olan bilgi ve kanıt standartlarına karşı sorumluluk ve genel kabul görmüş akıl yürütme standartlarına karşı sorumluluk aşamalarına uyulmalıdır. Bu sorumluluk aşamaları, öğrencilerin ve öğretmenin konuşmalarında görülmeli, sınıf kuralları ve yinelenen faaliyetlerin yanı sıra dikkatlice tasarlanmış görevlerle desteklenmelidir. Akademik tartışma, sadece en iyi ve en zeki öğrencilerle veya özel öğrenci gruplarıyla değil, tüm öğrencilerle yapılabilen bir tartışmadır. Bunun yanında tüm sınıf seviyelerinde ve tüm konu alanlarında akademik tartışma modeli kullanılabilir (Michaels, O'Connor, Hall & Resnick, 2010; Affolter, 2020).

Akademik tartışmaya başlamadan önce öğrencilere bazı kuralların benimsenmesi gerekmektedir. Buna göre; öğrenciler tartışma esnasında sürekli birbirleriyle göz teması kurmalı, birbirlerinin sözünü kesmemeli, çeşitli kaynaklardan alıntı yaparak konuşmalı, parmak kaldırmadan uygun zamanda söze girmeli, tartışılan konunun dışına çıkmamalı, görüşlerini gerekçelendirerek sunmalı, herkesin duyabileceği uygun bir ses tonuyla konuşmalı, birbirlerinin görüşlerine saygı duymalı ve açık kaynaklardan alıntı yapmalıdırlar (Özçetin, 2019).

Akademik tartışma modelinin üç aşaması bulunmaktadır. Bunlar; öğrenen topluluğa (öğrencilere) karşı sorumluluk, doğru bilgiye karşı sorumluluk ve etkili/derinlemesine düşünmeye karşı sorumluluk aşamalarıdır. Akademik tartışmanın planlanması ve uygulanması aşamalarında öğretmenin hem kendisine hem de öğrencilere doğru sorular sorabilmesi ve etkili uygulamalar yapabilmesi önemli görülmektedir. Bu tartışmayla birlikte öğrencilerin akademik bir dil kullanmaları, sağlıklı, tutarlı ve

doğru kanıtlar sunmaları, öğretmenin rehberliğinde yeni bilgiler üretmeleri, bilgiler ve düşünceler arasında farklı bağlantılar kurmaları beklenmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde eleştirel düşünme üzerine yapılan çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmının eleştirel düşünme becerisine (Özdemir, 2005; Akar, 2007; Bağcı ve Şahbaz, 2012; Ocak ve Kutlu Kalender, 2017; Özcan, 2017; Köksal ve Çöğmen, 2018; Mete, 2021) yönelik olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimi üzerine yapılan çalışmaların ise öğretmenleri (Korkmaz, 2009; Polat, 2017; Püsküllüoğlu ve Altinkurt, 2018), öğretmen adaylarını (Aybek, 2007; Durukan ve Maden, 2010; Emir, 2012; Can ve Kaymakçı, 2015), lise öğrencilerini (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006; Korkmaz ve Yeşil, 2009; Demir ve Aybek, 2014) ve ortaokul öğrencilerini (Yıldırım ve Şensoy, 2011; Ersoy ve Başer, 2012; Bayındır, 2015; Bulut, 2018; Kurga, 2021) kapsadığı görülmüştür.

Günümüz eğitim kurumlarında eleştirel düşünebilen, yaparak yaşayarak öğrenen, tüm etkinliklerde aktif rol alabilen, bilgiyi üreten bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Öğrencilerde bu eğilimlerin oluşması, onlara bu davranışların ve becerilerin kazandırılması yapılandırıcı yaklaşıma uygun model, yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla mümkün olabilmektedir. Bu çalışma bu amaçla yapılmış ve çalışmada akademik tartışma modelinin 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Daha önce akademik tartışma modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, akademik tartışma modelinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ile uygulama sonrasında eleştirel düşünme eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ile uygulama sonrasında eleştirel düşünme eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
4. Uygulama sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma, nicel araştırma desenlerinden ön-test ve son-test kontrol gruplu yarı-deneysel desenle tasarlanmıştır. Araştırmacı bu desende, bir işlem yaparken deney grubuna müdahalede bulunurken kontrol grubuna bulunmaz ve grupların işlem sonucunda aldıkları puanları belirleyerek değerlendirmeler yapar. Ayrıca bu desende denekler, rastgele olmadan amaçlı bir şekilde seçilir (Creswell, 2017). Araştırmada, deney grubu öğrencileri akademik tartışma modeliyle ders işlerken kontrol grubu öğrencileri ise mevcut programla ders işlemiştir. Aşağıda bu uygulamaya yönelik şematik gösterim verilmiştir.

Grup	Ön-test	Uygulama	Son-test
Deney	O1/1	Akademik Tartışma Modeli	S1/2
Kontrol	O2/1	Mevcut Program	S2/2

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Van ili Tuşba ilçesine bağlı Hasan Ali Yücel Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan bu öğrencilerden yansız atama yoluyla bir deney (N=21) bir de kontrol (N=19) grubu seçilmiş ve toplamda 40 öğrenci üzerinden uygulama yapılmıştır.

Uygulama süreci

Araştırmanın uygulama süreci 5 hafta sürmüş, öğrencilerle her bir haftada 4 ders saati olmak üzere toplamda 20 ders saati uygulama yapılmıştır. Buna göre;

- Birinci hafta: Araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubu öğrencilerine *Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği* uygulanmış, deney grubu öğrencilerine akademik tartışma modeli hakkında bilgi verilmiştir. (2 ders saati)
- Birinci hafta: 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “İnsanla Güzel” adlı metin, deney grubu tarafından akademik tartışma modeline uygun bir şekilde tartışılmıştır. (2 ders saati)
- İkinci hafta: 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Dilimiz Kuşatma Altında” adlı metin deney grubu tarafından akademik tartışma modeline uygun bir şekilde tartışılmıştır. (2 ders saati)
- İkinci hafta: 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Rüzgâr” adlı metin, deney grubundaki öğrenciler tarafından akademik tartışma modeline uygun bir şekilde tartışılmıştır. (2 ders saati)
- Üçüncü hafta: 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” adlı metin deney grubu tarafından akademik tartışma modeli kullanılarak tartışılmıştır. (2 ders saati)
- Üçüncü hafta: 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Kaldırımlar” adlı metin, deney grubundaki öğrenciler tarafından akademik tartışma modeline uygun bir şekilde tartışılmıştır. (2 ders saati)
- Dördüncü hafta: 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Hava Kirliliği” adlı metin deney grubu tarafından akademik tartışma modeli kullanılarak tartışılmıştır. (2 ders saati)
- Dördüncü Hafta: 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Yaşamaya Dair” adlı metin deney grubu öğrencileri tarafından akademik tartışma modeli kullanılarak tartışılmıştır. (2 ders saati)
- Beşinci hafta: 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Yaşamaya Dair” adlı metin deney grubu tarafından akademik tartışma modeline uygun bir şekilde tartışılmıştır. (2 ders saati)
- Beşinci hafta: deney ve kontrol grubuna *Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği* son test olarak uygulanmıştır. (2 ders saati)

Veri toplama aracı

Kaliforniya zihinsel güdülenme ölçeği (Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği)

Giancarlo ve Facione (2001) tarafından geliştirilen bu ölçek, 6-12. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmektedir. 4'lü likert tipinde hazırlanan ve Özdemir (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, 25 sorudan oluşmaktadır. Bu ölçek; eleştirel düşünme, düşünme, problem çözme ve muhakeme becerilerinin ölçülebileceği bağımsız bilişsel süreçleri kapsamaktadır. Ölçeğin "Öğrenme Yönelimi (1), Yaratıcı Problem Çözme (2), Zihinsel Odaklanma (3) ve Bilişsel Bütünlük (4)" şeklinde dört alt boyutu bulunmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi ile geçerliliği ortaya konulan bu ölçeğin güvenilirliğini ölçmek amacıyla Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanarak 0,78 olarak bulunmuştur (Furat, 2009). Yapılan çalışmada, ölçeğin Cronbach-alfa güvenirlik katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır.

Veri analizi

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-testten aldıkları puanlara ilişkin normallik değerlerine bakılarak analizlerin hangi istatistik tekniği ile yapılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda her iki grubun eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının normallik değerini belirten çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Grupların normallik değerlerini gösteren çarpıklık ve basıklık sonuçları

Gruplar	Test türü	Çarpıklık	Basıklık
Deney Grubu	Ön test	-.112	.059
	Son test	-.119	-1,132
Kontrol Grubu	Ön test	-.179	-.651
	Son test	-.611	-.225

Yukarıdaki tabloya göre grupların ön-test ve son-testten elde ettikleri çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. George ve Mallery'e (2019) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması, ölçekten alınan puanların normal dağılımda olduğunu gösterir. Bu bakımdan grupların ön-test ve son-test puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca normallik varsayımlarını gösteren bir diğer istatistik testi olan Shapiro-Wilk testinin sonuçlarına bakılmış ve bu sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Grupların normallik değerlerini gösteren Shapiro-Wilk testi sonuçları

Gruplar	Test türü	İstatistik	SD	Sig (p)
Deney Grubu	Ön test	.969	21	.716
	Son test	.943	21	.247
Kontrol Grubu	Ön test	.964	19	.650
	Son test	.948	19	.371

Tablo 2'ye göre grupların ön-test ve son-testten aldıkları değerlerin normallik varsayımlarını gösterdiği görülmektedir (p>0.05).

Araştırmada, her iki grubun eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin ön-test ve son-testinden aldıkları puanları karşılaştırılmıştır. İki grubun arasındaki anlamlılık düzeyini belirlemek için bağımsız (ilişkisiz) gruplar t-testine; iki grubun kendi içinde ön-test ve son-testler arasında anlamlılık düzeyini test etmek için ise bağımlı (ilişkili) gruplar t-testine başvurulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, ölçek verilerinden elde edilen bulgular araştırma sorularına dayalı olarak tablolar halinde yorumlanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme eğilimleri ön-test ortalamaları arasındaki farkı gösteren bağımsız (ilişkisiz) ölçümler t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubunun ön-test paunlarına ait bağımsız ölçümler t-testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Deney	21	60,95	5,491	38	-,664	,511
Kontrol	19	62,21	6,494			

Her iki grubun ölçekten aldıkları ön-test puanlarını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre, deney grubu öğrencilerinin ön-test ortalama puanları ($X= 60,95$) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ortalama puanları ($X= 62,21$) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t(38)= -,664$ ($p= ,511$)]. Bu sonuçlardan hareketle uygulama öncesinde her iki grubun eleştirel düşünme eğilimlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ön-test ve son-test puanlarının dağılımına ilişkin bağımlı (ilişkili) ölçümler t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney grubu eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ön-test ile son-test puanlarına ilişkin bağımlı ölçümler t-testi sonuçları

Gruplar	Ölçüm	N	\bar{X}	SS	SD	t	p*
Deney	Ön-test	21	60,95	5,491	20	-7,149	,000
	Son-test	21	68,76	6,992			

* $p<,05$

Tablo 4'e göre, deney grubunun ön-test ortalama puanı ($X= 60,95$) ile son-test ortalama puanı ($X= 68,76$) arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$t(20)= -7,194$ ($p=,000$)]. Bu durum, deney grubunun akademik tartışma modeli uygulaması sonrasında eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığını göstermektedir.

Kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ön-test ve son-test puanlarının dağılımına ilişkin bağımlı (ilişkili) ölçümler t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kontrol grubu eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ön-test ile son-test puanlarına ilişkin bağımlı ölçümler t-testi sonuçları

Gruplar	Ölçüm	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Kontrol	Ön-test	19	62,21	6,494	18	-1,365	,189
	Son-test	19	62,95	6,696			

Tablo 5'e göre mevcut programla ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ön-test ile son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını söylemek mümkündür [t(18)= -1,365 (p= ,189)].

Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme eğilimleri son-test ortalamaları arasındaki farkı gösteren bağımsız (ilişkisiz) ölçümler t-testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Deney ve kontrol grubunun son-test paunlarına ilişkin bağımsız ölçümler t-testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	p*
Deney	21	68,76	6,992	38	2,680	,011
Kontrol	19	62,95	6,696			

*p<,05

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği son-test ortalama puanları (X= 68,76) ile kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği son-test ortalama puanları (X= 62,95) arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [(t(38) = 2.680 (p=.011)]. Bu sonuçlardan hareketle akademik tartışma modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç ve tartışma

Toplumların gelişebilmesi ve sürdürülebilir bir ilerleme sağlayabilmesi için eğitimin kalitesinin büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Eğitimin kalitesini arttırmak ise eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencileri farklı model, yöntem ve tekniklerle karşı karşıya getirmek ve işlenen derslerde üst düzey becerileri kazandırmaya yönelik etkinliklere bolca yer vermekle mümkün olabilmektedir.

Üst düzey becerilerden biri olan eleştirel düşünmenin öğrencilere yeterince kazandırılmadığı, bunun yanında bu beceriye yönelik algı düzeylerinin de beklenen seviyede olmadığı görülmektedir. Zira yapılan bazı çalışmalarda ortaokul, lise ve üniversitede öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerinin orta veya düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Ersoy ve Başer, 2012; Bayındır, 2015; Demir ve Aybek, 2014; Korkmaz ve Yeşil, 2009; Can ve Kaymakçı, 2015). Bu çalışmada bu durum göz önünde bulundurularak akademik tartışma modelinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, akademik tartışma modeliyle ders işleyen deney grubu öğrencilerinin mevcut programla ders işleyen kontrol grubu öğrencilerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, akademik tartışma modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Literatürde farklı model, yöntem ve tekniklerin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bulut (2018), aktif öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini incelediği çalışmada bu modelin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım ve Şensoy (2011), yaptıkları çalışmada eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini incelemiş, çalışma sonunda bu öğretimin uygulandığı öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir artışın olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Farklı model, yöntem ve yaklaşımların ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini ölçen bu çalışmaların yanında, bunların, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisini belirlemeye çalışan çalışmaların da olduğu görülmektedir (Evren, 2012; Aydede ve Kesercioğlu, 2010; Balta, 2011). Aktif öğrenme ve Waldmann modelinin uygulandığı bu çalışmalarda bu modellerin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini arttığı tespit edilmiştir.

Yapılan bu çalışmalarda da görüldüğü üzere yapılandırmacı yaklaşıma uygun, öğrenciyi aktif kılan, onun yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan, kaygılarını gidermesine, kendisine güven duymasına ve üst düzey akıl yürütme becerilerini kazanmasına yardımcı olan model, yöntem ve teknikler öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini arttırmaktadır.

Sonuç olarak; öğretim programları hazırlanırken bu tespitlerin dikkate alınması, akademik tartışma modelinin de içinde olduğu çeşitli model ve yaklaşımların uygulandığı ders saatlerinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması ve bu yaklaşımın tüm sınıf seviyelerinde uygulanması büyük önem taşımaktadır. Bunun yanında, çalışmada bahsi geçen akademik tartışma modeli iyi düzeyde tecrübe ve donanım gerektiren bir model olduğu için öğretmenlerin bilgilenmeleri ve yeterli tecrübeye sahip olmaları için konu hakkında mesleki eğitimlerin düzenlenmesi ve uygulamalı çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Araştırmacılara, akademik tartışma modelinin farklı kademelerdeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ve becerilerine etkisini tespit etmeye yönelik çalışmalar yapmalarını önerilmektedir.

Kaynakça

- Affolter, R. (2020). *Building capacity for academically productive talk: The development of teacher leaders in science professional development* (Unpublished doctoral dissertation). University of Massachusetts Amherst.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akbıyık, C. & Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova*
- Andolina, M. (2002). Practical guide to critical thinking. Ed. Albany, NY: Delmar/Thomson Learning. *Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Aybek, B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Aydede, M. N. & Kesercioğlu, T. (2010). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 14-22.

- Bağcı, H. & Şahbaz, N. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-12.
- Balta, E. E. (2011). *Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bayındır, G. (2015). *Critical thinking dispositions of primary school secondary stage students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Bulut, A. (2018). *7. sınıf Türkçe dersinde uygulanan aktif öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Can, Ş. & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches)*, (S.B. Demir, çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem.
- Demir, R. & Aybek, B. (2014). Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 122-140.
- Durukan, E. & Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 25-34.
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 34-57.
- Ersoy, E. & Başer, N. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 113-122.
- Evren, B. (2012). *Fen ve Teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sahip oldukları eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes.
- Furat, Ela (2009). *Performans görevlerinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine ilişkin tutumlarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Giancarlo, C. A. & Facione, P. A. (2001). A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students. *The Journal of General Education*, 50(1), 29-55.
- Howell, P. B., Thomas, S. & Ardasheva, Y. (2011). Talk in the classroom: Meeting the developmental, cultural, and academic needs of middle school students. *Middle Grades Research Journal*, 6(1), 47-63.
- İliman Püsküllüoğlu, E. & Altinkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 897-914.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Korkmaz, Ö. & Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.
- Köksal, N. & Çoğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 278-296.

- Kurga, H. (2021). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Mete, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 492-509.
- Michaels, S., O'Connor, M. C., Hall, M. W. & Resnick, L. B. (2010). *Accountable talk sourcebook: For classroom conversation that works*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Institute for Learning.
- Ocak, İ. & Kutlu Kalender, M. D. (2017). 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kütahya ili örneği). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1587-1600.
- Özcan, Z. Ç. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin matematik başarısı, yaş ve sınıf seviyesi açısından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 43-52.
- Özçetin, K. (2019). *Akademik tartışma modelinin Türkçe derslerinde kullanılabilirliği üzerine bir durum araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, H. F. (2006). *Kaliforniya Zihinsel Güdülenme Ölçeği'nin uyarlanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özden, Y. (2006). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Yıldırım, H. İ. & Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 523-540.
- Yıldırım, R. (2003). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem.

03. Öğretmen adaylarının serbest yazma tutumlarında öğretmen öz yeterlik algılarının yordayıcılığı

Kayhan BOZĞÜN¹

Fatih CAN²

APA: Bozğün, K.; Can, F. (2021). Öğretmen adaylarının serbest yazma tutumlarında öğretmen öz yeterlik algılarının yordayıcılığı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 21-33. DOI: 10.29000/rumelide.990059.

Öz

Öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarına başlamadan önce öğretmen öz yeterliklerinin ve serbest yazmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliklerinin mesleki başarılarını doğrudan etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca branş fark etmeksizin öğretmenlerin yazma alışkanlığını ve yazmaya yönelik olumlu tutumunun olması, öğrencilere rol model olarak öğrencilerin yazmaya karşı tutumunu olumlu yönde etkileyerek yazma becerisinin gelişimine de katkı sunabilecektir. Bu araştırma, öğretmen adaylarının iletişim becerilerinde önemli rolü olan serbest yazma tutumlarında öğretmen öz yeterlik algılarının yordayıcılığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının serbest yazma tutumları ile öğretmen öz yeterlik algı puanlarının cinsiyet, bölüm ve güncel yayınları okuma değişkenlerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Araştırma, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar dönemine kayıtlı farklı bölümlerinde öğrenim gören 454 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Verileri toplamak amacıyla “Serbest Yazma Tutum Ölçeği” ile “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizleri SPSS 22 programı kullanılarak bağımsız örneklem t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve çoklu regresyon analizi ile gerçekleştirilmiştir. Regresyon denkleminde hangi değişkenlerin alınması gerektiğini belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi bulguları incelenmiştir. Elde edilen bulgularda, öğretmen adaylarının serbest yazma tutumları ve öğretmen öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı; güncel yayınları okuyanlarda ise anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Türkçe öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarına göre serbest yazma tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen öz yeterliği yüksek olan, güncel yayınları okuyan ve Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının serbest yazma tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Serbest yazma tutumu, öğretmen öz yeterlik algısı, öğretmen adayları, güncel yayınları okuma

¹ Dr., Arş. Gör. Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitim ABD (Amasya, Türkiye), kayhanbozgun@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9239-2547 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.05.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990059]

² Dr., Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Amasya, Türkiye), fatihcan.fatih@hotmail.com., ORCID ID: 0000-0002-9593-2382

The prediction of pre-service teachers' attitudes of free writing by teacher's self-efficacy perceptions

Abstract

It is significant to determine pre-service teachers' self-efficacy and their attitudes of free writing before beginning their professional life. It is considered, teacher self-efficacy directly affects pre-service teachers' professional success. In addition, regardless of the branch, all teachers' writing habits and positive attitudes towards writing will contribute to the development of writing skills by positively affecting students' attitudes towards writing as a role model for students. This research delve into determine the predictor of teacher self-efficacy perceptions in attitudes of free writing, which have an important role in pre-service teachers' communication skills. Differences between pre-service teachers' attitudes of free writing and teacher self-efficacy perception scores according to gender, department and reading the current publications were examined. The research was carried out with the participation of 454 pre-service teachers studying in different departments of the education faculty of a state university, registered in the spring semester of the 2020-2021 academic year. "Scale to Assess the Free Writing Attitudes" and "Ohio Teacher Efficiency Scale" were used to collect data. Analysis of the data was carried out by using SPSS 22 program with independent samples t-test, One-way Analysis of Variance and multiple regression analysis. Pearson Correlation analysis findings were examined in order to determine which variables should be included in the regression. According to the findings, the attitudes of free writing of the pre-service teachers and their teacher self-efficacy perceptions did not differ according to gender. It was determined that there was a significant difference in those who read the current publications. It was observed that the attitudes of free writing of the Turkish pre-service teachers were higher than the classroom teaching and pre-school teaching pre-service teachers. Also, it was concluded that the attitudes of free writing of the pre-service teachers who have high teacher self-efficacy perceptions, read current publications and study in the Turkish teaching department are higher.

Keywords: Attitudes of free writing, teacher self-efficacy perception, pre-service teachers, reading current publications

Giriş

Öğretmenin, toplumu yönlendiren ve eğitimin kalitesini belirleyen temel unsur olması nedeniyle sahip olduğu nitelikler oldukça önemlidir (Akdemir vd., 2019). Öğretmenlik, toplumda önemli bir meslek olarak kabul görmektedir. Ancak öğretmenlik mesleğini icra edecek olan bireyde, genel olarak bir bireyin sahip olması gereken temel özelliklerden daha çok öğretmenlik mesleğine yönelik özelliklere sahip olması gerekmektedir. Sürekli değişen ve gelişen şartlara uyum sağlayan ve kendini mesleki yeterliklerle donatan, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği şartlara sahip olan bir bireyin, öğretmenlikte daha başarılı olacağını söylemek mümkündür (Kurt vd., 2013, s. 29). Öğretmenin mesleği ile ilgili yeterlik ve kazanımları sağlaması, öğrenme ortamı üzerinde de birtakım etkileri olacaktır. Öğretmenin mesleğiyle ilgili yeterlikleri, görev ve sorumluluklarını da içine almakta; öğretme süreçlerinde başarıya ulaşmada ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde olumlu katkılar sunmaktadır (Oğuz, 2009). Öğretmenin sahip olması gereken bir diğer önemli özellik ise etkili bir iletişim kurabilmesidir. Etkili bir iletişim ancak dili iyi bir şekilde kullanabilmeye mümkün olabilmektedir. Dil, iletişimi sağlamanın yanı sıra öğrenmede de oldukça önemlidir. Bu yönden bakıldığında dilin iletişim sırasında etkili bir şekilde kullanılması, öğrenme ile de ilişkilidir. Öğrenmede alınan sorumluluk, öğrenme performansını artıran

bir unsurdur (Alyılmaz ve Biçer, 2016). Öğretmenler dili iyi kullanabilme ve iletişim kurma gücü bakımından öğrencilere rol model olmalıdır. Bu husus da öğretmenin öz yeterliğinde önemli bir yer teşkil etmektedir.

Öz yeterliği ileri düzeyde olan bir öğretmenin mesleki anlamda gerekli bilgi, beceri ve donanımına sahiptir. Sahip olduğu bu özelliklerle öğretme süreçlerinde karşısına çıkabilecek olumsuz durumlarla baş edebilmesinde, öğrencilerine etkili ve istekli bir öğrenme ortamını oluşturmada başarılı olacaktır (Tüfekçi Aslım ve Kocabatmaz, 2019). Öğretmenlerin, öğretme süreçlerine yönelik sahip oldukları bilgi, beceri ve yeterliklere yönelik algıları oldukça önemlidir. Güçlü bir yeterlik doyumuna sahip bir öğretmenin, öğretme süreçlerinde yönetim, planlama, motivasyon, istek ve çaba konusunda başarılı bir davranış ve tutum sergileyerek öğrencilerin gereksinimlerine yönelik daha uygun bir öğrenme ortamı sağlayacağı; özellikle öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını daha ileri seviyeye taşıyacağı söylenebilir (Özdemir, 2008). Bu bağlamda, öğretmenin başarıya ulaşmada gerekli bütün unsurları planlama ve hayata geçirmeye ilişkin inancı, sınıf içi verimliliğini artırarak öğrenci başarısını doğrudan etkileyeceği söylenebilir (Aydın vd., 2014).

Öğretmenin öz yeterlik algısı öğretme ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyebilmektedir. Çünkü öz yeterlik algısı belirlenen amaçları gerçekleştirme, çaba ve öğrenmeyi etkilemekte ve hedefe odaklanıp performansı etkilemede önemli bir yere sahiptir. Ayrıca öz yeterliği yüksek olan öğretmenin öğrenciler ile daha iyi ilişkiler kurduğu, mevcut ya da olası sorunlarla başa çıkmada başarılı olduğu ileri sürülebilir (Kavrayıcı ve Bayrak, 2016). Dolayısıyla eğitim öğretim süreçlerinde öğretmenin rolü yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenin sahip olduğu mesleki donanım ve algı, öğretme performansına doğrudan ilişkili olarak öğrencinin öğrenme sürecindeki başarısına ve öğrenme algısına etki edebilmektedir. Bu bağlamda olumlu öz yeterlik algısına sahip bir öğretmenin öğrenci üzerinde de olumlu yansımaları olacaktır (Gökdağ Baltaoğlu vd., 2015).

Öğretmenliğin önemli ve vazgeçilmez gereksinimlerinden belki de en önemli olanı iletişimdir. Aslında öğretmenlik, temelde bir iletişim mesleğidir. İletişim çeşitli şekillerde gerçekleşebilmektedir. Ancak kalıcılık sağlaması ve öğrenme süreçlerinde de öne çıkması nedeniyle yazma önemli bir iletişim ve öğrenme - öğretme aracıdır. Öğrenme - öğretme süreçlerinin başlangıcında ve devamında etkili olan yazmanın tanımını şu şekilde yapmak mümkündür: “Yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılması; diğer bir ifadeyle zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesidir.” (Güneş, 2014, s. 157).

Yazma eylemi, karmaşık süreçleri içinde barındırmaktadır. Yazma, uzun süreli bellek, yazma süreci ve etkinlik bileşeninin eşgüdümlü bir biçimde yürütülmesini gerektiren bir eylemdir. Bu anlamda, yazılı bir metin oluşturmak için metnin konusu ile ilgili düşüncelerin üretilmesi, bu düşüncelerin yazıya dökülmesi ve sürekli olarak zihinde üretilenle yazıya aktarılanlar arasındaki bağlantı ve uyumun gözden geçirilmesi işlemleri devam etmektedir. Bu aşamada bellek ve etkinlik çevresi de aktif olarak yazma sürecinin önemli faktörü olarak ortaya çıkmaktadır (Ülper ve Çeliktürk Sezgin, 2019, s. 150).

Yazma eyleminde bazı teknikler bulunmaktadır. Bu tekniklerden biri de serbest yazmadır. Serbest yazma tekniğinde, seçilen bir konu ile ilgili duygu düşünce ve hayal ettiklerini herhangi bir türle sınırlı kalmaksızın yazım gerçekleştirilmektedir. Bu yazım tekniğinde ifade edilecekler hiçbir zihinsel engele takılmadan yazılı olarak ifade edilmektedir. Sınıf içi etkileşimlerin de etkili olduğu bu yazım tekniğinde, genel yazım kurallarına uyularak ve herhangi bir uzunluk ya da kısalık sınırlılığına bağlı kalmadan yazı oluşturulur (Calp, 2013, s. 883). Öğrencilerin öğretmenlerinden bağımsız bir şekilde bir konuda duygu

ve düşüncelerini serbestçe dile getirmeleri serbest yazma tekniği olarak adlandırılır (Erdagı Toksun, 2020). Serbest yazı çalışmaları, bireysel gelişim ve eğitim-öğretim süreçlerinde oldukça etkilidir. Bu anlamda bireyin yaşamı boyunca kişisel doyumunu ve eğitim başarısını artırmada serbest yazma faaliyetleri büyük önem taşımaktadır. İlkokul döneminden itibaren başlayan serbest yazma çalışmalarında serbestlik olarak tamamen bir düzensizlik ya da plansızlık yoktur. Serbest yazma çalışmaları, yazılı olarak ifade edilmek istenen duygu ve düşüncelerin yazılı anlatım tekniklerine uygun bir şekilde anlatma esasına dayanır. Bu teknikte, aktarılmak istenenlerin oldukça rahat ve istenen sınırlarda yazıya dökülmesiyle anlatım ve ifade gücünün de artırılmasına zemin hazırlanmış olmaktadır (Göçer, 2014, s. 126-127). Dolayısıyla serbest yazma, bireyin etkili anlatma becerisi kazanma, akıcı bir dil, edebî ve estetik bir zevk kazanma hususunda etkili olmaktadır (Bağcı Ayrancı ve Temizyürek, 2017, s. 706). Aynı zamanda, serbest yazma yaratıcılığı geliştiren ve yazma yeteneğinin ortaya çıkmasında oldukça etkilidir (Aktaş ve Gündüz, 2013, s. 219).

Konu ile ilgili literatüre bakıldığında öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının incelenmesine yönelik yapılmış çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan biri Yeşilyurt'un (2013) öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algısını belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmadır. Aydın ve diğerlerinin (2014) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Güven ve Gökdağ Baltaoğlu (2017) öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullanmış oldukları öğrenme stratejilerini incelemiştir. Kurt ve diğerleri ise (2013) öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algısına olan etkisi araştırmıştır. Baykara (2011), İngilizce öğretmeni adaylarının öğretmen yeterlik algıları ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışma gerçekleştirmiştir. Akyol (2016) ise öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik motivasyonları ve mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Korkmaz ve diğerleri (2019), öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik ve öğretmen girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki ve farklılıkları ortaya koymuştur. Yenice (2012) ise öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerini incelemeye yönelik çalışma gerçekleştirmiştir. İlgili literatürde, öğretmen adaylarının serbest yazmaya yönelik tutumlarının doğrudan incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bağcı Ayrancı ve Temizyürek (2017), öğretmen adaylarının serbest yazma tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirmiştir. Aydın ve diğerleri (2013) ise öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerini değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bağcı Ayrancı (2019) dört kare yazma metodunun eğitim öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Diğer bir çalışma da Karakuş ve Baki (2017) tarafından Türkçe öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının yazma kavramına ilişkin algılarını ve yazma sürecinde yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Tan (2020) ise serbest yazmanın yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin puanlarına ve tutumlarına olan etkilerini incelemiştir.

Öğretmen öz yeterlik algısına yönelik ve genel olarak öğretmen öz yeterliklerini belirlemeye yönelik ise birçok çalışma literatürde yer almaktadır. Yazma faaliyetleri ve yazmaya karşı tutum, öğretmenlik mesleğinde öğrenme-öğretme süreçlerinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğine başlamadan önce öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliğe sahip olması ve mesleki yeterliğe yönelik algılarının olumlu yönde şekillenmesi, öğretim ve öğrenme süreçlerinde başarıya ulaşılmasında oldukça büyük bir öneme sahiptir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlikleri ile serbest yazmaya yönelik tutumlarının incelenmesi ayrı bir öneme sahiptir. Gerçekleştirilen bu çalışma, öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarına başlamadan önce hem öğretmen öz yeterliklerini belirleme hem de serbest yazmaya yönelik tutumlarını ortaya koyarak alanyazına katkı sunması yönüyle önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, 2020 - 2021 eğitim - öğretim yılı bahar yarıyılında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlikleri ile serbest yazma tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak cinsiyet, güncel yayınları okuma ve öğrenim gördükleri bölümleri gibi çeşitli değişkenlere göre farklılık olup olmadığını belirlemektir. Bu amaca uygun olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının serbest yazma tutum ve öz yeterlik algı puanlarında cinsiyet, bölüm ve güncel yayınları okuma değişkenlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
- Öğretmen adaylarının serbest yazma tutum puanları ile öz yeterlik algı puanları, güncel yayınları okuma ve bölüm değişkenleri (dummy) arasında ilişki var mıdır?
- Öğretmen adaylarının öz yeterlik algı puanları, bölümleri ve güncel yayınları okumaları üstbilişsel farkındalıklarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırma, öğretmen adaylarının serbest yazma tutumlarında öğretmen öz yeterlik algı düzeylerinin yordayıcı rolünün tespit edilmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2018). Araştırma, genel bir durumu ortaya koyması yönünden betimsel bir nitelik taşımaktadır.

Örneklem

Öğretmen öz yeterlik algı düzeyleri ölçüldüğü için bu araştırmada öğretmen adaylarından veriler toplanmıştır. Basit rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen örneklem, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi 2020-2021 akademik yılının bahar döneminde öğrenim gören 454 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre %23.6'sı ($n=107$) erkek ve %76.4'ü ($n=347$) kızdır. Güncel yayınları okuma değişkenine göre %33'ü ($n=150$) takip ettiklerini belirtirken %67'si ($n=304$) güncel yayınları okumadıkları yönünde yanıt vermişlerdir. Öğretmen adaylarının %31.3'ü ($n=142$) Türkçe öğretmenliği bölümünde, %36.1'i ($n=164$) sınıf öğretmenliği bölümünde, %20.3'ü ($n=92$) okul öğretmenliği bölümünde ve %12.3'ü ($n=56$) sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir.

Verilerin toplanması

Araştırma verileri cinsiyet, bölüm ve güncel yayınları okuma değişkenlerinden oluşan Demografik Bilgi Formu, serbest yazmaya karşı tutumu belirleyen "Serbest Yazma Tutum Ölçeği" ve öğretimde öz yeterlik algılarını belirleyen "Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler, gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Daha sonra ise veriler, Excel ortamına aktarılmış ve sonrasında SPSS formatına dönüştürülmüştür.

Serbest Yazma Tutum Ölçeği: Bağcı Ayrancı ve Temizyürek (2017) tarafından geliştirilen ve öğretmen adaylarının serbest yazma konusunda tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçektir. Ölçme aracı üç alt boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları *kişinin gelişimine yönelik*, *yazının gelişimine yönelik* ve *dış dünyaya yönelik* yazma tutumları olarak tanımlanmıştır. Ölçeğin

geliştirilmesinde yapı geçerliği Açımlayıcı Faktör analizi (AFA) ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlarda ölçeğin KMO değeri .732; Bartlett testi .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Genel güvenilirlik analizinde, ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin cevaplanması 1 (kesinlikle katılmıyorum)'dan 5 (kesinlikle katılıyorum)'a doğru 5li Likert tipi derecelendirme anahtarı ile sağlanmaktadır.

Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe formunun psikometrik özellikleri Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından incelenmiştir. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Tuluk (2015) ise ölçeğin yinelenen formunu AFA analizi ile incelemiş ve ölçeği 19 madde, üç alt boyutta toplamıştır. AFA analizlerinde KMO değerinin .944, Bartlett testinin anlamlı olduğu görülmüştür. Üç faktörün toplam varyansın %53'ünü açıkladığı ve faktör yüklerinin .52 ile .87 arasında değiştiği görülmüştür. Güvenirlik analizinde, iç tutarlık Cronbach alfa katsayısı kullanılarak incelenmiş ve iç tutarlığın .84 ile .93 arasında hesaplandığı belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları *öğrenci yükümlülüğünde öz yeterlik*, *öğretim uygulamalarında öz yeterlik* ve *sınıf yönetiminde öz yeterlik* olarak adlandırılmaktadır. Öleçekten alınan puanlar 19-95 arasında değişmektedir. Alınan puan yükseldikçe öğretmen veya öğretmen adayının öğretmen öz yeterlik algılarının da yükseldiği yönünde yorum yapılabilmektedir.

Verilerin analizi

Bu çalışmanın istatistiksel analizleri SPSS 22 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde öncelikle verilerin doğruluğu, normalliği ve gerçekleştirilen analizlerin varsayımları incelenmiştir. Verilerin normale yakın bir dağılım göstermesini incelemek için örneklem büyüklüğüne göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 arasında olduğu ve histogram ve normal Q-Q grafiklerinin normale yakın bir dağılım gösterdiği görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2014).

Pearson korelasyon ve çoklu regresyon analizinin normallik varsayımı, doğrusallık (korelasyon), regresyon hatalarının normalliği, eş varyanslılık ve çoklu doğrusallık varsayımları (Tabachnick ve Fidell, 2014) için saçılma diyagramları kontrol edilmiş ve verilerin pozitif - negatif doğrusal ilişkiler gösterdiği görülmüştür. Regresyon hatalarının normale yakın bir dağılım gösterdiği ve eş varyanslılık varsayımının karşılandığı görülmüştür. Bu analizler sonucunda gerçekleştirilmesi planlanan diğer analizler için verilerin uygun olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının serbest yazma tutum ve öğretmen öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete ve güncel yayınları okumalarına göre değişimi bağımsız örneklem için *t*-testi ile; öğrenim gördükleri bölüme göre değişimi ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Bu testlerde varyansların homojenliği, Levene testi ile kontrol edilerek varyansların homojen olduğu görülmüştür. Ayrıca hangi gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerin tamamında, anlamlılık düzeyi $p < .05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

1. Serbest yazma tutumları ve öğretmen öz yeterlik algıları puanlarının demografik değişkenlere göre değişimi

Öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm ve güncel yayınları okuma değişkenlerine göre serbest yazma tutumları ile öz yeterlik algıları puanlarında anlamlı farklılık test etmek amacıyla bağımsız gruplar

(örneklem) için *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Demografik değişkenlere göre bağımsız örneklem için t-testi ile ANOVA sonuçları

Bağımlı Değişken	Değişken	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	İşlem Sonrası
Serbest Yazma Tutumu	Cinsiyet							
	Erkek	66.18	14.05	452	1.39		.16	
	Kız	64.08	12.72					
	Güncel yayınları okuma							
	Evet	69.35	14.01	452	4.06		.001***	
	Hayır	63.88	13.29					
	Bölüm							
	1.Türkçe Öğretmenliği	68.52	13.42	3,450		3.51	.015*	1-2
	2.Sınıf Öğretmenliği	64.36	12.48					
	3.Okul Öncesi Öğretmenliği	63.33	14.63					1-3
4.Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	66.27	15.72						
Öz Yeterlik Algıları	Cinsiyet							
	Erkek	75.11	8.93	452	.14		.89	
	Kız	74.97	9.66					
	Güncel yayınları okuma							
	Evet	77.15	9.09	452	3.45		.001***	
	Hayır	74.06	8.93					
	Bölüm							
	Türkçe Öğretmenliği	75.49	9.62	3,450		1.13	.339	
	Sınıf Öğretmenliği	75.29	8.77					
	Okul Öncesi Öğretmenliği	75.34	8.66					
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	73.00	9.33						

Not: $p < .05^*$; $p < .001^{***}$ ($N = 454$).

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının cinsiyete göre %23.6’sı ($n=107$) erkek ve %76.4’ü ($n=347$) kızdır. Güncel yayınları okuma değişkenine göre %33’ü ($n=150$) takip ettiklerini belirtirken %67’si ($n=304$) güncel yayınları okumadıkları yönünde yanıt vermişlerdir. Öğretmen adaylarının %31.3’ü ($n=142$) Türkçe Öğretmenliği bölümünde, %36.1’i ($n=164$) Sınıf Öğretmenliği bölümünde, %20.3’ü ($n=92$) Okul Öğretmenliği bölümünde ve %12.3’ü ($n=56$) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir.

Tablo 1'de ayrıca öğretmen adaylarının serbest yazma tutumları ile öğretmen öz yeterlik algıları puanlarının cinsiyet, güncel yayınları okuma ve öğrenim gördüğü bölümlere göre değişimi bulguları yer almaktadır. Cinsiyet ve Güncel yayınları okuma değişkenleri için bağımsız örneklem *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının serbest yazma tutum puanları ($t(452) = 1.39, p > .05$) ile öz yeterlik algıları ($t(452) = .14, p > .05$) puanlarında erkekler kızlara göre yüksek ortalamalara sahip olmalarına rağmen bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir. Güncel yayınları okuyan öğretmen adaylarının, Güncel yayınları okumayanlara göre serbest yazma tutum ($t(452) = 4.06, p < .001$) ve öz yeterlik algı ($t(452) = 3.45, p < .001$) ortalama puanlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. ANOVA analizi sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ($F(3, 450) = 1.13, p > .05$), öğrenim gördükleri bölüme göre değişim göstermezken Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümündekilere göre serbest yazma tutum puanlarının farklılaştığı görülmüştür ($F(3, 450) = 3.51, p < .05$).

2. Serbest yazma tutumu ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişki

Öğretmen adaylarının serbest yazma tutum puanları ile öğretmen öz yeterlik algısının belirlenmesinde kullanılan "Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği"nin alt boyutları olan öğrenci yükümlülüğünde öz yeterlik, öğretim uygulamalarında öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik puanları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını test etmek ve regresyon denkleminde anlamlı etkisi ortaya çıkan hangi demografik değişkenlerin gireceğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi ile betimsel istatistik sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Serbest yazma tutumu	-					
2. Öğrenci yükümlülüğünde öz yeterlik	.43**	-				
3. Öğretim uygulamalarında öz yeterlik	.40**	.77**	-			
4. Sınıf yönetiminde öz yeterlik	.35**	.57**	.66**	-		
5. Güncel yayınları okuma	.19**	.15	.13**	.16**	-	
6. Bölüm	.12*	.02	.05	.10*	.03	-
\bar{X}	65.69	36.34	27.48	11.26	1.67	2.36
Ss	13.76	4.43	3.71	2.03	.47	.94

Not: $p < .05^*$; $p < .01^{**}$ ($N = 454$).

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının serbest yazma tutum puanları ile öğrenci yükümlülüğünde öz yeterlik ($r = .43, p < .01$), öğretim uygulamalarında öz yeterlik ($r = .40, p < .01$) ve sınıf yönetiminde öz yeterlik ($r = .35, p < .01$) puanları arasında pozitif ve orta düzeyde; güncel yayınları okuma değişkeni ($r = .19, p < .01$) ve bölüm değişkeniyle ($r = .12, p < .05$) pozitif ve düşük düzeyde ilişki göstermektedir. Bu bulgulara göre, öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları arttıkça serbest yazma tutumlarının da yükseldiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının serbest yazma tutum ($\bar{X} = 65.69$), öğrenci yükümlülüğünde öz yeterlik ($\bar{X} = 36.34$), öğretim uygulamalarında öz yeterlik ($\bar{X} = 27.48$) ve sınıf yönetiminde öz yeterlik ($\bar{X} = 11.26$) puan ortalamalarının olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının serbest yazma tutum puanları ile ilişkili güncel yayınları okuma ve bölüm değişkeni ortalamalarının ve öz yeterlik algı alt boyut puanlarının serbest yazma tutum puanlarıyla ilişkili olup olmadığını saptamak için çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 3'te çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları görülmektedir.

3. Serbest yazma tutumlarının öğretmen öz yeterlik algılarına göre yordanması–çoklu regresyon analizi

Tablo 3. Çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	S.H.	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	17.04	5.83	-	2.92	.004**	-	-
Öğrenci yükümlülüğünde öz yeterlik	.81	.20	.26	3.98	.001***	.43	.19
Öğretim uygulamalarında öz yeterlik	.39	.26	.11	1.48	.139	.40	.07
Sınıf yönetiminde öz yeterlik	.89	.38	.13	2.35	.019*	.35	.11
Güncel yayınları okuma	3.10	1.23	.11	2.52	.012*	.19	.12
Bölüm	1.52	.51	.12	2.97	.003**	.10	.14
R^2	.48						
Düz R^2	.22						
SH	12.13						
$F_{(5, 448)}$	27.01						

Not: SH: Standart Hata, $p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$.

Tablo 3'teki çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının serbest yazma tutumları, öz yeterlik algılarının alt boyutları olan öğrenci yükümlülüğünde öz yeterlik ($\beta = .26$, $t(448) = 3.98$, $p < .001$) ve sınıf yönetiminde öz yeterlik ($\beta = .13$, $t(448) = 2.35$, $p < .05$) puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Ayrıca kukla (dummy) değişkenler olarak regresyon denkleminde giren güncel yayınları okuma ($\beta = .11$, $t(448) = 2.52$, $p < .05$) ve bölüm ($\beta = .12$, $t(448) = 2.97$, $p < .01$) değişkenleri ile öğretmen adaylarının serbest yazma tutum puanları arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), serbest yazma tutumlarına yordayıcı değişkenlerin önem düzeyi sırası öğrenci yükümlülüğünde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik, öğrenim görülen bölüm ve Güncel yayınları okumaktır. Diğer bir ifadeyle, katılımcılardan güncel yayınları okuyan Türkçe öğretmen adaylarının ve öğrenci yükümlülüğü öz yeterliği ile sınıf yönetimi öz yeterliği yüksek olan öğretmen adaylarının, serbest yazma tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çoklu regresyon analizi sonucunda öğretmen adaylarının serbest yazma tutumlarının anlamlı birer yordayıcısı olan öz yeterlik algıları puanları ile güncel yayınları okuma ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerinin serbest yazma tutumlarındaki toplam varyansın %22'sini açıkladığı görülmüştür [$F(5, 448) = 27.01$, $p < .001$, $\Delta R^2 = .22$]. Öğretmen adaylarının serbest yazma tutumlarının en önemli yordayıcısı öğrenci yükümlülüğü öz yeterlik algılarıdır.

Sonuç ve tartışma

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının serbest yazma tutum ve öz yeterlik algı puanlarında cinsiyet, bölüm ve güncel yayınları okuma değişkenlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?” ilk alt problemine göre, öğretmen adaylarının serbest yazma tutumları ile öz yeterlik algıları puanlarının cinsiyete göre değişmediği görülmüştür. Bu bulguyu destekler nitelikte öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algılarının (Baykara, 2011) ve serbest yazma tutumlarının (Erdagı Toksun, 2020) cinsiyete göre değişmediğini tespit etmiştir. Güven ve Gökdağ Baltaoğlu (2017) da öz yeterlilik ortalamalarının bölüm değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yenice (2012) ise yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmiştir. Cinsiyet olarak bir farklılığın çıkmamasında benzer öğrenme yaşantılarının olması ileri

sürülebilir (Nakip ve Özcan, 2016). Kurt ve diğerleri (2013), kız öğretmen adayları yönünde anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Yeşilyurt (2013) ise farklı olarak erkek öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyinin kadın öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun görülmesinde erkeklerin daha dışa dönük bir yapıda olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Lule Mert (2016) Türkçe öğretmenliği bölümünün öz yeterlik genel puanı, sınıf öğretmenliğinin öz yeterlik genel puanından yüksek bulunmuştur. Güzel (2014) de bu çalışmadaki bulguları destekler nitelikte Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik tutumlarının diğer bölümlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç, Türkçe Öğretmenliği bölümünün müfredat ve ders uygulamaları bakımından yazma faaliyetlerinde daha çok bulduklarından yazmaya olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabileceği söylenebilir. Akyol'un (2016) çalışmasında ise öğretmen öz yeterlik puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güncel yayınları okuyan öğretmen adaylarının serbest yazma tutum puanlarının güncel yayınları okumayan öğretmen adaylarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Erdagı ve Toksun'un (2020) da okunan kitap sayısı artıca serbest yazma tutumunun yükseldiğini belirlemesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre serbest yazma tutumlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin lisans eğitimleri süresinde yazma çalışmaları ve uygulamaları çok sayıda gerçekleştirmiş olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bu bölümü tercih etmelerinde yazmaya karşı olumlu tutumlarının olması ve lisans eğitimi süresince de bu yeteneklerini daha açığa çıkarmalarıyla birlikte diğer bölümlere göre yazma tutumlarının daha iyi olduğu da ileri sürülebilir. Yazmaya olumlu tutumun oluşması, belli bir çabayı gerektirmektedir. Çünkü yazma, kolay olmayan süreçleri içinde barındıran, uygulamayı ve eğitimi gerektiren bir eylemdir (Başar ve Yavaşlı, 2020). Dolayısıyla Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yazma tutumlarının daha yüksek olmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın "Öğretmen adaylarının serbest yazma tutum puanları ile öz yeterlik algı puanları, güncel yayınları okuma ve bölüm değişkenleri arasında ilişki var mıdır?" ikinci alt probleminin bulgularına göre, öğretmen adaylarının serbest yazma tutum puanları ile öğretmen öz yeterlik algı puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca serbest yazma tutum puanları ile güncel yayınları okuma ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerinin pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının regresyonda yer alacak değişkenler ile ilgili ortalama ve standart sapma istatistikleri bulgularında öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile serbest yazma tutumu puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bulgular yorumlandığında öğretmen adaylarının öz yeterlikleri, birçok yetkinliğin, becerinin kazanılmasında ve öğretimsel davranışların etkili bir şekilde gerçekleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum göz önüne alındığında öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının olumlu yönde olması, yazmaya karşı tutumlarının da olumlu yönde gelişimine olanak sunabileceği görülmektedir. Bu yönden bakıldığında yazmaya karşı olumlu tutumları olan öğretmen adaylarının gelecekte öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olabileceği söylenebilir. Çünkü yazma becerisinin gelişiminde bireyin tutumun etkili olduğu bilinmektedir. Temizkan ve Sallabaş (2009) da yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmede kişisel ilgi ve tercihlerin önemli olduğunu belirtmiştir. Eğitimin ilk kademelerinde öğrenim gören öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olabileceği ileri sürülebilir (Ayyıldız ve Bozkurt, 2006). Çünkü yazma becerisinin gelişimi, öğretim dönemlerinin başında gerçekleşmeye başlamaktadır. Bu yönüyle öğretmenlik, mesleki yeterliklerin gerektirdiği şartlara sahip olmak oldukça önemlidir (Kurt vd., 2013). Okuma alışkanlığı geliştiren ve günlük olarak okumaya çalışan bireylerin yazma becerilerinin daha çok geliştiği yapılan

çalışmalardan anlaşılmaktadır (Adler-Kassner ve Estrem, 2007). Bu durum ise öğretmen adaylarının güncel yayınları okudukça yazma becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkileri olacağını göstermektedir.

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının öz yeterlik algı puanları, öğrenim gördükleri bölümler ve güncel yayınları okumaları serbest yazma tutumlarını yordamakta mıdır?” üçüncü alt problemi bulgularına göre, öğretmen adaylarının serbest yazma tutumlarında öz yeterlik algılarının yordayıcılığı tespit edilmiştir. Öz yeterlik algılarının boyutlarından öğrenci yükümlülüğü öz yeterliği ile sınıf yönetiminde öz yeterlik boyutları anlamlı bir etkiye sahipken öğretimde öz yeterlik algı puanlarının bir etkisi bulunmamaktadır. Ayrıca güncel yayınları okuyan, Türkçe bölümünde öğrenim gören ve öz yeterlikleri yüksek olan öğretmen adaylarının serbest yazma tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu ile ilgili alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Corkett, Hatt ve Benevides (2011) öğretmenlerin okuma düzeyleri ve öz yeterlik düzeyleri ile yazma becerileri arasında ilişki olduğunu saptamıştır. Güzel (2014) de öğretmen adaylarının yazma tutumlarının bölümlere göre değiştiğini belirlemesi, farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının yazma tutumlarının değişkenlik gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Buna göre, öğretmen adaylarının güncel yayınları okumaları teşvik edildiğinde ve öğretmenliğe yönelik öz yeterlik inançları geliştiğinde serbest yazma tutumlarını yükselebileceğini söylemek mümkün olabilir. Öğretmen adaylarının mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının olumlu olması, öğretmenlik mesleğinde sahip olmaları gereken becerilerinden biri olan yazmaya karşı olumlu tutuma sahip olabileceğini gösterebilmektedir. Benzer şekilde Karakuş ve Baki'nin (2017) çalışmasında da öğretmen adaylarının yazmaya karşı olumlu tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Yazmaya yönelik olumlu tutumun oluşmasında, öğretmen adaylarının yazma faaliyetine zaman ayırmalarının etkili olduğu söylenebilir. Bu bakımdan yazmaya yönelik olumsuz tutumların ortadan kalkmasına ve aynı zamanda yazmaya yönelik herhangi bir kaygının oluşmamasında da önemli bir etken olduğu ileri sürülebilir. Bu görüşü destekler nitelikte Tiryaki (2011, s. 138), yazma çalışmalarına daha fazla ağırlık verilerek ve özellikle serbest yazma çalışmaları yapılarak yazma kaygısının ortadan kaldırılabileceğini ileri sürmüştür. Bu yönden bakıldığında serbest yazma, Türkçe öğretmenleri tarafından yazma becerisini geliştirmede en çok kullandıkları stratejilerden biridir (İnnalı ve Aydın, 2018).

Öğretmen adaylarının mesleki hayatlarına başlamadan önce öğretmenliğin gerektirdiği yeterliklere sahip olması önemlidir. Bu bakımdan öğretmenlik uygulaması derslerinin içerik ve yürütülmesinde zenginleştirmeler yapılmalıdır. Ayrıca eğitim ders saatlerinin artırılarak daha çok uygulamaya dönük faaliyetlerin yapılabilir. Bölüm fark etmeksizin tüm öğretmenlerin yazma hususunda gerekli donanımına sahip olması gerekir. Yazmaya yönelik derslerin eğitim fakültesinin tüm bölümlerinde yer alması sağlanarak öğretmen adaylarının yazma konusunda tutum, algı ve yaklaşımlarının olumlu yönde ilerlemesine zemin hazırlanabilir.

Kaynaklar

- Adler-Kassner, L. ve Estrem, H. (2007). Reading practices in the writing classroom. *WPA: Writing Program Administration*, 31(1-2), 35-47.
- Akdemir, E.; Güneri, B. ve Akcaalan, M. (2019). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı kaynakları ve yaşama doyumlarının incelenmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 14(5), 2013-2030.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, B. (2016). Teacher self-efficacy perceptions, learning oriented motivation, lifelong learning tendencies of candidate teachers: A modeling study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 19-34.

- Alyılmaz, C. ve Biçer, N. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sorumlulukların Öğrenen Özerkliği Bağlamında Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 1-23.
- Aydın, İ. S.; İnnalı, H. Ö.; Batar, M. ve Çakır, H. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 8(8), 139-160.
- Aydın, R.; Ömür, Y. ve Argon, T. (2014). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 1-12.
- Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitimde karşılaşılan sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 45-54.
- Bağcı Ayrancı, B. (2019). Yazılı anlatım becerisi ile dört kare yazma metoduyla yazma becerisinin ilişkisel değerlendirmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 881-891.
- Bağcı Ayrancı, B. ve Temizyürek, F. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest yazma tutumlarına dair ölçek geliştirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 704-716.
- Baloğlu, N., & Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 571-606.
- Başar, T. ve Yavaşlı, M. (2020). Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programı'na yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 270-291.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Calp, M. (2013). Serbest ve yaratıcı yazma tekniğine göre oluşturulan kompozisyonların yazılı anlatımın niteliği ve puanlama tekniği açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(9), 879-898.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed., p. 218). New York: Routledge.
- Corkett, J., Hatt, B. ve Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*, 34(1), 65-98.
- Erdagı Toksun, S. (2020). An analysis on attitudes and opinions of candidate teachers of turkish language on free-writing. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(5), 23-36.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gökdağ Baltaoğlu, M., Sucuoğlu, H. ve Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri: Boylamsal bir araştırma. *İlköğretim Online*, 14(3), 803-814.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi - Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, M. ve Gökdağ Baltaoğlu, M. (2017). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları, Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 288-337.
- Güzel, İ. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnnalı, H. Ö. ve Aydın, İ. S. (2018). Yazma stratejilerinin öğretime yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 13(27), 879-889.
- Karakuş, N. ve Baki, Y. (2017). Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin algıları ve yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler: RTEÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 573-593.
- Kavrayıcı, C. ve Bayrak, C. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 623-658.

- Korkmaz, İ. H.; Çerçi, A. ve Büyükikiz, K. K. (2019). Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri ile Öğretmen Öz-yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Gaziantep Üniversitesi Örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 706-727.
- Kurt, H.; Ekici, G.; Aksu, Ö.; Aktaş, M. ve Gökmen, A. (2013). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısına etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 42(200), 28-48.
- Lule Mert, E. (2016). An assessment on self-efficacy of candidate turkish and primary school teachers for teaching profession. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 55-70.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 281-290.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 277-306.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Harlow: Pearson Education.
- Tan, A. (2020). *The impacts of extensive writing on EFL students' attitudes, scores and text readability*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tuluk, G. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilikleri üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-15.
- Tüfekçi Aşlım, S. ve Kocabatmaz, H. (2019). The relationship between teacher candidates' self-efficacy levels and lifelong learning tendencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(1), 179-202.
- Ülper, H. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma alışkanlığı profillerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(49), 149-170.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.

04. Türkçe öğretimi için kaynak kitap yazıyorum çünkü...: Bir olgu bilim araştırması

Banu ÖZDEMİR¹

Yasin AYDOĞAN²

APA: Özdemir, B.; Aydoğan, Y. (2021). Türkçe öğretimi için kaynak kitap yazıyorum çünkü...: Bir olgu bilim araştırması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 34-54. DOI: 10.29000/rumelide.990075.

Öz

Ders kitapları eğitim ve öğretimin vazgeçilmez unsurları arasında yer almaktadır. Ders kitaplarının içeriği dersin özelliği, eğitim programının hedeflerine uygunluğu, öğretme-öğrenme süreci boyunca kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerine uygunluğu bakımından kabul görür bir şekilde hazırlanmış olmalıdır. Tüm bu özellikler gözetilerek hazırlanan ders kitapları, hem öğretmenlerin öğretme süreçlerinde vazgeçilmez bir araç hem de öğrenme sürecinde öğrencilerin temel başvuru kaynağıdır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkililiğini artırmak isteyen öğretmenler, ders kitaplarının yanı sıra yardımcı kaynakları da kullanmaya başlamışlardır. Eğitim programının hedeflediği kazanımları desteklemek ve öğrencileri girecekleri sınavlara hazırlamak için kaynak kitaplar zorunlu olmadığı halde yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Bu ilgi neticesinde son zamanlarda özellikle Türkçe öğretmenleri tarafından kaynak kitap yazımı gittikçe artmaktadır. Bu çalışmanın amacı kaynak kitap yazan Türkçe öğretmenlerinin bu deneyimlerine ilişkin görüşlerini anlamaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını MEB' e bağlı kurumlarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan ve ulusal düzeyde satışı yapılan kaynak kitap yazarları oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla çevrimiçi araçlar yoluyla görüşülerek toplanmıştır. Veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin neden kaynak kitap yazmaya ihtiyaç duyduklarına, Türkçe öğretiminde kaynak kitapların rolüne ve süreçte karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda ortaya çıkan görüşlerin öğretmenlere ve kurumsal politikalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretimi, kaynak kitap, kitap yazarı

I am writing a sourcebook for teaching Turkish ...: A phenomenological study

Abstract

Textbooks are among the indispensable elements of education and instruction. The content of textbooks should be prepared in compliance with the characteristics of the course, the objectives of the curriculum, and the measurement and evaluation methods to be used throughout the teaching-learning process. Prepared by considering all these features, textbooks are both an indispensable tool in the teaching process for teachers and the main reference source for students in the learning

¹ Dr. Öğr. Üyesi., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Kütahya, Türkiye), banu.ozdemir@dpu.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-4298-8569 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.05.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990075]

² MEB, Türkçe Öğretmeni, Fatih Ortaokulu (Kütahya, Türkiye), yasinaydogan81@gmail.com., ORCID ID: 0000-0002-9495-7959

process. In Turkish teaching, besides textbooks, sourcebooks prepared by teachers to be used in teaching Turkish are also used. Teachers who wanted to increase the effectiveness of educational and instructional activities started to use supplementary sources as well as textbooks. Although not mandatory, sourcebooks are used extensively to support the accomplishment of the objectives set in a curriculum and to prepare students for the exams they will take. As a result of this interest, writing of sourcebooks has been increasing, particularly by Turkish teachers. The purpose of the current study is to understand the views of Turkish teachers who have written sourcebooks about this experience of writing. The study was designed in accordance with the phenomenological design, one of the qualitative research methods. The participants of the study were determined by using the purposive sampling method. The participants of the study are sourcebook writers who work as Turkish teachers in the institutions affiliated to the Ministry of National Education and whose sourcebooks are sold at the national level. The data were collected through interviews conducted on an online environment by using a semi-structured interview form. The collected data were analyzed with the content analysis technique. As a result of the analysis, it was attempted to reveal the participating teachers' opinions about the need for sourcebooks, the role of sourcebooks in teaching Turkish and the problems they experienced during the sourcebook writing process. The results obtained in the current study are believed to make important contributions to teachers and institutional policies.

Keywords: Teaching Turkish, sourcebook, book writer

1.Giriş

Öğrencilerin belirlenen kazanımlara ulaşması ve kazanımlara uygun davranışları sergilemesinde ders kitapları oldukça önemli yer tutmaktadır. Ayrıca ders kitapları öğrencilerin bağımsız bir şekilde öğrenmelerinde kullandıkları etkili bir araçtır. “Ders kitabı, bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyalidir.” Demirel ve Kıröglü (2019:2). Ünsal ve Güneş’e (2004) göre ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel dokümanlardır. Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği’nde (2016), “Kurulca, örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarında okutulması uygun bulunan kitap.” şeklinde ders kitabının tanımı yapılmıştır. Çalık’a (2001) göre ders kitabı, tamamlayıcı öğretim materyalleri arasında yer alır ve öğretim sürecinde öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden öğretmenin en önemli yardımcısıdır. Tanımlarda da vurgulandığı gibi ders kitapları eğitim ve öğretimin vazgeçilmez unsurları arasında yer almaktadır. Ders kitaplarının içeriği dersin özelliği, eğitim programının hedeflerine uygunluğu, öğretme-öğrenme süreci boyunca kullanılacak ölçme ve değerlendirme boyutlarına uygunluğu bakımından kabul görür bir şekilde hazırlanmış olmalıdır. Tüm bu özellikler gözetilerek hazırlanan ders kitapları, hem öğretmenlerin öğretme süreçlerinde vazgeçilmez bir araç hem de öğrenme sürecinde öğrencilerin temel başvuru kaynağıdır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkililiğini artırmak, öğrencilerini sınavlara hazırlamak isteyen öğretmenler ders kitaplarının yanı sıra yardımcı kaynakları da kullanmaya başlamışlardır. Binbaşıoğlu (1973: 214), yardımcı kitapları “Ders kitaplarında verilen konuların hepsini veya bir kısmını daha ayrıntılı olarak işleyen kitaplardır.” şeklinde ifade ederken Güngör ve Çavuş (2015: 253), yardımcı kitapları, “Ders kitaplarının yanında kullanılan, konuları ayrıntılı inceleyen, daha fazla örnek ve soru içeren kitaplar.” şeklinde tanımlamaktadır. Yardımcı kitaplar kullanım amacı açısından bakıldığında

günümüzde kaynak kitap olarak ifade edilmektedir. Ders kitapları sık kullanılan eğitim materyallerinden biri olmakla birlikte öğretim programlarının hedeflediği kazanımları yüzeysel olarak ele alan, verilen kazanımların pekiştirilmesi için yeteri kadar etkinlik ve faaliyetleri içermeyen ders kitapları, öğretmen ve öğrencileri farklı kaynak arayışına yönlendirmektedir. Altun, Arslan ve Yazgan (2004), yaptıkları çalışmada ders kitaplarının kullanım sıklığının geçmişe göre azaldığını tespit etmişlerdir. 2018 yılında MEB tarafından okullara gönderilen bir genelgeyle dağıtımı yapılan ders kitapları dışındaki diğer yardımcı materyallerin öğrencilere aldırılmaması yönünde bir karar alınmıştır (MEB, 2018). Bu genelgeyle öğretmenlerin ders kitaplarına bağlı kalmaları istenmiş olsa da yardımcı kaynak kullanımı çeşitli nedenlerle devam etmektedir. Ders kitaplarının dil bilgisi etkinliklerinin yetersizliği, ders kitabının tek başına yetmediği düşüncesi (Çağ, 2020); ders kitaplarının öğrencileri sınava hazırlama noktasında eksik olması (Katipoğlu ve Katipoğlu, 2016; Yılmaz, 2020); yardımcı kitapların öğrencilerin başarılarına olumlu etkisi olması (Güngör ve Çavuş, 2015; Haşiloğlu, Güler ve Durmaz, 2020) gibi sebepler öğretmenleri yardımcı kaynak kullanma nedenleri olarak ifade edilmektedir. Bu durum yardımcı kaynak ve sınavlara hazırlık kitaplarının üretim oranlarına da etki etmiştir. Türkiye Yayıncılar Birliği'nin 2019 yılına ait kitap pazarı raporuna göre Türkiye' de özellikle Covid-19 salgını nedeniyle kitap üretimi azalsa da yardımcı kaynak ve sınavlara hazırlık kitaplarının üretimi geçen yıla göre %6,12 artarak, bu kaynaklar, toplam kitap üretiminde %53,96'lık payla sektördeki liderliğini korumuştur (TÜRKYAYBİR, 2019).

Alan yazında yardımcı kaynak kullanımının öğrenci başarısına etkisini, ders kitaplarının yardımcı kitaplar karşısındaki eksikliklerini, yardımcı kaynak kullanmak konusunda öğretmen görüşlerini konu alan çalışmalara rastlanılmıştır. Çağ (2020), Öztürk (2019), Yılmaz (2020), Haşiloğlu, Güler ve Durmaz (2020), Taş ve Minaz (2018), Katipoğlu ve Katipoğlu (2016), Güngör ve Çavuş (2015) yardımcı kaynak kullanımına yönelik çalışmalar yürütmüşlerdir. Çağ (2020) tarafından Türkçe öğretmenleriyle yürütülen çalışma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %66'sı ders kitabı yanında kaynak kitap da kullanmaktadır. Öztürk'ün (2019) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabına bağlılıklarını %59,8 olarak belirlemiştir. Yılmaz'ın (2020), sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasının sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenler yardımcı kaynakları içerik ve tasarım yönünden ders kitaplarından daha zengin bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencileri sınavlara hazırlama noktasında yardımcı kaynakların ders kitaplarından daha nitelikli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Haşiloğlu, Güler ve Durmaz (2020), sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin görsel zenginlik ve uygulama fazlalığının yer alması, konu tekrarı ile kalıcı öğrenme sağlaması, konu anlatımında önemli nokta vurgusu, anlaşılır bir dil kullanılması gibi sebeplerden öğrencilerine yardımcı kitap aldıkları sonucuna varmışlardır. Taş ve Minaz (2018) yardımcı kitaplar kullanımıyla ilgili öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine yer verdikleri araştırmaları sonucuna göre katılımcılar yardımcı kaynakların merkezi sınavlar için gerekli olduğunu, öğrenciler tarafından daha çok sevildiğini ve daha ilgi çekici bulunduğunu, konuları daha yalın ve öz olarak ele aldığını, ders kitaplarının sıkıcılığını giderdiğini, daha kaliteli ve kullanışlı olduğunu bu kaynaklarda daha fazla soru ve etkinlik bulunduğunu ifade etmişlerdir. Katipoğlu ve Katipoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada; matematik öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ders kitaplarının örnek soru bakımından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin ders kitapları dışında yardımcı kaynaklardan yararlandığı sonucu ortaya konmuştur.

Yardımcı kitaba ihtiyaç duyan öğretmenler bu ihtiyacın nedenlerini en iyi bilen paydaşlardan biridir. Ders kitaplarının yanında yardımcı kaynak kitapların kullanımını birçok yayınevini bu alanda yayınlar hazırlamalarına imkân tanımaktadır. Bireysel farklılıklar nedeniyle öğrencilerin anlama, anlatma becerileri, ilgi, ihtiyaç ve eğilimleri birbirinden farklı olmaktadır. Benzer şekilde her sınıfın farklı bir

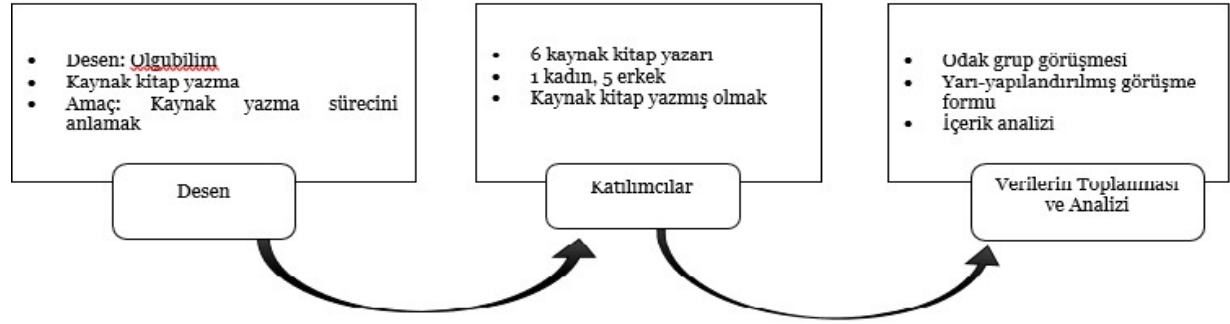
kültür ortamı vardır. Dolayısıyla sınıftaki gerçekliği en iyi bilen ve öğrencilerle ilgili en iyi ve anlamlı kararları vermesi beklenen kişiler öğretmenlerdir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen özerkliği, mesleğin kendine özgü bazı koşul ve özelliklerinin, dolayısıyla öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Bununla birlikte ülkemizde öğretmen özerkliği sınırlı bir çerçevededir. Öğretim içeriğinden ders kitabına kadar süreç Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir (TEDMEM, 2015). Üretici bir beceri olan yazmanın bir amacı da bilgi ve deneyimleri aktarmaktır. Sistem içerisinde aktif rol alan öğretmenler son yıllarda bilgi ve deneyimlerini yardımcı kaynaklar hazırlayarak aktarmayı tercih etmektedir.

Ders kitaplarıyla birlikte yardımcı kitaplar da eğitim öğretimin önemli bir aracıdır. Eğitim öğretim sürecinde kazanımların edinilmesi ve sürecin değerlendirilmesinde ders kitapları ve yardımcı kitaplar öğretmenlerin en çok kullandığı materyallerin başında gelmektedir. Kaynak kitaplara duyulan ihtiyaç Milli Eğitim Bakanlığını da harekete geçirmiş ve 2020- 2021 eğitim-öğretim yılı için ilk defa 17,5 milyon öğrenci için ücretsiz yardımcı kaynak kitap dağıtma kararı alınmıştır (“Kitabım hep açık; okulda, evde, öğretmenimle, ailemle”, 2020). Eğitim öğretim süreci çok yönlüdür ve birçok paydaşı bulunmaktadır. Kaynak kitaplarla ilgili çalışmaların daha çok öğretmen sonrasında ise öğrenci ve veli görüşlerine yönelik olduğu görülmekle birlikte bu konunun başka bir paydaşı olan kaynak kitap yazarlarının görüşlerini yansıtan çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu çalışmada MEB’ e bağlı olarak çalışan ve kaynak kitap yazan Türkçe öğretmenlerinin kaynak kitap yazmaya neden yöneldikleri ve süreçle ilgili görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda kitap yazarlarına aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Türkçe öğretimine yönelik hazırladığınız kaynak kitabın içeriği hakkında bilgi verebilir misiniz?
2. Kaynak kitabınızı hazırlama gerekçeleriniz nelerdir?
3. Kaynak kitabı oluştururken ne gibi zorluklarla karşılaştınız? Bu zorlukları aşmak için neler yaptınız?
4. Oluşturduğunuz kaynak kitabın Türkçe öğretimine katkısı ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?
5. Oluşturduğunuz kaynak kitaplarla ilgili nasıl dönütler aldınız, bu konuda neler söyleyebilirsiniz?
6. Aldığınız bu dönütler size ne gibi katkılarda bulundu, bu konuda neler söyleyebilirsiniz?
7. Oluşturulan kaynak kitapların öğrenci başarısına etkisi nedir?
8. Eklemek istediğiniz duygu ya da düşünceğiniz var mı?

2.Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırma süreci Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma süreci

Desen

Olgu bilim, birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını tanımlayan bir nitel araştırma modelidir (Creswell, 2013, s.77). “Fenomenoloji, bir fenomenin bireylerin ya da belli bir grubun deneyimleri açısından tanımlanmasıdır.” (Chirstensen, Johnson ve Turner, 2015:408). Saldana’ya (2011:7) göre fenomenoloji, şeylerin doğası ve anlamı üzerine yapılan çalışmalardır.

“Olgu bilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim uygun bir araştırma zemini oluşturur.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Klave (1996)’ e göre olgu bilim bir olgunun hem nasıl algılandığını hem de ortaya çıkış biçimini aydınlatma amacı taşır. Olgu bilim araştırmalarında deneyime, deneyimin niteliğine yönelik çeşitliliği kavramaya ve ilgili olguya ait temel anlamları keşfetmeye çalışılır. Bu çalışmada kaynak kitap yazan Türkçe öğretmenlerinin kaynak kitap yazmaya ilişkin deneyimlerine dair görüşlerini anlamak, bu deneyimlerini derinlemesine incelemek amaçlandığı için olgu bilim deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Olgu bilim çalışmalarında katılımcı seçimi yapılırken çalışmada odaklanılan olguyu, durumu ya da deneyimi yaşamış olan ve yaşadıklarını araştırmacıya derinlemesine aktarabilecek kişiler seçilerek araştırma yapılmalıdır. Bu nedenle ölçüt örnekleme ya da kartopu örnekleme yoluyla katılımcı belirlenebilir (Karakoç, 2019). Bu çalışmada araştırmaya katılacak kaynak kitap yazarlarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Ölçüt örnekleme tekniğinde “Gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örnekleme için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar, vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016:92).” Ölçüt örnekleme katılımcıların hepsi olguyu deneyimleyen insanlardan oluştuğunda işe koşulabilir.

Olgu bilim çalışmalarında derinlemesine görüşmeler yapmak gerektiğinden genellikle 10 veya daha az katılımcı ile çalışmalar yürütülür (Eddles-Hirsch, 2015; Karakoç, 2019) Bu çalışmada da yazarların ulusal çapta yayın yapan bir yayınevinde kaynak kitabı yazarı olmaları ve aktif olarak MEB bünyesinde Türkçe öğretmeni olarak çalışıyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütleri sağlayan ve araştırmaya katılmak için gönüllü olan 6 kaynak yazarı çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan kaynak kitabı yazarları ile ilgili özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Kaynak kitabı yazarlarının demografik özellikleri

Yazar	Cinsiyet	Kıdem Yılı	Mezun Olunan Bölüm	Eğitim Düzeyi
Y1	Erkek	16	Fen-Edebiyat Fak.	Lisans
Y2	Erkek	16	Fen-Edebiyat Fak.	Y. Lisans
Y3	Kadın	8	Türkçe Öğrt.	Lisans
Y4	Erkek	18	Türkçe Öğrt.	Lisans
Y5	Erkek	10	Türkçe Öğrt.	Lisans
Y6	Erkek	21	Edebiyat Öğrt.	Lisans
Toplam				6

Tablo 1’de de görüldüğü gibi çalışmaya katılan Türkçe dersi kaynak kitap yazarlarının 1’i kadın, 5’i erkektir. Katılımcıların MEB’deki çalışma sürelerine bakıldığında 8 ila 21 yıl arasında bir kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Mezun olunan bölüm incelendiğinde 3 katılımcının Fen- Edebiyat Fakültesi mezunu, 3 katılımcının da Türkçe Öğretmenliği mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca eğitim düzeyleri incelendiğinde sadece 1 kişinin Yüksek Lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Verilerin toplanması

Olgu bilim araştırmalarında birçok veri toplama aracı kullanılmakla birlikte deneyimin anlamı hakkında katılımcılarla derinlemesine konuşmak için sıklıkla yüz yüze görüşmeler ile veri toplanır (Bloor ve Wood, 2006; Gürbüz ve Şahin, 2016:113). Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşme, araştırmacılara etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla olguyu irdeleme özellikleri sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 71). Bir olgu bilim araştırması olan bu çalışmada da verilerin toplanmasında katılımcıların deneyimleri anlamak için görüşmeden yararlanılmıştır.

Araştırmada kullanılan görüşme soruları hazırlanırken önce alan yazın taraması yapılmış ve taslak form oluşturulmuştur. Taslak form Türkçe eğitimi alanında bir, eğitim bilimleri alanında iki öğretim üyesi ve bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddeler yeniden düzenlenmiş ve “Ekleme istediğiniz duygu ya da düşünceniz var mı?” Sorusu forma dâhil edilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda son halini alan form sekiz sorudan oluşmaktadır. Maddeler yardımcı kitapların içerikleri, hazırlanma süreçleri, geri dönütler kapsamında hazırlanmıştır.

Görüşmeler çevrimiçi iletişim araçları kullanılarak gerçekleştirilmiş, araştırma ile ilgili hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara katılımcıların cevap vermeleri istenmiştir. Katılımcılara herhangi bir süre sınırı konmamıştır. Görüşmeye başlanmadan önce katılımcılara çeşitli açıklamalarda bulunulmuştur. Görüşmenin kayıt altına alınacağı, katılımcı isimlerinin gizli kalacağı, elde edilen verilerin amacının dışında kullanılmayacağı, katılımcılara ait görüşler aktarılırken kod isimler kullanılacağı katılımcılara sözlü olarak bildirilmiştir. Görüşmeler bireysel olarak katılımcıların zamanlamasına uygun olacak şekilde toplamda 7 gün içinde yapılarak araştırma verileri toplanmıştır.

Verilerin analizi

Kaynak kitap yazarlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242).”

Kaynak kitap yazarları ile yapılan görüşmeler izin alındıktan sonra ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtları daha sonra bilgisayar ortamına aktararak metin haline getirilmiştir. Oluşturulan metinlerin eksiksiz olması için ses kayıtları tekrar dinlenerek oluşturulan metinlere son halleri verilmiştir. Sorulan soruların cevapları 17 sayfalık ham veri haline getirilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız bir şekilde değerlendirilerek kodlamalar yapılarak temalar haline getirilmiştir. Daha sonra benzerlikler ve farklılıklar üzerinde tartışma yapılarak son şekli verilmiştir. Böylece analiz sürecinde yanlışlığı gidermek ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

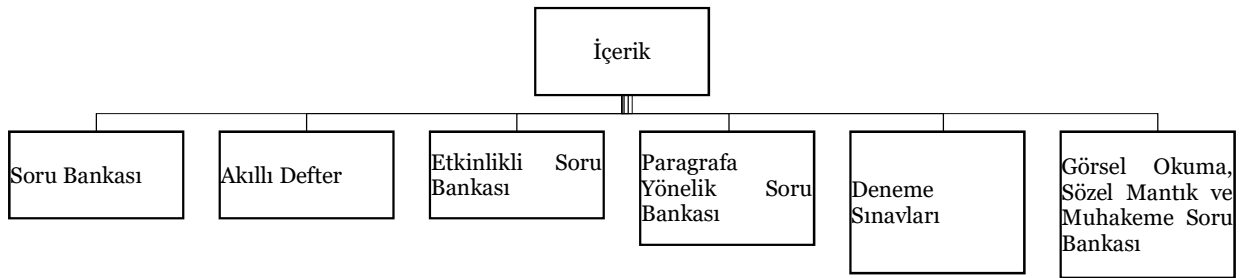
Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi adına kullanılacak farklı yöntemler bulunmaktadır (Creswell, 2013). Çalışmada geçerliğin sağlanması adına görüşme soruları alan yazın taranarak hazırlanmış ve dört uzmanının görüşüne sunulmuştur. Sorular uzmanların önerileri göz önünde bulundurularak gözden geçirilmiş ve yapılan öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Araştırmada güvenilirliğin sağlanması adına görüşmelerde katılımcıların onamıyla ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler yazıya aktarıldıktan sonra araştırmada güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan benzerlik formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar dışında nitel araştırma konusunda deneyimli bir alan uzmanı tarafından veriler okunarak tekrar kodlanmıştır. Okuyucular arası görüş birliği % 89 olarak hesaplanmıştır. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 2016; Patton, 2014). Sonuç olarak yapılan analizin güvenilir olduğu ifade edilebilir. Verilerin analizinden elde edilen bulgularda görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilerek araştırmanın güvenilirliği desteklenmiştir.

3.Bulgular

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik, gerekçe, karşılaşılan zorluklar, çözüm yolları, Türkçe öğretimine katkısı, dönütler, öğrenci başarısına etkisi ve görüşler başlıkları altında toplanmıştır. Her bir başlık grafik düzenleyicisiyle gösterilerek başlıklar için katılımcıların örnek cümlelerine yer verilmiştir.

Yazarların kitap içeriklerine ilişkin görüşleri

Kaynak kitap yazarları kitaplarını oluştururken farklı türde içeriklere yönelik yayınlar hazırladıklarını ifade etmişlerdir. İçerik oluştururken kitaplarını ihtiyaca, öğrencilere farklı soru tarzlarında hazırlanmış kaynak kitaplarla hitap etmeye, kazanımların farklı şekilde pekiştirilmesine gayret gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Kaynak kitapların içerikleri

Buna göre yazarlar soru bankası, akıllı defter, etkinlikli soru bankası, paragrafa yönelik soru bankası, deneme sınavı, görsel okuma sözel mantık ve muhakeme soru bankası içeriklerine sahip kitaplar hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Bu içerikleri seçerken MEB'e bağlı kurumlarda çalıştıkları için ders kitaplarının yetersiz olduğu kısımları görmekte, ders kitaplarının hangi noktalarda eksik olduğunu fark etmekte ve öğrencilerin akademik yeterliliklerini gözlemlemektedirler. Kaynak kitapların içeriklerini oluştururken yetersiz kısımları, eksik olan noktaları ve öğrencilerin akademik yeterliliklerini göz önüne aldıklarını ifade etmişlerdir.

Yazarların, kitapların içeriklerine yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması gereken kazanımlara uygun olarak farklı kaynaklar hazırladık.” (Y1).

“Hazırladığımız kaynak kitaplar daha çok soru bankası, etkinlikli konu anlatımı, yaprak test veya deneme şeklinde olmakta. Bu sürece göre değişmekte.” (Y3).

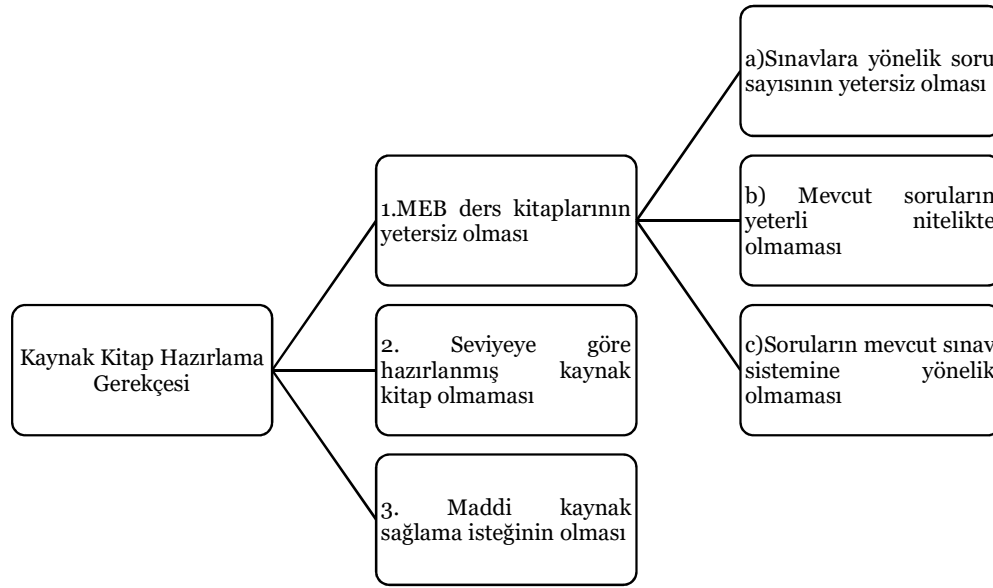
“Akıllı defter kitaplarımızın ilk amacı konuyu öğrenciye öğretmektir. Öğrenilen konunun pekiştirilmesi için her konu başlığından sonra örneklere, sıra sizde bölümlerine etkinliklere ve her ünite sonunda da yazılıya hazırlık bölümüne ve test sorularına yer verdik. Bu pekiştirmelerin ardından öğrenci kademeli olarak bilgiyi öğrenir.” (Y4).

“Türkçe kitaplarımızda öğrencilerimizin üst düzey beceri geliştiren metin, tablo, grafik ve görsel anlama dayalı soruları merkeze alan bir yaklaşım benimsedik.” (Y5).

“... tane tane serisi. Bu daha çok öğrencilerin derste öğrendiği yeni konuları pekiştirme amaçlı bu yüzden etkinliklerle ilerliyor.” (Y6).

Yazarların kaynak kitap hazırlama gerekçelerine ilişkin görüşleri

Kaynak kitap yazarları kitaplarını oluşturma gerekçelerini; MEB ders kitaplarının yetersizliği, seviyeye göre hazırlanmış kaynak kitap olmaması ve maddi kaynak sağlama şeklinde ifade etmişlerdir. Özellikle MEB ders kitaplarının yetersiz olması başlığı altında a) Sınavlara yönelik soru sayısının yetersiz olması, b) Mevcut soruların yeterli nitelikte olmaması, c) Soruların mevcut sınav sistemine yönelik olmaması alt başlıklarında görüşlerini belirtmişlerdir. Bu gerekçeler Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Kaynak kitapların hazırlanma gerekçeleri

Kaynak kitap yazarları, yapılan görüşmelerde MEB ders kitaplarının yetersizliği üzerinde özellikle durmuşlardır. Eğitim ve öğretimin temel materyali olan ders kitaplarının özellikle öğrencileri sınava hazırlama noktasında eksik kaldığı, ders kitaplarının içerisinde yer alan soruların hem nitelik hem de nicelik bakımından sınava hazırlanan öğrencilere yetersiz geldiğini ifade etmişlerdir.

Ders kitaplarında yer alan sorular ile seçme sınavlarında sorulan sorular arasındaki paralelliğin yetersiz olduğu, ders kitaplarında yer alan soruların bilgiyi ölçme basamağından öteye gitmediği görüşünde elde edilen verilerin analizinden anlaşılmıştır. Sınavlarda öğrencilere yönelik sorulan sorularda ise verilen bilgiyi yorumlama, yeni çıkarımlarda bulunma, uygulama, analiz ve sentez basamaklarına uygun sorular sorulduğu ifade edilmiştir.

Yapılan görüşmeler neticesinde kaynak kitapların öğrenci seviyelerine uygun hazırlanmaması da kaynak kitap hazırlama gerekçelerinden birisi olmuştur. Hazırlanan kaynak kitapların ya kolay sorulardan oluştuğu ya da zor sorulardan oluştuğu belirtilmiştir. Sorular oluşturulurken öğrencilerin seviyelerinin gözlemlendiği vurgulanmıştır.

Maddi kaynak sağlama, bir başka kaynak kitap hazırlama gerekçelerinden biridir. Kaynak kitap yazarları; verilen emeğin, harcanan zamanın, gösterilen çabanın bir maddi karşılığının olması gerektiği ifade etmişlerdir.

Yazarların kitap hazırlama gerekçelerine yönelik görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Kaynak kitaplarımızı hazırlama gerekçemiz Millî Eğitim Bakanlığının biliyorsunuz, ders kitapları merkezi sınavlara hazırlık konusunda son derece yetersiz.” (Y1).

“Merkezi sınavlarda öğrencilerin muhatap oldukları soru tarzları ile MEB’in dağıttığı ders kitaplarındaki soru tarzları arasında maalesef çok büyük bir uçurum var. Sadece o kitaplarla sınava hazırlanan bir öğrencinin sınavda başarıyı yakalaması mümkün değil.” (Y2).

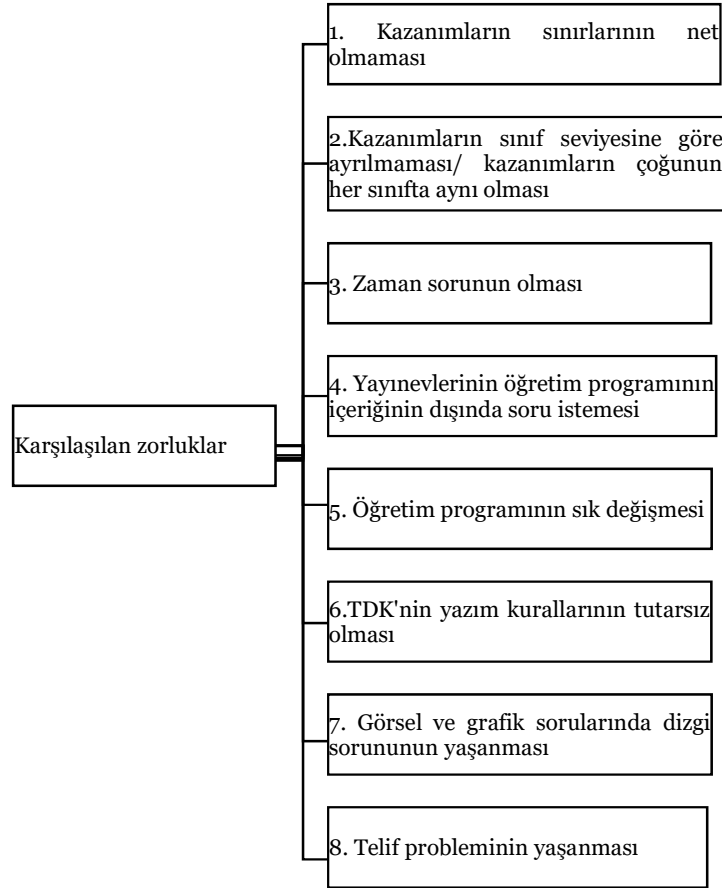
“Genellikle sınıf ortamında öğrencilere kaynak önerisinde bulunurken, öğrencilerin eğitim düzeyi daha doğrusu hazırbulunuşluk seviyeleri bizim için önemli oluyor. Baktığımız zaman kaynak kitaplar genellikle çok kolay ya da çok zor seviyelerde hazırlanmış oluyor. Kaynak kitapları hazırlarken biz her sınıfta, her düzeyde öğrencinin olduğu gerçeğinden yola çıkarak kaynaklar hazırlıyoruz.” (Y3).

“Kaynak kitaplar ders kitaplarının sınavlara hazırlık noktasında eksik kaldığı yerlerde en önemli başvuru kitapları olarak büyük bir öneme sahiptir.” (Y4).

“... tüm çocuklarımıza merkezi sınavda yardımcı olmak, onların başarıya ulaşmasına katkı sağlamaktır.” (Y5).

Yazarların karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşleri

Kaynak kitap yazarlarının kaynak kitap hazırlarken karşılaşılan zorluklarla ilgili görüşleri analiz edildiğinde; kazanımların sınırlarının net olmaması, kazanımların sınıf seviyesine göre ayrılmaması/ kazanımların çoğunun her sınıfta aynı olması, yayınevlerinin öğretim programının içeriğinin dışında soru istemesi, öğretim programlarının sık değişmesi, TDK'nin yazım kurallarının tutarsız olması, görsel sorularda dizgi sorununun yaşanması ve telif problemlerinin yaşanmasına yönelik görüş belirttikleri görülmüştür. Bu görüşler şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Kaynak kitap hazırlanırken karşılaşılan zorluklar

Kaynak kitap yazarları hazırladıkları kitap içeriklerine göre farklı türde zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu zorluklara ait yazar görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Kaynak kitaplarımızı hazırlarken pek çok zorlukla karşılaşyoruz. Ancak yaşadığımız en büyük zorluğun Türkçe öğretim programında bazı kazanımların net olmaması olduğunu söyleyebilirim. Öyle ki bazı kazanımlar ucu çok açık şekilde verilmiş ve bu o konunun çok derinlemesine anlatabileceğini, çok yüzeysel biçimde anlatabileceğini bize gösteriyor. Kazanımın sınırlarının net olmaması bizi oldukça zora sokuyor.” (Y1).

“Benim karşılaştığım en önemli zorluk öğrencilerin seviyelerine uygun metin bulmak ya da oluşturma sorunu, diyebilirim. (Y2).

“Yardımcı kaynak oluştururken bu kaynağı basan yayınevinin müfredat karşısındaki tutumu da önemli olabiliyor. Sınavda çıkmasa dahi çocuk sorumlu olmasa dahi o sınıf düzeyindeki kazanım olmasa dahi ne olur ne olmaz bundan da soru sorulm şeklinde bazı yanlış algılar kaynak kitapları şekillendiriyor maalesef” (Y3).

“Eskiden bir müfredat 10-15 sene kullanılırdı. Son yıllarda ise nerdeyse her sene müfredat değişiklikleri yapıldı. Müfredat değişmesi demek bütün yardımcı kitapların da güncellenip yeniden hazırlanması demektir. Sürekli değiştirilen müfredata göre kitapları güncellemek bizleri çok yoruyor. Özellikle TDK'nin birçok yazım kuralında sürekli değişiklik yapması bizi en fazla zorlayan konudur. Örneğin geçen yıl bir kurala göre yazdığımız sorunun kuralında değişiklik yapıldığında bizim kitaptaki o soru önceki kurala göre doğru yeni kurala göre yanlış olmuş oluyor. Bu gibi durumlar bizi çok zor durumlara düşürmektedir.” (Y4).

“Dizgi aşaması en zor süreçlerden bir tanesi. Kitap dizgiden geldiğinde dizgi kaynaklı soruyu yanlış hale getiren birçok hata çıkabiliyor.” (Y5)

“Bir soru oluşturmak için aldığım bir kaynağın telif problemi en büyük problemimiz bizim (Y6).”

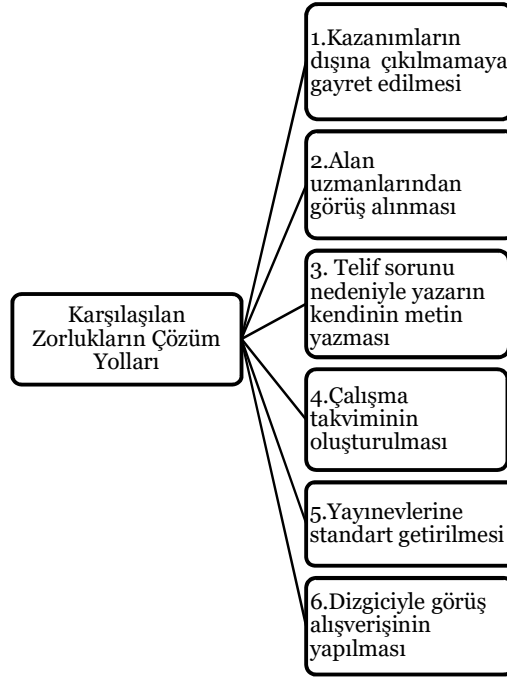
Yazarların karşılaşılan zorlukların çözüm yollarına ilişkin görüşleri

Karşılaşılan zorluklara ilişkin kaynak kitap yazarları çözüm yolu olarak şunları ifade etmişlerdir; kazanımların dışına çıkılmamaya gayret edilmesi, alan uzmanlarından görüş alınması, telif sorunu nedeniyle yazarın kendinin metin yazması, çalışma takviminin oluşturulması ve yayınevlerine standart getirilmesi. Karşılaşılan zorluklara ilişkin çözüm yolları Şekil 5'te gösterilmiştir.

Yayınevlerine standart getirilmesi ile ilgili çözüm yolu görüşmenin duygu ve düşünceler bölümünde ifade edilmiştir. Bir nevi çözüm yolu olduğu için bu bölüme alınmıştır. Yazarların çözüm yolları ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Çocukların seviyelerine uygun metin bulmak için bol okuma yapmak gerekli. Çoğunluğunu kendimiz yazmaya gayret ediyoruz metinlerimizi.” (Y2).

“Kitabın dizgili halini kontrol ettikten sonra birkaç Türkçe öğretmen arkadaşşıma gönderip farklı



Şekil 5. Kaynak kitap yazarken karşılaşılan zorlukların çözüm yolları

gözlerle bir kez daha incelenmesini sağlıyorum.” (Y5).

“Ben büyük çoğunlukla özellikle olay yazılarını kendim yazıyorum. Dolayısıyla bu engeli de bu şekilde aşıyorum.” (Y6).

“Bir kontrol mekanizması belki bir standart özellikle yayınevlerine getirilecek bir standart bunu çok daha olumlu yönde etkileyecektir.” (Y3).

“Millî Eğitim Bakanlığının aslında bir düzenleme yapması gerektiğini düşünüyorum. İnşallah önümüzdeki yıllarda bu konularda bir çalışma yapılır. Bu iş biraz daha derli, toplu biraz daha bilinçli,

tamamen ticareti ön plana çıkan şekilde değil, eğitimi öğretimi ön plana çıkaran şekilde yeniden düzenlenir diye düşünüyorum.” (Y1).

Yazarların kaynak kitapların Türkçe öğretimine katkısına ilişkin görüşleri

Kaynak kitap yazarları ile yapılan görüşme çözümlendiğinde kaynak kitapların Türkçe öğretimine katkısına yönelik kaynak kitap yazarları şu görüşleri ifade etmişlerdir; ihtilaflı konularda öğretmenlere rehberlik etmesi, kazanımların kavranmasında ve pekiştirilmesinde katkı sağlaması, seviyelere göre hazırlanmış kaynakların öğrenciyi derse karşı motive etmesi, mesleğin içinde olan yazarların sorunları daha doğru tespit etmesi ve çözüm yolları bulması, konuların öğretilmesini kolaylaştırması ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine katkı sağlaması. Hazırlanan kaynak kitapların Türkçe öğretimine etkisi Şekil 6’da gösterilmiştir.

Yazarların kaynak kitapların Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Türkçe de kimi zaman bilim insanların bile ihtilafa düştüğü konular var. Bu konularda çok detaya girmeden genel görüşü yani birçok bilim insanının kabul ettiği temel görüşü biz de kabul ederek onu baz alarak kaynaklarımızı hazırlamaya çalışıyoruz. Kitaplarımızın da bu anlamda Türkçe öğretimine büyük bir katkısı olduğunu düşünüyoruz. Türkçe dersinde ihtilaflı olabilecek ya da yaygın bir şekilde yanlış bilinen şeyler üzerinde son derece etkili olduğumuzu düşünüyoruz.” (Y1).



Şekil 6. Kaynak kitapların Türkçe öğretimine katkısı

“Öğrencilerin kazanımları daha iyi kavramalarına ve konuyu daha iyi öğrenmelerine yardımcı oluyor. En büyük katkı bence bu. Malumunuz öğrenmede bol tekrar, sürekli tekrar, sık tekrar çok önemli. Çocuklar farklı kaynaklardan farklı soruları çözerek, farklı soru tarzlarında gelen soruları çözerek konu eksikliklerini, kazanımları kavramadaki güçlükleri aşmış oluyorlar.” (Y2)

“Çocuğun kendi başarısını görebildiği, çok zorlanmadığı bir kaynağı oluşturmak çocukta Türkçeyi yapabileceğine dair bir inanç oluşturuyor. Türkçe için çocukların en büyük ön yargılarından bir tanesi uzun metinler, uzun metinleri gördükleri soruları direkt yapamam şeklinde bir düşünceyle yaklaşıyorlar. Bunu aşabilmek için seviyelendirilmiş metinler, yani uzunlukları seviyelendirilmiş metinler kullanıyoruz ve bu da çocuklar için olumlu yönde etki ediyor.” (Y3).

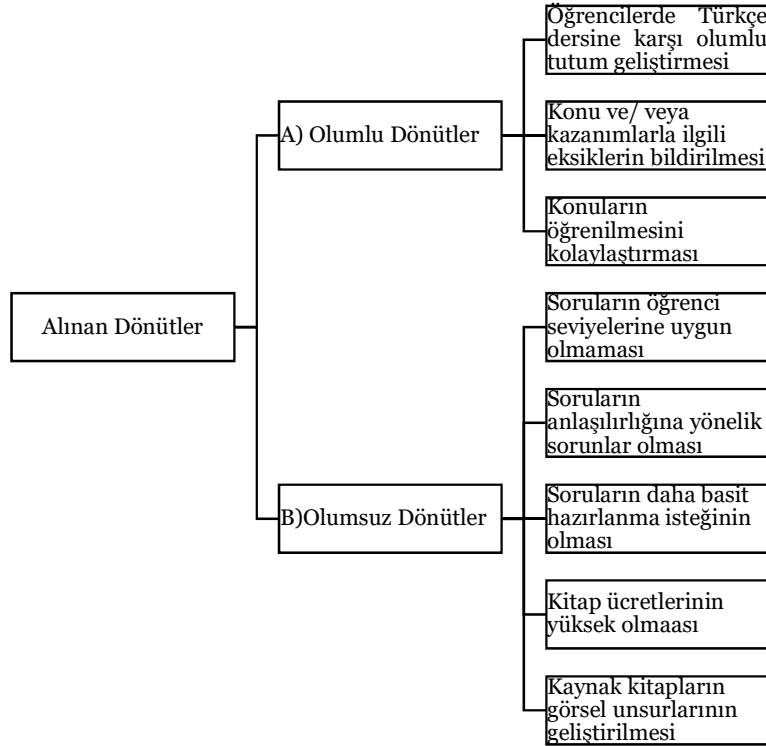
“Okulda çalışan bir öğretmenin kaynak kitap çıkarması eksikleri bilip buna yönelik çalışma yapması bakımından oldukça değerli bir çalışmadır. Türkçe öğretimine olumlu katkılar sağladığı fikrindeyim. Öğrenciye bol bol alıştırma fırsatı sunuyor.” (Y4).

“Önceki sorular oku ve işaretle yönelikti. Artık yeni sistemde çocuk okuyacak düşüncecek ve bir sonuca varacak, düşünmeden işaretlemeyecek.” (Y6).

Yazarın kitaplara yönelik alınan dönütlere ilişkin görüşleri

Kaynak kitap yazarlarının kitaplara ilişkin dönütleri öğretmen ve öğrenci başlığı altında sorulmuş, yazarlardan dönütlere ilişkin bilgiler istenmiştir. Görüşme çözümlendikten sonra gelen dönütlerin olumlu ve olumsuz dönütler olarak iki başlık altında toplandığı görülmüştür. Olumlu dönütler; öğrencilerde Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirmesi, konu ve/veya kazanımlarla ilgili eksiklerin bildirilmesi ve konuların öğrenilmesini kolaylaştırılması şeklinde ifade edilmiştir. Olumsuz dönütler; soruların öğrenci seviyelerine uygun olmaması, soruların anlaşılabilirliğine yönelik sorunlar olması, soruların daha basit hazırlanma isteğinin olması, kitap ücretlerinin yüksek olması, kaynak kitapların görsel unsurlarının geliştirilmesine yönelik olarak ifade edilmiştir. Yazarların olumsuz dönütlere ilişkin görüşleri Şekil 7’de verilmiştir.

Şekil 7. Kaynak kitaplara ilişkin alınan olumlu ve olumsuz dönütler



Şekil 7. Kaynak kitaplara ilişkin alınan olumlu ve olumsuz dönütler

Yazarların olumlu dönütlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Birçok öğrenci çok güzel kitap, Türkçe çözmek bu kadar zevkli olmamıştı gibi yorumlar yapıyor. Aynı şekilde kitaplarımızı alan tavsiye eden öğretmenler de sürekli bu konuda öğrencilerin ilgisini çekmeyi

başardığımızı, onları Türkçe çözmeye teşvik ettiğimizi dile getiriyorlar. Kısacası bizim aslında temeli oturttuğumuz şey, yani öğrencinin ilgisini çekmek, onun hoşuna gidecek tarzda sorular yazmayı başardığımızı düşünüyorum.” (Y1).

“Yani öğrencilerimiz kaynak kitaplara onlara birer yardımcı gözüyle bakıyorlar. Olmazsa olmaz olarak bakıyorlar. Ayrıca sadece sınav grubu öğrencilerinin değil alt sınıflarda, ara sınıflarda okula devam eden, derslerine iyi bir şekilde, başarılı bir şekilde tamamlamak isteyen öğrenciler de kaynak kitaplardan yeterince faydalanıyor. Ara sınıf öğrencileri kazanımları pekiştirme de konuları kavramada ve tekrar yapma da kaynak kitaplarımdan çoğunlukla faydalanmakta, onların da bu konuda kaynak kitapların olması gerektiği yönünde görüş bildirdiğini söyleyebilirim.” (Y2).

“Hocalarımızdan kitapların artıları, eksilerine dair dönütler istiyoruz. Şu ana kadar oluşturduğumuz kitaplarla ilgili açıkçası çok olumlu dönüşler aldık. Kendilerinin de sınıflarında bunu kullandıklarını gördük. Bu anlamda şu an için çok olumsuz bir dönüt almadık ama tabii ki her sene bu kitapların güncellenme ihtiyacı olduğu için yeni bir imajla yeni bir kapak veya tasarımla yenilenmiş sorularla güncellenmiş sorularla gönderiyoruz. Bu da çalışmaya olumlu bir izlenim kazandırıyor.” (Y3).

Yazarların olumsuz dönütlere ait görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Öğrenciler özellikle sınav grubu çalışan öğrenciler biraz daha renklendirilmiş kitapları tercih ettiğini söylüyorlar.” (Y3).

“Ülkemizde herkesin gelir seviyesi eşit değil, bazı öğretmen arkadaşlar bütün öğrencilerin ulaşamamasından dolayı, eğitim eşitliği adına, tercih etmiyor.” (Y4).

“Biz biraz da öğretmenler olarak hazırcıyız. Böyle çok net hemen üstte bulunan, hiç düşünmeden işaretlenecek şeyleri arıyoruz. Böyle ilk etapta bizim sorularımız da olumlu tepkilerin yanında olumsuz tepkiler de aldı.” (Y6).

Yazarların kaynak kitapların öğrenci başarısına katkısına ilişkin görüşleri

Yazarlar; kaynak kitapların öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkısı, düşünme becerilerini geliştirmesi, sınav sistemine hazırlaması, öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve Z kitaplar nedeniyle kaynaklara kolay ulaşımın olması şeklinde görüşler ifade etmişlerdir. Bu görüşler Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Kaynak kitapların öğrenci başarısına katkısı

Yazarların kaynak kitapların öğrenci başarısına katkısına ait görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Gerçekten de öğrencileri düşündürecek, onların üst düzey düşünme becerilerine katkıda bulunacak, bu becerilerini geliştirecek soruları hazırlamaya çalışıyoruz.” (Y1).

“Türkçe öğretmeni olarak bunu ben de söyleyebilirim. Sadece MEB’in dağıtmış olduğu MEB tarafından verilen kitaplarla Türkçe dersinde başarı mümkün mü? Çok mümkün değil. Yani yayınlanan örnek sorulara, LGS’de çıkmış sorulara baktığınız zaman kitaptaki sorularla sınav sorularının çok fazla örtüşmediğini görüyoruz. Bu da dolayısıyla öğrencileri, velileri, öğretmenleri yardımcı kaynak kitapları kullanmaya itiyor. Yardımcı kaynak kitaplar da öğrencilerin başarılarına mutlaka çok büyük etki ediyor, diyebilirim.” (Y2).

“Test çözmeye odaklı bir öğrenci profili olduğu için 5’inci sınıftan itibaren bu kaynak kitapları alıyorlar ve soru çözmeye, test çözmeye becerisini geliştiriyorlar. 8. sınıfa gelen öğrencilerde bunu yapanların çok daha avantajlı olduğunu görebiliyoruz. Özellikle sınava yönelik bir antrenman kazanıyorlar süre içerisinde, bu da çocukların performansını olumlu yönde etkiliyor.” (Y3).

“Kaynak kitabı doğru seçen öğrenci okulda gördüğü konuları evde pekiştirerek, bol bol soru çözerek tam bir öğrenme sağlanmış oluyor. Bu nedenle kaynak kitapların öğrenci başarısına doğrudan bir etkisi olduğunu düşünüyorum.” (Y4).

Yazarların eklemek istedikleri görüşler

Yapılan görüşme neticesinde yazarlara eklemek istedikleriniz var mı, sorusuna yazarlar; kaynakların kontrolsüz çoğalmasının niteliği etkilemesi, maddi kaygıların işin önüne geçmesi, kaynak kitap yazmak için gerekli yazar niteliklerinin göz ardı edilmesi, MEB’in bu konuda denetlemesinin gerekliliği, yayınevleri için belirli standartların getirilmesi ve sınav sistemi var oldukça kaynak kitaplara her zaman ihtiyaç olacağı şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşler Şekil 9’da gösterilmiştir.



Şekil 9. Yazarların eklemek istedikleri görüşler

Kaynak kitap yazmanın herhangi bir denetime tabi olmaması, hazırlanan kaynak kitapların içeriğinin sadece yayınevlerinin kontrolünden geçmesi, kaynak kitapları nitelik ve nicelik açısından etkilediği yazarlar tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca kazanımları ölçmeye, verilen kazanımların pekiştirilmesine yardımcı olmaya yönelik hazırlanan kaynak kitapların resmi bir kurum tarafından denetlenmesi ve bu denetimler sonucunda bu kitapların piyasaya sürülmesi hem öğrencilerin nitelikli eserlerle

karşılaşmasında hem de yazarların nitelikli hale gelmesinde etkili olabileceği konusunda yazarlar görüş bildirmiştir. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı gibi bir mekanizmanın kaynak kitapları şekil ve içerik bakımından incelemesi, bunun neticesinde bir uygunluk belgesi vermesi piyasaya nitelik ve nicelik açısından doyurucu kaynak kitapların çıkmasını sağlayacağı belirtilmiştir.

Bazı yayınevlerinin her kazanımdan ve konudan soru olsun mantığına sahip olması da kaynak kitapların niteliğini olumsuz yönde etkilediği yazarlar tarafından ifade edilmiştir. Maddi çıkarın gözetilmesi; soru yazma tekniklerinin göz ardı edilmesine, bu işin eğitimini almamış kişilerin de kaynak kitap yazma girişiminde bulunmasına ve bunun neticesinde piyasada kaynak kitap adı altında kazanımlarla ilgisi olmayan, hiçbir kazanımı ölçmeyen, anlaşılabilir zor sorular nedeniyle öğrencilerde Türkçe dersine karşı olumsuz tutum oluşturan kitapların ortaya çıkacağı belirtilmiştir.

“Eklemek istedikleriniz nelerdir?” sorusuna kaynak kitap yazarları tarafından sınav sistemi oldukça kaynak kitapların öğretmenler, öğrenciler ve veliler açısından vazgeçilmez bir materyal olmaya devam edeceği görüşü belirtilmiştir. Kaynak kitap yazarlarının görüşlerinden bazıları aşağıya verilmiştir:

“Son yıllarda maalesef sınavlardan da kaynaklanan yayın sektörünün öncü bir ihtiyaç haline gelmesi birçok kişinin bu sektöre girmesine sebep oldu. Haliyle tabii sektörde çeşitlilik arttı, aynı zamanda kirlilik de arttı. Yani bu iş üzerine kafa yormayan bu işe sadece ticaret gözüyle bakan insanlar türedi. Bu maalesef bizim çalışmalarımıza ciddi anlamda zarar veriyor.” (Y1).

“Kaynak kitap yazma çok ciddi ve meşakkatli bir iş. Belki bir kontrol mekanizması belki bir standart özellikle yayınevlerine getirilecek bir standart bunu çok daha olumlu yönde etkileyecektir.” (Y3).

“Sınavlar olduğu müddetçe yardımcı kaynaklara ihtiyaç hep olacaktır.” (Y4).

Sonuç, tartışma ve öneriler

Araştırmanın neticesinde Türkçe dersine yönelik kaynak kitap hazırlayan yazarların görüşleri tema haline getirilerek “İçerik, gerekçe, kaynak kitap hazırlarken karşılaşılan zorluklar, karşılaşılan zorlukların çözüm yolları, kaynak kitapların Türkçe öğretimine katkısı, kaynak kitaplara ilişkin alınan dönütler, kaynak kitapların öğrenci başarısına katkısı, diğer görüşler” başlıkları altında değerlendirilmiştir.

Kaynak kitap yazarlarının öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda farklı içeriklere sahip ürünler ortaya koydukları yapılan değerlendirmeler neticesinde anlaşılmıştır. Ortaya konan ürünlerin çeşitlilik göstermesinde MEB sınavlarının zamanla değişen içeriğinin ve öğretim programındaki güncellemelerin etkisi olduğu düşünülebilir. Ders kitapları dışında farklı içeriklere sahip kaynak kitap ihtiyacı MEB tarafından da yapılan saha çalışmalarıyla ortaya konmuş ve öğrencilerin ihtiyaçlarını ve farklılaştırılmış öğretimi dikkate almak, çocuklara bireysel gelişimlerine göre kaynaklar sunabilmek ve öğretmenlere destek olmak için farklı nitelikte kaynak kitaplar öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda hazırlanarak okullara dağıtılmıştır (“Kitabım hep açık; okulda, evde, öğretmenimle, ailemle”, 2020).

Alan yazın taraması yapıldığında kaynak kitap yazarlarının görüşlerini içeren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak bu çalışmanın temalarından birisi olan ‘Kaynak Kitap Hazırlama Gereksinimleri’ ile ilgili olabilecek çeşitli çalışmalara alan yazın taramasında rastlanılmıştır. Yılmaz (2020), Haşiloğlu, Güler ve Durmaz (2020), Taş ve Minaz (2018), Katipoğlu ve Katipoğlu (2016), Güngör ve Çavuş (2015), Mazlum ve Mazlum (2016) yaptıkları çalışmalarda ders kitaplarının öğrencileri sınavlara hazırlama

noktasında eksik kaldığı, yardımcı kitapların içerik açısından ders kitaplarından daha zengin olduğu, MEB sınavlarına benzer soruların yardımcı kitaplarda var olduğu, bu kitaplarda etkinlik ve soru sayısının fazla olduğu, yardımcı kitapların ders kitaplarının sıkıcılığını ortadan kaldırdığı, öğrencilerin ders başarılarında yardımcı kaynakların daha etkili olduğu gibi sonuçlara ulaşmışlardır. Kaynak kitap hazırlayan yazarların gerekçeleri ile bahsedilen çalışmaların sonuçları birbirleri ile paralellik göstermektedir. Zira kaynak kitap yazarları aktif olarak MEB’de görev yaptıkları için ders kitaplarının eksik yönlerini gidermek ve öğrencilerin kazanımlarını pekiştirmek maksadı ile kaynak kitap hazırladıklarını belirtmişlerdir.

Kaynak kitap yazarları kitaplarını oluştururken çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu zorluklar “kazanımların net olmaması, kazanımlarını sınıf seviyesine göre ayrılmaması/kazanımların çoğunun her sınıfta aynı olması, zaman sorununun olması, yayınevlerinin öğretim programının içeriğinin dışında soru istemesi, öğretim programının sık değişmesi, TDK’nin yazım kurallarının tutarsız olması, görsel ve grafik sorularında dizgi sorununun yaşanması ve telif sorunun olması” başlıklarında toplanmıştır. Ancak bu zorluklardan MEB’i doğrudan ilgilendiren “kazanımların net olmaması, kazanımların sınıf seviyesine göre ayrılmaması/kazanımların çoğunun her sınıfta aynı olması ve öğretim programının sık değişmesi”dir. Bu zorluklar yazarların kendileri ile ilgili olmadığı için yazarlar bu zorlukları var olan duruma uygun sorular yazarak aşmak zorunda kalmışlardır.

Kaynak kitapların Türkçe öğretimine “öğretmenlere rehberlik etmesi, kazanımların kavranmasında ve pekiştirilmesinde katkı sağlaması, seviyeye göre hazırlanmış kaynakların öğrencileri derse karşı motive etmesi, mesleğin içinde olan yazarların sorunları daha doğru tespit etmesi ve çözüm yolları bulması, konuların öğretilmesinin kolaylaştırılması, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine katkı sağlaması” gibi başlıklarda katkı sağladığına ilişkin yazarlar görüşlerini ifade etmiştir.. Ayrıca Kaynak kitapların öğrencilerin akademik başarılarına etki etmesi, düşünme becerilerini geliştirmesi, sınav sistemine hazırlaması, öğrenilenlerin pekiştirilmesi açısından etkili olduğuna yönelik görüşler ifade edilmiştir. Güngör ve Çavuş (2015) tarafından yürütülen deneysel çalışmada yardımcı kitap kullanılarak ders işlenen deney grubu ile sadece ders kitabı kullanılarak ders işlenen kontrol grubunun kesirler konusunda akademik başarısı ve kalıcılığı karşılaştırılmıştır. Sonuçlar her iki değişkende de deney grubu lehine çıkmıştır. Araştırmada yardımcı kaynakların etkinlik bakımından zengin olmasının, öğrencilerin başarılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Taş ve Minaz (2018) öğretmen, öğrenci ve velilerle kaynak kitaplar hakkında görüşme yapmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların tamamının kaynak kitapları ihtiyaç olarak gördüğü, kaynak kitapların ders kitabına göre daha eğlenceli, kaliteli ve ilgi çekici bulunduğu, kaynak kitapların öğrencilerde gelişimi desteklediği görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kaynak kitaplara neden ihtiyaç duyulduğu sorusunu cevabı diğer bir açıdan bu kitapların sağladığı katkılarla doğru orantılıdır. Öğretmenler ve öğrenciler ders kitaplarında gördükleri eksiklikler nedeniyle yöneldikleri kaynak kitaplardan olumlu yönde fayda elde ettiklerini ifade etmektedir.

Oluşturulan kaynak kitaplar hakkında kitapların yazarlarına olumlu veya olumsuz olarak geri dönütler verilmiştir. Kaynak kitaplara ilişkin hem olumlu hem de olumsuz dönütler verilmesi kaynak kitapların eksiklerinin giderilmesi, kaynak kitaptan faydalanan öğretmen ve öğrencilerin daha doğru bilgiler içeren kaynaklara ulaşması adına önemlidir.

Kaynak kitap yazarları görüşmenin sonunda sorulan eklemek istedikleriniz var mı, sorusuna “kaynakların kontrolsüz çoğalmasının niteliği etkilemesi, maddi kaygıların işin önüne geçmesi, kaynak kitap yazmak için gerekli yazar niteliklerinin göz ardı edilmesi, MEB’in bu konuda denetlemesinin

gerekliliği, yaynevleri için belirli standartların getirilmesi ve sınav sistemi var oldukça kaynak kitaplara her zaman ihtiyaç olacağı” şeklinde görüşler bildirmişlerdir. Türk Yayıncılar Birliğinin 2020 yılına ait hazırladığı kitap pazarı raporuna göre basılan kitaplar arasında en büyük pay %52,80’lik bir oranla eğitim kitaplarına aittir (TÜRKYAYBİR, 2020). Türk İstatistik Kurumu verilerine göre eğitim harcamaları her geçen yıl artmaktadır (TÜİK, 2020). Ders kitapları bakanlık tarafından ücretsiz dağıtıldığından eğitim kitapları arasında en büyük pazarı yardımcı kitaplar oluşturmaktadır. Büyük ve dinamik bir pazar olan kaynak kitapların hazırlanmasına ve basımına yönelik nitelik sorunlarını olabilmektedir. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere kaynak kitapların oluşturulma sürecinde resmi bir kurumun denetiminin olmaması, kaynak kitapların şekil ve içerik yönünden denetimsiz bir şekilde piyasaya sürülmesine neden olmaktadır. Kaynak kitap oluşturacak kişilerin kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda geliştirmek amacıyla açılan hizmet içi eğitimlere katılmaları nitelikli eserler oluşturmalarına yardımcı olacaktır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Ders kitaplarının geliştirilmesinde var olan sınav sistemi de dikkate alınarak farklı nitelikte ders kitapları hazırlanabilir.
- Ders kitapları oluşturulurken dönemin gereksinimleri, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınabilir.
- Yardımcı kitapların denetimi ve yaynevlerinin kontrolü için gereken denetim mekanizması oluşturulabilir.
- Kaynak kitap konusunda yasal düzenlemeler yapılarak kullanımında esneklik sağlanabilir.
- Bu araştırmanın sonuçları göz önüne alınarak eğitim öğretim sürecindeki farklı paydaşların kaynak kitaplarla ilgili görüşlerini temel alan farklı araştırmalar yapılabilir.
- Yardımcı kitap kullanımına yönelik sınıf ortamında farklı veri toplama araçlarıyla derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Altun, M., Arslan, Ç. ve Yazgan, Y. (2004). Lise matematik ders kitaplarının kullanım şekli ve sıklığı üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 131-147.
- Binbaşıoğlu, C. (1973). *Öğretim metodu ve uygulama*. Ankara, Binbaşıoğlu.
- Bloor, M. and Wood, F. (2006) *Keywords in Qualitative Methods*. London: Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781849209403>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chirstensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal.
- Çağ, H. D. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy* 34(34), 82-98 DOI:10.29228/ijla.40209.

- Çalık, T. (2001). Türkçe ders kitaplarının biçim ve tasarımı. İçinde L. Küçükahmet (Ed.) Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu (1-14).Ankara:Nobel.
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (2005). Konu alanı ders kitabı incelemesi. Ankara: Pegem A.
- Eddles-Hirsch, K. (2015). Phenomenology and educational research. International Journal of Advanced Research, 3(8), 251-260.
- Güngör, H. ve Çavuş, H. (2015). İlkokul 4. sınıf matematik dersi “kesirler” konusunun öğretiminde öğretmen yardımı kitap kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (2), 251-271.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz. Ankara: Seçkin.
- Haşiloğlu, M., A., Güler, H. ve Durmaz, E. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenlerinin yardımcı kitap kullanma nedenleri ile ilgili görüşleri. EKEV Akademi Dergisi, 83. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.17753/Ekev1520>
- Karakoç, B. (2019). Olgubilim Araştırması. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed.), Eğitimde Araştırma Yöntemleri İçinde (s. 263-280). Ankara: Nobel Yayınları.
- Katipoğlu, M. ve Katipoğlu, S. N. (2016). Matematik öğretmenlerinin öğrenci ders kitabı hakkındaki görüşleri. Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 2(3), 156-165.
- Kitabım hep açık; okulda, evde, öğretmenimle, ailemle. (2020, Kasım). Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/kitabim-hep-acik-okulda-evde-ogretmenimle-ailemle/haber/21979/tr>
- Kvale, S. 1996. Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing, London: Sage.
- Mazlum, Ö. ve Mazlum, S. F. (2016). İlköğretim 4. sınıf ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 4(1), 1-18.
- MEB (2016). Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. Ankara: MEB Yayınları. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf>
- MEB (2018). MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 25.09.2018 tarih ve 21658195-115.01- E. 17412997 sayılı yazısı
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). Nitel veri analizi. (Çeviri Ed. Akbaba Altun S. ve Ersoy, A.). Ankara: Ankara Pegem A Akademi. (2. Baskı).
- Öztürk, A. T. (2019). Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılık durumları (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Patton, M.Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (3. Baskıdan Çeviri ed. Bütün, M & Demir, S. B.), Ankara: Pegem Akademi.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of Qualitative Research*. Oxford University Press, İngiltere.
- Taş, H. ve Minaz, M. B. (2018). Derslerde yardımcı kaynak kullanılmasının öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. SETSCI Conference Indexing System, 3(4), 582-589.
- TEDMEM. (2015). Okul özerkliği ve öğretmen özerkliği. Erişim adresi: <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine>.
- TÜİK(2020). Eğitim Harcamaları İstatistikleri, 2019. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2019-33670>
- TÜRKYAYBİR (2019). Türkiye kitap pazarı raporları. Erişim adresi: <http://turkyaybir.org.tr/2019-yilinin-11-aylik-toplam-kitap-uretim-verileri/#.YBHooOgzaUk>
- TÜRKYAYBİR (2020). 2020 yılı Türkiye kitap pazarı raporları. Erişim Adresi: https://turkyaybir.org.tr/wp-content/uploads/2021/04/Kitap-Pazari-Raporu_2020.pdf
- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2004): Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB lise 1. sınıf fizik ders kitabının eleştirel olarak incelenmesi, Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (3), 305–321

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. (2020). Yardımcı ders kitabı kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(32), 804-811.

05. Perceptions of the authors writing book sets for teaching Turkish as a foreign language on the process of writing a book

İbrahim GÜLTEKİN¹

APA: Gültekin, İ. (2021). Perceptions of the authors writing book sets for teaching Turkish as a foreign language on the process of writing a book. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 55-76. DOI: 10.29000/rumelide.990081.

Abstract

Coursebook is described as an important and functional tool in teaching Turkish as a foreign language. Instructors, learners and testers consider the coursebook, which is prepared in accordance with the curriculum, as an important material for constructing the teaching process of the target language and following the assessment and evaluation stages. When the literature is analyzed, it is understood that many studies have been carried out in different contexts on coursebooks prepared for teaching Turkish as a foreign language. In this study, coursebooks are discussed in the dimension of authors. The aim of the study is to determine the perceptions of the authors writing under the roof of Turkish Maarif Foundation, which enabled the first book to be written within the scope of formal education based on the Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language, regarding the process of writing a book. The study group of the research consists of twenty-two participants. As one of the qualitative research methods, phenomenology was used to determine the perceptions of the participants about the writing process of coursebooks. A semi-structured interview form was used to collect the data, and the content analysis was used in the analysis process. Accordingly, findings of the research were categorized under five main headings as being the principles of preparing the coursebook, the experiences experienced during the process, the characteristics of the texts to be selected for the coursebook, the qualities of the exercises in the coursebook, and the feature of the coursebook as a set.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, coursebook, coursebook author, Turkish Maarif Foundation

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik kitap setleri hazırlayan yazarların kitap yazım sürecine yönelik algıları

Öz

Ders kitabı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli ve işlevsel bir araç olarak nitelenmektedir. Öğretici, öğrenici ve sınav uygulayıcıları, müfredata uygun olarak hazırlanmış ders kitabını hedef dilin öğretim sürecini inşa etmek, ölçme ve değerlendirme aşamaları takip etmek için önemli bir materyal olarak görmektedir. Alanyazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanan ders kitapları üzerine farklı bağlamlarda pek çok çalışmanın yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmada ise ders kitapları, kitap yazarları boyutunda ele alınmaktadır. Çalışmanın amacı, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nı esas alarak örgün eğitim kapsamında ilk defa kitap yazılmasını sağlayan Türkiye Maarif Vakfı bünyesindeki yazarların, kitap yazma sürecine ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırmanın çalışma kümesini yirmi iki katılımcı

¹ Doç. Dr. Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, (Kırıkkale, Türkiye), ibogultekin2000@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-6084-7129 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.06.2021- kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990081]

oluşturmaktadır. Katılımcıların, ders kitabı yazma sürecine ilişkin algılarını belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, analiz sürecinde ise içerik analizinden faydalanılmıştır. Buna göre araştırma bulguları; ders kitabı hazırlama ilkeleri, süreçte yaşananlar, ders kitabına seçilecek metinlerin özellikleri, ders kitabındaki etkinliklerin nitelikleri ve ders kitabının set olma özelliği olmak üzere beş ana başlık altında toplanmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ders kitabı, ders kitabı yazarı, Türkiye Maarif Vakfı

Introduction

The basic material in teaching Turkish as a foreign language is the book sets prepared in accordance with the levels of the language. These book sets can consist of a coursebook, a workbook and a teacher's guidebook, or they can only consist of a coursebook and a workbook, or a coursebook and a teacher's guidebook.

A course book is a course material that systematically presents the information accepted by the experts and practitioners of the relevant field on the basis of a certain curriculum (Yalçın, 1994). It is known that many book sets have been prepared by different institutions and organizations, especially TÖMERs of universities, regarding the teaching of Turkish as a foreign language. While Özbay (2003) states that the most commonly used material by teachers in the classroom is the coursebook, Arı (2014) states that the most important course tool used by the students is the coursebook. Nowadays, the rapid development of technology also directly affects educational technology and tools. This process of change and transformation directly affects learning environments and the diversity of the use of materials by teachers and learners in a positive way. For example, in today's conditions, learning gains flexibility in place, time and environment and progresses in a dynamic process by using mobile tools. By any means, it is also known that a systematic content is always needed for a systematic learning. It reveals that coursebooks do not lose their quality as the main reference source for teachers and students (Kolaç:2003).

Coursebook provides concrete and measurable progress for the teaching process, teachers, and students. Teaching process is carried out gradually in accordance with the curriculum through a coursebook built on a specific well-structured teaching system. The teacher plans the teaching process by following the coursebook and uses the time effectively and efficiently. Assessment and evaluation are structured on healthy and objective criteria. The coursebook guides the student about what, when and how to learn. In this context, it is possible to say that preparing coursebooks in a quality way is highly important.

The quality of the books written for the purpose of teaching Turkish as a foreign language turns into a variable determining the extent to which the learners will learn the target language. In this sense, those who write coursebooks are expected to be aware of their responsibilities. The qualities that Turkish coursebooks prepared for native speakers should have are specified in the curriculum prepared for the Turkish lesson (MEB, 2006; 2019). However, there are not any criteria on what kind of qualities the books prepared for teaching Turkish as a foreign language should have. Hengirmen (1993) specifies the criteria to be considered in coursebooks aiming to teach Turkish as a foreign language as follows:

- The content of the book should be designed in accordance with the most needed topics in daily life.
- The content of the book should be organized in a way that shall improve the listening, speaking, reading and writing skills of the learners, and grammar topics should be included in a way that supports the development of these skills.
- The content of the book should be supported with visuals that facilitate learning.

Although it is not possible to talk about specific criteria accepted by everyone in the writing of the coursebooks prepared for the teaching of Turkish as a foreign language, it can be stated that the existing books in the field are prepared based on the language levels specified in the Common European Framework of Reference for Languages and the competencies required by these levels in order to ensure standardization in language teaching. On the other hand, the Common European Framework of Reference for Languages has been used as a reference text not only in the preparation of coursebooks, but also in the implementation, and assessment and evaluation processes. The main reason for this is that there is not any common curriculum for teaching Turkish as a foreign language, on which all institutions and practitioners agree, apart from the project-based curriculum study prepared by Ankara University TÖMER (2015). In the conducted studies, it is emphasized that the lack of program or curriculum in teaching Turkish as a foreign language is the most important deficiency of the field (Candaş Karababa, 2009; Durukan and Maden, 2013; Durmuş, 2013; Biçer, Çoban and Bakır, 2014; Demirtaş and Acer, 2016; Balcı, 2017) because unless there is a curriculum, the teaching process, writing of book sets, and the assessment and evaluation processes shall not progress at any standard.

Established with a special law numbered 6721 in order to carry out educational activities abroad, Turkish Maarif Foundation pioneered the teaching of Turkish as a foreign language, and prepared the Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language between the years of 2018 and 2019 with a working group consisting of academicians, practitioners and institution representatives; and this curriculum was approved by the No. 36 decision of the Ministry of Education's Board of Education and Discipline under the date of 11.11.2020. It is certain that the mentioned curriculum shall provide the standard of education and training activities carried out in the field (Balcı and Melanlıoğlu, 2020). Therefore, in order to meet these standards, it is necessary to prepare the coursebooks written for the purpose of teaching Turkish as a foreign language by taking MoNE approved the Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language into account.

How should the coursebooks prepared for teaching Turkish as a foreign language be? It would be appropriate to seek a curriculum oriented answer to this question. Developed on the basis of the Common European Framework of Reference for Languages, the Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language was prepared as a teaching curriculum based on an action-oriented approach, which regulates the basic foundations and approaches, objectives, achievements in accordance with levels and skills, assessment and evaluation process, and the content of language teaching, and structures language teaching standards within a certain framework for those who learn Turkish within the scope of formal and non-formal education in Turkey or abroad, for instructors, for those who prepare teaching materials, and for testers (TYDÖP, 2020, p. 10). In this context, the general objectives mentioned in the Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language are as follows:

It is aimed;

- To develop Turkish comprehension skills through listening/watching and reading,
- To develop Turkish speaking skills through oral production, oral interaction and writing,
- To enable students to consciously, correctly and carefully use their listening, speaking, reading and writing skills in a holistic manner and in accordance with the rules,
- To help students gain nonverbal communication skills in Turkish and to enable them to use them correctly in communication processes,
- To enrich Turkish vocabulary,
- To gain cultural sensitivity through interaction,
- To enable them to recognize the distinguished works of Turkish language and literature,
- To develop lifelong learning skills,
- To enable them to acquire/develop 21st century skills with an interdisciplinary approach,
- Developing academic and special-purpose Turkish language proficiency

of students.

Considering the general objectives mentioned above, it can be stated that the aim is to develop learners, who learn Turkish as the target language, in terms of life skills as well as enabling them to become competent in language skills. It can be stated that this priority of the curriculum must be reflected in the coursebooks to be prepared.

One of the most important aspects of the Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language is that it includes syllabuses covering all stages of formal education including pre-school, primary school, secondary school and high school as well as determining the achievements according to levels and skills. In the curriculum, the language learning process and levels differ for each level. The syllabus of the curriculum for formal education was structured in two dimensions by taking the education process in Turkey and abroad into account by levels. In this respect, one of the criteria determining the content of the prepared book is whether the target audience learns Turkish in Turkey or abroad. The scope of the book shall also vary as the course hours differ in accordance with where Turkish is learned/taught. In order to clarify the aforementioned point, information about the domestic implementation of the Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language is presented in Table 1.

Table 1. Domestic Structuring of the Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language by Levels

1 Pre-school	36-48 Months	Beginner I	72 Hours	
	49-60 Months	Beginner II	72 Hours	
	61-72 Months	Beginner III	72 Hours	
2 Primary School	7-10 Years	A1.1	60 Hours	
		A1.2	60 Hours	
		A1.3	60 Hours	
		A1.4	60 Hours	
		A2.1	120 Hours	
		A2.2	120 Hours	
		3 Secondary School	A1	240 Hours
			A2.1	120 Hours
A2.2	120 Hours			
B1	120 Hours			
4 High School	15 Years +	A1	240 Hours	
		A2	240 Hours	
		B1	B1	120 Hours
			B1+	120 Hours
		B2	240 Hours	
		C1	240 Hours	

(TYDÖP, 2020, p. 26)

When Table 1 is analyzed, it is understood that it shows how many hours of education each language level covers in the domestic application of the curriculum and the language level learners are expected to reach according to the levels. The achievements related to listening, oral production, oral interaction, reading and writing skills are listed by considering the stages according to the language levels of the curriculum. The distribution of achievement for language levels is given in Table 2.

Table 2. Distribution of Achievements by Language Skills and Levels

Language Skills	Language Levels					Total Number of Achievements by Skills
	A1	A2	B1	B2	C1	
Listening	43	63	64	46	44	260
Oral Interaction	32	40	46	43	36	197
Oral Production	29	47	50	47	41	214
Reading	48	65	70	58	50	291
Writing	51	74	65	63	56	209
Total	203	289	295	257	226	1271

When Table 2 is analyzed, it is observed that the highest number of achievements in terms of language skills is in reading, and it is followed by the achievements in listening, oral production, writing and oral interaction respectively. In terms of language levels, it is possible to state that B1 is richer in terms of achievements compared to other levels. It is thought to be related to the function and content of the B1 level. Characterized as the threshold, B1 level can be considered the most important stage for the learner in the process of learning the target language. From this point of view, coursebooks to be prepared are expected to realize the achievements envisaged by the curriculum. Achievements were distributed to the determined themes at all levels of formal education; for this purpose, syllabuses for levels were created in the Curriculum. Therefore, the book author can create themes by following his/her syllabus. The mentioned point is revealed in Table 3.

Table 3. An Example for a Syllabus Table Presented in the Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language

A1-11 YEARS				
5. Theme: My City				
Listening/watching	Speaking		Reading	Writing
	Oral interaction	Oral Production		
Selects basic information about transportation and means of transportation. Recognizes simple expressions containing directions and address descriptions. Recognizes simple expressions for location. Identifies simple messages in a phone conversation.	Establishes simple dialogues about directions and addresses. Uses basic question statements in her/his speeches. Uses basic communication patterns in audio or video conversations. Establishes dialogues including requests for help/permission/requests/apologies.	Makes a simple presentation supported by visuals on familiar topics. Describes an event in simple terms accordingly.	Selects basic information about transportation and means of transportation. Understands simple text containing directions and address descriptions. Recognizes signs and symbols that contain information, directions and warnings that are frequently	Writes simple sentences based on images. Writes simple texts with directions and addresses. Uses simple expressions of location in her/his writings. Prepares texts such as posters, tickets, brochures, announcements, advertisements.

Identifies simple phrases in a telephone conversation. Selects the information s/he needs from audio/video messages (announcements etc.). Recognizes expressions containing request for help/permission/request/apology. Recognizes the names of places in her/his environment.	Asks and answers questions during the conversation.	ng to the order in which it occurred. Tells basic information in texts such as posters.	encountered in daily life. Selects the information s/he needs from visuals such as maps, sketches, graphs, tables, and timelines. Selects the information s/he needs from texts such as posters, tickets, brochures, announcements and advertisements. Determines the order of occurrence of events in simple texts. Recognizes expressions containing request for help/permission/request/apology.	Uses the expressions of request for help/permission/request/apology in her/his writings.
--	---	--	---	--

Communicative Functions, Language Structures, Language Expressions and Vocabulary

Communicative Functions	Language Structures	Language Expressions and Vocabulary	
*Asking-giving information about place-location *Asking and giving information about places-directions and addresses *Asking and giving information about transportation and means of transportation *Asking and giving information about the place/place *Communicating with audio/video tools *Using courtesy expressions - Thanking/Responding to thanks *Putting into order *Pointing	*To... *From... to... *In/on/at... *Adverbs (down, up, forward, backward, in, out) *by (preposition for vehicles) *In/on/at *Where? (here-there) *before/after/then *Question statements (To where? Where? From where? With what? Which, How? When? What time?)	-Excuse me, where is the... ? -Walk from... to ... Turn right/left. ..., opposite of... . -I don't understand, could you please repeat? - -Thank you. -You're welcome. *** By what ? (... by ...) Where are you going? / -I'm going to... . - What are you going by? / -I'm going by bus/ train/ bicycle/ taxi/ plane/ on foot. *** Which child? The child on the bus. *** -Hello, this is Ali, who am I talking to? -Hello, I am Hasan. How can I help you? - ... *** Note: In this theme, it is requested to give directions on a phone call.	Transport vehicles: bus, bicycle, plane, train, taxi, subway, tram, ship... Basic verbs: To get off, to get on, to ride, to go, to turn back, to walk, to run, to describe (address etc.) ... Location and Direction Phrases: opposite, in front of behind/right/left- in, outside, in the middle, next to ... street, avenue, sidewalk, sign board, traffic lights, stop, pedestrian crossing, overpass, underpass ...

		<p>The following phrases can also be used in this phone call.</p> <p>*Phone call (address directions)</p> <p>*Basic phrases used on the phone (Are you available?)</p> <p>Excuse me? Can I speak to... ? I'm bothering, sorry, I'll call back/later.</p>	
--	--	--	--

(TYDÖP, 2020, p. 288-289)

As seen in Table 3, the 5th theme of A1 level at secondary school is *My City*. In this theme, after the achievements to be given for the skills are specified, the language functions to be acquired by the student in the theme, the language structures corresponding to these language functions, and the vocabulary examples represented by the theme are shown. Thus, the coursebook author shall create her/his theme within the determined limits.

The Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language also provides information on how users can benefit from the Curriculum. This information is also a guide for authors who prepare coursebooks. The recommendations in the curriculum are as follows (TYDÖP, 2020, p. 36-38):

- The achievements should be realized within the framework of the principles of spirality and succession specified in the themes.
- Themes and achievements should be dealt with on the basis of needs and functions, and a line that progresses from usage to rule should be followed especially in grammar rules.
- Activities and practices aimed at presenting basic language skills in a spiral structure that support each other should be included.
- Learning Turkish should not be limited to in-class activities, social activities and tasks outside the classroom should be designed, and this process should be followed by teachers and families themselves.
- Learning strategies should be developed to carry the language teaching process outside classroom, and for this purpose, learners should be given tasks that they can perform individually outside the classroom.
- All kinds of written or oral production in Turkish at all ages and levels should be appreciated and encouraged, and learners should be motivated towards the target language.
- Entertaining pair/group activities such as games, songs and drama should be used for in-class and out-of-class activities.
- Assessment and evaluation tools should be structured in accordance with the age and proficiency level of learners.
- Assessment and evaluation tools allowing the evaluation of the process along with the result should be used.

- Local and individual differences should be taken into account during the practice phase.
- From the beginning to the end of the language teaching and learning process, the realization of in-class and out-of-class communication in Turkish should be paid attention.
- Teaching materials and activities should be structured in standard Turkish.
- The features of all cultural values carried by language that overlap with the target language and culture should be highlighted, and activities and practices ensuring intercultural communication should be included.
- Grammar topics should be presented in a way that supports language skills.
- The activities and materials to be used in the language teaching process should be arranged by taking the language functions that emerge in the contexts of the personal space, public space, professional field and educational field specified in the curriculum into account.
- It should not be forgotten that the basic function of language is to communicate, and it should not be inconvenient to give basic communication patterns that are frequently used in daily life (such as “Can you help me? Please repeat.” etc.).
- In teaching Turkish as a foreign language, grammatical structures and suffixes should be provided through a function-centered approach, not at the level of providing knowledge.

Considering the items listed for practitioners and users, it is understood that communication-oriented teaching of Turkish is aimed and what needs to be done in this regard is expressed. Considering the mentioned points, it can be stated that the functional use of the Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language shall be provided through coursebooks.

While some of the book sets for teaching Turkish as a foreign language consist of coursebooks and workbooks suitable for levels, some of them consist of coursebooks, workbooks and teacher’s guidebooks. A workbook is a course material that includes additional activities that enable learners to reinforce the content in the coursebook. On the other hand, a teacher’s guidebook can be defined as a kind of guidebook that shows the stages that the teacher shall follow during the course process. There is not any information about the the qualities of the workbook and teacher’s guide book prepared for teaching Turkish as a foreign language. However, it can be stated that the qualities of the workbook and teacher’s guidebook prepared for native speakers can also be taken into account in teaching Turkish as a foreign language (MEB, Journal of Notifications No. 2652-2663, 2012).

The Turkish Maarif Foundation is the first institution to start the process of preparing the coursebook by considering the Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language (2020). It continues to write coursebooks with its team of authors and editors for all levels and language levels, from pre-school to high school. The main point of the research is this issue of of being the first. In the study, it is aimed to reveal the perceptions of the authors who continue the coursebook writing process based on the Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language on the process of writing book.

Method

Phenomenology was used in this research which aims to determine the perceptions of the authors who prepare coursebooks for the teaching of Turkish as a foreign language. In phenomenology, which is an empirical study method focusing on the experiences of people about phenomena and the differences in their perceptions, the ways in which phenomena are defined differ due to individual differences. According to Yıldırım and Şimşek (2008), phenomenology does not reveal precise and generalizable results due to the nature of qualitative research but it offers experiences that shall provide results helping to recognize and understand a phenomenon better.

Study group

In phenomenological studies, data sources are individuals or groups that experience the phenomenon the research focuses on and can express or reflect this phenomenon (Yıldırım-Şimşek 2008). The study group of this research consists of 22 authors who participated in the book writing process of the Turkish Maarif Foundation, which is the first group of authors suitable for the Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language (2020). Easy accessibility and voluntariness were taken as basis in determining the study group. Personal information of the participants in the study group is given in Table 4.

Table 4. Personal Information of the Participants in the Study Group

Gender	Graduation	Department	Level of the Book
Female	Marmara University and Anadolu University	Turkish Language and Literature-Sufism and Kalam	Pre-school
Female	Yıldız Technical University	English Teaching	Pre-school
Female	Boğaziçi University	Psychological Counseling and Guidance	Pre-school
Female	Yıldız Technical University	Pre-school teaching	Pre-school
Male	Bolu Abant İzzet Baysal University	Classroom teaching	Primary school
Female	İstanbul University	Turkish Language and Literature	Primary school
Female	Hacettepe University	Turkish Teaching	Primary school
Female	Gazi University	Turkish Teaching	Primary school
Female	Karadeniz Technical University	Turkish Teaching	Secondary school
Female	Eötvös Lorand University	Intercultural Linguistics	Secondary school
Male	Kırıkkale University	Turkish Teaching	Secondary school
Male	Tokat Gaziosmanpaşa University	Turkish Language and Literature	Secondary school
Male	Kırklareli University	Turkish Language and Literature	Secondary school
Male	Mersin University	Turkish Teaching	Secondary school
Male	Hacettepe University	Classroom teaching	Secondary school
Male	Çanakkale Onsekiz Mart University	Turkish Language and Literature	High school
Female	İstanbul University	Turkish Language and Literature	High school
Female	Necmettin Erbakan University	Turkish Language and Literature	High school
Female	TOBB University of Economics and Technology	Turkish Language and Literature	High school

Female	Eskişehir Osmangazi University	Comparative Literature	High school
Male	Korkut Ata Kızılorda Public University	Turkish Language and Literature	High school
Female	Marmara University	Turkish Language and Literature Teaching	High school

As can be seen in Table 4, 14 of the participants are female and 8 are male. The participants also stated before the interview that they had experience in teaching Turkish as a foreign language.

Data collection

A semi-structured interview form was used to collect data in the research. The questions in the interview form were first prepared by the researcher and evaluated by three field experts. While a total of five (5) questions, on which the experts expressed a positive consensus, were included in the interview form, two (2) questions focusing on similar issues in terms of content were excluded from the interview form.

A preliminary application was conducted for the interview form which was evaluated in terms of its content and suitability for the aim of the research. Interview questions were first applied to two authors who were not included in the study group. In line with the data obtained, the interview form was revised again with the field experts and the form was finalized. The questions included in the interview form are as follows:

1. *What are the principles you consider in the process of preparing a coursebook for teaching Turkish as a foreign language? Can you explain?*
2. *When you consider the language teaching levels, what can you say about the difficult and easy aspects of the coursebook writing process?*
3. *In your opinion, what are the characteristics that the texts in the coursebook should have? Can you explain?*
4. *Can you talk about the aspects you paid attention to while preparing the activities in the coursebook?*
5. *In your opinion, should the book sets prepared for foreigners consist of a coursebook, a workbook and a teacher's guidebook, or should it be just a coursebook? Can you explain your opinions with reasons?*

The data based on the questions in the semi-structured interview form were collected by the researcher as a result of the interviews with the participants. Interviews were held at the Turkish Maarif Foundation. They lasted between 20 and 30 minutes on average. The collection of research data took 12 days.

Data analysis

Data of this study were collected in accordance with the phenomenology method and content analysis was used in the analysis of the data. A field expert and researcher worked together during the analysis process. Since this type of research is aimed at revealing experiences and meanings, in the content analysis, it is aimed to conceptualize the data and to reveal the themes which can define the phenomenon

(Yıldırım-Şimşek 2008). First of all, the acquired data were re-analyzed, and then categorized; and finally, the meaning categories in the final text were analyzed. After categorizing, comparisons were made between categories. In this way, categories concluded by the expert and the researcher were finalized. The main meanings were tagged, the concepts were grouped and categorized, and the categories were named. After the categories were determined, tables were created and the tables were enriched with sentences that could be examples of the categories. Codes were given to 22 authors who participated in the study regardless of their names and genders by taking the level at which they write coursebooks into account. This situation is presented in Table 5.

Table 5. The Codes Given to the Participants in the Study Group by Level

Level of Authorship	Participant Code
Pre-school	OÖK1, OÖK2, OÖK3, OÖ4
Primary School	İLK1, İLK2, İLK3, İLK4
Secondary School	OK1, OK2, OK3, OK4, OK5, OK6, OK7
High School	LK1, LK2, LK3, LK4, LK5, LK6, LK7

When Table 5 is analyzed, it is understood that 4 authors from pre-school, 4 authors from primary school, 7 authors from secondary school, and 7 authors from high school levels participated in the study.

Findings and interpretation

As a result of the answers given by the participants to the questions in the interview form, the following findings were reached in the study.

Table 6. Principles to be Considered During the Process of Preparing the Coursebook in Teaching Turkish as a Foreign Language

Theme	Expressed Statement	Participants
<i>Enabling students to be active</i>	I pay attention to that the books contain information which can be applied in real life so that students can see the relationship between what they learn in the books we are preparing and their own life. In order for students to actively participate in the learning-teaching processes, I consider learning by doing and experiencing. (OK5) Contents of the books are also created in coordination with the basic principles of the curriculum. The curriculum adopts an action-oriented approach based on students' learning by discovering and doing-experiencing. Based on the approach mentioned in the contents of the coursebook, it is aimed to ensure the active participation of students in the learning process and to create a teaching process in which students are responsible for their own learning process. (LK4)	OK3, OK4
<i>Being appropriate for the child</i>	One of the main principles I have considered while writing the coursebook was the pedagogical characteristics of 36-48 month-old children. Since the attention span of this age group is quite short, I made sure that the activities and games I wrote were as short as possible and included very few instructions. I also tried to write games involving movement and that children can play by standing up rather than staying at the table. (OÖ4) Since I am an author at the level of primary school, the most basic principle for me is the principle of being appropriate for the child. The most important aspect I pay attention to while creating texts and activities is that they appeal to children's dream world and interests. There are some sensitive points while raising children, and I try not to miss them. (İLK4)	OÖ1, OÖ3, İLK1, OK1, OK7, LK2, LK5

<i>Progressiveness</i>	<p>I pay attention to the fact that the topics and activities in the books are presented in a progressive order as being from easy to difficult and from known to unknown in a meaningful whole, and that the activities shall facilitate further learning and form a basis for them. (OÖ2)</p> <p>The spiral programming approach is used in the coursebooks. The spiral approach contributes to the child to carry each new proficiency to the next proficiency level. Books are progressive. This progressiveness is from the known to the unknown, from the simple to the complex, from the easy to the difficult, from the general to the specific, and from the concrete to the abstract. Language structures and vocabulary acquired in one unit are repeated in the next units. (İLK2)</p>	LK3
<i>Planning of Language Teaching</i>	<p>First of all, the most important factor that I took into consideration was to start this work by analyzing the curriculum in detail. Understanding the logic of the achievements, determining which achievement can be given more easily with which achievement, correctly determining the language structures and vocabulary that should be given according to the achievement, and finally making the unit's syllabus division by taking these issues into account are the issues related to the curriculum. (OK2)</p> <p>I am trying to construct the coursebook based on the question that "How can we develop Turkish communication skills of students?" Within this framework, I try to consider the curriculum, the achievements in the curriculum, the communicative functions specified in the curriculum, and the grammar structures and vocabulary items that reflect these functions. (OK6)</p> <p>All of the content of the coursebook should be in accordance with the syllabuses in the curriculum, the achievements of the four skills determined in the syllabuses and the issue of theme. Because the spiral structure of the curriculum -from the first to the last level- constitutes a whole. As a matter of fact, the content to be created or compiled in the writing of the coursebook should also be compatible with the achievements; activities and visuals designed based on the content should also be produced in a way that shall serve to realize the achievements. (LK1)</p>	İLK3, LK6, LK7

In Table 6, the findings acquired as a result of the question "What are the principles you consider in the process of preparing a coursebook for teaching Turkish as a foreign language? Can you explain?" are presented. The findings acquired from the participants were classified under 4 themes as being enabling students to be active, being appropriate for the child, progressiveness, and planning of language teaching. Participants gathered mostly in the theme of being appropriate for the child. Since the target audience is the student, it is understood that while preparing the coursebook, attention is paid to children's interests, developmental characteristics, and game-based activities. Six participants agreed on the theme of planning of language teaching. It was stated that they had planned the content of the book according to the achievements, themes and communicative functions in the curriculum. Other principles stated by the participants are progressiveness and enabling students to be active in the process.

In the scope of the research, the answer of the question "When you consider the language teaching levels, what can you say about the difficult and easy aspects of the coursebook writing process?" was sought. In accordance with the nature of the question, the findings obtained from the participants were presented under two categories as being difficult aspects and easy aspects.

Table 7. Coursebook Writing Process By Levels of Language Teaching

Theme	Expressed Statement	Participants
Difficult aspects	<p>Writing a book at the preschool level can be a challenging process as it requires being very careful and selective in terms of limited language structure, expression and the use of words. In addition, since it is almost impossible to find original texts suitable for this level, writing new texts poses a challenge in terms of the process. (OÖ2)</p> <p>Assuming that they have never encountered the target language before, writing a book for pre-school children aged between 36-48 months and for primary school A1.1 level students can be considered a very difficult attempt. (İLK2)</p> <p>As A1 and A2 levels offer a more limited area compared to other levels, it seems more difficult to prepare content at these levels. Although it seems that the content can be prepared more easily due to the accumulation of knowledge in students as they reach higher levels, actually, this is not the case. Because, it is necessary to either find authentic texts or write required texts for the teaching of related language structures along with sample topics. This is not an easy task either. In addition, author may start giving same activities and games after a while. Therefore, there is not any easy aspect of the process but the difficult aspects are quite a lot. (LK1)</p>	OÖ3, OÖ4, İLK1, İLK3, İLK4, OK1, OK4, OK6, OK7, LK3, LK4, LK6,
	<p><i>Language Teaching at the Beginner Level</i></p> <p>Since B1 and advanced levels are especially high school level, achievements are extremely intense and complex. When we consider that even some Turks cannot speak Turkish at B2 and C1 levels, I can express how difficult it is to write a Turkish coursebook at these levels. In short, I can say that A1 and A2 levels are easy, while other levels are difficult in terms of producing activities suitable for the learning achievements. (LK5)</p> <p>Since the increase in the number and intensity of achievements at B1, B1+ and B2 levels requires the preparation of much more functional and creative activities addressing more than one achievement at the same time, it is sometimes difficult to write activities at levels such as B1 and B1+. (LK2)</p>	OK3, LK2, LK7
	<p><i>Language Teaching at the Intermediate and Advanced Levels</i></p> <p>The greatest easy aspect is to have a curriculum in front of us which is like a guide or a map for us. (OK2)</p> <p>The fact that which acquisitions, communicative functions, grammatical structures and vocabulary items shall be given in which theme has been determined provides a very important framework for the coursebook author. (OK6)</p>	İLK3
Easy aspects	<p><i>Language Teaching at the Beginner Level</i></p> <p>Each language teaching level has easy as well as difficult aspects. The presence of a narrow framework in the texts, activities and materials prepared for language teaching at the basic level, in a way, makes it easier for me. (OK5)</p> <p>I think writing a Turkish coursebook at A1 and A2 levels is easier than writing at other levels. Because there are basic achievements at these levels, and less cognitive load occurs to produce activities meeting the achievements. (LK5)</p>	OÖ2, OK3

<i>Spiral Approach</i>	<p>Having a spiral approach at the levels, in other words, giving a previously provided achievement, language expression or language structures at the next levels and being a little more comfortable while creating text are easy aspects. (OK4)</p> <p>I mean, when the levels of A1.2 and A1.3 are reached in pre-school at the age of 49-60 months and in primary school -in accordance with the Release of Responsibility Model-, convenience is provided in the teaching-learning process by putting new language inputs on the existing language inputs that students have learned/acquired at previous levels. (İLK2)</p> <p>At B1, B1+ and B2 language levels, the widening and diversification of language structures, language expressions and vocabulary makes text writing easier. (LK2)</p>	OÖ3, OK1, OK7, LK3, LK4, LK6
<i>Having experience</i>	<p>While I was writing these levels (A1-A2), I did not have much difficulty because since I taught at least 40 classes at these levels, there was a space in my mind about the language usage areas and language structures suitable for those areas. In addition, my active participation in the writing process of the Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language was one of the biggest factors which made this process easier. (LK7)</p>	(OÖ4)

Table 7 is shaped by the themes of difficult aspects and easy aspects. The theme of difficulties is divided into two themes within itself as being beginner level, and intermediate and advanced levels. 15 participants stated that it is difficult to produce content and activities at the beginner level. 5 participants in the theme of intermediate and advanced levels stated that it is difficult to produce activities and content when levels progress. This table was shaped in accordance with the opinions of 20 people. With the opinions that “*When I look at the difficulties, the biggest difficulty is the lack of time. Another is the problem of concentration when there is no opportunity to study for a long time, Being motivated again when I take a break due to external factors, The fact that the relationship between the activities, chapters or books in the set is interrupted when there is a break due to external factors, and the extra time I spend to construct this unity in my head*” and that “*In my opinion, the hardest part of the process is narrowing the arch between practice and theory*”, OK2 and OÖ1 stayed out of themes, respectively.

Another main theme of Table 7 is easy aspects. 9 participants stated that advanced language teaching is easier because it takes place in the form of a spiral structure. Having new language inputs in a progressive way at each level has facilitated activity and material design. 4 participants stated that the process of writing a book at the basic level is easier. This might be because of the fact that achievements at this level are simpler and the cognitive load and framework to be taught are less. Three participants were guided by the Curriculum while two participants managed the process more easily with their previous experiences. This table was prepared in line with the opinions of 18 participants. Participants with the code names İLK1, İLK4 and LK1 stated that the process of writing a book does not have any easy aspect. With the opinion that “*In my personal experience, it was facilitating for me to imagine the applicability and effect of the process in terms of teachers, parents and students while writing an activity*”, OÖ1 stayed out of themes.

Opinions of the participants about the characteristics that the texts in the coursebook should have were also received. The acquired findings are presented in Table 8.

Table 8. Characteristics that the Texts in the Coursebook Should Have

Theme	Expressed Statement	Participants
<i>Being Appropriate for the Aim, Achievement, Level, Theme and Student</i>	The most important characteristics sought in the written texts are that they are appropriate for the learning achievements and the content of the unit. It is important that we use texts that do not spoil the general structure of the book, that go in parallel with the fiction, that usually include the characters created in the books, and that include language structures, vocabulary in the unit and predetermined language information for the unit. (İLK2)	OÖ2, İLK1, İLK3, OK3, OK5, LK2, LK4, LK7
	Texts in the coursebook should be appropriate for the target audience in terms of the subject and the way of processing. In addition to being related to the theme, texts should also contain the achievements and grammatical structures correctly. Texts should not have divisive, discriminatory or violent characteristics. There should not be any extreme expressions such as derogatory or excessively glorifying expressions about individuals and communities. (OK1)	
	First of all, the most distinctive characteristic that the texts in the coursebook should have is that they must be suitable for the achievements and communicative functions of the relevant unit. At the same time, I think, everything related to the written subject should not be attempted to be given, but what is sufficient for the student should be given. Texts should be written in accordance with the levels. (LK3)	
	Texts should be appropriate for achievements and communicative functions, Texts should be appropriate for the subject of the theme, Texts should be appropriate for the language level. Texts should include the vocabulary and language structure of the relevant theme. Texts should be interesting. Texts should be fluent. Texts should be student oriented. (LK6)	
<i>Original - Up-to-date - Real</i>	It is important that texts are interesting and appeal to the interests of the age group. Texts should be dynamic and talk about the recent times, so the publications should always be updated. The author should avoid using repetitive and similar texts. The author of the book should be a good researcher; and like a miner, s/he should discover what is hidden about his/her subject. At the same time, we have to be original since we never use any authentic text at this stage. (İLK4)	LK1
<i>Being appropriate for the child</i>	I think that it should be simple and clear for younger age groups; depending on age groups, it should be internalized by either carrying story and fairy tale elements or by appealing to interests and needs, it should reflect the music of the language, and it should contain elements of rhyme as much as possible in order to be easily remembered. (OÖ1)	OK6, OÖ3
	Texts should be appealing to the interests of students learning the target language. For example, it should be in a way that appeals to the world of primary and secondary school children and attracts their attention. For students at high school level, it should be appealing to their world. That is to say, we should consider the age and level of the target audience while writing texts. (OK4)	
<i>The Relationship between Language and Culture</i>	Cultural differences are definitely and absolutely indispensable in texts. Because teaching a language cannot be separated from culture. But it does not mean that we shall only give Turkish culture. In addition to the construction of the education of Turkish culture, intercultural awareness should also be given to the child. (OK2)	OK7
	The student should be given world knowledge through a reading or listening text. Turkish culture and other cultures should be introduced within the framework of sensitivities. (LK5)	

In Table 8, the findings acquired as a result of the question “*In your opinion, what are the characteristics that the texts in the coursebook should have? Can you explain?*” are presented. Themes created in line with the opinions of the participants are as follows: “*Being Appropriate for the Aim, Achievement, Level, Theme and Student; Original - Up-to-date - Real; Being Appropriate for the Child; The Relationship between Language and Culture*”. The theme of “*Being Appropriate for the Aim, Achievement, Level, Theme and Student*” is the theme with the most opinions with 12 participants. As can be understood from here, it is stated that texts should primarily serve the aim while preparing the coursebook. It is a pre-condition that texts are appropriate for the theme, level and student in order to realize the achievements. In addition, it is understood that texts should be original, real and up-to-date and reflect the relationship between language and culture. The theme of being appropriate for the child was shaped through the opinions of 4 participants. Table 8 reflects the opinions of 8 participants. The participant given the code of OÖ4 stayed out of themes with the following answer: “*I will not be able to provide an explanation for this question as there is no text at pre-school level.*”

The aspects to be considered in the activities while preparing the coursebook were questioned within the framework of the research. The acquired findings are presented in Table 9.

Table 9. The Aspects to be Considered While Preparing Activities

Theme	Expressed Statement	Participants
Achievement and Functionality Based	First of all, the activities I prepare should meet all the targeted achievements and functions of the Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language. For this aim, I am preparing activities based on the achievement, I try not to include unnecessary activities and the activities that do not meet the achievements of the level. (İLK3)	OK7, İLK4, LK6
	I pay attention that the activities are appropriate for the achievements and communicative functions in the curriculum. Additionally, I try to prepare students for Turkish communication situations through activities. I aim to create activities that shall contribute to students' ability to understand and explain Turkish, based on the achievements and communicative functions. (OK6)	
	I pay attention to whether the activities serve the achievements or not, and if there are elements that do not serve the focus in an activity that I have taken as an example or adapted, I amend or remove them. (LK1)	
Compliance with the Steps of Taxonomy	I pay attention to prepare activities which are in line with Bloom's Taxonomy's steps of understand, remember and apply. (OK5)	İLK2, LK4
	While preparing our activities, we pay attention that our after reading activities are in accordance with the “remember, understand, and apply” steps of the revised Bloom's Taxonomy. (LK2)	
Target Audience	To ensure that the activity is appropriate for the age level of the children, To ensure that the activity is fun, attractive and active, To try to design the activity in a way that can be explained to children without using their mother tongue. (OÖ3)	OÖ4
	While preparing the activity, first of all, they are prepared according to the children's developmental characteristics and related areas. (İLK1)	
Game and Practice Based	In pre-school age group, indirect teaching and implicit learning should be targeted rather than direct teaching; for this reason, giving the target language expressions to this age group with plenty of repetitions, and games and activities in which entertainment and physical activities are prioritized creates the starting point in activity planning. (OÖ2)	OÖ1, OK4
	While preparing the activity, I make sure that it is in a style that shall attract the attention of the students. I plan the activities in a way that students will enjoy, play and learn through games, and use their reason,	

	and also in a task-oriented way. In this way, I aim for the student to better develop four basic language skills through activities. (OK3)	
	Practical activities should be included. Turkish is a skill lesson. Therefore, the important thing is to enable students to gain the skills. In order to achieve this, game-based and practice-based activities should be carried out in the context of four basic language skills. The student should definitely be given the first example, and then expected to do the activity. (LK5)	
Progressiveness	In the speaking and writing sections, I pay attention that activities are progressive. It is very difficult to tell the student to speak or write about a subject directly, even in the Turkish education for native students. For this reason, I make preliminary preparations such as preparing the student for the subject, giving clues about the topics to be written or spoken, and presenting the draft. (LK7)	LK3
	First of all, I think, there should be progressiveness in the activities. In other words, achievements to be provided should be ensured through step by step activities as the child internalizes. Instead of loading the desired achievements into an activity, they should be distributed to the required activity amount. (OK2)	

In Table 9, the findings acquired as a result of the question “*Can you talk about the aspects you paid attention to while preparing the activities in the coursebook?*” are presented through 6 themes: achievement and functionality based, compliance with the steps of taxonomy, target audience, game and practice based, and progressiveness. Six participants took the achievements and functions specified in the Curriculum as a basis while preparing the activities. Five participants are preparing game and practice-based activities. When activities for the target language are gamified and given by involving the student in the process, the acquisition is easier. Language teaching is given to the student in a spiral structure. The prepared activities are also presented to the students in stages. Three participants are preparing their activities in line with this perspective. There are 4 participants who prepare their activities in accordance with the Bloom’s Taxonomy. The participant given the code of OK1 was not included in any theme with the following opinion: “*After preparing the activity, I try to do it myself first. I try to answer questions such as: “Did I get bored or have fun doing this activity?” In addition to these, if I have the opportunity, I try to get the opinions of people around me about the activity by showing them the activity. I can make corrections or changes on the activities according to the ideas expressed. It is always good for another eye to see. Because an error or lack of information can be overlooked by the author. Even if the author reads it again, s/he cannot see it.*”

It was also questioned within the scope of the research whether the prepared books should consist of a set consisting of coursebook, workbook and teacher’s guidebook or just a coursebook. The obtained opinions are presented in Table 10.

Table 10. Opinions of Participants on How Coursebooks Should be Organized

Theme	Expressed Statement	Participants
	It is important to have a workbook that supports the coursebook in order to increase the efficiency of the activities both in the classroom and at home. The teacher’s guidebook, on the other hand, is an essential resource in terms of being used as a road-map for the teacher to understand the goals and way of thinking of the coursebook and to get the highest level of efficiency while implementing the activities. (OÖ2)	OÖ1, OÖ4, İLK1, İLK2, İLK3, OK2, OK3, OK4, OK5, OK6, OK7, LK2, LK3, LK4, LK5, LK7
	All of these three books are a must have. The coursebook process is important in that it is carried out together with the student and forms the student part of the course. The teacher’s	

<i>Guidance (Guide) - Extra Source - Reinforcement</i>	<p>guidebook is very important to provide new ideas to guide the teacher who manages the process. On the other hand, the workbook is highly valuable because it is such an important point that language teaching cannot be satisfied with what is taught only in the lesson. (İLK4)</p> <p>In my opinion, book sets prepared for foreigners should consist of a coursebook, a workbook and a teacher's guidebook. The workbook must be in the set. Because the language learner uses the coursebook with the instructor. They can apply what they learned in the coursebook to the workbook by themselves, test their language learning level, and reinforce their knowledge. If the teacher's guidebook is prepared in accordance with the original, it shall guide the implementation of the coursebooks and make the lesson interesting. The teacher's guidebook should not only have answers of activities. It should be prepared to guide the teacher in every step from the beginning to the end of the lesson. (LK6)</p>
<i>Complementary Individual Activities</i>	<p>The workbook also matters. However, my opinion is that this is somewhat less important compared to the coursebook and teacher's guidebook; because, as the author, while writing the workbook, we prepare some activities on the topics we think are missing while teaching the theme. The major person dominating the classroom is the teacher, and I defend the idea that it is the teacher who can see what the students in the classroom fully understand and which topics they miss. In the sections where the students have problem in understanding or comprehending, the teacher can try to make up for these deficiencies by preparing additional materials and worksheets. (OK1)</p> <p>If there is a time that the student can spare for the workbook, I think this time should be spent on extracurricular activities planned by the teacher considering that there will not be any interactive applications that support the coursebook or digital opportunities where appropriate; because I think the workbook is used as a continuation step of the traditional education's understanding of homework, and today this should be abandoned and practices for the use of language should be encouraged through projects and tasks. I consider the workbook as a boring repetitive piece of paper. (LK1)</p>

In Table 10, the findings acquired as a result of the question “*In your opinion, should the book sets prepared for foreigners consist of a coursebook, a workbook and a teacher's guidebook, or should it be just a coursebook? Can you explain your opinions with reasons?*” are presented. Opinions were classified in the following themes: “*Guidance (Guide) - Extra Source - Reinforcement and Complementary Individual Activities*”. 19 participants stated that the book sets should be given together with the coursebook, workbook and teacher's guidebook. The workbook is a necessary resource for the student to carry out both repetition and reinforcement. It is understood that the teacher's guide book is a guide that guides the teachers in the process. Participants with OK1 and LK1 codes stated that there is no need for a workbook; and instead, it is more appropriate for teachers to carry out individual activities for the deficiencies of students. The participant given the code of OÖ3 was not included in any theme with the following opinion: “*Workbook is a material that can be preferred depending on the approach of the material / curriculum producers. In some book sets, the workbook is used as a homework book to repeat what students have learned in the classroom outside the school while in some of them, it is designed as a material prepared for the use of students who need it and includes activities as a continuation of the activities in the coursebook. To summarize, I think a book set aiming to teach a foreign language must necessarily include a coursebook and a teacher's guidebook, and it is optional*”

to use the workbook depending on the approach and aims. The participant stated that the workbook should be entirely dependent on aim-oriented preference.

Conclusion and suggestions

The results of this study, which aims to reveal the perceptions of the authors who continue the coursebook writing process based on the Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language on the process of writing book, can be summarized as follows:

- The participants stated the principles to be considered in the coursebooks to be prepared for the teaching of Turkish as a foreign language in four main themes as being enabling students to be active, being appropriate for the child, progressiveness, and planning of language teaching.
- Considering the levels of language teaching, most of the participants agreed that it is difficult to produce content and activities at the beginner level. The authors explained the easiness in the process through the fact that the progression is in a spiral manner.
- Regarding the characteristics of the texts to be included in the coursebook, the participants stated their opinions in four themes as being Being Appropriate for the Aim, Achievement, Level, Theme and Student; Original, Up-to-date, Real; Being Appropriate for the Child; and The Relationship between Language and Culture. It is possible to say that the points stated by the participants coincide with those expressed in the Turkish course curriculum prepared for the native speakers (MEB, 2019).
- The points to be considered while preparing the activities for the coursebook were expressed by the participants as being achievement and functionality, compliance with the steps of taxonomy, characteristics of the target audience, being game and practice based, and progressiveness.
- Regarding the question whether the coursebooks should be organized as a set or as a stand-alone books, 19 of the participants stated that they should be organized as a set, including coursebook, workbook, and teacher's guidebook.

It is observed that there are many studies in the literature on the books/book sets used in teaching Turkish as a foreign language (Tok, 2013; Kılınc and Yenen, 2015; Gün, Akkaya and Kara, 2014; Ömeroğlu, 2016; Tiryaki and Kayatürk, 2017; Biçer and Kılıç, 2017; Ulutaş and Kara, 2019; Gün, Yalçın and Pişkin, 2019; Kalaycı and Durukan, 2019). Considering the conducted researches, it is observed that the existing books are evaluated from various aspects such as cultural transfer, activities, skills, and opinions of the users. In this study, it is aimed to bring a different perspective to the field by determining the opinions of authors who contribute to the books aiming to teach Turkish as a foreign language.

On the other hand, in their study *Teaching Turkish as a Foreign Language According to the Views of Textbook Authors*, Karagöl and Kurt (2021) revealed the opinions of the coursebook authors on teaching Turkish as a foreign language on the basis of curriculum, skills, grammar and vocabulary teaching. In this study carried out with a group of authors who prepared book sets for teaching Turkish by levels within the scope of formal education based on the "Curriculum for Teaching Teaching Turkish as a Foreign Language" prepared by the Turkish Maarif Foundation, the perceptions and opinions of the authors on the book writing process were determined. In this respect, in addition to its complementary nature to previous studies, it is considered that it can bring along a different perspective to the field in

terms of reflecting the opinions of a study team writing books based on the curriculum and within the scope of formal education.

In line with the results obtained in the research, it can be presented as a suggestion that it is necessary to specify the criteria for the coursebooks to be prepared for the teaching of Turkish as a foreign language, that the authors who shall write books in this field are selected from those who have experience in teaching Turkish as a foreign language, that the authors should be provided with curriculum literacy trainings for the Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language, and that the existing books should be revised in accordance with the Curriculum.

Sources

- Ankara TÖMER (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (The Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language)*, (M. Ertan Gökmen, Editor), Ankara, Ankara University Press.
- Balcı, M. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel kavramlar (Basic concepts in teaching Turkish as a foreign language). Hayati Develi, Cemal Yıldız, Mustafa Balcı, İbrahim Gültekin, Deniz Melanhoğlu (Editors). In *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı (The handbook of teaching applied Turkish as a foreign language)* (p. 43-133). İstanbul: Kesit Publications.
- Balcı, M. and Melanhoğlu, D. (2020). On the curriculum of teaching Turkish as a foreign language. *Kırıkkale University Journal of Social Sciences*, 10 (2), 173-198.
- Biçer, N. and Kılıç, B. S. (2017). Evaluation of Text Books which are Used for Teaching Turkish to Syrian Students based on Teacher Opinions. *Journal of Mother Tongue Education*, 5(4), 649-663.
- Biçer, N., Çoban, İ. and Bakır, S. (2014). The problems faced by the foreign students learning Turkish: Atatürk University Case. *The Journal of International Social Research*, 7 (19), 125-135.
- Candaş Karababa, C. (2009). Teaching Turkish as a Foreign Language and Problems Encountered. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42 (2), 265-277.
- Demirtaş, S. K. and Acer, E. K. (2016). Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik bir değerlendirme: Passau üniversitesi örneği (An evaluation of the problems encountered in teaching Turkish: The case of Passau University). Alpaslan Okur, Bekir İnce, İsmail Gülec (Editors). In *Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine araştırma (Research on teaching Turkish to foreigners)* (177-184). Sakarya: Sakarya University TÖMER Publications.
- Durmuş, M. (2013). Teaching Turkish to foreigners: problems, solutions and ideas on the future of teaching Turkish to foreigners. *Adıyaman University Journal of Social Sciences Institute, Special Issue of Teaching Turkish*, 6 (11), 207-228.
- Durukan, E. and Maden, S. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi programı geliştirme (Developing a curriculum of teaching Turkish to foreigners). Mustafa Durmuş and Alpaslan Okur (Editors). In *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı (The handbook of teaching Turkish to foreigners)*, (p. 511-526). Ankara: Grafiker Publications.
- Gün, M., Yalçın, Ç. and Pişkin, B. S. (2019). Temel seviye yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarında yer alan dil bilgisi konularının ve etkinliklerinin karşılaştırılması ve analizi (Comparison and analysis of grammar topics and activities in the coursebooks for teaching Turkish to foreigners at the basic level). *Atatürk University Journal of Social Sciences Institute*, (23), 2089-2101.
- Gün, M., Akkaya, A. and Kara, Ö. T. (2014). The Assessment Of Turkish Class Books For Foreigners By The Instructors In Turkish Teaching Centers. *Turkish Studies*, 9 (6), 1-16.
- Hengirmen, M. (1993). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi (Foreign language teaching methods and TÖMER method)*. Ankara: Engin Publications.
- Kalaycı, D. and Durukan, E. (2019). Comparing The Textbooks Of Teaching Turkish And English As A Foreign Language In Terms Of Learning Domains. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 8 (4), 2162-2177.

- Karagöl, E. ve Kurt B. (2021). Ders kitabı yazarlarının görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:16 Sayı: Özel Sayı, 184-209*.
- Kılınc, H. H. and Yenen, E. T. (2015). Lecturers' Opinions Regarding Textbooks Used In Turkish Education For Foreigners. *International Journal of Language Academy*, 3 (4), 429-441.
- Kolaç, E. (2003). The Evaluation of The Primary Education Fourth Grade Turkish Course Books With Regard to Teachers's Views. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 17 (1), 105-137.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı (Curriculum of primary education Turkish lesson (6th, 7th, 8th grades))*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Publications.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul-ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) (Curriculum of Turkish lesson (primary-secondary school 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades))*. Ankara.
- Ömeroğlu, E. (2016). Review Of The Textbooks Prepared For Teaching Turkish To Foreigners. Unpublished Doctoral Thesis. Sakarya University Institute of Educational Sciences, Sakarya.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin Ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi (Evaluation of the target-tool relationship in Turkish teaching in the example of coursebook). TÜBAR-XIII-Spring.
- Tiryaki, E. N. and Kayatürk, N. (2017). Evaluation Of Listening Texts In Coursebooks Of Teaching Turkish As A Foreign Language In Terms Of Implicit Meaning (Istanbul B1-B2 Level Course). *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 14 (39), 300-319.
- Tok, M. (2013). Assessing Writing Studies in the Textbooks of Teaching Turkish to Foreign. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 6 (1), 249-279.
- TYDÖP (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı (The Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language)*. İstanbul: TMV Publications.
- Ulutaş, M. and Kara, M. (2019). Investigation Of Text Comprehension Questions In Teaching Turkish As A Foreign Language Textbooks According To Revised Bloom Taxonomy. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 8 (4), 2198-2214.
- Yalçın, S. (1994). The effect of the textbook written according to the principles of prose learning on the student achievement. Unpublished Doctoral Thesis. Hacettepe University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Qualitative research methods in social sciences)*. Ankara: Seçkin Publications.

06.Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Cezayir'deki Türkoloji bölümü öğrencilerinin B1-B2 düzeyi yazılı anlatımlarının yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla değerlendirilmesi

Mustafa EMEK¹

APA: Emek, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Cezayir'deki Türkoloji bölümü öğrencilerinin B1-B2 düzeyi yazılı anlatımlarının yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 77-92. DOI: 10.29000/rumelide.990097.

Öz

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü öğrencilerinin B1-B2 düzeyi yazılı anlatımlarını yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla değerlendirmektir. Araştırma grubunu söz konusu bölümde B1-B2 düzeyi yabancı dil olarak Türkçe dersi alan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerden serbest yazma etkinliği olarak akıllarında kalan bir anıyı ya da bildikleri ve anlatmak istedikleri bir konuyu, haberi, durumu Türkçeyi kullanarak kompozisyon şeklinde yazmaları istenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırmanın yöntemi, veri toplama ve veri analizi aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde doküman incelemesinin yanı sıra yanlış çözümlemesi ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin Türkçe imla, yazım ve noktalamada 92, dilbilgisinde 90, söz diziminde 40 ve sözcük seçiminde 25 olmak üzere toplam 337 yazılı anlatım yanlışları tespit edilmiştir. Diller arası olumsuz transfer kaynaklı yazılı anlatım yanlışları arasında Arapça ve Fransızcanın etkisiyle Türkçe cümle kurulumunda yapılan yanlışlar yer almaktadır. Öğrencilerin Türkçe ses bilgisiyle ilgili yaptıkları dil içi gelişimsel yanlışların olduğu ulaşılan bulgular arasındadır. B1-B2 düzeyi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Türkoloji bölümü öğrencilerine yönelik imla, yazım noktalama, dilbilgisi, söz dizimi ve sözcük kullanımı öğretimi konusunda yapılan etkinliklerin sayılarının artırılması ve bu etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Diller arası karşılaştırmalı çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Anahtar kelimeler: Cezayir, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkoloji, yanlış çözümlemesi, yazılı anlatım yanlışları

The evaluation of b1-b2 level written expressions of Algerian Turcology department students learning Turkish as a foreign language using error analysis approach

Abstract

The aim of this study is to evaluate the B1-B2 level written expressions of the students of the Turcology Department of the Algeria 2 University, who learn Turkish as a foreign language, with the approach of error analysis. The research group consists of 20 students who take Turkish as a foreign language at B1-B2 level in the aforementioned department. In order to carry out the study, the students were asked to write a memory or a topic, news or situation that they know and want to tell as a free writing activity in Turkish. Qualitative research approach was used in the study. Document analysis was used both as a research method and as a data collection tool. In the analysis of the data, document review,

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Kahramanmaraş, Türkiye), mustafaemek5@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7959-6235 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.06.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990097]

error analysis and content analysis techniques were used. It was determined that the students made a total of 337 written expression errors, 92 in Turkish spelling and punctuation, 90 in grammar, 40 in syntax and 25 in word selection. Written expression errors due to negative transfer between languages include mistakes made in Turkish sentence construction with the influence of Arabic and French. It is among the findings that students have intralinguistic developmental errors about Turkish phonetics. It is necessary to increase the number of activities on spelling punctuation, grammar, syntax and word use teaching for students of the Department of Turcology, who learn Turkish as a foreign language at B1-B2 levels, and these activities should be diversified. Comparative studies between languages should be emphasized.

Keywords: Algeria, error analysis, Turcology, Turkish language teaching as a foreign language, written expression errors

Giriş

Dil, insanın kendi iç dünyası ve yaşamını sürdürdüğü dış dünya ile iletişim kurma ve etkileşim sağlama aracıdır. İnsan gerek ana dilinde gerekse bildiği diğer dillerde dinlerken ve konuşurken sözlü, okurken ve yazarken yazılı olmak üzere iki formu kullanır. Dil gelişimi de önce sözlü yapının daha sonra ise yazılı yapının öğrenilmesi şeklinde gerçekleşir. Dinleme ile başlayan dil edinim ya da gelişim süreci konuşma ve okuma ile devam eder ve son olarak yazma becerisinin öğrenilmesiyle tamamlanır. Yazma becerisinin öğrenmede son sırada yer alması rastlantısal değildir. Bir dilde yazılı ürün ortaya koymak üst düzey zihinsel becerilerin kullanıldığı karmaşık işlemler sürecinin gerçekleşmesi ile mümkün olmaktadır. Ayrıca dinleme, konuşma ve okuma becerilerinde yeterli olmak yazma becerisinde başarılı olmanın ön şartıdır. Dil becerilerinin herhangi biriyle ilgili yetersizlik diğer becerileri de olumsuz etkilemektedir. Okul öncesi dönemde ana dili edinimi sırasında doğal bir ortamda kendiliğinden dilin sözlü formu ile ilgili yapıları geliştiren birey okulla birlikte yazılı formuyla ilgili olan ve öğrenme olarak ifade edilebilecek yapıları kazanır. Öğrenilen ana dili çoğunlukla içinde yaşanılan toplumun günlük konuşma dili olduğundan insan bu dil ile ilgili öğrendiklerini uygulama konusunda sorun yaşamaz. Yabancı dilde yazma becerisi gelişimi açısından durum ve şartlar farklıdır. Hem bu becerinin geliştirilmesi hem de uygulanması çoğu zaman ana dilindeki kadar kolay olmayabilir. İmkanlar ve zaman daha sınırlı olabilir. Bu durum da öğrenilmesi zaten zor ve karmaşık olan yazma becerisinin geliştirilmesini daha zor hale getirebilir. Yabancı dil öğretim programlarının dil öğretiminde önceliği dilin yazılı formunun öğretilmesine veren geleneksel öğretim yaklaşımlarının etkisiyle hazırlanması (Doğuman, 1983) öğrencinin zorluk derecesine göre sıralanmış dil becerilerinin öğrenimine son dan yani en zor olandan başlamasına neden olduğundan konuyu daha da içinden çıkılmaz hale getirebilmektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminin çağdaş öğretim yaklaşımları esas alınarak dilin öncelikle sözlü daha sonra yazılı formunun öğretildiği bir yapıda gerçekleştirilmesi yazma becerisinin öğretimi açısından da yararlı olacaktır (Doğuman, 1983). Burada kastedilen becerilerin sırayla birer birer öğretilmesi ve bir beceri öğretilmeden diğer becerinin öğretilmesine geçilmemesi değildir. Bütün dil becerileri bir arada öğretilmelidir. Ancak ağırlıklı öğretilen ya da öğretimine öncelik verilmesi gereken beceri değişiklik gösterebilir. Aynı durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin kazandırılmasıyla ilgili de geçerlidir.

Türkçe Türkiye’de ve Türkiye dışında farklı amaçlarla, farklı öğrenci gruplarına yabancı dil olarak öğretilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili yapılan araştırmaların artması bu konuda başarılı çalışmalar yapılmasını sağlayacaktır. Yazma becerisinin kazandırılmasıyla ilgili farklı çalışma grupları, evren örneklem ve bağlamları kapsayan çalışmalar bu konuda yaşanan sorunların

çözülmesine yol gösterecektir. Çünkü öğrencilerin Türkçe yazma becerisine yönelik ortaya koyacakları ürünler onların Türkçe yeterliliklerini ortaya koyacaktır. Ayrıca yazılı anlatımla ilgili öğrencilere ait veriler öğretmenlere geçerli ve güvenilir ölçme değerlendirme yapma imkânı sunacaktır. Özellikle yazma becerisinin öğretimi sırasında öğrencilerin yaptıkları yanlışların incelendiği çalışmalar alanla ilgili gerçek geri dönütler sağlaması açısından önemlidir. Çünkü yanlışın nedeni kişinin konuyla ilgili doğru bilgi sahibi olmamasıdır ve bu anlamda “yanlış” kavramı kişinin doğrusunu bildiği konularda yorgunluk ya da dalgınlık sonucu yaptığı davranışları anlatmak için kullanılan “hata” kavramından ayrılır (Ellis, 1997; Erdoğan, 2005). Bu bağlamda yanlışların esas alındığı çalışmaların öğrenme eksiklerinin ortaya çıkarılmasını sağlayacağını söylemek mümkündür. Lado (1957) ve Richards (1974) ikinci veya yabancı dil öğrenilirken yapılan yanlışların nedenini ana dilinin yapısını ve kültürünü öğreneceği dile taşıma eğiliminde olan öğrenenin ana dilinden getirdiği yapılarla açıklamaktadır. Onlara göre ikinci ya da yabancı dile ana dilinden taşınan kurallar, olumsuz aktarımlar bu dilde yanlış yapılmasına neden olmaktadır. Erdoğan (2005) ise öğrenci tarafından yapılan bazı yanlışların kolaylıkla düzeltileceğini ancak bazı yanlışların ise daha kalıcı olduğunu ve düzeltilmesinin zaman alacağını belirtmektedir. İkinci veya yabancı dil öğretiminde yanlışlara yönelik yapılan araştırmaların önemine dikkat çekmektedir. Hendrickson (1980) ikinci veya yabancı dilde yapılan yanlışları, öğrenenin ana dilindeki düşünce sistemini öğrendiği dile taşımaya çalışmasıyla açıklar. Yabancı dil öğretiminde yazılı anlatım yanlışları üzerine yapılan çalışmaların konuya katkı sağlayıcı özelliğinin olması bütün bu araştırmaların ortak noktasını oluşturmaktadır. Corder (1981, s. 10-11) yanlışların tespit edilmesinin öğretmenlere öğrencilerin durumuyla ilgili bilgi vereceğini, öğrencilerin öğrendikleri dilin yapısını keşfetmelerini sağlayacağını ve araştırmacılara yabancı dil öğretimi ve öğrenimiyle ilgili veri sağlayacağını belirtir.

Yanlış çözümlemesi yabancı dil öğretiminde yanlışların esas alındığı çalışma yaklaşımlarından biridir. Yanlış çözümlemesiyle ilgili Türkiye’de yapılan ilk çalışmalardan biri olan ve konuyla ilgili kapsamlı açıklayıcı bilgi içeren Dede (1983)’nin araştırmasından hareketle yanlış çözümlemesiyle ilgili şunlar söylenebilir: İkinci dil öğrenimi sırasında yapılan yanlışların kaynağının ana dilinden yapılan olumsuz transferler olduğu düşüncesi karşıtsal çözümleme yaklaşımının doğmasına neden olmuştur. Bu yaklaşımla kaynak dil ile hedef dil karşılaştırmalı olarak ele alınmakta ve hedef dilin öğrenimi sırasında yapılan yanlışlara gerekçe olarak kaynak dilden yapılan olumsuz aktarımlar gösterilmektedir. Bir süre sonra ortaya çıkan ve hedef dil öğreniminde yapılan yanlışların tek kaynağının ana dili olmayabileceği fikri yanlış çözümlemesinin karşıtsal çözümlemeye alternatif olarak gelişmesini sağlamıştır. Yanlış çözümlemesi hedef dil ile ilgili yanlışların ana dili kaynaklı olabileceği gibi hedef dil ile ilgili dil içi gelişimsel yanlışlar kaynaklı da olabileceği esasına dayanmaktadır. Yanlış çözümlemesiyle bir anlamda hedef dil ile ilgili öğrencinin yaptığı öğrenmeler değerlendirilmektedir. Süreç sadece diller arasındaki benzerlik ve farklılıkların yanlışlara neden olabileceği düşüncesinden kurtarılmaktadır. Yanlış çözümlemesiyle birlikte öğrencilerden elde edilen veriler incelenmeye alınmaktadır. Bu yönüyle yanlış çözümlemesinin karşıtsal çözümlemeyi tamamlayan bir yönünün olduğunu söylemek mümkündür (Dede, 1983, s.123).

Yanlış çözümlemesi çalışmalarıyla bilinen Richards (1974, s. 176-178) ikinci, yabancı dil öğreniminde görülen ve hedef dil ya da öğrenilen dil kaynaklı olan dil içi gelişimsel yanlışları aşırı genelleme, kural kısıtlamayı bilmeme, yanlış kavram geliştirme ve kuralları eksik uygulama olarak sınıflamıştır. Bu çalışmada dil içi gelişimsel yanlışların tespiti ve değerlendirilmesinde Richards’ın bu sınıflaması esas alınmıştır. Ayrıca karşıtsal çözümlemenin esasını oluşturan ve diller arası aktarım yanlışları olarak tanımlanan öğrencilerin bildikleri, kaynak dillerden öğrendikleri hedef dile yani Türkçeye yaptıkları olumsuz dil bilgisi transferleri kaynaklı yanlışların değerlendirilmesi bu araştırmanın bir diğer boyutudur. B1-B2 düzeyi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji bölümü

öğrencilerinin yaptıkları yazılı anlatım yanlışları öncelikle tespit edilmiş ve konu alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Daha sonra ise bu yanlışların öğrencilerin bildikleri, kaynak dilden kaynaklı olanlarıyla Türkçe ile ilgili öğrenme eksikliğinden dolayı olanlar tespit edilip sınıflandırılmıştır. Bu yanlışların nedenlerine ve çözümlerine yönelik geliştirilen öneriler ise çalışmanın son kısmında verilmiştir.

Araştırmanın önemi

İkinci, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yanlışlarının tespitine ve değerlendirilmesine yönelik çalışmalar hem öğrenci hem de öğretmen ve araştırmacı için olumlu geri dönütler sağlamaktadır. Bu tür çalışmalar aynı zamanda uygulanan öğretim programlarının etkililiğini, eksiklerini göstermesi açısından da önemlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazılı anlatım yanlışlarına yönelik tespit ve değerlendirme çalışmalarının yapılması ve yapılan çalışmalarda araştırma grubu, katılımcı çeşitliliğinin sağlanması her bir öğrenci grubunun ihtiyaçlarının tespit edilmesine ve onlara yönelik doğru öğretim programlarının oluşmasına katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda Türkçenin yabancı dil olarak farklı dil gruplarına ve farklı ihtiyaçlara, niteliklere sahip öğrenci gruplarına öğretimi konusunda bir standardın oluşması sağlanacaktır.

Alan yazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılan yazılı anlatım yanlışlarına yönelik çalışmalara bakıldığında Türkiye'deki üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde farklı düzeylerde yabancı dil olarak Türkçe dersi alan öğrencilere yönelik bu tür çalışmaların gerçekleştirildiği görülmüştür. Ayrıca Yunus Emre Enstitüsünün çeşitli ülkelerdeki Türk Kültür Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe dersi alan farklı düzeylerdeki öğrencilere yönelik de bu tür çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Yazılı anlatımların yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla değerlendirildiği çalışmaların sayısı daha az olmakla birlikte bu tür çalışmaların araştırma gruplarını da benzer bağlamlardaki öğrenciler oluşturmaktadır. Subaşı (2010) yanlış çözümlemesi kullanarak Ankara Üniversitesi Tömer'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarını değerlendirmiştir. Bu çalışma alanda yanlış çözümlemesi kullanılarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının değerlendirildiği ilk çalışmalardan ve konuya dikkat çekmesi bakımından önemlidir. Ankara Üniversitesi Tömer'de 2009 yılında yabancı dil olarak Türkçe dersi alan bir grup Arap öğrenci ile sınırlıdır. Belirtilen nitelikleri taşıyan bir diğer çalışma ise Bölükbaş (2011) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada da İstanbul Üniversitesi Tömer'deki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 20 Arap öğrencinin yazılı anlatımları yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla değerlendirilmiştir. Çalışma öğrencilerin yanlışlarına Arapça-Türkçe karşılaştırmalı bir yaklaşım getirmesi ve detaylı bir inceleme sunması bakımından önemlidir. Her iki çalışmanın araştırma grubunu da Arap öğrenciler oluşturmakla birlikte öğrencilerin geldikleri ülkeler, Türkçe yeterlilikleri ve yaptıkları yanlışlar değişiklik göstermektedir. Daha sonra Büyükkız ve Hasırcı (2013) Gaziantep Üniversitesi Tömer'de B2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 42 öğrencinin yazılı anlatımlarını yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla incelemişlerdir. Bu çalışma araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin farklı ülkelerden gelmiş olmaları, ana dillerinin farklı olması ve hepsinin B2 düzeyi Türkçe öğreniyor olmaları yönlerinden önceki iki çalışmadan farklıdır. Dolayısıyla elde edilen veriler de bu doğrultuda farklılık göstermektedir. Kayhan (2014) ise Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde B2 düzeyi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 71 öğrencinin yazılı anlatımlarını yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla değerlendirmiştir. Bu çalışma araştırma grubu olarak İran bağlamını ve ana dili Farsça olan öğrenci grubunu esas alması, öğrencilerin B2 düzeyi Türkçe öğreniyor olması ve kültürel anlamda Türkiye ile yoğun etkileşimlerin olduğu bir ülkeyi kapsıyor olması bakımından önemlidir. Dolayısıyla çalışma alana konuyla ilgili farklı bir araştırma grubu ve bağlamdan veri sağlamıştır. Çetinkaya (2015) çalışmasında Gaziantep Üniversitesi Tömer'de B2 düzeyi yabancı dil

olarak Türkçe öğrenen 50 öğrencinin yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarını dilsel, bilişsel işleme ve iletişimsel özelliklere göre yanlış çözümlemesi yaklaşımını kullanarak betimlemiştir. Bu çalışma Gaziantep Üniversitesi Tömer örneğinde gerçekleşen ikinci çalışma olmakla birlikte araştırma grubunun farklı olması ve yanlış çözümlemesi yaklaşımının kullanıldığı çalışmalara farklı bir yön kazandırması nedeniyle önemlidir. Çalışmada yanlışlar farklı bir sınıflama yapılarak ve farklı bir değerlendirmeye ele alınmıştır. Yılmaz ve Bircan (2015) çalışmalarında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Tömer'de A2 düzeyi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 22 öğrencinin kompozisyonlarını yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin dil içi gelişimsel yanlışlarının değerlendirildiği çalışma gerek incelenen düzey gerekse çalışma grubunun farklılığı dolayısıyla konuya katkı sağlar niteliktedir. Çerçi, Derman ve Bardakçı (2016) yine Gaziantep Üniversitesi Tömer'de farklı ülkelerden gelen 14 öğrencinin yazılı anlatımlarını yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla değerlendirmişlerdir. Bu çalışmanın önceki çalışmalardan farkı ve alana katkısı aynı öğrencilerin A1 kurundan C1 kuru bitimine kadar kur bitirme sınav kağıtlarını incelemesi böylece değerlendirmede bir süreklilik ya da uzun süreli değerlendirme sağlaması olarak açıklanabilir. Önder ve Yıldız (2017) ise çalışmalarında İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe dersi alan ve farklı düzeylerde üniversite eğitimi alan farklı ülkelerden gelen 65 öğrencinin A1, B1 ve B2 düzeyi kur bitirme sınav kağıtlarını yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla değerlendirmişlerdir. Araştırma grubunun ve değerlendirmeye alınan kur düzeyinin çok katmanlı olması ve çalışmada karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılması çalışmanın konuya katkı sağlayan yönlerindedir. Son olarak Boylu, Güney ve Özyalçın (2017) İstanbul Aydın Üniversitesi Tömer'de B1 düzeyi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen farklı ülkelerden 50 öğrencinin yazılı anlatımlarını yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla değerlendirmişlerdir. Çalışma araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin çeşitliliği ve elde edilen verilerin farklılığı bakımından önemlidir.

Alan yazına bakıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazılı anlatımların yanlış çözümlemesiyle değerlendirilmesine yönelik çalışmaların genellikle Türkiye ile sınırlı olduğu yurt dışında yapılan çalışmaların da Türkiye'nin yurt dışında faaliyet gösteren kurumlarında yapıldığı görülmektedir. Yine yapılan çalışmaların araştırma gruplarını oluşturan öğrencilerin genellikle çeşitli bölümlerde üniversite eğitimi almak için Türkiye'ye gelen ve Türkçe öğrenen öğrenciler olduğu görülmektedir. Bu çalışma konuyla ilgili Türkiye dışında ve başka bir ülkeye ait bir kurumda yapılmış olması bakımından önemlidir. Ayrıca çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamının Türkoloji bölümü öğrencisi olması bu çalışmanın daha önce konuyla ilgili yapılan çalışmalardan bir diğer farkıdır. Çalışmanın Cezayir'de gerçekleştiriliyor olması, çalışmaya katılan Cezayirli öğrencilerin çok dilli olmaları ve Türkoloji bölümü lisans öğrencisi olmaları toplanan verilerin ve ulaşılan sonuçların alana katkısı bakımından önemlidir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin sadece dil içi gelişimsel yanlışlarının değil diller arası olumsuz aktarım yanlışlarının da ele alınması konuyla ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülen bir diğer durum olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı B1-B2 düzeyi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü öğrencilerinin yazılı anlatım yanlışlarını tespit etmek, sınıflamak ve çözümlenektir. Yapılan çözümleme sonucunda yanlışların nedenleriyle ilgili çıkarımlar yapmak ve konuya ilişkin çözüm önerileri sunmak da bu çalışmanın amaçları arasındadır. Söz konusu amaçlardan hareketle araştırmada cevap aranacak soruları şu şekilde sıralamak mümkündür:

1.Türkoloji bölümü öğrencilerinin B1-B2 düzeyi yabancı dil olarak Türkçe yazılı anlatımda yaptıkları yanlışların dağılımı nasıldır?

2.Türkoloji bölümü öğrencilerinin B1-B2 düzeyi yabancı dil olarak Türkçe yazılı anlatımda yaptıkları diller arası aktarım yanlışlar nelerdir?

3.Türkoloji bölümü öğrencilerinin B1-B2 düzeyi yabancı dil olarak Türkçe yazılı anlatımda yaptıkları dil içi aktarım yanlışlar hangileridir?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak tasarlanmıştır. Çalışmada araştırılması planlanan konularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin araştırma soruları bağlamında analizi söz konusu olduğundan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 217). Eğitim bilimi araştırmalarında doküman incelemesini ağırlıklı bir biçimde kullanmaya yönelten durumlarda araştırmacı doküman analizi yöntemini esas alarak araştırmasını kurgulayabileceği gibi araştırmasında diğer veri toplama araçlarıyla birlikte doküman analizini de kullanabilir (Ulutaş, 2015, s. 288). “Doküman incelemesi veya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olabileceği gibi diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da kullanılabilir.” (Tanrıöğen, 2012, s.239). “Belgesel tarama ile yapılan araştırmaların özgün (orijinal) olmayacağı bazılarınca ileri sürülmekte ise de neyin özgün sayılması gerektiği sorusu tartışmaya açıktır.” (Karasar, 2009, s. 184). Doküman tekniğine ihtiyaç duyulmasının en belirgin iki nedeninden biri başka teknikleri kullanarak araştırmanın yapılmasının mümkün olmamasıdır (Ekiz, 2009, s. 70). “Dokümanlar sadece onlardan öğrenilebilecek şeyler olduğu için değil aynı zamanda sadece doğrudan gözlem ve mülakat yoluyla elde edilebilecek bir araştırmanın yolunu da belirlediği için değerlidir.” (Patton, 2014, s. 294). Yöntemle ilgili yukarıda verilen ilgili literatür ve çalışmada kullanılan ağırlıklı metodun doküman incelemesi olması, başka yöntem kullanılarak araştırmayı gerçekleştirmenin mümkün olmaması nedeniyle çalışmanın yöntemi doküman incelemesi olarak belirlenmiştir. Doküman incelemesi yöntemi kullanılarak şekillenen araştırmada öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım yanlışlarına yönelik tespit yapma ve değerlendirmede bulunma amacı güdülmektedir. Ayrıca yanlışların nedenleri ve çözümlerine yönelik önerilere yer verilecektir.

Araştırma grubu

Çalışmanın araştırma grubunu Cezayir 2 Üniversitesinde B1-B2 düzeyi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 12 kız, 8 erkek Türkoloji bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler Cezayir’in resmi dili ve aynı zamanda eğitim dili olan Arapça ve Fransızca’yı bilmektedirler. Hatta araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerle tespit edildiği üzere araştırma grubunu oluşturan öğrenciler tıpkı diğer Cezayirli gibi aralarında iletişim ve etkileşim kurmak için çoğunlukla “Derce” olarak adlandırılan ve kreol olarak tanımlayabileceğimiz Arapça-Fransızca karışımı bir dili kullanmaktadırlar. Bunun yanı sıra üniversiteye gelene kadar resmi eğitim kurumlarında yabancı dil olarak İngilizce, Fransızca, İspanyolca, Çince, Korece, Rusça, İtalyanca dillerinden biri ya da birkaçı ile ilgili seçmeli dersler almaktadırlar. Her bir öğrenci Arapça ve Fransızcanın yanı sıra bu seçmeli dillerden birini ya da birkaçını farklı yeterlilik düzeylerinde bilmektedir. Bu anlamda öğrencilerin çok dilli olduklarını söylemek mümkündür. Dil öğrenimiyle ilgili böyle bir alt yapı ve öğrenme geçmişine sahip olan öğrenciler Türkoloji alanında lisans eğitimi alarak uzman olmak üzere yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmektedirler.

Verilerin toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerden serbest yazma etkinliği olarak akıllarında kalan bir anıyı ya da bildikleri ve anlatmak istedikleri bir konuyu, haberi, durumu Türkçeyi kullanarak kompozisyon şeklinde yazmaları, bu özellikleri taşıyan birer metin oluşturmaları istenmiştir. Bu metinler doğrudan öğrenciler tarafından oluşturulmaları nedeniyle birincil veriler olarak değerlendirilmektedir ve birincil verilerin toplanmasıyla ilgili çalışmanın amacına, mevcut kaynaklara ve araştırmacının becerilerine göre birçok yöntem kullanılabilir (Kumar, 2011, s. 147). Araştırmada takip edilen veri toplama ve analiz süreci basamakları şu şekildedir:

- 1.Öğrencilere verilen konuda metinlerin yazdırılması
- 2.Metinlerin araştırmacı tarafından toplanması ve numaralandırılarak okunması
- 3.Tespit edilen yanlışların araştırmacı tarafından hazırlanan tabloya göre kodlanması
- 4.Verilerin içerik analizine uygun olarak incelenmesi ve belirlenen başlıklara uygun olarak yanlış dağılımlarının tespiti
- 5.Verilerin yanlış çözümlemesi yaklaşımına uygun olarak incelenmesi ve yaklaşım çerçevesinde belirlenen başlıklara uygun olarak yanlış dağılımlarının tespiti

Verilerin analizi

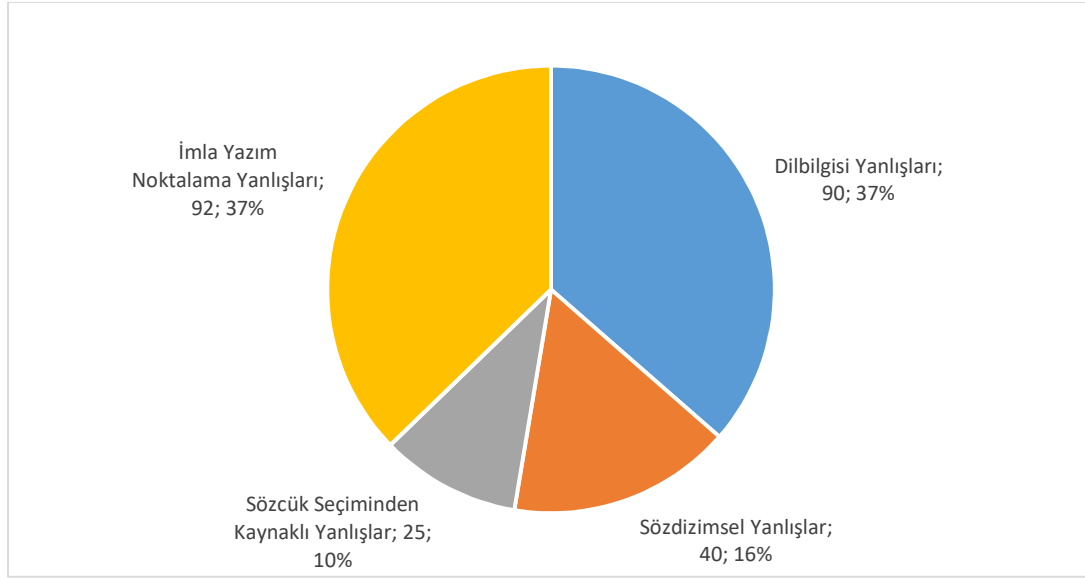
Çalışmada toplanan verilerin analizinde doküman incelemesi, içerik analizi ve yanlış çözümlemesi kullanılmıştır. İçerik çözümlemesi belgelerdeki belli bakış açılarını, felsefeleri, dil ve anlatım gibi özellikleri derinlemesine ve belirli ölçütlerle yapılacak çözümlemelerle anlama çabasıdır (Karasar, 2009, s. 184). Bu çalışmada da içerik analizi kullanılarak öğrencilerin kullandıkları yazılı dil ve anlatımları yanlış çözümlemesi yaklaşımı aracılığıyla belirlenen ölçütlerden hareketle çözümlenmeye, incelenmeye, değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatımlarında tespit edilen yanlışlar öncelikle dilbilgisi yanlışları, söz diziminden kaynaklı yanlışlar, sözcük seçiminden kaynaklı yanlışlar, yazım ve imla yanlışları olarak sınıflanmış ve değerlendirilmiştir. Daha sonra yanlış çözümlemesi yaklaşımı gereği bu yanlışlar olumsuz aktarım yanlışları ve dilsel gelişim yanlışları olarak tekrar gruplandırılmış ve değerlendirilmiştir.

Bulgular

Birinci araştırma sorusuna yönelik bulgular

Öğrenciler tarafından oluşturulan yazılı metinlerin incelenmesi sonucunda 12 kız, 8 erkek toplam 20 öğrenciye ait 337 yanlış tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışların dağılımlarının nasıl olduğuna yönelik araştırma sorusuna ilişkin bulgular Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Yazılı Anlatım Yanlışlarının Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde öğrencilerin dilbilgisi, imla, yazım ve noktalama yanlışlarının diğerlerinden fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe dilbilgisi alanında 90 yanlış yaptıkları ve bu yanlışların toplam yanlışların %37'sini oluşturduğu tespit edilmiştir. Yapılan yanlışların yine %37'sini ise tespit edilen 92 yanlış ile imla, yazım ve noktalama yanlışlarının oluşturduğu görülmektedir. Öğrenciler Türkçe söz dizimi alanında 40 yanlış yapmışlardır. Bu yanlışlar da toplam yapılan yanlışların %16'sını oluşturmaktadır. Öğrencilerin en az yanlış yaptığı alan sözcük seçimidir. Öğrenciler yazılı metinlerinde sözcük seçiminden kaynaklı 25 yanlış yapmışlardır. Yapılan bu yanlışlar toplam yanlışların %10'luk dilimini oluşturmaktadır.

B1-B2 düzeyi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazılı anlatım yanlışlarının alanlara ve alt alanlara göre dağılımı ise Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Yazılı anlatım yanlışı yapılan konular

A. Dilbilgisi Yanlışları (90)	B. Sözdizimsel Yanlışlar (40)	C. Sözcük Seçiminden Kaynaklı Yanlışlar	D. İmla Yazım Noktalama Yanlışları
1. Ses bilgisi yanlışları (21)	1. Özne-yüklem uyumsuzluğu	1. Yanlış sözcük kullanımı	1. Büyük/Küçük harflerin yazımı
2. Biçim bilgisi yanlışları (69)	2. Ögelerin yanlış sıralanması	2. Sözcüklerin yanlış yazımı	2. Özel adların yazımı
	3. Yanlış sözcük kullanımı		3. Noktalama işaretlerinin kullanımı
			4. Edat, bağlaç, soru ifadelerinin yazımı

Dilbilgisi yanlışlarının dağılımı incelendiğinde öğrencilerin Türkçe ses bilgisiyle ilgili 21, Türkçe biçim bilgisiyle ilgili 69 yanlış yaptıkları tespit edilmiştir. Söz dizimi yanlışlarını ise özne-yüklem uyumsuzluğu kaynaklı yanlışlar, cümle ögelerinin yanlış sıralanmasından kaynaklı yanlışlar ve yanlış sözcük kullanımı ya da sözcüklerin yanlış yazımından kaynaklı yanlışlar olmak üzere sınıflamak mümkündür.

Öğrencilerin yazılı metinlerinde araştırmacı tarafından tespit edilen sözcük seçiminden kaynaklı yanlışlar ise yanlış sözcük kullanımı ve sözcüklerin yanlış yazımı şeklinde iki gruba ayrılmaktadır. İmla, yazım ve noktalama ile ilgili tespit edilen yanlışları büyük/küçük harf yazımıyla ilgili yanlışlar, özel adların yazımıyla ilgili yanlışlar, noktalama işaretlerinin yanlış kullanımı ve kullanılmamasıyla ilgili yanlışlar, edat ve bağlaçların, soru ifadelerinin yazımıyla ilgili yanlışlar olarak sıralamak mümkündür.

İkinci araştırma sorusuna yönelik bulgular

Bu bölümde öğrencilerin yaptıkları diller arası aktarım yanlışlarıyla ilgili bulgulara yer verilecektir. Cezayir 2 Üniversitesindeki Türkoloji bölümü öğrencileri yukarıda da belirtildiği üzere ülkede resmi dil ve eğitim dili olan Arapça ve Fransızca'yı günlük hayatlarında kullanmaktadırlar. Hatta çoğunlukla bu iki dilin karışımı olan ve adına "Derce" denilen kreol olarak tarif edebileceğimiz bir dili kullanarak iletişim ve etkileşim kurdukları araştırmacı tarafından sahada yapılan gözlemlerde tespit edilmiştir. Yine yukarıda belirtildiği üzere araştırma grubunu oluşturan öğrenciler diğer çoğu Cezayirli gibi okulda İngilizce, Almanca, İtalyanca, İspanyolca, Rusça, Çince, Korece gibi dillerin yabancı dil olarak öğrenimine yönelik eğitim almaktadırlar. Dolayısıyla öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında yaptıkları diller arası olumsuz aktarım yanlışlarını tespit ve analiz ederken onların dillerle ilgili bu birikimlerini dikkate almak gerekmektedir.

Öğrencilerin öncelikle Arapça ve Fransızcanın etkisiyle bu dillerdeki kuralları ve yapıları Türkçe yazılı anlatımda kullanmaya yönelik davranışları sonucu oluştuğu düşünülen yanlışları şu şekilde gruplamak ve örneklendirmek mümkündür:

Öğrencilerde bildikleri dillerden hareketle çokluk anlamı verilmek istenen sözcükten önce çokluk ifade eden bir sözcük gelip gelmediğine bakılmaksızın ilgili sözcüklerde çokluk eki kullanma şeklinde bir algı oluştuğu düşünülmektedir. Bu algıdan hareket eden öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında çokluk eki kullanımıyla ilgili "iki elmalar, bazıları insanlar" benzeri birtakım yanlışlar yaptıklarını söylemek mümkündür. Söz konusu yanlışlara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

"*yemekleri yerler adıları*" (yemek yer adları) (Ö7)

"*çok fazla adamlar*" (Ö14)

"*bazı yüzler*" (bazıları yüzer) (Ö14)

"*Alkol, sigara çok zararları yapabilirler*" (Alkol sigara çok zarar verebilirler.) (Ö18)

Öğrencilerin bildikleri dillerden yaptıkları olumsuz aktarımlar sonucunda Türkçe yazılı anlatımla ilgili yanlış yaptıkları konulardan biri de Türkçeye giren yabancı sözcüklerin yazımıdır. Öğrenciler bu konuda kelimenin Türkçesini yazmak, kelimenin Türkçesinin yazılışını değil söylenişini ya da okunuşunu yazmak, kelimenin Arapça, Fransızca ve bazen İngilizcedeki yazımını kullanmak gibi davranışlar sergilemektedir. Konuyla ilgili tespit edilen bulgular şöyledir:

"*bir amaliya yapmak karar verdi*" (bir iş yapmaya karar verdi) (Ö1)

"*Romantic bir film*" (Ö1)

“O günden (sonra) her Cuma günü piano (piyano) çalmaya başladım (başladım) sonra konferans(lar) başlar (başladı).” (Ö2)

“Alkol ve sigara çok tehlikeli (tehlikeli) sağlimiz (sağlımız) için.” (Ö5)

“çünkü fasahatı lisan konuşar” (Çünkü açık bir dil konuşur.) (Ö9)

“tehlil” (tahlil) (Ö9)

“sport vakit ayrabiliriz” (spora vakit ayrabiliriz) (Ö12)

“cazayırda daha bir ülk görmem” (Henüz Cezayir’den başka bir ülke görmedim) (Ö14)

“çünkü adam denizde psikolojik ve nefsyı iyi olacak.” (Çünkü insan denizde psikoloji ve ruh olarak iyi olacak.) (Ö14)

“çünkü kendimden Aşk dizisleri çok sevmiyorum, tek şey beni cezbetti Şahsiyatlar” (Çünkü ben aşk dizileri çok sevmiyorum, beni cezbeden tek şey oyuncular.) (Ö16)

“tausiya”, “tevsıye” (tavsiye) (Ö17)

“Alkol, sigara içmek bitmez lazım, Çocuklar, gençler ve hepsi şahis dünyada ve çevre himayat için” (Dünyadaki çocukların, gençlerin, bütün insanların ve çevrenin korunması için alkol ve sigara kullanımının bitmesi lazım.) (Ö18)

“ve en önemli problemi Onları hava kirliliği taasır etmek” (ve onların en önemli zararı hava kirliliğine neden olmak) (Ö18)

“Sigarat” (sigara) (Ö20)

Arapça yazımda büyük harf küçük harf ayrımı bulunmamaktadır. Yazılı anlatımda harfler sürekli cümle içerisinde aynı şekilde yazılmaktadır. Öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımda büyük ve küçük harf kuralıyla ilgili yaptıkları yanlışların Arapçadan yaptıkları olumsuz transfer sonucu olduğu düşünülmektedir. Konuyla ilgili tespit edilen bazı bulgular aşağıda verilmiştir:

“osman bey ortoğrulun oğlusı” (Osman Bey Ertuğrul’un oğlu) (Ö4)

“önceden küçük ve Ayrılık bir Beylikıydı o toplanmıştı ve kurmuştı” (Osman Bey küçük ve diğerlerinden ayrı olan beyliğini toplayarak Osmanlı Devletini kurmuştu.” (Ö4)

“bütün denizleRi(n), dağlaRı(n), topraKlaRı(n), tek biR sahibi vaRdır.” (Ö6)

“Bu devlet Tüm dünyada (dünyayı) etkiledi” (Ö7)

“kaptan derye Hayreddin barbarus” (Kaptan-ı Derya Hayrettin Barbaros) (Ö13)

Arapça, Fransızca ve İngilizcede cümle kurulumunda sıralama özne, yüklem ve diğer öğeler şeklindedir. Türkçede ise özne başta ve yüklem sondadır. Cümle kurulumundaki sıralamada görülen bu farklılık öğrenilen yabancı dilde cümle kurulumuyla ilgili özellikle başlangıç düzeyinde birtakım yanlışların

yapılmasına neden olmaktadır. Yine Arapça cümle kurulumunda yüklemi isim olan cümlelere Türkçedeki gibi “-dIr, -dUr” ekinin gelmemesi ve yüklemın yalnız kullanılması bir diğer farklı uygulamadır. Öğrencilerin Türkçe cümle kurulumuna, söz dizime yönelik yaptıkları bazı yazılı anlatım yanlışlarında Arapça cümle kurulumuyla ilgili bu bilgilerinin etkisi olduğu söylenebilir. Araştırmacı tarafından tespit edilen cümle kurulumuyla ilgili yapılan yanlışların yer aldığı bulgulardan bazıları şu şekildedir:

“*Hatırlıyorum ki o gün Cuma günü, İstanbul’da bir kültürel ve Gençler merkezi ismi TURİNG o gün ilk konferanı hazır bulunduk.*” (İstanbul’da ismi TURİNG olan bir gençlik ve kültür merkezinde ilk konferansı dinlemek için hazır bulunduğumuzda günlerden Cuma idi diye hatırlıyorum.) (Ö2)

“*Alkol ve sigara çok zararlar bize veriyorlar. Alkol ve sigara çok tehlikeli (tehlikeli) sağlimiz (sağlığımız) için.*” (Ö5)

“*onların tek amacı dünyada dört biR tarafta adalet surdurmek*” (adaleti sürdürmekti) (Ö6)

“*her şeyler var içinde*” (İçinde her şey vardır.) (Ö8)

“*2013 yılında okuduğum bir kitabı...*” (anlatacağım/tanıtacağım) (Ö9)

“*Osmanlı döneminde en meşhur sanatları (sanatlar) minyatür ve tezhip...*” (tezhiptir) (Ö10)

“*O gün çok güzel(di) ve güneşli(ydi), deniz çok güzel(di) resim gibi(ydi) sakın(di) ve Altın renkli konlar (tonlar vardı) çok beğendim.*” (Ö14)

“*Sigara, alkol birinci sebep Toplum’un problemleri için*” (Alkol ve sigara toplumun problemleri için birinci sebeptir.) (Ö18)

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular

Yanlış çözümlemesi yaklaşımın ikinci aşaması olan dil içi gelişimsel yanlışlar, dil içi aktarım yanlışlarıyla ilgili tespit edilen bulgulara bu bölümde yer verilecektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Türkoloji bölümü öğrencilerinin aşırı genelleme, kural kısıtlamalarını bilmeme, yanlış kavram geliştirme ve kuralları eksik uygulama davranışları sonucunda yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının yer aldığı bu bölüm onların Türkçe dilbilgisi kurallarını bilme ve uygulama yeteneklerini ortaya koymasından önemlidir.

İlk olarak Türkçenin ses bilgisine yönelik yapılan yanlışlar ele alınacaktır. Arapçada ünlüler, sesli harfler okuma ve yazmada hareke adı verilen işaretlerle verilmektedir. Alfabe de onları harf olarak karşılayan bir sembol bulunmamaktadır. Fransızca da ve İngilizce de ise Türkçedeki “ü, ı, ö” seslerini karşılayan bir harf bulunmamaktadır. B1-B2 düzeyi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Türkoloji bölümü öğrencilerinin dil içi gelişimsel yanlışlarına bakıldığında gerek bildikleri dillerin ünlülerle ilgili böyle bir yapısının olması gerekse Türkçedeki ünlülerle ilgili yeterli öğrenme sağlayamamaları sonucunda yazılı anlatımlarında bazı yanlışların olduğu tespit edilmiştir. Ünlü uyumu, ünsüz benzeşmesi, kaynaştırma ünsüzü, ünlü daralması yazılı anlatım yanlışları yapılan diğer ses bilgisi konularıdır. Öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımında Türkçenin ses bilgisi ve özellikle Türkçede bulunan ünlülerin yazımıyla ilgili yaptıkları yanlışlarla ilgili belirlenen bulgular şu şekildedir:

“İstanbul’ta” (Ö2)

“üslübü”, “kultur”, “Füzülü” (Ö3)

“osmanli”, “sinirlerini” (sınırlarını) (Ö4)

“Hayatimizdeki”, “sağlimiz” (sağlığımız) (Ö5)

“kötusu” (kötüsü), “surdurmek” (sürdürmek) (Ö6)

“alış veriş”, “çok ücüz” (çok ucuz) (Ö8)

“buyudu” (büyüdü) (Ö11)

“filodu” (filoydu) (Ö13)

“küvveti” (Ö13)

“mühteşem” (Ö13)

“keyfliidi” (keyifliydi) (Ö15)

“abımla” (ağabeyimle) (Ö15)

“hayir deyeceğim” (hayır diyeceğim) (Ö15)

“çok zararları yapabilirler” (Ö18)

“hayatdir” (Ö19)

Bulgulara bakıldığında “üslübü, Füzülü, ücüz, küvveti, mühteşem” sözcüklerinin Arapçadan dilimize geçmiş olmasına ve Türkçe ünlü harf kullanımı gerektirmemesine rağmen Türkçedeki ünlülerle yazıldığı görülmektedir. Bu durum kuralın aşırı genellenmesi ya da kural kısıtlamalarının bilinmemesiyle açıklanabilir.

Dil içi gelişimsel yanlış olarak değerlendirilebilecek ve öğrencilerin metinlerinde görülen bir diğer yazılı anlatım yanlış ise eklerin kullanımıyla ilgilidir. Öğrencilerin isim-fiil, sıfat-fiil, ilgi, iyelik, hal ve tamlama eklerini kullanmama ya da yanlış kullanma gibi davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. Konuyla ilgili ulaşılan bulguların bazıları şu şekildedir:

“O film adı “Sadece Sen”” (Ö1)

“bir adamı aşık oldu” (Ö1)

“ama en önemli bu” (Ö2)

“huzur(lu) ve rafah (rahat) hayat yaşamışlar” (Ö3)

“Hayatimizdeki”, “tahleklî” (tehlikeli), “sağlimiz” (sağlığımız), “ruhsel gerelim” (ruhsal gerilim), “bezim Amacimiz”, “sigarat” (sigara) (Ö5)

“bütün denizleRi(n), dağlaRı(n), topraKlaRı(n), tek biR sahibi vaRdır.” (Ö6)

“ölüm(den) uzaklaşın” (Ö20)

Tartışma, sonuç ve öneriler

Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü öğrencilerinin B1-B2 düzeyi yabancı dil olarak Türkçe öğrenimleri sırasında yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının tespitini, değerlendirilmesini ve yapılan yanlışların nedenlerini ortaya koymak, yanlışların ortadan kaldırılması konusunda çözüm önerileri geliştirmek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları konuyla ilgili daha önce yapılan araştırmaların sonuçlarıyla tartışmalı bir şekilde sunulacaktır.

Türkoloji bölümü öğrencilerinin Türkçe yazılı anlatımlarında toplam 337 yanlış tespit edilmiştir. Bu yanlışların dağılımına bakıldığında en fazla yanlışın imla, yazım ve noktalama (92 yanlış, %37 yanlış oranı) ile Türkçe dilbilgisi (90 yanlış, %37 yanlış oranı) konularında yapıldığı tespit edilmiştir. Daha sonra sırasıyla yazılı anlatım yanlışları yapılan konuların sözdizimi (40 yanlış, %16 yanlış oranı) ve sözcük kullanımı (25 yanlış, %10 yanlış oranı) olduğu görülmüştür. Dilbilgisiyle ilgili yazım yanlışları yapılan konular ses bilgisi (21 yanlış) ve biçim bilgisi (69 yanlış) olarak iki alt başlığa ayrılmaktadır. Sözdizimi yanlışlarının özne-yüklem uyumsuzluğu, cümle öğelerinin yanlış sıralanması ve yanlış sözcük kullanımı gibi bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Sözcük seçiminden kaynaklı yanlışlara bakıldığında öğrencilerin yanlış sözcük kullanımı ve sözcüklerin yanlış yazımı kaynaklı sorunlar yaşadığı görülmüştür. İmla, yazım ve noktalama yanlışlarının öğrencilerin büyük/küçük harf kullanım kuralına uymaması, noktalama işareti kullanmaması ya da yanlış kullanması, edat, bağlaç ve soru ifadelerinin yazımında yaptıkları yanlışlar sonucu ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bölükbaş (2011), 20 Arap öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmasında toplam 372 yanlış tespit etmiştir. Bu yanlışların dağılımı dilbilgisi, söz dizim, sözcük seçimi ve yazım, noktalama şeklindedir. İki çalışmanın ulaşılan sonuçlarının farklılık göstermesi araştırma gruplarının ve incelenen dil yeterlik düzeylerinin farklı olması ile açıklanabilir. Uzdu ve Yıldız (2017) çalışmalarında A2-B2 düzeyi 65 öğrencinin metinlerinde 6156 yanlış tespit etmişler ve yanlış dağılımını en çok yanlış yapılan alandan en aza doğru yazım, biçim söz dizim, ses bilgisi ve anlambilim şeklinde sıralamışlardır. Öğrencilerin ana dilleri ve özellikleri farklılaştıkça yazılı anlatım yanlışlarının da farklılaştığını ortaya koyması açısından bu veriler önemlidir. Yine Büyükkiz ve Hasırcı (2013) ana dilleri farklı olan B2 düzeyi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 42 öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmada 570 yazım ve noktalama, 400 dilbilgisi, 185 sözcük seçimi, 127 söz dizim yanlışları olmak üzere 1282 yanlış tespit etmişlerdir. Bu çalışmanın verilerinden de hareketle öğrencilerin ana dillerinden bağımsız olarak en çok yanlış yapılan ilk iki alanın dilbilgisi, yazım ve imla olduğu sonucu çıkarılabilir. Yurt içinde yapılan çalışmalarla Cezayir’de yapılan bu çalışmanın sonuçlarının bu açıdan benzerlik göstermesi bir diğer dikkat çekici noktadır. Yılmaz ve Bircan (2015) çalışmalarında A2 düzeyinde en çok yanlışın dilbilgisi alanında olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin Türkçe dil yeterliliklerinin henüz bağımsız kullanıcı düzeyine ulaşmamış olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca Boylu, Güney ve Özyalçın (2017) A2 düzeyi yazılı anlatım yanlışlarını inceledikleri çalışmalarında en çok yazılı anlatım yanlışının sözcük bilgisiyle ilgili olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında yeterli sözcük kullanamamaları da yine bağımsız dil kullanıcı düzeyine ulaşmamış olmalarıyla açıklanabilir. Bölümde bu düzeyde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin özellikle Türkçe imla, yazım ve noktalama kurallarına yönelik etkinlikler yapması yararlı

olabilir. Ayrıca bütün öğrencilerin Türkçe kelimelerin yazımıyla ve noktalama işaretleriyle ilgili yazım kılavuzu temin etmeleri sağlanabilir. Yine yazımı karıştırılan ve Türkçeye yabancı dillerden geçmiş kelimelerle ilgili listeler oluşturularak öğrencilere dağıtılabilir.

Yanlış çözümlemesi yaklaşımı kullanılarak tespit edilen diller arası olumsuz transfer yanlışlarına bakıldığında Türkoloji bölümü öğrencilerinin çok dilli olmaları her ne kadar onların diller arası olumsuz transfer yapma konusunda daha az yanlış yapacaklarını, bu konuda deneyimli olduklarını düşündürse de bu başlıkla ilgili birtakım yanlışlar tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe çokluk eki kullanımı ve Türkçe sözcüklere çokluk anlamı verme konusunda Arapça, Fransızcanın etkisinde kalarak yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının olduğu görülmüştür. Türkçeye giren yabancı kelimelerin yazımı konusunda öğrencilerin bu kelimeleri Türkçe okunduğu ya da söylenildiği gibi yazma, Arapçada, Fransızcada ya da İngilizcede yazıldığı, okunduğu veya söylenildiği gibi yazma şeklinde yazılı anlatım yanlışları yaptıkları belirlenmiştir. Arapçada büyük/küçük harf kullanımıyla ilgili bir kuralın olmaması öğrencilerin bu dilin etkisiyle Türkçe yazılı anlatımda büyük/küçük harf kuralıyla ilgili yanlışlar yapmalarına yol açmıştır. Son olarak Arapça, Fransızca ve İngilizcede cümle kurulumunun Türkçeye göre farklı olması ve Arapçada isim cümlelerinde yüklem ek almaması gibi uygulama farklılıklarından dolayı öğrenciler diller arası aktarım yanlışları yapmışlardır. Subaşı (2010) ve Bölükbaş (2011) Arap Türkçe öğretim merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrenciler ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında diller arası olumsuz aktarım yanlışlarıyla ilgili benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu durum aynı ana dilini konuşan kişilerin farklı ülkelerde yaşasalar ve farklı özelliklere sahip olsalar bile Türkçe öğrenirken benzer yanlışlar yaptıklarını göstermesi bakımından önemlidir. Öğrencilerin Türkçenin dilbilgisi ve anlam yapısını daha iyi kavrayabilmeleri, bildikleri diğer dillerden Türkçeyi ayırt edebilmeleri için derslerde diller arası karşılaştırmalı çalışmaların yapılması yararlı olabilir. Öğretmenlerin derslerde diller arasındaki kural ve anlam farklılıklarına sık sık vurgu yapması, özellikle bu dillerde ortak kullanılan sözcüklere yönelik çeşitli etkinlikler gerçekleştirmesi öğrencilerin diller arası olumsuz transfer kaynaklı yanlışlar yapmalarını önleyebilir.

Yanlış çözümlemesinin ikinci basamağı olan dil içi gelişimsel yanlışlar bağlamında Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazılı anlatımları incelendiğinde öğrencilerin Türkçe ünlülerin yazımı, ünü daralması ve ünsüz benzeşmesi konularında yanlışlar yaptıkları belirlenmiştir. Dil içi gelişimsel yanlışlara yönelik ulaşılan sonuçlar Subaşı (2010) ve Bölükbaş'ın (2011) çalışmalarındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin ünlülerin yazımına yönelik aşırı genelleme yaptıkları ve kullanılmaması gereken yerlerde bu ünlüleri kullandıkları tespit edilmiştir. Dil içi gelişimsel yanlış olarak değerlendirilebilecek ve yapılan analiz sonucu tespit edilen bir diğer yanlış yapılan konu ise Türkçe eklerin kullanımınıdır. Öğrencilerin isim-fiil, sıfat fiil, ilgi, iyelik, tamlama ve hâl ekleriyle ilgili yanlışlar yaptığı görülmüştür. Çerçi, Derman ve Bardakçı (2016) çalışmalarında dilbilgisi açısından en çok yanlış yapılan alanın eklerin kullanımı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İki çalışmanın sonuçları bu bakımdan benzerlik göstermektedir. Bu konudaki yazılı anlatım yanlışlarını azaltmak için Türkçe ses bilgisine yönelik farklı türlerde etkinliklerin yapılması, diller arası karşılaştırmalı çalışmalar gerçekleştirilmesi yararlı olabilir.

Kaynakça

- Boylu, E., Güney, E. Z., & Özyalçın, K. E. (2017). Yanlış çözümleme yaklaşımına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen b1 seviyesi öğrencilerinin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 184-202. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.1812>
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6/3, s.1357- 1367. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2415>
- Büyükkız, K. K. & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62. <https://doi.org/10.16916/aded.15994>
- Corder, P. S. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Çerçi, A., Derman, S., & Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 695-715. <https://doi.org/10.21547/jss.256710>
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: yabancı dil olarak Türkçe öğrenen b2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görünüm. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 164-178. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.170>
- Dede, M. (1983). Yabancı dil öğretiminde karşılaştırmalı dilbilim ve yanlış çözümlemesinin yeri. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380, 123-135.
- Doğuman, E. (1983). Yabancı dil öğretiminde yazılı anlatım. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380, 207-210.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 2. Baskı. Ankara: Anı.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erdoğan, V. (2005). Contribution of error analysis to foreign language teaching. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 261-270. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/161018>
- Hendrickson, J. M. (1980). The treatment of error in written work. *The Modern Language Journal*, 64 (2), 216-221. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1980.tb05188.x>
- İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7319>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 20. Basım. Ankara: Nobel Yayın.
- Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri*. 3. Baskı. Ömay Çokluk (Çev. Ed.), Ankara: Edge Akademi.
- Lado, Robert (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. The University of Michigan Press.
- Önder, A., & Yıldız Uzdu, F. (2017). Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım yanlışlarının çözümlenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 100- 114. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2231>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Richards, J. C. (1974). A noncontrastive approach to error analysis. In J. C. Richards (Ed.), *Error analysis* (pp. 172-188). Longman Publishing.
- Ulutaş, B. (2015). Doküman analizi. Seggie, F. N., & Bayyurt. Y. (Ed.) (2015). *Nitel araştırma yöntem teknik analiz ve yaklaşımları* içinde ss. 279-297. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Subaşı Adalar, D. (2010). Tömer'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 6-16. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000127
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldız, F., & Bircan, D. (2015). Türkçe öğretim merkezi'nde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının "yanlış çözümleme yöntemi"ne göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 113-126. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.189>

07. Türk film adlarına derlem tabanlı bir bakış

Ferdi BOZKURT¹

APA: Bozkurt, F. (2021). Türk film adlarına derlem tabanlı bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 93-127. DOI: 10.29000/rumelide.995421.

Öz

Bugün dünyada kendine ait sineması olmayan hemen hemen hiçbir toplum kalmamıştır. Bir sektör hâline gelmiş film dünyası artık sanayileşmiş ve dünyadaki hemen her türden insana ulaşmış durumdadır. Kökeni edebiyata dayanan filmlerin, kendilerine has adları vardır. Bu çalışmanın amacı, insanın sanatsal yaratıcılığını ortaya çıkararak filmlerin önemli bir parçası durumundaki adlarının derlem tabanlı bir analizini yapmak, türlerine göre benzerlik ve farklılık gösteren yönlerini tespit etmektir. Adbilim alan yazın taraması sonucunda film adlarının bir dil malzemesi olarak kullanılması hususunda özellikle İngilizce için çeşitli çalışmalar olduğu görülmüştür. Öte yandan Türkiye’de bu tür çalışmalara tesadüf edilememesi çalışmanın güçlü yönünü oluşturmuştur. Veri tespitinden sonra verinin büyüklüğü fark edilip nitelikli bir raporlamaya ulaşabilmek amacıyla yaklaşık 20.000 birimlik, küçük çapta, Türk Film Adları Derlemi adında bir derlem oluşturulmuştur. Bu derlem içindeki film adları el ile çeşitli işaretlemelere tabi tutulmuştur. Veri seçiminde bir evren içinden bir örneklem kesiti üzerinde çalışmak yerine Türk sinemasındaki tüm film adları tercih edilmiştir. Bu veri tabanı 1917 ve 2020 yılları arasında kapsamaktadır. Bu veri tabanında 15 tür, 7923 adet film vardır. Çalışma sonucunda türlerin özelliklerini yansıtan çeşitli veriler elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Film adları, Türk sineması, derlem, sıklık, derlem tabanlı

A corpus-based view of Turkish movie names

Abstract

There is almost no society left in the world today that does not have its own cinema. The film world, which has become a immense sector, has now industrialized and has reached almost all kinds of people in the world. The films whose origins are based on literature have their own names. The aim of the current study is to make a corpus-based analysis of the names, which are an important part of the films that reveal the artistic creativity of human beings, and to determine their similarities and differences according to their genres. There are various studies on the use of movie titles as a language material has been encountered as a result of the onomastics literature review. On the other hand, the fact that such studies were not encountered in Turkey constituted the strength of the study. The Turkish Film Names Corpus which contains 20,000 tokens was built in order to realize a qualified report. Various grammatic details manually marked in this database. All movie names in Turkish cinema were preferred instead of working on a sampled data. This database covers the years between 1917 and 2020. In this database, there are 15 genres, 7923 films. Various data reflecting the characteristics of the species were obtained as a result of the study,

Keywords: Movie names, Turkish movie, corpus, frequency, corpus-based

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Dili ABD (Eskişehir, Türkiye), ferdib@anadolu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2209-8673 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.05.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995421

o. Giriş

Türkçeye Fransızcadan giren sinema “cinéma” Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük’te² “Güzel sanatların dalı olarak yansıtılmaya uygun olan filmleri gerçekleştirme ve yaratma sanatı, beyaz perde, yedinci sanat.” ve “Herhangi bir hareketi düzenli aralıklarla parçalara bölerek bunların resimlerini belirleme ve sonra bunları gösterici yardımıyla karanlık bir yerde, bir ekran veya perde üzerinde yansıtarak hareketi yeniden oluşturma işi.” biçiminde tanımlanmaktadır. Bugün hemen her ülkeye ait bir sinema tarihi vardır. Türkiye’de ise ilk Türk filmi olarak Fuat Uzkınay’ın “Ayastefanos Abidesinin Yıkılışı” adlı filmi sayılmaktadır (Evren, 1995, s.94).

Günümüzde sinema, dünyada milyonlarca çalışanı olan bir endüstri hâline gelmiştir. Neredeyse en yaygın iletişim aracı olan televizyon, sinema ya da internet yoluyla yılda belki de bir kitabın dahi giremediği kimi evlere onlarca belki de yüzlerce sinema filmi girmektedir.

Dil araştırmalarında edebî dil, konuşma dili gibi unsurlar genellikle dil malzemesi olarak ele alınarak çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Sinemanın çıkış noktasını teşkil eden tiyatro ne kadar edebî bir alansa sinema ve dolayısıyla filmler de birer edebî ürün özelliği taşımaktadırlar. Sinemadaki dil, bir dil malzemesi olarak kullanılabilirliği gibi film adlarını da bir dil malzemesi olarak incelemek mümkündür. Bir film senaryosu sanatsal yeteneğin dışı vurumu olduğu gibi bir filmin belki de en önemli parçalarından biri olan filmin adı da insan yaratıcılığının dışavurumudur.

1. Kuramsal artalan

1.1. Adbilim

Dilbilimin adlar üzerinde çalışan dalına adbilim “onomastics” adı verilmektedir. Adbilim, her ne kadar başlangıçta “kişi adları” ve “yer adları”nı inceleyen bir bilim dalı olarak tanınmış ve gelişmeye başlamış olsa da günümüzde artık çok daha geniş bir çerçevede tanımlanmakta, her türlü ad, bu alan içerisinde araştırılmaktadır (Şahin, 2015: s.17).

Tablo 1: Özel adların türleri³ (Hough, 2020)

Tür	Alt Tür
Kişilerin adları	kişi adları, aile adları, soyadları, takma adlar
Yerlerin adları	ülkeler, bölgeler, şehirler, kasabalar, köyler
Arazi şekillerinin adları	denizler, nehirler, dereler, göller, dağlar, tepeler, vadiler, ormanlar, korular, bataklıklar
Yapıların adları	evler, kiliseler, barlar, okullar, hava alanları, oteller, tren istasyonları
Güzergâhların adları	yollar, caddeler, patikalar, pistler, köprüler, ırmak geçitleri, kanallar, nakliye yolları
Hayvanların adları	evcil hayvanlar, tazılar, yarış atları, inekler
Etnik ve sosyal grupların adları	milletler, kabileler, siyasi partiler, kulüpler, spor takımları
Olayların adları	yarışmalar, fuarlar, yarışlar
Gökbilimsel nesnelerin adları	gezegenler, yıldızlar

² Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 11.12.2020)

³ Hough’dan (2020) hareketle tablolaştırılmıştır.

Araçların adları	uçaklar, lokomotifler, gemiler
Ticari ürünlerin adları	çikolatalar, rujlar, şaraplar
Yaratıcı çalışmaların adları	kitaplar, filmler, oyunlar, şiirler

Adbilim çeşitli ad türlerini çalışabilmektedir. Tablo 1.de özel adların türleri gösterilmiştir.

Uzunca sıralanmış liste incelendiğinde türlerin oldukça kapsamlı olduğu göze çarpmaktadır. Türkiye’de adbilim alanında yapılmış çalışmalara göz atıldığında kişi ve yer adları ile ilgili yapılan çalışmaların sayı bakımından adbilimin diğer çalışma konularına göre baskın biçimde fazla olduğu görülmektedir.⁴

Adbilimin ele alabileceği zengin konu çeşitliliği görüldüğünde Türkiye’de adbilimle çalışması yapılabilecek çeşitli veri setlerinin varlığı dikkat çekmektedir. İngilizce alan yazın tarandığında değişik türden, ilginç adlarla ilgili adbilim çalışmalarına rastlamak mümkündür. Örneğin Evans (1967) Amerika’daki kurşun kalem adlarıyla ilgili, Nuessel (2010) enerji içeceklerinin marka adlarıyla ilgili, Nuessel (2014) banyo tuzlarının adları, Nuessel (2016) elektronik sigara adlarıyla ilgili adbilim çalışmaları yapılmıştır. Hough’un (2020) listesindeki adbilim türleri ile Türkçe yapılan çalışmalar karşılaştırıldığında Türkçedeki siyasi parti adları, yarış atları, uçak adları, içecek adları, şarkı adları gibi birçok konuda henüz akademik anlamda çalışma yapılmadığı dikkat çekmektedir.

1.2. Eser adları, film adları

Hough (2020), sınıflandırmasında yaratıcı çalışmaların adlarının türlerini “kitaplar”, “filmler”, “oyunlar”, “şiirler” biçiminde sıralamıştır. hrema (Yunanca) “eşya, nesne, ürün, eser” + onima “ad” sözcüklerinin birleşmesinden oluşan hrematonim terimi, “eşya adı, eser adı” anlamına gelmektedir. Hrematonimi “eseradbilim” de şairler, yazarlar tarafından yazılan roman, hikâye, şiir kitabı gibi edebî ürünlere, tablolara, sanatçıların kullanmış oldukları eşyalara verilen adları ve bu adlandırmalara benzeyen daha pek çok adlandırmayı araştırıp inceleyen, onların anlamlarını, adlandırmalardaki benzerlikleri ve farklılıkları inceleyen adbilim dalıdır (Şahin, 2015: s.58).

İngilizce alan yazında yazınsal adbilim ile yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Özellikle roman, öykü adları, roman ve öykülerdeki karakterlerin adları ya da eserlerde geçen yer adları ile ilgili geniş bir alan yazın bulunmaktadır (Nicolaisen, 2008; Alvarez-Altman, 1981; Alvarez-Altman vd., 1987; Smith, 2016). Özellikle Shakespeare gibi ünlü yazarların çalışmalarını konu alan o kadar yazınsal adbilim çalışması mevcuttur ki sadece bu konuyu kapsayan bibliyografik çalışmalar (Rajec, 1987) dahi yapılmıştır. Hatta sadece yazınsal adbilim konusundaki makaleleri 1974-1989 yılları arasında “Literary Onomastics Studies” adıyla sonra da “Journal of Literary Onomastics” adıyla yayımlanmış bir bilimsel hakemli dergi bile bulunmaktadır. Bu çalışmaların, Türk edebiyatçıları için benzerleri (Demir, 2019; Bulut, 2020) yapılmakla birlikte nicelik bakımından yabancı alan yazınla eşit değildir.

1.3. Öncül çalışmalar

Türkiye’de eser adları ile ilgili çalışmaların sayısı da çok fazla değildir. Doğrudan bir kitabın ya da eserin adına yönelik çalışmaların (Coşkun, 1981; Gülensoy, 1987; Karamanhoğlu, 1970) sayısı azdır, birden çok eser adının veri tabanı olarak kullanıldığı çalışmalar da sayıca pek fazla değildir. Bu çalışmaların

4 Bu bibliyografik çalışmalar (Keleş, 1996; Sakaoğlu, 2001; Kibar, 2005; Kayasandık, 2019) incelendiğinde kişi ve yer adları ile ilgili yapılmış bildiri, makale, lisansüstü tez, kitap düzeyindeki çalışmaların sayıca diğer konularla ilgili yapılmış çalışmaların sayısına göre yüksek olduğu net biçimde görülmektedir.

kapsamları ve kısaca içerikleri şöyledir: Karademir (2009) tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçtiği beş yüz elli çocuk kitabının adlarındaki dilbilgisel özellikleri ele almış, çalışmanın devamı niteliğindeki bir sonraki çalışmasında (Karademir, 2010) önceki çalışma için seçtiği 550 çocuk kitabının adlarını edebî özellikleri bakımından incelemiştir. Özer (2015), lisansüstü tez düzeyindeki çalışmasında ise 2011 yılı itibarıyla En Çok Kazanan Yazarlar olarak kabul edilen 16 yazarın 138 eserinin adı ile ilgili yapısal ve kavramsal analiz yapmıştır.

Kızanbek (2019) Tanzimat Dönemi'nden 2018 yılları arasındaki 3541 adet Türk roman adını üslup ve söz dizimi yönleriyle incelemiştir.

Orbay (2019) çalışmasında 1890-1990 yılları arasındaki yüz yıllık dönemde, öykü türünde eser vermiş 103 yazarın 658 öykü kitabı adını söz dizimsel özelliklerine göre incelemiştir.

Yaratıcı çalışmaların adlarının diğer bir türü olup hem özellikleri hem de veriliş biçimleri açısından roman, hikâye adlarına benzeyen ve bu çalışmanın asıl konusu olan film adları ile İngilizce olarak yapılmış bazı çalışmalar vardır.

Bernstein (2007) 1914 ve 2006 yılları arasında adında (başlığında) New York şehri ile bu şehre ait yer adlarının geçtiği 396 film adı ile ilgili bir çalışma yapmıştır.

Dengler (1975) çalışmasında 1900 ve 1968 yılları arasındaki 7.590 Amerikan film adını Genel Sorgu Sistemi (General Inquirer System) adlı bilgisayar programı ile sözcüklerin kendi aralarındaki dilsel ilişkilerine göre kodlamıştır. Bu çalışma, bugünkü derlem tabanlı dil araştırmalarının ortaya koyabildiği veri zenginliği ile kıyaslanmasa da tarihi itibarıyla adbilim çalışmalarında ilk kez bilgisayar tabanlı yaklaşımlardan biri olması nedeniyle önem arz etmektedir.

Frey vd.nin (1981) film adları ile ilgili çalışması odaklandığı amaç itibarıyla ilginç bir çalışmadır. Çalışmada, toplumbilimci David Riesman'ın "Yalnız Kalabalık: Amerikan Toplumsal Karakterinin Değişimi Üzerine Bir İnceleme" adlı eserindeki Amerikan toplumsal karakterlerinin iç ve dış yönelimli değişimi tezini test etmek için 2840 film adının bilgisayarlı bağlamsal analizi yapılmıştır.

Tarpley (1985) 16.500 film adını incelemiş, bu filmlerin adlarında geçen yer adlarıyla ilgili istatistiksel bir çalışma yaparak film adlarındaki yer adlarının sıklığını ve sıralamasını elde etmiştir.

Akademik alan yazın incelendiğinde, Türk sinemasındaki film adlarının söz varlığı ile ilgili herhangi bir akademik çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan bu çalışma alanında ilk olması ve gelecek çalışmalara bir hareket noktası olabilmesi açısından önem taşımaktadır.

2. Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, insanın sanatsal yaratıcılığını ortaya çıkaran filmlerin önemli bir parçası durumundaki Türk film adlarının derlem tabanlı bir analizini yapmak, türlerine göre benzerlik ve farklılık gösteren yönlerini tespit etmektir.

3. Araştırma soruları

Türk film adlarının sözcüksel dağılımı nasıl bir özelliktedir?

Türk film adları ile film türleri arasında bir ilişki var mıdır?

Türk film adları nasıl bir söz varlığına sahiptir?

4. Veri ve yöntem

4.1. Veri setinin belirlenmesi

Öncelikle Türk sinemasındaki film adlarının elde edilebileceği bir kaynak tespit edilmeye çalışılmıştır. Sinema alanında film adlarının bir arada bulunduğu en kapsamlı eser olarak Agah Özgüç'ün hazırladığı eserler (1998, 2009, 2012) tespit edilmiştir. Bu eserler oldukça kapsamlı olmakla birlikte yayın yılından dolayı 2012 yılı sonrasında çekilmiş filmleri içermemektedir. Bu çalışmada Türk film adlarının tamamına ulaşmak ve dolayısıyla çalışmanın güncel film adlarını da içermesi amaçlandığı için kaynak taraması genişletilmiştir. Tarama sırasında Bilim ve Sanat Vakfı tarafından hazırlanan Türk Sineması Araştırmaları (TSA) projesi kapsamında oluşturulan www.tsa.gov.tr adlı genel ağ sitesine rastlanmıştır. Bu proje hem Agah Özgüç'ün çalışmalarını içermesi hem güncel film adlarını içermesi bakımından önemli bir çalışmadır. Ancak bu genel ağ sitesinde bazı filmlere ait tür, yıl gibi bilgilerde eksiklik olduğu için www.sinemalar.com gibi genel ağ sitelerinden de çeşitli bilgiler elde edilmiştir.

Nihayetinde bu çalışmanın veri tabanını Agah Özgüç'ün sözü geçen eserlerindeki, TSA genel ağ sitesi ve <https://www.sinemalar.com> sitesindeki film adları oluşturmuştur.

4.2. Veri tabanının kapsamının belirlenmesi

Yukarıda bahsedilen kaynaklarda gerçeklik bakımından belge film, belgesel, deneysel, kurmaca; metraj bakımından uzun ve kısa metraj filmler olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada türlere göre söz varlığı değişkenliğini incelemek amaçlandığı için dolayısıyla sinemanın doğası gereği belgesel, deneysel, belge filmlerin dram, komedi, erotik, melodram gibi alt türleri olmadığı için bu tür filmler veri tabanının dışında tutulmuştur. Yukarıda bahsedilen türlerin tamamı ayrılmaksızın toplamda 8348 film tespit edilmiştir. Bu verilerin arasında çalışmanın ana konusunu tarih bakımından 1917-2020 yılları arası; metraj bakımından uzun metraj; gerçeklik bakımından kurmaca türündeki filmler oluşturmuştur. Bu sınırlama ile film sayısı 7923'tür.

4.3. Verilerin özellikleri

Tablo 2: Türlerin sayıları

Sıra	Tür Adı	Sayı	%
1	Aksiyon	345	4,35
2	Animasyon	18	0,23
3	Belgesel	19	0,24
4	Bilimkurgu	8	0,10
5	Döküdrama	2	0,03
6	Dram	3097	39,09
7	Erotik	85	1,07
8	Fantastik	92	1,16
9	Gerilim	53	0,67

10	Komedi	1409	17,78
11	Korku	185	2,33
12	Macera	770	9,72
13	Melodram	1797	22,68
14	Müzikal	3	0,04
15	Western	40	0,50
Toplam		7923	%100

Tablo 2.de veri tabanını oluşturan filmlerin türlere göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre Türk sinemasının yaklaşık 100 yıllık sürecinde en fazla ortaya konulan türler dram, melodram ve komedidir. Bu üç türün toplam sayısı (6303) neredeyse toplam film sayısına yaklaşmaktadır. Dolayısıyla bu üç türü Türk sinemasının ana türleri olarak saymak doğru olacaktır.

Tablo 3: Yıllara göre film sayıları

Yıl	Sayı	%	Yıl	Sayı	%	Yıl	Sayı	%	Yıl	Sayı	%
1917	3	0,04	1946	6	0,08	1971	267	3,37	1996	49	0,62
1918	1	0,01	1947	11	0,14	1972	299	3,77	1997	30	0,38
1919	5	0,06	1948	18	0,23	1973	214	2,70	1998	27	0,34
1920	2	0,03	1949	19	0,24	1974	186	2,35	1999	25	0,32
1921	2	0,03	1950	23	0,29	1975	228	2,88	2000	32	0,40
1922	2	0,03	1951	33	0,42	1976	164	2,07	2001	26	0,33
1923	3	0,04	1952	58	0,73	1977	131	1,65	2002	20	0,25
1924	1	0,01	1953	44	0,56	1978	129	1,63	2003	29	0,37
1925	1	0,01	1954	51	0,64	1979	199	2,51	2004	35	0,44
1927	1	0,01	1955	61	0,77	1980	67	0,85	2005	32	0,40
1928	2	0,03	1956	53	0,67	1981	69	0,87	2006	46	0,58
1929	2	0,03	1957	59	0,74	1982	75	0,95	2007	55	0,69
1931	1	0,01	1958	85	1,07	1983	80	1,01	2008	68	0,86
1932	1	0,01	1959	80	1,01	1984	127	1,60	2009	86	1,09
1933	7	0,09	1960	92	1,16	1985	133	1,68	2010	66	0,83
1934	3	0,04	1961	121	1,53	1986	212	2,68	2011	99	1,25
1937	1	0,01	1962	137	1,73	1987	211	2,66	2012	104	1,31
1938	2	0,03	1963	119	1,50	1988	122	1,54	2013	92	1,16
1939	4	0,05	1964	174	2,20	1989	98	1,24	2014	148	1,87
1940	4	0,05	1965	215	2,71	1990	90	1,14	2015	157	1,98
1941	2	0,03	1966	244	3,08	1991	43	0,54	2016	174	2,20
1942	4	0,05	1967	210	2,65	1992	42	0,53	2017	161	2,03
1943	2	0,03	1968	180	2,27	1993	86	1,09	2018	179	2,26
1944	4	0,05	1969	233	2,94	1994	85	1,07	2019	114	1,44
1945	2	0,03	1970	230	2,90	1995	36	0,45	2020	58	0,73
Toplam film sayısı											7923

Tablo 3.te yıllara göre film sayıları gösterilmiştir. En çok filmin yapıldığı ilk on yıl sırasıyla şöyledir: 1972 (299), 1971 (267), 1966 (244), 1969 (233), 1970 (230), 1975 (228), 1965 (215), 1973 (214), 1986 (212), 1987 (211). Tablo incelendiğinde özellikle 1960'lı yıllarda ve 1980'li yıllarda film sayısının oransal olarak yüksek olduğu görülmektedir.

4.4. Veri tabanının tasarımı

Başlangıç için yapılan sınırlandırmadaki veri büyüklüğü hesabı ile yaklaşık 25 bin sözcüklik bir dil verisi ortaya çıkacağı öngörülmüştür. Böyle bir verinin işlenebilmesi ve çalışmanın araştırma soruları kapsamında raporlanabilmesi için küçük bir derlem oluşturulması gerekmiştir. Zira film türlerinin adlara göre değişkenliğinin ve benzerliğinin görülebilmesi için derlemin daha sağlıklı raporlama sunacağı öngörülmüştür.

4.5. Türk film adları derleminin etiketlenilmesi ve oluşturulması

Öncelikle film adlarındaki kesme, virgül, noktalı virgül, iki nokta gibi işaretler temizlenmiştir. Sözcüklerin her biri eylem soylu sözcükler (eylemler) ve ad soylu sözcükler (ad, önad, belirteç, bağlaç, ilgeç, adıl, ünlem) biçiminde iki ana ulam çerçevesinde gövdelenmiştir.

Gövdeleme sırasında özellikle eş yazımlılıktan kaynaklanabilecek anlamsal farklılıklara dikkat edilmiştir. Örneğin “Sevgi Taşı (2013)” filmindeki “taşı” sözcüğünün “Kimyasal veya fiziksel durumu değişiklikler gösteren, rengini içindeki maden, tuz ve oksitlerden alan sert ve katı madde” anlamında mı, “Bir şeyi bir yerden alıp başka bir yere götürmek” anlamında mı olduğunu tespit etmek için filmlerin konusu ve içeriği de incelenmiştir.

Gövdeleme (lemmatization) sırasında yazımsal farklılıklara dikkat edilmiştir. Örneğin “Kanal-i-zasyon” biçiminde yazılan sözcüğü kanalizasyon olarak kabul edilmiş, konuşma dili gibi yazılan “N'apcaz Şimdi? (2012)” film adı, “ne”, “yapacağız”, “şimdi” biçiminde üç sözcük olarak hesaplanmıştır. İşaretlenen veriler Anthony (2020) tarafından hazırlanmış AntConc (Versiyon 3.5.9) yazılımında işlenmiştir.

5. Bulgular ve yorum

Etiketleme sırasında Türk sinemasında bazı film adlarının birebir biçimde kullanıldığı dikkat çekmiştir. Bu çalışmanın veri setini oluşturan 7923 film adının 695 tanesi birebir aynı biçimde kullanılmıştır. Veri tabanındaki 7228 filmin adı benzersizdir. 5 film adı 5 kere, 16 film adı 4 kere, 89 film adı 3 kere, 451 film adı 2 kere, 6665 filmin adı 1 kere aynı biçimde kullanılmıştır.⁵

Adları birebir aynı olup en çok tekrar eden film adlarından örnekler ve sayıları şöyledir: İlk Aşk (5), Kaçak (5), Kader (5), Sürgün (5), Yabancı (5), Acı (4), Aşkların En Güzeli (4), Ayrılık (4), Baş Belası (4), Batak (4), Damga (4), Ferhat ile Şirin (4), Keloğlan (4), Misafir (4), Seni Seviyorum (4), Sürtük (4), Tuzak (4), Uçurum (4), Yara (4), Yasak Aşk (4), Zehirli Çiçek (4), Acı Günler (3), Acı Sevda (3), Afacan (3), Ali (3), Altın Kafes (3), Arzu (3), Avare (3), Ayrı Dünyalar (3), Azap (3), Bekçi (3), Beni Mahvettiler (3), Berduş (3), Bırakın Yaşayalım (3), Büyük Günah (3).

Öte yandan bazı filmlerin de devam filmi niteliğinde olduğu ve bu filmlerin adlarında bazı sözcüklerin aynen tekrar ettiği görülmektedir. Dolayısıyla bu filmlerde geçen bazı sözcükler birden çok kez veri

⁵ Tekrarlı film adları veri havuzuna geçtikleri sayı kadar eklenmiştir.

tabanına girmiştir. Toplam 172 film, devam niteliğindedir. Devam filmi niteliğinde; 1 tane 16 ayrı film, 1 tane 10 film, 3 tane 6 ayrı film, 2 tane 5 ayrı film, 2 tane 4 ayrı film, 8 tane 3 ayrı film, 48 tane 2 ayrı film oluşmuş devam filmi vardır. Devam filmleri dram, komedi, macera ve melodram türündedir.

TFAD (Türk Film Adları Derlemi)'daki en fazla sayıda devamı olan filmlerinden bazıları şöyledir:

Cilalı İbo 16 film: Cilalı İbo Avrupa'da, Cilalı İbo Beni Anneme Götür, Cilalı İbo Casuslar Arasında, Cilalı İbo İstanbul Kaldırımlarında, Cilalı İbo Kadın Avcısı, Cilalı İbo Kızlar Pansiyonunda, Cilalı İbo Maceralar Peşinde, Cilalı İbo Perili Köşkte, Cilalı İbo Rüyalar Aleminde, Cilalı İbo Teksas Fatih, Cilalı İbo ve Kırk Haramiler, Cilalı İbo ve Tophane Gülü, Cilalı İbo Yetimler Meleği, Cilalı İbo Yıldızlar Arasında, Cilalı İbo Zoraki Baba, Cilalı İbo'nun Çilesi.

Hababam Sınıfı 10 film: Hababam Sınıfı: İnek Şaban'ın Maceraları, Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı İnek Şaban, Hababam Sınıfı Uyanıyor, Hababam Sınıfı Tatilde, Hababam Sınıfı Dokuz Doğuruyor, Hababam Sınıfı Güle Güle, Hababam Sınıfı Askerde, Hababam Sınıfı Merhaba, Hababam Sınıfı 3,5, Hababam Sınıfı Yeniden.

Dabbe 6 film: Dabbe (D@bbe), DABbe (D@bbe) Bir Cin Vakası, Dabbe (D@bbe) Cin Çarpması, Dabbe 2 (D@bbe 2), Dabbe (D@bbe) Zehr-i Cin, Dabbe (Dab6e).

Recep İvedik 6 film: Recep İvedik, Recep İvedik 2, Recep İvedik 3, Recep İvedik 4, Recep İvedik 5, Recep İvedik 6.

Siccîn 6 film: Siccîn "Büyü Haramdır", Siccîn 2: Her Canlı Ölümü Tadacaktır, Siccîn 3: Cürmü Aşk, Siccîn 4, Siccîn 5, Siccîn 6.

Çakallarla Dans 5 film: Çakallarla Dans, Çakallarla Dans 2 Hastasıyz Dede, Çakallarla Dans 3 Sıfır Sıkıntı, Çakallarla Dans 4, Çakallarla Dans 5.

5.1. Sözcük sayıları

Tablo 4: Film türlerine göre sözcük sayıları

Sözcük sayısı	1 sözcüklü		2 sözcüklü		3 sözcüklü		4 sözcüklü		5 sözcüklü		6 sözcüklü		7 sözcüklü		8 sözcüklü		9 sözcüklü		10 sözcüklü		Toplam Sözcük Sayısı	Film sayısı
		%		%		%		%		%		%		%		%		%				
Aksiyon	54	15,65	16	46,67	87	25,22	29	8,41	6	1,74	3	0,87	1	0,29	-	-	-	-	-	-	808	345
Animasyon	2	11,11	2	11,11	5	27,78	3	16,67	3	16,67	3	16,67	-	-	-	-	-	-	-	-	66	18
Belgesel	1	5,26	10	52,63	3	15,79	4	21,05	-	-	-	-	1	5,26	-	-	-	-	-	-	53	19
Bilimkurgu	1	12,50	3	37,50	3	37,50	1	12,50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	8
Doküdrama	-	-	2	100,00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	2
Dram	76	24,73	14	45,27	62	20,02	20	6,67	53	1,78	18	0,58	4	0,13	2	0,06	1	0,03	2	0,06	6704	3097
Erotik	9	10,59	35	41,18	16	18,82	11	12,94	6	7,06	4	4,71	2	2,35	-	-	-	-	-	-	239	85

Fantastik	8	8,70	36	39,13	18	19,57	19	20,65	5	5,43	4	4,35	1	1,09	-	-	-	-	-	-	266	92
Gerilim	21	39,62	21	39,62	5	9,43	2	3,77	2	3,77	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	96	53
Komedi	141	10,017	63	45,21	323	22,92	182	12,92	65	4,61	18	1,28	6	0,43	4	0,28	2	0,14	-	-	3637	1409
Korku	57	30,81	52	28,11	43	23,24	15	8,11	1	0,54	1	0,54	1	0,54	-	-	-	-	-	-	368	185
Macera	102	13,259	34	45,32	173	22,47	85	11,04	37	4,81	13	1,69	4	0,52	-	-	-	-	-	-	1950	770
Melodram	225	12,52	956	53,20	392	21,81	152	8,46	52	2,89	16	0,89	1	0,06	1	0,06	1	0,06	-	-	4301	1797
Müzikal	-	-	1	33,33	2	66,67	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	3
Western	6	15,00	14	35,00	11	27,50	5	12,50	2	5,00	-	-	1	2,50	-	-	1	2,50	-	-	113	40
Tüm türlerin toplamı	1393	17,58	3681	46,46	1701	21,47	715	9,02	232	2,93	80	1,01	22	0,28	7	0,09	5	0,06	2	0,03	18633	7923

Tablo 4.te film adlarının türlere göre kaçır sözcükten oluştuğu, türlere göre toplam sözcük sayıları ve bunların yüzdelik oranları verilmiştir. TFAD'da en uzun film adı 10 sözcükten oluşmakta ve iki örneği bulunmaktadır. İki de dram türünde olan bu filmlerin adları şöyledir: İstanbul'da Bir Facia-i Aşk (Şişli Güzeli Mediha Hanımın Facia-i Katli) (1922), Orhan Pamuk'a Söylemeyin Kars'ta Çektiğim Filmde Kar Romanı da Var (2016).

İki sözcükten oluşan film adları hemen hemen tüm film türlerinde sayı bakımından en yüksektir. Bu durumun istisnası animasyon, korku ve müzikal türündeki filmlerdir. Burada dikkat çeken husus korku türündeki film sayısının çok düşük olmamasına rağmen diğer film türlerinden farklı olarak daha çok, tek sözcükten oluşmasıdır.

Tüm türlerin sayılarına bakıldığında ilk sırada iki sözcükten oluşan, ikinci sırada üç sözcükten oluşan, üçüncü olarak da tek sözcükten oluşan film adları olduğu görülmektedir. Yüksek adetli film türleri arasında oransal olarak iki sözcükten oluşan film adları en baskın olarak melodram türündedir.

Tek sözcükten oluşan film adlarında en yüksek oran gerilim ve korku türündedir. Tür özellikleri olarak birbirine yakın olan türlerde oranların yüksek olması dikkat çekicidir. Sıralama aksiyon, komedi, dram ve macera biçiminde devam etmektedir.

Üç sözcükten oluşan film adlarında en yüksek oran müzikal türünde, en düşük oran ise gerilim türündedir.

Dört sözcükten oluşan film adlarında en yüksek oran belgesel türünde, en düşük oran ise gerilim türündedir.

Beş sözcükten oluşan film adlarında en yüksek oranlar animasyon, bilimkurgu, erotik türlerinde iken en düşük oran dram ve korku türündedir.

Aksiyon, erotik, komedi, macera, melodram ve western türündeki film adları ikincil olarak üç sözcükten oluşurken dram türü bu durumun dışında kalarak ikincil olarak tek sözcükten oluşmaktadır. Dram, komedi ve melodram gibi film türlerinde az olmakla birlikte 7, 8, 9 sözcük gibi uzun film adları örnekleri bulunmaktadır.

Tüm türlerin toplam oranına göre sözcük sayılarına bakıldığında sıralamanın iki sözcükten, üç sözcükten, bir sözcükten ve dört sözcükten oluşan film adları biçiminde olduğu görülmektedir.

5.2. Ad uzunluğu

Tablo 5: Türlerle göre film adı uzunluğu

Türler	Sözcük sayısı	Film sayısı	Sözcük uzunluğu	Ortalama üstü/altı
Aksiyon	808	345	2,34	↓
Animasyon	66	18	3,67	↑
Belgesel	53	19	2,79	↑
Bilimkurgu	20	8	2,50	↑
Döküdrama	4	2	2,00	↓
Dram	6704	3097	2,16	↓
Erotik	239	85	2,81	↑
Fantastik	266	92	2,89	↑
Gerilim	96	53	1,81	↓
Komedi	3637	1409	2,58	↑
Korku	368	185	1,99	↓
Macera	1950	770	2,53	↑
Melodram	4301	1797	2,39	↑
Müzikal	8	3	2,67	↑
Western	113	40	2,83	↑
Toplam	18633	7923	2,35	-

Tablo 5.te film adı uzunlukları gösterilmiştir. Filmlerin tüm türlere göre sözcük ortalaması genel olarak ele alındığında bir film adının ortalama 2,35 sözcükten oluştuğu görülmektedir. Ortalama, türlere göre incelendiğinde en yüksek sözcük ortalamasının animasyon, fantastik, western ve erotik türlerinde, en düşük sözcük ortalamasının gerilim, korku, döküdrama türlerinde olduğu görülmektedir. Film sayısının en yüksek olduğu türlerde sözcük ortalaması sıralaması şöyledir: komedi 2,58, melodram 2,39, dram 2,16. Sözcük uzunluğu bakımından en düşük değerler ise gerilim, döküdrama, korku ve dram türlerindedir. Tür özellikleri birbirinde yakın olan gerilim ve korku film türlerinde sözcük uzunluğu değerinin düşük olması dikkat çekicidir.

5.3. Sözcük sıklıkları

5.3.1. Genel sözcük sıklığı

Bu bölümde film adlarında yer alan sözcük sıklıkları TFAD'daki tüm filmler, türlerine göre ayrılmaksızın ele alınmıştır.

5.3.1.1. Ad soylu sözcüklerin sıklığı

TFAD'daki ad soylu sözcüklerin toplam sayısı 16900'dür.

Tablo 6: Ad soylu sözcüklerin sıklığı

Sıra	Ad soylu sözcük	Sıklık Sayısı	%	Sıra	Ad soylu sözcük	Sıklık Sayısı	%
1	bir	323	1,911	16	hayat	79	0,467
2	aşk	266	1,574	17	acı	72	0,426
3	ben	219	1,295	18	dünya	69	0,408
4	kız	200	1,183	19	iki	69	0,408
5	kadın	199	1,177	20	gün	68	0,402
6	ve	146	0,863	21	İstanbul	68	0,402
7	sen	134	0,792	22	kan	68	0,402
8	ölüm	115	0,680	23	yol	68	0,402
9	adam	114	0,674	24	güzel	67	0,396
10	kara	105	0,621	25	üç	65	0,384
11	ile	102	0,603	26	gelin	63	0,372
12	gece	93	0,550	27	çocuk	60	0,355
13	son	88	0,520	28	biz	59	0,349
14	kader	87	0,514	29	kral	59	0,349
15	baba	80	0,473	30	var	58	0,343

Tablo 6.da veri tabanındaki tüm film adlarındaki ad soylu sözcükler arasında en sık kullanılan 30 sözcük (gövdelenmiş) ve ad soyluların toplam sayısına göre yüzdelik oranı gösterilmiştir.

Tabloda görüleceği üzere en sık kullanılan sözcükler arasında “bir”, “ben”, “sen”, “ve”, “ile”, “biz” gibi işlev sözcükleri bulunmaktadır. Türkçe için yapılmış genel derlemlerde de en sık kullanılan sözcükler arasında işlev sözcüklerinin sıklık listelerinin üst sıralarında olduğu bilinmektedir (Aksan ve diğerleri, 2016). Sıklık sayısı açısından “ben” adlı “sen” adının yaklaşık iki katıdır. Film adlarında ben üzerinden anlatım daha yüksek miktardadır.

Bu listede işlev sözcükleri dışındaki sözcükler haricinde en sık kullanılan sözcükler olarak “aşk”, “kız”, “kadın”, “ölüm”, “adam” gelmektedir. Bu sözcüklerin sıklık listesinde yukarılarda olmasının temel nedenlerinden biri olarak TFAD içinde dram ve melodram türündeki film sayısının öteki türlere göre fazla olmasını öne sürmek yanlış olmayacaktır. Zira bu sözcükler doğal olarak bu film türlerini çağrıştırmaktadır. Öte yandan sıklık listesindeki sözcüklerin dikkat çekici diğer özelliği “kız”, “kadın” gibi dişlilik bildiren sözcüklerin “adam”, “baba” gibi erilik bildiren sözcüklere göre daha üst sıralarda olmasıdır.

Sıklık bakımından üst sıralardaki ilginç sözcüklerden biri de “kral”dır. Türk tarihindeki yönetim modelleriyle bir ilgisi bulunmayan yabancı kökenli bu sözcük Memiş ile İbiş Anaforcular Kralı (1952), Gol Kralı Cafer (1962), Kilink Caniler Kralı (1967), Horoz Nuri Çapkınlar Kralı (1965), Çöpçüler Kralı (1977), Dalavereciler Kralı (1955), Turist Ömer Dümenciler Kralı (1965) vb. film adlarında temel anlamından ziyade “herhangi bir alanda çok başarılı, en başarılı” mecaz anlamında kullanılmıştır.

Ayrıca bu listeye özel ad olarak İstanbul sözcüğü girmiştir. “İstanbul” sözcüğünün sıklık listesinde üst sıralarda bulunmasını filmlerin yapım merkezi olması, kültür hayatındaki öneminin öteki illere göre fazla oluşu, nüfusunun hemen her dönemde diğer illere göre yüksek olması gibi durumlarla açıklamak mümkündür.

Tablo 7: TUD'da en sık kullanılan 30 ad soylu sözcük (Aksan vd., 2016)

Sıra	Ad Soylu Sözcük	Sıra	Ad Soylu Sözcük
1	bir	16	sonra
2	ve	17	yer
3	bu	18	ama
4	da	19	zaman
5	o	20	her
6	ben	21	şey
7	için	22	kadar
8	çok	23	en
9	ne	24	yıl
10	daha	25	değil
11	gibi	26	biz
12	kendi	27	gün
13	mi	28	insan
14	var	29	ya
15	ile	30	el

Tablo 7.de genel bir dil derlemi olarak hazırlanmış Türkçe Ulusal Derlemi'nde (TUD) en sık kullanılan 30 ad soylu sözcük gösterilmiştir.

İki liste karşılaştırıldığında ortaya çıkan ilk fark ilgeç, bağlaç, adıl gibi işlev sözcüklerinin TUD listesinde TFAD listesine göre fazla oluşudur. TUD'da 15 işlev sözcüğü varken TFAD'da 5 işlev sözcüğü vardır. Bu iki liste arasında böyle bir farkın olmasının nedeni TUD'daki verilerin ağırlıklı biçimde tümce olmasından kaynaklıdır. TUD tümcelerden oluştuğu için sıklık listesinin ilk sıralarını işlev sözcükleri almaktadır.

TFAD'da ve TUD'daki en sık kullanılan 30 ad soylu sözcük karşılaştırıldığında "ben", "bir", "biz", "gün", "ile", "var", "ve" olmak üzere 7 sözcüğün ortak, her bir listede 23 sözcüğün farklı olduğu görülmektedir.

TFAD'daki "acı", "adam", "aşk", "baba", "çocuk", "dünya", "gece", "gelin", "güzel", "hayat", "iki", "İstanbul", "kader", "kadın", "kan", "kara", "kız", "kral", "ölüm", "sen", "son", "uç", "yol" sözcükleri TUD'un en sık kullanılan ilk 30 ad soylu sözcük listesinde yoktur.

TUD'daki "ama", "bu", "çok", "da", "daha", "değil", "el", "en", "gibi", "her", "için", "insan", "kadar", "kendi", "mi", "ne", "o", "sonra", "şey", "ya", "yer", "yıl", "zaman" eylemleri TFAD'daki en sık kullanılan 30 ad soylu sözcük listesinde yoktur.

Bu bölümde en sık kullanılan adlardan üç tanesinin çekimli biçimleri (sözbiçimleri) irdelenmeye çalışılmıştır.

Tablo 8: “aşk” sözcüğünün türlere göre sözbicimleri

sözbicim	1. Aksiyon	2. Animasyon	3. Belgesel	4. Bilimkurgu	5. Döktürdrama	6. Dram	7. Erotik	8. Fantastik	9. Gerilim	10. Komedi	11. Korku	12. Macera	13. Melodram	14. Müzikal	15. Western	Toplam sözbicim
aşk	2	1				6	2			2	4	7	5			16
aşka						9				5			9			9
aşkım						3	1			1		3	6			13
aşkımın						3	1						5			9
aşkına (ad+3. tekil iyelik eki+yönelme eki)						1										1
aşkısın													1			1
aşklar						3							1			4
aşklara						1										1
aşkları (ad+3. çoğul iyelik eki)						2										2
aşkların (ad+ilgi eki)													4			4
aşkta											1					1
aşktan						1				1			1			3
aşkı (ad+3. tekil iyelik eki)						6				5			19			30
aşk+1 (ad+belirtme eki)													1			1
aşk+ın (ad+ilgi eki)						10	1		1			1	11			24
aşk+ın (ad+2. tekil kişi iyelik eki)													2			2

Tablo 8.de “aşk” sözcüğünün sözbicimleri gösterilmiştir. “aşk” sözcüğünün 16 farklı sözbicimi bulunmaktadır. Film adları, Arkadaşımın Aşkısın Kan Kardeşim (1968), Bütün Aşklar Tatlı Başlar (1970) gibi istisnai örnekleri olmakla birlikte, genel olarak tümce yapısına sahip olmadığı için yönelme +{(y)A}, ayrılma +{DAn}, belirtme +{(1)I} gibi durum eklerini almış sözcüklerin sayısı daha azdır. İlgili eki, iyelik eki gibi tamlama yapılmasını sağlayan eklerin sayısı durum eklerine göre daha yüksektir. Eklerle ilgili dikkat çeken önemli bir özellik III. tekil kişi iyelik eklerinin öteki kişileri gösteren iyelik eklerine göre fazla oluşudur. Dolayısıyla film adlarında III. tekil kişi üzerinden anlatımın ağırlığı ön plana çıkmaktadır.

Tablo 9: “kız” sözcüğünün türlere göre sözbüçimleri

	1. Aksiyon	2. Animasyon	3. Belgesel	4. Bilimkurgu	5. Dökdrama	6. Dram	7. Erotik	8. Fantastik	9. Gerilim	10. Komedî	11. Korku	12. Macera	13. Melodram	14. Müzikal	15. Western	Toplam Sözbüçüm
kız	1					16	2	5		2		1	3			7
kıza										3			0	1		1
kızım (ad+1. tekil kişi iyelik eki)						5						1	4			10
kızıma													1			1
kızımı						1										1
kızımın (ad+1. tekil kişi iyelik eki+ilgi eki)						2										2
kızımınla													1			1
kızın (ad+ilgi eki)						4							7			11
kızımın (ad+3.tekil kişi iyelik eki+belirtme)						1				2						3
kızlar						5	3			13		2	5			28
kızlara													1			1
kızları (ad+3. çoğul kişi iyelik eki)	2					1	3		1	2		1				10
kızların (ad+çokluk eki+ilgi eki)										1			1			2
kızı (ad+3.tekil kişi iyelik eki)	1					11	1			5	1	2	3			51

Tablo 9.da “kız” sözcüğünün çekim eki almış biçimleri gösterilmiştir. “kız” sözcüğünün 14 farklı sözbüçimi bulunmaktadır. Film adları genellikle tümce yapısında olmadığı için yönelme, çıkma, belirtme gibi durum eklerini almış sözcüklerin sayısı yalın biçimdeki sözcüklere göre daha azdır. “kız” sözcüğünde 26 adet I. tekil kişi iyelik biçimli, 54 adet III. tekil kişi iyelik ekli sözbüçim bulunmaktadır.

Tablo 10: “kadın” sözcüğünün türlere göre sözbicimleri

	1. Aksiyon	2. Animasyon	3. Belgesel	4. Bilimkurgu	5. Döki drama	6. Dram	7. Erotik	8. Fantastik	9. Gerilim	10. Komedî	11. Korku	12. Macera	13. Melodram	14. Müzikal	15. Western	Toplam Sözbicim Sayısı
kadın						55	6	2		14		7	56			140
kadına	1															1
kadını (ad+3. tekil kişi iyelik eki)						8				1	1	3	13			26
kadınım (ad+ 1. tekil kişi iyelik eki)						1							1			2
kadının						2				1		1	2			6
kadınısın						1										1
kadınıym													1			1
kadınlar						3		1		6		3	2			15
kadınlara										1		1	1			3
kadınlarda n						1						1				2
kadınları (Ad+3. Çokluk kişi eki)							1						1			2

Tablo 10.da “kadın” sözcüğünün çekim eki almış biçimleri gösterilmiştir. “kadın” sözcüğünün 11 farklı sözbicimi vardır. “kadın” sözcüğünün en fazla örneği olan sözbicimi yalın ve III. tekil kişi iyelik ekli +{(s)I} biçimidir. Bu biçimin fazla oluşunun nedeni Felaket Kadını (1960), Macera Kadını (1964), Toplumun Kadını (1988), Bu Devrin Kadını (1988), Ev Kadını (2017) örneklerinde görüleceği üzere “kadın” sözcüğünün ad tamlamaları içinde fazla olmasıdır.

5.3.1.2. Eylemlerin sıklığı

TFAD’da toplam 1733 eylem kullanılmıştır.

Tablo 11: Eylem sıklığı

Sıra	Eylem	Sıklık Sayısı	%	Sıra	Eylem	Sıklık Sayısı	%
1	sev-	126	7,2706	16	bekle-	19	1,0964
2	ol-	112	6,4628	17	gör-	19	1,0964
3	gel-	84	4,8471	18	affet-	18	1,0387
4	öl-	63	3,6353	19	et-	18	1,0387
5	ağla-	49	2,8275	20	gül-	18	1,0387
6	de-	41	2,3658	21	bul-	17	0,981

7	vur-	39	2,2504	22	ver-	17	0,981
8	git-	37	2,135	23	düş-	16	0,9233
9	yaşa-	36	2,0773	24	unut-	16	0,9233
10	öldür-	34	1,9619	25	al-	14	0,8078
11	kal-	28	1,6157	26	bak-	14	0,8078
12	bit-	23	1,3272	27	kaç-	13	0,7501
13	iste-	22	1,2695	28	çık-	12	0,6924
14	doğ-	21	1,2118	29	geç-	12	0,6924
15	dön-	20	1,1541	30	konuş-	12	0,6924

Tablo 11.de TFAD içindeki tüm film adlarında geçen eylemlerin sıklık sırası gösterilmiştir. “ol-“ eylemi yardımcı eylem olduğu için Türkçede yüksek sıklıkta kullanılmaktadır. “sev-“, “öl-“, “ağla-“, “dön-“, “bekle-“, “affet-“, gibi eylemlerin sıklık listesinde en üst sıralarda bulunmasının temel nedenini TFAD’da dram ve melodram türündeki film sayısının öteki türlere göre fazla oluşu biçiminde değerlendirmek mümkündür. Bu noktada dikkat çekici bir husus “de-“, “git-“, “kal-“, “iste-“, “doğ-“ gibi film türlerine ait doğrudan bir ilişkisi bulunmayan eylemlerin listede üst sıralarda bulunmasıdır.

Tablo 12: TUD’da en sık kullanılan 30 eylem (Aksan vd., 2016: s.247)

Sıra	Eylem	Sıra	Eylem
1	et-	16	yaşa-
2	çık-	17	kaç-
3	gör-	18	karşıla-
4	anla-	19	söyle-
5	bul-	20	yaz-
6	geç-	21	de-
7	yap-	22	ayır-
8	al-	23	kullan-
9	tut-	24	duy-
10	ol-	25	oku-
11	tanı-	26	çalış-
12	sev-	27	at-
13	çek-	28	sür-
14	bil-	29	gir-
15	ver-	30	ara-

Tablo 12.de genel bir dil derlemi olarak hazırlanmış Türkçe Ulusal Derlemi’ndeki (TUD) en sık kullanılan 30 eylem gösterilmiştir. TFAD’da ve TUD’daki en sık kullanılan 30 eylem karşılaştırıldığında “al-“, “bul-“, “çık-“, “de-“, “et-“, “geç-“, “gör-“, “kaç-“, “ol-“, “sev-“, “ver-“, “yaşa-“ olmak üzere 12 eylemin ortak, 18 eylemin farklı olduğu görülmektedir.

TFAD’daki “affet-“, “ağla-“, “bak-“, “bekle-“, “bit-“, “doğ-“, “dön-“, “düş-“, “gel-“, “git-“, “gül-“, “iste-“, “kal-“, “konuş-“, “öl-“, “öldür-“, “unut-“, “vur-“ eylemleri TUD’un en sık kullanılan ilk 30 eylem listesinde

yoktur. TFAD’da en sık kullanılan eylemlerde duyguları anlatan eylemlerin ön plana çıktığı görülmektedir.

TUD’daki “anla-“, “ara-“, “at-“, “ayır-“, “bil-“, “çalış-“, “çek-“, “duy-“, “gir-“, “karşıla-“, “kullan-“, “oku-“, ”söyle-“, “sür-“, “tanı-“, “tut-“, “yap-“, ”yaz-“ eylemleri TFAD’daki en sık kullanılan 30 eylem listesinde yoktur.

Tablo 13: “sev-“ eyleminin türlere göre sözböçimleri

	1. Aksiyon	2. Animasyon	3. Belgesel	4. Bilimkurgu	5. Döktidrama	6. Dram	7. Erotik	8. Fantastik	9. Gerilim	10. Komedi	11. Korku	12. Macera	13. Melodram	14. Müzikal	15. Western	Toplam Eylem Sayısı
sev (II. tekil kişi emir çekimi)	1					6	2			1		2	8			20
sevdim						9							4			13
sever (eylem-geniş zaman çekimi)						6				4			1			11
seven						3	1		1				3		1	9
seviyorum						5			1				3			9
sevenler						4							2			6
severse									1				5			6
sevdiğim									1				3			4
severek						2							2			4
severim	2								1		1					4
sevince						2							2			4
sevдик						3										3
seve						2										2
seveceksen													1	1		2
sevене						1	1									2
severiz	1								1							2
sevmeyen						1							1			2
sevdi	1															1
sevdiğimi						1										1
sevдикten						1										1
sevдiler										1						1
sevebilirsen													1			1
seveceksin						1										1
sevemez						1										1
sevenleri													1			1
seveyim									1							1
seviniz													1			1
seviyor						1										1
seviyordu													1			1

seviyoruz	1				1
sevmedim		1			1
sevmedin				1	1
sevmek				1	1
sevmeli				1	1
sevmem	1				1
sevmemeli				1	1
sevmeyeceğim				1	1
sevmiştik	1				1
sevmiyorum				1	1
sevsen				1	1

Tablo 13.te “sev-“ eyleminin çekimli biçimleri ve türlere göre dağılımı gösterilmiştir. Bu eylemin, film adlarında 40 farklı çekimli biçimi bulunmaktadır. En sık çekimlenmiş biçimi emir çekimidir. Daha sonra ise toplam 20 örneği bulunan -(y)An} ortaç ekidir (-An, -AnAr, -AnA, -mAyAn, -AnArI).

Zaman açısından bu sözcükler değerlendirildiğinde en sık biçimlerin 24 adet geniş zaman çekimi, 22 adet bilinen geçmiş zaman çekimi olduğu görülmektedir. Duyulan geçmiş zamanın hiç örneğinin bulunmaması dikkat çekicidir.

Kişi işaretlenmesi açısından değerlendirildiğinde 36 eylemde I. tekil kişinin, 26 eylemde II. tekil kişinin, 23 eylemde III. tekil kişinin, 7 eylemde I. çoğul kişinin, 1 eylemde II. çoğul kişinin, 8 eylemde III. çoğul kişinin işaretlendiği görülmektedir. Dolayısıyla “sev-“ eyleminde I ve II. Tekil kişi işaretlenmesinin baskın biçimde yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Olumlu - olumsuz işaretlenme söz konusu olduğunda ise 9 eylemin olumsuz, 117 eylemin olumlu işaretlendiği görülmektedir.

Tablo 14: “gel-“ eyleminin türlere göre çekimleri

	1. Aksiyon	2. Animasyon	3. Belgesel	4. Bilimkurgu	5. Döktürdrama	6. Dram	7. Erotik	8. Fantastik	9. Gerilim	10. Komedi	11. Korku	12. Macera	13. Melodram	14. Müzikal	15. Western	Toplam Eylem Sayısı
gelen	1					5			1	2	2	4	4		1	20
geliyor	1					3		1		3		9	1			18
gel (II. tekil kişi emir çekimi)						2				5		1	1			9
geliyorum	1					1				2		1	2			7
geldi	2					3										5
gelenler						1				3	1					5
geldik						1				2						3
geldin	1					2										3
gelir										1		1				2
gelmiş		1				1										2

geldim			1	1
geldiniz		1		1
gelecek	1			1
geleceksin			1	1
gelemem		1		1
gelemeyiz			1	1
gelince			1	1
gelinmez			1	1
gelmeyin		1		1
gelmez			1	1

Tablo 14.te gel- eyleminin çekimli biçimleri ve türlere göre dağılımı gösterilmiştir. Bu eylemin, film adlarında 20 farklı biçimi bulunmaktadır. “gel-“ eyleminin farklı çekimlenmiş biçimleri “sev-“ eyleminin yarısı kadardır. En sık biçimi 25 adetle (-An, -Anlar) ortaç ekli biçimdir.

Zaman açısından değerlendirildiğinde en sık zamanların 25 adet ile şimdi zaman çekimi, 13 adet ile bilinen geçmiş zaman çekimi olduğu görülmektedir. En az örneği olan zamanlar ise gelecek zaman ve duyulan geçmiş zaman olduğu görülmektedir.

Kişi işaretlenmesi açısından değerlendirildiğinde 9 eylemde I. tekil kişinin, 13 eylemde II. tekil kişinin, 29 eylemde III. tekil kişinin, 4 eylemde I. çoğul kişinin, 2 eylemde II. çoğul kişinin, 5 eylemde III. çoğul kişinin işaretlendiği görülmektedir. “gel-“ eyleminde baskın biçimde III. tekil işaretlenmesinin yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Olumlu - olumsuz işaretlenme söz konusu olduğunda ise 4 eylemin olumsuz, 80 eylemin olumlu işaretlendiği görülmektedir.

Tablo 15: “gel-“ eyleminin türlere göre çekimleri

	1. Aksiyon	2. Animasyon	3. Belgesel	4. Bilimkurgu	5. Döktürama	6. Dram	7. Erotik	8. Fantastik	9. Gerilim	10. Komedi	11. Korku	12. Macera	13. Melodram	14. Mizikal	15. Western	Toplam Eylem Sayısı
öl (II. tekil kişi emir çekimi)						1										1
öldü						1				1			1			3
öldükçe						1										1
öldükten						1										1
öldüler						1						1	2			4
öldüm						1						1				2
ölecek (gelecek zaman çekimi)	1															1
öleceksek						1										1
öleceksin						1										1
öleceksiniz											1					1
ölelim						1										1

ölenler	2	1	2	5
ölesiye	2		1	3
ölmeden (eylem-ulaç)	1			1
ölmedikçe			1	1
ölmemeli	1			1
ölmeli (eylem-gereklilik)	1			1
ölmeyen	1		5	6
ölmez (eylem-geniş zaman olumsuz)	3		1 2	7
ölmez (eylem-ortaç)	1			1
ölmezmiş			1	1
ölmüşüm			1	1
ölsün	1	1	1	3
ölünce	1			1
ölünceye	2		1	3
ölür	1			6
ölürsün			1	1
ölürüm	1		2 2	5

Tablo 15.te öl- eyleminin çekimli biçimleri ve türlere göre dağılımı gösterilmiştir. Bu eylemin, film adlarında 27 farklı biçimi bulunmaktadır.

En sık biçimi (-An, -AnlAr) ortaç ekli olanıdır. Bu biçimle kullanılmış 11 eylem bulunmaktadır. Ortaç ekli örneğin yüksek sayıda olmasının temel nedenini film adlarının metinsel bir yapıda olmaması ve dolayısıyla tümce hükmündeki yapı sayısının kısıtlı olması biçiminde göstermek mümkündür.

Zaman açısından değerlendirildiğinde 19 tane geniş zaman çekimi, 9 tane bilinen geçmiş zaman çekimi olduğu görülmektedir. “öl-” eyleminde baskın biçimde geniş çekimi bulunmaktadır. Öteki eylemlerde olduğu gibi bu eylemde de duyulan geçmiş zaman en az örneği bulunan çekimdir.

Kişi işaretlenmesi açısından değerlendirildiğinde 8 eylemde I. tekil kişinin, 3 eylemde II. tekil kişinin, 23 eylemde III. tekil kişinin, 2 eylemde I. çoğul kişinin, 1 eylemde II. çoğul kişinin, 9 eylemde III. çoğul kişinin işaretlendiği görülmektedir. “öl-“ eyleminde baskın biçimde III. tekil işaretlenmesinin yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Olumlu - olumsuz işaretlenme söz konusu olduğunda ise 17 eylemin olumsuz, 46 eylemin olumlu işaretlendiği görülmektedir. “öl-“ eyleminin “sev-“ ve “gel-“ eylemlerine göre olumsuz örneği baskın biçimde daha yüksektir.

5.3.1.3. Tüm sözcüklerin durumu

TFAD'da sözcüklerin (eylem ya da ad soylu ayırmaksızın) toplam sayısı 18633'tür.

Tablo 16: Ad ve eylem birlikte

Sıra	Sözcük	Sıklık Sayısı	%	Sıra	Sözcük	Sıklık Sayısı	%
1	bir	323	0,0173	26	yol	68	0,0036
2	aşk	266	0,0142	27	güzel	67	0,0035
3	ben	219	0,0117	28	üç	65	0,0034
4	kız	200	0,0107	29	gelin	63	0,0033
5	kadın	199	0,0106	30	öl-	63	0,0033
6	ve	146	0,0078	31	çocuk	60	0,0032
7	sen	134	0,0071	32	biz	59	0,0031
8	sev-	126	0,0067	33	kral	59	0,0031
9	ölüm	115	0,0061	34	var	58	0,0031
10	adam	114	0,0061	35	bu	56	0,0030
11	ol-	112	0,0060	36	günah	56	0,0030
12	kara	105	0,0056	37	Ali	52	0,0027
13	ile	102	0,0054	38	intikam	52	0,0027
14	gece	93	0,0049	39	kardeş	51	0,0027
15	son	88	0,0047	40	sokak	51	0,0027
16	kader	87	0,0046	41	ne	50	0,0026
17	gel-	84	0,0045	42	can	49	0,0026
18	baba	80	0,0042	43	oğul	49	0,0026
19	hayat	79	0,0042	44	sevgili	49	0,0026
20	acı	72	0,0038	45	ağla-	49	0,0026
21	dünya	69	0,0037	46	gönül	48	0,0025
22	iki	69	0,0037	47	gül	48	0,0025
23	gün	68	0,0036	48	kanlı	48	0,0025
24	İstanbul	68	0,0036	49	melek	47	0,0025
25	kan	68	0,0036	50	ana	46	0,0024

Tablo 16.da TFAD'daki tüm sözcüklerin (ad soylu ve eylem ayrılmaksızın, ad soylu sözcükler ve eylemlerin toplanarak hesaplandığı) sıklık listesi gösterilmiştir. Ad soylu sözcüklerin sayısı eylemlere göre yüksektir. Tablo 15.te sadece 5 eylem varken 45 ad soylu sözcük bulunmaktadır. Aynı zamanda Türkçe için hazırlanmış sözcük sıklığı listelerinde (Aksan vd., 2016) ad soylu sözcüklerin sıklığı da eylem soylulara göre yüksektir. Bu sıklık listesinde ad soylu sözcükler ve eylemlerin sıklığı ortak hesaplanarak sunulmuştur. Buna göre listeye eylemlerden en üst sırada giren sözcükler “sev-“, “ol-“, “gel-“ eylemleridir. Listeye özel ad olarak giren ilk ad bir il adı olan “İstanbul”dur. Özel ad olarak giren ikinci ad ise bir kişi adı olan “Ali”dir. Ali adının geçtiği Ali Kundilli filmi, 2014; Ali Kundilli 2, 2016 olmak üzere sadece iki devam filmi olmasına rağmen bu özel adın yüksek sıklıkta olması dikkat çekicidir. Zira “Kara Murat”, “Cilalı İbo” gibi devam filmleri olan özel adların sıklık bakımından yüksek olması normaldir. Öte yandan Türkiye’de en sık kullanılan erkek adı olan “Mehmet” en sık 50 sözcüğün yer aldığı bu listeye girememiştir.

5.3.2. Türlere göre sözcük sıklığı

5.3.2.1. Film türlerine göre ad soylu sözcüklerin sıklıkları

SIRA	1. Aksiyon			2. Animasyon			3. Belgesel			4. Bilimkurgu		
	Ad soylu	S	%	Ad soylu	S	%	Ad soylu	S	%	Ad soylu	S	%
1	ölüm	24	3,46	dünya	2	3,12	ben	2	3,85	adam	2	12,5
2	kan	13	1,87	İstanbul	2	3,12	bir	2	3,85	gölge	2	12,5
3	adam	11	1,59	kayıp	2	3,12	ve	2	3,85	iç	2	12,5
4	ve	10	1,44	rafadan	2	3,12	yolculuk	2	3,85	İstanbul	2	12,5
5	ben	9	1,30	tayfa	2	3,12	ada	1	1,92	aydede	1	6,25
6	kara	9	1,30	zaman	2	3,12	adam	1	1,92	daire	1	6,25
7	kral	8	1,15	ab	1	1,56	Anadolu	1	1,92	dünya	1	6,25
8	sen	8	1,15	aile	1	1,56	ay	1	1,92	kaptan	1	6,25
9	bela	7	1,01	aslan	1	1,56	aylak	1	1,92	kuvvet	1	6,25
10	kabadayı	7	1,01	aşk	1	1,56	baba	1	1,92	Murat	1	6,25
11	kurşun	7	1,01	Ayas	1	1,56	bavul	1	1,92	Nekrüt	1	6,25
12	son	7	1,01	balık	1	1,56	Bergmanya	1	1,92	uzay	1	6,25
13	şeytan	7	1,01	ben	1	1,56	bu	1	1,92			
14	Behçet	6	0,86	birlik	1	1,56	çekim	1	1,92			
15	cehennem	6	0,86	bu	1	1,56	çekmek	1	1,92			
16	intikam	6	0,86	bulmaca	1	1,56	deneme	1	1,92			
17	bir	5	0,72	büyük	1	1,56	devrim	1	1,92			
18	gece	5	0,72	can	1	1,56	dil	1	1,92			
19	katil	5	0,72	çeşme	1	1,56	düş	1	1,92			
20	kurt	5	0,72	dede	1	1,56	film	1	1,92			

5. Döküdrama			6. Dram			7. Erotik			8. Fantastik		
Ad soylu	S	%	Ad soylu	S	%	Ad soylu	S	%	Ad soylu	S	%
Anadolu	1	25	bir	166	2,71	kız	9	4,33	adam	7	2,8
evliya	1	25	aşk	102	1,67	kadın	6	2,88	Kilink	6	2,4
hamm	1	25	ben	83	1,36	çılın	5	2,40	ve	6	2,4
Latife	1	25	kadın	71	1,16	aşk	4	1,92	İstanbul	5	2
			ve	62	1,01	bir	4	1,92	kız	5	2
			sen	55	0,90	bela	3	1,44	süper	5	2
			kız	46	0,75	gece	3	1,44	üç	5	2
			kara	42	0,69	günah	3	1,44	intikam	4	1,6
			gece	41	0,67	seks	3	1,44	kara	4	1,6
			yol	37	0,61	tatlı	3	1,44	karşı	4	1,6
			hayat	36	0,59	adam	2	0,96	Süpermen	4	1,6
			dünya	34	0,56	bakire	2	0,96	Zorro	4	1,6
			son	34	0,56	Behçet	2	0,96	casus	3	1,2
			kader	33	0,54	ben	2	0,96	demir	3	1,2
			gün	32	0,52	budala	2	0,96	dev	3	1,2
			acı	31	0,51	can	2	0,96	dişi	3	1,2
			adam	31	0,51	Cezayir	2	0,96	hafıye	3	1,2
			çocuk	30	0,49	çilli	2	0,96	kadın	3	1,2
			günah	28	0,46	da	2	0,96	şeytan	3	1,2
			iki	28	0,46	dam	2	0,96	Tarkan	3	1,2

SIRA	9. Gerilim			10. Komedi			11. Korku			12. Macera		
	Ad soylu	S	%	Ad soylu	S	%	Ad soylu	S	%	Ad soylu	S	%
1	dünya	3	3,26	kız	46	1,39	cin	36	10,14	ölüm	32	1,79
2	çığlık	2	2,17	ben	45	1,36	büyü	6	1,69	adam	31	1,74
3	göz	2	2,17	bir	42	1,27	dabbe	6	1,69	kara	23	1,29
4	İstanbul	2	2,17	aşk	33	1,00	şeytan	6	1,69	ve	20	1,12
5	ne	2	2,17	ile	33	1,00	siccin	5	1,41	ben	18	1,01
6	sen	2	2,17	baba	29	0,88	araf	4	1,13	efe	16	0,90
7	ya	2	2,17	ne	25	0,76	aşk	4	1,13	kadın	16	0,90
8	anatomi	1	1,09	kadın	23	0,70	azap	4	1,13	kanun	16	0,90
9	ara	1	1,09	biz	22	0,67	azem	4	1,13	silah	16	0,90
10	araf	1	1,09	deli	22	0,67	gece	4	1,13	bir	15	0,84
11	asansör	1	1,09	sen	20	0,61	harfli	4	1,13	intikam	15	0,84
12	asimetrik	1	1,09	var	20	0,61	üç	4	1,13	kartal	15	0,84
13	aşk	1	1,09	kral	19	0,58	deccal	3	0,85	Murat	15	0,84
14	av	1	1,09	Şaban	19	0,58	el	3	0,85	kral	14	0,78
15	avcı	1	1,09	iş	18	0,55	iblis	3	0,85	kan	13	0,73
16	ayet	1	1,09	ve	18	0,55	ifrit	3	0,85	karşı	13	0,73
17	bar	1	1,09	tatlı	17	0,52	kanlı	3	0,85	dağ	12	0,67
18	bayrak	1	1,09	güzel	16	0,49	karanlık	3	0,85	son	12	0,67
19	bedel	1	1,09	bu	15	0,45	lanet	3	0,85	aşk	11	0,62
20	benzersiz	1	1,09	İbo	15	0,45	ölüm	3	0,85	kurşun	11	0,62

13. Melodram			14. Müzikal			15. Western		
Ad soylu	S	%	Ad soylu	S	%	Ad soylu	S	%
aşk	108	2,80	beş	1	14,29	maskeli	4	3,77
bir	83	2,15	bir	1	14,29	amigo	3	2,83
kız	80	2,08	dam	1	14,29	beş	3	2,83
kadın	77	2,00	güzel	1	14,29	hey	3	2,83
ben	57	1,48	kemancı	1	14,29	kan	3	2,83
sen	43	1,12	kız	1	14,29	silah	3	2,83
kader	42	1,09	köy	1	14,29	ve	3	2,83
acı	35	0,91				adam	2	1,89
ile	30	0,78				batı	2	1,89
hayat	28	0,73				belalı	2	1,89
ölüm	26	0,68				çeko	2	1,89
gelin	24	0,62				dönüş	2	1,89
gönül	24	0,62				haydut	2	1,89
günah	23	0,60				karşı	2	1,89
son	23	0,60				kin	2	1,89
ve	23	0,60				kit	2	1,89
güzel	22	0,57				kovboy	2	1,89
sokak	22	0,57				mezar	2	1,89
gün	21	0,55				ölüm	2	1,89
kanlı	21	0,55				red	2	1,89

Tablo 17: Türlerle göre ad sıklığı

Tablo 17.de film türlerine göre en sık kullanılan 20 ad soylu sözcük (ad, önad, adıl, belirteç, ilgeç, bağlaç, ünlem), S (sıklık sayısı) ve oranları gösterilmiştir.

Aksiyon türünde 694 ad sözcükbiçim vardır. Aksiyon türünde işlev sözcükleri çıkarıldığında aksiyon türünde ek sık kullanılan sözcükler “ölüm”, “kan”, “adam”, “kara”, “kral”, “kabadayı” biçimindedir. “kurşun”, “katil”, “cehennem”, “intikam” gibi sözcükler bu türün doğası ile de ilişkilidir. Ayrıca listedeki “Behçet” sözcüğü de seri film olması dolayısıyla en sık 20 sözcük listesine girmiştir. Öte yandan en sık kullanılan sözcüklerde ön plana çıkan özelliklerden biri ise eril sözcüklerin fazla oluşudur. Dikkat çeken önemli bir husus da ad soylu sözcüklerin eylem soylu sözcüklere göre listede fazla oluşudur. Zira bir bakıma içeriğinde, hareketin ön planda olduğu aksiyon türündeki film adlarında eylemlerin listede daha üst sıralarda yer alması beklentisi varken ad soylu sözcüklerin sayısı daha yüksektir.

Animasyon film türünde 64 ad sözcükbiçim vardır. Animasyon türünde en sık kullanılan sözcükler “dünya”, “İstanbul”, “kayıp”, “rafadan”, “tayfa”, “zaman”, “ab”, “aile”, “aslan” biçimindedir. Bu film türündeki sayının az olması sözcük sıklığı ile ilgili yorumların geçerliliğini düşürmektedir. Bu türde “aslan”, “balık” gibi hayvan adlarının bulunması türün özelliğine uygun görünmektedir.

Belgesel film türünde 52 ad sözcükbiçim vardır. Belgesel türünde işlev sözcükleri dışında en sık kullanılan sözcükler “yolculuk”, “ada”, “adam”, “Anadolu” biçimindedir.

Bilimkurgu film türünde 16 ad sözcükbiçim vardır. Bilimkurgu film türünde işlev sözcükleri dışında en sık kullanılan sözcükler “adam”, “gölge”, “iç”, “İstanbul”, “aydede”, “daire” biçimindedir.

Döküdrama film türünde 4 ad sözcükbiçim vardır. Bu sözcükler şöyledir: “Anadolu”, “evliya”, “hanım”, “Latife”. Bu türde film sayısı ve dolayısıyla sözcük sayısı da çok düşük miktarda olduğu için yorumlanabilecek veri miktarı da düşüktür.

Dram film türünde 6115 ad sözcükbiçim vardır. İşlev sözcükleri çıkarıldığında dram türünde en sık kullanılan sözcükler “aşk”, “kadın”, “kız”, “kara”, “gece”, “yol”, “hayat” biçimindedir. En sık kullanılan sözcüklerde ön plana çıkan özellik dışı sözcüklerin ve olumsuzluk çağrıştıran sözcüklerin fazla oluşudur.

Erotik film türünde 208 ad sözcükbiçim vardır. İşlev sözcükleri çıkarıldığında erotik film türünde en sık kullanılan sözcükler “kız”, “kadın”, “çılgin”, “aşk”, “bela”, “gece”, “günah” biçimindedir. En sık kullanılan sözcüklerde dışı sözcüklerin kullanılması ön plana çıkmaktadır.

Fantastik film türünde 250 ad sözcükbiçim vardır. Bu sözcükbiçimlerin 122 tanesi hapax legomanon olarak kullanılmıştır. Bu film türündeki adlarda dikkat çeken ilk husus en sık kullanılan 20 sözcük içerisinde işlev sözcüğü olarak “ve” sözcüğünün kullanılmasıdır. Fantastik film türünde ad soylu olarak en sık kullanılan sözcükler “adam”, “Kilink”, “İstanbul”, “kız”, “süper”, “üç”, “intikam”, “kara”, “Süpermen” biçimindedir. Öteki film türlerine göre dikkat çeken başka bir husus ise en sık kullanılan ad soylu sözcükler olarak fantastik film adlarında “Kilink”, “Zorro”, “İstanbul” gibi özel adların fazla oluşudur.

Gerilim film türünde 92 ad sözcükbiçim vardır. İşlev sözcükleri çıkarıldığında gerilim film türünde en sık kullanılan sözcükler “dünya”, “çığlık”, “göz”, “İstanbul”, “anatomi”, “ara”, “araf”, “asansör” biçimindedir.

Komedi film türünde 3299 ad sözcükbiçim vardır. İşlev sözcükleri çıkarıldığında komedi film türünde en sık kullanılan sözcükler “kız”, “aşk”, “baba”, “kadın”, “deli”, “kral” biçimindedir. Bu sözcükler arasında dikkat çeken önemli bir husus komedi türünde sıralamadaki yer bakımından eril ve dışı sözcüklerin dengeli biçimde bulunmasıdır. Öte yandan Kemal Sunal ile özdeşleşen “Şaban” karakteri ve Feridun Karakaya'nın canlandığı “Cilalı İbo” karakterinin seri hâlinde filmlerinin olması bu özel ad özelliği taşıyan sözcüklerin sıklık listesinde üst sıralarda bulunmasını sağlamıştır.

Korku film türünde 355 ad sözcükbiçim vardır. Korku film türünde öteki türlere göre en çok dikkat çeken husus işlev sözcüklerinin tek oluşudur. Daha da ilginç bir durum ise işlev sözcüğü olarak Türkçe sözcüklerin değil Arapça bir tanımlık olan “el” sözcüğünün kullanılmasıdır. Korku film türünde en sık kullanılan sözcükler “cin”, “büyü”, “dabbe”, “şeytan”, “siccin”, “araf”, “aşk”, “azap” biçiminde, dinî çağrışımlarıyla ön plana çıkan sözcüklerdir. Bu sözcükler arasında diğerlerinden farklı olarak “aşk” sözcüğünün kullanılması da dikkat çekmektedir.

Macera film türünde 1786 ad sözcükbiçim vardır. İşlev sözcükleri çıkarıldığında bu türde ön plana çıkan sözcükler “ölüm”, “adam”, “kara”, “efe”, “kadın”, “kanun”, “silah”, “intikam” biçimindedir. Ayrıca Kara Murat serisinden dolayı “Murat” özel adı ve “kara” sıfatı sıklıkta üst sıralarda yer almıştır. Bir hayvan adı olan “kartal” sözcüğünün de sıklıkta üst sıralarda bulunması dikkat çekicidir.

Melodram film türünde 3852 ad sözcükbiçim vardır. İşlev sözcükleri çıkarıldığında bu türde ön plana çıkan sözcükler “aşk”, “kız”, “kadın”, “kader”, “acı”, “hayat”, “ölüm”, “gelin” biçimindedir. En sık

kullanılan sözcüklerde dişil sözcüklerin kullanılması ön plana çıkmaktadır. Ayrıca hayat ve ölüm gibi karşıtlıkların yakın oranda görülmesi de ilginç bir durumdur.

Western film türünde 106 ad sözcükbiçim vardır. İşlev sözcükleri çıkarıldığında bu türde ön plana çıkan sözcükler “maskeli”, “amigo”, “beş”, “hey”, “kan”, “silah”, “adam”, “batı” biçimindedir. Bu sözcükler türün özelliklerini yansıtmaktadır.

SIRA	1. Aksiyon			2. Animasyon			3. Belgesel			4. Bilimkurgu		
	Eylem	S	%	Eylem	S	%	Eylem	S	%	Eylem	S	%
1	vur-	11	9,65	bat-	1	50	yap-	1	100	git-	1	25
2	öldür-	8	7,02	gel-	1	50				görün-	1	25
3	gel-	7	6,14							kurtar-	1	25
4	ol-	6	5,26							uç-	1	25
5	sev-	5	4,39									
6	kaç-	4	3,51									
7	affet-	3	2,63									
8	bastır-	3	2,63									
9	çek-	3	2,63									
10	de-	3	2,63									
11	et-	3	2,63									
12	öl-	3	2,63									
13	öp-	3	2,63									
14	saç-	3	2,63									
15	asıl-	2	1,75									
16	bekle-	2	1,75									
17	git-	2	1,75									
18	kahret-	2	1,75									
19	yaşa-	2	1,75									
20	affedil-	1	0,88									

5.3.2.2. Film türlerine göre eylemlerin sıklıkları

5. Döküdrama			6. Dram			7. Erotik			8. Fantastik		
Eylem	S	%	Eylem	S	%	Eylem	S	%	Eylem	S	%
-	-		sev-	51	8,66	çık-	3	9,68	kır-	2	12,50
			ol-	40	6,79	sev-	3	9,68	öldür-	2	12,50
			öl-	30	5,09	uç-	3	9,68	saç-	2	12,50
			gel-	22	3,74	de-	2	6,45	sev-	2	12,50
			ağla-	20	3,40	doy-	2	6,45	anlat-	1	6,25
			yaşa-	19	3,23	ol-	2	6,45	çarpış-	1	6,25
			kal-	17	2,89	affet-	1	3,23	dön-	1	6,25
			git-	15	2,55	bak-	1	3,23	gel-	1	6,25
			bit-	13	2,21	bastır-	1	3,23	konuş-	1	6,25
			bekle-	11	1,87	bekle-	1	3,23	ol-	1	6,25
			gör-	11	1,87	bil-	1	3,23	uç-	1	6,25
			iste-	10	1,70	boz-	1	3,23	yıl-	1	6,25
			vur-	10	1,70	dinle-	1	3,23			
			doğ-	9	1,53	dur-	1	3,23			
			dön-	9	1,53	düş-	1	3,23			
			düş-	9	1,53	konuş-	1	3,23			
			öldür-	9	1,53	oyna-	1	3,23			
			unut-	9	1,53	öldür-	1	3,23			
			de-	8	1,36	vur-	1	3,23			
			söyle-	6	1,02	vuruş-	1	3,23			

SIRA	9. Gerilim			10. Komedi			11. Korku			12. Macera		
	Eylem	S	%	Eylem	S	%	Eylem	S	%	Eylem	S	%
1	gel-	1	25	ol-	31	9,17	gel-	3,00	23,08	gel-	18	10,98
2	git-	1	25	gel-	17	5,03	çağır-	1,00	7,69	öl-	7	4,27
3	gör-	1	25	de-	14	4,14	çağırıl-	1,00	7,69	de-	6	3,66
4	ol-	1	25	sev-	14	4,14	dön-	1,00	7,69	bak-	4	2,44
5				gül-	11	3,25	görün-	1,00	7,69	buluş-	4	2,44
6				git-	10	2,96	konus-	1,00	7,69	sev-	4	2,44
7				al-	7	2,07	oku-	1,00	7,69	vur-	4	2,44
8				bul-	7	2,07	ol-	1,00	7,69	affet-	3	1,83
9				dön-	7	2,07	öl-	1,00	7,69	ağla-	3	1,83
10				çık-	6	1,78	saklan-	1,00	7,69	doğ-	3	1,83
11				kal-	6	1,78	tat-	1,00	7,69	iste-	3	1,83
12				ver-	6	1,78				öldür-	3	1,83
13				yap-	6	1,78				seviş-	3	1,83
14				et-	5	1,48				ak-	2	1,22
15				aldat-	4	1,18				bombala-	2	1,22
16				bak-	4	1,18				bul-	2	1,22
17				çal-	4	1,18				çalkala-	2	1,22
18				duy-	4	1,18				dövüş-	2	1,22
19				evlen-	4	1,18				gül-	2	1,22
20				iste-	4	1,18				kaçıl-	2	1,22

13. Melodram			14. Müzikal			15. Western		
Eylem	S	%	Eylem	S	%	Eylem	S	%
sev-	46	10,25	vurul-	1	100,00	acı-	1	14,29
ol-	29	6,46				bil-	1	14,29
ağla-	24	5,35				gel-	1	14,29
öl-	20	4,45				konuş-	1	14,29
gel-	13	2,90				sev-	1	14,29
öldür-	11	2,45				sıçra-	1	14,29
vur-	10	2,23				vur-	1	14,29
yaşa-	10	2,23						
bit-	9	2,00						
de-	8	1,78						
git-	8	1,78						
doğ-	7	1,56						
unut-	7	1,56						
ayrıl-	6	1,34						
düş-	6	1,34						
affet-	5	1,11						
al-	5	1,11						
ara-	5	1,11						
ayır-	5	1,11						
bekle-	5	1,11						

Tablo 18: Türlerle göre eylem sıklığı

Tablo 18.de film türlerine göre en sık kullanılan 20 eylem, S (sıklık sayısı) ve oranları gösterilmiştir.

Aksiyon türündeki filmlerde 105 eylem kullanılmıştır. En sık kullanılan eylemler “vur-“, “öldür-“, “kaç-“ türün çağrışımına uygun biçimde hareket bildiren eylemler sık olarak kullanılmıştır. “sev-“, “affet-“ ve “öp-“ gibi duygulara yönelik eylemlerinin bu türde sık kullanılması ise ilginçtir.

Animasyon türünde toplam 66 sözcük vardır, sadece iki eylem kullanılmıştır. Bu türde film sayısı az olmakla birlikte eylem sayısının bu kadar düşük olması ilginçtir.

Belgesel türünde toplam 53 sözcük vardır, sadece bir eylem kullanılmıştır. Bu türde film sayısının çok yüksek olmamasına rağmen bu kadar az eylemin kullanılması oldukça ilginçtir.

Bilimkurgu türünde toplam 20 sözcük vardır, dört eylem kullanılmıştır. Bilimkurgu türü ile animasyon türü karşılaştırıldığında animasyon türündeki sözcük sayısı bilimkurgu türünün üç katı olmasına rağmen bilimkurgu türündeki eylem sayısı animasyonunkinin üç katıdır.

Döküdrama türünde toplam 4 sözcük vardır. Hiç eylem kullanılmamıştır.

Dram türündeki filmlerde 589 eylem kullanılmıştır. Dram türündeki filmlerde “sev-“, “öl-“, “ağla-“ eylemlerinin en sık kullanılan eylemler olması türün tipik özelliğini yansıtmaktadır. Duygu eylemlerinin sık kullanılması olağandır. “ol-“ eyleminin sık kullanılmasının nedeni ise bu eylemin yardımcı eylem olarak kullanılmasıdır.

Erotik türdeki filmlerde 31 eylem kullanılmıştır. Erotik türdeki filmlerde “çık-“⁶, “sev-“, “uç-“, “de-“, “doy-“, “ol-“, “affet-“, “bak-“, “bastır-“ eylemleri en sık biçimde kullanılmaktadır.

Fantastik türdeki filmlerde 16 eylem kullanılmıştır. Fantastik türdeki filmlerde “kır-“, “öldür-“, “saç-“, “sev-“, “anlat-“, “çarpış-“ eylemleri en sık biçimde kullanılmaktadır. Türün özellikleri düşünüldüğünde eylemlerle türün özellikleri arasında tam anlamıyla ilişki yoktur. Bunun gerekçesi olarak eylem sayılarının düşüklüğünü göstermek mümkündür.

Gerilim türündeki filmlerde toplam 96 sözcük vardır. 4 eylem kullanılmıştır. Toplam sözcük sayısına oranla bu türde çok az eylem kullanılmıştır. Zira animasyon, belgesel ve bilimkurgu türlerinde de sözcük sayısı az olmakla birlikte eylemler kullanılmıştır ancak oranı gerilim türüne göre daha yüksektir.

Komedi türündeki filmlerde toplam 338 eylem kullanılmıştır. Komedi türündeki filmlerde en sık kullanılan eylemler “ol-“, “gel-“, “de-“, “sev-“, “gül-“, “git-“, “al-“, “bul-“ biçimindedir. Bu eylemlerden “gül-“ eylemi türün tipik özelliğini yansıtmaktadır.

Korku türündeki filmlerde toplam 13 eylem kullanılmıştır. Korku türündeki filmlerde en sık kullanılan eylemler “gel-“, “çağır-“, “çağırıl-“, “dön-“, “görün-“ biçimindedir. Bu eylemlerin özellikle farklı bir âlemden bu dünyaya intikaline ilişkin dinî çağrışım olması dikkat çekicidir.

Macera türündeki filmlerde toplam 164 eylem kullanılmıştır. Macera türünde en sık kullanılan eylemler “gel-“, “öl-“, “de-“, “bak-“, “buluş-“, “sev-“, “vur-“, “affet-“, “ağla-“, “doğ-“, “iste-“, “öldür-“

⁶ Buradaki “çık-“ eylemi “doğmak” anlamında kullanılmıştır.

biçimindedir. Bu eylemlerden “öl-“, “vur-“, “öldür-“ film türünün özelliklerini yansıtmaktadır ancak “sev-“, “affet-“ gibi duygu eylemlerinin burada bulunması ilginçtir.

Melodram türündeki filmlerde toplam 449 eylem kullanılmıştır. Melodram türündeki filmlerde en sık kullanılan eylemler “sev-“, “ol-“, “ağla-“, “öl-“, “gel-“, “öldür-“, “vur-“, “yaşa-“, “bit-“, “de-“ biçimindedir. Bu eylemlerden “sev-“, “ağla-“, “öl-“ türün tipik özelliklerini yansıtmaktadır.

Müzikal türünde toplam 8 sözcük vardır, sadece bir eylem kullanılmıştır, o eylem ise âşık olmak anlamındaki “vurul-“ eylemidir.

Western türünde toplam 113 sözcük vardır, sadece 7 eylem kullanılmıştır. “sıçra-“ ve özellikle “vur-“ eylemi bu türün özelliğini yansıtmaktadır.

Sonuç

Türk sinemasındaki film adlarının ele alındığı bu çalışmanın veri tabanını toplam 7923 film adı oluşturmuştur. Çalışmanın çıkış noktasını Türk film adlarının sözcüksel yoğunluğu ve türlere göre değişkenliği ve benzerliği oluşturmuştur. Çalışmada yöntem olarak derlem tabanlı bir yaklaşım tercih edilmiştir. Bulgular bölümünde ele alınan ölçütlere göre farklılık ya da benzerlik gösteren hususlar aktarılmıştır.

Çalışmada yöntem olarak derlem tabanlı bir yaklaşım tercih edilmiştir. Çalışma kapsamında Türk Film Adları Derlemi adında küçük bir derlem oluşturulmuştur. Bulgular bölümünde ele alınan ölçütlere göre farklılık ya da benzerlik gösteren hususlar aktarılmıştır.

Sözcük sayıları bakımından Türk film adlarının türlere göre farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca film adlarının çoğu türde oransal olarak baskın biçimde üç sözcükten oluştuğu görülmüştür.

Sözcük uzunluğu bakımından tüm filmlerin ortalaması 2.35 sözcüktür. Sözcük uzunluğu açısından da türlere göre farklılıklar vardır. Korku ve gerilim filmleri öteki türlere göre daha az sözcük içermektedir.

Genel sözcük sıklığında ilk olarak ad soylu sözcüklerin sıklığı incelendiğinde ilk dikkat çeken durum genel dil derlemine göre daha az işlev sözcüğü olmasıdır. Ayrıca cinsiyet ve olumsuzluk çağrıştıran sözcükler sıklıkta üst basamaklardadır. Ad soylu sözcükler genel dil derlemi ile karşılaştırıldığında bu listelerin büyük oranda farklılıkları olduğu ortaya çıkmıştır. Genel sözcük sıklığında eylemlerin sıklığı incelendiğinde ise duygu eylemlerinin sıklık listesinde üst sıralarda olduğu görülmüştür.

Tüm sözcüklerin sıklıkları ad soylular ve eylemler birlikte ele alınarak karşılaştırıldığında yüksek sıklık listesinde ad soylu sözcüklerin eylemlere göre fazla olduğu görülmüştür.

Film türlerine göre sözcük sıklıklarında ad soylu sözcükleri genellikle türün özelliklerini çağrıştıran bir nitelikte olduğu görülmüştür. Film türlerine göre eylemlerin sıklığı yine türlerin özelliklerine uygun biçimde gözükmemektedir. Örneğin dram türünde duygu eylemleri ön planda iken aksiyon türünde hareket eylemleri üst sıralardadır.

Kuramsal çıkarımlar

Sanatın bir türü olup Türk halkına eğlenme aracı olarak sunulan Türk filmlerinin önemli bir parçası olan film adları bir dil verisi olarak Türk halkının kültürel yapısına ilişkin bilgiler sunmaktadır. Şüphesiz ki filmin senaryosunu yazarken adını da veren kişiler bu eylemi gerçekleştirirken Türk halkına ait dilsel çağrışım dünyasını da gözetmektedir. Dolayısıyla Türkçe olarak üretilmiş film adları Türk halkına sunduğu çağrışım ve duygu dünyasına ait izler taşımaktadır. Gülmeyi, korkmayı, sevmeyi, üzülmeyi, şaşırılmayı içeren komedi, korku, melodram, fantastik gibi film türleri bir yönden duygu dünyasına ait izler taşımaktadır. Bu çalışmada dil verisi olarak kullanılan film adları üzerinden türlere göre dil değişkenlerini ortaya koymaktadır. Aslında ادبيلم çalışmalarının birçoğu ad ver(il)me özelliklerinden yola çıkarak toplumun duyuş, düşünüş ve olaylara yaklaşım özelliklerini ele almaktadır.

Kısıtlılıklar ve gelecek çalışmalar

Türk film adlarındaki durumu tam olarak betimleyebilmek için bir örneklem üzerinde çalışmak yerine tüm evren üzerinde çalışmak tercih edilmiştir. Bu durum ise özellikle sözcük sıklığı, sözcük uzunluğu vb. durumların betimlenmesinde bir avantaj sağlarken makale düzeyinde olacak bu çalışmada tüm verilerin raporlanmasını imkânsız kılmıştır. Zira veri tabanı bu çalışmada sunulandan daha fazla içeriğe sahiptir. Bu veri tabanında uygun işaretleme ile anlambilim, kökenbilim, biçimbilgisi sesbilgisi olmak üzere dilbilgisinin alt çalışma alanları bakımından çeşitli özellikleri incelemek ve betimlemek mümkün olacaktır.

Bu durumdan hareketle TFAD'daki verilerin işaretleme açısından zenginleştirilmesi ve film adlarının başka yönlerinin de ele alınması gerektiği düşünülmüştür. Böyle bir çalışmanın ise projelendirme ile mümkün olacağı öngörülmüş ve projeye başlanmıştır. Böylece birkaç makale, belki kitap boyutunda raporlanacak bilgiler çalışmanın başında da bahsedildiği gibi insanın sanatsal yaratıcılık yeteneğinin bir dışavurumu olan film adlarının Türkçedeki görünümünü daha kapsamlı olarak betimlemek açısından önem arz etmektedir. Zira İngilizce veya başka diller için film adlarıyla ilgili yapılmış çalışmaları, dünyadaki diğer örneklerinin ardında kalmayıp yüz yaşını geçen Türk sineması da hak etmektedir. Böylece Türkçenin bu husustaki dil ve anlatım özellikleri de ortaya konulmuş olacaktır.

Kısaltmalar

TFAD: Türk Film Adları Derlemi

Kaynakça

- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü. ve Demirhan, U. U. (2016). *A frequency dictionary of Turkish*, Londra: Routledge.
- Alvarez-Altman, G., Burelbach, F. M., Oyarzun, L. A. ve Bowman, W. P. (1987). *Names in literature: essays from literary onomastics Studies*. Lanham: University Press of America.
- Alvarez-Altman, Grace (1981). "Literary onomastics typology: Analytic guidelines to literary onomastics studies." *Literary Onomastics Studies*. 8, 220-230.
- Anthony, L. (2020). AntConc (Version 3.5.9) [Bilgisayar Yazılı] Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <https://www.laurenceanthony.net/software>
- Bernstein, J. H. (2007). New York placenames in film titles. *Names: A Journal of Onomastics*. 55:2, 139-166.
- Bulut, M. (2020). Atsız'ın "Bozkurtlar" romanındaki kişi adları üzerine. *Uluslararası Beşeri Bilimler Ve Eğitim Dergisi (IJHE)*. C.6, S. 13, 319 – 351.

- Coşkun, A. O. (1981). Kut kelimesi ve Kutadgu Bilig adı. *Milli Eğitim ve Kültür*. 3/12, 58-64.
- Demir, K. (2019). *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın romanlarında özel adlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Dengler, R. (1975). The language of film titles. *Journal of Communication*. C. 25, 51-60.
- Evans, J. C. (1967). Some current American pencil names. *Names: A Journal of Onomastics*. 15, 32-38.
- Evren, B. (1995). Sinema tarihimizin bilinmeyen ilk filmleri. *Antrakt*. S. 45, 48-49.
- Frey, R. S., Piernot, C. A., Elhardt, D. G., ve Elhardt, D. G. (1981). An analysis of Riesman's historical thesis through American film titles. *The Journal of Social Psychology*. 113(1), 57-64.
- Gülensoy, T. (1987). Kaşgarlı Mahmud'un eserinin adı üzerine. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. I (2), 151-154.
- Karademir, F. (2009). Dilbilgisel görünüşleri açısından çocuk kitap adları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2/9, 216-229.
- Karademir, F. (2010). Edebî özellikleri açısından çocuk kitap adları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. S. 27, 1-27.
- Karamanlıoğlu, A. F. (1970). Kutadgu Bilig'in diline ve adına dair. *Türk Kültürü*. C. IX/98, 59-63.
- Kayasandık, A. (2019). The bibliography essay of Turkish personal names. *Journal of Strategic Research in Social Science*. 5(1), 57-90.
- Keleş, D. (1996). Türk adbilimi bibliyografyası (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kızanbek, S. (2019). Türk romanında başlıklar (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kibar, O. (2005). *Türk kültüründe ad verme kişi adları üzerine bir tasnif denemesi*. Ankara: Akçağ.
- Nicolaisen, W. F., (2008). On names in literature. *Nomina*. 31, 89-98.
- Nuessel, F. (2010). A note on names for energy drink brands and products. *Names: A Journal of Onomastics*. 58(2), 102-110.
- Nuessel, F. (2014). A note on the brand names for 'bath salts'. *Names: A Journal of Onomastics* 62: 49-56.
- Nuessel, F. (2016). A note on selected brand names of E-Cigarettes. *Names: A Journal of Onomastics*. 64: 41-49.
- Orbay, O. N. (2019). Sözdizimi özellikleri bakımından öykü kitabı adları. *Türük Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*. 18, 167-179.
- Özer, S. (2015). Türkçede roman adlarının yapısal ve kavramsal analizi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgüç, A. (1998). *Türk filmleri sözlüğü*. İstanbul: SESAM.
- Özgüç, A. (2009). *Türk Filmleri Sözlüğü 1917-2009*. İstanbul: T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı ve SESAM.
- Özgüç, A. (2012). *Ansiklopedik Türk filmleri sözlüğü*. İstanbul: Horizon International.
- Rajec, E. M. (1987). A selected bibliography of Shakespeare and literary onomastics. *Names: A Journal of Onomastics*. 35(3-4), 224-231.
- Sakaoğlu, S. (2001). *Türk ad bilimi I (Giriş)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Smith, G. W. (2016). Theoretical foundations of literary onomastics. Carole Hough (Ed.), *The Oxford handbook of names and naming içinde*. 295-310. Oxford: Oxford University Press.
- Şahin, İ. (2015). *Adbilim (çerçeve, terim, yöntem ve sınıflandırmalarıyla)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tarpley, F. (1985). Heaven and Hell, Paris and Texas: Placenames in film titles. *Names: A Journal of Onomastics* 33: 74-79.

Elektronik kaynaklar

Carole Hough, (2020) <https://onomastics.co.uk/> (Erişim tarihi: 23.12.2020)

Türk Sineması Araştırmaları <https://www.tsa.org.tr/tr/sayfa/sayfadetay/1/hakkimizda> (Erişim tarihi: 10.10.2020)

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 11.12.2020)

Literary Onomastics Studies: <https://digitalcommons.brockport.edu/los/about.html> (Erişim tarihi: 12.12.2020)

Sinemalar <https://www.sinemalar.com> (Erişim tarihi: 2.10.2020)

08. Çocuk kitaplarında çatışma söylemi: *Alacağımız Olsun***Duygu AK BAŞOĞUL¹****APA:** Ak Başoğul, D. (2021). Çocuk kitaplarında çatışma söylemi: *Alacağımız Olsun*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 128-145. DOI: 10.29000/rumelide.990104.**Öz**

Kişiler, iletişim sürecinde karşılıklı konuşma sırasında birçok farklı nedenden dolayı çeşitli anlaşmazlıklar, uyuşmazlıklar yaşayıp çatışabilirler. Bu çatışma, kişilerarası çatışma olarak adlandırılır. Kurguya dayalı metin ya da anlatılarda da türün özelliği gereği olay örgüsü, çatışmalar üzerinden yürütülür. Yani çatışması olmayan nitelikli bir kurgusal metin düşünülemez. Dolayısıyla bu tip metinlerde çatışma içerikli konuşmalara sık rastlanması olağandır. Benzer türde oluşturulmuş çocuk yazını ürünlerinde de kişilerarası çatışmalara ve diyaloglarına sıklıkla yer verilir. Çocuk okur bu konuşmalar üzerinden öykü, roman vb. karakterleriyle özdeşim kurarak çatışmayı ve çözüm yollarını izler. Bu noktada barış eğitimi kapsamında çatışmanın yapıcı yollarla çözümlenmesi önemsenir; fakat yanı sıra çocuğun günlük yaşamda sağlıklı iletişim kurabilen bir birey olarak yetişebilmesi için çatışma söyleminin de farkında olması gerekir. Bu nedenle Türkçe derslerinde çatışmanın başlangıç, sürdürülüş ve sonlandırılışına yönelik söylemsel görünimleri göstermeyi hedefleyen okuma ve çözümlenmelerin gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Söz konusu gerekçeyle araştırmada Dursun Ege Göçmen'e ait *Alacağımız Olsun* adlı öykü kitabında yer alan çatışma içerikli karşılıklı konuşmaların söylem çözümlenmesi yapılmıştır. Çözümleme sayesinde çocuk kitaplarında çatışma söyleminin hangi kişisel adımlar, dilbilimsel araç-gereçler/açıklamalar ve stratejiler kullanılarak kurulum sürdürüldüğü iletişim ilkeleri de temel alınarak belirlenmiştir. Çocuk-çocuk, çocuk-yetişkin, yetişkin-yetişkin çatışmalarını içeren yapıtta, çatışmaların ağırlıklı olarak iddia/suçlama-itiraz/inkâr-karşı saldırı/savunma-karşı iddia/suçlama biçiminde saldırı-savunma veya saldırı-karşı saldırı döngüsü içerisinde tırmandırılarak sürdürüldüğü, genellikle taraflardan birinin (yetişkin) ya da üçüncü tarafın (yetişkin) yeniden düzenleme yani müdahalesiyle sonlandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çocuk kitapları, *Alacağımız Olsun*, çatışma içerikli konuşma, söylem, konuşma çözümlenmesi**Conflict discourse in children's books: *Alacağımız Olsun*****Abstract**

During the communication process, people may experience various disagreements and controversies for many different reasons during dialogue. This conflict is called interpersonal conflict. In fictional texts or narratives, the plot is carried out through conflicts due to the characteristics of the genre. In other words, a qualified fictional texts without conflict is unthinkable. Therefore, it is common to encounter conflict talks in such texts. Interpersonal conflicts and dialogues are frequently included in children's literature works created in a similar genre. Through these conversations, the child reader monitors conflict and solutions through identify with the characters of stories, novels, etc. At this

¹ Öğr. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), duygu.akbasogul@iuc.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4065-2030 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.07.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990104]

point, it is important to resolve the conflict in a constructive way within the scope of peace education. However, in order for the child to grow up as an individual who can communicate in a healthy way in daily life, child must be aware of the conflict discourse. For this reason, it is important to carry out readings and analyzes that aim to show the discursive aspects of the beginning, perpetuation and ending of the conflict in Turkish lessons. For this reason, the discourse analysis of the conflict talks in the story book named "*Alacağımız Olsun*" by Dursun Ege Göçmen was carried out. Thanks to the analysis, which personal moves, linguistic markers/expressions and strategies are used to establish and maintain the discourse of conflict in children's books determined on the basis of the communication principles. In the work that includes child-child, child-adult, adult-adult conflicts, it is generally observed that the conflicts are maintained by escalating within the attack-defense or attack-counter attack cycle in the form of claim/blame-denial-counter attack/defense-counter claim/blame, it is generally concluded that it is terminated by the intervention of one of the parties (adult) or a third party (adult).

Keywords: Children's Books, *Alacağımız Olsun*, conflict talk, discourse, conversation analysis

Giriş

Sosyal yaşam içerisinde bireyler birbirleriyle iletişim kurup etkileşim içerisinde yaşarlar ve iletişim sürecinde kişiler çoğu zaman karşılıklı konuşurken bilinçsizce de olsa nitelik (doğruyu söyleme), nicelik (yeteri kadar aktarma), alaka (konuyla ilişkili sözceleme) ve tarz (açık ve net ifade etme) gibi söyleşi yani işbirliği ilkelerine uyarlar (Akt. Çakır, 2014: 61). İletişim ilkeleri olarak da değerlendirilebilecek bu ilkeler şöyle ayrıntılandırılabilir: karşıdaki konuşurun sözcüklerini yorumlarken kibarlık, saygı, hoşgörü, cömertlik, ılımlılık gösterme; profesyonelce eleştiri yapma ve gelen eleştirileri kabul etme; kendi düşüncesini değiştirebilme; kişisel gerekçe ve ihtiraslardan bağımsız davranma; topluluk önünde yapılan konuşmalarda kızgınlık, tedirginlik gibi duyguları kontrol edebilme; saygısızlık içeren ifadelerden ve kişisel adımlardan kaçınma. Öç alma, kavgacı, gururlu ve kibirli olma ile kıskırtma, sözcükleri yanlış yerde kullanma, yanlış anlama ve yorumlama ise iletişim ilkelerine yönelik bazı karşıt tutumlardır (Gloning, 2005; Karahan, 2009: 17). Dolayısıyla böyle durumlarda çatışma yaşanması olasıdır.

Eğer kişiler birbirleriyle konumsal olarak uyumsuzluk yaşamaktaysa, sözler yanlış anlaşılıp yorumlandıysa ya da kişi(ler) diğer kişi ya da kişilere saldırıya geçtiyse diğer kişi(ler) de karşı saldırı veya savunmaya geçebilir. Dolayısıyla çatışma başlar (Gloning, 2005: 266, 270). Çatışma sırasında kişiler; saldırma (aşağılama, hakaret, küçültücü suçlamalar, iftira), gizil olarak saygınlık zedeleme-çelişme, dinleyiciye/izleyiciye/hakeme/egemen güce hitap etme, kişisel (art)niyetler yükleme, bilgilendirme ve çatışmayı hareketlendirme, duygu ve kişisel değerlendirmeleri açıklama, duygu ve kişisel değerlendirmelere saplanma, açıkça geri adım atma (taviz, yeniden düzenleme) gibi kişisel adımlara başvururlar (Gloning, 2005). Bu bağlamda çatışmalar, zıtlıklar, polemikler, tartışmalar; bireylerarası anlaşmazlığı ve uyuşmazlığı gösteren konuşma olayları olarak değerlendirilebilir (Karahan, 2009: 11).

Üç psikolojik eğilim kaynaklı olarak iletişim sürecinde çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır (Jensen Campbell & Graziano, 2005: 165-166):

- 1) Kişilerin tutum, inanç, bilgi ve deneyimleri farklılık gösterir,
- 2) Sıralanan farklılıklar kişileri benmerkezci olmaya iter ve bu nedenle kişiler, çoğu zaman başkalarının bakış açılarını algılamakta güçlük çekerler,

3) Kişiler genellikle kendi çıkarlarını korumak ve geliştirmek için motive olurlar.

Johnson ve Johnson'a göre (Akt. Ozan Demir, 2009: 28) çatışmalar kişiler arasındaki ilişkilerin güçlenip zenginleşmesini sağlayan, ilişki kurma sürecinde güdülenmeyi artıran, yaşamı ilginç ve eğlenceli kılarak tekdüzelikten kurtaran, merak duygusunu tetikleyen, kişinin kendisini tanıyıp değişmesine yardım eden kişisel iletişim biçimleridir. Dolayısıyla iletişim sırasında anlaşmazlıkların, uyuşmazlıkların, zıtlıkların, polemiklerin, tartışmaların, karşı çıkışların, çatışmaların olması normal ve doğal olarak kabul edilebilir. Önemli olan iletişim ilkeleri bağlamında bu çatışmaların barışçıl yollarla yapıcı olarak çözüme kavuşturulmasıdır. Bu durum barış eğitimi bağlamında da önem taşımaktadır. Vuchinich'e göre (1987: 598-599) teslimiyet, karşı tarafın konumunu, iddiasını, haklılığını kabullenme; fikir birliği sağlama, uzlaşma, taviz, anlaşma, ortak noktada buluşma gibi yollara başvurularak çatışmalar çözümlenebilir; fakat kimi zaman da çözümsüzlük nedeniyle soğuk davranma, mesafe koyma, ortamdan uzaklaşma, geri çekilme; üçüncü bir tarafa, egemen güce başvurma, dışarıdan müdahale, arabuluculuk gibi yollara başvurularak yalnızca çatışma sonlandırılır.

Mayer (2000) yalnızca çatışmayı çözmeye odaklanmanın yeterli olmadığını yanı sıra kişilerin bir çatışma içerisinde olduklarını da kabullenmeleri gerektiğini ileri sürmüştür. Ona göre çatışma; bilişsel (algı), duyuşsal (duygu) ve davranışsal (eylem) olmak üzere üç boyuttan oluşur. Bir dizi algı olarak çatışma; kişinin kendi gereksinim, çıkar, istek veya değerlerinin bir başkasınınla uyumsuz olduğuna dair bir inanç veya anlayıştır ve bu duruma ilişkin duygusal tepkiyi de içerir. Hissedilen duygular korku, üzüntü, acı, öfke, umutsuzluk veya bunların bir karışımı olabilir. Çatışma aynı zamanda duygu, algıların ve gereksinimlerin bir başkası pahasına gerçekleşmesi için doğrudan bir girişimi veya eylemleri de içerebilir. Bu davranış kimi zaman güç gösterisi ve şiddet biçiminde ya da yıkıcı olabilirken tersine kimi zaman da uzlaştırıcı, yapıcı ve arkadaşça olabilir. Hangi eylemin seçileceği kişiden kişiye değişebilmektedir.

Çatışma sözcüğünün sahip olduğu anlamlar, Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğüne göre (2011: 233-234) şöyledir:

(Alm. Konflikt, m; Fr. conflit, m; İng. conflict; esk. tesadüm) 1. eğiib. Aynı anda çıkan birbirine karşı ya da eşit derecede çekici dilek ve isteklerin bireyde yarattığı ruhsal durum ve bunun yol açtığı sıkıntılar. 2. göst. yazb. Birey - birey ya da birey - toplum gibi öğeler arasındaki karşıtlıklardan ya da bireydeki ruhsal süreçlerin kargaşasında ortaya çıkan, kurmaca yapıtların omurgasını oluşturan, olay örgüsünün gelişimini sağlayan, iyi - kötü, görev - kişisel çıkar gibi karşıtlıklar. 3. topb. Birey ya da toplulukların aynı değer ya da nesneyi elde etmek ya da öteki üzerinde gücünü kabul ettirmek için yarışma, çarpışma, kavga gibi biçimler alabilen bilinçli savaşım.

Çocuk yazınının temel öğelerinden ve büyük ölçekli yapı unsurlarından biri olan konunun yapılandırılmasında olayda yer alan çatışmalar önemli rol oynar. "Çocuklara seslenen edebiyat yapıtlarında yazarlar, konuyu oluşturabilmek için, yaratıcı güçlerini kullanarak bir olay kurgular. Kurgulanan her olayda bir çatışmanın yaşanması kaçınılmazdır" (Sever, 2012: 127). Özdemir de (2002: 113-114) öykü, roman ve tiyatrodaki kişilerin kendileriyle, başkalarıyla ya da çevreleriyle çatışmasını olay olarak tanımlamış, olay örgüsünün bir ana sorun odağında ilerleyip geliştiğine dikkat çekmiştir. Yani olay; bir çatışma ya da çatışmalar dizisi olarak nitelendirilebilir. Çocuk yazını ürünleri de "gerçekliğin, yeniden kurgulanarak çocuğa uygun biçimde yansıtılışı olması nedeniyle, çocuğun başkalarıyla yaşadığı kimi çatışmaları yansıtır" (Aslan, 2006: 197). Dolayısıyla bu tür metinlerde çocuk-yetişkin, çocuk-çocuk, yetişkin-yetişkin arasında geçen çatışma içerikli konuşmaların sıklıkla yer alması olağandır.

Kişinin bir başkasıyla çatışması çocukların hoşlandığı bir çatışma tipidir. İnsan-insan, insan-hayvan veya hayvan-hayvan arasındaki çatışmalarda çocuklar, özdeşim kurdukları insan veya hayvan karaktere bağlı devinimsel biçimde ilerleyen çatışmaları merakla izlerler. Karakterin olası yenilişi gerilimi artırırken onun her durumdan kıl payı kurtuluşu ise çocuğu rahatlatır ve karaktere karşı bir sempati duymasını sağlar (Solak, 2013: 229). Çocuklar için yazılmış nitelikli metin ya da yapıtlarda okuma ediminden zevk alınabilmesi için çocuğun çatışmayı yaşayan karakter(ler)le özdeşim kurup öykülenen olaydaki gerilimi duyumsayabilmesi gerekmektedir (Sever, 2012: 128). Erken yaşlardan itibaren nitelikli kurgusal metinlerle karşılaşan çocukların günlük yaşamdaki iletişim süreçlerinde yaşadıkları çatışmalara yönelik sorun çözme becerileri de gelişecektir; çünkü kurgusal metinlerdeki karakterleri örnek alıp onlarla özdeşim kurabilen çocuk, herhangi bir çatışma ile karşılaşması durumunda bu karakterleri örnek alarak yeni ve farklı çözümler üretebilir (Yakar ve Yılmaz, 2015: 58). Dolayısıyla okul türü öğrenmede kurgusal metinlerde yer alan kişinin kendisiyle, başkalarıyla, doğayla ya da toplumla çatışmasına (Sever, 2012: 128) yönelik çözümlenmelere ve ilişkili etkinlik ile görevlere yer verilmesi bu açıdan oldukça önemlidir. Dilidüzgün ve diğerlerinin (2019a: 171) metin türüne özgü okuma eğitimi üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada da yazınsal ve kurgusal bir metin türü olan öykü türü üzerinden, etkinleştirilen biçimsel şemadan/tür bilgisinden yararlanma üstbilişsel okuma stratejisini işletmek amacıyla geliştirilen etkinlikte çatışma ve nasıl çözümlendiğini tahmin etmeye yönelik görevlere yer verilmiştir.

Türkçe derslerinde çatışma çözümüne yönelik etkinliklere ve görevlere yer verilmesi önemlidir. "Öğretmen, öğrencilerinden öykülerdeki çatışmaların çözümlerini değerlendirmelerini ve kendi çözüm biçimlerini söylemelerini/yazmalarını isteyebilir. Böylece edebiyat, birçok karakterin tepkileri arasında, çocukların bir sorunun farklı yönlerini düşünmelerine ve sorun çözme becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olur" (Aslan, 2014: 387); fakat öncesinde -özellikle barış eğitimi kapsamında- öğrencilere kurguya dayalı metinlerde, konuşmalar üzerinden sunulan çatışma söyleminin nasıl oluşturulup sürdürüldüğünün dilsel görünümünün de fark ettirilmesi gerekmektedir. Bu sayede öğrenci, günlük yaşamda diğer kişilerle iletişim kurarken çatışma içerisinde olduğunun farkına varır ve çatışma içerikli konuşmayı sağlıklı ve yapıcı bir biçimde yönetmeyi, sonuçlandırmayı öğrenebilir. Aksi durumda bir çatışmada olduğunun bilincinde olmayan çocuğun, süreci sağlıklı bir biçimde yani iletişim ilkelerini dikkate alarak yönetebilmesi mümkün olmayabilir. Bu açıdan bakıldığında Türkçe derslerinde kurgusal metinlerden hareketle çatışmaların söylemsel görünümünü belirlemeye ve fark etmeye yönelik söylem çözümlenmelerinin gerçekleştirilmesinin gerekliliği açıktır.

Tüm bu kuramsal çerçeve odağında çalışmada Dursun Ege Göçmen'e ait öykü türünde bir yapıt olan *Alacağımız Olsun*'daki çatışma içerikli karşılıklı konuşmaların Gloning'in (2005) önerdiği kişisel adımlar, bu bağlamda kullanılan stratejiler ve dilbilimsel araç-gereçler/açıklamalar ile iletişim ilkeleri bakımından çözümlenerek çocuk kitaplarında çatışma söyleminin nasıl bir görünüm sergilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen söylem çözümlenmelerinin Türkçe ve sınıf öğretmenlerine, türe özgü okuma eğitimi bağlamında diğer kurgusal metinlerde yer alan çatışma içerikli konuşmaların çözümlenmesi bakımından yardımcı ve örnek olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmada tümevarımsal ve tümdengelimci veri çözümlenmeye, kastedilen anlama odaklanmaya, derinlemesine düşünmeye olanak sağlaması ve gelişim gösteren bir süreç ile bütüncül bir anlayışı içermesi gibi özellikleri nedeniyle nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir (Creswell, 2014: 186).

Araştırmanın deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan söylem çözümlemesinden yararlanılmıştır. Söylem çözümlemesi, dilin bireysel kullanımını ya da her türlü eylemi üretim koşulları içinde inceleyip belli bir amaçla ilgilendiren her türlü dilsel etkinliğin betimlenmesi, işlevlerin ortaya konması işidir (Günay, 2013: 17, 22).

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Dursun Ege Göçmen tarafından kaleme alınan *Alacağınız Olsun* adlı yapıt, ilkökul dördüncü sınıfta öğrenim gören 10 yaşındaki çocukların yaşamlarından kesitler içeren öykülerden oluşan, dolayısıyla kurmaca nitelikli bir çocuk kitabıdır. Çalışmanın verileri bu yapıttan elde edilmiştir. Söz konusu yapıt 2008 Rifat Ilgaz Öykü Yarışması Başarı Ödülünü kazanmıştır. Dolayısıyla çocuk yazını ürünlerinden beklenen temel ilkeleri taşıdığı düşünülen bu yapıt, içerisinde çokça çatışma içerikli konuşma barındırması nedeniyle araştırma kapsamına alınmıştır. Bu bağlamda çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme başvurulduğu söylenebilir. Ölçüt örneklemede araştırma amacı, problemiyle ilgili kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlara ilişkin nitelikler yani ölçütler belirlenerek örneklem oluşturulur (Büyüköztürk, 2012: 11).

Verilerin toplanması aşamasında doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Öncelikle seçilen yazınsal yapıttaki çatışma içerikli konuşmalar taranmış ve "Anlayışla gülümsedi Sedat öğretmen (15).", "Annem yüzüme garip bir ifadeyle bakarak yanıt verdi (49)." gibi açıklamalar ile "dedi, diye söyledi, diyerek konuşmasına devam etti, dedim anlayışla" vb. aktarım ifadeleri çıkarılarak makaleye aktarılmıştır. Yapıtta kişilerin kendileriyle olan çatışmalarına da sıklıkla rastlansa da bu söylemler, karşılıklı konuşma biçiminde olmamaları nedeniyle çalışmaya dahil edilmemiştir. Yani çalışma, yalnızca kişilerarası çatışma içeren karşılıklı konuşmalar ile sınırlandırılmıştır.

Kimi araştırmacılar tarafından (bk. Yemenici, 1995; Coulthard, 2002; Sinclair and Coulthard, 2002; Fairclough, 2006; Gür, 2011; Çubukçu, 2014) söylem çözümlemesi ulamı altında sunulan konuşma çözümlemesinden bu çalışmada verilerin çözümlenmesi aşamasında yararlanılmıştır. Bu çözümleme yönteminde iletişimin en yaygın biçimi olan konuşma üzerinden, dil aracılığıyla bağlamın nasıl oluşturulduğu, bağlamın ise dili hangi yönde, nasıl etkilediği incelenir (Kocaman, 2009: 8). Konuşma çözümleyiciler konuşmaların açılış ve kapanışlarını; kavşakları; konu oluşum, gelişim ve değişimini; öyküleştirmeye biçimlerini; özetlemek, ima etmek vb.'nin nasıl ve niçin formüle edildiğini, söz alma ve sıra değişimlerinin nasıl gerçekleştiğini incelerler (Fairclough, 2006: 16-17). Çözümleme yapılırken çatışma içerikli söylemler bu ölçütler dikkate alınarak analiz edilmiştir; fakat incelenen konuşmaların yazar tarafından kurgulanması ve yazılı olması nedeniyle doğal bir çatışma sürecini tam olarak yansıtmadığı söylenebilir. Dolayısıyla çalışmanın bulgular bölümünde gerçekleştirilen çözümlemelerde konuşmacıların duygu durumu-değişimi, vurgu, tonlama, söz alma, söz kesme, duraksama, duraklama vb. gibi unsurlara yönelik ayrıntılara doğrudan yer verilemeyip ancak yazar tarafından yapılan açıklamalar ya da karakter(ler)in sözceleri doğrultusunda değinilebilmiştir.

Söylemleri aracılığıyla kişiler, konuşmalarında bağlam içinde, diğer kişiye karşı veya diğer kişiyle ilişkili olarak konum alırlar. Bu konumlanmalar kimi zaman doğal olarak oluşturulurken kimi zaman ise kişilerin karakter özelliklerine (baskın vb.) göre değişebilir. Yani sabit bir konumlanmadan söz edilemez, her bağlam ve konuşmada kişilerin konumlanmaları değişim gösterebilir, dolayısıyla konumlanma geçicidir. Oluşturulan konumlar kimi zaman diğer konuşmacı tarafından kabullenilir veya reddedilir.

Yani diğer konuşmacı(lar) bu bağlamda seçim yapmak durumunda kalır. Kabullenmeler sonrasında kişilerin kimlik ve/veya davranışlarında değişim ya da dönüşümler yaşanabilir (Ak Başoğul, 2018: 24; Burr, 2012: 111; Tekdemir, Arkonaç ve Çoker, 2012: 152; Van Langenhove & Harré, 1999: 16-18). Çalışmada çatışma içerikli söylemler bu noktalar da dikkate alınarak çözümlenmiştir. Yapılan çözümlenmelerin inandırıcılık ve sağlamlığını artırabilmek için ise karşılıklı konuşmalar araştırmaya doğrudan ve bağlamıyla birlikte eklenmiş, dilbilimsel unsurlar ile çatışma sırasında başvurulan stratejiler açıkça belirtilerek kanıtlanma yoluna gidilmiştir. Yanı sıra çözümlenmeler, araştırmacı tarafından farklı zamanlarda birden çok kez yapılmış ve denetlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde hedef kitapta belirlenen çatışma içerikli konuşmaların çözümlenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Kitabın "Her İnsanın Bir Öyküsü Vardır" adlı ilk öyküsünde öğretmen ile çocuklar arasında kitap okuma ve yazma konusunda fikir çatışması yaşanmaktadır. Çatışma öncesinde öğretmen, okuma ve yazmanın önemine dair çokça -DİR bilgisellik kipliği içeren bir giriş yapmıştır:

Uygurlık dediğimiz şey yazıyla başlamıştır. İnsanoğlu önce yaşadığı olayları başkaları okusun, bilsin, unutmasın diye yazmıştır. Sonra duygularını, umutlarını, hayallerini kayıt altına almıştır (9).

Öğretmenin yukarıdaki giriş tümcesi sonrasında kimi öğrenciler arasında bu konuya ilişkin olumsuz düşünce ve duygu durumlarını belirten fısıltılı konuşmalar gerçekleşmiştir:

- | | |
|-------------|--|
| Kerem 1: | Şu yazıyı bulanı bir elime geçirirsem yapacağımı biliyorum ben. |
| Ülken 1: | Tamam, sen yazıyı bulanı döv, ben okumayı ilk bulanın hakkından geleyim. |
| Deniz 1: | Çok âlemsiniz çocuklar. Biraz mantıklı düşünsenize... Yazıyı bulan ilk kişi aynı zamanda okumayı da bulmuştur. Yazıyı bulanlar ise..." |
| Doğancan 1: | Sümerlerdir! |
| Kerem 2: | Kim bulmuşsa bulmuş, bana ne! Ben okumaktan ve yazmaktan hiç hoşlanmıyorum (9-10). |

Öğretmenin bilgi verme amacı ilk sözcüsünden sonra söz konusu sözcüde verilen bilgiye Kerem'in *itirazını* içeren tümcesi ile çatışma sürecinin başlatıldığı görülmektedir. Kerem, yazmaya karşı *olumsuz duygusunu* ve *kızgınlığını* yazıyı bulan kişiye *saldırı* içeren *küçültücü* bir biçimle yakın arkadaşı Ülken'e sunmuştur. Ülken de Kerem'le benzer *olumsuz duygulara* sahiptir; fakat o okumaktan *hoşlanmamaktadır*. Bu duygusunu ise *fiziksel şiddet* içeren ifadelerle (dövmek) aktarmıştır ve eyleme geçme konusunda arkadaşıyla *ortaklık* kurmuştur. Düşünce benzerliğinin sağlanmasında emir kipinden yararlanılmıştır. Gizil olarak ise okuma-yazmayı bulan kişi *küçümsemiştir*. Arkadaşları Deniz ise -DİR biçimbirimini kullanıp *alaycı* bir biçimle onların *bilgi eksikliklerini* ve mantık kurma konusundaki *yetersizliklerini* yüzlerine vurarak onları *küçümsemiştir*; fakat sözü Doğancan tarafından kesilmiştir. Kerem ise bu durumdan yararlanarak okuma ve yazmaya ilişkin kendi *olumsuz duygusunu yinelemiştir*. Dolayısıyla *duygusuna saplanıp kaldığı* söylenebilir. Yanı sıra bir *inkâr, kabullenmeme* durumunun yaşandığı söylenebilir.

Yukarıda alıntılanan konuşma, öğretmenin kitap okuma üzerine yönelttiği tartışma odaklı sorularla devam etmiştir ve öğrenciler yanıtlarını öğretmenin beklentisini öngörerek vermişlerdir; fakat öğretmen, bu durumdan hoşnut değildir. O nedenle öğrencilerinin konuyla ilgili gerçek fikirlerini

öğrenmek için başka sorular üretmiştir. Çatışmanın bu noktada seyri değişmiştir. Yukarıda alıntılanan söylemde öğretmenin tümcesi öğrencilerin çatışmalarını tetiklese de aşağıdaki söylemde öğretmen ve öğrenciler arasında konuya ilişkin çatışmanın açıkça ve doğrudan yaşandığı görülmektedir:

- Öğretmen 1: Kerem, ne diyorsun arkadaşına? Söyle biz de duyalım.
- Ülken 1: Hadi, cesaretin varsa öğretmene de söyle!
- Kerem 1: Oyun diyorum öğretmenim. Bizim oyun oynamaya da ihtiyacımız var.
- Öğretmen 2: Çok doğru söylüyorsun. Oynamak da çocukların ihtiyacı. Aferin, oturabilirsin çocuğum. Evet, çocuklar, oyun oynamak da bir ihtiyaç. Peki ya kitap okumak ve yazı yazmak ihtiyaç mıdır?
- Deniz 1: Okumak ve yazmak ihtiyaç değil, görevdir öğretmenim.
- Öğrenci 1: Tabii ki görevdir.
- Öğrenci 2: Okumak ve yazmak görevdir.
- Öğrenci 3: Hele el yazısıyla yazmak, hem zulüm hem de görevdir.
- İkizler 1: Yemek yemek dışında her şey görevdir.
- İlhan 1: Şiir değil ama... Şiir yazmak, dünyanın en güzel şeyidir.
- Öğretmen 3: Neden ihtiyaç değil de görev olduğunu düşünüyorsunuz?
- Deniz 2: Yemek yemezsek, su içmezsek, uyumazsak ölürüz. Ama kitap okumazsak ölmeyiz.
- Öğretmen 4: Pekiiii... oyun oynamazsanız ölür müsünüz çocuklar?
- Nazlı 1: Ölmeyiz elbette. Ama hayattan da zevk almamız öğretmenim.
- Öğretmen 5: Tamam işte çocuklar. Asıl konu bu! Evet çocuklar, her canlı, adı üstünde, bir hayat sürüyor. Kuşlar, böcekler, çiçekler... Hepsi canlı, ama hayatı anlamlı kılmak, hayatı değiştirmeye çalışmak insana özgü bir şey. İşte kitap okumak bunu sağlıyor. Ve biliyor musunuz, her çocuk bir kitaptır. Birbirinden farklı serüvenleri olan bir kitap hem de (14- 16)...

Öğretmen, alıntılanan sözcisinde de görüleceği üzere tartışmanın öğrenciler arasında döndüğünü fark etmiş ve *biz dilini* kullanarak Kerem'i, düşüncelerini açıkça sınıfın geneli için dillendirmeye davet etmiştir. Ülken, *egemen güç* (öğretmen) ve *cesaret eksikliği* nedeniyle Kerem'in, düşüncelerini açıkça ifade edemeyeceğini düşünüp Kerem'i *küçümseyip suçlamıştır*; fakat tam tersi yaşanmış, egemen güç Kerem'i onaylamıştır. Kerem ise bu duruma *şaşırmıştır*, öğretmeninden bu olumlu dönütü beklememektedir. Ardından öğretmen tarafından öğrencilere yine bir soru yöneltilmiş, Kerem'e gösterilen olumlu tavır nedeniyle öğrencilerin çoğunluğu ardi ardına konuyla ilgili fikirlerini öne sürmeye başlamışlardır. Bunda öğretmenin *kibarlık, ılımlılık, anlayış, hoşgörü* ve *saygı* gibi *iletişim ilkelerini* işe koşmasının etkisi olduğu söylenebilir; fakat öğrenciler, öğretmenden farklı düşünmektedirler. Onlara göre okumak ve yazmak bir gereksinim değil, görevdir. Bu görüşlerinde de - DİR biçimbiriminin kullanımı dolayısıyla net oldukları söylenebilir; fakat kendi çıkarlarını da göz ettikleri görülebilir; çünkü görüşlerini kişisel durumlarını da ekleyerek bildirmişlerdir. Öğretmen, bu düşüncenin arka planını öğrenmek için farklı bir soru yöneltilmiştir. "Pekiiii" biçimindeki uzatma kullanımı öğretmenin düşünme sürecini yansıtmaktadır. Aynı zamanda sorusuyla tartışmayı çözüme kavuşturmak istediği açıktır. Deniz ise *karşı argüman* sunarak "ama" bağlacı aracılığıyla *gizil olarak bir zıtlık ilişkisi* kurmuştur. Yani önceki düşüncesi hala geçerliğini korumaktadır. Öğretmenin *çatışmanın derecesini yükseltmeye* yönelik diğer sorusunu ise Nazlı yine kendi düşüncesini terk etmeyerek "ama" bağlacıyla *gizil olarak desteklemiştir*. Bu aşamaya kadar öğrencilerin okuma ve yazmaya ilişkin "görevdir" yargılarının değişmediği açıktır. Öğretmen ise son sözcüsüyle konuyla ilgili *bilgilendirme yaparak* haklılığını vurgulamış, bir bakıma öğrencilerdeki eksik bilgileri tamamlayarak

çatışmayı sonlandırıp konuyu kapatmıştır. Dolayısıyla öğretmenin de yargısını sürdürdüğü, yaptığı bu bilgilendirme sonrasında öğrencilerin fikirlerini değiştirdiğini düşündüğü söylenebilir; fakat konuşmanın devamına bakıldığında çocukların konuyu tam olarak anlamlandırabildiği söylenemez.

Öğretmen alıntılanan ilk sözcesinde de görüleceği gibi tüm konuşma ve çatışma süresince bilgilendiren, soru yöneltilip tartışmaya sevk eden; fakat aynı zamanda da otorite/egemen güç konumundadır. Öğretmenin bu konumsal özelliği nedeniyle öğretmen ve öğrenciler arasında var olan fikir çatışmasında özellikle öğrencilerin görüşlerini tam ve samimi olarak aktaramadıkları, kimi zaman ise -özellikle öykünün başlarında- otorite konumunda olan öğretmenin görüşlerine koşut yani kendilerine ait olmayan fikirler ileri sürdükleri söylenebilir. Fısıldaşarak gerçekleştirilen tartışmalar, korku ve çekinceyle ileri sürülen fikirler ya da "Şişşşt... öğretmen bu tarafa bakıyor." (11), "Hadi, cesaretin varsa öğretmene de söyle!" (14) gibi söylemlerin varlığı bu durumun kanıtı olarak ileri sürülebilir. Görüldüğü üzere çocuklar çatışma sürecini *egemen güce* hitap ederek düzenlemeye ve kontrol etmeye çalışmışlardır. Bu noktada çocukların zaman zaman öğretmenle zaman zamansa kendi içlerinde tartışma gerçekleştirdikleri söylenebilir.

"Dünyanın Bütün Dedeleri Birleşin!" adlı ikinci öyküde ise Ülken'in dedeleri arasında çıkan çatışma ön plana çıkmaktadır. Öykünün ilk kısımlarında dedeler doğrudan karşılıklı bir çatışma içerisinde değildir, torunları aracılığıyla birbirlerine gönderimlerde bulunmuşlardır. Bu süreçte sürekli aralarında bir yarış vardır ve üstünlük kurma çabasıdadırlar; yani en iyi dedenin kendisi olduğunu kanıtlama çabasıdadırlar; fakat özellikle torunları üzerinden gerçekleştirdikleri bu yarış iki dedeyi kaçınılmaz ve oldukça hızlı bir biçimde doğrudan tartışmaya yönlendirmiştir:

- Recep 1: Dün akşam haberlerde dinledim, bu yıl Marmara hamsi kaynıyormuş. Ama hamsi de akıllı hayvan canım, hangi oltaya gelip hangisine gelmeyeceğini biliyor!
- Suat 1: Sen kendine bak! Dün akşam bacak kadar çocuğa yeniliyordun tavlada.
- Recep 2: Hadi ordan, tavlayı senden mi öğreneceğim ben?
- Suat 2: Öğrenebilsem öğreteceğim ama nerde sende o kabiliyet!
- Recep 3: Bana bak, bana! Sen önce hamsi tutmayı öğren, ondan sonra bana tavla dersi vermeye kalk.
- Suat 3: Çok şükür! Balık da tutuyorum, tavla da oynuyorum.
- Recep 4: Beşer şaşar, diye senin gibilere derler efendi! Ne çabuk unuttun 6-o yenildiğin günleri.
- Suat 4: Neee? Ne diyorsun sen? Asıl sen unuttun iki mars bir ters olduğunu.
- Recep 5: Ağzından çıkan kulağın duyuyor mu senin? Sen daha tavlaya tava derken ben tavla oynuyordum. Sen oynasan oynasan kız tavlasi oynarsın.
- Suat 5: Ben kız tavlasını da iyi bilirim. Ama sen onu da oynayamazsın. Kız tavlasi için önce sayı saymayı bilmek lazım.
- Recep 6: Bana bak Suat Ağa, vallahi dünür falan dinlemem (25-26)...

Recep dedenin ilk sözcesinin de bir *gönderme* ifadesi olduğunu söyleyebilmek mümkündür. O gün torunuyla birlikte balık tutmaya giden Suat dedeyle *eksik özellikleri* (balık tutamaması - beceriksizlik) nedeniyle *gizil olarak alay ederek* onu *küçümseyip* torununun gözündeki *saygınlığını zedelemekte*; ama bunu kişinin adını belirterek ya da kendisine doğrudan söylemeyip ima yoluyla yapmaktadır. Önceki konuşmaların aksine bu gönderim ifadesi artık karşılıksız kalmamış ve Suat dede de ilk sözcesinde Recep dedeyi tavlada bir çocuğa yenilmesi üzerinden *aşağılamış*, bu *eksikliği* üzerinden *saygınlığını zedelemeye* çalışmıştır. Sonrasında da çatışmanın *karşı tarafın bir eksikliğini* belirterek (kabiliyetsizlik, hamsi tutmayı bilmeme, kulağın duymaması, sayı saymayı bilmeme, tavlaya tava deme)

saldırı, suçlama ve suçlamayı inkâr, yalancılıkla itham biçiminde *yinelemelerle* sürdürüldüğü görülmektedir. Dolayısıyla iki tarafın da *duygu ve değerlendirmelerine saplanıp kaldığı* söylenebilir. *Kışkırtma* biçiminde sürekli tırmandırılarak ilerleyen bu konuşmada dedelerin tavra konusu odağında birbirlerini *aşışıldıkları, argo ve tehdit içeren alaycı* söylemlere de başvurdukları görülmektedir. Hatta birbirlerine *fiziksel olarak da yaklaşmışlardır*, yani tartışma giderek alevlenmektedir ki Recep dedenin son sözcüğü bu ileri gidişini destekler niteliktedir. Söz konusu ileri gidişini fark eden Ülken'in annesi Recep dedenin *sözünü kesip "çaaatt"* diye masaya vurduktan sonra onları tavlada kozlarını paylaşmaya davet ederek çatışmayı bitirmiştir. Yani üçüncü bir kişinin olaya müdahalesi sonrasında *yeniden düzenleme* yapılarak tartışma sonlandırılmıştır.

"İntikam Dondurma Gibidir: Soğuk ve Tatlı" adlı üçüncü öyküde ise eve gelen yüksek telefon faturası nedeniyle anne-baba arasında bir çatışma yaşanmaktadır:

- Baba 1: Beş yüz lira! Telefon faturası beş yüz lira! Yahu şaka gibi... Asgari ücretle çalışan bir işçinin maaşı kadar neredeyse! Kiminle ne konuşur insan bu kadar?
- Anne 1: Bir yanlışlık olmasın. İtiraz etsek...
- Baba 2: Ne yanlış hanım! Kendi çocuğunu tanımıyor musun? Her akşam iki saat arkadaşıyla konuşan senin oğlun değil mi?
- Anne 2: Demek şimdi benim oğlum oldu! Yaramazlık yapınca benim oğlum, aferin alınca senin oğlun. Hem erkek çocuklar babalarını örnek alır bir kere.
- Baba 3: Tamam! Ona cezasını ben vereceğim. Bakalım bir daha aynı hatayı yapacak mı? Okul tatil olana kadar arkadaşlarıyla buluşmak, top oynamak, televizyon izlemek, bilgisayarda oynamak yasak Kerem'e... Ayrıca telefona da elini sürmeyecek (31-32).

Yukarıdaki çatışma öncesinde anne ve baba yüksek gelen telefon faturasını görmüş ve çok *şaşırmıştır*. Bunun üzerine telefon faturasının yüksek gelmesine neden olan kişi aranmaya başlanmıştır. Abla, faturanın yüksek gelmesinden sorumlu asıl kişi olmasına karşın suçu kardeşi Kerem'in üzerine atmıştır ve baba bu suçlama üzerine *kızgınlıkla* Kerem'i odasına göndermiştir. Ardından alıntılanan söylemde de görüleceği üzere babanın ilk sözcüğünde *şaşıklık ve kızgınlığını* gizleyemediği, *söylenmeye* devam ettiği görülmektedir. Anne ise duruma farklı bir açıdan bakıp çözüm bulmaya çalışarak *yeniden düzenleme* yapmaktadır; fakat babanın ikinci sözcüğünde annenin *sözünü keserek* düşüncesinde ısrarcı olduğunu yine aynı *öfkeli dille* gösterdiği söylenebilir. Bu iddiasını da çocuğuyla ilgili önceki deneyimlerine dayandırarak aktarmıştır; fakat sözcüden de anlaşılacağı üzere "senin oğlun" ifadesiyle annenin de *gizil olarak suçlandığı* söylenebilir; baba ise *saldırı* yoluyla *onaylamaya dayalı sorular* yönelterek bu durumda *haklılığını vurgulama* çabasıdadır. Dolayısıyla annenin *saygınlığını zedeleme* yoluna gidildiği yorumu da yapılabilir. Anne, ikinci sözcüğünde kendisine bir suçlama yapıldığını fark edip bu duruma *itiraz* etmiş ve o da *sinirlenerek* babanın *tutarsızlığını* ileri sürmüştür. "Hem erkek çocuklar babalarını örnek alır bir kere." iddiasıyla *genelleme* yaparak *[-(I/A)r biçimbirimi]* babanın haksızlığını, kendisinin de *haklılığını vurgulamıştır*. Baba son sözcüğünde *geri adım atarak* çatışmayı sonlandırmıştır. Yaşanan soruna yönelik çözümünü ve içeriğini aktararak *yeniden düzenleme* yapmıştır. Verilen cezaların ise *oç almaya* yönelik olduğu yorumunu yapmak mümkündür.

"Alacağınız Olsun" adlı diğer öyküde ise kardeşler ve anneleri arasında bir çatışma yaşanmıştır:

- Ağabey 1: Yeteer!
- İlhan 1: N'oluyorum ya!
- Ağabey 2: Kafamı şişirme de git şiirini başka yerde oku, bücür!
- İlhan 2: Annenee, abim bana vuruyo!..

- Anne 1: Oğlum niye rahat bırakmıyorsun Ayhan abini, bak test çözüyor!
- İlhan 3: Zaten hep onu koruyun siz. Biz de bu evde yaşıyoruz, beğenmiyorsa o gitsin odadan.
- Anne 2: Kaç kere söyleyeceğim İlhan! Abin çok önemli bir sınava hazırlanıyor.
- İlhan 4: Sınava hazırlanıyormuş, hıh! Dördüncü sınıf kolay mı sanıyorsunuz?..
- Anne 3: Tamam İlhan, senin de derslerin zor, ama Ayhan abin lise sınavlarına hazırlanıyor. İstedığı Anadolu lisesine girebilmesi için çok çalışması lazım.
- İlhan 5: Tamam işte, son yazdığım şiiri okuyup ona moral verecektim... ama iyilikten de anlamıyor ki!
- Anne 4: Geç salona, babana oku şiirini... Yormayın beni oğlum, daha yemek hazırlayacağım (45-46).

Konuşmanın doğrudan abinin yüksek sesle ve e ünlü sesini uzatarak *isyanyla* başladığı görülmektedir. Abi, ikinci sözcesinde de görüldüğü üzere kardeşinin şiir okumasına oldukça *sinirlenmiş* ve İlhan'ın ilk sözcisini tam olarak aktarmasına bile izin vermeden ve *hakaret edip (bücür) küçültme* yaparak emir kipiyle kardeşini odasından göndermiştir. Hatta *fiziksel güç* de kullanmıştır. Yani abi, kardeşiyle arasında bir tartışma yaşanmasına dahi izin vermeyip yaşça büyük olma durumundan yararlanarak otorite konumunu kullanmıştır. Odasından kovulan İlhan ise ikinci sözcüsüyle abisini *egemen güç* olan anneye *şikâyet etmiştir*. Sözcüye bakıldığında e ve o ünlü seslerinin uzatılmasıyla bunun bir seslenme biçiminde gerçekleştiği söylenebilir. Anne ise kendisinden destek bekleyen çocuğunun beklentisinden farklı yönde bir yanıt vererek çatışmayı başlatmıştır. Annenin ilk sözcüsüne göre İlhan suçlanan ve abi savunulan kişi konumundadır. Dolayısıyla annenin bir taraf seçtiği söylenebilir. İlhan, *haklılığımı vurgulamak* amacıyla *siz ve biz dilini* kullanarak kutuplaştırıcı ve ayrıştırıcı bir dille *genelleme* yapmıştır. Yani abi, diğerleri tarafından korunan, İlhan ise dışlanan ve yalnız konumundadır. Buna göre *duygu sömürüsü* yapmaya çalıştığı da söylenebilir. Anne, sınav konusunun daha önce çokça dile geldiğini, *kızgınlığını* da belli ederek farklı bir sözcüyle *hatırlatıp yinelemiştir*. İlhan dördüncü sözcüsünde -hıh ünleminin kullanımından da anlaşılacağı üzere- abisinin sınav hazırlığını *küçümsemiştir*. -mİş biçimbiriminin bu bağlamda kullanıldığı söylenebilir. Ardından ise *siz dilini* kullanarak kendi içerisinde bulunduğu durumun da zorluğunu aktarmak istemiştir. Burada *gizil olarak* aile büyüklerine bir mesaj vermek istendiği düşünülebilir, yani ailenin de benzer olarak onun derslerini vb. *küçümsediği* ve İlhan'ın bu durumdan rahatsızlığını dile getirmeye çalıştığı yorumu yapılabilir. Bir *karşı çıkış* ve *başkaldırı* vardır. Söz konusu sözcü sonrası annenin sinirli tonundan vazgeçip "tamam" sözcüsüyle *geri adım attığı* ve *bilgilendirme* yaparak durumu özetlediği görülmektedir. "Ama" bağlacının kullanımından da anlaşılacağı üzere her ne kadar İlhan'ın durumunu anlamaya çalışsa da *gizil olarak kıyas* yoluyla abinin sınav hazırlığının önemine dikkat çekmiştir. İlhan ise beşinci sözcüsünde görüleceği gibi düşüncesinde ve tutumunda *saplanıp kalmıştır*, abisini de anlayışsızlıkla *suçlamıştır*. Yani hâlâ onun durumunu *küçültmeye* çalıştığı açıktır. Her iki tarafın son sözcüsüne bakıldığında sözcelerin içeriğinin *değişmediği*, İlhan ve annesinin savunduklarının arkasında olduğu görülmektedir. Anne, bu durumu fark ederek ve otorite konumunu kullanarak bir çözüm önerisiyle (salona gönderme ve şiiri babasına okutma) *yeniden düzenleme* yapmıştır. Çatışma, taraflardan birinin otorite konumunu kullanarak *ortamdan uzaklaşma* sağlamasıyla sonlandırılmıştır.

"Kendi Modanı Kendin Yarat" adlı öyküde anne ve kızı arasındaki çatışma konu edilmiştir. Bu çatışma, bir kuşak çatışması olarak da değerlendirilebilir:

- Nazlı 1: Anneeee...
- Anne 1: Söyle kızım.
- Nazlı 2: Bana o ayakkabıdan da alacak mısın?

- Anne 2: Hangi ayakkabıdan?
 Nazlı 3: Hani geçen gün televizyon reklamlarında göstermiştim ya. Elif de giymişti bugün aynısından. Onunki pembeydi ama ben beyazından istiyorum.
 Anne 3: Olmaz kızım. Biriniz bir şey alınca diğeri hemen onun aynısını alıyor. Niye birbirinizi kıskanıyorsunuz bilmiyorum ki!
 Nazlı 4: Kıskanmıyorum anne. Sadece bu yıl bütün kızların ayağında o ayakkabılardan var.
 Anne 4: Sende olmayıversin o zaman. Herkeste varsa ne güzelliği var o ayakkabının.
 Nazlı 5: Ama anne...
 Anne 5: Bak hâlâ konuşuyor! Yok dediysem yok. Elif'in ayakkabısından istiyor hanımefendi. Göbeğiniz beraber mi kesildi? Bir iğneyi bile kıskanıyorsunuz birbirinizden. Ayıp ayıp!.. Televizyonu açmaya korkuyorum vallahi. Reklamlarda ne görerseniz ertesi gün istiyorsunuz. Her şeyiniz marka olacak, her şeyiniz en pahalısından. Elbiseyi aldık, bi de arkadaşında gördüğü ayakkabıyı istiyor. Yok sana artık hiçbir şey. Elbise de almayacağım, ayakkabı da (62-63)!..

Konuşma, Nazlı'nın e ünlü sesini uzatarak annesine seslenmesiyle başlamıştır. Ardından Nazlı, kendisine yanıt veren annesine ikinci sözcesinde ayakkabı talebini iletmiştir. "da" bağlayıcısının kullanımından hareketle daha önce de bir talepte (elbise) bulunulduğu bilinmektedir. Konuşmanın devamında bu ayakkabının ayrıntıları hakkında *bilgi verilmiştir*. Annenin üçüncü sözcesiyle çatışma başlamıştır. Anne, Nazlı'nın talebini deneyimlerini (-yor biçimbirimi) gerekçe göstererek ve *genelleme* yaparak *reddetmiştir*. Yanı sıra onu *olumsuz bir kişilik özelliği* olarak kıskançlıkla suçlamıştır. Bu bir *saldırı* olarak değerlendirilebilir. Nazlı, dördüncü sözcesinde bu suçlamayı *reddetmiş* ve *bilgilendirme* yaparak annesini *ikna etmeye* çalışmıştır; fakat annesi bu konudaki *görüşünü değiştirmemiş* ve "Herkeste varsa ne güzelliği var o ayakkabının." yargısıyla gerekçelendirmiştir. Beşinci sözcesinde ise Nazlı'nın *itiraz ve yalvarma* içeren sözcesi yarım kalmıştır. Annesinin, Nazlı'nın *sertçe sözünü kestigi* ve *sinirli bir biçimde söylenmeye* başladığı, bolca *genellemelere* başvurarak çatışmayı kendince sonlandırdığı görülmektedir. Burada kızı ve yaştlarının *genel kişisel özelliklerine ve davranışlarına yönelik küçültme, olumsuzlama hatta ayıplama* yapılmıştır. *Siz dilinin* kullanımı bu yorumun destekleyicisi olarak nitelendirilebilir. Sonunda ise Nazlı, daha önceden alınması uygun görülen elbiseden de mahrum kalmıştır.

"Çifte Kavrulmuş Bir Hikâye" adlı sonuncu öyküde ise yemek yemeyi çok seven ikiz kardeşlerin çatışması konu edilmiştir:

- Doğancan 1: Çekil önümden Suatcan!
 Suatcan 1: Asıl sen çekil! Ben senden büyük sayılırım, önce benim geçmem lazım.
 Doğancan 2: Hadi be! Benden beş dakika önce doğmuşsun sadece...
 Suatcan 2: Tamam! Kendi ağzıyla söylüyorsun. Senden önce doğmuşum işte. Yani ben büyük sayılırım.
 Doğancan 3: İkizlerin büyüğü küçüğü olmaz bir kere.
 Suatcan 3: Tamam. Senin dediğin olsun. Ama bak, yemek bizi bekliyor!..
 Doğancan 4: Doğru söylüyorsun. Hadi önden geç o zaman. Ama tavuğun göğsü benim olacak.
 Suatcan 4: Bana göre hava hoş. Tavuğun her yerini severim ben.
 Anne 1: Yavaş çocuklar, yavaş! Bekleyin! Önce çorbanızı için.
 Suatcan 5: Onunki daha çok ama!
 Doğancan 4: Hayır bi kere, senin tarafına daha çok koydu!
 Anne 2: Eh yani çocuklar! Hep birbirinizin lokmasında gözünüz.

- Suatcan 6: Tatlı olarak ne var?
 Doğanca 5: Ben de istiyorum.
 Anne 3: Tatlı yok!
 Doğanca 6: Baklava kutusu değil mi oradaki?
 Anne 4: Akşama misafir gelecek, baklavayı da o zaman yersiniz.
 Suatcan 7: Akşam senin baklavayı da ben yiyeceğim.
 Doğanca 7: Zor o biraz.
 Anne 5: Yeter artık, ayrılın bakiimm! Aaaa!.. Başımı ağrıttınız. Anlaşıldı, birlikte durmayacaksınız siz. Suatcan, sen salona geç. Doğanca sen de şuraya otur. Açıp ödevlerinizi bitirin (69-72).

Konuşmanın doğrudan çatışma ile başladığı görülmektedir. Çatışmanın kaynağı ikiz kardeşlerin oldukça aç olup mis gibi bir tavuk kokusu almasıdır. Bu nedenle yemeğe hızla ulaşma çabasıyla Doğanca, Suatcan'ı *itekleyerek kaba kuvvete* başvurmuştur. Suatcan ise *aksini iddia ederek* bu iddiasını büyük olmasına yani ondan daha önce doğmasına bağlayarak *gerekleştirmiş*ti. Doğanca, buna *itiraz* etmiş ve beş dakika önce doğmasını "sadece" belirtecini de kullanarak *küçümsemiş*ti. Yani bu, büyütülecek, ayrıcalık sağlayacak bir durum değildir. Suatcan, ikinci sözcesinde Doğanca'nın bir önceki sözüne gönderimde bulunarak *haklılığını vurgulamış*ti. Doğanca, iddiasından *taviz vermeyerek* - (I/A)r biçim birimiyle *genelleme ve itiraz* içeren "İkizlerin büyüğü küçüğü olmaz bir kere." yargısını ileri sürmüştür. Bir bakıma *orta yolu bulmaya* çalıştığı da söylenebilir. Yani *gizil bir geri adım atmadan* söz edilebilir. Buraya kadar ise *düşünce ve değerlendirmelerinde takılı kaldıkları ve aynı noktaları dillendirip yineledikleri* açıktır. Ardından Suatcan da açlığın etkisiyle *açıkça geri adım atmış* ve ikisi için ortak olan yemek konusunu öne sürmüştür. Bu yaklaşım, Doğanca üzerinde etkili olmuş ve dördüncü sözcesinde ona *hak vermiş*ti; fakat anlaşma için tavuğun göğsünü yeme şartını ileri sürmüştür. Suatcan da bu talebi *kabul etmiş* ve aralarında taviz yoluyla *anlaşma sağlanmış*, ilk çatışma sona ermiştir. Diğer çatışma ise yemek sırasında gerçekleşmiştir. Konuşmaya anne de eklenmiştir. Anne ilk sözcesinde *söylenerek* ikizleri yavaş olmaları ve tavuk öncesinde çorba içmeleri konusunda uyarmıştır. Suatcan ise *memnuniyetsizliğini* dile getirerek *itirazda* bulunmuştur, ona göre Doğanca'nın çorbası daha çoktur. Suatcan bu *iddiayı kabul etmeyip aksini ileri sürmüştür*. Bu çatışmanın daha da alevlenmemesi için *egemen güç* olan anne devreye girmiş ve ikinci sözcesinde bu durumdan *şikayetini* belirterek çatışmayı sonlandırmıştır. Diğer ve son çatışmanın tatlı konusu üzerinden başladığı görülmektedir. Annenin üç ve dördüncü sözcelerine bakıldığında çatışmayı önleyecek biçimde *geçici, net ve kısa yanıtlar vermeye* ya da *sözce üretmeye* çalıştığı görülmektedir. *Konuyu kapatmak için* elinden geleni yapmaktadır; fakat ikizlerin yedinci sözcelerine bakıldığında bu noktada tam olarak başarılı olamadığı söylenebilir. Suatcan, odalarına giderken kardeşini, onun baklavasını da yiyeceği konusunda *tehdit ederek kışkırtmış*ti. Doğanca da benzer olarak karşılık verip *itiraz etmiş*ti. Sonrasında aralarında gerçekleşen *tekmeleşme, boğuşma* vb. fiziksel güç kullanımı nedeniyle anne, duruma *isyan* etmiş ve otorite konumunu kullanarak *yeniden düzenleme* yoluna gidip çocukları farklı odalara göndererek yani *uzaklaştırma* yaparak çatışmayı sonlandırmıştır. Son sözcede olduğu gibi genellikle annenin sözcelerinde ikizlerin *olumsuz davranışlarını* ve bu davranışlarından rahatsızlığını dillendirdiği, onları *kontrol altında tutmaya* çalıştığı söylenebilir; çünkü ikizler çoğu zaman birbirlerine karşı *saldırı* durumundadır.

Sonuç ve tartışma

Çalışmada araştırma kapsamına alınan *Alacağınız Olsun* adlı yapıttaki çatışma içerikli konuşmalar, söylem çözümlemesine tabi tutulmuş ve bu yapıtta yer alan öyküler üzerinden çocuk kitaplarında

çatışma söyleminin nasıl oluşturulup geliştirildiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çözümlenmeler sonrasında şu çıkarım, yorum ve değerlendirmeler yapılabilir:

"Her İnsanın Bir Öyküsü Vardır" adlı öykünün ilk çatışmasında, çocuklar arasında bir fikir ayrılığının yaşandığı görülmektedir. Öğretmenin yaptığı bilgilendirmede ileri sürdüğü fikre çocuklardan birinin -doğrudan değil, fısıltıyla- itiraz etmesi sonrasında çatışma başlamış, benzer düşünceye sahip olduğu için başka bir çocuğun itirazı desteklemesiyle çatışma tırmandırılmıştır. Bu tırmanmada fiziksel güç ve argo içeren sözcelerin üretilmesinin de etkisi vardır. Bu iki çocuk, bir taraf oluşturup gruplaşmışlardır. Başka bir çocuk ise iddialarında tutarsızlık ve mantıksızlık olduğunu ileri sürerek alay yoluyla bilgilendirme yapmıştır; fakat özellikle ilk itirazı yapan çocuğun düşüncesinde ısrarcı olduğu açıktır, bu nedenle onun görüşünü yinelemesiyle çatışma sonlanmıştır. Aslında itiraza konu olan yargıyı ortaya atan kişi öğretmendir; fakat öğretmenin konumu nedeniyle öğrenciler, doğrudan fikirlerini öğretmene karşı yönlendirememişlerdir. Bu nedenle çatışmanın odağının kaydığı ve doğrudan muhatabı ile yapılamadığı yorumu da yapılabilir. Söz konusu konuşmanın devamında öğretmenin ılımlı, hoşgörülü, eleştiriye açık bir konum alması sonucunda çocukların öğretmenden farklı olan düşüncelerini açıkça ifade edebildiği görülmüştür. Bu noktada çocuk-yetişkin çatışması başlamıştır. Öğretmen sorduğu sorularla öğrencileri bilgilendirerek görüş geliştirmeye çalışsa da öğrencilerin düşüncelerini gerekçelendirmeler yaparak yineleyip sahiplendikleri görülmektedir. Son olarak ise öğretmen, konuyu ve iddiasını özetleyen ayrıntılı bir açıklama yaparak çatışmayı sonlandırmıştır. Öykü ise ders ziline çalması, öğretmen tarafından öğrencilere ödev verilerek ve öğrencilerin bu ödevi anlamlandırma çabalarıyla sonlandırılmıştır. Yani öykü içerisinde kişiler arasında yaşanan çatışmaların tam olarak çözüme kavuşturulamadığı, bilgilendirme yoluyla kapatıldığı söylenebilir.

"Dünyanın Bütün Dedeleri Birleşin" adlı öyküde ise çatışma içerikli konuşma, dedeler yani yetişkinler arasında yaşanmıştır. Çatışma, bir dedenin diğerine ima yoluyla gönderimde bulunması ve diğer dedenin de bunu karşı iddia ile yalanlamasıyla başlamış; karşılıklı itham, inkâr, küçültme ve hakaret içerikli sözcelerle tırmandırılmıştır. Özellikle dedelerin, sözleriyle karşı tarafı torununun gözünde küçültmeye, aşağılayarak saygınlığını zedelemeye çalıştıkları açıktır. Yani sıra saplantılı bir biçimde iddialarını sürekli yinelemişler ve çatışmanın dozunu giderek artırmışlardır. Hatta fiziksel olarak da yakınlaşmışlardır. Çatışmanın sonlandırılması ise üçüncü bir tarafın müdahalesi ile sağlanmıştır. Yani çatışmanın taraflarca çözülemediği açıktır. Bu müdahale sonrasında tarafların birbirleriyle tavla oynayarak kozlarını paylaşması sonucu olumsuz duygularının olumluya dönüştüğü, dolayısıyla öyküdeki çatışmanın çözüme kavuşturulup sonlandırıldığı görülmektedir.

"İntikam Dondurma Gibidir: Soğuk ve Tatlı" adlı öyküdeki çatışma, aile üyeleri olan anne-baba yani yetişkinler arasındadır. Çatışmanın kaynağı eve gelen yüksek telefon faturası ve ailenin bu faturadan henüz haberinin olmasıdır. Söz konusu faturanın ailenin eline ulaşması sonrası özellikle babanın olumsuz duygularını, yani öfkesini dizginleyemeyip söylenmeye devam etmesiyle çatışma içerikli konuşmanın başladığı söylenebilir. Babanın çatışma başlatıcı ilk sözcesine karşın annenin tavrı sakin ve çözüme yöneliktir; fakat baba onun sözünü keserek ve suçlayıcı bir tavırla saldırıya geçmiş, ardından annenin inkâr ve haklılığını kanıtlayıcı tavrıyla karşılaşmıştır. Çatışma, babanın hatasını anlayıp geri adım atmasıyla ve çözüm planlarını sunup yeniden düzenleme yapmasıyla sona ermiştir. Bu noktada çatışmanın çözüme kavuşturulduğunu söyleyebilmek mümkündür. Öykü ise bu çatışma içerikli konuşma sonrasında babanın oğluna ceza vermesinin ardından oğlanın, ona iftira atan ablasından öğ alması ve bundan pişmanlık duyması, yani iç çatışma yaşamalarıyla sonlanmıştır. Dolayısıyla öyküde var olan çatışmanın, çözüme kavuşturulduğu söylenebilir.

"Alacağınız Olsun" öyküsündeki çatışma içerikli konuşma, önce abi-kardeş yani çocuklar arasında, ardından kardeş-anne yani çocuk ve yetişkin arasında gerçekleşmiştir. Öykü doğrudan bu çatışma içerikli konuşma ile başlamıştır. Abi doğrudan öfkesini belirterek kardeşine karşı saldırıya geçmiş, kardeşinin savunmaya geçmesine dahi izin vermeden hakaret, argo kullanımına ve fiziksel güç uygulayarak kardeşini ortamdaki uzaklaştırmış, bu ikili arasındaki çatışma daha başlamadan doğrudan sonlanmıştır. Kardeş ise abisine karşı savunma yapamadığı ve konum olarak abisinden aşağıda kaldığı için daha üst konumdaki kişiye yani annesine şikâyetle bulunmuştur; fakat annenin beklenen tepkiyi vermemesi ve diğer tarafı savunması sonucu kardeş, sürekli itiraz ederek ve haklılığını vurgulama yoluyla yeni iddialar ileri sürüp suçlamalar yaparak çatışmayı tırmandırmıştır. Anne ise her itiraza ve suçlamaya karşı farklı sözcelerle iddiasını gerekçelendirerek ve bilgilendirme yaparak tartışmayı dengede tutmaya yani yeniden düzenleme yapmaya çalışmıştır; fakat kardeşin düşüncesinde ısrarcı olması annenin geri çekilip ortamdaki uzaklaşmasına neden olmuştur. Yani çatışma içerikli konuşma çözümsüz kalmıştır; fakat daha sonra kardeş, abisiyle ilgili yazdığı şiiri okumak için babasının yanına gönderilmiş, okunan şiirin az önce tartışma yaşayıp çatıştığı anne ve abisi tarafından takdir edilmesiyle öykü sonlandırılmıştır. Dolayısıyla öyküde var olan çatışmanın çözüme kavuşturulduğu söylenebilir.

"Kendi Modanı Kendin Yarat" öyküsünde ise çatışan kişiler anne ile kızıdır; yani çocuk-yetişkin çatışması yaşanmıştır. Konuşmada çatışma, çocuğun taleplerini iletmesi ve annesinin bu taleplere karşı verdiği olumsuz tepkiyle ve suçlamalarla başlamıştır. Ardından çatışmanın annenin suçlayıcı ve genelleme iddialarıyla ve çocuğun ise gerekçelendirme yoluyla yaptığı savunmalarıyla sürdürüldüğü görülmektedir. Anne, düşünce ve değerlendirmelerinde saplanıp kaldığı için çocuğun savunmasını çoğu zaman engellemiş; söylenmeye, iddialarını sıralamaya ve haklılığını vurgulamaya devam ederek çatışmayı sonlandırmıştır. Dolayısıyla çatışmanın çözüme kavuşturulamadığı söylenebilir. Öykü ise babanın, çocuğa bir elbise hediye etmesi ve bu elbisenin partide diğer çocuklar tarafından farklı bulunup beğenilmesi ve annenin haklı çıkmasıyla sonlanmıştır. Dolayısıyla öyküde var olan çatışmanın, çözüme kavuşturulduğu söylenebilir.

"Çifte Kavrulmuş Bir Hikâye" öyküsünde ise çatışanlar ikiz kardeş olan çocuklardır. Tüm konuşma boyunca çatışmanın kaynağı yemektir. Yemeğe yetişme, yemeğin miktarı vb. üzerinden çocuklar sürekli rekabet halindedir. Bu çatışmada sürekli suçlayıcı iddia-itiraz-karşı suçlayıcı iddia-karşı itiraz biçiminde bir döngü vardır. Kimi zaman tehdit ve fiziksel güç kullanımı da olmuştur. Anne ise çatışma sürecinde üçüncü taraf olarak müdahale ve kontrol görevi üstlenmiştir, yani yeniden düzenleme yapmaktadır. Çocukların da kimi zaman taviz yoluyla çıkara dayalı anlaşma sağladıkları görülmüştür; fakat bu durum anlaktır. Ardından uzun süre geçmeden yeniden bir çatışma ortaya çıkmıştır. Çatışma, annenin müdahalesi sonucu çocukları birbirinden uzaklaştırmasıyla sonlanmıştır. Öykü ise çocukların çatışmada konusu edilen baklavayı yiyip hastaneye kaldırılmaları sonucunda pişman olmaları ile sonuçlanmıştır. Dolayısıyla öyküde var olan çatışmanın, çözüme kavuşturulduğu söylenebilir.

Kurmaca metinlerde başkişi; kardeş, anne-baba, ailesinden başka birileri, arkadaşları, aynı ortamı paylaşan arkadaş olmadığı yaşlıları, öğretmeni, tanıdığı başka bir yetişkin ya da insan özellikleri taşıyan bir varlık ile çatışabilir. Bu tür çatışmalar başkişinin başka bir kişiyle çatışması yani kişilerarası çatışma olarak adlandırılabilir (Karagöz, 2014: 24). Çözümlemesi yapılan konuşmalara bakıldığında başkişi odağında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, dede-dede, anne-baba, anne-kız, abi-kardeş, anne-oğul, ikizler gibi farklı yönde çocuk-çocuk, çocuk-yetişkin, yetişkin-yetişkin çatışmalarına yer verildiği görülmektedir. Çatışmaların genellikle fikir ayrılığı-uyumsuzluğu ve bir şeyi paylaşamama kaynaklı olduğu söylenebilir; fakat farklı olaylar üzerinden kurgulanmışlardır. Bilgilendirme, ima, isyan, öfke, rekabet, talep içeren sözcelerden herhangi birisi çatışmayı tetikleyici görev üstlenmiştir. Bu sözceler

kimisi doğrudan saldırı, kışkırtma amaçlı iken kimisi de herhangi bir art niyet içermemektedir; fakat tümü bir itiraz, ret, karşı çıkış, başkaldırı ve/veya savunma ile karşılanmıştır. Dolayısıyla konuşmalardaki çatışmaların bu yolla başlatıldığını söyleyebilmek mümkündür. Söz konusu çatışma içerikli konuşmaların benzer döngüde iddia-suçlama, inkâr, karşı iddia-suçlama, savunma biçiminde ilerlediği ve kimi zaman az da olsa hakaretlerle tirmandırılıp sürdürüldüğü görülmüştür. Kişiler, haklılığını ve karşı tarafın haksızlığını kanıtlama çabasıdadır. Bu bağlamda tarafların sıklıkla düşüncelerine saplanıp kalarak farklı sözcelerle görüş ya da tezlerini yineledikleri söylenebilir. Bu süreçte kanıtlama amaçlı olarak deneyimleri belirtmek üzere -yor ve genelleme yapmak içinse -(I/A)r ve -Dir biçimlerine başvurulmuştur. Yanı sıra iddiayı reddetme amaçlı olumsuzluk içeren dilsel yapıların ve sözcüklerin sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Çocuklar arasındaki çatışmalar, genellikle üçüncü bir taraf olan yetişkin müdahalesiyle yeniden düzenleme ya da mesafe, uzaklaştırma yoluna başvurulmuş ve sonlandırılmıştır. Her ne kadar çocuklar arasında olan kimi tartışmalarda çıkara dayalı ve taviz yoluyla anlaşmaya varıldığı görülse de çatışma içerikli konuşmanın bütününe odaklanıldığında yine bir yetişkin müdahalesine gerek duyulduğu saptanmıştır. Aksi durumda çocukların tartışmalarının giderek tirmanacağı ve ısrarlarının artacağı düşünülebilir. Bu amaçla genellikle emir ve istek ile gelecek zaman kiplerine başvurulduğu gözlemlenmiştir. Kimi zaman da taviz amaçlı olarak dilek ve şart kipinden yararlanılmıştır. Çocuk ve yetişkin arasındaki çatışmalarda ise konuşmalar, yetişkinin bilgilendirme ya da yeniden düzenleme yaparak bir bakıma çocuğun konuşmasını kesip kendi söyleyeceklerini tam olarak söyleyip bitirmesiyle sonlandırılmıştır. Yani yetişkin, bu noktada kendi konumunu kullanmıştır. Aslan'ın (2006: 214) çeşitli çocuk kitaplarındaki çocuk-yetişkin çatışmalarını incelediği çalışmasında da benzer bir sonuca ulaşıldığı görülmektedir. İncelenen yapıttaki yetişkinler arasındaki çatışmaların birinde üçüncü kişi müdahalesine gereksinim duyulmuşken diğerinde taraflardan biri geri adım atıp diğerinin haklılığını kabullenmiştir. Yapıtta, türü (çocuk-çocuk, çocuk-yetişkin, yetişkin-yetişkin) ne olursa olsun özellikle yaşanan çatışmaların çocuk üzerindeki duyuşsal, bilişsel ve davranışsal etkilerinin -kimi zaman yazar kimi zaman da çatışma içerisindeki çocuğun sözleri aracılığıyla- yansıtılması çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkeleri bağlamında oldukça önemli bir ayrıntı olarak değerlendirilebilir. Bu sayede "çocuk okur kitaplarda yer alan olumlu ve olumsuz ortam ve bu ortama dair tavır ve tutumları kendi yaşadıklarıyla karşılaştırabilir ve kahramanların yaşamı aracılığıyla kendi yaşadıklarını irdeleyip yorumlayabilir" (Büyüksık, 2019: 76).

Alanyazında konuyla ilgili gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında çocukların çatışma içerikli -gerçek ve doğal olan- konuşmalarında çoğunlukla yineleme, kışkırtma-tirmandırma, tersine çevirme gibi yollara başvurdukları görülmüştür. Çocukların sıklıkla çatışma içerikli konuşmalar ürettikleri ve "hayır" ya da "değil" dilbilgisel yapıları ile yineleyici ifadelerle başvurarak hızlıca, doğrudan ve herhangi bir gecikme yaşamadan söylenenin tersini iddia ettikleri ya da karşı çıkma eğiliminde oldukları bulgulanmıştır. Çatışmalar; çelişme rutinleri, iddialar, meydan okuma, tehdit, hakaret ardından farklı çelişkiler, iddialar ile tehdit ve hakaret döngüsü biçiminde gerçekleşmiştir. Çocuklar, bir çatışmayı başlatmak ve/veya sürdürmek için sözdizimsel, sözcüksel ve sesbilimsel olarak yinelemelere ve çokça değiştirmeye başvurmuşlardır. Bu başvuruların çatışmayı tirmandırma, hareketlendirme, şiddetlendirme amacıyla olduğu söylenebilir. Bir bakıma kışkırtma olarak da değerlendirilebilir (Akt. Kakavá, 2001: 651-652). Yetişkinler de benzer biçimde konuşmalarında, çatışma ilerledikçe çatışmayı tirmandırıcı ve hakaret içeren sözcelere yer vermektedir (Kuo, 1992). Kurgusal bir metinde yer alan -doğal olmayan- çatışma içerikli konuşmaları çözümleyen bu çalışmadan elde edilen sonuçların yukarıda paylaşılan araştırmaların sonuçlarıyla koşutluk gösterdiği görülmektedir. Özellikle çocukların çatışma sırasındaki eylem ve tutumlarının seçilen yapıya yansımış olması, çocuk gerçekliğinin dikkate alınması bağlamında önemli bir nokta olarak değerlendirilebilir; fakat her ne kadar iletişim sürecinde kişiler arasında çatışma içerikli konuşmaların yer alması normal, olağan olarak kabul edilse de söz konusu

çatışmaların sağlıklı bir biçimde yönetilmesi yani şiddet içermeden olumlu niyetle sürdürülüp anlaşma, uzlaşmaya varılarak sonlandırılması "çocukların her gün işbirliği içinde geçirdiklerinden daha fazla zamanı çatışma içerisinde geçirmeleri" (Akt. Jensen-Campbell vd., 2003: 1060) nedeniyle barış eğitimi bağlamında önemlidir. Harris ve Morrison'a göre (Akt. Sağkal, Türnüklü ve Totan, 2012: 1448) barış eğitimi; "sevgi, şefkat, saygı, şiddetsizlik gibi tutumların kazandırıldığı hem felsefi hem de dinleme, yansıtma, problem çözme, işbirliği ve çatışma çözümü gibi becerilerin kazandırıldığı süreç boyutlarından" oluşmaktadır ki Rehber ve Atıcı'nın (2009) çalışmaları da empati kurma eğilimi yüksek çocukların çatışmaları, yapıcı bir biçimde sonuçlandırdıklarını ve daha sağlıklı iletişim kurabildiklerini göstermiştir. İncelenen yapıttaki öykülerde kimi çatışma içerikli konuşmalar çözümsüz olarak veya üstü kapatılarak, örtülerek sonlansa da çoğunlukla öykülerin sonunda olay örgüsü içerisinde dinleme ve yansıtma yoluyla kişiler arasında empati kurulduğu bu bağlamda yaşanan çatışma ve sorunların çözüldüğü, barışın sağlandığı görülmüştür. Dolayısıyla incelenen yapıtın barış eğitimi önemsendiği yorumunu yapmak mümkündür ki "kendisiyle barışık bireylerin yetiştirilmesi adına metinlerde içsel barış iletilerine sıklıkla yer verilmesi" barış eğitimi açısından önemli bir gerekliliktir (Çelik, Demirgüneş ve Türnüklü, 2016: 250).

Çocuğa okuma kültürünün kazandırılması amacıyla Türkçe derslerinde daha çok metinlerin kendilerinin okunması, öğrencilerin metin üzerine öznel düşünce ve alımlamalarının alınması önemlidir. Burada işaretlenen okuma biçimi ise bilinçli ve eleştirel bir okumadır. Bu sayede farklı metinlerin nasıl okunacağı, anlamlandırma için nasıl bir yöntem izleneceği konusunda bilinçlenme sağlanacaktır (Dilidüzgün, 2018: 24). Dilidüzgün ve diğerlerinin (2019b) çalışmasında da her metin türünün farklı strateji ve yöntemler kullanılarak okunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Serim-düğüm [çatışmanın doruk ve dönüm noktası (Akt. Karagöz, 2014: 22)] ve çözüm bölümlerinden oluşan öykü de bu metin türlerinden biridir. İncelenen yapıtta yer alan çatışma içerikli konuşmaların kimi zaman öyküye giriş yapma amacıyla serim, kimi zaman olay örgüsünün ve çatışma ya da sorunun ayrıntılandırılması için düğüm, kimi zamansa öyküdeki sorunu, çatışmayı çözüme kavuşturabilme gerekçesiyle çözüm bölümünde yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla yazınsal bir metin türü olan öyküde çatışma içerikli konuşmaların sıklıkla yer aldığı söyleyebilmek mümkündür. "İyi kurgulanmış bir öyküde, anlama ortak edilen okur, öyküdeki olayları ve karakterleri tanıdığına, öyküdeki çatışmanın nasıl sonuçlar doğurabileceğini de düşünmeye başlar; öyküdeki düğüm çözümü hakkında, yazarın sunduğu ipuçlarından da yararlanarak bazı çıkarımlarda bulunur" (Sever, 2012: 138). Bu açıdan bakıldığında Türkçe derslerinde öykü gibi kurmaca nitelikli metinler üzerine gerçekleştirilen etkinliklerde söylem çözümlemesinden yararlanılarak konuşma sırasında çatışmayı başlatan, sürdüren ve çözümlendiren ya da çözümsüzlüğe uğratan kişisel adımlara, stratejilere; başvurulmuş dilsel araçların fark edilmesine yönelik görevlerin geliştirilip uygulanması önemlidir. Yanı sıra iletişim ilkeleri odağında çatışma söyleminin değerlendirilmesi ve sınıf içerisinde gerçekleştirilecek etkinliklerle çatışma sürecini sağlıklı bir biçimde yönetmeye yönelik görevlere yer verilmesi öğrencilerin iletişimsel becerilerinin gelişimine katkı sunacaktır. "Yaşanan çatışmaların iyi yönetilmesiyle birlikte, bireyin kavram, beceri ve davranış edinim süreçleri de desteklenebilmektedir" (Aksoy, 2020: 658). Çalışmanın bu bağlamda Türkçe ve sınıf öğretmenlerine yönlendirici olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ak Başoğul, D. (2018). *Türkçe Öğretmenlerinin ve Önerdikleri Kitapların Söylemleri Bağlamında Okuma Kültürü Anlayışı: Bir Durum Çalışması* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aksoy, P. (2020). Masallarda Yer Alan Çatışmalara İlişkin Bir İnceleme: Aytül Akal'ın Okul Öncesi Masallar Dizisi Örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 657-674.

- Aslan, C. (2006). Türk Çocuk Yazınında Çocuk-Yetişkin Çatışmasının Yer Aldığı Kimi Yapıtların İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 193-216.
- Aslan, C. (2014). Barış Eğitiminde Çocuk ve Gençlik Edebiyatı. Şener, T. (Yay. Haz.). *Okul Kültürü ve Çocuk - VII. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri* (381-399). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Burr, V. (2012). *Sosyal İnşacılık* (Çev. Ed. S. A. Arkonaç) (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik.
- Büyükaşık, E. (2019). *Nur İçözü'nün Çocuk Kitaplarındaki Kişilerarası Çatışmalar ve Çatışma Çözme Süreçleri* (Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme Yöntemleri*.
http://cv.ankara.edu.tr/duzenleme/kisisel/dosyalar/21082015162828.pdf adresinden
01.07.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Coulthard, M. (Ed.) (2002). *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London: Taylor & Francis e-Library.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni – Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (4. Baskıdan çev.) (Çev. Ed. S. B., Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakır, A. (2014). *Söylem Analizi Ne Demek İstiyorsun?* Konya: Palet.
- Çelik, T., Demirgüneş, S. ve Türnüklü, A. (2016). Barış Eğitimi Kapsamında Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İncelenmesi. Dilidüzgün, S. (Ed.). *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Eğitimi* (241-251). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çubukçu, H. (2014). *Etkileşimsel Söylem: Çözümleme Yaklaşımları – Uygulamalar*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş Çocuk Yazını* (3. Baskı). Ankara: TUDEM.
- Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya Edizer, Z., Ak Başoğul, D. ve Karagöz, M. (2019a). Türkçe Öğretiminde Metin Türüne Uygun Okuma Eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1): 165-185.
- Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya Edizer, Z., Ak Başoğul, D., Karagöz, M. ve Yücelşen, N. (2019b). Metin Türü Bağlamında Okuma Yöntem-Teknikleriyle Üstbilişsel Okuma Stratejilerini İlişkilendirme Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1796-1816.
- Fairclough, N. (2006). *Discourse and Social Change*. USA: Polity Press.
- Gloning, T. (2005). Early Modern Controversies and Theories of Controversy (263-282). Barrotta, P. & Dascal, M. (Ed.) *Controversies and Subjectivity*. Philadelphia, PA, ABD: John Benjamins Publishing Company.
- Göçmen, D. E. (2015). *Alacağımız Olsun*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Günay, D. (2013). *Söylem Çözümlemesi*. İstanbul: Papatya.
- Gür, T. (2011). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Tutumları ve Dil Kullanımlarının Söylem Çözümlemesi Yöntemi ile Betimlenmesi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Jensen-Campbell, L. A. & Graziano, W. G. (2005). Methodologies for Studying Personality Processes in Interpersonal Conflict. *International Negotiation*, 10, 165-182.
- Jensen-Campbell, L. A., Gleason, K. A., Adams, R. & Malcolm, K. T. (2003). Interpersonal Conflict, Agreeableness, and Personality Development. *Journal of Personality*, 71(6), 1059-1086.
- Kakavá, C. (2001). Discourse and Conflict. Schiffrin, D., Tannen, D. & Hamilton, H. E. (Ed.). *The Handbook of Discourse Analysis* (650-670). USA: Blackwell Publishers.
- Karagöz, S. (2014). *Çocuk Romanlarındaki Başkışilerin Yaşadıkları Çatışmaları Çözme Yöntemlerinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karahan, F. (2009). Bireyler Arasında Çatışma İçerikli Konuşmaların Söylem Çözümlemesi. *Dilbilim Araştırmaları*, 1, 11-34.

- Kocaman, A. (2009). Dilbilim Söylemi (3. Baskı). Kocaman, A. (Yay. Haz.). *Söylem Üzerine* (1-11). Ankara: ODTÜ.
- Kuo, S. H. (1992). Formulaic opposition markers in Chinese conflict talk. Alatis, J. E. (Ed.). *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics* (388-402). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Mayer, (2000). The Dynamics of Conflict Resolution.
<http://www.orgwise.ca/sites/osi.ocasi.org.stage/files/resources/The%20Dynamics%20of%20Conflict%20Resolution.pdf> adresinden 20 Haziran tarihinde edinilmiştir.
- Ozan Demir, Y. (2009). *Çocuk Masallarında Kişilerarası Çatışma Çözme Süreci* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, E. (2002) *Eleştirel Okuma*. (5. Baskı). Ankara: Bilgi.
- Rehber, E. ve Atıcı, M. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 323-342.
- Sağkal, A. S., Türnüklü, A. ve Totan, T. (2012). Kişilerarası Barış İçin Empati: Barış Eğitiminin Empati Becerilerine Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1447-1460.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve Edebiyat* (6. Basım). İzmir: TÜDEM.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (2002). Towards an Analysis of Discourse. Coulthard, M. (Ed.). *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London: Taylor & Francis e-Library.
- Solak, Ö. (2013). Aytül Akal'ın "Babam Duymasın" Adlı Öyküsündeki Çatışma Yapısının Çocuğa Göreliliği. Gültekin, A., Sivri, M., Çiftçi, Z. ve Yılmaz, B. H. (Yay. Haz.). *V. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi: Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Aytül Akal Sempozyumu Bildiri Kitabı* (227-234). Ankara: Uçanbalık.
- Tekdemir, G., Arkonaç, S. A. ve Çoker, Ç. (2012). Sorumluluk Atıflarında Kullanılan Konumlandırma Stratejileri. Arkonaç, S. A. (Ed.). *Söylem Çalışmaları*. Ankara: Nobel.
- TÜBA (2011). *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü-Sosyal Bilimler*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Van Langenhove, L. & Harré, R. (1999). Introducing Positioning Theory.
https://www.academia.edu/491329/Introducing_positioning_theory adresinden 01 Şubat 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Vuchinich, S. (1987). Starting and Stopping Spontaneous Family Conflicts. *Journal of Marriage and Family*, 49(3), 591-601.
- Yakar, Y. M. ve Yılmaz, O. (2015). Beyazbulut Dergisi'nde Yer Alan Kurgusal Metinlerdeki Karakterlerin Çatışmaları Çözme Biçimleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER)*, ÖS-II, 57-66.
- Yemenici, A. (1995). Söylem Çözümlemesinde Üç Temel Yaklaşım ve Kültürlerarası İletişimde Söylem Çözümlemesinin Önemi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 152-166.

09. Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın eserlerinde standart değişkenin dışındaki kullanımlar: (*Ayna*) *Şık*, *Can Pazarı* ve *Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç* romanları bağlamında

Dilek HERKMEN¹

APA: Herkmen, D. (2021). Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın eserlerinde standart değişkenin dışındaki kullanımlar: (*Ayna*) *Şık*, *Can Pazarı* ve *Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç* romanları bağlamında. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 146-157. DOI: 10.29000/rumelide.990112.

Öz

Sözlükte ve yazım kılavuzunda kuralları belirlenmiş olan ölçünlü dil, eğitimde, hukukta, edebiyatta, basın yayında ve resmî yazışmalarda kullanılır. Kullanım ve geçerlilik alanı geniş olan standart dilde, sosyal sınıflara ve yerel ağızlara ait özellikler yer almaz. Edebî dil edebiyatın dilidir; dolayısıyla roman ve öykünün dili, genellikle edebî dil olan standart dildir. Bununla birlikte yazarlar, zaman zaman eserlerinde gerçekçi anlatımın gereği olarak ölçünlü dilden uzaklaşır. Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın da eserlerinde edebî dilden uzaklaşarak, sokağın dilini eserlerine taşıdığı görülür. Sokak dili çoğu zaman teklifsiz, kaba dildir. İçeriğinde argo, küfür (sövgü), hakaret, alay yer alır. Gürpınar'ın zaman zaman karakterlerinin ağız özelliklerine de yer verdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın eserlerinde standart değişkenin dışında kalan örnekler (*Ayna*) *Şık*, *Can Pazarı* ve *Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç* romanlarından yola çıkılarak değerlendirilmiştir. Argo ile ilgili çalışmaların zenginliğinin aksine kaba dil, teklifsiz dil, küfür (sövgü) ve hakaret ifadeleri hakkında yapılan çalışmalar azdır. Bu türlerin alanlarının kesin sınırlarla belirlenmemiş olması sınıflandırmayı zorlaştırmaktadır. Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın ilk romanı olan (*Ayna*) *Şık* romanında standart türün dışına daha az çıktığı, bununla beraber teklifsiz dil, argo hatta Ermeni konuşması örneklerine yer verdiği dikkati çeker. *Can Pazarı*'nda kaba dil, küfür (sövgü), teklifsiz dil ve Ermeni konuşması mevcuttur. *Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç* romanında ise teklifsiz dil, kaba dil, argo ve yerel ağızlara yer verildiği görülür.

Anahtar kelimeler: Kaba dil, küfür (sövgü) dili, teklifsiz dil, argo, ağız

Usages other than standard variety in the works of Hüseyin Rahmi Gürpınar

Abstract

The standard language, whose rules are determined in the dictionary and spelling guide, is used in education, law, literature, press and official correspondence. The standard language, which has a wide range of usage and validity, does not include features belonging to social classes and local dialects. Literary language is the language of literature; hence the language of novel and story is the standard language, which is usually literary language. It is seen that Gürpınar also moved away from the literary language in his works and carried the language of the street to his works. Street language is often informal, profane language. Its contents includes slang, swearing (cursing), insult, mock. It has been determined that Gürpınar's novels sometimes include dialects of the characters. In this study, examples outside the standard variable in Gürpınar's works are evaluated on the basis of (*Ayna*) *Şık*, *Can Pazarı* and *Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç* novels. Contrary to the wealth of

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), dilek.herkmen@msgsu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3060-3756 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.05.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990112]

studies on slang, few studies have been conducted on vulgar language, informal language, swearing (swearing) and insulting expressions. Hüseyin Rahmi Gürpınar uses less genres other than standard language in his novel (*Ayna*) Şık. There are vulgar language, swearing (cursing), informal language and Armenian speech in *Can Pazarı*. In the novel *Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdıvaç*, it is seen that informal language, vulgar language, slang and local dialects are used.

Keywords: Vulgar language, abusive language, informal language, slang, dialect

Giriş

Farklı açılardan farklı nitelikleri ortaya çıkan dil, türlü görünüşler sunan karmaşık bir bütündür (İmer, 1987: 213). Günlük hayatta değişkenlik gösterir. Sürekli aynı biçimde konuşmadığımız gibi farklı dil türlerinden yararlanırız (König 1991: 60). Toplumdaki değişim ve gelişim, toplumun dilinde de değişikliklere sebep olur. Böylece dilin çeşitli değişkeleri ortaya çıkar. Dilin konuşurlarının büyük bölümü tarafından saygı gören standart dil, ideal biçimdir. Bununla birlikte standart dil de bir bölge ağzına dayanan değişkedir. Fakat standart değişke bölgeler ve sosyal tabakalar üstünde konumlanmıştır. Diğer değişkeler arasında standart değişke, geniş geçerlilik alanına sahiptir ve üst dil konumundadır. Standart değişke olarak değerlendirilen yazı dili, kurallara bağlıdır; yerel ve sosyal izler içermez. Ölçünlü dilin dışında kalan ağızlar, argo, jargon, teklifsiz konuşma dili, kaba dil, küfür (sövgü), şaka, hakaret içeren ifadeler alt dilin birimlerini meydana getirir (Demir, 2010: 97, 99).

Standart değişke kodlanmışlık özelliği ile diğerlerinden ayrılmıştır. Dilin doğru biçimlerinin yazım kılavuzu, sözlük ve dilbilgisi kitapları gibi kaynaklarda belirlenmiş olması, standart dile kodlanmış olma özelliğini kazandırır. Aynı zamanda yazı dili de olan standart değişke, yaygın sosyal prestije sahiptir; dili doğru ve güzel kullananların benimsediği ideal biçimdir (Demir, 2010: 96). Doğru biçim olan standart dilin dışında yer alan yerel ve sosyal türler, dilin standart dışı kullanılan değişkeleri olarak değerlendirilir.

Bir ülkede konuşulan ağızlardan yaygın ve egemen olan, *ortak dil* olarak değerlendirilir. Türkiye Türkçesi için İstanbul ağzı ortak dildir. Yazı dili, şiir dili, tiyatro dili, bilim dili ve teknik dil gibi dil düzeyleri ortak dilin üst düzeyini meydana getirir; teklifsiz konuşma, kaba dil, alay, şaka ve hakaret yollu ifadeler de *ortak dilin* alt düzeyini oluşturur (Şen, 2016: 19). Teklifsiz konuşma, kaba dil, küfür (sövgü), ve argo Gürpınar'ın eserlerinde fazlaca yer alır. Kültür ve edebiyat dili olan yazı dilinin tersine, konuşma dili sosyal çevreye göre çeşitli şekillerde yer alır.

Gürpınar'ın eserlerinde Ermenilerin aralarında Ermeni şivesi, hırsızların arasındaki sohbette hırsız argosu, sokak konuşmasında küfür (sövgü), yer yer kaba söz ve beddualarda konuşma dilinin örnekleri görülür.

Popüler roman yazarı olarak değerlendirilen Hüseyin Rahmi Gürpınar, sokaktaki yaşamı tüm karakterleri ve gerçekliğiyle edebî eserlere yansıtan getiren kişi olarak da tanımlanır. Bu çalışmada ele alınan (*Ayna*) Şık, *Can Pazarı* ve *Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdıvaç* romanlarında olaylar İstanbul'da geçer. İstanbul yaşamını bütün canlılığı ile romanlarında ortaya koyan yazar, kadınların konuşmalarını, sokak kavgalarını başarıyla canlandırır. İstanbul'un kenar mahalle kültürünü aktarırken halk söyleyişlerine, beddualara, argoya ve küfürlü konuşmalara yer verir, böylelikle kahramanlarını canlı kılar.

Sade bir dil kullanan Gürpınar'ın *Can Pazarı* romanında sokak âdeti romanın içindedir. Gürpınar'ın halk tarafından beğeniyle okunmasında taklitlerle, ağız özellikleri ile sokak dilini yansıtmış olması etkili olmuştur. 20. yüzyılın sosyal, politik, ruhsal detayları Hüseyin Rahmi'nin eserlerine kendi gözlemleri ile yansımıştır. Sosyal değişimin toplumdaki karşılıkları, Gürpınar'ın eserlerinde canlı bir dil ile yer alır. Yozlaşmış, ahlaksızlaşmış ve batıl inançların etkisinde kalan insanları yazarken ölçünlü dilden uzaklaşır; sokağın dilini edebiyata sokar. Halkın dilini yansıtan Gürpınar'ın eserlerinde ağızlar, argo, teklifsiz dil, hakaret, küfür (sövgü) gibi standart dışı unsurlar yer alır. Argo örneklerinin zenginliği dikkat çeker. Kadınların, sevgililerin, hırsızların senli benli konuşmaları bir film gibi aksettirilmiştir. Kahramanların konuşmalarına zaman zaman kaba konuşmalar, bazen de sövgü tarzındaki sözler ve sözcük grupları dâhil olur.

Yöntem ve sınırlılıklar:

Bu çalışmada tespit edilecek standart dışındaki kullanımlar, Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın *Ayna* (*Şık*), *Can Pazarı* ve *Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç* romanları ile sınırlandırılmıştır. Bu eserler *Tercüman-ı Hakikat*, *İkdam* ve *Sabah* gazetelerinde tefrika edilmiş; sonrasında Latin harfli birçok baskıları yapılmıştır. Bu baskılarda, okuyucunun anlamasını kolaylaştırmak için yapılan pek çok farklı okuma, yazma şekilleri tespit edilir. Bu sebeple adı geçen eserlerin orijinal baskıları yani Arap harfli basımlarındaki şekilleri temel alınmış; eserlerde tespit edilen cümleler gazetede yayımlandıkları tarih ile verilmiştir. Argo sözcük ve sözcük gruplarının anlaşılabilirliğinin sağlanması için tespit edilen örneklerin anlamları, argo sözlüklerinden yararlanılarak eklenmiştir. Küfür (sövgü), hakaret ve kaba konuşmanın sınırlarının belirlenmesinde farklı sözlük ve çalışmalar farklı tutumlar sergilediklerinden Türkçe Sözlük'teki anlamlar temel alınmıştır. Bu çalışmada söz konusu eserlerdeki tüm örnekler değerlendirilmemiş; yazının gereksiz yere uzamaması için sınırlı sayıda örneğe yer verilmiştir. Çalışmada belirlenen ağız, argo, kaba dil, teklifsiz dil, küfür (sövgü) dili ve dil ilişkileri ile meydana gelen standart dışı kullanım örnekleri, orijinal ilk baskısındaki yerleri gösterilerek verilmiştir. Çalışmaya standart dışı örnekleri dâhil edilmemiştir.

Bulgular

(*Ayna*) *Şık*, *Can Pazarı* ve *Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç* romanlarında argo, kaba dil, teklifsiz dil, küfür (sövgü), kullanımları tespit edilmiştir. Gürpınar'ın ilk romanı olan (*Ayna*) *Şık* romanında argo, kaba dil, küfür (sövgü), ifadeleri sayıca azdır. *Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç* romanında teklifsiz dil örnekleri küfür (sövgü) ve kaba dil kullanımından daha fazladır. Yerel değişke olarak değerlendirilen söyleyiş farklılığıyla oluşmuş ağız örneği *Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç*'ta görülür.

Can Pazarı romanı kaba dil, sövgü dili ve argonun en fazla görüldüğü romandır. Üç eserde de Ermeni ve diğer unsurların konuşma örnekleri, teklifsiz konuşma, kaba konuşma, küfür (sövgü) örnekleri sayıca fazla olduğu hâlde yerel ağızlara daha az yer verilmiştir. Standart değişkenin dışında kalan kullanımlara ait çalışmalara genel olarak bakıldığında, argo ile ilgili yapılan bilimsel araştırmaların zenginliğinin aksine kaba konuşma, teklifsiz konuşma, küfür (sövgü) ve hakaret ifadeleri hakkında yapılan çalışmalar sayıca azdır.

İnceleme

1. Argo

Ortak dilden ayrı olarak daha çok kendini gizlemek isteyen belli topluluklar tarafından kullanılan, herkesçe anlaşılmayan, ortak dildeki kelimelere farklı anlamlar yükleyen, mecazi anlamların önemli bir yer tuttuğu özel dil olarak tanımlanan argo Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın eserlerinde sıkça yer alır. Eserlerde yer alan argo örneklerinden bazıları şu şekildedir:

Aftos “sevgili; nikahsız karı, metres, kapama”; **uçlanmak** “vermek, almak, ödemek” (Aktunç, 1988: 31, 293).

Aftos bana **uçlanırsa** ben de senin karnını tambura gibi üfürürüm (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 18.11.1922: 2).

Aksata “alışveriş” (Aktunç, 1988: 34).

Koskoca hükümetler bilem bu **aksatanın** üzerinden vergi alıyorlar (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 14.03.1923: 2).

Anzorot “rakı” (Aktunç, 1988: 41).

Anzorotu çok kaçırdın galiba, sen lafi sapıtıyorsun (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 06.02.1923: 2).

Aval “aptal, salak”, **susti** “kabadayının karşısındaki kişiye karşı hitap biçimi” (Aktunç, 1988: 46, 265).

–Ne sandın **avalım susti?** (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 18.11.1922: 2).

Avanta “önemsiz bir faydalanma, yarım hırsızlıkla para kazanan bir kumarbazdan "sus payı" alma; bedava, zahmetsizce, parasız elde edilen şey” (Aktunç, 1988: 60).

–İşte bir yağlı **avantanın** içine girmişsiniz ya.. (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 22.11.1922: 2).

Aynasızlanmak “kötüleşmeye başlamak; kötü olumsuz bir tavır takınmak” (Aktunç, 1988: 49).

–Bir daha böyle **aynasızlanma** (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 20.11.1922: 2).

Cavalacoz “değersiz, uyduruk”; **ipsiz** “avare, evsiz barksız, serseri” (Aktunç, 1988: 67, 149).

Kim bilir nasıl **cavalacoz ipsizlerdir** (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 22.02.1923: 2).

Cızlamı çekmek “kaçmak, gitmek, savuşmak” (Devellioğlu 1980: 68).

–**Cızlamı çekelim** (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 22.12.1922: 2).

Çakmak “sezmek, anlamak, kavramak” (Aktunç, 1988: 74).

–Karı bizi **çaktı** galiba (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 04.12.1922: 2).

Dızlak “iyi, tıkırında” (Aktunç, 1988: 89).

-Keyfin **dızlak** mı? (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 22.11.1922: 2).

Dikiz etmek “bakmak” (Aktunç, 1988: 90).

Kollara **dikiz et**, o ne kulaçtır be... (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 13.12.1922: 2).

Dubara “hile; dalvere; yalan” (Aktunç, 1988: 94).

Bulgurcu nasıl bir **dubaraya** uğradığını anlayamayarak acı bir tebessümle düşünüyor, yirmi beş bin lirayı bir türlü helal edemiyordu (Gürpınar 1923: 2). (İkdam 2.03.1923: 2).

Fertiği çekmek “kaçmak, sıvışmak” (Aktunç, 1988: 111).

-Kocam uyanırsa sen tabanlarımı yağladığın gibi buradan **fertiği çekersin** (Gürpınar 1922: 2). (İkdam 18.11.1922: 2).

Fino “yüksek nitelikli esrar” (Aktunç, 1988: 114).

-Bozuk şarabı götür, **fino** içkidir deyi daya onlara... (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 23.11.1922: 2).

Hantavallı bk. *andavallı* “Aptal, saf, vurdumduymaz; bön, saf, görgüsüz (kimse)” (Aktunç, 1988: 92).

-Vay **hantavallı**... (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 24.11.1922: 2).

Hapazlamak “ele geçirmek” (Aktunç, 1988: 133).

-Bıyıklarını **hapazlamışsın** ama göğsünün kılları gözüme girecek (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 20.11.1922: 2).

Kafese koymak “yalan dolanla aldatarak çıkar sağlamak” (Aktunç, 1988: 159).

-Bir kocakarı bizim gibi iki delikanlıyı **kafese koyarsa** namusuma dokunur. (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 04.12.1922: 2).

Katavalis “Anladın mı?’ anlamında kullanılır.” (Aktunç, 1988: 168).

-Ama iyice **katalavis**? (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 20.11.1922: 2).

Lolo “gösteriş, kabadayılık”, **sökülmek** “para vermek, ödemek, vermek”, **küllüm** “palavra, yalan, ağız kalabalığı” (Aktunç, 1988: 113, 114, 140).

-**Lololo** istemez, **küllüm** yutmayız, **sökülün** bakalım. (Lololo: argo; sökülmek: argo) (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 07.12.1922: 2).

Mafiş “yok, bulunmaz, kalmadı anlamında söylenen söz” (Aktunç, 1988: 202).

-İkimizde de **mafiş** (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 18.11.1922: 2).

Mangır “para” (Aktunç, 1988: 206).

-Akli olan devletlinin **mangırı** da gani olur (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 18.11.1922: 2).

Mangiz “para”, **kokoz** “parasız, züğürt” (Aktunç, 1988: 206).

-Ben yalnız **mangiz kokozuyum** (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 18.11.1922: 2).

Mantarlamak “yalan söylemek, hile yapmak, dolandırmak” (Aktunç, 1988: 208).

-Neremden **mantarlandığımı** anladım şimdilik. (Gürpınar 1922: 2). (İkdam 02.12.1922: 2).

Moruk “yaşlı kimse, ihtiyar” (Aktunç, 1988: 217).

-Böyle söyleme sakallı **moruk**... (Gürpınar 1923: 2). (İkdam 11.02.1923: 2).

Tavcı “malın fiyatını artırmak için araya giren esnaf, kızıştırıcı” (Aktunç, 1988: 276).

-Uzatma saltasını ıslattığının kancık **tavcısı**. (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 08.12.1922: 2).

Tıglamak “cinsel ilişkide bulunmak” (Aktunç, 1988: 281); **kaz** “aptal, dangalak”; yılmak “parasını almak, para sızdırmak” (Aktunç, 1988: 171, 311).

-Kariyi hem **tıglyyorsun**, hem de **kaz** gibi **yoluyorsun** (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 18.11.1922: 2).

Tufacı “hırsız, özellikle geceleri ev, işyeri soymada ustalaşmış hırsız” (Aktunç, 1988: 290).

Öteki **tufacıları** da yakaladılar mı? (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 11.12.1922: 2).

Voli “kısa zamanda hîle ile veya fırsatçılıkla haksız yere aşırı kazanç elde etme, vurgun” (Aktunç, 1988: 300).

-Hem ben **voli** başına yüzde otuz iskonto yaparım. (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 18.11.1922: 2).

Yekun çekmek “konuşmasını bitirmek, sözüne son vermek” (Aktunç, 1988: 307).

-Lafa **yekûn çek** be (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 18.11.1922: 2).

Zamkinos etmek “gitmek, kaçmak” (Aktunç, 1988: 314).

-Muharrir baba, sen yine Dolap Sokağı'na **zamkinos ettin** (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 12.02.1923: 2).

Argo sözcükler herkes tarafından bilinir hâle geldiğinde özel dil olma niteliğini yitirip ana dilin söz varlığı içinde yer alır. Nitekim *Can Pazarı* romanının yazıldığı dönem için argo niteliğindeki *kaz gibi yılmak* ifadesi, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*'te mecaz kaydıyla “varını yoğunu almak, sömürmek” şeklinde anlamlandırılmıştır (Ayverdi, Topaloğlu, 2006: 1623). *Can Pazarı* romanında geçen *hantavallı* argosu bugün *Türkçe Sözlük*'te *andavallı* şeklinde “ahmak, aptal, beceriksiz, şaşkın, bön, görgüsüz (kimse)” açıklamasıyla ve argo kaydı olmaksızın yer alır. *Yekûn çekmek* kelime grubu da Türk

Dil Kurumunun *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*'nde "konuşmaya son vermek" anlamıyla yer alır. Gizli dil olma özelliğini yitiren argo kelimeler, artık argo olarak ifade edilmez ve standart dilin söz varlığına dâhil olurlar. Bununla birlikte yeni argo kelimeler oluşur (Yüksekkaya, 2016: 90). Her dönemin kendi argo dağarcığı vardır. Hüseyin Rahmi Gürpınar eserlerinde yer alan *anzorot*, *katavalis*, *dızlak* gibi argo kelimeler bugün *Türkçe Sözlük*'te argo olarak kayıtlı değildir. Bu durum argonun değişken olma niteliğinin sonucudur.

2. Teklifsiz dil

Teklifsiz dil, resmî dil olan ölçünlü dilden farklı olarak ortak dilin alt düzeylerindedir. Senli benli ya da samimi dil, resmî olmadan konuşma şeklinde de ifade edilen teklifsiz dilin sınırlarını belirleyen kesin kıstasların olduğunu söylemek mümkün değildir. Tespit edilen teklifsiz dil örnekleri aşağıda verilmiştir:

Deve gibi yüksek bir delikanlısın, fakat yazık ki **aptalsın** Muhsin. (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 18.11.1922: 2).

-Yine sakız çiğneme **be...** (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 18.11.1922: 2).

-Herkes kendi **dalaveresiyle** meşgul. Alışverişi **gurla**. (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 19.11.1922: 2).

-**Haydi işine be...** (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 22.11.1922: 2).

-İşte bir **yağlı** avantanın içine girmişsiniz **ya..** (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 22.11.1922: 2).

-**Ananın örekesinde...** (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 23.11.1922: 2).

-**Haydi be, ne yumurtlayacaksan yumurtla**. (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 25.11.1922: 2).

-**Üfürmüşüm** ben böyle prensibin içine. (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 25.11.1922: 2).

-**Herif** pek iştahlı görünüyor. (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 28.11.1922: 2).

-Kapatıyor musunuz **ayol?** (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 30.11.1922: 2).

-**Vay anasını**, birkaç saatin içinde üç yüz lira. (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 09.12.1922: 2).

-Allah rızası için, şuna biraz tütün koyunuz da sahibi de içsin, ben de **ziftleneyim**. (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 13.12.1922: 2).

-**Lap** diye **kıç üstü ökseye oturturuz**. (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 2.02.1923: 2).

3. Kaba dil

Muhatabını incitici, terbiyeye aykırı, çirkin, kötü sözler olarak alanı belirlenebilecek olan kaba dil; kavram alanında cinsellikle ilgili ve ayıp kabul edilen kelimeler yer alan sövgüden farklı bir çizgidedir. Kaba dil ile küfür (sövgü) dili arasında belirlenmiş bir sınır yoktur. Bu sebeple *Türkçe Sözlük*'ünün anlamlandırmalarına göre bir tasnif yapılmıştır. Gürpınar'ın eserlerinde kaba dil olarak nitelendirilebilecek örnekler de tespit edilmiştir.

–**Vay imansız şirret karı be...** (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 30.03.1923: 2).

–**Ulan, ağdal köpek tersi** gibi bu akşam tabanımın altına ne takıldın? (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 18.11.1922: 2).

–**Çüş be herif.** (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 21.10.1922: 2).

–**Yılan karı** bu senin eski huyundur. (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 31.12.1922: 2).

–**Hayvan babandır.** (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 21.10.1922: 2).

–Ne yapacaksın **ulan inek**? (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 13.02.1923: 2).

Bok yemek “yakişksız bir iş yapmak”.

–**Ne bok yer**? (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 13.02.1923: 2).

–O **orospu** ile o **puştun** yakalarından tutup şimdi dışarı atacağım. (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 14.02.1923: 2).

–Behey **imansız karı...** (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 24.03.1923: 2).

–Yuhhh... Dilini eşek arıları soksun, **eşkya babandır ulan...** (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 25.03.1923: 2).

Bok karıştırmak “bir işi bozacak bir biçimde davranmak”.

–**Bok karıştırma...** (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 25.03.1923: 2).

Kaltak “iffetsiz, namussuz kadın”.

–**Ulan kaltak**, yabancı herifin bizim evde ne işi var? (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 13.02.1923: 2).

4. Küfür (Sövgü), hakaret

Arapça *küfr* “örtmek; inkâr etmek, inanmamak” kelimesi, Türkçede küfür şeklini alır, anlam alanı genişler, sövgü karşılığında kullanılır. *Söv-* eylemi *Divanü Lugatit-Türk*'te *sök-* “sövmek, küfretmek”; *söküg* “küfür, sövgü” anlamlarıyla yer alır (Ercilasun, Akkoyunlu, 2015: 831). 11. yüzyıldan itibaren Türk kültüründe yer aldığı görülen sövmek ve sövgü; Türkiye Türkçesinde küfür, sövgü, hakaret karşılıkları ile anılır. *Türkçe Sözlük*'te *hakaret et-* “bir şeyi veya bir kimseyi aşağılık ve değersiz gösterecek biçimde davranmak:” *söv-* “onur kırıcı, çoğu basmakalıp kaba sözler söylemek” şeklinde açıklanır. Bu açıklamada *hakaret et-* ve *söv-* eylemlerinin kesin sınırları belirgin değildir. Bununla birlikte hakaret “küçültücü söz veya davranış” olarak verilir. Sövgü sözleri; bir kişiyi aşağılamak ve küçük düşürmek amacıyla söylenen, toplumun ayıp kabul ettiği, bedensel ve zihinsel eksikliklerle ya da cinsellikle ilgili sözcüklerdir. Küfür sözlerinin, argoda olduğu gibi gizlenmek için değil gizli ve ayıp olanı açığa çıkararak hakaret etmek için kullanıldığı ifade edilir (Akar, 2014: 31). Ölçünlü dilde olmayan bu kelimeler Hüseyin Rahmi'nin sokağı yansıttığı romanlarında yerini alır.

— Şu **köpoğlunun herifi** bir sokak köpeği yakalamış (Gürpınar, 1988: 2) (Tercüman-ı Hakikat gazetesi 25.02.1988: 2)

—Vay tabiatının **göbek taşına becerdiğimin** cadısı vay, İskeçe tütününü gibi tarlasından hoşlandı. (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 02.12.1922: 2).

Köpoğlu “hâin, hınzır, düzenbaz’ anlamında küfür sözü” (Ayverdi, Topaloğlu, 2006: 1763).

—**Köpoğlu** tam vurgunculuk için doğmuş bir **veledizina...** (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 21.12.1922: 2).

—Ulan, ne **bok yer... Avradım bellediğimin** karısı... (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 23.03.1923: 2).

Bok canna olsun! “Nefret ve bıkkınlığı ifâde eden, “Allah kahretsin” anlamında bir küfür sözü”.

—Hepinizin de **bok canna olsun.** (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 6.02.1923: 2).

—**Ha siktir** oradan yellos... (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 25.03.1923, 2).

—Vay **kahpeoğlu**, tabağı beş kuruşa yarım porsiyon pilaki yer. (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 20.10.1922, 2).

Yestehlemek “büyük abdest yapmak”.

—Hanenin de, senin de namusuna **yestehleyeyim** ben... (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 25.03.1923, 2).

—Herifler **köpoğlu köpek** şeyler. (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 24.12.1922: 2).

—Çünkü her biri **itoğlu itliğine** göre pay alır. (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 04.12.1922: 2).

—O **orospu** ile o **puştun** yakalarından tutup şimdi dışarı atacağım. (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 14.02.1923: 2).

5. Ağız

Üst dil olarak kabul edilen standart dile bağlı fakat yazı dili olarak tercih edilmeyen, aile ve arkadaş ilişkileri gibi resmîyetten uzak ortamlarda kullanılan, doğal yollarla ortaya çıkmış, bölgelere göre farklı söyleyiş özellikleri içeren, standart dile oranla saygınlığı daha az olan yerel konuşma biçimleri ağız olarak değerlendirilir (Demir, 2002: 114). Doğru biçim olarak görülen standart dilin dışında kalan yerel ağızlar ortak dilin bir parçasıdır. Yerel değişke olarak tanımlanan ağız örneği *Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç* romanında gözlemlenir. Anadolu’lu bir bakkalın ağzından verilen cümleler şu şekildedir:

—*Baha bah köfeye mi düştü?* (Gürpınar, 1910: 2). (Sabah 15.04.1910: 2).

—*Kuyruhludan korkusundan mı köfenin içine kaçdı? Hele bir yol şu kocakarının ahlına bah... Kuyruhlu bu dünya ile dolaşıncah köfenin içine girmez belliyor ki.* (Gürpınar, 1910: 2). (Sabah 15.04.1910: 2).

—*Hepimiz birer köfeye... Fuçuya tıklup otururduh.* (Gürpınar, 1910: 2). (Sabah 15.04.1910: 2).

—*Perşembe günü çatacahmış.* (Gürpınar, 1910: 2). (Sabah 15.04.1910: 2).

-Şık beyinin biri de geçen günü gazeteyi eline almış bağa gostertiyor... Bakkal bah didi. Bahtım... (Gürpınar, 1910: 2). (Sabah 15.04.1910: 2).

-Bu şehullerden ne anlıyon? (Gürpınar, 1910: 2). (Sabah 15.04.1910: 2).

-Her gun kaç danesini görüyom. (Gürpınar, 1910: 2). (Sabah 15.04.1910: 2).

-Hükümetler birbiriyle cenkleşirler, İcaponla Urusun yaptığı gibi. (Gürpınar, 1910: 2). (Sabah 15.04.1910: 2).

-Bir tahım ohumuşların efkarnıcah guya kuyruhlunun çekirdeği bize dohunmayacakmış da bizi saçına dolayıp gotürecekmiş. (Gürpınar, 1910: 2). (Sabah 16.04.1910: 2).

-Bu kanunu koyan efendiler biraz da bakkal hakkını gozetmeli deguller miydi? (Gürpınar, 1910: 2). (Sabah 16.04.1910: 2).

-Neremden mantarlandığımı anladım şimdıcik. (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 02.12.1922: 2).

6. Dil ilişkileri ile meydana gelen türler

Gürpınar'ın eserlerinde dikkati çeken bir diğer dil türü de ana dili Türkçe olmayanların konuştuğu söyleyişi bozuk, zaman zaman ikinci dilden kelimelerin eklendiği değişkendir. Türkçenin farklı bir dil ile olan ilişkisinden yeni bir tür meydana gelir. Dil karşılaşmaları ile oluşan bu yeni bozuk tür, bugün Almanca ve Türkçe arasında gözlemlenmekteyken 19. yüzyıl sonu ile 20. yüzyılın başında, İstanbul örneğinde Ermenice ile Türkçe arasında görülür. Sosyal ve siyasi sebeplere göre değişkenlik gösteren, karma dil yapısına sahip bu söyleyiş sosyal bir tür olarak tanımlanmaktadır. *Dilbilim Sözlüğü*'nde şive (*accent*) "Bir dilin bir bölge halkına, yabancı bir ulusa ya da etnik gruba özgü söyleyiş biçimiyle kullanımı; örn. Türkçe'yi Karadeniz şivesi, Rum şivesi ya da Amerikan şivesiyle konuşmak" (İmer, Kocaman Özsoy, 2011: 235) şeklinde tanımlanmıştır. Türkçenin farklı etnik kökenli kişiler tarafından söylenişini tanımlamak için şive terimi tercih edilmiştir.

İki dilin birbirini etkilemesi ile hedef üst dilde meydana gelen bozuk şekiller dilin bir başka düzeyidir. Gürpınar'ın söz konusu eserlerinde Ermenilerin Türkçe konuşma örneklerine sıkça rastlandığı gibi sınırlı sayıda Avusturyalı şivesi örneği de vardır.

Ermeni şivesi

— *Zo kuyruğunu görmüyorsun? Tazı dediğin böyle olur?* (Gürpınar, 1988: 2) (Tercüman Hakikat gazetesi 25.02.1988: 2).

—*Senin gibi cingöz ile ben tehada bulunurum hiç?* (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 20.11.1922: 2).

—*Şaraba bahna bulorsun.* (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 23.11.1922: 2).

İçim kızoor. He, damarlarım çimendiferin büyük pistonu gibi vargel edoor. (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 12.02.1923: 2).

İşledikçes beni kökümnden sarsoor. (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 12.02.1923: 2).

Kendi hesabına gecede yirmi orospu işletor, yine bir türlüme paraya gözü kanmor. (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 12.02.1923: 2).

Hısmıksız, akrabalıksız insan olur hiç? (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 13.02.1923: 2)

Bakalım, bu iş sonram ağnaşılacaktır. (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 07.03.1923: 2).

-İkisi de bir laf diğildir? (Gürpınar, 1923: 2). (İkdam 25.03.1923, 2).

Avusturyalı şivesi

-Ne istiyoyşunuz? (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 16.12.1922: 2).

-Otuz altı fişek beraberğ veğıyoğuz, soğra istağse pağa ile fişek yine veğıyoğuz. (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 16.12.1922: 2).

Kırk yedi numağo. Oğda biğinci kat 19 numağo odada gidecek. Soğacak. (Gürpınar, 1922: 2). (İkdam 16.12.1922: 2).

Yorum

Hüseyin Rahmi Gürpınar konuşma dilini eserlerinde yansıtır. Gürpınar'ın romanlarında yer alan sokak konuşmalarının aktarılmasında bir eksiklik dikkati çeker. Konuşan kişilerin ağız özelliklerinin yansıtılmasına özen gösterilmez. *Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç* romanında taşralı bir bakkalın konuşmasını aksettiren yazar, yerel ağız bu karakter aracılığı ile romana sokar. Bakkalın konuşmasında yer alan *dohunmayacakmış* kelimesinde *dokun-* > *dohun-* şeklinde iç seste k > h değişimi verilmiş; ama gelecek zaman eki *-acak* şeklinde yazılmıştır. *Kuyruhlu bu dünya ile dolaşıncah köfenin içine girmez belliyor ki...* cümlesinde *dolaşıncah*, *kuyruhlu* yazımları ile *belliyor* çekimli eylemindeki şimdiki zaman ekinin kurallı yazımı tezat oluşturmaktadır. *-yor* eki yazı dilindeki şekli ile verilmiş; kuyruklu sözcüğü ise *kuyruhlu* şeklinde yazılmıştır. Yazar argo sözcükleri eserlerinde özenli bir şekilde kullanmış, romanlarına âdeta dikkatle yerleştirmiştir. Kaba dil ve küfür (sövgü) dili *Can Pazarı* romanında, *Şık (Ayna)* romanına göre daha fazladır.

Sonuç

Romanlarında hayatın içinden kesitler sunan Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın konuşma dilini yansıttığı görülür. Yazar hemen her kesimden insanı günlük yaşamları ile anlatırken teklifsiz dil, kaba dil, küfür (sövgü) dilini de sıkça kullanır. Ayrıca sokağı çok iyi gözlemleyen Hüseyin Rahmi'nin canlı sahne olan romanlarında karakterlerini yer yer kendi şiveleriyle konuşturduğu görülür. Fakat yerel konuşma farklılıklarına dair örnekler sınırlıdır. Ermeniler gibi ana dili farklı kimselerin konuşmaları sayıca daha fazladır. Özel dil olan argo Hüseyin Rahmi'nin eserlerinin söz varlığında geniş bir yere sahiptir.

Kaynaklar

- Ayverdi, İ. Ve Topaloğlu, A. (2006). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Akar, A. (2014). Türk Sözlükbiliminde Tanımsız Bir Alan: Sövgü Sözlere, *Dil Araştırmaları*, S.14 (Bahar 2014), 27-33.
- Aktunç, H. (1988). *Türkçenin Büyük Argo Sözlüğü (Tanımlarıyla)*, İstanbul: Yapı Kredi.
- Devellioğlu, F. (1980). *Türk Argosu İnceleme ve Sözlük*, Ankara: Aydın.

- Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu, Z. (2015). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânı Lugâti't -Türk Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Gürpınar, H. R. (1888). (*Ayna*) *Şık*, *Tercüman-ı Hakikat* gazetesi.
- Gürpınar, H. R. (1910). *Kuyruklu Yıldız Altında bir İzdivaç*, *Sabah* gazetesi.
- Gürpınar, H. R. (1922). *Can Pazarı*, *İkdam* gazetesi.
- Demir, N. (2002). Ağız Terimi Üzerine, *Türkbilig*, 2002/4, 105-116.
- Demir, N. (2010). Türkçede Varyasyon Üzerine, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 17/2, 93-106.
- İmer, K. (1987). "Toplum Dil Bilimin Kimi Kavramlarına Kuramsal Bir Bakış ve Dil Türleri", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi Dergisi*, C. 31, (S.1-2). 213-230.
- İmer, K. ve Kocaman, A., Özsoy, S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- König, G. Ç. (1991). Toplumbilim Açısından 'Dil' ve 'Dil türleri' Kavramları Üzerine, *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 1, 59-70.
- Şen, M. (2016). Argo Kelimeleri Üzerine, (Ed. Naskali, E. G., Yüksekaya), G. S., *Argo*, İstanbul: ka kitap, 19-30.
- Yüksekaya, G. S. (2016). Argo Sözlükleri, *Argo*. (Ed. Naskali, Emine Gürsoy, Yüksekaya, Gülden Sağol), İstanbul: ka kitap, 89-114.

10. Türkçe Sözlük'te İngilizceden alıntı sözlükbirimlerin tanım görünümleri

Mustafa Samet KUMANLI¹

APA: Kumanlı, M. S. (2021). Türkçe Sözlük'te İngilizceden alıntı sözlükbirimlerin tanım görünümleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 158-173. DOI: 10.29000/rumelide.990117.

Öz

Türkçe, konuşur sayısı fazla olan dillerdendir. Tarihsel süreç içerisinde kendine özgü dilbilgisi ve söz varlığı özelliklerini beraberinde getirmiştir. Dillerin en büyük özelliklerinden biri de kültürel etkileşim sonucunda farklı yollarla birbirlerinden sözcük ödünçlemeleridir. Türkçe de doğal olarak, tarih boyunca etkileşimde bulunduğu dillerle sözcük alışverişinde bulunmuştur. Kültürel etkileşimin boyutları zamana ve mekâna göre değişiklik gösterdiği için kültürel etkileşimde bulunan diller de zamanla değişmiştir. Örneğin Eski Türkçe döneminde çoğu kez Moğolca ve Çince'den ödünçlemeler yapıyorken İslam dininin kabulü ile birlikte Arapça ve Farsçadan birçok sözcük ödünçlemesi yapılmıştır. Arapça ve Farsça ödünçlemeler Osmanlı Türkçesi döneminde yoğunluğunu artırmıştır. Osmanlı Türkçesinin son dönemlerinden itibaren ise kültürel, siyasal ve teknolojik gelişmeler ile Batı toplumuyla kurulan ilişkilerin artması dolayısıyla özellikle Fransızcadan birçok sözcük ödünçlenmiştir. Cumhuriyet dönemi ile birlikte Fransızca sözcüklerin yanında diğer Batı dillerinden özellikle de İkinci Dünya Savaşı'nın ardından İngilizceden ödünçlenen sözcüklerin sayısında artış görülmüştür. Söz konusu sözcüklerin kullanım sıklığının artması ile birlikte bu sözcüklere sözlüklerde yer verilme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Türkiye Türkçesinin genel sözlüklerinden biri olan TDK Türkçe Sözlük (TS) çok sayıda alıntı sözlükbirime sahiptir. Bu çalışmada, TS'de yer alan İngilizceden ödünçlenmiş sözlükbirimlerin tanımlanması üzerinde durularak, TS'deki tanım görünümlerini irdelenecektir. Çalışmada, Türk sözlükbiliminde sorunlu noktalardan olan tanımlama ve alıntı sözlükbirimlerin tanımlanması konularına *TS*, *WORDNET* ve *Merriam Webster Sözlüğü*ndeki tanımların karşılaştırılması ile yaklaşılmış ve belirlenen sorunlara çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Türkçe Sözlük, sözlüksel tanım, sözlükbilim, alıntı sözlükbirimler, İngilizce alıntılar

Definition methods of lexemes borrowed from English in Turkish Dictionary

Abstract

Turkish is one of the most widely spoken languages in the world, and it has brought its own rules and accumulations based on grammar and vocabulary throughout the historical process. One of the most important features of languages is the borrowing of words from each other in different ways as a result of cultural interaction. Turkish has also naturally exchanged words with the languages in which it has interacted with throughout history. Since the dimensions of cultural interaction vary according to time and place, the languages interacted with culturally have also changed over time. For example, in the Old Turkish period, while most of the borrowings were made from Mongolian and Chinese, many words were borrowed from Arabic and Persian with the adoption of the religion of Islam. While

¹ Dr., Bağımsız Araştırmacı (Ankara, Türkiye), m.sametkumanli@outlook.com, ORCID ID: 0000-0001-8262-8384 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.07.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990117]

Arabic and Persian borrowings increased their intensity during the Ottoman Turkish period, many words were borrowed from French especially due to cultural, political and technological developments and increased relations with Western society since the end of the period. The TDK Turkish Dictionary (TD), which is the official dictionary of Turkish, has the characteristic of being the most important resource that should be examined in this regard. In this study, definition and definition of quoted lexicons, which are problematic points in Turkish lexicography, are approached by comparing the definitions in TS, WORDNET and Merriam Webster Dictionary and solutions to the identified problems are presented.

Keywords: Turkish Dictionary, lexical definition, lexicography, borrowings, English borrowings

Giriş

Sözlükbilim (lexicography); anlambilim ve dilbilim ile bağlantılı ancak bağımsız bir alan olarak son yıllarda özellikle teorik alanda yapılan çalışmalarla gelişim göstermektedir. Svensen sözlükbilimi şu şekilde tanımlamıştır: “Bir veya birden fazla dilde, sözcük, sözcükbirim, sözcük birleştirmeleri gibi birçok leksikal birimi inceleyerek derlemeyi, seçmeyi ve analiz ederek betimlemeyi içeren bir aktivitedir” (Svensén, 2009: 2). Svensén’in tanımı incelendiğinde sözlükbilimi; sözlüğün dış yapısı ile ilgili derleme, seçme faaliyetleri ve analiz ederek betimleme gibi iç yapıyı ilgilendiren *tanım* (definition) konusunu da içeren bir bütünlük olarak ifade ettiği görülür. Hartmann’ın sözlükbilim tanımı ise şu şekildedir: “Sözlükbilim, uygulama ve teori olmak üzere iki boyuta sahiptir. Birçok genel ve tarihi İngilizce sözlükte sözlükbilim uygulama yönüyle tanımlanır. Ancak sözlükbilim, sözlük yapımı (uygulamalı alan) ve sözlük araştırmaları (sözlük teorisi) ile birlikte gelişmekte olan bir sahadır” (Hartmann, 2001: 4). Tanımda, sözlük yapımı ve sözlük araştırmaları olmak üzere iki alt başlık verilmiş ve sözlükbilimin iki ayrı yönüne vurgu yapılmıştır. Çalışmada alıntı sözcükler üzerinden ele alacağımız *tanım* (definition) konusu, sözlükbilimin kuramsal ve uygulamalı alanlarının kilit noktasını oluşturan ve kuramsal alanın uygulamaya en çok katkı sağladığı alan olarak öne çıkmaktadır.

Sözlükbilimin en önemli konularından biri, *sözlükbirimlerin nasıl tanımlanacağı* konusudur. Tanımlar, tanımlanacak sözlükbirimin gerektirdiği biçimde amaç bakımından tanım türlerine ayrılırlar. Dolayısıyla; tanım türleri, tanımda neyin tanımlandığı ile ilgilidir. Tanım yöntemleri ise tanımda yapılmaya çalışılan, yani tanımın amacının gerçekleştirilebilmesi için hangi yöntemin benimseneceğini ifade eder. Farklı tanımlar, farklı amaçlara sahip olabileceği için bu amaçlara farklı yöntemlerle ulaşılabilir. Örneğin; “adsal tanım ifadesi, bit tanım türünü ifade ederken; gösterimsel tanım ifadesi, işaretleme ve fiziksel görüntü kullanılarak yapılan bir tanım yöntemini ifade eder” (Robinson, 1962: 15). Sözlüklere sözlükbirim seçimi (*lemma selection*) ile birlikte sözlüklerde yer alan sözlükbirimlerin tanımlarında kullanılan yöntemler (*definition methods*) sözlükbirimin temel çalışma alanlarını oluşturur.

Türkçede alıntı sözlükbirimler üzerine yapılan çalışmalar ise nicelik bakımından sınırlıdır. Yapılan çalışmalar genellikle bu alıntılarının kaynak dilleri üzerine veya TS’de yaşadıkları ses olaylarına ilişkindir. Sözlüklerde yer alan alıntı sözlükbirimler, dilde belirli bir kavram alanını karşılayan göstergelerdir. Dolayısıyla alıntı sözlükbirimlerin anlam bakımından incelenebilmesi için sözlüklerde yapılan tanımlarında kullanılan yöntemlerin irdelenmesi gerekmektedir.

“Bir dilin, başta leksikolojik olmak üzere, morfolojik ve söz dizimsel özellikleri ortaya çıkarılırken alıntı ögelere dikkat edilip bunların değerlendirilmesi şarttır. Alıntı ögelerin yeterince belirlenip ortaya

konulmaması söz konusu çalışmaları eksik bırakacaktır” (Durmuş, 2004, s. 2). Durmuş’un da belirttiği gibi alıntı sözcükler, dâhil oldukları dilde zaman içerisinde yerli sözcüklerin kullanım alanını sınırlayıp anlam alanını genişleterek kullanımda büyük yer elde edebileceği için Türkçe üzerine yapılacak anlamsal çalışmalarda alıntı sözcüklerin ihmal edilmemesi gerekir.

Alıntıların Türkçeye geçişinin ise iki şekilde gerçekleştiği vurgulanmıştır:

Anadolu ve Rumeli’de yerleşen ve dallanan dilimizin Arapça ve Farsçadan kelime alması yazıda sınırsız, fakat konuşmada sınırlı olmuştur. Bunlar çoğu yazıdan, *gözle alıntı* kelimelerdir. Anadolu dilimizi iki medeniyet diliyle daha temasa getiriyor: Rumca ve İtalyanca. Ancak bunlar yazılarını bilmediğimiz ayrı medeniyet çevresine ait oldukları için bize hemen yalnız konuşmadan, *kulakla alıntı* yolundan teknik kelimeler vermişlerdir: *Temel, takoz, poyraz, fırın, kaptan, gümrük, manivela* gibi (Banguoğlu, 2000, s. 110).

Alıntı sözcüklerin herhangi bir dile girişi çok özel durumlar sonucunda da gerçekleşebilir. Ancak genel anlamda alıntıların alıcı dile geçişindeki nedenleri Buran, “sosyal hayattaki köklü değişiklikler, din ve medeniyet dairesindeki değişiklikler, tercüme faaliyetleri, alfabe değişiklikleri, geri kalmışlık, dil bilinci eksikliği, çok coğrafya değiştirmek, dilin türetme yapısının kısırlığı, bilimsel ve teknolojik yenilikler, özentî kişilerin beğenilme arzusu” şeklinde sıralamıştır (Buran, 2001: 79). TS’de bulunan İngilizceden alıntı sözlükbirimler incelendiğinde ise genellikle bilimsel ve teknolojik yeniliklerle bağlantılı olarak alıntılanmış terim niteliğindeki sözlükbirimler olduğu görülür.

TS, ölçünlü Türkçenin genel sözlüklerinden biri olması sebebiyle sözlükbilimi incelemelerine sıkça konu olmaktadır. Bu çalışmaların büyük bir kısmı Türkçe sözlükbirimler üzerine yapılırken, Türkçenin diğer dillerden ödünçlediği ve TS’de sözlükbirim olarak yer alan sözcükler üzerine karşılaştırmalı çalışmalar yeterli sayıda değildir. Türkçenin söz varlığı genişledikçe, TS’de yabancı dillerden alıntılanan sözlükbirim sayısı da artmaktadır. Türkçenin tarihsel süreci içerisinde en fazla sayıda sözcük Arapça, Fransızca ve Farsçadan ödünçlenmiş olsa da özellikle son yıllarda Türkiye Türkçesinin söz varlığında İngilizce sözcüklerin sayısı giderek artmaktadır. TS’nin 11. baskısındaki alıntı sözlükbirimlerin sayısal verilerinin görünümü; Arapça 6.516, Fransızca 5.540, Farsça 1.375, İtalyanca 607, İngilizce 518, Rumca 448, Almanca 105, Latince 68, Rusça 39, Yunanca 37, İspanyolca 31, Ermenice 24, Bulgarca 22, Macarca 15, Japonca 13, Moğolca 12, İbranice 8, Malay dili 2, Portekizce 2, Soğdca 2, Arnavutça 1, Korece 1, Sırpça 1, Slavca 1 biçimindedir (Türkçe Sözlük, 2011, s. 2674). Bu veriler incelendiğinde önceki baskılarla sıralamayı değiştirmeyecek ölçüde farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu durumun nedenlerinden biri, Türkçenin söz varlığında yaşanan değişimlerin dışında TS’ye sözlükbirim seçiminde görülen tercihlerdir.

“Alıntı sözlükbirimlerin sayıları konusunda baskılara göre çeşitli değişimler görülmektedir. Bazen aynı sözlüğün farklı baskılarındaki kaynak dilbilgisi dahi değişmektedir. Sözlüklerde madde başı olan alıntı sözlerin kaynak dillerine ilişkin sayısal dalgalanmalar, yalnızca o dillerden yeni sözlerin girmesine ya da bu sözlerin kullanımdan kalkmasına bağlı olmayıp her baskıda pek çok sözün öncekinden başka bir dile ait sayılmasıyla da ilgilidir” (Ergene, 2014, s. 650). Alıntı sözlükbirimlerin sayısal verileri, dilin dış tarihi içerisinde gerçekleşen etkileşimler sonucunda ortaya çıkan sonuçlardır. Çalışmamız kapsamında İngilizceden Türkiye Türkçesine alıntılanmış sözlükbirimlerin tanımlarında kullanılan tanım yöntemleri üzerinde duracağız.

1. Türkçe Sözlük'ün İngilizceden alıntı sözcüklerde tanım eğilimleri

Kültürler arasındaki ilişkiler çeşitli dönemlerde değişiklik gösterdiği gibi bu ilişkilerin kültürün bir parçası olan dile yansımaları da kaçınılmaz olmaktadır. Dilin söz varlığında yaşanan bu değişimler ölçünlü dilin sözlükleri tarafından kayda geçirilir. Bu durum, sözlüklerde bulunan sözlükbirim sayılarındaki dağılımı etkilemektedir. Son yıllarda TS'de İngilizce kökenli sözlükbirimlerin sayısının artması Türkçenin ödünçleme eğilimindeki değişimi göstermesi bakımından önemlidir.

Aksan; alıntı sözcükleri, "sözcükbilimde alışılmış terimleriyle yerleşmiş yabancı sözcükler ve yerleşmemiş yabancı sözcükler" olarak ikiye ayırmış ve ilk ulamda bulunan sözcüklerin alıcı dilin ses kurallarına uyduğunu ikinci ulamda bulunan sözcüklerin ise orijinal yazımlarını koruduğunu belirtmiştir (Aksan, 2004: 29). Biz de bu bağlamda alıntı sözlükbirimleri yazımı değişenler ve değişmeyenler olmak üzere iki farklı ulamda değerlendireceğiz.

TS'nin 11. baskısında İngilizce kökenli toplam sözlükbirim sayısı 517'dir. Bu sözcüklerden 204'ü Türkçeye yeni girmiş bir diğer deyişle yazımı Türkçede değişmemiş sözlükbirimlerdir. Geriye kalan 313 sözcük ise Türkçeye girişi daha eski tarihlerde gerçekleşen ve Türkçede yazımı değişen sözlükbirimlerdir. Bu ayırımı yapılmasının amacı, çalışmamızda TS ile WORDNET ve Merriam Webster sözlükleri arasındaki tanımlar karşılaştırmalı olarak incelenirken tanımda yer alan anlamsal farklılıkların da takip edilebilmesidir.

Bu sözcüklerden, orijinal yazımı ile maddebaşı yapılan 204 sözlükbirimin 116'sının tanımında sözlük kullanıcısı, *gönderme* (cross-reference) uygulanarak *bk.* etiketi ile Türkçede üretilen karşılığa gönderilmiştir. Örneğin, *dribbling* sözcüğü için sözcük kullanıcısı, *top sürme* maddesine gönderilirken; *transporter* sözlük birimi için de okuyucu, *yükçeker* sözlükbirimine gönderilmiştir. Geriye kalan 313 sözcük ise Türkçeye girişi daha eski tarihte gerçekleşen ve Türkçede yazımı Türkçeleşmiş sözlükbirimlerdir. Bu nedenle de tanımlarında herhangi bir maddeye gönderme yapma ihtiyacı duyulmamıştır. *Hobi*, *klip*, *skeç* gibi sözcükler bu tip sözlükbirimlerdir.

TS'de Türkçeye İngilizceden giren sözlükbirimler için *İng.* etiketi kullanılır ve sözcüklerin tanımı verilirken diğer sözlükbirimlerde olduğu gibi sözcük türü etiketi verilir ardından da *İng.* etiketi ve sözcüğün İngilizcedeki asıl yazımı gösterilir. Son olarak da sözcüğün hangi alana ait olduğunu belirten alan etiketi yer alır. TS'nin alıntı sözlükbirimlerde kullandığı tanım yöntemlerini belirli sözlükbirimler üzerinden incelemek yerinde olacaktır.

TS'de yer alan İngilizceden ödünçlenmiş *sten I* sözlükbiriminin tanımı şu şekilde yapılmıştır:

sten (I): *isim, askerlik, İngilizce, Sten.* "Çapı 9 milimetre olan, İngiliz yapısı, hafif, kullanışı kolay bir makineli tüfek"

Sözlükbirimin tanımında, sözcük türü etiketi *isim* şeklinde verilerek, kullanım alanı da *askerlik* etiketi ile belirtilmiştir. Sözlükbirimin kaynak dili İngilizce etiketi ile sözlük kullanıcısına sunulmuş ve kaynak dildeki *Sten* biçimi işaretlenmiştir. Sözcüğün tanımında ise *makineli tüfek* üst kavramı; *çapının genişliği*, *kimler tarafından yapıldığı* ve *kullanım nitelikleri* ayırt edici özellik olarak verilerek betimlenmiş ve *analitik tanım yöntemi* kullanılmıştır. Sözlükbilimin kuramsal yönünün en önemli unsurlarından olan tanımlamanın genel sözlüklerdeki uygulamasının izlenebilmesi için en uygun yöntemlerden biri, sözlükler arasındaki tanım uygulamalarının karşılaştırılmasıdır.

TS'de İngilizceden ödünçlenen sözlükbirimlerin tanımlarının İngilizce sözlüklerdeki tanımlarla karşılaştırılarak tanım yöntemleri bakımından incelenebilmesi için en uygun sözlüğün bağlam merkezli ve derlem tabanlı bir sözlük olan *Wordnet* olduğu düşüncesindeyiz. Bu bağlamda çalışmamızda yer alan sözlükbirimlerin İngilizcedeki tanımları, *Wordnet*'in açık erişimli ağ sayfası üzerinden elde edilmiştir. Orijinal yazımı ile TS'de yer alan sözlükbirimlere örnek olarak; *advertorial*, *flamingo* ve *origami* sözlükbirimleri örnek verilebilir. Çalışmada ilk olarak, bu sözlükbirimlerin tanım yöntemleri üzerinde duracağız.

2. Türkçede yazımı değişmemiş İngilizceden alıntı sözlükbirimlerin tanımlarının incelenmesi

TS'nin 11. baskısında, *İng.* etiketiyle yer alan alıntı sözlükbirimlerden yazımı değişmemiş 204 sözlükbirim şunlardır:

Tablo 1. TS'nin 11. baskısında, *İng.* etiketiyle yer alan alıntı sözlükbirimlerden yazımı değişmemiş 204 sözlükbirim

Yazımı Değişmeyen Sözlükbirimler 1		
ace	dealer bk. Satımcı	gag bk. gülüt
advertorial	dealing bk. Satım	gazebo
anchorman	defroster bk. Buzçözer	guard
antidumping	demo	habitat
april	denim	hacker bk. bilgisayar korsanı
azonal	designer bk. Tasarımcı	half-time
background	developer bk. Yıkamaç	handout bk. el notu
badminton	dimmer bk. Reosta	handsfree bk. dokunmasız
bar II	dribbling bk. Top sürme	happy hour bk. indirim saatleri
basket	dumping bk. Düşürüm	hat trick bk. üçleme
benchmarking bk. Bilgileşim	elk	hedging bk koruma
bestseller bk. Çoksatar	e-mail bk. Elektronik posta	high-tech bk yüksek teknoloji
billboard bk. Duyurumluk	eurobond bk. Avrovil	hit
blender bk. Karıştırıcı	factor bk. Alacaklandırıcı	holding
boarding card bk. uçuş kartı	factoring bk. Alacaklandırma	ice-tea
bodyguard bk. Koruma.	fair play bk. Dürüst oyun	iguana
bold bk. Koyu	fan	in-line skate bk. kaykaç
broker bk. Borsa simsarı	fast break bk. Hızlı hücum	instant coffee bk. hazır kahve
cash card bk. Nakit kartı	fast food bk. Hazır yemek	intern bk. ön hekim
casting bk. Oyuncu kadrosu	faul	internet bk. genel ağ
catering bk. Yemek hizmeti	final-four bk. Dörtlü final	internship bk. ön hekimlik
center bk. Merkez	first lady bk. Başbayan	intranet bk. yerel ağ
change bk. Para değişimi	first-class bk. Birinci sınıf	jam-session bk. toplu caz
charter bk. Dolmuş uçak	fit II	jersey
chat bk. Sanal sohbet	fitness	jet ski bk. su kızıağı
check-in bk. Giriş işlemi	flamingo	jet-lag bk. jet yorgunluğu
check-out bk. Çıkış işlemi	flashback bk. Geriye dönüş	jogging bk. doğa yürüyüşü
check-point bk. Denetim noktası	flit	joy-stick bk. kumanda kolu
check-up bk. Tam bakım	folk	kamikaze
chip card bk. Varlık kartı	font I	langur
clearing bk. Takas	fork-lift	laptop bk. dizüstü
compact disc bk. Yoğun disk	formika	leasing

condenser bk. Yoğuşturucu dancing bk. Dans salonu dart bk. Oklama deadline bk. Süre sonu	free-lance bk. bağımsız free-shop bk. gümrüksüz mağaza fuel-oil bk. yağ yakıt full-time bk. tam gün	lift lifting bk. gerdirme liger light
---	--	--

Yazımı Değişmeyen Sözlükbirimler 2		
link II (İlişim) lipostructure liposuction loader bk. yükler logo bk. imlek long-play bk. uzunçalar market market maker bk. piyasa kurucu marketing bk. pazarlama martin master megastar bk. başyıldız megastore bk. büyük mağaza mink mobber bk. bezdirici mobbing bk. bezdiri morina mortgage bk. tutulu satış mouse bk. fare nickname bk. takma ad nod 1. bk yumru 2. bk. düğüm no-frost bk. karlanmaz non-stop bk. duraksız notebook bk. dizüstü off-line bk. Çevrim dışı off-road bk. arazi yarışı off-shore bk. kıyı bankacılığı ombudsman on-line bk. çevrim içi origami orion outlet center pacemaker bk. irtilkeç pagan pagoda papaya	part-time bk. yarım gün peeling bk. soyum pipe-line bk. boru hattı plaster playback bk. söylememe playmaker bk. oyun kurucu play-off bk. üst küme polo portal prime time bk. altın saatler print printer bk. yazıcı puzzle bk. yapboz radar rafting bk. sal yarışı rating bk. değerlendirme ring roaming bk. dolaşım ortaklığı rodeo salsa sanskrit satsuma scoreboard bk. sayı göstergesi self-service bk. seçal server bk. sunucu set II single bk. tekli ski skink slip I snack-bar bk. atıştırma yeri sponsor sprint sprinter stand-by bk. destek star	start sten I step II sticker bk. çıkartma stretching süpermarket süperstar tangram teenage bk. ergenlik teenager bk. ergen test think-thank bk. beyin takımı timing bk. zamanlama toner topless trade center bk. ticaret merkezi transporter bk. yükçeker trekking bk. doğa yürüyüşü trend bk. eğilim tubeless bk. içsiz vertigo video yen II zapping bk. geçgeç

Yazımı değişmeyen 204 sözcükten *advertorial*, *flamingo*, *origami* sözlükbirimlerinin tanımlarını inceleyeceğiz.

Advertorial sözlükbiriminin TS'deki tanımında sözlük kullanıcısı, *tanıtıcı reklam* sözlükbirimine gönderilmiştir. Tanıtıcı reklam sözlükbiriminin tanımı ise şu şekilde yapılmıştır:

tanıtıcı reklam: isim. “Tanıtılacak ürünün kullanımını ve etkilerini değişik öğeler yardımıyla ayrıntılı olarak haber biçiminde anlatan reklam”

Sözcüğün tanımı incelendiğinde, sıfat fiille yapılmış olan niteleyici bir yan cümle ve yan cümleden hemen sonra sözlükbirim ile üst-alt anlam ilişkisi kurarak üst anlam bildiren ad türündeki *reklam* sözcüğü kullanılmıştır. Bu sayede sözlükbirimin genel anlamda *reklam* kavramından hangi açılardan ayrıldığı yan cümle ile belirtilmiştir. Tanıma göre tanıtıcı reklamın reklamdan farkı, tanıtılacak ürünün kullanımını ve etkilerini değişik öğeler yardımıyla ayrıntılı olarak *haber biçiminde* anlatan reklam olmasıdır. Tanıma göre üst kavram-alt kavram ilişkisini sağlayan unsur, tanıtıcı reklamın biçimsel olarak haber biçiminde olmasıdır. Dolayısıyla sözlükbirimin, *reklam* üst kavramından ayrılan yönleri ayırt edici özellik olarak verilmiş ve *analitik yöntem*e başvurulmuştur.

Sözcüğün İngilizcedeki tanımı ise şu şekildedir:

advertorial: Noun. “An advertisement that is written and presented in the style of an editorial or journalistic report”

İngilizce tanımda da üst kavram alt kavram ilişkisi ve niteleyici yan cümle yardımıyla tanım yoluna gidilmiştir. *Advertisement* sözcüğüyle üst kavram verilirken *that* bağlacından sonra verilen yan cümle ile yine sözcüğün *gazetecilik raporu* niteliğinde olması ve *yazılma ve sunuş aşamaları* ile kitlelere ulaştığı vurgulanmıştır. *That* bağlacından sonra üst kavramın ayırt edici özellikleri sıralanarak *analitik tanım yöntemi* uygulanmıştır. TS'deki tanımda *tanıtılacak ürün* üzerinden tanım oluşturulurken, WORDNET'in tanımında bu unsur üzerinde durulmadan *advertisement* “reklam” üst kavramı nitelenmiştir.

TS'de *flamingo* sözlükbiriminin tanımı şu şekildedir:

flamingo: isim, hayvan bilimi, (1 ince okunur), İngilizce flamingo. “Leyleksilerden, tüyleri beyaz, pembe, kanatlarının ucu kara, eti yenir bir kuş, Flaman kuşu (Phoenicopterus ruber)”

Sözcük tanımlanırken *analitik tanım yöntemi* kullanılmıştır. Analitik tanım, özellikle hayvan türlerinin tanımlanmasında kullanılır ve hayvan bilimindeki alt-üst kavram ilişkisine dayanır. Bu tür tanımlarda +si ekiyle hayvan bilimi bakımından üst aileye ait grup belirtilir. Sözcüğün tanımında *leyleksilerden* ifadesiyle bu üst grup belirtilmiştir. Ardından sıfatlarla niteleyici özellikler verildikten sonra sözlükbirimin üst kavramı olan *kuş* adı verilerek flamingonun tür olarak *kuş* olduğu vurgulanmıştır. Diğer hayvan adlarında da olduğu gibi sözcüğün *Flaman kuşu* biçiminde gönderildiği bir diğer sözlükbirim verilmiş ve son olarak da sözlükbirimin bilimsel-Latince adı belirtilmiştir. *Flaman kuşu* maddesinde ise sözlük kullanıcısı doğrudan *flamingo* maddesine gönderilerek, *çapraz gönderim* (cross-reference) uygulanmıştır.

WORDNET'te sözcük şu şekilde tanımlanmıştır:

flamingo: Noun. “Large pink to scarlet web-footed wading bird with down-bent bill; inhabits brackish lakes”

Sözcüğün İngilizce tanımında da *bird* “kuş” üst anlamının niteleyicilerle verildiği görülür. Sözlükbirim, *kuş* üst kavramı üzerinden, *ayaklarının rengi ve şekli, gagasının biçimi, yürümesi* gibi ayırt edici özellikleri verilerek tanımlanmış ve *analitik tanım* yapılmıştır. Buna ek olarak da *inhabits brackish lakes* “tuzlu (acı) göllerin çevresinde yaşarlar” şeklinde flamingoların habitatlarına dair ek bir bilgi de verilerek *analitik tanımla* birlikte sık kullanılan *tipikleştirmeye* başvurulmuştur.

Origami sözlükbiriminin tanımının TS'deki görünümü şu şekildedir:

origami: *isim, İngilizce, origami.* “Genellikle kare kâğıt parçalarını kesmeden ve yapıştırıcı kullanmadan sadece katlayıp çeşitli canlı ve cansız figürler oluşturularak yapılan kâğıt katlama sanatı”

Tanımda, *katlama sanatı* ifadesi üst kavram olarak verilerek, yapımında *kare biçimindeki kâğıtların kullanılması ve nasıl yapıldığı* yönünden ayırt edici özellikleri verilerek, özde *kâğıt katlama sanatı* olduğu vurgulanmış ve *analitik yöntem* uygulanmıştır. TS'de analitik yöntem uygulanan tanımlarda sık karşılaştığımız biçimde “Genellikle...” ifadesi kullanılmış ve yardımcı unsur olarak *tipikleştirmeye* başvurulmuştur.

Sözcüğün İngilizcedeki tanımı ise şu şekildedir:

origami: Noun. “the Japanese art of folding paper into shapes representing objects (e.g., flowers or birds”

Tanımda, *katlama sanatı* üst kavramı ile kavramsal çerçeve çizilmiş ve *Japonlara ait olması, kâğıtlarla yapılması, çiçek, kuş gibi şekillere benzetilmesi* ayırt edici özellikleri verilerek *analitik yöntem*e başvurulmuştur. Analitik yöntem içerisinde sık kullanılan yardımcı öğelerden olan *örneklendirme* ile tanım desteklenmiştir.

3. bölümde Türkçede yazımı değişen sözlükbirimlerden seçtiğimiz üç örnekleme inceleyerek özelliklerini belirteceğiz.

3. Türkçede yazımı değişmiş sözlükbirimlerin tanımlarının incelenmesi

TS'nin 11. baskısında İng. etiketli ve yazımı değişmiş 313 sözlükbirim bulunmaktadır:

Yazımı Değişmiş Sözlükbirimler			
aerobik	cemşat	fitocoğrafya	hücumbot
akrafobi	cin II	fizibilite	hukşat
alidat	cin III	floş II	iglu
alyan	çngil II	fokus	inç
alzaymır	cip	folyo	inovasyon
antifriz	çip bk. Yonga	font II	inovatif
anzak	cips	format	ıskuna
aparkat	çita	formen	islîm
ararot	çölyak	fors	istim
asist	damper	forvet	istimbot
asparagas	dekoder	frikik	istop
aut	derbi	fut	jel
aysberg	dingi	futbol	jokey
aysfilt	dipfriz	galon	kabala I
baks	diskjokey	gambot	kaju

barkod	disko	garantör	kariyer II
başhstes	dispeç	gardenparti	karpit
basketball	diyafon	gey	kataklastik
baypas	dizayn	geyşa	kataklaç
bek II	dok	gol	kek
beyzbol	doping	golfstrim	kemoterapi
bitnik	dorse	grafiti	kenter
blöf II	dreç	gravite	kep
blucin	dretnot	greyder	ketçap
bot I	egzoz	greyfurt	kik
bovling	ekru	grogı	klinker
boyler	entertip	groston	klip
braket	ereksiyon	haf	klon
brıç	faks	handikap	koç II
brifing	faril	hemafrodit	kok
brik II	fayrap	hentbol	kokimbit
brovning	feribot	hiperaktif	kokpit
bumerang	fiberglas	hipermarket	kokteyl
çarliston	fikstür	hippi	kola II
caz	finiş	hobi	kompost
cazbant	fissür	hokey	kontak lens
çek	fit III	hol	
		holigan	
		hostes	

Yazımı Değişmiş Sözlükbirimler

korner	net II	rami	slap	trampet
kort	nevtan	raunt	slayt	treñçkot
koşın	obsesif	redoks	smaç	treylar
krank	obsesyon	reeksport	sör II	triboloji
kravl	ofsayt	reglan	sörf	trol
kros	ofset	relaks	şort	tvist
kurya	ordinat	remiks	şov	urbanizm
lastikotin	oryantiring	rom	şovmen	uskur
legorn	oşinografi	rot	spektrum	uskuru
leydi	östrojen	röveşata	spor toto	vat
limitet	otodrag	röyalti	sprey	videobant
linç	otofokus	ruf	stant	videokaset
lipozom	otomotiv	rupi	stepne	videoteyp
lort	overlok	şaft	sterlin	vinç
makarena	panikatak	sandviç	steysin	vinter
mayın	paunt	santrfor	stoper	viski
medya	payreks	santrhaf	streç	voleybol
mekatronik	pedofil	şarpi	stres	yat II
metroseksüel	pedofili	şekel	striptiz	zombi
mikrofiş	penaltı	seksi	şut	zum
mikser	peni	şelf	tabanvay	
milenyum	pik I	seloteyp	taç II	
minorka	pik IV	sensör	taret	
mis II	pikap	sent	tayfun	
misıs	piling	şerif II	tayt	

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

miting	pim	şerpa	tekila	
mopet	pinpon II	seter	terilen	
motokros	pirsing	şetlant	teyp	
motorbot	pleybek	siborgiyum	tim	
multimedya	proses	sif	tişört	
müzikhol	puanter	şilin	tolkşov	
nafta	puvar	şınav	tomahavk	
nakavt	radylolink	skavut	tork	
nanobakteri	ragbi	skeç	torpido bot	
nanoteknoloji	rakun	skif	tost	
nanoteknolojik	ralli	skor	toto II	

Tablo 2. TS'nin 11. baskısında, İng. etiketiyle yer alan alıntı sözlükbirimlerden yazımı değişmiş 313 sözlükbirim

Türkçeye giren yabancı alıntıların çoğunda olduğu gibi İngilizce alıntılarda da yaygın biçimde ses değişimleri görülmüştür (Karaca, 2012: 2088). Türkçeye girişi daha eski dönemlerde gerçekleşen ve Türkçede yazımı değişen sözlükbirimlerden ise *dispeç*, *dinği* ve *entertip* sözlükbirimlerinin tanımlarını inceleyeceğiz. *Dispeç* sözlükbirimi TS'de şu şekilde tanımlanmıştır:

dispeç: *İngilizce Dispatch.*

1. *isim*, *denizcilik* Bir ortak avaryada deniz kazasından sonra gemi, yük ve navlunla ilgili kimselerin uğradıkları zararların ve bunlar tarafından yapılan masrafların nasıl, kimler tarafından ve ne oranda karşılanacağını belirlemek için yapılan işlem.

2. *isim* Deniz sigortası dilinde, ilgili tarafların ortak avaryada kendilerine düşen yükümlülükleri, paylarının önemi ölçüsünde ayrıntılı olarak belirten belge.

Sözcüğün TS'de verilen anlamı özelleşen bir anlam olduğu için İngilizce sözlüklerde yer almamaktadır. Sözcüğün denizcilik terimi olarak özelleşip Türkçede kullanılmaya başlanıldığı düşünülebilir. Bu noktada, TS'ye sözlükbirim seçiminde sıklık temelli yaklaşılması gerektiği düşüncesindeyiz. *Dispatch* vs. gibi özel alanlara ait sözcüklerin daha çok özel alan sözlüklerinde sözlükbirim olarak yer alması daha uygun bir uygulama olarak gözükmektedir. Sözcüğün tanımları incelendiğinde 1 numaralı tanımın *işlem* üst kavramı verilmiş ve ne için yapıldığı üzerinden uzun bir betimleme yapılarak analitik yöntem uygulanmıştır. Tanımda kullanılan sözcükler incelendiğinde gemicilikle ilgili *navlun* sözcüğünün

İki numaralı tanımda ise sözlükbirimin deniz sigortası dilinde özel bir alana ait olduğu belirtilmiş ve sıfat fiil eki almış "belirten" sözcüğüyle yan cümle oluşturularak, *belge* sözcüğüyle oluşturulan alt anlamlılık ilişkisi bu yan cümle ile nitelenmiş ve *analitik yöntem* uygulanmıştır.

Tanımlarda verilen *avarya* (İtalyanca) ve *navlun* (Rumca) gibi sözcükler sözlükte sözlükbirim olarak da verilmesine rağmen sözlük kullanıcısı tarafından anlamının tahmin edilmesi zor olan ve Türkçeye başka dillerden giren sözcüklerdir. Bu gibi çeşitli jargon sözcüklerinin tanımlarda kullanılması, *kodlama* (encoding) açısından eksiklik oluşturduğu gibi *kod çözme* (decoding) aşamasında sözlük kullanıcısının işini zorlaştıracaktır. Dolayısıyla tanımda bu tip sözcükler kullanmak yerine sözlük kullanıcısının tanımları okurken anlayabileceği sözcüklere yer vermek genel bir sözlük olan TS için daha uygun bir yaklaşım olacaktır.

Yazımı Türkçede değişmiş olan bir diğer sözcük olan *dingi* sözlükbiriminin tanımı TS’de şu şekilde yapılmıştır:

dingi: *isim, denizcilik, İngilizce dingy.* “Bir çifte kürekli küçük patalya”

Tanımda, *patalya* sözcüğü üst kavram olarak belirlenmiş ve *dinginin nasıl bir patalya olduğu* sorusu, *çifte kürek sayısı* ve *küçük olması* ayırt edici özellikleriyle verilerek kısa bir *analitik tanım* yapılmıştır. Tanımlanan sözlükbirimin denizcilik terimi olması dolayısıyla tanımda kullanılan *patalya* sözcüğü kod çözme aşamasında sözlük kullanıcısının tekrar sözlüğe başvurmasına neden olacaktır.

Dingy sözcüğü İngilizce sözlüklerde *dirty* “kirlî” anlamıyla sıfat olarak yer alırken TS’deki denizciliğe ait bir ad olan *patalya* anlamı, WORDNET veri tabanında bulunmamaktadır. *Dispeç* sözlükbiriminde olduğu gibi *dingi* sözlükbirimi de TS’den daha çok denizcilik terimlerine ait özel alan sözlüklerinde yer alması daha uygun olacak bir sözcüktür. Genel sözlüklerde yer alan bu tip kullanım alanı sözlükbirimler tanımlanırken tanıklamaya başvurulması sözlük kullanıcısının kod çözme sürecinde işini kolaylaştıracaktır. *Dispeç* ve *dingi* sözlükbirimlerinin tanımlarında ise herhangi bir tanıklamaya başvurulmamıştır.

Alıntı sözcüklerden *entertip* sözlükbiriminin TS’deki tanımı şu şekildedir:

entertip: *isim, İngilizce intertype.* “Basımcılıkta harfleri satır olarak dizen ve döken dizgi makinesi”

Tanımda *dizen* ve *döken* sıfat fiil yapılarıyla yan cümleler *dizgi makinesi* üst kavramına bağlanmış ve üst kavramın nitelikleri verilerek *analitik yöntem* uygulanmıştır. Tanımın ilk sözcüğü olan *basımcılıkta* ifadesiyle sözlükbirimin özel alana ait bir ad olduğu belirtilmiştir. Sözcük Türkçeye, özel bir dizgi makinesi markası aracılığıyla geçmiştir.

Sözlükbirimin İngilizce biçimi olan *intertype* sözcüğü WORDNET’te yer almamaktadır. Bu durum, sözcüğün Türkçeye matbaacılık alanından geçen bir sözcük olması dolayısıyla alındığını göstermektedir ancak ölçünlü Türkçede kullanımı oldukça düşük olması ve tanımda herhangi bir tanıklamaya başvurulmaması sözlükbilim açısından sorunlu bir durumdur.

Çalışmamızın bu bölümünde TS’de yer alan ancak İngilizcede kullanılmayan sözlükbirimlerin tanımları üzerinde duracağız.

4. TS’de sözlükbirim olarak yer alıp İngilizce sözlüklerdeki tanımlarında farklı anlamların verildiği sözcüklerin tanımlarının incelenmesi

TS’de alıntı sözlükbirim olarak yer almasına rağmen İngilizce sözlüklerde TS’de verilen anlamının bulunmadığı sözlükbirimler de mevcuttur. *Faril* (farl), *haf* (half), *overlok* (overlock) sözlükbirimleri TS’deki bu türden sözcüklerdir.

Söz konusu sözlükbirimlerin İngilizce sözlüklerde farklı anlamlarla yer almasının sebepleri şu şekilde değerlendirilebilir:

a) TS’deki sözlükbirimle İngilizcedeki sözlükbirimin kökenlerinin farklı olması,

b) TS'de bulunan sözlükbirimin kökeni ile İngilizcedeki sözlükbirimin kökenleri farklı eşadlı sözlükbirimler olması,

c) Sözlükbirimin Türkçeye başka bir köprü dilden geçmiş olması.

Bu sözcüklerden *WORDNET* veritabanında sözlükbirim olarak yer almayanlarını da tanım yöntemleri ve tanımda verilen farklı anlamları bakımından inceleyebilmek amacıyla *Merriam-Webster (MW) Sözlüğü'nün* ağ sayfasında bulunan tanımlarını esas alacağız.

Faril sözlükbirimi, TS'de şu şekilde tanımlanmıştır:

faril: *isim, İngilizce farl.* “Balık ağlarının alt ve üst yanlarına geçirilen keçi kılından yapılmış ip”

Tanımda *ip* sözcüğü üst kavram olarak belirlenmiş ve sözlükbirimin *nasıl kullanıldığı* ile *hangi malzemeden yapıldığı* ayırt edici özellikleri verilerek *analitik yöntem* uygulanmıştır. İngilizce sözlüklerde sözcükle ilgili olarak *border rope for furling a net* yapısına rastlanır bu yapı Türkçedeki *faril* anlamında kullanılır. İngilizcede ise bu anlamı *WORDNET*'te de sözlükbirim olarak yer alan *furl* “yuvarlayarak silindir hâline getir-” eylemi karşılamaktadır. Hasan Eren de *faril* sözcüğünü aynı şekilde tanımlamış ve sözcüğün kökeninin bilinmediğini belirtmiştir. Kubbealtı Lugati'nde de sözcük, “kökü belli değil” olarak işaretlenmiştir. (Eren, 1999: 143; <http://lugatim.com/s/faril>). Bu veriler göz önünde bulundurulduğunda TS'nin *faril* tanımında kullandığı *İngilizce* etiketinin tanıklanamadığı için değiştirilmesi uygun olacaktır.

Farl sözcüğünün tanımı *WORDNET* veritabanında bulunmazken, sözlükbirimin *MW*'daki tanımı ise şu şekilde yapılmıştır:

farl: “a small thin triangular cake or biscuit made especially with oatmeal or wheat flour”

Sözcüğün tanımında TS'de yer alan anlamdan farklı olarak İskoçya'ya özgü bir yiyeceğin tanımı yapılmıştır. *Kek* ve *bisküvi* üst kavramları ile kavramsal çerçeve çizilerek sözlükbirimin ayırt edici özellikleri *yulağ ezmesi veya buğday unu ile yapılması ve küçük, ince üçgen biçiminde olması* ile betimlenmiş ve *analitik yöntem*e başvurulmuştur.

TS'de *haf* sözlükbiriminin tanımı ise şu şekilde yapılmıştır:

haf: *isim, spor, İngilizce half.* “Hücumcularla savunucular arasında yer alan oyuncu”

Tanımda *haf* sözlükbirimi ait olduğu *oyuncu* üst kavramının kendisi ile birlikte alt üyeleri olan *hücumcu* ve *savunucu* öğeleri ile olan ilişkisi üzerinden betimlenmiş ve *sentez yöntemi* uygulanmıştır.

Haf sözcüğünün *WORDNET* veri tabanındaki tanımında ise aşağıda vereceğimiz temel anlam tanımlanmış ve diğer yan anlamlar onunla ilişkili olarak sıralanmıştır ancak spor terimi olarak anlamına değinilmemiştir:

haf: Noun. “one of two equal parts of a divisible whole “*half a loaf*”; “*half an hour*; a century and one half”

Tanımda, sözlükbirimin “bölünebilir bir bütünün iki eşit parçasından biri” olduğu belirtilerek parça bütün ilişkisi taşıyan meronymik (meronymy) tanıma başvurulmuştur.

Sözcüğün İngilizce kökenli orijinalinden eksiltme yoluyla Türkiye Türkçesine *half-back* > *haf* biçiminde eksiltiye uğrayarak geçtiğini düşünmekteyiz. Eksiltili yapılar, Türkiye Türkçesinde *sözlükselleşme* (lexicalization) sürecinin önemli unsurlarıdır. Bu sözlükbirimde bir sözcüğün düşmesiyle oluşan eksiltili yapıdan sözlükselleşme söz konusudur. Ancak Türkiye Türkçesindeki sözlükselleşme bununla sınırlı değildir:

Eksiltili yapıdan sözlükselleşmenin yalnızca bir sözcüğün düşmesi ile açıklanamayacağını; *anlık oluşum* (nonce formation) ile başlayan *kurumsallaşma* (institutionalization) ile süren, *sözlükselleşme* (lexicalization) ile sonuçlanan bir süreçte yeni bir yapıya ulaşan sözcüklerin artık bir dilbilgisi yapısında çıkıp sözlük değeri kazanmış öge hâline geldiğini belirtmeliyiz (Akalın, 2014, s. 17-18).

Bu bağlamda söz konusu sözlükbirimin kaynak dildeki biçiminin eksiltiye uğramamış biçiminin verilmesi, sözlüğü köken bakımından araştırma yapmak amacıyla kullanabilecek sözlük kullanıcılarının *kod çözme* (decoding) sürecinde işini kolaylaştıracaktır. Türkiye Türkçesindeki kullanım sıklığının düşük olmasına rağmen *esk.* biçiminde bir etiketin kullanılmamış olması da TS'nin etiketleme konusunda bir eksikliğidir.

Overlok sözlükbiriminin TS'deki tanımı ise şu şekilde yapılmıştır:

overlok: *isim, İngilizce overlock.* “Kumaş, halı, kilim vb.nin kenarına makine ile yapılan sıkı, zikzaklı dikiş”

Tanımda, *dikiş* üst kavramı verilerek, sözlükbirimin üst kavrama göre ayırt edici özellikleri *nelerin kenarına yapıldığı* ve *yapımında makine kullanılması* ile *sıkı ve zikzaklı olması* açılarından betimlenerek *analitik yönleme* başvurulmuştur. Sözcüğün İngilizceden alınan bir sözcük olduğu *İngilizce* etiketiyle gösterilmiştir. Sözcüğün İngilizce aslı da *overlock* biçiminde işaretlenmiştir. *Haf* sözlükbiriminde olduğu gibi *kodlama* (encoding) sürecinde orijinal biçimlerin eksiltmeden verilmesi etimolojik bilginin kaybolmaması ve tanımda işaretlenmesi bakımından önemli olduğu için bu *overlock seam* biçiminin tanımda kodlanması sözlükbilim ilkeleri bakımından daha uygun olacaktır.

Overlock sözlükbiriminin İngilizce sözlüklerde TS'deki anlamıyla yer almadığı ancak “overlok dikiş” anlamında *overlock seam* biçiminin kullanıldığı görülmektedir. Sözcüğün Türkçede *overlock* biçiminde sözlükselleştiği görülmektedir. İngilizcede *overlok* anlamında ise daha çok *serging* biçimi kullanılmaktadır.

Overlock sözlükbiriminin üçüncü anlamı TS'deki tanımla aynı anlamı taşımaktadır ve şu şekilde yapılmıştır:

overlock: “to overcast by machine”

Tanımda *overlock* sözlükbiriminin “makine ile dikmek” anlamına geldiği belirtilmiş ve *dikmek* üst kavramı *makine ile yapılması* açısından nitelenerek *tek yönlü betimlemeye* başvurulmuştur.

Serging sözlükbiriminin MW'daki tanımı ise şu şekilde yapılmıştır:

serging: “the process of overcasting the raw edges of a piece of fabric (such as a carpet) to prevent raveling”

Tanımda, “dikme işlemi süreci” üst kavram olarak belirlenmiş ve *yırtılmayı önlemek için yapıldığı* ile *halı gibi kumaş parçalarına uygulandığı* vurgulanmıştır. TS ve WORDNET'teki tanımda makine aracılığıyla yapıldığı ayrıca verilirken MW'daki tanımda sözlükbirim bu ayırt edici özelliği göz ardı edilmiştir.

Çalışmamız kapsamında *İng.* etiketli alıntı sözlükbirimlerin tanımları TS, WORDNET ve MW üzerinden karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Elde ettiğimiz bulgular ve öneriler ise *sonuç* bölümünde ifade edilmiştir.

Sonuç

TS'nin 11. baskısındaki İngilizce ödünclemeler üzerine yaptığımız çalışma sonucunda elde ettiğimiz sonuçlar şunlardır:

Çalışmada, yeni ödünclenen-yazımı değişmeyen sözlükbirimlerin daha çok son dönemde teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelerin İngilizce aracılığıyla diğer kültürler üzerinde etkili olmasının bir sonucu olarak genellikle terim sözcükleri olduğu ve özellikle son dönemlerde teknik terimler üzerine birçok sözcüğün ödünclendiği görülmektedir. Bir anlamda Osmanlı Türkçesinin son döneminde görülen ve Türkiye Türkçesinde de etkisini sürdüren Fransızcadan ödünclemelerin yerini zamanla İngilizce terimler almıştır.

Yeni-yazımı değişmeyen sözlükbirimlerin birçoğunun tanımlanmasında karşılık olarak Türkçede üretilen sözcükler “*bk. x*” biçiminde verilirken bazı ödünclenmiş sözlük birimlerin Türkçede oldukça yerleşmiş ve yeni ve özel kavram alanları kazanmış olmalarından dolayı Türkçe karşılık üretilmediği görülmüştür. Örneğin; *toner, süperstar, video, vertigo* gibi sözlükbirimler sözlükte bu şekilde yer almıştır.

TS üzerinde alıntı sözlükbirimler üzerine hangi sözcüğün maddebaşı olarak belirleneceği konusunda farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Bu konuda, alıntı sözcüklerin Türkiye Türkçesinde Türkçe karşılıklarından farklı bir anlam alanı ve kullanım sahası kazanması durumunda TS'ye alınması gerektiği kanısındayız.

Çalışmamızda belirttiğimiz üzere bazı sözlükbirimler İngilizcede yaygın kullanıma sahip olmamasına ve çalışmamızda kullandığımız *Wordnet* veri tabanında bulunmamasına rağmen TS'de yer alması, *bu sözcüklerin TS'de sözlükbirim olmasına gerek var mı?* sorusunu beraberinde getirmektedir. Bu sorunun sözlükbilim açısından doğru şekilde cevaplanması için de TS'de bu sözcüklerin derlem tabanlı sıklık istatistiklerine bağlı olarak sözlükbirim olarak belirlenmesi gerekmektedir.

TS'de sözlükbirim olarak yer almasına rağmen İngilizce sözlüklerde Türkçedeki anlamı sıklıkla kullanılmayan sözcükler için TS'de bu sözcüklerin Türkiye Türkçesinde özel bir anlam alanı kazandığına dair ayrı bir etiketleme sistemi kullanılabilir. Türkçe sözlüklerdeki kuramsal sorunların genel anlamıyla sözlükbirim seçiminde derlem tabanlı bir anlayışa sahip olmamasından kaynaklandığı görülmektedir. Genel olarak Türkçe sözlükbirim seçiminde de görülen bu sorun alıntı sözcüklerin seçiminde de karşımıza çıkmaktadır.

TS'de yer alıp İngilizce sözlüklerde bulunmayan sözlükbirimlerin genel bir sözlük olan TS'de yer almasının ne derece doğru olduğu tartışmalıdır. Bu sözlükbirimlerin özel alan sözlüklerinde yer almasının daha doğru olabileceği düşünülebilir. TS'de İngilizcedeki asıl biçiminden eksiltili biçimde sözlükselleşmiş sözlükbirimlerin kaynak dildeki asıl biçimleri gösterilerek verilmesinin sözcüğün kaynağına dair kod çözme aşamasında sözlük kullanıcılarına yardımcı olacağı düşüncesindeyiz.

Sözlük kullanıcıları kod çözme sürecinde sözlükbirimi anlamlandırırken ilişkili olduğu başka bir nesneye atfetme eğilimindedir (Gençer, Yavuzarslan, 2020: 402). Bu nedenle çalışmada ele aldığımız *haf* sözlükbiriminin sentez yöntemi ile tanımlanan tek sözlükbirim olması, futbol ile ilgili bir kavram olduğu için sahanın bölümleri açısından ele alınıp kodlanmasını kolaylaştırmış ve sözlükbilim ilkeleri bakımından uygun bir tanım yapılmıştır.

TS'de İngilizce sözlüklerden farkı anlamları ile yer alan sözlükbirimlerin Türkçede yazımı değişmiş sözlükbirimler olduğu görülmektedir. Bu nedenle, alıntı sözcüklerin dilde kullanım süresinin uzamasına bağlı olarak yazımında yerleşmeye gidilmesinin sözcüğün kullanımında anlam değişiminin bir göstergesi olduğu görülmektedir.

TS'nin 11. baskısındaki 517 adet İngilizceden alıntı sözlükbirimin tanımlanması üzerine yaptığımız araştırmada incelenen sözlükbirimlerden 204'ü Türkçede yazımı değişmeyen sözcüklerdir. Bu sözcüklerin 116'sında *bk.* "bakınız" etiketi ile göndermeye başvurulmuştur. Geriye kalan yazımı Türkçede değişmiş 313 sözlükbirimin tanımında ise gönderme yapılmamıştır. Çalışmada tanım yöntemlerini incelediğimiz 10 örnek sözlükbirimin 9'unun tanımında *analitik tanım yöntemi* kullanılmıştır. 1 sözlükbirimin tanımında ise *sentez yöntemi* kullanılmıştır.

TS'de bulunan sözlükbirimlerde kullanılan tanım yöntemleri üzerine yapılan son çalışmalarda en çok kullanılan yöntemlerin sırasıyla; *eşanlamlısı ile tanımlama ve gönderme, analitik yöntem, tek yönlü betimleme ve sentez yöntemi* olduğu belirlenmiştir (Kumanlı, 2021: 408). Bu açıdan TS'nin genel tanım eğiliminin İngilizceden alıntı sözlükbirimlerde de görüldüğü ifade edilebilir.

Kaynakça

- Akalın, Ş. H. (2014). Türkçede Eksiltili Yapıdan Sözlükselleşme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 31(2), 13-29.
- Banguoğlu, T. (2000). *Türkçenin Grameri* (5. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Buran, Ahmet (2001). Yabancı Diller Karşısında Türkçe. *Türk Yurdu*, 21(1), 162-163: 79.
- Durmuş, O. (2004). Alıntı Kelimeler Bakımından Türkçe Sözlük. *Erzurum Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 1-21.
- Eren, H. (1999). *Türkçenin Etimolojik Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ergene, O. (2014). Alıntı Sözcükler İçin Verilen Kaynak Dil ve Özgün Biçim Bilgileri Açısından Türkçe Sözlüklerin Karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 9(3), 647-674.
- Gençer, G. B. ve Yavuzarslan, P. (2020). Genel Sözlüklerde Tanım ve Tanımlama Yöntemleri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 17(3), 392-411.
- Hartmann, R. R. K. (2001). *Teaching and Researching Lexicography*. Longman.
- Karaca, V. İ. (2012). Türkiye Türkçesinde Alıntı Sözcüklerde Görülen Ses Olayları Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Studies*, 7(4), 2059-2090.
- Kubbealtı Lugati (t.y.). Erişim: 20.06.2021 tarihinde <http://lugatim.com/> adresinden erişilmiştir.

Kumanlı, M. S. (2021). *TDK Türkçe Sözlük'te "hık." Etiketli Sözcüklerin Tanımlanma Ölçütleri*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Merriam Webster. (t.y.). Erişim: 15.04.2021 tarihinde <https://www.merriam-webster.com/> adresinden erişilmiştir.

Robinson, R. (1962). *Definition*. London: Oxford University Press.

Svensén, B. (2009). *A handbook of lexicography: The theory and practice of dictionary-making (pp. 480-487)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Türk Dil Kurumu. (t.y.). Erişim: 17.06.2021 tarihinde www.sozluk.gov.tr adresinden erişilmiştir.

Wordnet. (t.y.). Erişim: 10.02.2020 tarihinde www.wordnetweb.princeton.edu adresinden erişilmiştir.

11. Uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi

Kübra ŞENGÜL¹

APA: Şengül, K. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 174-222. DOI: 10.29000/rumelide.995482.

Öz

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini incelemektir. Nitel araştırma yöntemi ile hazırlanan çalışmada yapılandırılmış görüşme formları, elektronik posta yoluyla katılımcılara ulaştırılmıştır. Türkiye’de 21 üniversitenin Türkçe öğretim merkezinde yabancılara Türkçe öğreten 43 öğretim görevlisinin görüşleri, içerik analizi yöntemi ile Maxqda programında analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretim görevlilerinin, COVID-19’un bir sonucu olarak ortaya çıkan pandemi sürecinde, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin olumsuz yönde değiştiğini düşündükleri belirlenmiştir. Katılımcılar, etkileşimi artırmak için en çok sosyal medya kanallarını kullandıklarını ve akran danışmanlığı, dil partnerliği, konuşma kulübü uygulamalarına başvurduklarını belirtmişlerdir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi programında, bir ders saatini azaltma, etkinliklerin çeşidini değiştirme, dijital kitap kullanma, konulara ayrılan süreyi artırma gibi değişikliklere gidildiği belirlenmiştir. Türkçe öğrenme kurslarına kayıtlı olan kişi sayısının bir önceki yıla oranla düştüğü, devamsızlık yapan ve kayıt donduran öğrenci sayısının arttığı belirtilmiştir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde, kamera ve ses aygıtlarını açmama, teknik sorunlar ve öz disiplindeki yetersizliklere bağlı olarak öğrencilerin derslere katılımlarının olumsuz yönde değiştiği; öğrencilerin en çok yazma ve konuşma becerilerine dönük etkinliklerde zorlandığı tespit edilmiştir. Öğreticilerin bu süreçte en çok temel dil seviyesindeki öğrencilerle ders işleyişinde zorlandığı; ölçme ve değerlendirmede en sık çoktan seçmeli, boşluk doldurma test maddelerini ve soru-cevap yöntemini kullandıkları sonucuna varılmıştır. Öğreticiler, yüz yüze eğitimdeki kadar verimli olamadıklarını, yoğun ve yıpratıcı bir çalışma süreci yaşadıklarını; buna karşın eksik yönlerini görme ve geliştirme imkânı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğreticiler, bu süreçte öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının düştüğünü; öğrencilerin motivasyonunu artırmak için en çok hedef dilde film/video/şarkı dinlettiklerini belirtmişlerdir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin en sık, internet bağlantısı, teknik donanım ve dijital okuryazarlık yetersizliklerinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları; öğreticilerin ise kur atlama sınavlarında en sık etik sorunlar ve internet bağlantı sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Son olarak öğreticiler, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin en büyük avantajının bilgiye erişimin kolay ve mekân, para, zaman, mesafe açısından ekonomik olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, uzaktan eğitim, COVID-19

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Nevşehir, Türkiye), kubratursengul@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0307-9805 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995482

Teaching Turkish a foreign language during the distance education process

Abstract

The aim of this research is to study the teaching of Turkish as a foreign language during the distance education process. In the study, which has been done using a qualitative research method, structured interview forms were delivered to the participants via e-mail. The views of 43 lecturers who teach Turkish to foreigners in Turkish teaching centers of 21 universities in Turkey were analyzed using the content analysis method in the Maxqda program. According to the results, it was determined that the instructors thought that the teacher-student and student-student interactions have changed negatively during the pandemic that emerged as a result of COVID-19 virus. Participants stated that in order to increase interaction, they mostly use social media channels, and they resort to peer counseling, language partnership, and speaking club applications. It has been determined that some changes have been made in the program, such as shortening the classes, changing the type of activities, using digital books, and increasing the time allocated to the subjects. It was stated that the number of people enrolled in Turkish language courses has decreased compared to the previous year, and the number of students who were absent and or who suspended their registration has increased. During the process of teaching Turkish to foreigners through distance education, students' participation in the lessons has changed negatively because of not turning the camera and audio devices on, technical problems, and a lack of self-discipline. It has also been determined that students have the most difficulty in activities related to writing and speaking skills. It was concluded that during this process the teachers had the most difficulty with the students with a basic language level; for testing and evaluation they most frequently used multiple-choice, fill-in-the-blank test items, and the question-answer method. The trainers stated that they were not as productive as in in-person education and experienced an intense and tiring work phase. On the other hand, they stated that they had the opportunity to see and work on their incompetencies. The instructors stated that the motivation of the students to learn Turkish has decreased during this process and they mostly had the students listen to movies/videos/songs in the target language to increase student motivation. During the process of teaching Turkish as a foreign language during the distance education process, students most frequently experienced problems arising from issues with the internet connection, technical equipment, and ones related to digital literacy. On the other hand, it has been determined that the instructors have most frequently experienced ethical problems and internet connection problems during the tests given to the students to move on to the courses with a higher language level. Finally, the instructors stated that the biggest advantage of teaching Turkish to foreigners using distance education is that it makes it easy to access information and that it is economical in terms of space, money, time, and distance.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, distance education, COVID-19

1. Giriş

İlk olarak 18. yüzyılda uygulamaya konan uzaktan eğitim (distance education), öğretmen ve öğrencinin içeriği aynı ortamda bulunmadan paylaştığı ve etkinlikleri çeşitli araçlar yoluyla haberleşerek sürdürdüğü bir eğitim şeklidir. Moore ve Kearsly (1996, s. 2) uzaktan eğitimin, özel bir ders planı yapma tekniğini, özel öğretim tekniklerini ve elektronik olan ya da olmayan sistemlerin kullanıldığı özel iletişim metotlarını içerdiğini belirtmektedir. Bu özel iletişim metotları, öğretmen ve öğrenciyi bir araya getirmek için eğitim medyası geliştiren bir örgüt tarafından yürütülmekte ve öğrenmenin uygun bir

değerlendirmesini de sağlamaktadır (Verduin ve Clark, 1991, s. 19). Uzaktan eğitimin, bireysel veya kitlesel ihtiyaçlar durumunda kullananlara hayat boyu öğrenme ortamı sunması en dikkat çeken özelliğidir. Uşun (2006) da bu niteliklerin bir araya gelmesiyle uzaktan eğitimin öğrenenlere bireysellik, esneklik ve bağımsızlık olanağı tanıdığını belirtmiştir. Eğitimin uzaktaki öğrencilere ulaştırılmasında iletişimin mektup, radyo, televizyon gibi araçlarla sağlanmasına tek yönlü; etkileşimli radyolu ve televizyonlu konferans, internet tabanlı araçlarla sağlanmasına da çift yönlü iletişim modeli denmiştir (İşman, 1998).

Tarihî süreçte ilk uzaktan eğitim uygulamaları, öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin posta servisi yoluyla sağlandığı basılı materyallere dayalı yazışmalardan oluşmaktadır. Dönemin teknolojik gelişmelerine bağlı olarak çeşitli araçlarla desteklenen (mektup, gazete, e-posta, video, çoklu ortam teknolojisi vs.) ve programın mekân ve zamandan bağımsız olarak düzenlendiği uzaktan eğitimde, uygulamalar çeşitli sebep/nedenlerle ortaya çıkmıştır. Bu etkenler, Tekdal'a (2020) göre zorunluluktan kaynaklı (doğal afetler, salgın hastalıklar, savaşlar), teknolojik gelişmelerden kaynaklı (iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, internetin kullanımı ve internet teknolojilerindeki gelişmeler) ve beşeri kaynaklı (kişinin özgürlük durumundan kaynaklı, ekonomik yetersizlik kaynaklı, bedensel engellerden kaynaklı) olabilmektedir. Günümüzde ise eş zamanlı olarak ve çok hızlı bir şekilde çok sayıda insanı tehdit eden bulaşıcı bir hastalık olduğu için Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemik hastalık olarak ilan edilen COVID-19'un yayılma hızını düşürmek ve kamu sağlığını korumak amacıyla uzaktan eğitime geçilmiştir.

Uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitime alternatif ya da yaşanan olumsuz durumlara çare olarak kullanılmasında da teknoloji, her zaman merkezî bir rol oynamıştır. Bu açıdan bakıldığında teknolojik gelişmelerin dönemselsel olarak uzaktan eğitime yön verdiği görülmektedir. Nipper (1989), Taylor (2001) ve Caladine (2008) tarafından oluşturulan kavramsal çerçeveler teknolojik gelişmelerin uzaktan eğitimi nasıl etkilediğini gözler önüne sermektedir.

Nipper (1989), uzaktan eğitimi o dönemin gelişmeleri ışığında üç nesilde sınıflandırmıştır. Bunlar; posta ile eğitim modeli, çoklu ortam modeli ve tele-öğrenme modelidir. İlk nesil uzaktan eğitim, öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi posta servisi yoluyla sağlanan basılı materyallere dayalı yazışma modeli; ikinci nesil, radyo ve televizyon gibi görsel işitsel teknolojik araçların kullanımına dayalı çoklu ortam modelidir. Çoklu ortam kavramı (Multimedya), en genel anlamıyla; düz metin yanında, sesin, durağan ve hareketli resimlerin, animasyonların, grafik, tablo gibi formların birden fazlasının etkili, verimli ve çekici bir bilgi sunumu için bilgisayar ortamında birlikte işe koşulmasıdır (Kuzu, 2017, s. 1). Çoklu ortam araçlarının dünya genelinde kullanımının yaygınlaşması, bu araçların uzaktan eğitim alanında etkili bir şekilde kullanımına yön vermiştir. Üçüncü nesil uzaktan eğitim modeli ise eş zamanlı (senkron) iletişim fırsatları sağlamak için telekomünikasyon teknolojilerinin uygulamalarına dayanan tele-öğrenme modeli olarak tanımlamıştır. Taylor (1995), uzaktan eğitimde ortaya çıkan dördüncü nesli, yüksek kaliteli CD ROM tabanlı etkileşimli multimedya (IMM) avantajlarını, öğretim-öğrenim kaynaklarını giderek daha kapsamlı hâle gelen internet erişimi ile birleştirdiği esnek öğrenme modeli olarak adlandırmıştır. Yeni teknolojilerin daha fazla kullanılmasıyla ortaya çıkan beşinci nesil uzaktan eğitim ise esasen internet ve Web'in özelliklerinden yararlanmayı amaçlayan dördüncü neslin bir türevi olarak tanımlanmıştır (Taylor, 2001).

Caladine (2008, s. 18) uzaktan eğitimde altıncı nesli, e-öğrenme modeli olarak adlandırmıştır. Bu son iki nesil arasındaki öğrenmedeki değişim, Web 1.0 ile Web 2.0 arasındaki değişime dayanmaktadır. Ayrıca altıncı nesil uzaktan eğitimde, öğrenciler tarafından oluşturulan materyallerde fark edilir bir artış

vardır. Öğrenciler bu süreçte, kendi oluşturdukları kaynaklarını veya öğrenme deneyimlerini öğretmenleri ve akranları ile Web 2.0 araçlarıyla paylaşabilirler.

Tarihî süreçte uzaktan eğitimin gelişimi basılı materyallerin gazete veya posta yoluyla öğretmen-öğrenci arasında paylaşımı ile başlayıp 70'li ve 80'li yıllarda radyo, projektör, film ve televizyon gibi görsel-işitsel araçların kullanımı ile devam etmiştir. Bununla birlikte telekomünikasyon teknolojilerindeki gelişmeler, uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrencilerin eş zamanlı bir şekilde iletişim kurmalarını sağlamıştır. 90'lı yıllarda internet teknolojisinin gelişmeye başlaması ile uzaktan eğitimde esneyen hareket özgürlüğü ve imkânların artması ile öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim daha yoğun bir nitelik kazanmıştır. Web 2.0 teknolojilerinin ilerlemesi ve ortaya çıkan çevrim içi içerik üretme araçları sayesinde yüksek etkileşimli, tasarım açısından gelişmiş, zengin içeriğe sahip ve iş birliğine olanak veren araçların kullanıldığı bir noktaya ulaşılmıştır. Böylelikle uzaktan eğitimde öğrenci deneyimleri ve kaynakları öğrenme ortamlarına daha etkili bir şekilde yansımıştır. “İnternetin eğitimde kullanılması, ayrıca öğretme-öğrenme sürecinde; öğrenmeyi öğretme, yaşam boyu eğitim sağlama, bireysel farkları dikkate alma, öğrenmeye katılma, araştırma, keşfetme, modüler programlama ve öğrencinin öğrenme sürecini kendi öğrenme hızına göre programlama gibi imkânları sunmuştur” (Erturgut, 2008, s. 82).

Teknolojik imkânların artmasıyla uzaktan eğitim sürecinin daha esnek, işlevsel ve ekonomik bir şekilde uygulandığı görülmektedir. Ancak uzaktan eğitimde etkili bir öğretim sürecinin tek dayanağı da teknolojik gelişmeler değildir. Etkili bir öğretim için öğretmen yeterliklerinin, kullanılan ders kitaplarının, hazırlanan öğrenme içeriklerinin, öğrenen özelliklerinin uzaktan eğitim sürecine hazır hâle getirilmiş olması da önem arz etmektedir. Kaya'ya (2002, s. 12) göre, uzaktan eğitim, öğrenci danışmanlığı, öğrenci başarısının gözetilmesi ve korunması ve öğrenilen materyalin gösterilmesinde, her biri sorumluluk alan öğretmenlerin oluşturduğu bir ekip tarafından yürütülen kendi kendine çalışma şeklinin sistematik olarak düzenlenmesidir.

Ders kitaplarının uzaktan eğitim sürecinde ekrandan takip edilebilmesi, çevrim içi etkinliklere uygun bir yapıda hazırlanması, öğrencilerin ders sonrasında da bağımsız ve kolay bir şekilde ders kaynağına Web uygulamasından ulaşabilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan takip edilen ders kitaplarının uzaktan eğitim sürecine uygun bir yapıda olup olmadığı kontrol edilmeli ve varsa eksiklikler giderilmelidir. Alanyazını incelendiğinde Kaya, Kahraman ve Uysal'ın (2021), Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Setinin uzaktan eğitim sürecinde kullanıma uygunluğunu inceledikleri çalışma dikkat çekmektedir. Çalışmada, ilgili öğretim setinin, WEB tabanlı uygulaması sayesinde etkileşim, öz izleme ve öz değerlendirme süreçlerinin etkin bir şekilde kullanıldığı belirtilmiştir.

Ders kaynaklarının donanımlı bir yapıda hazırlanmasına ek olarak öğretim sürecine rehberlik eden Türkçe okutmanlarının hangi tekniklerle Türkçenin uzaktan öğretilbileceği bilgisine ve deneyimine sahip olması gerekmektedir. Duman ve Yurdakul (2021), yabancılara Türkçe öğreten okutmanların uzaktan eğitim sürecine yönelik hazır bulunuşluklarını ve karşılaştıkları teknolojik alt yapı sorunlarını inceledikleri çalışmada, okutmanların %60'ının salgından önce uzaktan eğitim yoluyla yabancılara Türkçe öğretmeye ilişkin herhangi bir deneyime sahip olmadıklarını, okutmanların kullandıkları öğretim yönetim sistemlerinde sorunlarla karşılaştıklarını, bununla birlikte katılımcıların %83'ünün derslerde kendi materyallerini oluşturduklarını tespit etmişlerdir.

Eraslan ve Yücel (2021) ise Kazakistan ve Bosna-Hersek'te 12-18 yaş arasındaki öğrencilerin uzaktan eğitimle sürdürülen yabancı dil olarak Türkçe derslerine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin dersi takip etmede gereken teknik donanımlara sahip oldukları, ders

sırasında öğretmenlerine rahatça soru sorabildikleri, okuma, yazma, dinleme, konuşma ve alıştırmaya çalışmalarını ve 30 dakikalık ders sürelerini yeterli buldukları sonucuna varmışlardır. Bu çalışmada elde edilen sonuçların aksine Güngör, Çangal ve Demir (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve öğretenlerin, çalışmaların yüz yüze eğitim şeklinde olmasını tercih ettikleri, etkileşim, teknik alt yapı ve ödev kontrollerinde sorunlarla karşılaştıkları sonuçlarını elde etmişlerdir. Öte yandan, uzaktan eğitimin zaman ve mekân sınırlılığını ortadan kaldırması Türkçe okutmanlarının ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin olumlu yönde görüş geliştirmesini sağlamıştır.

İskender (2021) ise uzaktan eğitim sürecinde A2 ve B2 seviyesinde iki sınıfta 2 saat süren gözlem sonuçlarını, öğretim elemanları ve öğrencilerle yaptığı görüşmelerle birlikte yorumlamıştır. Buna göre, uzaktan Türkçe öğretimi sürecinde ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesinde zorluklarla karşılaşıldığı, gramer konularının öğretiminde verim alınmadığı, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin çevrim içi sınıf ortamında uyum sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir.

Alanyazını incelendiğinde çalışmaların nitel araştırma deseninde yürütüldüğü, çalışma verilerinin YÖK'e bağlı Kırgızistan -Türkiye Manas Üniversitesi'nden ve Ahmet Yesevi Üniversitesi'nden (Duman ve Yurdakul, 2021), Atatürk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nden (İskender, 2021), Gazi Üniversitesi TÖMER'den (Güngör, Çangal ve Demir, 2020) Kazakistan ve Bosna-Hersek'ten (Eraslan ve Yücel, 2021) ulaşıldığı ve uzaktan yabancılar Türkçe öğretiminde bazı sorunlarla karşılaşıldığı tespit edilmiştir.

COVID-19'un bir sonucu olarak ortaya çıkan pandemi sürecinde, toplum sağlığını kontrol altına alabilmek için eğitim alanındaki çalışmaların uzaktan eğitim ile sürdürülmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde koşulların da değişmesine neden olmuştur. Bu değişiklik neticesinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşim yoğunluğunun, öğrencilerin derslere katılımının, öğrenimi güçleşen dil becerilerinin, öğretimi güçleşen dil seviyelerinin, genel öğrenci sayılarının, öğrenci motivasyonlarının, sınavlarda yaşanan sorunların, uygulanan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, öğretici öz değerlendirmelerinin, karşılaşılan sorunların ve avantajların uzaktan yabancılar Türkçe öğretiminde neler olduğunu derinlemesine bir şekilde ortaya koymak önem arz etmiştir. Bu nedenle araştırmada, uzaktan eğitimde Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecini incelemek amaçlanmıştır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. COVID-19 Pandemi sürecinde Türkçe öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim modeli ile sürdürülmesi öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini nasıl etkilemiştir?
2. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini artırmak için uygulanan yöntem, teknik ya da etkinlikler nelerdir?
3. Uzaktan eğitim sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında yapılan değişiklikler nelerdir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine devam öğrenci sayıları, uzaktan eğitimde nasıl etkilenmiştir?

5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yüz yüze eğitimdeki ders etkinliklerine katılımları ile uzaktan eğitimde canlı derslere katılımları arasındaki farklılıklar nelerdir?
6. Uzaktan Türkçe öğretiminde öğrencilerin anlamada/uygulamada zorlandığı dil becerileri nelerdir?
7. Uzaktan Türkçe öğretiminde okutmanların ders işleyişinde zorlandıkları dil seviyeleri nelerdir?
8. Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin motivasyonlarında meydana gelen değişiklikler nelerdir?
9. Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını artırmada kullanılan yöntem, teknik ya da uygulamalar nelerdir?
10. Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
11. Uzaktan Türkçe öğretimi sürecinde kur atlama sınavlarında yaşanan sorunlar nelerdir?
12. Uzaktan Türkçe öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri nelerdir?
13. Uzaktan eğitimin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine sunduğu avantajlar nelerdir?
14. Türkçe okutmanlarının uzaktan Türkçe öğretimine ilişkin öz değerlendirmeleri nasıldır?

2. Yöntem

Bu bölümde çalışmanın araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi derinlemesine incelemek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma, kişilerin kanaatleri, tecrübeleri, algıları ve duyguları gibi subjektif verilere yönelerek olay ve olgular karşısında insanların neden böyle davrandığını, tutum ve davranışların arkasında yatan nedenlerin neler olduğunu ortaya koyma çabasıdır. Nitel araştırma sonucu elde edilen bulgular, çoğunlukla araştırma probleminin derinlemesine keşfedilmesini ve sosyal gerçekliğin farklı yönlerinin anlaşılmasını sağlar (Baltacı, 2019, s. 382)”.

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye genelinde 21 üniversitenin TÖMER/DİLMER merkezlerinde² görev yapan 43 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bulgular Tablo 1’de gösterilmektedir.

² Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara Üniversitesi TÖMER, Atatürk Üniversitesi TÖMER, Uludağ Üniversitesi TÖMER, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER, Sağlık Bilimleri Üniversitesi TÖMER, Akdeniz Üniversitesi TÖMER, Kocaeli Üniversitesi DİLMER, Erciyes Üniversitesi ERSEM, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi TÖMER, Selçuk Üniversitesi TÖMER, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi TÖMER, Ahi Evran Üniversitesi TÖMER, Necmettin Erbakan Üniversitesi KONDİL, Bartın Yabancı Diller Yüksekokulu, Dumlupınar Üniversitesi

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	18	42
	Erkek	25	58
	Toplam	43	100
Yaş	23-30	10	23
	31-40	24	56
	41-50	9	21
	Toplam	43	100
Eğitim Durumu	Lisans	6	14
	Yüksek Lisans	20	46
	Doktora	17	40
	Toplam	43	100
Görev Süresi	0-5 yıl	10	23
	6-10 yıl	17	40
	11-15 yıl	7	16
	16-20 yıl	4	9
	21-25 yıl	5	12
	Toplam	43	100

Tablo 1. İncelendiğinde 43 katılımcının 18'inin (%42) kadın, 25'inin (%58) erkek; 10'unun (%23) 23-30 yaş, 24'ünün (%56) 31-40 yaş, 9'unun (%21) 41-50 yaş aralığında olduğu, 6'sının (%14) lisans, 20'sinin (%46) yüksek lisans, 17'sinin (%40) doktora mezunu olduğu, 10'unun (%23) 0-5 yıl, 17'sinin (%40) 6-10 yıl, 7'sinin (%16) 11-15 yıl, 4'ünün (%9) 16-20 yıl ve 5'inin (%12) 21-25 yıl arasında görev yaptığı görülmektedir.

2.3. Veri toplama aracı

Uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin incelenmesi için yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bunun için öncelikle alan yazın çalışmaları derlenmiş ve uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili yapılan uygulamaların, öğrenci ve öğretmenlerin karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumların, dil öğretiminin etkileşimsel boyutunun nasıl değiştiğinin, öğrenci motivasyonları ile öğretmen öz değerlendirmelerinin nasıl değerlendirildiğinin ortaya çıkarılması gerektiği düşünülmüştür. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından oluşturulan yapılandırılmış görüşme formu, Türkçe Eğitimi alanında 2 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler ve son düzenlemeden sonra yapılandırılmış görüşme formu aşağıdaki 14 madde hâlinde kabul edilmiştir.

TÖMER, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi TÖMER, 19 Mayıs Üniversitesi TÖMER, Giresun Üniversitesi TÖMER, Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi TÖMER

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

2.3.1. Yapılandırılmış görüşme formu

- 1- Covid-19 Pandemi sürecinde öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim modeli ile sürdürülmesi yabancılarla Türkçe öğretiminde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini nasıl etkiledi?
- 2- Uzaktan eğitim ile sürdürülen yabancılarla Türkçe öğretiminde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini artırmak için uyguladığınız yöntem, teknik ya da etkinlikler nelerdir?
- 3- Yüz yüze eğitimden farklı olarak uzaktan eğitim sürecinde öğretim programında hangi değişikliklere gitmek zorunda kaldınız?
- 4- Yüz yüze eğitimde öğretim sürecine devam eden öğrenci sayısı ile uzaktan eğitimde öğretim sürecine devam eden öğrenci sayıları arasında nasıl değişiklikler oldu?
- 5- Öğrencilerin yüz yüze eğitimdeki ders etkinliklerine katılımları ile uzaktan eğitimde canlı derslerdeki etkinliklere katılımları arasında nasıl bir fark gözlemlediniz?
- 6- Uzaktan eğitim ile öğrencilerin en çok hangi dil becerileri ile yapılan etkinliklerde zorlandığını düşünüyorsunuz?
- 7- Uzaktan eğitim sürecinde en çok hangi dil seviyesindeki öğrencilerle dersin işlenişinde zorluk yaşıyorsunuz?
- 8- Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin Türkçeyi öğrenme motivasyonları nasıl değişti?
- 9- Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme motivasyonlarını artırmak için kullandığınız yöntem, teknik ya da uygulamalar nelerdir?
- 10- Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin en çok hangi konularda sorun yaşadığını düşünüyorsunuz?
- 11- Öğrencilerin gelişimlerini takip etmek için uzaktan eğitimde sıklıkla kullandığınız ölçme ve değerlendirme teknikleri nelerdir?
- 12- Uzaktan eğitim sürecinde kur atlama sınavlarında yaşanan sorunlar nelerdir?
- 13- Yabancılarla Türkçe öğretiminde uzaktan eğitimin sunduğu avantajlar nelerdir?
- 14- Yüz yüze eğitime nazaran uzaktan eğitimde kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

2.4. Verilerin toplanması

Araştırmanın verilerini elde etmek için öncelikle Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan okutmanlara e-posta yoluyla ulaşılmıştır. e-posta metninde çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını belirten bilgilendirilmiş onam belgesini onaylamaları istenmiştir. Araştırma için 45 öğretim görevlisi dönüş yapmış ancak 1 katılımcı araştırmaya gönüllü olarak katıldığını gösteren belgeyi onaylamadan cevapladığı için 1 katılımcı da soruların büyük bir çoğunluğunu yanıtlamadığı için 2 belge veri dosyasına dâhil edilmemiştir. Bununla birlikte araştırmaya, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aktif görev alan 43 öğretim görevlisi, değerli görüşlerini iletmişlerdir.

2.5. Verilerin analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesine içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “İçerik analizi, araştırmanın özüne ilişkin kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları belirlemek hedefiyle verilerin dikkatli, detaylı ve sistematik olarak incelenmesi; veri setinde sıklıkla tekrarlanan veya katılımcının yoğun bir şekilde vurgu yaptığı olay ve olgulardan kodlar çıkarılması; tespit edilen verilerin (kodlar) belirli kavramlar (kategoriler) ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmasıdır (Baltacı, 2019, s.377)”.

Verilerin analizinde ilk olarak katılımcıların gizliliğini sağlamak için bir kod listesi hazırlanmıştır. Kodlar, katılımcıların kim olduklarını ve bireysel özelliklerini gizlemek için sayı, harf ya da sembollerin kullanılmasına dayanmaktadır. Bu çalışmada da katılımcılar K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı gizliliği sağlandıktan sonra kodlarla temsil edilen görüşler tek dosya şeklinde bir araya getirilmiş ve 42 sayfalık bir veri dosyası oluşturulmuştur.

Verilerin analizinde Maxqda programı kullanılmıştır. Maxqda programında veri dosyasının işlenmesiyle belirli kavram ve temalara ulaşılmış ve elde edilen bulgular tablolar hâlinde betimlenmiştir.

2.6. Etik kurallara uygunluk

Araştırma sürecinde bilimsel ve etik kurallara uygun hareket edilmiştir. İlgili alan yazını titizlikle incelenmiş, yararlanılan kaynaklar metin içi ve metin dışı atıflarla belirtilmiştir. Veri toplama sürecine başlamadan önce Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 12.01.2021 tarihinde araştırmanın gerçekleştirilmesine yönelik etik sakınca bulunmadığı kararı alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak elde edilen nitel bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin bulgular

Katılımcıların “COVID-19 Pandemi sürecinde Türkçe öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim modeli ile sürdürülmesi öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini nasıl etkilemiştir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Öğrenci-Öğretmen, Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi					
Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi			Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi		
Olumsuz		Olumlu	Olumsuz		
f	%	f	%	f	%
41	91,11	4	8,88	30	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin olumsuz yönde etkilendiğini belirten 41 (%91,11) görüş yer almıştır. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin olumsuz yönde etkilendiğini belirten örnek görüşler şöyledir:

K12: Uzaktan eğitimin öğretmen-öğrenci etkileşimini bir anlamda olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Yeni kaydolun öğrencilerimizi hiç görmemek, birebir tanımamak beni üzüyor. Yolda yan yana

yürüsek kendisinin öğrencim olduğunu belki bilemeyeceğim. Zira bazıları kamerayı açmak istemiyor. Bunun dışında uzaktan eğitim yüz yüze eğitim kadar etkili ve samimi değil. Bir şekilde ayak uyduruyoruz.

K18: Duygusal olarak uzaklaştık, uzaklaştılar. Yüz yüze eğitim sürecinde birlikte yaptığımız ve bu bağlamda bağlarımızı güçlendiren aktiviteleri yapamaz olduk. Mesajlar, duygularımızı iletmek için yeterli olmuyor. Çevrimiçi etkinlikler düzenledik ancak yüz yüze eğitimin verdiği konforu da verimliliği de sağlamıyor.

Tablo 2'ye göre, öğretmen-öğrenci etkileşiminin olumlu olarak etkilendiğini belirten 4 (%8,88) görüş belirtilmiştir. Bulgulara göre, ders dışında gelişen mesajlaşma ve konuşmaya yönelik paylaşımlar öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimi olumlu yönde etkilemiştir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin olumlu yönde etkilendiğini belirten örnek görüşler şöyledir:

K2: Öncelikle bu sürecin hiçbirimizin hazırlıklı olduğu bir ana denk gelmediğini bildirmekte fayda var. Biz eğiticiler öğrencilerimizle zaten hep bir etkileşim içerisinde olmaya özen gösterdik. Bu süreç başladığında da hep onların yanında durduk. Onları tüm gelişmelerden haberdar ettik.

K5: Ancak buna zıt olarak öğrenci-öğretmen etkileşimini oldukça iyi yönde etkilediğini düşünüyorum. Yüz yüze eğitimde öğrenciler öğretmenle telefon yoluyla iletişim kurmuyorlardı. Şu an öğrenci-öğretmen arasında telefon yoluyla hızlı ve aktif bir etkileşim bulunmakta.

Tablo 2 incelendiğinde uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenci-öğrenci etkileşiminin olumsuz yönde etkilendiğini bildiren 30 (%100) görüş bildirilmiştir. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin olumsuz yönde etkilendiğini belirten örnek görüşler şöyledir:

K2: Lakin bu süreçte öğrencilerimizin birbirleri ile sınıf içinde kurdukları etkileşim ve iletişim ister istemez kesintiye uğradı. Onlar aynı sınıflar ama birbirlerine yabancı bir birey gibiler.

K5: Öğrenci-öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini düşünüyorum. Çünkü öğrencilerin ortak bir paylaşım ortamı bulunmadığından sınıf içi akran iletişiminin geliştiğini düşünmüyorum.

Elde edilen bulgular, uzaktan Türkçe öğretim sürecinde öğretmenler ile öğrenciler arasında etkileşimin azaldığını, öğreticilerin bu durumu öğrencilerin ders sırasında kamera ve ses aygıtlarını açmamalarına, etkileşim sürecinde önemli olan göz teması ve beden hareketlerini kullanamamalarına bağlamışlardır. Özellikle yeni kayıt olan öğrenciler ile öğretmenlerin birbirleriyle tam olarak etkileşime geçemedikleri belirtilmiştir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin olumlu bir görüşün belirtilmemiş olması dil öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirinden öğrenemediklerini ve hedef dili kullanamadıklarını ortaya çıkmıştır. Öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin katılımcı görüşlerinin tamamının olumsuz yönde belirtilmesi ise uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde birlikte çalışma stratejilerinden mahrum kalındığını göstermektedir.

3.2. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini artırmak için kullanılan yöntem, teknik ve etkinliklere ilişkin bulgular

Katılımcıların "Uzaktan eğitim ile sürdürülen yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini artırmak için uyguladığınız yöntem, teknik ya da etkinlikler nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Etkileşimi Artırmak İçin Kullanılan Yöntem, Teknik ve Etkinlikler

Kodlar	f	%
Sosyal Medya Grupları	15	28,30
Akran Danışmanlığı	6	11,32
Dil Partnerliği	6	11,32
Çevrim İçi Etkinlikler	6	11,32
Konuşma Kulübü	5	9,43
Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi	3	5,66
Bilişsel Yöntem	2	3,77
Dijital Oyunlar	2	3,77
Telefon Görüşmesi	2	3,77
Doğal Yöntem	1	1,88
Eklektik Yöntem	1	1,88
İşitsel-Görsel Yöntem	1	1,88
Telkin Yöntemi	1	1,88
Tutor Destekli Öğretim	1	1,88
Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi	1	1,88
TOPLAM	53	100,00

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların etkileşimi artırmak için sosyal medya (f=15, %28,30) kanallarını kullandıkları; akran danışmanlığı (f=6, %11,32), dil partnerliği (f=6, %11,32), çevrim içi etkinlikler (f=6, %11,32) ve konuşma kulüpleri (f=5, %9,43) gibi uygulamalardan faydalandıkları görülmektedir. Bunun dışında danışmanlı dil öğretim yöntemi (f=3, %5,66), bilişsel yöntem (f=2, %3,77), dijital oyunlar (f=2, %3,77), telefon görüşmesi (f=2, %3,77), doğal yöntem (f=1, %1,88), eklektik yöntem (f=1, %1,88), işitsel-görsel yöntem (f=1, %1,88), telkin yöntemi (f=1, %1,88), tutor destekli öğretim (f=1, %1,88) ve tüm fiziksel tepki yöntemi (f=1, %1,88) etkileşimi artırmada kullanılan diğer yöntemler olarak bildirilmiştir.

Bulgulara göre, katılımcıların etkileşimi artırmak için en çok sosyal medya kanallarına (f=15, %28,30) başvurdukları görülmektedir. Böylelikle ders sırasında kısıtlı zaman içinde oluşturulamayan etkileşim yolları telafi edilmeye çalışılmıştır.

K3: Bu süreçte öğrencilerimizin bizimle ve diğer öğrencileriyle etkileşimli olmaları için sosyal medyada gruplar oluşturarak buluşmaları sağlandı.

K21: Çeşitli sosyal medya araçlarını dil öğretimine entegre ederek öğrenciler ile olan diyaloglarımızı ders dışı zamanlara da yaymak zorunda kaldık.

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların etkileşimi artırmak için akran danışmanlığından (f=6, %11,32) faydalandıkları görülmektedir.

K26: Bu noktada akran danışmanlığını çok gördük, destekledik. Öğrencilerimizin hepsi elbette aynı hazır bulunulmuşlukta değildi. Ama yan yanaydılar birbirlerini desteklediler. Anlamadıkları noktaları birbirlerine anlattılar. Hatta eski öğrencilerimden şöyle teklifler aldım. Yeni öğrencilerimle konuşmak, onları motive etmek istediklerini söylediler.

K43: Bunun dışında bu süreci yaşamış eski başarılı öğrencilerimle iletişime geçmelerine olanak sağladım. Çünkü yabancı, kendi yaşlarına yakın ve bu süreci geçirmiş bireylerle daha iyi iletişime geçip çekindikleri ya da akıllarına takılan sorular hakkında fikir alışverişi yapmalarına ortam hazırladım.

Tablo 3 incelendiğinde uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde etkileşimi artırmak için kullanılan diğer bir yöntem ise dil partnerliğidir (f=6, %11,32). Bu sayede öğrencilere, dil öğrenme sürecinde ihtiyaç duydukları sosyalleşme ve dili kültürel bağlam içinde öğrenme fırsatları sunulmuştur.

K30: Daha çok dil partnerliğini uygulamaktayız.

K41: Aynı dili konuşanlardan birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamaktayız.

Tablo 3'e göre uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde etkileşimi artırmak için ders dışında çevrim içi etkinliklerinin (f=6, %11,32) düzenlendiği bildirilmiştir. Çevrim içi etkinliklerde öğrencilerin ve öğretmenlerin eş zamanlı bir şekilde katıldıkları oturumlarda çeşitli konularda gerçekleştirilen samimi konuşmalar ile öğrencilerin hem öğretmenleriyle hem de birbirleriyle etkileşimini artırmak amaçlanmıştır.

K1: Öğrencilerin bazıları Türkiye'deyken bu karantina dönemine girdikleri için aileden uzak olmak ve sürecin belirsizliği onları daha çok etkilemiş ve kendilerini yalnız hissetmelerine neden olmuştu. Bu sebeple özel günlere denk gelen tüm tarihlerde ders dışı online etkinlikler yapmaya çalıştım. Ramazan ayında online iftar, online sinema saati, online bayramlaşma gibi...

K2: Ders dışında pandemiden önce alışkanlıklarımızı arar olmuştuk, çevrimiçi toplantılar yaparak sohbetler yapmaya devam etmiştik.

Tablo 3'e göre uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde etkileşimi artırmak için konuşma kulüplerinin (f=5, %9,43) düzenlendiği bildirilmiştir. Konuşma kulüplerinde öğrenciler, ders algısından uzaklaşıp daha samimi bir ortamda arkadaşlarıyla iletişim kurma imkânı yakalamıştır.

K4: Akşamları mesajlaşma uygulamalarında konuşma partisi adında bir saate aşkın konuşma etkinlikleri düzenliyoruz. Her öğrenci başka bir öğrenciye soru sormak zorunda. Bu şekilde diyalog genişliyor.

K32: Haftalık ders programının dışına çıkarak fazladan sohbet dersleri oluşturup formel olmayan, samimi bir havada öğrencilerle iletişimi geliştirme, belli bir seviyede tutma girişiminde bulunduk.

3.3. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi programında yapılan değişikliklere ilişkin bulgular

Katılımcıların "Yüz yüze eğitimden farklı olarak uzaktan eğitim sürecinde öğretim programında hangi değişikliklere gitmek zorunda kaldınız?" sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğretim Programında Yapılan Değişiklikler		
Kodlar	f	%
Teknolojik materyal kullanımının artması	22	27,50

<p>Adres RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8 Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714 e-posta: editor@rumelide.com tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616</p>	<p>Address RumeliDE Journal of Language and Literature Studies Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8 Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714 e-mail: editor@rumelide.com, phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616</p>
---	---

Ders saatinin azalması	20	25,00
Etkinliklerin değiştirilmesi	13	16,25
Dijital kitapların kullanılması	8	10,00
Konulara ayrılan sürenin artması	5	6,25
Ders saatlerinde değişiklik	5	6,25
Teneffüs süresinin değişmesi	3	3,75
Ev ödevlerinde değişiklikler	1	1,25
Öğretim içeriğinde ve kazanımlarda değişiklik	1	1,25
Kur saatlerinin düzenlenmesi	1	1,25
Ders saatlerinde esnek yaklaşım	1	1,25
TOPLAM	80	100,00

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılar, uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi programında gidilen değişiklikleri; teknolojik materyal kullanımının artması (f=22, %27,50), ders saatinin azalması (f=20, %25,00), etkinliklerin değiştirilmesi (f=13, %16,25), dijital kitapların kullanılması (f=8, %10,25), konulara ayrılan sürenin artması (f=5, %6,25), ders saatlerinde (f=5, %6,25), teneffüs süresinin değişmesi (f=3, %3,75) ev ödevlerinde değişiklikler (f=1, %1,25), öğretim içeriğinde ve kazanımlarda değişiklik (f=1, %1,25), kur saatlerinin düzenlenmesi (f=1, %1,25), ders saatlerinde esnek yaklaşım (f=1, %1,25) olarak belirtmişlerdir.

Tablo 4'te elde edilen bulgulara göre uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin beraberinde getirdiği en dikkate değer değişiklik teknoloji tabanlı materyallerin kullanımının artmasıdır (f=22, %27,50).

K5: Yüz yüze eğitimde de oldukça teknolojik materyalleri kullanmama rağmen uzaktan eğitim sürecinde bu materyalleri kullanmak zorunlu hâle geldi.

K26: Yüz yüze eğitimde cüzdanımız ayakkabımız duvarın rengi ya da duvardaki saat bile materyal olabilirken uzaktan eğitimde bu yerini aynı şekilde fotoğraflara, videolara dönüştürdü. Bu süreç içinde Web 2.0 araçlarıyla hasır neşir olduk.

Tablo 4'te elde edilen bulgulara göre uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde görülen diğer önemli bir değişiklik ders saatlerinin azaltılmasıdır (f=20, %25,00). Ders saatlerindeki azalmanın nedeni olarak öğretim yönetim sistemleri, öğrencilerin kullandıkları araçlar ve öğrencilerin dikkat süreleri gösterilmiştir.

K7: Öncelikle ders saatlerini azalttık. Öğrencilerin bilgisayar veya telefon derse bağlandıklarını göz önüne aldığımızda dikkat süresi kısılacığından böyle bir karar alındı.

K14: Uzaktan öğretimde öğrencinin dikkati çok daha çabuk dağıldığından ders süresi 40 dakikadan 30 dakikaya indirilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde diğer bir değişiklik ders etkinliklerinde (f=13, %16,25) görülmüştür. Bu değişikliklerin uzaktan eğitimde öğrencilerin etkinliklere katılım sağlamamasına, dijital içeriklere ve kısıtlı zaman dilimine bağlı olarak ortaya çıktığı belirtilmiştir.

K28: Yüz yüze eğitimde öğrencinin daha fazla fiziksel hareket etmesini sağlıyordum ancak dijitalde bu daha az mümkün oldu.

K30: Etkinliklerde değişime gittik. Örneğin; video ve kısa filmleri daha etkili kullanmaya başladık.

Tablo 4'e göre uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde kitap kullanımının dijital kitap şekline göre değiştiği (f=8, %10,25) belirtilmiştir.

K15: Materyal olarak Yunus Emre Enstitüsü'nün eğitim setlerini kullanıyoruz ve setlerin "Z Kitap" olarak kullanımda olması ve bütün becerileri geliştirmeye yönelik olması işimi kolaylaştırmaktadır.

K39: Dijital kitap kullanımına geçildi. İstanbul Üniversitesinin Z kitabı bunun için çok uygun.

Tablo 4'te elde edilen bulgulara göre uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde konulara ayrılan zamanın arttığı (f=5, %6,25) belirtilmiştir. Bu durum süreçte öğrencilerin zorlanmasından kaynaklanmıştır.

K4: Yazma etkinliğinde dikte çalışmasını çevrimiçi yaparken internetten dolayı sorunlar yaşanıyor. Bu nedenle dikteyi üç dört tekrarla tamamlayabiliyoruz.

K36: Bir haftada işlenecek konu, üç haftaya kadar uzadı diyebilirim.

Tablo 4'e göre uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ders saatlerinde değişiklik (f=5, %6,25) yapıldığı görülmektedir.

K1: Ders saatleri değişmek zorunda kaldı.

K22: Yüz yüze eğitimde her gün yapılan 6 saatlik ders yerini 3,5 saate bırakmıştır.

Tablo 4'e göre uzaktan eğitim sürecinde ders aralarına ayrılan sürede değişiklik (f=3, %3,75) görülmüştür.

K12: Ders aralarına 15 dakikalık molalar koyduk.

K29: Daha fazla teneffüs vermeye çalışıyorum. Öğrencinin dikkati çabuk dağıldığı için daha fazla dinlendirmeye çalışıyorum. Teneffüslerde sıcak bir şeyler içmelerini istiyorum.

3.4. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretimine devam eden öğrenci sayılarına ilişkin bulgular

Katılımcıların "Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine devam eden öğrenci sayıları, uzaktan eğitimde nasıl etkilenmiştir?" sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Devam Durumları		
Kodlar	f	%
Öğrenci sayısı düştü	22	42,3
Devamsız/kayıt donduran öğrenci sayısı arttı	13	25
Öğrenci sayısı arttı	11	21,1

Öğrenci sayısında değişiklik görülmedi	6	11,5
Toplam	52	100

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların 22'si (%42,3) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen sayılarının düştüğünü, 13'ü (%25) devamsız/kayıt donduran öğrencilerin arttığını, 11'i (%21,1) öğrenci sayılarının arttığını ve 6'sı (%11,5) öğrenci sayılarında değişiklik olmadığını belirtmiştir.

Elde edilen bulgulara göre 22 (%42,3) katılımcı, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen sayılarının düştüğünü belirtmiştir.

K5: Yüz yüze eğitim sürecinden uzaktan eğitime ilk geçildiği tarihlerde, öğrenci sayısında düşüşler yaşandı. Öğrenciler "internetten de öğrenirim" diye düşünmüş olacaklar ki, uzaktan eğitime geçildiğinde öğrenci sayıları düştü.

K15: Öğrencilerimizin bir bölümü Türkiye Bursları öğrencisi olmakla birlikte büyük kısmı da kendi imkanları ile Türkiye'ye gelip burada eğitim almak isteyen öğrencilerden oluşmaktadır. Şu an uçuş kısıtlamaları ya da ülkelerin uyguladıkları salgın politikaları birbirinden farklı olmakla birlikte Türkiye'ye gelemeyen öğrencilerin kendi ülkelerinden kurslara katılmalarını sağlıyoruz. Türkiye genelinde bu sene kayıt ya da başvuru yapan uluslararası öğrenci sayısında salgın sebebi ile ciddi düşüş görülmektedir.

K38: Yüz yüze eğitime devam eden öğrencilerin sayısı ile uzaktan eğitime katılım bağlamında çeşitli değişkenler devreye girdiği gözlenmiştir. Bunların başında YTB öğrencilerin, ücretli öğrencilere göre internete olan erişim zorluğu ve ülkelerinin sosyoekonomik durumlarından kaynaklı derse katılım konusunda çeşitli sıkıntılar yaşandığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra bu tarz bir eğitim modeli ile ilk kez karşılaşan öğrencilerin duruma adapte olmaları da zaman almıştır. Bu süreçte kayıt dondurma yoluna giden veya eğitimi bırakmak zorunda olan öğrencilerle de karşılaşmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde, 13 (%25) katılımcı uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde devamsız/kayıt donduran öğrenci sayılarının arttığını belirtmiştir.

K16: Ülkesindeki internet problemi nedeniyle verimli bir şekilde süreci devam ettiremeyeceğine inanan birkaç öğrenci kaydını dondurdu.

K26: Kimi yüz yüze eğitim başlayınca devam edeceğim diyerek ülkelere döndü. Kimi derslere kayıtlı olmasına rağmen çeşitli problemler çerçevesinde derslere katılmadı.

Tablo 5 incelendiğinde 11 (%21,1) katılımcı uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenenlerin sayısının arttığını bildirmiştir. Uzaktan eğitimin şehir dışında ve yurt dışında yaşayanlar için avantaj oluşturduğunu özellikle ücretli öğrenci sayılarında artış gözlemlendiği belirtilmiştir.

K2: Sonrasında bu krizi fırsata çevirmek isteyen öğrenciler de oldu.

K4: Öğrenci sayımızı daha fazla arttı. Ayrıca yurt dışında yaşayıp ülkemize gelmeden Türkçe öğrenen öğrenci sayımız hayli fazla. Uzaktan eğitim bizlere farklı imkânlar sağladı.

K37: Ücretli öğrenci sayısında bir artış oldu.

Tablo 5 incelendiğinde 6 katılımcı uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenenlerin sayısında değişiklik görülmediğini belirtmiştir.

K10: Öğrenci sayısında bir değişiklik olmadı. 24-25 kişilik sınıflarda eğitim veriyoruz.

K23: Devam eden öğrenci sayısında çok fazla değişiklik yaşanmadı. Şehir dışındaki öğrencilerin uzaktan eğitimi değerlendirdikleri görülmektedir. Sonuç olarak toplam öğrenci sayısına bakıldığında fazla bir değişiklik görülmemektedir.

Elde edilen bulgular, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen sayılarının düştüğünü bunun nedenini de öğrencilerin zorlanmalarına, kendi çabalarıyla öğrenebileceklerine inanmalarına ve internet sorunu yaşamalarına bağlı olarak geliştiğini göstermiştir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde devamsız/kayıt donduran öğrenci sayılarının arttığını belirten katılımcılar bu durumun nedeni olarak öğrencilerin pandemi sürecinin bitmesiyle yüz yüze eğitim şeklini alma isteklerini ve öğrencilerin yaşadıkları internet sorunlarını göstermişlerdir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenenlerin sayısının arttığını bildiren katılımcılar ise uzaktan eğitimin şehir dışında ve yurt dışında yaşayanlar için avantaj oluşturduğunu özellikle ücretli öğrenci sayılarında artış gözlemlendiğini belirtmişlerdir.

3.5. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin ders etkinliklerine katılımlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların “Öğrencilerin yüz yüze eğitimdeki ders etkinliklerine katılımları ile uzaktan eğitimde canlı derslerdeki etkinliklere katılımları arasında nasıl bir fark gözlemlediniz?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Ders Etkinliklerine Katılım Durumları		
Kodlar	f	%
Derse katılımları olumsuz	38	77,55
Derse katılımları olumlu	7	14,29
Fark yok	4	8,16
TOPLAM	49	100,00

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların 38’i (%77,55) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının olumsuz yönde değiştiğini, 7’si (%14,29) olumlu yönde değiştiğini, 4’ü ise belirgin bir fark gözlemediklerini belirtmiştir.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu (38, %77,55), uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının olumsuz yönde değiştiğini belirtmiştir.

K7: Kimi teknik sorunlar sebebiyle derse giremezken kimi öğrenciler de bunu bir fırsat görerek kamera ve mikrofonlarını kapatarak dersi etkin takip etmemişlerdir. Öz sorumlulukları yeterli düzeyde olmayan öğrenciler pandemiye bahane ederek derse katılmamış ya da etkin bir şekilde dinlememişlerdir.

K28: Devam problemi olmasa da verimlilik problemi doğuyor. Nitekim mikrofonum bozuk, internetim yavaş gibi bahanelerle açılmayan kameralarda öğrencilerin varlığı meçhulleşebiliyor.

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların 7'si (%14,29) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının olumlu yönde değiştiğini belirtmiştir.

K18: Görüntü açma zorunluluğu bulunan sınıflarda katılımda düşüş olmadı ve aktif olarak katıldılar.

K26: Ancak şöyle ilginç bir durumla da karşılaştım. Bazı milletlerden gelen öğrencilerimiz özellikle kız öğrencilerimiz sınıf içinde çok çekingen davranışlar sergiliyorlardı. Ancak uzaktan eğitimle sanal sınıflarda biraz daha aktif olmaya başladılar.

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların 4'ü (%8,16) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının yüz yüze eğitime göre herhangi bir fark göstermediğini belirtmiştir. Bunun nedenini ise öğrencilerin odaklanmalarına, aktif olmalarına ve uzaktan eğitim döneminden önce öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini tanımalarına bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

K17: Çok fark yok. Aktif öğrenci yine aktif. Pasif ise yine pasif.

K34: Yüz yüze eğitimde epey zaman beraber olduğumuzdan öğretmen-öğrenci kendini tanımış idi. Bu sebeple uzaktan eğitimde de derse ve etkinliklere katılımlar arasında bir fark oluşmadı.

Elde edilen bulgular, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının olumsuz yönde değiştiğini göstermiştir. Bunun nedenleri arasında öğrencilerin kamera ve ses aygıtlarını açmamaları, teknik sorunlar yaşamaları ve öz disiplin sorunları gösterilmiştir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının olumlu yönde değiştiğini belirten katılımcılar ise bu durumun kamera açma zorunluluğuna dayandığını, kız öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerine bağlı olarak ortaya çıktığı belirtmiştir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının yüz yüze eğitime göre herhangi bir fark oluşturmadığını belirten katılımcılar bunun nedeninin ise öğrencilerin odaklanmalarına, aktif olmalarına ve uzaktan eğitim döneminden önce öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini tanımalarına bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

3.6. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerileri etkinliklerine ilişkin bulgular

Katılımcıların "Uzaktan eğitim ile öğrencilerin en çok hangi dil becerileri ile yapılan etkinliklerde zorlandığını düşünüyorsunuz?" sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Dil Becerileri		
Kodlar	f	%
Yazma	26	44,07
Konuşma	26	44,07
Dinleme	7	11,86
TOPLAM	59	100,00

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin en çok yazma (n=26, %=44,07) ve konuşma (n=26, %=44,07) becerilerine dönük etkinliklerde zorlandıkları belirtilmiştir. Katılımcıların 7'si (%11,86) ise öğrencilerin dinleme becerilerine dönük etkinliklerde zorlandıklarını belirtmiştir.

Temel	41	97,62
Orta	1	2,38
TOPLAM	42	100,00

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların 41'i (%97,62) uzaktan eğitimde temel dil düzeyindeki öğrencilerle dersin işlenişinde zorluk yaşadığını belirtmiştir. 1 katılımcı (%2,38) ise orta dil düzeyindeki öğrencilerle dersin işlenişinde zorluk yaşadığını belirtmiştir. Temel düzeyde zorluk yaşadıklarını belirten katılımcıların örnek görüşleri şöyledir.

K14: Elbette A1 seviyesi özellikle yurt dışında olup tek kelime Türkçeye maruz kalmayan, üstelik haftada 30 saat Türkçe öğrenip öğrendikleri uygulama şansı bulamayan öğrencilerle çok daha fazla zorlanıyorsunuz. A1 seviyesi beden dilini de en çok kullandığımız seviye hiç temeli olmayan öğrencilere açıklama yapmak mümkün değil.

K22: A1 düzeyinde öğrencilere uzaktan eğitim ile ders içeriği aktarmak oldukça zordur. Beden dilini kullanarak aktarılacak istenen bilgileri ekran karşısında vermek oldukça zordur. Öğrencilerle yeni tanışmak, onların art alan bilgileri hakkında bilgi sahibi olmamak zor bir süreçtir, sürekli materyal hazırlamak, onların dersi anlaması için içerikleri yeniden düzenlemek oldukça yorucu ve zaman alıcıdır. Ao olarak bile adlandırdığımız öğrencilere yüz yüze olmadan temel seviye bilgileri aktarmak gerçekten çok zor.

Orta düzeyde zorluk yaşadığını belirten katılımcının görüşü şöyledir.

K27: Ben bu soru için çoğu kişiden farklı olacaktır belki ama B1 seviyesi diyebilirim.

Elde edilen bulgular, katılımcıların uzaktan eğitimde temel dil düzeyindeki öğrencilerle dersin işlenişinde zorluk yaşadığını göstermiştir. Beden dilinin en çok işe koşulduğu bir dil seviyesinde katılımcıların uzaktan eğitimde güçlük çekmesi anlaşılır bir durum olarak değerlendirilebilir.

3.8. Uzaktan yabancılara Türkçe öğrenenlerin Türkçeyi öğrenme motivasyonlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin Türkçeyi öğrenme motivasyonları nasıl değişti?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmektedir.

Kodlar	f	%
Motivasyonun düşmesi	29	72,50
Motivasyonun artması	6	15,00
Motivasyonda değişiklik yok	5	12,50
TOPLAM	40	100,00

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların 29’u (%72,50) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının düştüğünü, 6’sı (%15) öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının arttığını, 5’i (%12,50) ise öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarında değişiklik olmadığını belirtmiştir.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının düştüğünü belirten katılımcı (n=29, %72,50) görüşleri şöyledir.

K5: Öğrencilerin öğrendikleri dile ait ülkeyle, kültürle tanışmamış olmaları motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

K12: Motivasyon kaybı yaşadılar, yaşıyorlar. Bazen bir ödevi yapmaları gerektiğini bir iki defa hatırlatmak zorunda kalıyorum. Bu durum öğrenciden öğrenciye değişse de genel anlamda öğrenciler yüz yüze eğitime geçilmesini istiyorlar, uzaktan eğitim ile dil öğrenmekte zorlandıklarını ifade ediyorlar.

K15: Sınıf ortamında öğrenci özellikle de üniversite bünyesinde hem daha istekli hem de öğrenme merakı daha üst düzey olmaktadır. Ancak sınıf ortamında dahi olsa öğrencinin motivasyonunda ya da isteğinde eksiklik görüldüğü yerlerde çeşitli şekillerde öğrenci motive ediliyor ve Türkçeye olan ilgili artırılmaya çalışılıyor. Ancak şu an öğrenciler ile iletişimimiz de sadece online ya da telefon vasıtası ile olduğu için onları ve onların içinde buldukları gözlemleyip müdahale etmek çok da kolay olmuyor.

K16: Bazı öğrenciler dili öğrenemeyecekleri, bu dilin çok zor olduğu kanaatine kapıldılar. Çünkü pek çok öğrencimi Türkiye’de değil ve pratik yapma şansına erişemiyorlar.

K22: Öğrencilerin elbette yüz yüze eğitimde yapılan derslerdeki gibi motivasyonlarının olmadığı aşikâr. Kimi öğrencilerin tükenmişlik sendromu yaşadığını görebiliyordum ya da hissedebiliyordum. Derslere girmeyi reddetme, ilgi eksikliği, yüz yüze eğitimde öğrencilerde olan disiplinin maalesef olmaması gibi durumlar gözlemlenmiştir. Hatta yüz yüze eğitimde hazırlanıp okula gelme durumunun yerini, üzerini bile değiştirmeden ekran karşısına geçme, hazırlanmama (saç taramama gibi, başörtüsü takan öğrencilerin hazır olmadıklarını söyleyip kamera açmama isteği vb.), kamera karşısında yatarak ders dinleme gibi disiplin bozuklukları ortaya çıkmıştır. Öğrenme istekleri ise yüz yüze eğitime oranla azalmıştır.

K41: Olumsuz yönde değişti. Teknolojik sorun yaşayanlar derse katılamamaktadır. Bu da motivasyon düşüklüğüne sebep olmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının arttığını belirten katılımcı görüşleri (n=6, %15) şöyledir.

K4: Olumlu yönde etkiledi bence. Çünkü ilk başlarda uzaktan eğitimle Türk öğrenememe kaygısı vardı. Bu kaygı da öğrencileri ders çalışmaya itti. Bu durum net bir şekilde gözlemlendi.

K5: İlk başta zorluklar, derse karşı tutumlar olumsuz olsa da uzaktan eğitime alıştıktan sonra öğrencilerin motivasyonları -gözlemlerime göre- iyi durumda. Öğrenci derse katılmasa da üniversite sistemi üzerinden ders kaydını izleyebilmesinin, katılmadığı ya da anlayamadığı dersi defalarca dinleyebilmesinin öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.

K28: Mesafe dolayısıyla derse gelmekte zorlanan öğrenciler evlerinde derse girmek mümkün olduğunda motivasyon artışı gözlemlerdim.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarında herhangi bir değişiklik gözlemediklerini belirten katılımcı görüşleri (n=5, %12,50) şöyledir.

K9: Derse düzenli devam eden ve aksatmadan ödevlerini yapıp gönderen öğrencilerin motivasyonlarında herhangi bir düşüklük olduğunu düşünmüyorum.

K10: Herhangi bir motivasyon kaybı görmedim. Verilen ödevleri titizlikle yaptılar. Devam ve derse katılım düzeyleri iyiydi.

K33: Ben yüz yüze öğretim arasında bir fark olduğunu düşünmüyorum. Burada istekli olan öğrencilerin aynı şekilde yüz yüze öğretimde de istekli olacakları beklentisi içerisindeyim. Bununla birlikte teknik olanakların kısıtlamaları ortadan kalkınca elbette bir kısım öğrencilerin yüz yüze öğretimde daha istekli hâle gelecekleri kanaatindeyim.

Elde edilen bulgular, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının düştüğünü göstermiştir. Bunun öğrencilerin yaşadıkları internet sorunları, yüz yüze eğitimi tercih etmeleri, kültürel etkinliklere katılamamaları, öğretmenleri ile olan iletişimin azalması, Türkçe öğrenmenin zor bir dil olduğuna inanmaları ve pratik yapma imkânlarının olmamasından kaynaklı ortaya çıktığı belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının arttığını belirten katılımcılar bu durumun öğrencilerdeki dil öğrenme kaygısının onları çalışmaya itmesine, ders kayıtlarını tekrar izleyebilme imkânına sahip olmalarına ve mesafeden dolayı yüz yüze eğitimde zorluk yaşayan öğrencilerin uzaktan eğitimde kolaylık yaşamalarına bağlamışlardır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarında herhangi bir değişiklik gözlemediklerini belirten katılımcılar ise bilinçli öğrencilerin her şartta hedefe yönelik davrandıklarını belirtmişlerdir.

3.9. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçeyi öğrenme motivasyonlarını artırmada kullanılan yöntem, teknik ve uygulamalara ilişkin bulgular

Katılımcıların “Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme motivasyonlarını artırmak için kullandığınız yöntem, teknik ya da uygulamalar nelerdir?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Motivasyonlarını Artırmada Kullanılan Yöntem, Teknik ve Uygulamalar		
Kodlar	f	%
Hedef dilde film/video/şarkı dinleme/izleme	14	20
Sohbet etme	8	11,42
Anında veya en kısa sürede dönüt	5	7,14
Ödev verme	4	5,71
Sınıf dışı etkinlikler	4	5,71
Eğlenceli ders etkinlikleri tasarlama	4	5,71
Gelecekle ilgili beklentide bulunma	3	4,28
Pozitif yaklaşım	3	4,28
Bireysel ilgilenme	3	4,28
Mezun veya daha ileri seviyedeki öğrencilerle tanıştırma	3	4,28

Teşvik etme	3	4,28
Kültürel örnekler	3	4,28
Telkin etme	3	4,28
Dil öğrenme amaçlarını hatırlatma/bildirme	2	2,85
Başarılarını/gelişimlerini bildirme	2	2,85
Derste öğrencilerin ilgi alanlarından örnekler verme	2	2,85
Öğrenci seviyesini dikkate alma	2	2,85
Ders kaynaklarını çeşitlendirme	1	1,42
Ödüllendirme	1	1,42
TOPLAM	70	100,00

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların 14'ü (%20) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için hedef dilde film/video/şarkı dinleme veya izleme, 8'i (%11,42) sohbet etme, 5'i (%7,14) anında veya en kısa sürede dönüt verme, 4'ü (%5,71) ödev verme, 4'ü sınıf dışı etkinlikler yapma, 4'ü (%5,71) eğlenceli ders etkinlikleri tasarlama, 3'ü (%4,28) gelecekle ilgili beklentide bulunma, 3'ü (%4,28) pozitif yaklaşım sergileme, 3'ü (%4,28) bireysel ilgilenme, 3'ü (%4,28) mezun veya daha ileri seviyedeki öğrencilerle tanıştırma, 3'ü (%4,28) teşvik etme, 3'ü (%4,28) kültürel örnekler gösterme, 3'ü (%4,28) telkin etme, 2'si (%2,85) dil öğrenme amaçlarını hatırlatma/bildirme, 2'si (%2,85) öğrencilerin başarılarını/gelişimlerini bildirme, 2'si (%2,85) derste öğrencilerin ilgi alanlarından örnekler verme, 2'si (%2,85) öğrenci seviyesini dikkate alma, 1'i (%1,42) ders kaynaklarını çeşitlendirme, 1'i (%1,42) ödüllendirme gibi yöntem/teknik ya da uygulamalar kullandıklarını belirtmişlerdir.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için hedef dilde film/video/şarkı dinleme etkinlikleri yaptıklarını belirten katılımcı görüşleri (n=14, %20) şöyledir:

K1: Video izleme ve yorumlama, şarkı dinleme gibi online güdüleyiciler.

K9: Televizyonda bol bol Türkçe program izlemelerini öneriyorum. Bu bakımdan Türk dizilerinin sınırları aşması, alan için de olumlu bir durum oluşturuyor.

K11: Dinleme ve konuşma derslerinde bazı videolar izliyoruz. Motivasyonu artırdığını düşünüyorum.

K12: Yukarıda bahsettiğim bağlama çalma ve türkü/şarkı söyleme, arkadaşlık kurdurma gibi faaliyetler öğrenme motivasyonlarını artırma çabalarım arasında.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencilerle sohbet ettiklerini belirten katılımcı görüşleri (n=8, 11,42) şöyledir.

K7: Kendileriyle hem ders içerisinde hem de ders dışarısında sohbet etmeye çalışarak gündemlerini değiştirecek önerilerde bulunmaya çalışıyorum.

K34: WhatsApp'ın yararı oldu, görüntülü konuşmalarla motivasyonlarını olumlu düzeyde tutmaya çalıştım.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencilere anında veya en kısa sürede dönüt verdiği belirten katılımcı görüşleri (n=5, %7,14) şöyledir.

K3: yazma ve konuşma ödevlerine anlık veya en kısa sürede cevap vermek.

K19: Güdülenmenin en büyük hızlandırıcısı ise sıkı takip ve geri dönütlerdir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme motivasyonlarını artırmak için izlediğim en önemli yöntem takip ve geri dönüt vermedir. Olumlu dönütler WhatsApp gruplarında veya sosyal medyada paylaşılmaktadır. Bu da öğrencinin motivasyonunu artırmaktadır.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencilere ödev verdiği belirten katılımcı görüşleri (n=4, %5,71) şöyledir.

K10: Sınavda ödevlerin ve katılımın etkili olması olabilir.

K23: Küçük ve orta çaplı ödevler.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencilerle sınıf dışı etkinlikler yaptığını belirten katılımcı görüşleri (n=4, %5,71) şöyledir.

K3: Öğrencilere 7/24 sosyal medya desteği vermek

K34: Her akşam gün değerlendirme aktiviteleri gerçekleştirdik

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için eğlenceli ders etkinlikleri tasarladığını belirten katılımcı görüşleri (n=4, %5,71) şöyledir.

K3: Ders içeriğini eğlenceli hale getirerek ilgi ve merak uyandırmak göstermek yaptıklarımız arasındadır.

K43: Ayrıca her insanın eğlenceyi oyunu sevdiğini düşünerek dersleri oyunlara dönüştürmeye çalışıyorum. Bilgi yarışmaları yaptırıyorum, bulmaca etkinlikleri yaptırıyorum.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için gelecekle ilgili beklentide bulduklarını veya beklentileri hatırlattıklarını belirten katılımcı görüşleri (n=3, %4,28) şöyledir.

K4: Bir yıl sonra üniversite öğrencisi olacaklarından bu durumu sıklıkla hatırlatıyorum.

K33: Bu aşında ülkemizdeki yabancılara Türkçe öğretiminin genel sorunu. Öğrenci için Türk dilini öğrenmesi anlamlı olmalı. Onun hayatında işine yaradığını görmeli. Ben de bunun için her konuda mutlaka onun günlük hayatlarında, akademik hayatlarında, üniversiteden mezun olduktan sonra iş hayatlarında ne işlerine yarayacağını sezdirmeye çalışıyorum. Mesela seviye de biraz ilerlemişse karşılaştığımız yeni bir kelimenin tek bir anlamını öğretmiyorum. Bu kelimenin günlük hayattaki ve akademik hayattaki yeri hakkında örnekler veriyorum.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için pozitif bir yaklaşımda bulduklarını belirten katılımcı görüşleri (n=3, %4,28) şöyledir.

K22: Öğrencilere bu süreçte olabildiğince pozitif yaklaşmaya çalıştım. Bu sürecin geçici olduğunu, küresel bir salgın olduğunu ve uzaktan eğitim alan şanslı kişilerden olduklarını vurgulamaya özen gösterdim.

K40: Öncelikle öğrencilere her zamankinden daha fazla pozitif yaklaşmak, öğrenciyi kazanmak ve derse katmak açısından önem arz ediyor.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencilerle bireysel olarak ilgilendiğini belirten katılımcı görüşleri (n=3, %4,28) şöyledir.

K22: Bireysel çalışmalar, kişiye özel uygulamalara yer verdim.

K24: Güne başlarken her biriyle kısa diyaloglar kurmak, onların yoklukları durumunda neden gelmediklerini sormak, ... vb.

K29: Dersten sonra her öğrencim ile bireysel görüşmeye çalıştım. Motivasyon yavaş yavaş arttı.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için mezun veya daha ileri seviyedeki öğrencilerle tanıştırdığını veya kat ettikleri seviyeleri gösterdiklerini belirten katılımcı görüşleri (n=3, %4,28) şöyledir.

K15: Ayrıca daha önceki kurlarda ya da dönemlerde ileri seviyeye gelmiş öğrencileri zaman zaman derse davet ederek, onları geldikleri seviyeyi anlatarak ilgilerini ve motivasyonlarını yüksek tutmaya çalışıyoruz.

K16: Eski öğrencilerimin videolarını izletiyorum.

K30: Eski öğrencilerimi örnek göstermem.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencileri teşvik ettiğini belirten katılımcı görüşleri (n=3, %4,28) şöyledir.

K6: Teşvik ediyoruz.

K35: Onları istenildiği taktirde her şekilde dil öğrenebilecekleri konusunda güdülemeye çalışmaktayım.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için Türk kültüründen örnekler verdiğini belirten katılımcı görüşleri (n=3, %4,28) şöyledir.

K5: Bolca Türk kültüründen örnekler vermek.

K21: Öğrencilere sosyal hayattan ve sokak yaşantısından örnekler sunarak öğrendikleri dilin yaşadığını göstermek adına daha çok örneklemelerde bulundum.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencileri telkin ettiğini belirten katılımcı görüşleri (n=3, %4,28) şöyledir.

K2: Bunun için özel bir teknik ya da uygulamamız olmadı ama derslerimizin çoğunda bu süreci iyi değerlendirmek gerektiğini anlatarak onları motive etmeye çalışıyorum.

K22: Bu sürecin geçici olduğunu, küresel bir salgın olduğunu ve uzaktan eğitim alan şanslı kişilerden olduklarını vurgulamaya özen gösterdim.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencilerin dil öğrenme amaçlarını bildiren katılımcı görüşleri (n=2, %2,85) şöyledir.

K6: Neden Türkçeyi öğrenmeleri gerektiğini hatırlatmaya çalışıyoruz. Bir amaçları olduğu noktasında...

K33: Bu aşında ülkemizdeki yabancılara Türkçe öğretiminin genel sorunu. Öğrenci için Türk dilini öğrenmesi anlamlı olmalı. Onun hayatında işine yaradığını görmeli. Ben de bunun için her konuda mutlaka onun günlük hayatlarında, akademik hayatlarında, üniversiteden mezun olduktan sonra iş hayatlarında ne işlerine yarayacağını sezdirmeye çalışıyorum.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencilerin başarılarını/gelişimlerini bildiren katılımcı görüşleri (n=2, %2,85) şöyledir.

K16: A1 ilk günü ve C1'den sonraki farkları ayrıca kendilerinin de ders kayıtlarını izletiyorum. Eski kayıtlar ve son durum.

K30: Ayrıca ilk derslerde kaydettiğim ders videolarını öğrencilerin gelişimi açısından kendilerine izlettiriyorum ve farkı kendilerinin görmelerini sağlıyorum.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için derste öğrencilerin ilgi alanlarından örnekler verdiğini bildiren katılımcı görüşleri (n=2, %2,85) şöyledir.

K14: Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için öğrencileri öğrenme sürecinin bir parçası hâline getirmeye özen gösteririm. Örneğin bir yapı öğretiyorsam sınıftaki öğrenciler ve özellikleri üzerinden örnekler veririm. Videolar ve çeşitli etkinliklerle onları ders dâhil ederim. Tüm öğrencilere söz vermeye çalışırım, onların ilgilerini çekecek konular üzerinde yoğunlaşırım.

K31: Öğrencilerin hobilerini ve özel ilgi alanlarını öğrenip örneklerimi onlar üzerinden vermeye çalışıyorum. Bu genellikle futbol, müzik, sosyal medya fenomenleri vs. oluyor. Mesela "Ali'nin arabası" yerine Ronaldo'nun arabası...

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencilerin seviyelerini dikkate aldığımı bildiren katılımcı görüşleri (n=2, %2,85) şöyledir.

K35: Burada önemli bir nokta da öğrencinin başarıyı tatmasıdır. Dil öğrenme süreci içerisinde her öğrencinin seviyesine uygun olarak etkinlikler verip onların motivasyonunu arttırmaya çalışıyorum.

K43: Öğrencilerin hepsi olmasa bile geneli başardıkça daha olumlu düşünüp derse devam ettikleri seviyelerine uygun basit uygulamalar yaptırarak öğrencilerin motivasyonunu arttırmaya çalışıyorum.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için ders kaynaklarını çeşitlendirdiğini bildiren katılımcı görüşü (n=1, %1,42) şöyledir.

K40: Ders kaynaklarını çeşitlendirmek ve öğrencilerle ders dışında iletişim kurmak gerekiyor.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencileri ödüllendirdiğini belirten katılımcı görüşleri (n=1, %1,42) şöyledir.

K23: Ders esnasında öğrencilerin olumlu davranışlarına karşı pekiştireç kullanmak.

Elde edilen bulgular, katılımcıların öğrenci motivasyonlarını artırmak için pek çok yöntem, teknik ve etkinlik uyguladığını göstermiştir. Bunlar içinde katılımcıların en çok hedef dilde film/video/şarkı dinleme veya izleme etkinlikleri yapmaları, öğrencilerin hedef dilin kullanım örnekleri ile kültürel yaklaşımlarını görmeleri açısından önemlidir.

3.10. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular

Katılımcıların “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin en çok hangi konularda sorun yaşadığını düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11. Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar		
Kodlar	f	%
İnternet bağlantısında yaşanan sorunlar	40	47,61
Teknik donanım yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar	10	11,90
Dijital okuryazarlık yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar	8	9,52
Sisteme alışma sorunları	4	4,76
Bilgisayar kullanmamaktan kaynaklanan sorunlar	3	3,57
Özerk öğrenme becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar	3	3,57
Klavye kullanamamaktan kaynaklanan sorunlar	3	3,57
Ekran yorgunluğundan kaynaklanan sorunlar	3	3,57
Ev ya da yurt ortamının uygun olmamasından kaynaklanan sorunlar	2	2,38
İnternetin pahalılığında kaynaklanan sorunlar	2	2,38
Saat farkından kaynaklanan sorunlar	2	2,38
Dilin kültürel ortamından uzaklığından kaynaklanan sorunlar	1	1,19
Zaman yönetiminin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar	1	1,19
Elektrik kesintisinden kaynaklanan sorunlar	1	1,19
Uzaktan eğitime yönelik negatif bakış açısından kaynaklanan sorunlar	1	1,19
TOPLAM	84	100,00

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların 40’ı (%47,61) öğrencilerin internet bağlantısında yaşanan sorunlar, 10’u (%11,90) teknik donanım yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar, 8’i (%9,52) dijital okuryazarlık yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar, 4’ü (%4,76) sisteme alışma sorunları, 3’ü (%3,57)

bilgisayar kullanmamaktan kaynaklanan sorunlar, 3'ü (%3,57) özerk öğrenme becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar, 3'ü (%3,57) klavye kullanamamaktan kaynaklanan sorunlar, 3'ü (%3,57) ekran yorgunluğundan kaynaklanan sorunlar, 2'si (%2,38) ev ya da yurt ortamının uygun olmamasından kaynaklanan sorunlar, 2'si (%2,38) internetin pahalılığında kaynaklanan sorunlar, 2'si (%2,38) saat farkından kaynaklanan sorunlar, 1'i (%1,19) dilin kültürel ortamından uzaklığından kaynaklanan sorunlar, 1'i (%1,19) zaman yönetiminin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar, 1'i (%1,19) elektrik kesintisinden kaynaklanan sorunlar, 1'i (%1,19) uzaktan eğitime yönelik negatif bakış açısı gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların 40'ı (%47,61) öğrencilerin uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde internet bağlantısından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

K20: Öğrenciler sürekli internetin zayıf olmasından şikâyet ediyorlar.

K35: Uzaktan eğitimde öğrencilerin bir kısmı internet bağlantısı sorunu yaşamaktalar. Bu sorun onların derse bağlanmaları ve ders boyunca derste olmalarını etkilemektedir.

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların 10'u (%11,90) öğrencilerin uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde teknik donanım yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

K9: Bazı ülkelerde uygulanan koruyucu filtreler, teknik donanım sıkıntısı bizlerin de müdahale edip çözemeyeceği problemlerin başında yer alıyor.

K19: Fakat bilgisayar, kamera, mikrofon, internet gibi gereksinimler maalesef birçok öğrenci tarafından karşılanamamıştır. İnternet salonlarında, iş yerlerinde, yakınlarının bilgisayarlarında/internetlerinde derse katılan öğrencilerimiz birkaç hafta sonra zorlanacaklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla bilgisayar, kamera, mikrofon, internet imkânlarının sağlanabilmesi için birçok öğrenci ekonomik sorun yaşadığını belirterek derslere devam edememe durumlarıyla karşılaşmıştır. Bu durum da öğrencilerin derslerden uzak kalmalarına ve Türkçeden uzaklaşmalarına neden olmuştur.

Tablo 11 incelendiğinde 8, katılımcı (%9,52), öğrencilerin uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde dijital okuryazarlık yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

K20: Dijital okur yazarlık,

K38: Bununla birlikte dijital okur yazarlığında düşük olması süreçte yorucu ve eğitimi sekteye uğratici sıkıntılara neden olmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların 4'ü (%4,76) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde sisteme alışma sorunu yaşadıklarını belirtmiştir.

K2: Yeni bir platforma alışma süreci, öğrencilerin bazılarının kullandığımız iletişim kanallarını kullanmaması gibi.

K25: Dersin linkini paylaştığımız e-ders sistemine ve sınav sorularını paylaştığımız Office 365 uygulamasına girmede yetersizlikler gibi sorunlar var.

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların 3'ü (%3,57) öğrencilerin uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde bilgisayarı kullanmamaktan kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

K5: Problem yaşadığımız bir konu, öğrencinin bilgisayarının bulunmaması.

K40: Bilgisayardan mahrum olmak.

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların 3'ü (%3,57) öğrencilerin uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde özerk öğrenme becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

K1: Öz disiplin.

K7: En temel sorunlarının özerk öğrenme becerilerinin gelişmemiş olduğunu ... söyleyebilirim.

K43: En önemli problem bir eğitim süreci içerisinde olduklarını fark etmemeleri.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların 3'ü (%3,57) öğrencilerin uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde klavye kullanamamaktan kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

K3: Bir de öğrencilerin klavye ile yazmaları onları zorladı.

K14: Onun dışında yaşı büyük öğrencilerde uygulamaları ve klavyeyi kullanma sorunları ile karşılaştık. Klavyesinde Türkçe harflerin bulunmamasından kaynaklı sorunlar yaşadık. Klavyesinde Türkçe harflerin bulunmamasından kaynaklı sorunlar yaşadık.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların 3'ü (%3,57) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin ekran yorgunluğundan kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

K6: Ekran başında uzun süreli olmaları daha olumsuz etkiliyor.

K43: Bir ekrana dakikalarca hatta saatlerce bakmak belli bir süre sonra sıradanlaşıyor bu da öğrencinin motivasyonunu ve dikkatini olumsuz etkiliyor.

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların 2'si (%2,38) öğrencilerin uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ev ya da yurt ortamının uygun olmamasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

K24: Buldukları yurtlarda veya evlerde sessiz olmayan ortamlar.

K26: Ayrıca öğrenciler odalarında derslere katılıyorlardı aynı anda arkadaşının dersleri oluyordu. Odalarında fazlaca ses vardı. Bazen odalarına arkadaşları dahil oluyordu. Böyle olunca öğrenci mikrofonunu açmak istemiyordu. Derse katılımları düşüyordu ve dikkatleri çok fazla dağılıyordu.

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların 2'si (%2,38) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin internetin pahalılığından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

K4: İnternetin pahalılığı gibi durumlar da var. Derslerine girdiğim öğrenciler burslu öğrenciler. Bu öğrencilerin birçoğu da Asya ve Afrika'da yaşamaktadır. Bu nedenle genel sıkıntılar bu kıtalarda yaşayan öğrencilerde görülüyor.

K18: İnternet erişiminin bulunulan ülkede pahalı olması.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların 2'si (%2,38) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin saat farkından kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

K14: Ayrıca saat farkı da yurt dışındaki öğrenciler için sorun yaratmakta.

K40: Yurt dışındaki öğrencilerle oluşan saat farkı.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların 1'i (%1,19) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin dilin kültürel ortamının uzaklığından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

K40: Dilin kültürel ortamından mahrum kalmak.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların 1'i (%1,19) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin zaman yönetiminden kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

K1: Zaman yönetimi.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların 1'i (%1,19) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin elektrik kesintisinden kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

K4: Bununla birlikte elektrik kesintisi.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların 1'i (%1,19) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik negatif bakış açısından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

K23: Uzaktan eğitime önyargılı yaklaşım.

3.11. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde kur atlama sınavlarında yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

Katılımcıların "Uzaktan Türkçe öğretimi sürecinde kur atlama sınavlarında yaşanan sorunlar nelerdir?" sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12. Kur Atlama Sınavlarında Yaşanan Sorunlar		
Kodlar	f	%
Etik sorunlar	23	28,75
İnternet bağlantısından kaynaklanan sorunlar	23	28,75
Teknolojik yetersizliklerden kaynaklanan sorunlar	10	12,50
Öğrencilerin sınav sistemini anlamamasından kaynaklı sorunlar	9	11,25
Sınav sisteminden kaynaklanan sorunlar	5	6,25
Sınavın geçerliğinden kaynaklanan sorunlar,	3	3,75
Klavye kullanamamaktan kaynaklanan sorunlar	2	2,50
Öğrencilerin sınava katılmamasından kaynaklanan sorunlar	1	1,25

Öğrencilerin kaygı durumundan kaynaklanan sorunlar	1	1,25
Gözlem yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar	1	1,25
Sınav süresinin uzamasından kaynaklanan sorunlar	1	1,25
Elektrik kesintisinden kaynaklanan sorunlar	1	1,25
TOPLAM	80	100,00

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 23'ü (%28,75) kur sınavlarında en çok etik sorunlar, 23'ü (%28,75) internet bağlantısından kaynaklanan sorunlar, 10'u (%12,50) teknolojik yetersizliklerden kaynaklanan sorunlar, 9'u (%11,25) öğrencilerin sınav sistemini anlamamasından kaynaklı sorunlar, 5'i (%6,25) sınav sisteminden kaynaklanan sorunlar, 3'ü (%3,75) sınavın geçerliğinden kaynaklanan sorunlar, 2'si (%2,50) klavye kullanamamaktan kaynaklanan sorunlar, 1'i (%1,25) öğrencilerin sınava katılmamasından kaynaklanan sorunlar, 1'i (%1,25) öğrencilerin kaygı durumundan kaynaklanan sorunlar, 1'i (%1,25) gözlem yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar, 1'i (%1,25) sınav süresinin uzamasından kaynaklanan sorunlar, 1'i (%1,25) elektrik kesintisinden kaynaklanan sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 23'ü (%28,75) kur sınavlarında etik sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

K4: Bu durumların dışında bazı öğrencilerin kopya çekme girişimleri de yaşanıyor. Sınıf içi performansı on üzerinden üç olan bir öğrenci sınavda on üzerinden dokuz alabiliyor. Her ne kadar kamera sistemiyle öğrenci takibi sağlansa da farklı yöntemlerle öğrenciler kopya girişimine başvuruyor.

K14: Biz sınavları safe exam browser ile ekranı kilitleyerek, zoom üzerinden öğrencileri takip ederek üniversitemizin geliştirdiği bir sistem üzerinden sınav yapıyoruz. Ancak yine de öğrencilerin kopya çekmesine mâni olamıyoruz ve bir şekilde sınav güvenliğini sağlamak güçleşiyor.

K19: Ayrıca uzaktan eğitim modelinde sınavların internet ortamında olması da ahlaki bir sorunla karşılaşmamıza neden olmuştur. Sınavların gözetimli ve denetimli yapılmasının gerekliliği ifade edildiğinde öğrenciler tarafından ekonomik, teknik, ağılık vb. sebepler öne sürülerek itiraz edilmiştir. Gözetimsiz (kameronuz) sınavlar yapıldığında ise bir öğrenciye ait kullanıcı bilgileri ile başka bir (farklı IP ile) yerden sınava girildiği tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen tarafından öğrenciye iletilindiğinde hoş gitmeyen diyaloglar yaşanmıştır. Öğrenciler sınav usullerine uygun olmayan farklı yöntemler deneyerek sınavlarını tamamlamıştır. Bu durumlar tespit edilmiş ve öğrencilerin sınavları iptal edilmiştir.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 23'ü (%28,75) kur sınavlarında internet bağlantısından kaynaklanan sorunlarını yaşadığını belirtmiştir.

K1: İnternet bağlantılarından kaynaklı sıkıntılar

K4: Genellikle teknik sorunlar yaşanıyor (internet bağlantısı gibi).

K25: Genel olarak öğrencilerin bağlantı sorunları.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 10'u (%12,50) kur sınavlarında teknolojik yetersizliklerden kaynaklanan sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

K5: teknolojik yetersizlik sorunları.

K25: dijital araçlarda sorunlar

K30: öğrencilerin yeterli teknolojiye sahip olmaması.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 9'u (%11,25) kur sınavlarında Öğrencilerin sınav sistemini anlamamasından kaynaklanan sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

K1: Öğrencilerin sınav sistemini anlama ve sınav sistemine şifreli giriş yapma konusundaki sıkıntıları.

K10: Sisteme yabancı olmak. Sisteme girerken sorun yaşayan öğrencilerin morali bozuluyor. Bazen de sınavın ortasında yanlışlıkla sistemden çıkıyorlar. Tekrar sınava giremiyorlar.

K27: Soruları nasıl cevaplayacaklarını ve cevapları nereye kaydedeceklerini anlamakta zorluk yaşıyorlar.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 5'i (%6,25) kur sınavlarında sınav sisteminden kaynaklanan sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

K6: Online sınavda sınavdan yanlışlıkla atılma sorunu çok yüksek. Yanlışlıkla bitti denildiğinde girişin olmaması, geçilen soruya geri dönememek

K8: Konuşma sınavında öğrenci konuştuğunu söylüyor ancak kayıt yok. Yazmada da benzer şeyler. Sağlıklı işleyen bir sınav sistemimizin olmayışı ülkece en büyük sorun.

K10: Bazen de sınavın ortasında yanlışlıkla sistemden çıkıyorlar. Tekrar sınava giremiyorlar.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 3'ü (%3,75) kur sınavlarında sınavın geçerliğinden kaynaklanan sorunu yaşandığını belirtmiştir.

K22: Uzaktan girdikleri sınavlarda sınıf düzeyinde başarısız olan öğrencilerin kur sınavlarında başarılı oldukları görülmüştür. Bu bağlamda özellikle ölçme değerlendirme alanında geçerli sınavlardan bahsetmek mümkün değildir.

K23: Sınavda mesafe temelli kopyanın geçerlik güvenirliliği zedelemesi.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 2'si (%2,50) kur sınavlarında öğrencilerin klavye kullanamamaktan kaynaklanan sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

K3: öğrencilerin yazma sınavında karşılaştıkları klavye sıkıntısı.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 2'si (%2,50) kur sınavlarında öğrencilerin sınava katılmamalarından kaynaklanan sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

K26: Sınava zamanında gelmeme ya da hiç gelmeme gibi problemlerle karşılaştık.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 2'si (%2,50) kur sınavlarında öğrencilerin kaygı durumlarından kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

K4: Bunun dışında kaygı düzeyleri daha fazla oluyor. Ancak A1'de sistemi gördükten sonra diğer seviyelerde daha rahat oluyor.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%1,25) kur sınavlarında gözlem yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

K43: En büyük problem gözlem problemidir. Ne kadar kamera açtırsak, süreyi sınırladırsak bile gözlem sorununu çözememekteyim.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%1,25) kur sınavlarında sınav süresinin uzamasından kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

K32: Değerlendirme süresi uzadı. Zira her öğrenciyi ayrı ayrı sınava aldık. Dinleme-konuşma, ardından okuma-yazma sınavları yaptık. Bir öğrenciyi değerlendirme süresi 20 dakikaya kadar uzayabildi.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%1,25) kur sınavlarında elektrik kesintisinden kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

K29: Öğrenci elektriğin kesildiğini söyleyebiliyor. Bu durumda o öğrencimizin sınavını başka bir güne erteliyoruz.

3.12. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticilerin sıklıkla kullandığı ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bulgular

Katılımcıların "Öğrencilerin gelişimlerini takip etmek için uzaktan eğitimde sıklıkla kullandığınız ölçme ve değerlendirme teknikleri nelerdir?" sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 13'de gösterilmektedir.

Tablo 13. Öğreticilerin Sıklıkla Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri		
Kodlar	f	%
Çoktan seçmeli maddeler	23	19,33
Soru-cevap	21	17,65
Boşluk doldurmalı maddeler	19	15,97
Doğru-yanlış maddeleri	9	7,56
Ödev	9	7,56
Deneme sınavı	8	6,72
Açık uçlu sorular	8	6,72
Yazılı ürün değerlendirme	6	5,04
Eşleştirme maddeleri	3	2,52
Kontrol listeleri	3	2,52
Okumayı değerlendirme	2	1,68

Konuşma performansı değerlendirme	2	1,68
Kelime havuzundan seçerek anlamlı cümle kurma	1	0,84
Dikte	1	0,84
Kısa cevaplı sorular	1	0,84
Bulmaca	1	0,84
Öğrenci ürün dosyası	1	0,84
Süreç odaklı değerlendirme	1	0,84
TOPLAM	119	100,00

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 23'ü (%19,33) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde çoktan seçmeli maddeler, 21'i (%17,65) soru-cevap, 19'u (%15,97) boşluk doldurmalı maddeler, 9'u (%7,56) doğru-yanlış maddeleri, 9'u (%7,56) ödev, 8'i (%6,72) deneme sınavı, 8'i (%6,72) açık uçlu sorular, 6'sı (%5,04) yazılı ürün değerlendirme, 3'ü (%2,52) eşleştirme, 3'ü (%2,52) kontrol listeleri, 2'si (%1,68) okumayı değerlendirme, 2'si (%1,68) Konuşma performansı değerlendirme, 1'i (%0,84) Kelime havuzundan seçerek anlamlı cümle kurma, 1'i (%0,84) dikte, 1'i (%0,84) kısa cevaplı sorular, 1'i (%0,84) bulmaca, 1'i (%0,84) öğrenci ürün dosyası, 1'i (%0,84) süreç odaklı değerlendirme tekniklerini kullandığını belirtmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 23'ü (%19,33) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında sıklıkla çoktan seçmeli test tekniğini kullandığını belirtmiştir.

K17: Çoktan seçmeli sorular.

K21: Öğrenciler ile çoktan seçmeli sorular üzerinden çalışmalar yaptık. Pratik olduğu ve zaman tasarrufu sağladığı için.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 21'i (%17,65) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında sıklıkla soru-cevap tekniğini kullandığını belirtmiştir.

K2: Bu konuda birçok alternatiflerimiz var KAHOOT üzerinde oluşturduğumuz soru cevap quizleri.

K15: En çok kullandığımız teknikleri soru-cevap tekniği

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 19'u (%15,97) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında sıklıkla boşluk doldurma tekniğini kullandığını belirtmiştir.

K18: Boşluk doldurma.

K20: Boşluk doldurmalı maddeler

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 9'u (%7,56) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında sıklıkla doğru-yanlış maddeli test tekniğini kullandığını belirtmiştir.

K25: Doğru/yanlış.

K38: Doğru yanlış soruları.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 9'u (%7,56) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında sıklıkla ev ödevlerini kullandığını belirtmiştir.

K10: En önemli takip ödevler. Her hafta düzenli ödev veriyoruz.

K31: Ödevler (yazma ödevi, konuşma videosu)

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 8'i (%6,72) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla deneme sınavlarını kullandığını belirtmiştir.

K10: Online deneme sınavı yapıyoruz. Birçok soru tipini içeriyor bu sınavlar.

K12: Çevrimiçi deneme sınavı yapıyoruz. Her soru tipi var. Bu dönem A1 sınavını yüz yüze yaptık, diğer sınavları yine çevrimiçi yapacağız.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 8'i (%6,72) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla açık uçlu soruları kullandığını belirtmiştir.

K19: Açık uçlu sorular.

K24: ... ve açık uçlu soruların yer aldığı çalışma kâğıtlarıyla süreci yürütüyorum.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 6'sı (%5,04) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla yazılı ürün değerlendirmeyi kullandığını belirtmiştir.

K7: Öğrencilerin gelişimlerini daha çok kısa ve uzun yazma çalışmalarında gözlemlemeye çalışıyorum.

K40: Öğrencilere yazı yazdırılıp ders ortamında paylaşılması.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 3'ü (%2,52) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında sıklıkla eşleştirme maddeli test tekniğini kullandığını belirtmiştir.

K23: Eşleştirme.

K24: Eşleştirme.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 3'ü (%2,52) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında sıklıkla kontrol listelerini kullandığını belirtmiştir.

K25: Var-yok gibi etkinlikler

K26: En çok kullandığımız ... var-yok test maddeleri ...

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 2'si (%1,68) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla okuduğunu anlamayı değerlendirdiğini belirtmiştir.

K23: Paragraf özetleme.

K40: Okuma-anlama.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 2'si (%1,68) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla konuşma performansı değerlendirdiğini belirtmiştir.

K27: Ben her zaman öğrencileri konuşturarak öğrencilerin bilgisini ölçmeye çalıştım ve çalışırım.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%0,84) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla kelime havuzundan seçerek anlamlı cümle kurma tekniğini kullandığını belirtmiştir.

K19: Karışık kelimelerden anlamlı ve kurallı cümle kurma vb. ölçme ve değerlendirme teknikleridir.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%0,84) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla dikte yöntemini kullandığını belirtmiştir.

K40: Dikte ve verilen dikteye bağlı etkinlikler

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%0,84) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla kısa cevaphı maddeleri kullandığını belirtmiştir.

K38: Kısa cevaphı yazılı yoklama

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%0,84) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla bulmaca kullandığını belirtmiştir.

K36: Kendi hazırladığım bulmaca ve etkinlikler

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%0,84) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla ürün dosyası kullandığını belirtmiştir.

K20: Ürün dosyası.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%0,84) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla süreç odaklı değerlendirme kullandığını belirtmiştir.

K33: Bizim uzaktan sistemimiz derslerin kaydedilmesini sağlıyor. Daha sonra bu kayıtları izleyerek öğrencinin süreç içindeki gelişimini izlemek oldukça kullanışlı bir yöntem.

3.13. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin avantajlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların "Uzaktan eğitimin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine sunduğu avantajlar nelerdir?" sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14. Uzaktan Yabancılara Türkçe Öğretiminin Avantajları

Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Ekonomik	47	51,65	Mekân	22	46,8
			Para	11	23,40
			Zaman	7	14,89
			Mesafe	7	14,89
Bilgiye erişimin kolay olması	9	9,89			
Avantajı yok	7	7,69			
Dersi tekrar izleme	6	6,59			
Çeşitli materyal oluşturma	5	5,49			
Konforlu	4	4,40			
Ulaşılır olma	4	4,40			
Teknolojiden yararlanma bilincinin yerleşmesi	3	3,30			
Zaman esnekliği	3	3,30			
Ödev kontrolü ve dönütlerin kolaylaşması	2	2,20			
Öğrencinin kolaylıkla sertifika alması	1	1,10			
TOPLAM	91	100,00			

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 47'si (%51,65) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin ekonomik açıdan avantajlı olduğunu belirtmiştir. Bu avantajların ise mekân (n=22, %=46,8), para (n=11, %=23,4), zaman (n=7, %=14,89) ve mesafe (n=7, %=14,89) açısından işlendiği görülmüştür. Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin avantajları arasında 9'u (%9,89) bilgiye erişimin kolay olduğunu, 6'sı (%6,59) dersin tekrar izlendiğini, 5'i (%5,49) çeşitli materyal oluşturulduğunu, 4'ü (%4,40) konforlu olduğunu, 4'ü (%4,40) ulaşılır olduğunu, 3'ü (%3,30) teknolojiden yararlanma bilincinin yerleştiğini, 3'ü (%3,30) zaman esnekliği sağlandığını, 2'si (%2,20) ödev kontrolü ve dönütlerin kolaylaştığını, 1'i (%1,10) Öğrencinin kolaylıkla sertifika aldığını belirtmiştir. Katılımcıların 7'si (%7,69) ise uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin herhangi bir avantajının olmadığını belirtmiştir.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 47'sinin (%51,65) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin ekonomik olduğunu; bunu ise mekân (n=22, %=46,8), para (n=11, %=23,4), zaman (n=7, %=14,89) ve mesafe (n=7, %=14,89) açısından avantaj getirdiğini belirtmişlerdir. Mekân özgürlüğünü ekonomik açıdan değerlendiren katılımcı görüşleri şöyledir.

K10: Mekân kısıtlamasını ortadan kaldırması avantaj bence.

K17: Mekân rahatlığı.

K32: Ancak uzaktan öğretim, ebeveyn ve çalışan öğrenciler için bir avantaj sağladı. Derslere buldukları yerlerden katılma fırsatı buldular.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 11'i (%=23,4) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin maddi açıdan ekonomik olduğunu belirtmiştir.

K10: Yurt dışında Türkçe öğrenmek için bu tarz bir online eğitim oldukça ucuza gelir. Birçok yaşam giderinden kurtulmuş olursun.

K23: Toplam maliyeti azaltması.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 7'si (%=14,89) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin zaman tasarrufu sağlaması açısından ekonomik olduğunu belirtmiştir.

K2: Derse katılmak için harcanan zaman israfını önlemesi en büyük avantajlar arasında.

K39: Zaman konusunda avantajlı olabilirler.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 7'si (%=14,89) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin mesafe açısından ekonomik olduğunu belirtmiştir.

K2: Mesafeyi ortadan kaldırması.

K25: Öğrenciler için de kendi ülkelerinden de eğitime katılabilmeleri.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 9'u (%9,89), uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin avantajları arasında bilgiye erişimin kolay olduğunu belirtmiştir.

K9: Bunun dışında uzaktan eğitimde bilgiye ulaşma kolaylığı (hem öğrenci hem de öğretmen için) sistemin avantajları arasındadır.

K24: Bilgiye erişimi daha kolaydır.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 6'sı (%6,59), uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin avantajları arasında dersi tekrar izleme olduğunu belirtmiştir.

K5: Dersin kayıt altına alınması, ... sanırım en büyük avantajları. Okulda, bir ders anlatıldığında, öğrenci o gün gelmediyse, önceki derse ilişkin kısaca bilgi veriliyordu. Ancak şu an öğrenci derse gelmezse de dersi kayıtlardan izleyip hızlı bir şekilde ertesi günün konusuna yetiştirebiliyor.

K15: Öğrenci açısından tek avantajı, ders kayıtları sayesinde anlamadığı dersleri tekrar tekrar izleme imkanına sahip olmasıdır diyebiliriz.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 5'i (%5,49), uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin avantajları arasında çeşitli materyal oluşturma olduğunu belirtmiştir.

K16: Ciddi bir eksiklerimiz materyal konusunda kendi eksiklerimi nispeten tamamladığımı düşünüyorum. Materyal oluşturmada çeşitlilik kattığımızı da atlamayalım.

K23: Ders esnasında anlık farklı materyaller kullanmaya elverişli olması.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 4'ü (%4,40) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin konfor açısından avantajlı olduğunu belirtmiştir.

K24: Kuyafetten bağımsızdır. Öğrenci fiziki olarak daha rahattır.

K33: Uzaktan öğretim daha rahat bir öğrenme süreci sağlıyor. Ben bunu olumlu görüyorum. Öğrenciler sınıf ortamında, dersler de art arda iken daha huzursuz olduğunu iddia edebilirim.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 4'ü (%4,40) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin ulaşılır olma açısından avantajlı olduğunu belirtmiştir.

K3: Her an her yerde öğrenciye ulaşabildik.

K5: Her an ulaşılabilir olunması sanırım en büyük avantajları.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 3'ü (%3,30) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin teknolojiyen yararlanma bilincinin yerleşmesi açısından avantajlı olduğunu belirtmiştir.

K14: Ayrıca, eğitimde teknolojiyi sınıf ortamında kullanmaktan kaçınanlar için zorunlu bir kullanım durumu ortaya çıktığından teknolojiyen yararlanma konusunda bir bilinç ortaya çıktığını düşünüyorum.

K35: Öğreticiler daha çok web araçlarından, bilişim teknolojilerinden yararlanmaya başladı.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 3'ü (%3,30) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin zaman esnekliği açısından avantajlı olduğunu belirtmiştir.

K6: Ders işlenişiyile ilgili oluşabilecek esneklik dışında yüz yüzenin yerini tutamaz.

K30: Zaman sınırı yok, dersimi istediğim saatte hem kendime göre hem de öğrencilerime göre ayarlayabiliyorum.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 2'si (%2,20) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin ödev kontrolü ve dönütler kolay bir şekilde verilmesi açısından avantajlı olduğunu belirtmiştir.

K33: Yazma becerisinin temel seviyesinde hataların gösterilmesi için çok kullanışlı. Örgün öğretimde bu kadar kısa sürede çok öğrenciye dönüt vermem daha zor.

K36: Ödev kontrolü kolaylaştı.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%1,10) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin öğrencinin kolaylıkla sertifika alması açısından avantajlı olduğunu belirtmiştir.

K22: Öğrenciler için sağladığı avantaj ise kolaylıkla sertifika sahibi olmaları diyebiliriz. Uzaktan girdikleri sınavlarda sınıf düzeyinde başarısız olan öğrencilerin kur sınavlarında başarılı oldukları görülmüştür.

3.14. Öğreticilerin yabancılara uzaktan Türkçe öğretimi sürecine yönelik öz değerlendirmelerine ilişkin bulgular

Katılımcıların "Yüz yüze eğitime nazaran uzaktan eğitimde kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15. Öğreticilerin Yabancılara Uzaktan Türkçe Öğretimi Sürecine Yönelik Öz Değerlendirmeleri

Kodlar	f	%		f	%
Olumsuz	46	56,79	Yüz yüze eğitimdeki kadar verimli olamayan biri	19	41,30
			Hareketleri kısıtlanmış biri	11	23,91
			Yorulan biri	7	15,21
			Motivasyonu düşük biri	3	6,52
			Fiziksel rahatsızlıklar yaşamaya başlayan biri	2	4,34
			Yeterli dönüt veremeyen biri	2	4,34
			Bilgisayar karşısında ders anlatmaktan sıkılan biri	1	2,17
			Yüz yüze eğitimi özleyen biri	1	2,17
Toplam			46	100	
Olumlu	35	43,21	Eksik yönlerini görme ve geliştirme imkânı bulan biri	11	31,42
			Yeterli biri	8	22,85
			Özverili biri	7	20
			Eğitim teknolojilerini iyi kullanan biri	4	11,42
			Uzaktan eğitime olumlu yaklaşıma başlayan biri	3	8,57
			Yeterli dönüt verebilen biri	1	2,85
			Uzaktan eğitimden keyif alan biri	1	2,85
Toplam			35	100	

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 46'sı (%56,79) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde kendilerini olumsuz yönde değerlendirmiştir. Bunların 19'u (%41,30) yüz yüze eğitimdeki kadar verimli olamayan, 11'i (%23,91) hareketleri kısıtlanmış, 7'si (%15,21) yorulan, 3'ü (%6,52) motivasyonu düşük, 2'si (%4,34) fiziksel rahatsızlıklar yaşamaya başlayan, 2'si (%4,34) yeterli dönüt veremeyen, 1'i (%2,17) bilgisayar karşısında ders anlatmaktan sıkılan, 1'i (%2,17) yüz yüze eğitimi özleyen biri olarak kendilerini değerlendirmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 19'u (%41,30), kendilerini yüz yüze eğitimdeki kadar verimli olamadıkları şeklinde değerlendirmiştir.

K15: Ancak her ne olursa olsun yüz yüze eğitimde göstermiş olduğumuz performansı (uzaktan eğitimde çok daha fazla yorulsa da) uzaktan eğitimde yansıtmıyoruz.

K17: Yüz yüze eğitimde daha başarılı olduğumu düşünüyorum.

K20: Zorlandığımı düşünüyorum çünkü öğrenci ile göz teması kuramadığım için anlayıp anlamadığımı anlayamıyorum.

K21: Performansım %50 azaldı.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 11'i (%23,91), kendilerini hareketleri kısıtlanan biri olarak değerlendirmiştir.

K14: Ayrıca yabancı dil öğretiminin önemli bir parçası olan beden dilini kullanamamak da oldukça zorluyor.

K5: Yüz yüze eğitimde bir işin, nesnenin ne demek olduğu ya da bir fiilin ne anlama geldiği sorulduğunda vücut, jest ve mimiklerle soruların sorunun cevabını verir, bir çeşit “drama” yapardım. Ancak uzaktan öğretimde, küçük bir kamera karşısında bunları yapmak zor olmaktadır. Bir sözcüğün anlamı sorulduğunda ya da bir nesnenin ne olduğu sorulduğunda, -görselleştirilebilir bir şeyse-Google arama motorundan görselle göstermekteyim. Bu yöntem, öğrenilen sözcüğün kalıcı olmasını zorlaştırmaktadır.

K16: Ve tabii ki dil öğretiminde en önemli materyal öğreticinin bedenidir. Tiyatral özellikleri istediğim gibi yansıtamıyorum. Elim kaldırırsam kolum görünmüyor. Kolumu kaldırırsam elim görünmüyor.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 7’si (%15,21), kendilerini yorgun biri olarak değerlendirmiştir.

K1: Sürekli bir yetememe, anlatamama, anlaşılamama kaygısının verdiği öğrenciyi sınıf ortamındaki kadar iyi gözlemleyememenin sebep olduğu anlayamama- anlaşılamama kaygısından ötürü yorgun.

K5: Yüz yüze eğitimde, uzaktan eğitime nazaran daha fazla saat ders yapıyordum ve yorulmuyordum. Uzaktan eğitimde daha az süre eğitim vermeme rağmen, sınıfı aktif tutma çabalarımın dolaylı olarak yoruluyorum. Başarıyorum, sınıfı aktif tutuyorum ama uzaktan eğitimde bu iş daha zor ve yorucu oluyor.

K13: Devamlı ekrana bakmaktan gözlerim çok yoruluyor. Uzaktan eğitimin sınıf ortamından daha fazla yorduğu kanaatindeyim.

K30: Öğretmen açısından çok fazla hazırlık gerektirdiğinden yorucu.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 3’ü (%6,52), kendilerini motivasyonu düşük biri olarak değerlendirmiştir.

K21: Motivasyonum düştü.

K23: Uzaktan eğitimde öğrenciler ile etkileşimin yüz yüze eğitimdeki gibi olmaması motivasyonu etkileyebilmektedir.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 2’si (%4,34), kendilerini fiziksel rahatsızlıklar yaşamaya başlayan biri olarak değerlendirmiştir.

K16: Tek sıkıntım sürekli oturarak ekran karşısına hitap etmekten kaynaklanan fiziksel rahatsızlıklar, bel boyun ağrısı, bilgisayar ışığına sürekli maruz kalınca gözlerde problemler.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 2’si (%4,34), kendilerini yeterli dönüt veremeyen biri olarak değerlendirmiştir.

K5: Öğrenci ödevlerini takip etme konusunda kendimi yetersiz buluyorum. Yüz yüze eğitimde öğrenci ödevlerine sağlıklı dönüşler yapabiliyorken, uzaktan eğitimde çok sağlıklı dönüşler yapmadığımı düşünüyorum.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%2,17), bilgisayar karşısında ders anlatmaktan sıkılan biri olarak değerlendirmiştir.

K10: Kendi başına bilgisayar önünde ders anlatmak bazen sıkıcı.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%2,17), kendisini yüz yüze eğitimi özleyen biri olarak değerlendirmiştir.

K12: Ancak yüz yüze eğitimi inanılmaz özlüyorum.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 35'i (%31,42) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde kendilerini olumlu yönde değerlendirmiştir. Bunların 11'i (%41,30) eksik yönlerini görme ve geliştirme imkânı bulan, 8'i (%22,85) yeterli, 7'si (%20) özverili, 4'ü (%11,42) eğitim teknolojilerini iyi kullanan, 3'ü (%8,57) uzaktan eğitime olumlu yaklaşıma başlayan, 1'i (%2,85) yeterli dönüt verebilen, 1'i (%2,85) uzaktan eğitimden keyif alan biri olarak kendilerini değerlendirmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 11'i (%41,30) kendilerini eksik yönlerini görme ve geliştirme imkânı bulan biri olarak değerlendirmiştir.

K17: Kendimi geliştiriyorum. Ama hâlen dijital dönüşüme vakit var diye düşünüyorum.

K18: İnternet ortamındaki akademik yazını, materyalleri keşfetme fırsatı buldum. Uzaktan eğitim gerçekleştirilen uygulamaları fazlaca öğrendim. Dijitalleşme ile ilgili ciddi bir birikim edindim. Temel seviyelerde zorlanıyoruz ancak ileri seviyelerde mesela C1, akademik Türkçe gibi eğitimlerde uzaktan eğitime devam edilebileceğini düşündüm. Materyal hazırlarken ofis programları hâkimiyetim daha da gelişti.

K22: Önceleri sisteme alışmakta zorlandığımı, ancak kullana kullana alıştığımı düşünüyorum. Dijital içerik geliştirmede kendimi geliştirdiğimi söyleyebilirim. Özellikle dijital tablet kullanımı pek çok yönden işimi kolaylaştırmıştır. Sınıfta tahta kullanır gibi kalem kullanarak söylediklerimizi öğrenciye aktarma süreci paha biçilemez. Ancak bu durum uzaktan eğitim sürecinin ikinci yarısında başlamıştır. İlk zamanlar her öğretmen gibi zorlandığımı düşünüyorum.

K41: Kendimizi teknolojik açıdan geliştirdik. Duruma alıştık. Ders işleyişini uzaktan öğretime göre ayarlamaya çalıştık.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 8'i (%22,85) kendilerini yeterli biri olarak değerlendirmiştir.

K23: Yüz yüze eğitimde her sınıfta akıllı tahta olmaması derste benimsenen yaklaşım, yöntem gibi unsurları sekteye uğratabiliyordu. Eklektik yaklaşım bağlamında öğrenen ve öğretici için ortak ekran ve dönüt verme süresi benim için büyük avantaj. Tahta kullanımı için grafik tablet kullanılmakta. Bu manada teknolojik yeterliliğe sahip olduğumu düşünüyorum.

K43: Bu tamamen benim fikrim Türkçe öğrenmek isteyen ve çalışan öğrencilere fazlasıyla çalışmalarım yetiyor. Ama genel değerlendirecek olursam ben elimden geleni fazlasıyla yaptığımı düşünüyorum.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 7'si (%20) kendilerini özverili biri olarak değerlendirmiştir.

K22: Ancak bu süreci elimden geldiğince olumlu atlatmaya, Türkçeyi olabildiğince iyi öğretmeye çalışmaktayım.

K25: Yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum.

K19: Uzaktan eğitime göre kendimin daha özverili çalıştığımı düşünmekteyim. Çünkü uzaktan eğitimde anahtar ögenin öğretmen olduğunu düşünmekteyim.

K34: Yüz yüze eğitimde yabancı öğrencilerimize nasıl öğretici, koruyucu ve saygılı yaklaştıysam çevrim içi mecralarda da yine aynı şekilde hatta daha yoğun çabalar sarf ederek öğrencilerimizin bu salgın psikolojisinden en az düzeyde etkilenmesi hatta hiç etkilenmemesi için Türkçe öğretmenliğinin yanı sıra bir psikolog gibi de çalıştım.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 4'ü (%11,42) kendilerini eğitim teknolojilerini iyi kullanan biri olarak değerlendirmiştir.

K5: Bilgisayar kullanma, telefon kullanma konularında oldukça yetkinimdir. Teknolojik gelişmeleri takip eden, sorgulayan ve kullanan biri olduğumdan uzaktan eğitimde bu anlamda hiç zorlanmadım. Yüz yüze eğitimde teknolojik materyalleri bu kadar kullanmıyordum.

K23: Bu manada teknolojik yeterliliğe sahip olduğumu düşünüyorum.

K12: Pek çok web2 aracı biliyor ve zaman zaman kullanıyorum. Teknik anlamda hiç sıkıntı yaşamadım.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 3'ü (%8,57) kendilerini uzaktan eğitime olumlu yaklaştırmaya başlayan biri olarak değerlendirmiştir.

K5: Uzaktan eğitime ilk geçtiğimizde kameraya bakarak konuşmak motivasyonumu düşürmüştü. Alışma sürecini atlattıktan sonra, bu tutumum da değişti.

K8: İlk başta nasıl olacak endişesini taşıyordum ama zaman içerisinde uzaktan da yapabileceğimi gördüm.

K19: Salgınla birlikte uzaktan eğitim modeli tecrübesi kazandım. Olumlu ya da olumsuz büyük bir tecrübe kattığını düşünmekteyim. Özellikle B1, B2 ve C1 düzeylerinde uzaktan eğitim modeline sıcak bakmaya başladım. Daha önce böyle bir düşüncem yoktu.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%2,85) kendisini yeterli dönüt verebilen biri olarak değerlendirmiştir.

K10: Ödevlere etkili dönütler verebiliyorum.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%2,85) kendisini uzaktan eğitimden keyif alan biri olarak değerlendirmiştir.

K16: Her zaman mesleğimi icra etmekten keyif aldım. Şimdi de oldukça keyif alıyorum.

4. Tartışma, sonuç ve öneriler

Dili kullanma fırsatı hem bilişsel hem de duyuşsal olarak yabancı dil öğrenme sürecine büyük avantajlar sunmaktadır. Dili kullanma fırsatı bulanlar dile ait öğelerin ne olduğunu öğrenmek ile birlikte sosyokültürel çevre içinde bu bağlamın nasıl kullanıldığını da deneyimler. Doğrudan yaşantılarla ilişkili olduğu için bu deneyimler bilginin daha iyi depolanmasını ve öğrenenlere hedef dilde birtakım duyuşsal izler bırakmasını sağlar. Böylece yabancı dile ait her bir öge, öğrenen için anlamlı, deneyime dayalı, canlı bir işleve sahip olur. Bu bakımdan yüz yüze eğitim şekli Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf dışında da yoğun etkileşimsel çevre olanakları sunmaktadır. Dil öğrenenlerin yüz yüze eğitim şeklinin sunduğu olanaklarla öğretim metotlarını çeşitlendirmesi, sözlü dilin yanı sıra beden dilinin avantajlarını kullanması; öğrencilerin ise hem öğretmenleriyle hem sınıf arkadaşlarıyla hem de hedef dil konuşurlarıyla etkileşime girerek öğrenme çevresi oluşturması yüz yüze eğitim şeklinin en önemli avantajları arasında görülmektedir. Ancak COVID-19 Pandemi sürecinde toplum sağlığını kontrol altına alabilmek için eğitim alanındaki çalışmaların uzaktan eğitim ile sürdürülmesi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde koşulların da değişmesine neden olmuştur. Bu değişiklik neticesinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşim yoğunluğunun, öğrencilerin derslere katılımının, öğrenimi güçleşen dil becerilerinin, öğretimi güçleşen dil seviyelerinin, genel öğrenci sayılarının, öğrenci motivasyonlarının, sınavlarda yaşanan sorunların, uygulanan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, öğretici öz değerlendirmelerinin, karşılaşılan sorunların ve avantajların uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde neler olduğunu ortaya koymak önem arz etmiştir. Bu nedenle araştırmada uzaktan eğitimde Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmada, uzaktan yabancılara Türkçe öğretim sürecinde öğretmenler ile öğrenciler arasında etkileşimin azaldığı; bunun sebebinin de öğrencilerin ders sırasında kamera ve ses aygıtlarını açmamaları, etkileşim sürecinde önemli olan göz teması ve beden hareketlerini kullanamamaları olduğu belirtilmiştir. Özellikle yeni kaydolan öğrenciler ile öğretmenlerin birbirleriyle tam olarak etkileşime geçemedikleri belirtilmiştir. Birişçi (2013) de öğrencilerin video konferans sisteminde yaşanan teknik problemlere bağlı olarak ders anlatımları sürecinde öğretici-öğrenci arasında etkili iletişimin kurulamadığını ve öğreticiyle yüz yüze ortamda bulunmama ve derse motive olamama şeklinde birtakım olumsuz düşünce içerisinde olduklarını belirlemiştir. Güngör, Çangal ve Demir (2020) ise uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin olumsuz yönleri arasında öğreticilerin sınırlı etkileşime değindiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen-öğrenci etkileşiminin olumlu olarak etkilendiğini belirten az sayıda (n=4, %8,88) görüş belirtilmiştir. Bulgulara göre, ders dışında gelişen mesajlaşma ve konuşmaya yönelik paylaşımlar öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimi olumlu yönde etkilemiştir.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin olumlu bir görüşün belirtilmemiş olması dikkat çekmektedir. Elde edilen sonuçlar, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin birbirinden öğrenme deneyimlerini sınırlandırdığını ve sosyal ilişki içinde dili kullanmalarını kısıtladığını ortaya çıkarmıştır.

Öğrenci-öğrenci etkileşiminin uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde olumsuz yönde etkilendiği (f=30, %100) tespit edilmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin yüz yüze eğitimde kurdukları sınıf içi yardımlaşma ve samimi iletişim kurma olanakları uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde azalmıştır.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde olumsuz yönde değişen öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimini, uygun bir seviyeye taşımak için öğreticilerin çeşitli yöntem, teknik ve etkinliklere başvurdukları tespit edilmiştir. Bunların içinde en çok sosyal medya (f=15, %28,30) kanallarına başvurdukları ve akran danışmanlığı (f=6, %11,32), dil partnerliği (f=6, %11,32), çevrim içi etkinlikler (f=6, %11,32) ve konuşma kulüpleri (f=5, %9,43) gibi yöntem, teknik ve etkinliklerden faydalandığı belirlenmiştir.

Araştırmada, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin ortaya koyduğu koşullar gereği programda bazı değişikliklere gidildiği tespit edilmiştir. Bunlar; teknolojik materyal kullanımının artması (f=22, %27,50), ders saatinin azalması (f=20, %25,00), etkinliklerin değiştirilmesi (f=13, %16,25), dijital kitapların kullanılması (f=8, %16,25), konulara ayrılan sürenin artması (f=5, %10,00), öğretime ayrılan sürede değişiklik (f=5, %6,25), teneffüs süresinin değişmesi (f=3, %3,75) ev ödevlerinde değişiklikler (f=1, %1,25), öğretim içeriğinde ve kazanımlarda değişiklik (f=1, %1,25), kur saatlerinin düzenlenmesi (f=1, %1,25), ders saatlerinde esnek yaklaşım (f=1, %1,25) olarak belirtilmiştir.

Öğreticiler, yüz yüze eğitimde teknoloji tabanlı materyalleri yerine göre kullandıklarını ancak uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde bunun vazgeçilmez bir unsur hâline geldiğini belirterek program içeriğini tamamen teknolojik materyallerle verdiklerini vurgulamışlardır. Araştırmada belirlenen diğer önemli bir değişiklik ders saatlerinin azaltılmasıdır. Ders saatlerindeki azalmanın nedeni olarak öğretim yönetim sistemleri, öğrencilerin kullandıkları araçlar ve öğrencilerin dikkat süreleri gösterilmiştir.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi programında belirtilen diğer bir değişiklik ise ders etkinlikleridir. Öğreticiler, yaşadıkları teknik ve etik sorunlardan dolayı dinleme ve yazma becerilerine dönük etkinlikleri tam olarak gerçekleştiremediklerini; bunu telafi etmek için video ve kısa filmleri daha etkili kullandıklarını; öğrencileri derste tutabilmek için etkinliklerin eğlenceli olmasına dikkat ettiklerini ve öğrencilerin ders dışı zamanlarda da Türkçe öğrenmeye devam edebilmeleri için sosyal medya gruplarından çeşitli dosya ve etkinlikleri öğrencilerle paylaştıklarını belirtmişlerdir. Bu değişikliklerin uzaktan eğitimde kullanılan dijital içeriklere ve kısıtlı zaman dilimine ve öğrencilerin etkinliklere etkili katılım sağlamamasına bağlı olarak ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kitap şeklinin de değiştiği tespit edilmiştir. Öğreticiler, bu süreçte Yunus Emre Enstitüsünün ve İstanbul Üniversitesinin dijital (Z) kitaplarını kullanmaya başladıklarını; bunları interaktif kullanmaya elverişli olduğu ve süreci olumlu yönde etkilediği için kullandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada, öğretmenler, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen sayılarının düştüğünü (n=22, %42,3), devamsız/kayıt donduran öğrencilerin arttığını (n=13, %25), öğrenci sayılarının arttığını (n=11, %21,1) ve öğrenci sayılarında değişiklik olmadığını (n=6, %11,5) belirtmiştir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen sayılarının düştüğünü belirten öğretmenler, bunun nedeni olarak öğrencilerin zorlanmalarını, kendi çabalarıyla öğrenebileceklerine dair algılarını ve internet sorunu yaşamalarını göstermiştir.

Öğreticiler uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde devamsız/kayıt donduran öğrenci sayılarının arttığını belirtmiştir. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin pandemi sürecinin bitmesiyle yüz yüze eğitim şeklini alma isteklerini ve öğrencilerin yaşadıkları internet sorunlarını göstermişlerdir.

Araştırmada, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen sayısının arttığını bildiren görüşler de yer almıştır. Uzaktan eğitimin şehir dışında ve yurt dışında yaşayanlar için avantaj oluşturduğu, yüz yüze eğitimde başarı yakalayamayan veya zaman ayıramayan öğrencilerin krizi fırsata çevirdikleri ve özellikle ücretli öğrenci sayılarında artış gözlemlendiği belirtilmiştir.

Elde edilen sonuçlar, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının olumsuz yönde değiştiğini belirtmiştir. Bunun nedenleri olarak öğrencilerin öz disiplin yetersizlikleri, kamera ve ses aygıtlarını açmaması ve yaşadıkları teknik sorunlar gösterilmiştir. Özgül, Ceran ve Yıldız (2020), uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinde de öğretmenlerin öğrenci katılımlarını olumsuz yönde değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları katılım sorununu; iletişimsizlik, internete ulaşamama ve isteksizlik ile açıklamışlardır.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının olumlu yönde değiştiğini belirten görüşler de yer almıştır. Ancak bu durumun kamera açma zorunluluğu getirilen kurslarda ortaya çıktığı ve bazı kapalı toplumlarda sosyal çevrede çekingen davranan kız öğrencilerin kendilerini uzaktan eğitimde daha rahat hissetmelerine bağlı olarak ortaya çıktığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Bayram, Peker, Aka ve Vural (2019), kadın üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimi erkek öğrencilere göre daha fazla avantajlı olduğu yönünde düşündüklerini tespit etmiştir.

Bazı görüşlerde (n=4, %8,16) ise uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının yüz yüze eğitime nazaran fark yaratmadığı belirtilmiştir. Bunun nedeni ise öğrencilerin odaklanmalarına, aktif olmalarına ve uzaktan eğitim döneminden önce öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini tanımalarına bağlanmıştır.

Araştırmada, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin en çok yazma (n=26, %=44,07) ve konuşma (n=26, %=44,07) becerilerine dönük etkinliklerde zorlandıkları belirlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin yazma motivasyonlarının düştüğü, bir yazma etkinliğini devam ettirmede zorlandıkları, yazma çalışmalarının Word dosyasına geçirmekte, e-posta yoluyla öğretmenlerine gönderme gibi işlerde ve klavye kullanmada zorlandıkları belirtilmiştir. Öğreticilerin yazılı ödevleri anında kontrol etme, düzeltme ve dönüş yapmadaki eksiklikleri öğrencilerin yazma becerisine dönük etkinliklerde zorlanmalarına neden olan diğer bir etmen olarak tespit edilmiştir. Araştırmada, pratik yapacak doğal bir ortamın bulunmaması, etkileşimin azalması, konuşmaya isteksiz davranılması, internet bağlantısında ve seste meydana gelen kopukluklar nedeniyle öğrencilerin konuşma becerilerine dönük etkinliklerde zorlandıkları tespit edilmiştir. Güngör, Çangal ve Demir (2020) uzaktan eğitimin konuşma becerisini olumsuz yönde etkilediğine dair bulgular elde etmişlerdir. Yurdakul ve Duman (2021) ise öğreticilerin uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde güçlük çektiklerine dair görüş belirttiklerini ifade etmişlerdir.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticilerin (n=41, %97,62) en çok temel dil düzeyindeki öğrencilerle dersin işlenişinde zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Yüz yüze eğitimde öğreticilerin ses, görüntü ve beden dilini kullanarak çok basit bir şekilde açıklayabildikleri durumların uzaktan eğitim koşullarında öğretiminin zorlaştığı, öğrencilerin bireysel-kültürel art alan bilgileri hakkında öğreticilerin fikir sahip olamadıkları böylece temel dil seviyesindeki öğrencilerle dersin işlenişinin zorlaştığı belirlenmiştir.

Araştırmada, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının düştüğü (n=29, %72,50), öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının arttığı (n=6, %15) ve

öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarında değişiklik olmadığı (n=5, %12, 50) belirtilmiştir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının düştüğünü belirten öğretmenler, bunun, öğrencilerin yaşadıkları internet sorunları, yüz yüze eğitimi tercih etmeleri, kültürel etkinliklere katılamamaları, öğretmenleri ile olan iletişimin azalması, Türkçe öğrenmenin zor bir dil olduğuna inanmaları ve pratik yapma imkânlarının olmamasından kaynaklı ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının arttığını düşünen öğretmenler, bunu, öğrencilerdeki dil öğrenme kaygısının onları çalışmaya itmesine, ders kayıtlarını tekrar izleyebilme imkânına sahip olmalarına ve mesafeden dolayı yüz yüze eğitimde zorluk yaşayan öğrencilerin uzaktan eğitimde kolaylık yaşamalarına bağlamışlardır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarında herhangi bir değişiklik gözlemediklerini düşünen öğretmenler, bilinçli ve özerk öğrencilerin her şartta hedefe yönelik davrandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarını artırmak için öğretmenlerin çeşitli etkinlikler yaptıkları belirlenmiştir. Hedef dilde film/video/şarkı dinletme (n=14, %20), sohbet etme (n=8, 11,42), anında veya en kısa sürede dönüt verme (n=5, %7,14), ödev verme (n=4, %5,63), sınıf dışı etkinlikler yapma (n=4, %5,63), eğlenceli ders etkinlikleri tasarlama (n=4, %5,63), gelecekle ilgili beklentide bulunma (n=3, %4,23), pozitif yaklaşım sergileme (n=3, %4,23), öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme (n=3, %4,23), öğrencileri mezun veya daha ileri seviyedeki öğrencilerle tanıştırmaya (n=3, %4,23), öğrenmeye teşvik etme (n=3, %4,23), kültürel örnekler gösterme (n=3, %4,23), öğrencileri telkin etme (n=3, %4,23), öğrencilere dil öğrenme amaçlarını hatırlatma (n=2, %2,82), öğrencilerin başarılarını/gelişimlerini bildirme (n=2, %2,82), derste öğrencilerin ilgi alanlarından örnekler verme (n=2, %2,82), derslerde öğrenci seviyesini dikkate alma (n=2, %2,82) öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarını artırmak için öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada, öğretmenler, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin çeşitli sorunlarla karşılaştığını ifade etmişlerdir. Bunlar; internet bağlantısında yaşanan sorunlar (n=40, %47,61), teknik donanım yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar (n=10, %11,90), dijital okuryazarlık yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar (n=8, %9,52), sisteme alışma sorunları (n=4, %4,76), bilgisayar kullanılmamaktan kaynaklanan sorunlar (n=3, %3,57), özerk öğrenme becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar (n=3, %3,57), klavye kullanılmamaktan kaynaklanan sorunlar (n=3, %3,57), ekran yorgunluğundan kaynaklanan sorunlar (n=3, %3,57), ev ya da yurt ortamının uygun olmamasından kaynaklanan sorunlar (n=2, %2,38), internetin pahalılığından kaynaklanan sorunlar (n=2, %2,38), saat farkından kaynaklanan sorunlar (n=2, %2,38), dilin kültürel ortamının uzaklığından kaynaklanan sorunlar (n=1, %1,19), zaman yönetiminin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar (n=1, %1,19), elektrik kesintisinden kaynaklanan sorunlar, uzaktan eğitime yönelik negatif bakış açısından kaynaklanan sorunlar (n=1, %1,19) şeklinde sıralanmıştır. Benzer olarak Karatepe, Küçükgençay ve Peker (2020), uzaktan eğitimde öğretmen adaylarının da çoğunluğunun cep telefonu ile derslere katıldığını belirtmişlerdir. Genel olarak öğretmen adaylarının senkron derslere karşı olumsuz tutum içinde oldukları, gelecekte çevrim içi uzaktan eğitim verme konusunda isteksiz oldukları, kendilerini yeterli görmedikleri ve çevrim içi derslerin eğitimin geleceği olduğuna inanmadıklarını tespit etmişlerdir.

Araştırmada, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde yapılan kur sınavlarında çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı belirlenmiştir. Bunlar; etik sorunlar (n=23, %28,75), internet bağlantısından kaynaklanan sorunlar (n=23, %28,75), teknolojik yetersizliklerden kaynaklanan sorunlar (n=10, %12,50),

öğrencilerin sınav sistemini anlamamasından kaynaklı sorunlar (n=9, %11,25), sınav sisteminden kaynaklanan sorunlar (n=5, %6,25), sınavın geçerliğinden kaynaklanan sorunlar (n=3, %3,75), klavye kullanamamaktan kaynaklanan sorunlar, öğrencilerin sınava katılmamasından kaynaklanan sorunlar (n=1, %1,25), öğrencilerin kaygı durumundan kaynaklanan sorunlar (n=1, %1,25), gözlem yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar (n=1, %1,25), sınav süresinin uzamasından kaynaklanan sorunlar (n=1, %1,25), elektrik kesintisinden kaynaklanan sorunlar (n=1, %1,25) şeklinde sıralanmıştır. Benzer olarak Avcı ve Akdeniz (2021) de uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yoğun olarak teknolojik alt yapı ve internet konusunda sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Araştırmada, öğreticilerin, ölçme ve değerlendirmede soru-cevap yöntemini (n=21, %17,65), çoktan seçmeli (n=23, %19,33), boşluk doldurmalı (n=19, %15,97) ve doğru-yanlış test maddelerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğreticilerin; ödevler (n=9, %7,56), deneme sınavları (n=8, %6,72), açık uçlu sorular (n=8, %6,72), yazılı ürün değerlendirme (n=6, %5,04), eşleştirme maddeleri (n=3, %2,52), kontrol listeleri (n=3, %2,52), dikte yöntemi, kısa cevaplı sorular (n=1, %0,84), bulmacalar (n=1, %0,84), öğrenci ürün dosyası (n=1, %0,84) ve süreç odaklı değerlendirme tekniklerini (n=1, %0,84) kullandıkları tespit edilmiştir. Benzer olarak Özgül, Ceran ve Yıldız (2020), uzaktan eğitimde Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede ödevleri, hazır testleri ve soru-cevap yöntemini kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Araştırmada, öğreticiler, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin ekonomik açıdan avantajlı olduğunu (n=47, %51,65) belirtmiştir. Bu avantajların mekân (n=22, %46,8), para (n=11, %23,4), zaman (n=7, %14,89) ve mesafe (n=7, %14,89) açısından işlendiği görülmüştür. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin avantajları arasında katılımcıların 9'u (%9,89) bilgiye erişimin kolay olduğunu, 6'sı (%6,59) dersin tekrar izlendiğini, 5'i (%5,49) çeşitli materyal oluşturulduğunu, 4'ü (%4,40) konforlu olduğunu, 4'ü (%4,40) ulaşılır olduğunu, 3'ü (%3,30) teknolojiden yararlanma bilincinin yerleştiğini, 3'ü (%3,30) zaman esnekliği sağlandığını, 2'si (%2,20) ödev kontrolü ve dönütlerin kolaylaştığını, 1'i (%1,10) Öğrencinin kolaylıkla sertifika aldığını belirtmiştir. Katılımcıların 7'si (%7,69) ise uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin herhangi bir avantajının olmadığını belirtmiştir. Benzer bir şekilde Güngör, Çangal ve Demir (2020), uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik ders almayı sağlaması, zamanı verimli kullanmayı sağlaması, erişim kolaylığı sağlaması, sosyal mesafeye uygunluk taşıması ve olumlu bir yönünün olmaması şeklinde görüş belirttiklerini ifade ederken öğreticilerin zaman ve mekân sınırını kaldırması, öğretim devamlılığını sağlaması ve materyal kullanımı açısından geniş imkânlar sunması gibi olumlu görüşler belirttiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmada, öğreticilerin kendilerini olumsuz (n=46, %56,79) ve olumlu (n=35, %31,42) yönde değerlendirdikleri belirlenmiştir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde kendilerini olumsuz yönde değerlendiren öğreticilerden 19'u (%41,30) yüz yüze eğitimdeki kadar verimli olamayan, 11'i (%23,91) hareketleri kısıtlanmış, 7'si (%15,21) yorulan, 3'ü (%6,52) motivasyonu düşük, 2'si (%4,34) fiziksel rahatsızlıklar yaşamaya başlayan, 2'si (%4,34) yeterli dönüt veremeyen, 1'i (%2,17) bilgisayar karşısında ders anlatmaktan sıkılan, 1'i (%2,17) yüz yüze eğitimi özleyen biri olarak kendilerini değerlendirmiştir.

Araştırmada, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde kendilerini olumlu yönde değerlendiren öğreticilerden 11'i (%41,30) eksik yönlerini görme ve geliştirme imkânı bulan, 8'i (%22,85) yeterli, 7'si (%20) özverili, 4'ü (%11,42) eğitim teknolojilerini iyi kullanan, 3'ü (%8,57) uzaktan eğitime olumlu yaklaşmaya başlayan, 1'i (%2,85) yeterli dönüt verebilen, 1'i (%2,85) uzaktan eğitimden keyif alan biri olarak kendilerini değerlendirmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak alanyazına şu önerilerde bulunulabilir:

- Bilişim teknolojisi uzmanlarının, Türkçe öğreticilerinin ve Türkçe öğretim merkezi yöneticilerinin katılımıyla, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde tespit edilen sorunların çözümüne odaklanılacak çalıştay(lar) düzenlenebilir.
- Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticilerin oluşturdukları etkinlik ve uygulamalar ortak bir platformda paylaşılarak deneyim aktarımı sağlanabilir.
- Uzaktan yabancılara Türkçe öğretim sürecinde kullanılan öğrenme nesnelerinin sonradan da kullanımına dönük nesne ambarları oluşturulabilir.
- Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenci motivasyonlarını artırıcı teşvik uygulamaları gerçekleştirilebilir.
- Yurt içinde ve yurt dışında uzaktan Türkçe öğrenenler arasındaki etkileşimi artırıcı sosyal medya platformları oluşturulabilir.

Kaynaklar

- Avcı, F., & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T., & Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345.
- Caladine, R. (2008). Enhancing e-learning with media-rich content and interactions. Hershey, PA: IGI Global. doi:http://dx.doi.org/10.4018/978-1-59904-732-4.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 2(1), 24-40.
- Duman, G. B., & Yurdakul, Y. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimde öğreticilerin materyal kullanımını ve teknolojik alt yapıya yönelik tutum ve görüşleri. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 13(1), 419-438.
- Eraslan, F., & Yücel, D. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan yabancılara Türkçe öğretimine bakışı (Kazakistan ve Bosna-Hersek örnekleri). *Kesit Akademi Dergisi*, 7(26), 483-499.
- Erturgut, R. (2008). İnternet temelli uzaktan eğitimin örgütsel, sosyal, pedagojik ve teknolojik bileşenleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 79-85.
- Güngör, H., Çangal, Ö., & Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191.
- İskender, M. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 96-117.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Kaya, F. B., Kahraman, F., & Uysal, G. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının uzaktan öğretime uygunluğu: Yeni İstanbul örneği. *Electronic Turkish Studies*, 16(1), 63-84.

- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. (1. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Kuzu, A. (2017). Çoklu ortam uygulamalarının kuramsal temelleri. İçinde Ö. Ö. Dursun ve H. F. Odabaşı (Ed.), *Çoklu ortam tasarımı*. (2-33). (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: a systems view*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. In R. Mason & A. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, computers and distance*. (pp. 63-73). Oxford, UK: Pergamon.
- Özgül, E., Ceran, D., & Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 395-412.
- Taylor, J. C. (2001, April). Fifth generation distance education. Keynote address delivered at the ICDE 20th World Conference, Dusseldorf, Germany, April 1-5. Retrieved September 8, 2002, <http://www.usq.edu.au/users/taylorj/conferences.html>
- Taylor, J. C. (1995). Distance education technologies: The fourth generation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 11(2), 1-7.
- Tekdal, D. (2020). *Sosyal bilimler eğitiminde uzaktan eğitimin ortaya çıkış gereksinimi ve tarihçesi*. İçinde E. Koçoğlu (Ed.), *Sosyal bilimlere uzaktan eğitimde bakış*. (25-65). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Verduin, J. R., & Clark, J. T. A. (1994). *Uzaktan eğitim: Etkin uygulama esasları* (çeviren: I. Maviş). (1. Baskı). Anadolu Üniversitesi.
- Yurdakul, Y., & Duman, G. B. (2021). Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde temel becerilerin gerçekleştirilebilme durumunun öğretici görüşleri üzerinden değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 167-186.

12. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri

Halit KARATAY¹

Seda KAYA²

Derya BAŞER³

APA: Karatay, H.; Kaya, S.; Başer, D. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 223-232. DOI: 10.29000/rumelide.995286.

Öz

Covid-19'un kapalı ortamlarda kısa sürede yayılması ve insanların sağlığını tehdit etmesi sokağa çıkma kısıtlamalarına ve sağlık önlemlerinin alınmasına neden olmuştur. Bu önlemlerden biri de eğitim kurumlarının yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitime geçmeleridir. Uzaktan eğitime dâhil olan öğrencilerden bir kısmı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerdir. Bu çalışmada 2020-2021 yılı bahar döneminde BAİBÜ TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan eğitim yoluyla B1-B2 düzeyinde öğrenen 50 öğrencinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşleri iki sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri, 'öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih etme durumları, uzaktan eğitime yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri' olmak üzere üç ana temada toplanmıştır. Salgın döneminde 50 öğrenciden 12'si yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitimi tercih edeceğini belirtmiştir. Öğrenciler uzaktan eğitime yönelik olumlu görüş olarak: "Virüsten koruduğunu, zamandan tasarruf sağladığını, kaliteli eğitim verildiğini, dersi tekrar izleyebilme kolaylığı sağladığını, daha az yorucu olduğunu, alternatif bir öğrenme yolu olduğunu ve daha ucuz olduğunu" belirtmişlerdir. Olumsuz görüş olarak "iletişim ve etkileşim sorunlarını, öğretme yönünün zayıf olmasını, sosyalleşememeyi, internet ve uygulama sorunlarını, derslere az katılımın olmasını, konuşma ve yazma becerisinin yeterince gelişmemesini, derse odaklanma sorununu, derslerin sıkıcı olmasını, işbirlikli öğrenmeyi engellemesini, sağlığa zararlı olmasını, konuşma kaygısına sebep olmasını, pahalı olmasını ve sınavların yeterince güvenilir olmamasını göstermişlerdir.

Anahtar kelimeler: Covid-19, salgın, TYDÖ (Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi), uzaktan eğitim, Türkçe hazırlık

¹ 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: 17.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995286

² Arş. Gör., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Bolu, Türkiye), sedakayabp@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4658-4924

³ Arş. Gör. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ABD (Bolu, Türkiye), derya.yasar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2006-8737

Student views on distance education in teaching Turkish as a foreign language

Abstract

The spread of the Covid-19 virus especially in closed environments, in a short time and threatening people's health caused curfews and health measures to be taken. One of these measures is the transition of educational institutions to distance education instead of face-to-face education. In this study, it is aimed to determine the views of 50 students who learned Turkish as a foreign language at B1-B2 level through distance education at BAIBU TÖMER in the spring semester of 2020-2021. The opinions of the students were taken with a structured interview form consisting of two questions. The students' opinions about distance education were gathered under three main themes: "the students' preference for distance education, their positive and negative opinions about distance education". According to the results, 12 students would prefer distance education. Among the positive opinions about distance education, the students stated that it protects against viruses, saves time, provides qualified education, ease rewatching the lesson, is less tiring, is an alternative method and is cheaper. Negatively, they stated that there are communication and interaction problems; it hinders socializing, there are internet and application problems, it causes low participation in classes, it does not support speaking and writing skills of students adequately, problem of focusing on the lesson arises, lessons are boring, it hinders collaborative learning, it is unhealthy, it causes speaking anxiety, it is expensive and the exams are not sufficiently reliable.

Keywords: Covid-19, distance education, pandemic, TTFL (teaching Turkish as a foreign language), Turkish preparatory

1. Giriş

2019 yılında ortaya çıkan COVID-19 virüsü bütün dünyayı etkilemiştir. Bu virüs sadece insanların sağlığını, ekonomilerini ve yaşam biçimlerini etkilememiş aynı zamanda virüsün yol açtığı salgın eğitim sistemini de etkilemiştir. Virüsün kısa sürede ve hızla yayılıyor olması ayrıca ölümcül vakaların da tespit edilmesi nedeniyle ülkeler sokağa çıkma kısıtlamaları, maske takma zorunluluğu, sosyal mesafe kuralı, seyahat kısıtlamaları gibi bir dizi kural belirlemiştir. Virüsün sadece yüzeylerden değil hava yolu ile de bulaşması nedeniyle tüm dünyada yüz-yüze eğitimin yerini kısmi ya da tamamen uzaktan eğitim almıştır.

Uzaktan eğitim, farklı mekânlarda bulunan öğretici ve öğrencilerin birbirleriyle ve ders materyalleri ile etkileşimlerini sağlayabilmek amacıyla telekomünikasyon sistemlerinin kullanıldığı kurum tabanlı sunulan örgün bir eğitimidir (Schlosser & Simonson, 2009). Doğası gereği uzaktan eğitim öğrencilere ve öğreticilere zaman ve mekân bağımsızlığı, ekonomiklik, evden çıkmak zorunda olmadan eğitimin sürdürülebilirliği, öğrenme sürecinde esneklik, zamandan tasarruf, işe devam edebilme olanağı (Sadeghi, 2019), fırsat eşitliği, öğrenmenin bireyselleşebilmesi, küresel öğrenme ortamları, yeni konulara yönelik eğitim alabilme, yeni teknolojilerden ve yöntemlerden yararlanabilme (Gürer, 2021) gibi pek çok fayda sağlamaktadır. Öte yandan, uzaktan eğitim olası dikkat dağınıklığının üstesinden gelme, teknolojiyen kaynaklanabilecek sorunları giderme, fiziksel etkileşimin olamaması, öğreticilerle iletişimde kalabilmenin zorluğu (Sadeghi, 2019), zaman yönetiminde yaşanan zorluklar, uygulamalı dersler için yeterince verimli olmayan öğrenme ortamları, öğrencilere her zaman anında geri bildirim sağlayamama, sınırlı iletişim, teknik sorunlar ve öğreticinin uzaktan eğitim ortamlarındaki

deneyimsizliğinden kaynaklanabilecek verimsiz öğrenme deneyimleri (Gürer, 2021) gibi dezavantajları da beraberinde getirmektedir.

Salgın sürecinde uzaktan eğitime sadece ilköğretim, lise ve üniversite öğrencileri değil aynı zamanda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrenciler de dâhil edilmiştir. Son yıllarda, Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrenci sayıları büyük artış göstermiştir. Uluslararası öğrencilerin sayısı 2010 yılında 4,5 milyon iken günümüzde 7,5 milyona ulaşmış ve ilerleyen yıllarda da hızla artması beklenmektedir (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, 2021). Sayıları her geçen gün artan yabancı öğrencilerin Türkiye'deki eğitime ya da yaşama uyum sağlayabilmeleri için Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Bu yüzden eğitimi verecek olan öğretmenlerin de donanımlarının artırılması gerekmektedir. Çetin (2020) öğrencilere verilen sertifika eğitimlerinin niteliğinin artırılması ve standart bir eğitim verilebilmesi için uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin harmanlanmasını önermektedir. Öğrenciler için de daha verimli ve eşgüdümlü bir eğitim sunulabilmesi için aynı öneri sunulabilir.

Uzaktan eğitim yoluyla Türkçeyi yabancı dil olarak deneyimleyen 4 öğretim elemanı ve 8 öğrenci ile yapılan görüşme sonuçlarına göre katılımcıların uzaktan eğitimde iletişim, mekân bağımsızlığı ve ekonomik açıdan başarılı buldukları, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi konusunda uygulama yetersizliğinden ve materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir (İskender, 2021). Ayrıca çalışmada, dilbilgisinin de yeterince verimli işlenemediği ve teknik sorunların uzaktan eğitime uyum sürecini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Özer ve Çekici (2020)'nin çalışmasında da öğretmenler, uzaktan eğitimin öğrencilerin anlatma becerilerini geliştirmediğini belirtmişlerdir. Güngör, Çangal ve Demir (2020) çalışmalarında, öğrencilerin yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih ettikleri, mekân ve zaman bağımsızlığı ile ilgili olumlu görüşlere sahip olsalar da uzaktan eğitimde etkileşim, dil becerilerinin gelişimi, alt yapı ve ödev kontrolü ile ilgili sorunlar yaşandığı sonucuna varmışlardır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yaşadıkları bu deneyimin iyi bir şekilde irdelenmesi, salgın sonrasında yüz yüze verilecek bu eğitimlerin uzaktan eğitim ile desteklenmesi ya da tamamen uzaktan eğitim yoluyla verilmesi durumunda daha verimli öğrenme ortamları sunmak açısından önemlidir. Bu çalışmada, Türkçe hazırlık kursunu uzaktan eğitim yoluyla alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerinin araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırma sonuçlarının, Türkçe hazırlık kursları kapsamında gelecekte sunulabilecek uzaktan eğitim uygulamalarının tasarımına ışık tutması beklenmektedir. Böylece, uzaktan eğitimin yukarıda bahsedilen yararları artırılıp olumsuzlukları en aza indirilerek öğrencilere daha verimli bir ortam sunulması sağlanabilecektir. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın yöntemi

Çalışmaya veri toplamak amacıyla doküman inceleme tekniğine başvurulmuştur. Doküman incelemesinde, çalışılacak konulara dair yazılı ve basılı belgelerin analizi yapılır (Yıldırım ve Şimşek 2008).

Çalışma grubu

Çalışma grubu, 2020-2021 yılı bahar döneminde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER (Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi)'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 50 bağımsız düzey (B1-B2) öğrenciden oluşmaktadır. 20-29 yaş aralığında olan öğrencilerin 15'i kadın; 35'i ise erkektir. Öğrencilerin 17'si Türk soylu iken 33'ü Arap'tır.

Veri toplama aracı

Çalışmanın başlangıcında üç uzman görüşüne başvurularak UEÖGF (uzaktan eğitim öğrenci görüşleri formu) oluşturulmuştur. Bu form oluşturulurken öğrencilerin buldukları dil düzeyleri (B1-B2) ve soruların anlaşılabilirliği dikkate alınmıştır. Görüşme formundaki sorulardan biri çoktan seçmeli iken diğeri açık uçludur. Formda öğrencilerin cinsiyet ve uyruklarını yazmaları istenmiştir. Demografik bilgilerden sonra öğrencilere ilk olarak "Tercih hakkı sunulsa uzaktan mı yüz yüze eğitimi mi tercih ederiniz" diye sorulmuştur. Ayrıca, deneyimlerine dayanarak uzaktan eğitime yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerini yazmaları istenmiştir.

Veri toplama süreci

UEÖGF'deki veriler uzaktan eğitimi tercih etme durumu, uzaktan eğitimle alakalı olumlu ve olumsuz görüşler şeklinde ana başlıklara ayrılmıştır. Bu ana başlıklar ile ilgili iki sorudan oluşan bir anket Google Formlar'a yüklenmiş ve öğrencilere doldurmaları için gönderilmiştir.

Verilerin incelenmesi

Verilerin içerik incelemesi yapılmıştır. İlk olarak UEÖGF ile alınan uzaktan eğitimle alakalı B1-B2 düzeyi öğrencilerinin olumlu ve olumsuz görüşleri tek bir dosya olarak MAXQDA nitel analiz programına yüklenmiştir. Veriler 'uzaktan eğitimi tercih etme durumu', 'uzaktan eğitimle alakalı olumlu görüşler, uzaktan eğitimle alakalı olumsuz görüşler' olmak üzere toplam 3 ana başlık altında incelenmiştir. Görüşler ilgili ana temalar altında kodlandıktan sonra her ana başlığın altına alt temalar oluşturularak olumlu ve olumsuz görüşler kendi içinde ayrılmıştır. Bu görüşler daha sonra üç alan uzmanı tarafından iki kez okunarak kendi içinde ana ve alt temalar sağlaştırmıştır. Bu işlem bittikten sonra uzmanlar tarafından yapılan kodlamaların güvenilirliği ve tutarlılığı tekrar gözden geçirilmiş ve bulguların son şekline karar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve B2 düzey öğrencilerinin uzaktan eğitime dair görüşlerine yer verilmiştir.

1. Eğitim biçimi: "Tercih hakkı sunulsa uzaktan mı yüz yüze eğitimi mi tercih ederiniz?" sorusuna 12 öğrenci uzaktan eğitimi, 38 öğrenci ise yüz yüze eğitimi tercih ederiz diye cevap vermiştir. Bununla ilgili olumlu ve olumsuz görüş bildiren öğrencilerin gerekçeleri 2 ve 3 numaralı başlıklarda verilmiştir:

2. Uzaktan eğitimin olumlu yönleri: "Uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?" öğrencilere yöneltilen diğer bir sorudur. Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin olumlu görüşleri aşağıda verilmiştir.

2.1. Sağlığı koruma: Araştırmaya katılan 8 öğrenci C19 döneminde sağlıklarını korumak için, bu dönemde uzaktan eğitimin daha iyi ve güvenilir olduğunu söylemiştir. *“Dışarıda virüsten korkuyoruz ama uzaktan eğitimde virüsten uzak kalabiliyoruz k22.”*

2.2. Zamandan tasarruf: Araştırmaya katılan 5 öğrenci uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre zamandan tasarruf sağladığını; yüz yüze eğitimde okula gelmek için harcadıkları zamanın kendilerine kaldığını belirtmiştir. *“Normalde bir iki saat yolda geçiyor. Zamandan tasarruf ediyorum k13.”*

2.3. Eğitimin niteliği: 5 öğrenci, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha nitelikli olduğunu belirtmiştir. *“Dersler kaliteli k41.”*

2.4. Dersi tekrar etme: 3 öğrenci katılmadıkları dersi daha sonra tekrar izleyebildiklerini, yüz yüze eğitimde bu olanağın olmadığını belirtmiştir. *“Dersi tekrar izleme şansım var k43.”* Uzaktan eğitimde dersler kaydedildiği için öğrenciler derse katılmasalar bile daha sonra ders kayıtlarından istedikleri zaman dersi izleyebilmektedirler.

2.5. Daha az emek: 2 öğrenci ders süresince evde oturdukları için daha az yorulduklarını belirtmiştir. *“Hareket etmemize gerek yok. Daha az yoruluyoruz k9.”* Yüz yüze eğitimde öğrencilerin okula gelmesi, derste öğretim etkinliklerine katılması gerekir. Bu onların bir hayli emek harcamalarını gerektirdiği için yorulmalarına neden olmaktadır. Uzaktan eğitimde, evde oturarak veya uzanarak dersi izleyebilmektedirler. Bu da onların daha az yorulmalarını sağlamaktadır.

2.6. Öğrenme yolu: 1 öğrenci uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim yerine kullanılabilir alternatif bir yol olduğunu belirtmiştir. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimin yerine kullanılabilir bir öğrenme yoludur. Yüz yüze eğitimin mümkün olmadığı durumlarda öğrenme ihtiyacını karşılayabilecek bir yoldur. *“Alternatif bir teknik k17.”*

2.7. Ekonomiklik: 1 öğrenci, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre maliyet açısından daha ucuz olduğunu belirtmiştir. Okula gelmek için harcanacak paranın kendilerine kaldığını düşünmektedir. *“Uzaktan eğitim ucuz k33.”*

3. Uzaktan eğitimin olumsuz yönleri: Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin olumsuz görüşleri aşağıda verilmiştir.

3.1. İletişim sorunları: Öğrencilerin 16’sı uzaktan eğitimde birbirleri ve öğretmen ile yeteri kadar iletişim kuramadıklarını belirtmiştir. *“Uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmen birbirini anlayamıyor. Uzaktan eğitimde sağlıklı iletişim kurmak zor k25.”* Uzaktan eğitimde yaşanan internet ve elektrik kesintileri, mikrofونun ve kameranın olmaması ya da zaman zaman çalışmaması, kullanılan jest ve mimiklerin sınırlı olması öğretmen ve öğrenci arasında etkili iletişimi engelleyebilmektedir.

3.2. Eğitimin niteliği: Öğrencilerin 16’sı uzaktan eğitimde öğretmenin yaptığı açıklamaların yeterli olmadığını bu yüzden de dersi yeteri kadar anlayamadıklarını belirtmiştir. *“Bence uzaktan yapılan eğitim yani internet üzerinden yapılan açıklamalar çok iyi değil diye sanıyorum k31.”* Uzaktan eğitimde yapılan etkinlikler yüz yüze eğitimde yapılanlara göre sınırlı kalmaktadır. Ayrıca derslerde öğrencilere verilen dönüt ve düzeltmeler, yazma çalışmaları ve ödevler zamanında yapılmamaktadır. Bu da doğrudan eğitimin niteliğini etkilemektedir. *“Yüz yüze eğitimde daha çok etkinlik yapıyoruz. Ödevleri daha zamanında yapıyoruz k6.”*

3.3. Sosyalleşme: 13 öğrenci, uzaktan eğitimde arkadaşları ile yüz yüze görüşemedikleri için birlikte bir etkinlik yapamadıklarını, bu yüzden sosyalleşemediklerini, birbirlerini iyice tanımadıkları için iletişim kuramadıklarını belirtmiştir “*Uzaktan eğitimde sosyalleşme yok. Arkadaşlarım olsa onlarla bir şeyler yapabiliriz k11.*”

3.4. İnternet ve uzaktan eğitim araçları sorunları: 13 öğrenci, uzaktan eğitimde nitelikli internet bağlantısının olmayışı, elektrik kesintileri, kullanışlı öğretim uygulamaları ve araçlarının yetersizliği nedeniyle öğrenmenin niteliğinin düştüğünü belirtmiştir. “*İnternet ve elektrik kesintisi oluyor. Teknik sorunlar oluyor. Mesela bazen link çalışmıyor ya da öğretmenin mikrofonu çalışmıyor k9.*”

3.5. Derslere etkin katılım: Öğrencilerin 7’si uzaktan eğitimde öğrencilerin hepsinin aynı anda derse ve etkinliklere katılmadığını, uygulamayı açıp öğretmenin sorduğu sorulara ve etkinliklere aynı anda dönüt vermediğini, sadece yoklama için uygulamayı açtığını daha sonra başka işlerle ilgilendiğini belirtmiştir. Bu durum dersin işlenişini olumsuz etkilemektedir. “*Öğrencilerin bir kısmı sınıfta uyuyor bir kısım da dersi açıp diğer işlerini yapıyor k47.*”

3.6. Anlatma becerileri: Öğrencilerin 10’u anlatma becerileri olan konuşma ve yazmanın uzaktan eğitimde yeteri kadar gelişmediğini belirtmiştir. Çünkü uzaktan eğitimde öğrenciler derslere etkin katılmadığı için onları konuşturmak, sesletim hatalarını düzeltmek veya yazılarını anında görüp dönüt vermek zordur. Eğitim yüz yüze olmadığı için onlara konuşurken yardımcı olup kaygılarını gidermek de kolay değildir. “*Konuşma kaygım var. Öğretmene soru sormuyorum k4*”, “*Konuşma becerimizi geliştiremiyoruz k40.*”, “*Yazma becerimiz az geliyor k7.*” Uzaktan eğitimde konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilere rehberlik etmek, edimleri ile ilgili dönüt vermek ve düzeltme yapmak zor olduğu için öğrencilerin bu becerileri daha az gelişmektedir.

3.7. Öğrenme isteği: Öğrencilerin 8’i uzaktan eğitimde derslere odaklanamadıklarını ve sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Bu yüzden de derslerin sıkıcı olduğunu düşünmektedirler. “*Derslere odaklanamıyoruz k40*”, “*Dersler sıkıcı k4.*”

3.8. İşbirlikli öğrenme: 3 öğrenci, uzaktan eğitimin işbirlikli öğrenmeye engel olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin öğrenmelerinde sadece öğretmenin değil birbirlerinin de etkisi vardır. Özellikle yüz yüze yapılan grup çalışmalarında öğrenciler bilmedikleri konuları birbirine sorarak öğrenebilmektedirler. Uzaktan eğitimde grup çalışmalarının sınırlı kalması ve herkesin derse etkin katılmaması işbirlikli öğrenmeyi engellemektedir. “*Arkadaşlarım olsa onlarla bir şeyler yapabiliriz işbirlikli, sosyal öğrenme yok k11.*”, “*Uzaktan eğitimde birbirimizden öğrenemeyiz k8.*”

3.9. Sağlık koruma: Öğrencilerin 3’ü uzaktan eğitimin sağlıklarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin ders boyunca bilgisayarın karşısında oturmaları gerekmektedir. Uzun süreli sabit oturma, ekrana bakma ve internete bağlı teknolojik bir araç kullanma sırt ağrısı, gözlerin yorulması ve radyasyondan zarar görme gibi sorunlara neden olmaktadır. “*Radyasyona maruz kalıyoruz k7.*”, “*Süreklili bilgisayar başında durmak sağlığımızı etkiliyor. Sırtımız ağrıyor k8.*”, “*Işık gözümüzü yoruyor k9.*”

3.10. Ekonomiklik: Bir öğrenci uzaktan eğitimin pahalı olduğunu belirtmiştir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin akıllı telefon, internet, tablet ya da bilgisayara sahip olmaları gerekmektedir. Çoğu öğrencide akıllı telefon bulunsa da uzaktan eğitimi verimli bir şekilde alabilecekleri nitelikte değildir. Çoğunun bilgisayarı da yoktur. Ayrıca derslere internet bağlantısından kopmadan ve devamlı olarak

girebilmeleri için sınırsız internet bağlantısı gerekmektedir. Öğrencilerin bazıları ekonomik nedenlerden dolayı sınırlı kotaya sahip internet paketleri kullanmaktadırlar. Bu da eğitimin maliyetini artırmaktadır. *“Pahalı, internet, telefon ve bilgisayar lazım k1.”*

3.11. Sınavların güvenilirliği: Bir öğrenci uzaktan eğitimde sınavların güvenilir olmadığını belirtmiştir. Uzaktan eğitimde kamera açık olsa bile öğrencilerin bulunduğu sınırlı bir alan görülebilmektedir ya da öğrencilerin kameralarının görüntü kalitesinin kötü olması öğrenci takibini zorlaştırmaktadır. Bu durumda sınavlarda kopya çekmenin önüne geçmek, uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre daha zordur. *“Sınavlarda kopya çekiliyor k4.”*

Tartışma ve sonuç

Covid19 virüsü nedeniyle yüz yüze yapılamayan eğitimler uzaktan eğitim yolu ile verilmeye başlamıştır. Uzaktan eğitim alan öğrencilerden bir kısmı da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerdir. Öğrenciler eğitim aldıkları süre boyunca uzaktan eğitimin olumlu taraflarından yararlanmalarının yanında olumsuz yönleri ile de karşılaşmaktadırlar. Uzaktan eğitime yönelik Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin görüşlerinin alındığı çalışmalarda öğrencilerin çoğunlukla uzaktan eğitimi değil, yüz yüze eğitimi tercih ettikleri söylenebilir (Güngör vd., 2020; Özer & Çekici, 2020). Var olan çalışmalarda bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. BAİBÜ TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve B2 düzey öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışmada da 50 öğrenciden sadece 12’si uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin büyük bir kısmı yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini belirtse de uzaktan eğitime yönelik olumlu görüşleri de bulunmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında 4 öğretim elemanı ve 8 öğrenci ile yapılan çalışmada, İskender (2021) uzaktan eğitimin iletişimsel, mekânsal ve ekonomik açıdan olumlu yönlerinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Güngör vd., (2020), Özer ve Çekici (2020) ve Ustabulut (2021) mekândan bağımsız olunabilmesine ek olarak uzaktan eğitimin zaman özgürlüğü de sunduğunu belirtmişlerdir. Çünkü uzaktan eğitimde öğrenciler derse katılmadıkları durumlarda ders kaydını daha sonra izleyebilmektedir. Uzaktan dersler, hem eş zamanlı hem de eş zamansız yapılabilmektedir. Yani öğretmen anlatacağı dersi kayda alıp bunu sisteme yükleyebilmekte öğrenciler istedikleri zaman izleyebilmektedirler. Bu da öğretmen ve öğrencilerin aynı zamanda derste bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırabilmektedir. Bu çalışmada, öğrenciler uzaktan eğitimi zamansal, mekânsal ve ekonomik açıdan olumlu bulmalarına ek olarak, uzaktan eğitim sayesinde sağlıklarını koruyabildiklerini, zamandan tasarruf sağladıklarını, uzaktan eğitimin nitelikli eğitime olanak tanıdığını, dersleri istedikleri zaman tekrar izleyebilme fırsatı sunduğunu, kendilerini fazla yormadan az emek harçayarak derse katılabildiklerini ve yüz yüze eğitimin kullanılmadığı durumlarda kullanılabilecek bir yol olduğunu belirtmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde, uzaktan eğitim yoluyla Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimine yönelik olumlu görüşlerinin yanı sıra olumsuz görüşler de bulunmaktadır. Uzaktan eğitimde uygulama ve materyallerin sınırlı kalmasından dolayı konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilememesi (Güngör vd., 2020; İskender, 2021); ödev kontrolünde sorun yaşanması (Güngör, 2020); dilbilgisi öğretiminde sorun yaşanması (İskender, 2021); internet ve teknolojik araçlarda sorun yaşanması (Güngör vd., 2020; İskender, 2021; Ustabulut, 2021); çevrimiçi sınıf ortamına uyumda zorlanma (İskender, 2021; Özer ve Çekici, 2020; Ustabulut, 2021) beden dili kullanımının sınırlı kalmasından kaynaklanan iletişim sorunlarının olması (Alibekiroğlu, 2021), derslere etkin katılım ve devam sorunlarının bulunması (Özer ve Çekici, 2020) gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada var olan çalışma sonuçlarına benzer olarak,

konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilememesi sorunu, internet ve teknolojik araçlardan kaynaklanan sorunlar, iletişim sorunları, derslere etkin katılım ve devam sorunları olduğu belirlenmiştir.

Üretici dil becerileri konuşma ve yazmanın yeteri kadar gelişmemesine, uzaktan eğitimde isteksiz öğrencilerin derse etkin katılmamaları, bu yüzden de onları derslerde konuşturmanın, sesletim sorunlarını düzeltmenin ve yazma çalışmalarına anında dönüt vermenin zor olması neden olarak gösterilebilir. İnternet ve teknolojik araçların kullanımından kaynaklanan sorunlar da öğrencilerin kullandıkları internet paketlerinin yeterli kotaya sahip olmaması, elektrik kesintileri ya da kullanılan teknolojik araçların niteliğinin uzun süreli eğitime elverişli olmamasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca teknolojik araçlar, uygulamalar ve uzaktan eğitim sistemi kimi zaman sorun çıkarabilmektedir. Ders bağlantısının, mikrofonun ya da kameranın çalışmaması, 'derse katıl' butonunun bazen etkin olmaması da derslerde sorun yaşanmasına neden olmaktadır. Derslerde yaşanan bu sorunların yanı sıra sözsüz iletişimin de yeteri kadar kullanılmaması iletişim sorununu beraberinde getirmektedir. Derste arkadaşları ve öğretmeni ile yeterli iletişimi kuramayan öğrenci derse olan ilgisini kaybetmektedir. Bütün bu olumsuzluklar da onların derslere odaklanmalarını engellemektedir. Bunlardan farklı olarak öğrenciler derste yapılan açıklamaların yetersiz olması, derslerin nitelikli olmaması, derslerde sosyalleşme ve işbirlikli öğrenme ortamının olmaması, uzaktan eğitimin sağlığı olumsuz etkilemesi, pahalı olması ve sınavların güvenilir olmaması gibi olumsuz görüşler de bildirmişlerdir.

Uzaktan eğitim sadece öğrenciler için değil aynı zamanda öğretmenler için de yeni bir öğrenme-öğretme yolu olduğundan öğretmenlerin de buna hazır olması kolay değildir. Bu yüzden yüz yüze eğitimde daha etkin olabilen öğretmenler uzaktan eğitimde anlatmak istediklerini yeterince anlatamayabilmektedirler. Bu durum da öğrencilerin öğretmeni ya anlayamamasına ya da eksik anlamasına; dersleri yeteri kadar anlayamayan öğrencilerin de dersleri nitelikli bulmamasına neden olabilmektedir. Uzaktan eğitimi nitelikli bulan öğrenci de vardır. Derslerde video, Web araçlarının kullanımı, görsel ve işitsel araçlarla dersi destekleyebilme uzaktan eğitimde daha kolaydır. Yüz yüze eğitimde her sınıfta akıllı tahta olmadığından bu konuda kimi zorluklar yaşanmaktadır. Bu nedenler öğrencilerin, uzaktan eğitimi yüz yüze eğitimden daha nitelikli bulmasına sebep gösterilebilir.

Sosyalleşmede sorun yaşama, uzaktan eğitime getirilen diğer bir eleştiridir. Uzaktan eğitimde sınıf ortamından uzak kalan öğrenciler, arkadaşları ile yüz yüze etkinliklere katılamamaktalar. Bu da onların sosyalleşmelerini engellemektedir. Arkadaşları ile aynı sınıf ortamında bulunmaları sadece sosyalleşmelerini değil aynı zamanda birbirlerinden öğrenebilecekleri işbirlikli öğrenme ortamını da ortadan kaldırmaktadır.

Sürekli bilgisayar, tablet ya da telefon başında olmak, aynı pozisyonda uzun süre durmak çeşitli sağlık sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Öğrenciler uzaktan eğitimde sırt ağrısı yaşadıklarını, gözlerinin yorulduğunu ve radyasyona maruz kaldıklarını; kimi öğrenciler ise uzaktan eğitim sayesinde virüsten uzak kalacakları için sağlıklarını koruduklarını belirtmiştir.

Bilgisayar, telefon, tablet ve internet kullanımı sadece sağlıklarını değil ekonomilerini de etkilemektedir. Uzaktan eğitim için yeterli kotaya sahip internet paketi almanın, akıllı telefona, tablete ya da bilgisayara sahip olmanın belirli bir maliyeti vardır. Bu yüzden uzaktan eğitim pahalı olabilir. Bu araçlara erişimi kolay olan öğrenciler için de yol ve yeme içme masraflarını azalttığından uzaktan eğitim yüz yüze eğitime göre daha ucuz olabilmektedir.

Bu teknolojik araçların kullanımı sadece maliyet değil bazen de sınavlarda kopya çekme açısından sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınav esnasında kameranın ya da mikrofonun çalışmaması, kameranın sadece belirli bir alanı görüyor olması, aniden internet ve elektrik kesintisi, sınav esnasında öğrenci takibini zorlaştırmaktadır. Bunlar, öğrencilerin, gerçek başarılarını ortaya koymanın engelleridir.

Sonuç olarak öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri değerlendirildiğinde öğrenciler her ne kadar olumlu görüş bildirmiş olsalar da yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih ettikleri söylenebilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde uzaktan eğitimin niteliği artırılabilir, salgın dönemi bitse bile destekleyici bir öğrenme yolu olarak kullanılabilir. Bunun için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Salgın sonrasında yüz yüze eğitime geçilebildikten sonra, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Çetin (2020)'in de önerdiği gibi harmanlanmış öğrenme ortamları sunulabilir. Yüz yüze verilen geleneksel öğrenme ortamları ile çevrimiçi ortamları harmanlayarak daha verimli ve etkili öğrenme ortamları sunulabilir (Başer, 2020). Böylelikle, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik belirttikleri olumlu yanlardan faydalanılmış, olumsuz olduğu düşünülen kısımlarda da yüz yüze eğitimin olanakları kullanılmış olur.

2. Uzaktan eğitimde daha etkili bir iletişim kurabilmek için İnal ve Arslanbaş (2021)'ın da önerdiği gibi iletişim odaklı Web 2.0 araçları (örn. Padlet, Lyrics Training vb.) kullanılabilir. Öğretmenlerin, bu uygulamalar hakkındaki yeterlikleri geliştirilebilir.

3. Uzaktan öğrenmeleri değerlendirmede sadece çevrimiçi sınavlar yerine hem sürecin hem de sonucun değerlendirildiği yöntemler kullanılabilir. Böylece öğrencilerin sadece sınavlarının değil ders sürecindeki katılımlarının da değerlendirileceğini bilmeleri derse etkin katılımı artırabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak Web 2.0 araçları (örn. Kahoot, Nearpod vb.) süreç değerlendirme için çok çeşitli olanaklar sunmaktadır (Sarıgül, 2021).

4. Derslerin uzaktan eğitim yoluyla da daha nitelikli işlenebilmesi için öğreticilerin de uzaktan eğitim alanında eğitilmesi çevrimiçi ortamlara uyum sağlayabiliyor olması gerekmektedir. Çetin (2020)'in önerdiği öğretici eğitimleri de harmanlanmış eğitim ortamları aracılığıyla verildiğinde ve bu eğitimlere çevrimiçi ortamlarda verimliliği artıracak araç kullanımları da eklendiğinde bu sorun ortadan kalkacaktır.

Kaynaklar

- Alibekiroğlu, S. (2021). Negative effects of the COVID-19 pandemic on teaching Turkish as a foreign language. GS Skovoroda Kharkiv Ulusal Pedagoji Üniversitesi.
<http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/5287>
- Baser, D. Harmanlanmış öğrenme ortamları. E. Tekinarslan & M. D. Gürer (Ed.), *Açık ve Uzaktan Öğrenme* (ss. 125-144). Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052412411.07>
- Çetin, O. (2020). Yabancılar Türkçe öğretimi sertifika programlarında görülen eksiklikler ve çözüm önerileri. XV. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiri Kitabı (ss.366-375), Gürcistan-Tiflis.
- Güngör, H., Çangal, Ö. & Demir, T. (2020). Türkçe'nin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191. <https://doi.org/10.17152/gefad.756612>
- Gürer, M. D. (2021). Açık ve uzaktan öğrenmenin temelleri. E. Tekinarslan & M. D. Gürer (Ed.), *Açık ve Uzaktan Öğrenme* (ss. 1-28). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052412411.07>

- İnal, E. & Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı Web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 228-249. <https://doi.org/10.35675/befdergi.850781>
- İskender, M. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 96-117. <https://doi.org/10.29000/rumelide.885523>
- Özer, Ö. & Çekici, Y. E. (2020). Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen Türk dili derslerinin değerlendirilmesi: Nitel bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 07, 92- 110. <https://doi.org/10.29000/rumelide.808251>
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88. <https://doi.org/10.29252/ijree.4.1.80>
- Sarıgül, K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrim içi süreç değerlendirme araçları. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 56-80. <https://doi.org/10.47948/efad.922748>
- Schlosser, L. A., & Simonson, M. (2009). *Distance education: Definition and glossary of terms* (3rd ed.). Charlotte, NC: Information Age.
- Ustabulut, M.Y. (2021). SWOT analysis for the distance education process of lecturers teaching Turkish as a foreign language. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(1), 139-152. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.334.8>
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (2021, August 03). *Uluslararası Öğrenci Hareketliliği*. <https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/uluslararasi-ogrenci-hareketliliği>

13. Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi

Kadir KAPLAN¹

Bahadır GÜLDEN²

APA: Kaplan, K.; Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 233-258. DOI: 10.29000/rumelide.995291.

Öz

COVID-19 salgını öncesinde hâlihazırda önemli bir öğrenme ortamı olan uzaktan eğitim, salgınla birlikte ilk ve ortaöğretim seviyesinde de tercih edilmiştir. Milyonlarca öğrenci ve öğretmenin ani bir şekilde karşı karşıya kaldığı uzaktan eğitim ortamının Türkçe öğretimi açısından işlevsel kılınabilmesi için güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması önemlidir. Bu çerçevede uzaktan eğitimin dört temel dil becerisi başta olmak üzere çeşitli yönlerden durumuna dair Türkçe öğretmenlerinden veriler elde edilmiştir. Verilerden hareketle uzaktan eğitimle ilgili dile getirilen temel problem, öğrencilerin teknik anlamda fırsat eşitliğine sahip olamamaları nedeniyle aynı oranda bu imkândan istifade edememesidir. Velilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı konusunda desteklenmesinin uzaktan eğitimin işlevselliğini artıracakları uzlaşmış bir fikirdir. Uzaktan eğitim ortamlarının daha etkin kılınması için farklı materyallerle desteklenmesi bir başka önemli husustur. Çalışmadan elde edilen verilerin ışık tuttuğu bir diğer nokta ise ölçme-değerlendirmeye yöneliktir. Uzaktan eğitim ortamının sürecin başında, ortasında ve sonunda ölçme-değerlendirme yapmaya verileri bireysel ya da kitlesel olarak karşılaştırarak daha derin analizler yapmaya imkân sağlayıcı fırsatları daha etkin bir şekilde kullanılarak değerlendirilmelidir. Eğitim Bilişim Ağı'nın bu açıdan sunduğu mevcut imkânların süreç temelli ölçme anlayışına elverişli olması bu bakımdan önemlidir. Türkçe dersi açısından uzaktan eğitimin belirli sebeplere bağlı olarak aksayan yönleri söz konusu olsa da sistemde ve paydaşların hazırbulunusluk düzeylerinde iyileştirmeler yapıldığında uzaktan eğitim ortamının Türkçe öğretimi kazanımlarının edinilmesine son derece uygun bir zemine sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, temel dil becerileri, uzaktan eğitim, COVID-19

Turkish education in distance education process during the epidemic period (COVID-19) according to the views of teachers

Abstract

Distance education, which was already an important learning environment before the COVID-19 pandemic, was also preferred at the primary and secondary level with the advent of epidemic. It is important to draw attention to the points that can be improved by revealing its strengths and weaknesses in order to make this educational environment, where millions of students and teachers are suddenly confronted, more functional in terms of Turkish teaching. In this context, data were

¹ Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, (Afyonkarahisar, Türkiye), kadkaplan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7901-1025 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.05.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995291

² Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü (Bayburt, Türkiye), bahadurgulden@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1917-8813

obtained from Turkish teachers about Turkish lessons in various aspects, especially four basic language skills during distance education. Based on the data, the main problem related to distance education is that students cannot benefit from this opportunity at the same rate because they do not have equal opportunities in technical terms. It is an agreed idea that supporting parents, students and teachers in technology literacy will increase the functionality of distance education. Supporting the distance education environments with different materials is another important issue. Another point that the data obtained from the study shed light on about measurement-evaluation. It should be ensured that the distance education environment is organized in a way that allows making measurement-evaluation at the beginning, middle and end of the process and to create deeper analyzes by comparing the data individually or collectively. In this respect, it is important that the available opportunities offered by the Education Information Network are suitable for the process-based measurement approach. Although there are disadvantages of distance education in terms of four basic language skills due to certain reasons, it is possible to say that if certain improvements are made in the system and the readiness levels of the stakeholders, the distance education environment has a very suitable environment for the acquisition of Turkish teaching target objectives. As a result only distance education, which has both advantages and disadvantages, cannot be enough. However, It is obvious that distance education will be an important complement to face-to-face education, when the deficiencies based on infrastructure are eliminated, technology literacy training is given to all stakeholders of the education process, materials which are suitable for the quality of distance education are produced, and the measurement and evaluation method is reviewed within the scope of distance education.

Keywords: Turkish education, basic language skills, distance education, COVID-19

Giriş

Geleneksel uygulamalardan farklı bir şekilde uzaktaki bir kurum ya da öğreticinin bireylere bilgi ve beceri aktarmasına uzaktan eğitim denmektedir. Başka bir ifadeyle öğretici ve öğrenci arasında yüz yüze ilişki olmadan elektronik posta, radyo, dergi, gazete ve televizyon vasıtasıyla sürdürülen eğitimidir (Titmus, 1997). Uzaktan eğitim kapsamındaki faaliyetler, uygulama biçimine göre eş zamanlı ve eş zamansız olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Eş zamanlı; eğitim öğretici ile öğrenenlerin önceden belirlenmiş bir zamanda aktif olduğu, karşılıklı etkileşimin yüz yüze eğitime olabildiğince yaklaştırılmaya çalışıldığı süreç iken eş zamansız eğitim ise öğretici ile öğrenenin aynı zaman diliminde aktif olamayacağı durumlarda tercih edilmekte ve ders içeriğine İnternet, elektronik posta vb. araçlarla ihtiyaç duyulduğunda erişilmektedir (Fidalgo, Thormann, Kulyk, & Lencastre, 2020).

Tarihi geçmişi eski çağlara uzanan uzaktan eğitimin dünyadaki ilk örneğinin 1840 yılında İngiltere’de başladığı kabul edilmektedir (Kaya, 2002, s.28). İsaac Pitman, uzaktan eğitim uygulamalarıyla “steno” isimli yazı yöntemini öğrencilere yazmayı öğretmiştir. Uzaktan eğitim sürecini mektupla yürüten Pitman, İncil’deki metinleri yazmayı öğretmiş ve öğrencilerinin başarılarını da notla değerlendirmiştir. Ülkemizde ise uzaktan eğitim faaliyetlerinin 1956’da Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsünde başladığı kabul edilmesine rağmen uzaktan eğitim çalışmaları 1900’lü yıllara dayanmaktadır. Konya’da sürgün olan Ebüzziya Tevfik Bey’in 1902-1907 yılları arasında İstanbul’da yaşayan oğlu Velid’e yazdığı mektuplarla 6 yıl boyunca edebiyat dersi verdiği bilinmektedir.

Dünya üzerinde deprem, hastalık gibi toplumsal olaylar yaşanabilmekte ve yaşanan bu olaylar, küresel boyutlara vararak insanlığı olumsuz yönde etkilemektedir. 2019 yılının sonu itibarıyla küresel boyutta

yaşanan olaylardan biri de koronavirüs salgınıdır. Yeni koronavirüs salgını, belirtileri solunum yolunda gelişen ölümcül bir virüstür. Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre salgının birinci yılında dünya üzerinde iki milyon yedi yüz bin kişinin öldüğü koronavirüsün etkileri insan sağlığı ile sınırlı kalmamış, salgının sosyal ve ekonomik yansımaları da olmuştur. Bütün insanlığı doğrudan ilgilendiren eğitim- öğretim faaliyetleri de süreçten fazlaca etkilenmiştir. Yüzlerce ülkede eğitim- öğretim faaliyetlerine ara verilmiş, milyonlarca öğrenci yüz yüze eğitimden uzak kalmıştır. Eğitim- öğretim faaliyetlerinin bazı gerekçelerle sekteye uğradığı dönemlerde gündeme gelen uzaktan eğitim, koronavirüs döneminde de gündeme gelmiştir. Bazı ülkeler, sahip olduğu altyapı ile kısa sürede uzaktan eğitim sürecine başlarken altyapısı yetersiz olan ülkeler ise gerekli hazırlıkları başlatma çabası içine girmiştir. Türkiye’de de virüsün yayılma hızını yavaşlatmak amacıyla 16 Mart 2020’de Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim- öğretim etkinliklerinin uzaktan eğitim sistemi ile devam etmesine karar vererek yüz yüze eğitime alternatif bir yöntem ortaya koymuştur. Kararın ardından eğitim öğretim faaliyetleri uzaktan eğitim süresince EBA TV üzerinden televizyon yayını ile ya da EBA üzerinden çevrimiçi derslerle sürdürülmüştür. Aynı şekilde YÖK de 23 Mart 2020 itibarıyla 2019-2020 öğretim yılı bahar dönemi için uzaktan eğitim kararı almıştır. Üniversiteler; bünyelerindeki uzaktan eğitim merkezleri ve farklı araçlarla çevrimiçi ve çevrimdışı dersleri yürütmüş, ölçme değerlendirme ödev, proje, çevrimiçi sınavlar kullanılmıştır.

Alanyazında erişilebilen çalışmalar incelediğinde söz konusu çalışmaların uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla avantaj ya da dezavantajları ve uzaktan eğitime dair akademisyen, öğretmen, öğrenci görüşleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Çevrimiçi eğitimde yaşanan güçlükler dair görüşleri inceleyen Edelhauser & Lupu-Dima (2020), salgın süresince Romanya’da uzaktan eğitim gören üniversite öğrencilerinin yaşadığı problemleri irdelemiştir. Chan, So, Wong, Lee, & Tiwari (2007), sars salgınında çevrimiçi eğitimin kaygı düzeylerini düşürdüğünü ve bilgi aktarımında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bawa (2016), uzaktan eğitim faaliyetlerindeki başarısızlığın yüz yüze eğitim oranla daha fazla olduğunu belirlemiştir. Eroğlu ve Kalaycı (2020), Türk Dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim ile karşılaştırmasını incelemiş ve öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamasının içerik olarak basit ve yetersiz gördüğünü, öğretim elemanlarının etkili yöntem ve teknikler kullanmadığını, sınavların ise basit olduğunu ifade etmiştir. Koç (2020), öğretim elemanlarının uzak eğitime dair görüşlerini topladığı araştırmada uzaktan öğrenmenin öğrenciler için eğitime erişim kolaylığı sağladığı sonucuna varmıştır. Alpaslan (2020) ise öğretim elemanlarının görüşlerini ele aldığı çalışmasında uzaktan eğitimin bilgiye erişimde çeşitlilik sağladığını belirtmiştir.

Çevrimiçi eğitime dair görüş ve tutumları ele alan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların farklı disiplinlere yönelik sürdürüldüğü anlaşılmaktadır. Yılmaz (2020), Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitime dair tutumlarını araştırmış ve uygulamalı dersler için uzaktan eğitimin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Serçemeli ve Kurnaz (2020) ise uzaktan eğitim ile muhasebe dersi alan öğrencilerin görüşlerini belirlemiştir. Muhasebe eğitiminin geleneksel eğitim yöntemleriyle uzaktan eğitim yöntemlerini içerecek bir bütün halinde verilmesini önermiştir. Aktaş, Büyüktaş, Gülle ve Yıldız (2020), spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitimle işlenen derslere karşı tutumlarını incelemiştir. Öğrenciler uzaktan eğitim sistemiyle yapılan sınavların kendilerine katkı sağlamadığını ve bu süreçte öğretim elemanlarının kendilerine destek olduğunu ifade etmiştir. Mahdy (2020), salgın döneminde yürütülen çevrimiçi eğitimin veterinerlik fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkisini incelemiş ve öğrencilerin salt çevrimiçi eğitim sistemi ile veterinerlik becerisini kazanmalarının mümkün olmadığı sonucuna varmıştır. Keskin & Kaya (2020), salgın dönemindeki öğrencilerin acil yapılandırılmış web tabanlı eğitim hakkındaki görüşlerini değerlendirmiştir. Yolcu (2020), sınıf öğretmenliği öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik deneyimlerini incelemiştir. Öğrenciler, uzaktan eğitimin olumlu yönleri kadar olumsuz yönlerinin de olduğunu belirtmiştir.

Kocayiğit & Uşun (2020), Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin çevrimiçi eğitime yönelik tutumlarını değerlendirmiştir. Fidan (2020), sınıf öğretmenlerinin salgın sürecinde uzaktan eğitime dair görüşlerinin olumlu ve olumsuz olarak iki boyutta toplandığını belirlemiştir. Ustabulut ve Keskin, on üniversiteden yüz elli öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmada pandemi sürecinde öğrencilerin olağandışı bir teknoloji entegrasyonu ile karşı karşıya kaldığını, bu durumun da zihinsel diasporaya neden olduğunu belirtmiştir (Ustabulut & Keskin, 2020).

Çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde salgın döneminde genel olarak üniversite ortamı içerisinde öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşlerinin incelenmesine odaklanıldığı, ortaokulda görev yapan paydaşların görüşlerine yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bu çalışmada ise devlet ya da özel ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin salgın dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırmanın uzaktan eğitimi Türkçe öğretmenleri açısından değerlendirmesi uzaktan eğitime Türkçe dersi özelinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yüz yüze eğitime ara verildiği dönemde uzaktan eğitim kapsamında yürütülen faaliyetler akademik anlamda ortaya çıkan eksikliği giderse de sosyal, psikolojik, pedagojik birtakım sorunlar ortaya çıkarmıştır. Bu sorunların Türkçe dersi özelindeki durumunu ortaya koymak, uzak eğitim kapsamında yürütülen Türkçe derslerinin etkililiğini ve sınırlılığını tespit etmek çalışmanın amacıdır. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi, “Türkiye’de 2020 yılında salgın sebebiyle uzaktan eğitim ile sürdürülen Türkçe dersine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilebilir. Problem cümlesinden hareketle aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Daha önce herhangi bir çevrimiçi ortamda (EBA, Zoom vb.) ders anlatma tecrübeniz var mı?
2. Çevrimiçi eğitim alırken hangi araç ya da araçları kullanıyorsunuz?
3. Çevrimiçi eğitim alırken en çok karşılaştığımız sorun nedir?
4. Çevrimiçi eğitim sürecine öğrencilerinizin ilgisini ve katılımını yeterli buluyor musunuz?
5. Çevrimiçi eğitim sürecine velilerinizin ilgisini ve desteğini yeterli buluyor musunuz?
6. Çevrimiçi eğitimin sosyalleşmenize ne derecede katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?
7. Çevrimiçi eğitimin teknoloji okuryazarlığınıza ne derecede katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?
8. Çevrimiçi eğitimin motivasyonunuz üzerinde ne derecede etkili olduğunu düşünüyorsunuz?
9. Çevrimiçi eğitimin dinleme becerisi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
10. Çevrimiçi eğitimin konuşma becerisi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
11. Çevrimiçi eğitimin okuma becerisi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
12. Çevrimiçi eğitimin yazma becerisi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
13. Çevrimiçi eğitimin (online eğitim) öğrencilerin Türkçe dersine olan tutumlarında olumlu ya da olumsuz bir değişikliğe neden olduğunu düşünüyor musunuz?
14. Çevrimiçi eğitimin (online eğitim) dört temel dil becerileri üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırmak için neler yapılabilir?
15. Çevrimiçi eğitimin (online eğitim) iş yükünüzü artırdığını düşünüyor musunuz?
16. Salgın koşulları ortadan kalksa da çevrimiçi eğitimin (online eğitim) eğitim sisteminin bir parçası konumunda kalmasını istiyor musunuz?
17. Çevrimiçi eğitimin (online eğitim) LGS Türkçe başarısını ne yönde etkileyeceğini düşünüyorsunuz?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar yoluyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013:97). Bu araştırmada Afyonkarahisar'daki bir grup Türkçe öğretmenin uzaktan eğitim süreci hakkında görüşlerine başvurulmuş ve süreç tüm yönleriyle kapsamlı bir şekilde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Örneklem / Araştırma grubu

Katılımcılar, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde COVID-19 sebebiyle yürütülen uzaktan eğitim sürecinde aktif olarak yer alan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Bu yöntem diğer örnekleme yöntemlerinin kullanımının mümkün olmadığı durumlarda araştırmacıya pratiklik kazandırmak için tercih edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Salgın döneminde yüz yüze iletişimin pek mümkün olmaması nedeniyle katılımcılara daha hızlı bir şekilde ulaşmak adına kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmada gönüllülük esası ile çalışmaya katkı verme ve uzaktan eğitim ile Türkçe dersi verme olmak üzere temel iki kriter belirlenmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ait veriler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklem grubundaki öğretmenlerle ilgili bilgiler

Demografik Özellik	N	%
Cinsiyet	Kadın	14 66,7
	Erkek	7 33,3
	Toplam	21 100
Çalışılan Kurum Türü	Devlet Okulu	20 95,2
	Özel Okul	1 4,8
	Toplam	21 100
Meslekî Tecrübe	1-5 Yıl	1 4,8
	6-10 Yıl	5 23,8
	11-15 Yıl	10 47,6
	16-20 Yıl	4 19
	20 Yıl ve Üzeri	1 4,8
Eğitim Durumu	Lisans	14 66,7
	Yüksek Lisans	7 33,3
Günlük Ortalama Çevrimiçi Eğitime Ayrılan Süre	1-3 Saat	3 14,3
	4-7 Saat	15 71,4
	7 Saat ve Üzeri	3 14,3

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan 21 öğretmenin %66,7’si kadın iken %33,3’ü erkektir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin %95,2’si devlet okulunda görev yaparken %4,8’i ise özel okulda görev yapmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %47,6’lık bölümü meslekî tecrübe olarak 11-15 yıl aralığındayken onları sırasıyla %23,8 ile 6-10 yıl, %19 ile 16-20 yıl, %4,8 ile 1-5 yıl ve 25 yıl ve üzeri gruplar takip etmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde %66,7’si lisans mezunu iken %33,3’ü yüksek lisans mezunu durumundadır.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak 23 soruluk anket formu kullanılmıştır. Anketler, özellik itibarıyla hem açık uçlu hem de çoktan seçmeli soru sormaya imkân vermektedir. Anketin ilk 5 sorusu çalışma grubunda yer alan katılımcıların demografik bilgilerine ait sorular iken kalan 18’i ise 4’ü çoktan seçmeli 14’ü açık uçlu olmak üzere katılımcıların uzaktan eğitime dair görüşlerini sorgulayan sorulardır.

Verilerin toplanması

Araştırma kapsamındaki veriler, çalışma grubunda yer alan katılımcılardan salgın sebebiyle Google Forms üzerinden çevrimiçi form yoluyla alınmıştır. Çevrimiçi formun öncesinde katılımcılara çalışmanın amacına ve önemine dair açıklama yapılmış ve alınacak yanıtların gizliliği konusunda bilgi verilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmanın bulguları yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda kategorilere ayrılarak incelenmiş ve sırasıyla sunulmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak araştırma bulgularının güvenilirliği desteklenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Katılımcıların sorulara verdiği cevaplar detaylı bir şekilde incelenmiş, veriler betimsel analiz ile yorumlanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik

Hazırlanan sorular, 2’si Türkçe Eğitimi, 1’i Ölçme Değerlendirme Anabilim dalı uzmanı olmak üzere 3 farklı alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütlerle son şekli verilen anket formu çalışma grubu ile benzer özellikler taşıyan 3 Türkçe öğretmenine pilot uygulama kapsamında uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucu anket formunun araştırmaya katılacak öğretmenler tarafından anlaşılabilir olduğu kanaatine varılmıştır. Anket formunun hazırlanışında uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitiminin durumunu ve Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunları ortaya koyması hedeflenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenleri Ö1, Ö2... şeklinde kodlanmış ve etik ilkelerine özen gösterilmiştir. Elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından gözden geçirilmiş, verilerinin tutarlı olduğu görülmüştür.

Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler ışığında ulaşılan bulgular, alt problem sırası dikkate alınarak belirtilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Katılımcıların günlük uzaktan eğitime ayırdıkları sürelerin dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Günlük ortalama uzaktan eğitime ayrılan süre

Süre	N
1-3 Saat	3
4-7 Saat	15
7 Saat ve Üzeri	3

Katılımcıların 15’i günlük ortalama 4-7 saat arası uzaktan eğitime zaman ayırdığını dile getirirken üçer katılımcı ise uzaktan eğitime ortalama 1-3 ya da 7 saat üzeri zaman ayırmaktadır. Öğretmenlerin haftalık ders saati süreleri ve verdikleri cevaplar dikkate alındığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecinde üzerine düşen sorumluluğu ders saati anlamında yerine getirdiğini söylemek mümkündür.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Katılımcıların uzaktan eğitim ile ders anlatma tecrübesine dair detaylar Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. Uzaktan eğitim ders anlatma tecrübesi

Tecrübe	N
Evet	2
Hayır	19

Çalışmaya katkı sağlayan öğretmenlerin 19’u daha önce uzaktan eğitim ile ders anlatma tecrübesi olmadığını belirtirken sadece 2 öğretmen, daha önce çevrimiçi ortamda ders anlattığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime dair herhangi bir hizmet içi kurs almadan doğrudan sistemin bir parçası olması birtakım sıkıntılara sebebiyet vermiştir. Söz konusu cevaplar irdelendiğinde öğretmenlerin salgın sürecine çevrimiçi eğitim anlamında donanımsız ve hazırlıksız yakalandığı açıkça görülmesine rağmen kısa sürede yaşanan duruma reaksiyon gösterip öğrencilerine faydalı olmaya çalıştıkları da yadsınmaz bir gerçektir. Eğitimin uzaktan eğitimle farklı bir boyut kazanması eğitime yönelik yeni, farklı ve sistematik yaklaşımların geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Katılımcıların uzaktan eğitim sırasında kullandığı araçlara dair detaylar Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4. Kullanılan uzaktan eğitim araçları

Çevrimiçi Eğitim Aracı	N
EBA, Zoom, Whatsapp ve Google Meet	2
EBA, Zoom ve Whatsapp	9
EBA ve Zoom	9
Microsoft Teams	1

Uzaktan eğitim sırasında hangi araçları kullandıklarını sorduğumuz katılımcıların 9'u "EBA ve Zoom" kullandığını, 9'u bunlara ilave olarak "WhatsApp"ı da kullandığını belirtmiştir. 2 öğretmen de "EBA, Zoom, WhatsApp ve Google Meet" kullandığını ifade ederken 1 öğretmen ise "Microsoft Teams" kullandığını belirtmiştir. Verilen cevaplardan hareketle Millî Eğitim Bakanlığının uzak eğitim faaliyetlerini "Zoom ve EBA" üzerinden yürütmesinin etkisiyle öğretmenlerin daha çok bu araçları kullandığı, bu araçların yetersiz kaldığı durumlarda da "WhatsApp" tan yararlandığı anlaşılmaktadır.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Katılımcıların uzaktan eğitim sırasında karşılaştıkları sorunlara dair detaylar Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Karşılaşılan sorunlar

Sorunlar	N
Yüz yüze eğitimdeki kadar defter, kitap vb. materyallerden faydalanamamak.	1
Yüz yüze eğitimdeki gibi öğrencilerin derste aktif olmaması, isteksiz davranması. İsteksiz öğrencilerin tespitindeki zorluk.	3
Öğrencilerden sağlıklı dönüt alamama sebebiyle kendi kendine ders anlatıyor gibi hissetmek.	3
Öğrencilerin çeşitli sebeplerle derse katılmaması/katılamaması ya da katılır gibi yapıp ortamı terk etmesi	12
Yüz yüze eğitimdeki gibi hareket ederek ders anlatamamak, sürekli oturarak ders anlatmak zorunda kalmak.	1
Birebir öğrenciyle göz teması kuramamak	2
İnternet bağlantısında yaşanan teknik sorunlar	8

Katılımcıların uzaktan eğitim sırasında yaşadığı sorunlar farklılık gösterse de yaşanan sorunların temel de iki noktada toplandığı görülmektedir. Bunlardan ilki öğrencilerin farklı sebeplerle derse katılamaması ya da aktif olarak katılmaktan kaçınmasıdır. Diğer sorun da İnternet bağlantısında ya da EBA altyapısında yaşanan teknik sorunlardır. Bunun yanında öğrencilerin aktif katılamaması, öğretmenlerin öğrenciden dönüt alamaması da diğer sorunlar arasındadır. Ortaya konan sorunlar incelendiğinde sosyoekonomik eşitsizliklerin getirdiği farklılıklar sebebiyle ortaya çıkan devamsızlık sorunları, öğrenci sayısının fazlalığı ve İnternet alt yapısındaki yetersizlikler nedeniyle ortaya çıkan bağlantı sorunları ön plandadır.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Katılımcıların uzaktan eğitime öğrenci ilgi ve katılımlarına dair görüşleri Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Öğrenci ilgi ve katılımı

İlgi ve Katılım	N
Evet	4
Hayır	16
Sınıf Özelinde Değişmekte	1

Katılımcıların 16'sı uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine katılımını yetersiz bulmaktadır. Buna karşın 4 öğretmen öğrencilerin bu süreçteki katılımını yeterli görmüştür. 1 öğretmen ise öğrenci katılımının sınıftan sınıfa değiştiğini belirtmiştir.

Cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerindeki değişkenliğin verilen cevaplara yansıdığı söylenebilir. Sosyoekonomik farklılık sebebiyle her öğrencinin evinde gerekli eğitim ortamını sağlaması, ihtiyaç duyulan materyal ve donanımı temin etmesi güçleşebilmektedir. Bu durum öğrencinin çevrimiçi derslere katılımını doğrudan etkilemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere EBA'ya için 8 gb İnternet paketi tanımlanması, teknolojik aleti olmayanlara yönelik kampanyalar yapılmasına rağmen süreç içerisinde pek çok öğrenci ve veli mağduriyet yaşamıştır.

Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Katılımcıların uzaktan eğitime veli ilgi ve desteğine dair görüşleri Tablo 7'de gösterilmiştir:

Tablo 7. Veli ilgi ve desteği

İlgi ve Destek	N
Evet	4
Hayır	16
Veli Özelinde Değişmekte	1

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 16'sı süreçteki veli desteğini yetersiz görürken 4 öğretmen, yeterli veli desteğini aldığını düşünmektedir. 1 öğretmen ise bu durumun veliden veliye değiştiğini dile getirmiştir.

Eğitim- öğretim faaliyetlerinin değerli bir aktörü olan velilerin salgın sürecinde eğitimin bir paydaşı olarak aktif sorumluluk al(a)mamasının eğitim- öğretim faaliyetlerinde hedeflenen amaçlara ulaşılmasında önemli bir etkidir. Velilerin teknoloji okuryazarlığı kapsamında bilgilendirilmesi ve açılacak kurslarla desteklenmesi, uzaktan eğitimin verimi için önemlidir.

Yedinci alt probleme ilişkin bulgular

Katılımcıların uzaktan eğitimin bireysel anlamdaki sosyalleşmelerine olan katkısına dair görüşleri Tablo 8'de gösterilmiştir:

Tablo 8. Kişisel sosyalleşmeye olan katkı

Kişisel Sosyalleşmeye Katkıya Dair Görüş	N
Uzaktan da olsa salgın sürecinde çeşitli yollarla öğrencilerle bir etkileşimde bulunarak sosyalleştim.	4
Çok az katkısı olduğunu düşünüyorum.	2
Katkısı olduğunu düşünmüyorum. Aksine olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	15

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 15'i salgın döneminde kişisel sosyalleşmelerinin olumsuz etkilendiğini düşünürken 4 öğretmen bu süreçte sosyalleşmenin desteklendiğini düşünmektedir. 2 öğretmen ise uzaktan eğitimin sosyalleşmesine az da olsa katkısı olduğunu dile getirmektedir. Katılımcıların cevaplarından yapılan alıntılar:

“Olumlu bir katkısı olmamaktadır. Günün herhangi bir diliminde yapılan dersler, öncesi veya sonrasında bir şeyler yapma imkânını azaltmakta, sadece ekran karşısında öğrencilerle kurulan diyaloglar da kişisel sosyalleşme için yeterli gelmemektedir.” (Ö,1).

“Dijital ortamda ders anlatma özgüvenim gelişti, çocuklarla iletişimimiz daha da güçlendi. Uzaktan da olsa salgın sürecince öğrencilerle bir etkileşimde bulunmak iyi geliyor bana.” (Ö,11).

“Uzaktan eğitim sosyalleşmeye katkı sağlamamaktadır. Tamamen ekrana ve eve bağlı kaldık. Sosyal yaşantımız bitti.” (Ö, 19).

Katılımcılar, yaşanan süreçte yoğunluk sebebiyle bireysel olarak sosyalleşemediklerini ancak sosyal ortamda öğrencilerle iletişimi sürdürerek sosyalleşebildiklerini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin sosyalleşme kavramına bakış açısındaki farklılıklar dikkat çekmektedir. Salgın sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetleri dijital sosyalleşmeye fırsat tanınmasına rağmen ders sürecinin yoğunluğu, sosyalleşme önünde engel durumundadır.

Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular

Uzaktan eğitimin teknoloji okuryazarlığına katkısına dair katılımcı görüşleri Tablo 9’da gösterilmiştir:

Tablo 9. Teknoloji okuryazarlığına olan katkı

Teknoloji Okuryazarlığına Katkıya Dair Görüş	N
Katkısı olduğunu düşünüyorum.	19
Herhangi bir katkısı olduğunu düşünmüyorum.	2

Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitimin kişisel teknoloji okuryazarlıklarına katkı sağladığını düşünürken 2 öğretmen ise uzaktan eğitimin kendisine teknoloji okuryazarlığı anlamında katkı sağlamadığını belirtmektedir. Cevaplardan alınan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Bu süreçte dersi nasıl anlatacağımızı, teknolojik ürünleri nasıl ve hangi amaçla kullanacağımızı öğrendik. Tablet, grafik tablet gibi şimdiye kadar kullanmadığımız teknolojik ürünleri derste nasıl kullanacağımızı öğrendik. Bu nedenle katkısı olduğunu düşünüyorum.” (Ö,1).

“Bu tür teknolojileri derslerde kullanma zorunluluğu, öğrencilere verimli ve ilgi çekici dersler sunma isteğiyle bu alandaki becerilerimi geliştirmemi sağladı. Rehberlik edebilmek için önce bir şeyleri öğretmenin kendisinin bilmesi gerekiyor sonuçta.” (Ö,2).

“Çevrimiçi eğitimde teknolojiyi daha etkili kullandığımı, farklı çalışmalardan yararlanabildiğimi fark ettim. Katkısı olduğunu düşünüyorum; çünkü öğrencilerle uzaktan eğitim için çeşitli yöntemler öğrenmek kullanmak durumda kaldık.” (Ö,5).

“Bizim insanımız iş başa düşünce yapar. Ben de zora düşünce yaptım. Bu nedenle katkısı olmadığını düşünüyorum.” (Ö,8).

Öğretmenler, süreç içinde uzaktan eğitim faaliyetlerini sürdürebilmek için daha önce kullanmadıkları uzaktan eğitim araçlarını tanıma ve kullanma fırsatı bulduklarını belirtmiştir. Az sayıdaki öğretmen ise salgın sürecinin teknoloji okuryazarlığına herhangi bir katkısı olmadığını düşünmektedir. Cevaplar değerlendirildiğinde salgın döneminde öğrencilerine faydalı olmak, eğitim- öğretim faaliyetlerini sürdürmek amacıyla öğretmenlerin uzaktan eğitim araçlarıyla ilgili bilgi ve tecrübelerini artırdıkları anlaşılmaktadır.

Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular

Uzaktan eğitimin bireysel motivasyonları üzerindeki etkisine dair katılımcıların görüşleri Tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 10. Kişisel motivasyona olan etki

Kişisel Motivasyona Etkiye Dair Görüş	N
Motivasyonumu etkilemediğini düşünüyorum	6
Olumsuz etkilerinin fazla olduğunu düşünüyorum.	11
Az da olsa etkilediğini düşünüyorum.	4

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 11'i salgın sürecinde kişisel motivasyon kaybı yaşadığını belirtmektedir. 4 öğretmen, az da olsa etkilendiğini dile getirirken 6 öğretmen süreçten etkilenmeden eğitim- öğretim faaliyetlerine devam ettiğini ifade etmiştir. Verilen cevaplardan yapılan alıntılar:

“Derse, konuya, öğrenci talebine göre değişebilmektedir. Katılımın ve öğrenci katkısının yüksek olduğu dersler, öğretmen için de motive edici oluyor.” (Ö,3).

“Salgının kişisel motivasyonumu etkilemediğini düşünüyorum. Dersleri yüz yüze eğitimde olduğu gibi istekle işliyorum.” (Ö,4).

“Öğretmen olarak motivasyon konusunda yüz yüze eğitimde olduğu kadar motive olduğumu düşünmüyorum.” (Ö,5).

“Başlangıçta etkilensem de online ders yaparak da başarılı olabileceğimi gördüğümde motivasyonum daha da arttı.” (Ö,6).

“Motivasyonumu düşürdüğüne inanıyorum. Dersler saman gibi ne tadı var, ne tuzu. Açıkçası ben keyif almıyorum.” (Ö,11).

“Çevrimiçi eğitimde oldukça geriliyorum, bu da beni olumsuz etkiliyor. Motive olurken zorlanıyorum.” (Ö,18).

“Motivasyonum düşük; çünkü derse katılım az oluyor. Özellikle katılım az olduğu zaman motivasyon düşüyor.” (Ö,16).

“Etkilenmem ben. Öğrenciler karşımdaysa her ortamda işimi yaparım.” (Ö,21).

Yüz yüze eğitimde aldıkları meslekî tatmine uzaktan eğitimde erişememeleri sebebiyle öğretmenler, kişisel olarak motivasyon kaybı yaşadıklarını dile getirirken hiçbir değişkenden etkilenmeden görevini sürdüren öğretmenler ise öğrencinin varlığının kendisi için yeterli olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin motivasyon kaybı anlamında ikiye ayırdıkları görülmektedir. Kişisel motivasyonunu yitiren grubun yanı sıra süreçten etkilenmeden görevini sürdüren öğretmenler de bulunmaktadır.

Onuncu alt probleme ilişkin bulgular

Uzaktan eğitimin öğrencilerin dinleme becerileri üzerindeki etkisine dair katılımcı görüşleri Tablo 11'de gösterilmiştir:

Tablo 11. Dinleme becerisine olan etki

Dinleme Becerisine Etkiye Dair Görüş	N
Olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	12
Olumlu etkilediğini düşünüyorum.	2

Dinleme becerisi üzerinde herhangi bir etkisinin olduğunu düşünmüyorum.	1
Fikrim yok.	4
Duruma göre değişmekte	2

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların 12'si yüz yüze derslerle kıyasladığında uzaktan eğitim süresince dinleme becerisinin olumsuz etkilendiğini düşünmektedir. 4 katılımcı, konu ile ilgili fikri olmadığını beyan ederken 2 katılımcı, çoğunluğun aksine uzaktan eğitimin dinleme becerisini olumlu etkilediğini ifade etmektedir. 2 katılımcı, olumlu ya da olumsuz etkinin duruma göre değiştiğinin altını çizmiş, 1 katılımcı ise uzaktan eğitimin dinleme becerisi üzerinde olumlu ya da olumsuz etkisinin bulunmadığını belirtmiştir.

“Bu süreç öğrencilerdeki dinleme becerisi eksikliğini görmemizi sağlamıştır. 7, 8.sınıf gibi kendini kontrol edebilen öğrencilerde sorun olmazken 5, 6.sınıf gibi küçük yaş grubundaki öğrencilerin olduğu sınıflarda sıkıntıya sebep olmaktadır. Kendine odaklı, sürekli kendisi konuşmak isteyen öğrencilerin öğretmeni de arkadaşlarını da yeterince dinlemediğin fark ettim.” (Ö,5).

“Olumsuz etkisi var; çünkü kameraları pek açtırmıyorum ve ne yaptıklarına pek hâkim değilim. Katılım gösterse bile dinleme becerisi açısından uzaktan veya yakından pek bir şey değiştiğini düşünmüyorum.” (Ö,6).

“Öğrencinin motivasyonu yüksekse dinleme becerisi de yüksek. Ev içinde uygun ortam sağlanan çocuklar hem dinleme hem de katılım açısından yüksek performans göstermektedir.” (Ö,7).

“Çevrimiçi eğitim sırasında öğrenciler, dinliyormuş gibi görünüyorlar ama dinleme becerilerine katkısı oluyor mudur bilemiyorum.” (Ö,8).

“Olumsuz etkisi olduğunu düşünüyorum. Çevrimiçi eğitimde kamera açmıyorum, aktif anlatanı göremeyince çocukların dinlemede eksik kaldığını düşünüyorum.” (Ö,11).

“Dinleme becerisinin durumu hem sınıfa göre hem de yaptığımız etkinliğe bağlı olarak değişiyor.” (Ö,18).

Dinleme becerisinin olumsuz etkilenmesinde öğrencilerle doğrudan göz temasının kurulamaması ve öğretmenin süreci takip edememesi ön plandadır. Evde uygun ortam sağlandığında ise dinleme becerisinin uzaktan eğitimden olumlu etkileneceği düşünülmektedir.

Dinleme becerisi, eğitim öğretim faaliyetleri uzaktan eğitimle gerçekleştiği için süreçten olumsuz etkilenmektedir. Öğretmenler, dinleme becerisinin gelişimi için göz teması kurmanın gerekliliğini vurgulamıştır. Diğer yandan dinleme becerisinin uzaktan eğitim faaliyetlerindeki gelişimi hedef kitlenin sahip olduğu bireysel özelliklere göre farklılık göstermiştir.

On birinci alt probleme ilişkin bulgular

Katılımcıların uzaktan eğitimin öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisine dair görüşleri Tablo 12'de gösterilmiştir:

Tablo 12. Konuşma becerisine olan etki

Konuşma Becerisine Etkiye Dair Görüş	N
Olumlu etkileri olduğu görülmüştür.	5
Olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	12
Herhangi bir etkisi olmamıştır.	4

Çalışmada yer alan katılımcıların 12'si salgında yürütülen uzaktan eğitimin konuşma becerisi üzerinde olumsuz etkisi olduğunu düşünmektedir. 4 öğretmen, uzaktan eğitimin konuşma becerisi üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını; 5 öğretmen ise diğerlerinin aksine salgın sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin konuşma becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmektedir. Yanıtlardan yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Konuşma becerisi kendini iyi ifade edebilen öğrencilerde aynı şekilde devam ediyor aktif olarak katılım sağlıyorlar; ancak bazı öğrencilerin derste genelde sessiz kaldığını, düşüncelerini ifade etmediklerini görüyorum. Yüz yüze eğitim, konuşma becerisi üzerinde daha etkili oluyor tabii.” (Ö,5).

“Uzaktan eğitim öncesinde var olan durumları devam etmektedir. Yani konuşma becerisi iyi olan öğrencilerin aynı şekilde devam ettiği, yerel ağız özellikleri ve sokak ağzı kullananların durumunsa neredeyse hiç değişmediğini söyleyebilirim.” (Ö,6).

“Bazı öğrencilerde olumlu etkiler olduğu görülmüştür. Sınıf ortamında psikolojik baskı yaşayan öğrenciler de gözle görülür değişiklik yaşamıştır. Öğrencilerin dijitalde, sanalda konuşma yeteneklerinin geliştiğini ve heyecanlarını yendiklerini düşünüyorum. Hem konuşma becerileri hem de ders performansları yükselmiştir.” (Ö,7).

“Konuşma becerisi üzerinde olumsuz etkileri olduğunu düşünüyorum, çünkü yüz yüze eğitimde olduğu gibi öğrenci aktif olmuyor. Çoğu öğrenci derse katılıp bilgisayar başında bile olmuyor.” (Ö,8).

Çalışmaya katkı sağlayan öğretmenlerden konuşma becerisinin uzaktan eğitimden olumsuz etkilendiğini düşünenlerin gerekçesi öğrencilerin derse katılmaması ve katılsa bile ders sırasında yüz yüze eğitim kadar aktif olamamasıdır. Sürecin konuşma becerisini olumlu etkilediğini düşünen katılımcıların gerekçesi ise dijital ortamda kendini daha iyi ifade eden öğrencilerin varlığıdır.

Uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılmamaları konuşma becerisinin gelişimindeki en büyük engel durumundadır. Diğer yandan dijital ortamın öğrencilere özgüven kazandırdığı ve akran baskısını daha az hissedilmesine bağlı olarak konuşma becerisini desteklediği düşünülmektedir.

On ikinci alt probleme ilişkin bulgular

Uzaktan eğitimin öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisine dair katılımcı görüşleri Tablo 13'te gösterilmiştir:

Tablo 13. Okuma becerisine olan etki

Okuma Becerisine Etkiye Dair Görüş	N
Olumlu etkileri olduğu görülmüştür.	2
Olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	16
Herhangi bir etkisi olmamıştır.	2
Farklılık göstermekte	1

Katılımcıların 16'sı salgın sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin okuma becerisi üzerinde olumsuz etkisi olduğunu belirtirken 2 öğretmen, uzaktan eğitimin okuma becerisi üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını; 2 öğretmen ise diğerlerinin aksine salgın sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin okuma becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmektedir. 1 öğretmen de durumun öğrenciden öğrenciye farklılık gösterdiğini düşünmektedir. Yanıtlardan yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Salgında ekran okumalarının arttığını, bazı sınıf seviyeleri özelinde okuma becerisine yönelik durumunun olumlu yönde değiştiğini gözlemliyorum; çünkü e-kitapla okuma becerilerini daha da geliştirebiliyorlar.” (Ö,9).

“Yüz yüze eğitim sırasında bile özellikle 8. sınıflar yani sınava hazırlanan öğrenciler, okumayı ikinci plana atmakta ki çevrimiçi eğitimde okumayı ihmal daha da arttı.” (Ö,5).

“Ders süresince okuma becerisi çalışmalarını gerçekleştirmek zor oluyor. Süreyi etkili kullanmak için zaman zaman okuma çalışmalarını sınırlandırabiliyoruz. Bu nedenle salgının okuma üzerinde olumlu etkisi olduğunu söylemek oldukça güç.” (Ö,6).

“Ders süresinin otuz dakika ile sınırlandırılması nedeniyle okumaya yönelik çalışmalara yeterli zaman ayrılamamaktadır. Okuma daha da yavaşladı.” (Ö,17).

Ders sürelerinin kısıtlı olması ve öğrencilerin sınav kaygısı içinde olması sebebiyle katılımcılar, okuma becerisi kapsamında yürütülen etkinliklerin uzaktan eğitimden olumsuz etkilendiğini düşünmektedir. Okuma becerisinin süreçten olumlu etkilendiğini düşünen az sayıdaki katılımcı ise e-kitabın önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir.

Okuma becerisinin salgından olumsuz etkilendiğini düşünen öğretmenlerin ortak noktasında ders saatlerinin yetersizliği; olumlu etkilendiğini düşünen katılımcıların hareket noktasında ise uzaktan eğitimle artan ekran okuma ve elektronik materyal çeşitliliği bulunmaktadır.

On üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Uzaktan eğitimin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisine dair katılımcı görüşleri Tablo 14’te gösterilmiştir:

Tablo 14. Yazma becerisine olan etki

Yazma Becerisine Etkiye Dair Görüş	N
Olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	18
Az da olsa olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	1
Emin değilim.	2

Çalışma grubundaki öğretmenlerin 18’i yazma becerisinin salgın sürecinden olumsuz etkilendiğini düşünürken 1 öğretmen sürecin kısmen olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. 2 öğretmen ise uzaktan eğitimin yazma becerisi faaliyetleri üzerindeki etkisi hakkında kararsız kalmışlardır. Verilen yanıtlardan yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Yazma becerisinin öğretmenin verdiği yazı ödevleri dışında neredeyse hiç kullanılmadığını düşünüyorum. Gelen ödevler yazının estetiğini geliştirecek, düzeltecek kadar kalem kullanılmadığını, yazıya vakit ayrılmadığını açıkça göstermektedir. Özellikle alt sınıflarda satır üzerine düzgünce yazma, harflerin benzer boyutta olması, sayfa kullanımı gibi konularda eksiklikler bulunmaktadır. Üst sınıflarda günlük, şiir, sözcük defteri tutma eylemi az da olsa devam etmektedir.” (Ö,1).

“Online eğitimde yazma yerini fotokopiye ve ekran görüntüsü almaya bıraktığı için çevrimiçi eğitimin yazmaya olumsuz bir etkisi olabilir, diye düşünüyorum.” (Ö,3).

“Olumsuz etkilediğini düşünmüyorum. Öyle ki ekran görüntüsü alıp deftere yazmayan öğrenci çok fazla. Yüz yüze de daha fazla yazdıklarını düşünüyorum. Şu anda kimin yazıp yazmadığını bile bilmiyorum.” (Ö,5).

“Yazma konusu da sorun özellikle 5. sınıflarda. Yazma etkinlikleri üzerinde olumsuz etki oluşturduğunu düşünüyorum.” (Ö,13).

“Yazma etkinliklerini sınıf içi derslerinde olduğu gibi derste yapamazsak da öncesinde görev verip sonradan paylaşabiliyorlar yazdıklarını. Kısmen etkilendi denebilir.” (Ö,2).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, yazma becerisinin salgın sürecinden olumsuz etkilenmesinde yazma becerisine yönelik faaliyetlerin öğrenci tarafından yapıp yapılmadığının sağlıklı bir şekilde kontrol edilememesine bağlamaktadır. Öğrencilerin not almaması ya da yazma becerisine dönük etkinliklerden uzak durması da öğretmenlerce ifade edilmiştir. Diğer bir nokta ise dijitalleşmenin getirdiği kolaylık sebebiyle öğrencilerin yazmak yerine fotoğraf çekerek not almayı tercih etmeleridir.

Yazma becerisinin salgın sürecinden olumsuz etkilenmesinde denetimsizlik ya da dönüt alamama durumu öne çıkmaktadır. Bu durum yüz yüze eğitimle kıyaslandığında yazma faaliyetinin ödev olarak evde yapılması halinde de denetleme sorununun ortaya çıkabileceği söylenebilir. Buna karşın uzaktan eğitimde ders anında öğrencilerin yazma sürecini yürütmeleri halinde denetime ya da dönüt almaya dair yüz yüze eğitime göre belirgin bir farklılık kalmayacağı söylenebilir. Hatta uzaktan eğitim ortamı, akran değerlendirme için daha elverişli bir altyapı sunmaktadır. Örneğin ders anında öğrencilerin yazılı ürünlerinin ekran paylaşımıyla her öğrencinin rahatlıkla incelemesi mümkün olabilmektedir. Yüz yüze eğitimde öğrencinin defter veya kitap üzerine kaleme aldığı bir ürünü sınıf arkadaşlarına aynı anda sunabilmesi söz konusu olmayacaktır.

On dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Katılımcıların uzaktan eğitimin öğrencilerin dört temel dil becerileri üzerindeki etkisine dair görüşleri Tablo 15’te gösterilmiştir:

Tablo 15. Dört temel dil becerilerine olan etki

Dört Temel Dil Becerisine Etkiye Dair Görüş	N
Fikrim yok.	1
Herhangi bir şey yapılamaz.	3
Ödevlendirme yapılabilir.	1
Ders saati artırılabilir.	2
Kazanım sayısı azaltılabilir.	2
Ders sırasında daha fazla söz hakkı verilebilir.	1
Öğrenci sayısı azaltılarak ve kamera açılarak işlenebilir	4
Öğrenciyi daha aktif kılacak oyun içerikli uygulama ve etkinlikler geliştirilmeli	5
Aile sürece dâhil edilmeli.	2

Katılımcıların soruya verdiği cevaplara bakıldığında uzaktan eğitim döneminde dört temel dil becerisindeki olumsuz etkiyi ortadan kaldırmak için 5 öğretmen, öğrenciyi aktif kılacak etkinliklere yer vermek gerektiğini belirtmekte; 4 öğretmen, öğrenci sayısının azaltılarak kamera açmanın zorunlu hale getirilmesini istemektedir. 3 öğretmen ise yaşanan bu sorunun çözümsüz olduğunu iddia etmektedir. Ders saatlerinin ve kazanım sayılarının artırılmasını, ailelerin sürece dâhil edilmesini isteyen ikişer öğretmen bulunmaktadır. Öğrencilere daha fazla söz hakkı verilebileceğini ya da ilave ödev verilebileceğini dile getiren birer öğretmen vardır. Verilen yanıtlardan yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Okumanın gerekliliği fark ettirilmeli; okumaktan zevk aldırarak eserler tavsiye edilmelidir. Zamanın ruhuna uygun düşecek blog, web sitesi, sosyal medya içerikli okumalar da okuma

listelerine dâhil edilmelidir. Türk edebiyatının önemli isimleri öğrenci seviyesine uygun biçimde tavsiye edilmeli, herkes illa bunu okumalı diye diretilmemelidir. Çizgi romanlar, karikatür okumaları, illüstrasyonlar, grafitiler vb. sanatın birkaç kolunu birleştiren ürünlere de yer verilmelidir. Sanal izlemeler yapılabilecek, katılım sağlanabilecek kültür portalları konusunda öğrenciler bilgilendirilmeli, ekran karşısında da kaliteli, öğretici, zevkli zaman geçirilebileceği fark ettirilmelidir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için çeşitli türlerde ödevler verilmeli, bu ödevler ifade gücünü geliştirecek, yazmaya cesaretlendirecek biçimde mutlaka değerlendirilmeli ve öğrenciye dönüt verilmelidir. Şiir, şarkı, türkü, rap, edebiyattan uyarlanan filmlerle öğrenciler karşılaştırılmalı; bu vesileyle doğru okumanın, dinlemenin nasıl yapılacağı hissettirilmeli, edebi eserlere dikkat çekilmelidir. Resim okumaları, şiir yorumlama, bir eser üzerine düşünme konuşma gibi etkinliklere yer verilmelidir.” (Ö,1).

“Dört temel dil becerisi üzerine etkinlikler planlanmalı. Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma, okunan kitaplar ile ilgili etkinlikler, değerlendirmeler yapılmalı. Ayrıca herhangi bir konuda yazı yazma ve yazdığını arkadaşlarıyla paylaşma etkinlikleri yapılmalı.” (Ö,2).

“Müfredat sınırlandırılırsa bu beceriler üzerine daha fazla çalışma olanağı elde edilmiş olur. Konular ancak yetiştiriyor. Yazma, okuma, dinleme becerileri için etkinlik yapmaya zaman olmuyor.” (Ö,3).

“Özellikle yazma becerileri alanında çalışmalar aksatılmamalıdır. Ayrıca ders kitabının z-kiaplara göre önceliğinin olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö,4).

“Öğrencilerin derse katılımı tam sağlanmalı, öğretmen ile iş birliği içinde verilen ödev, görev ve çalışmalar velilerce takip edilmelidir.” (Ö,5).

“Online eğitimde devam zorunluluğu ve kamera açma zorunluluğu getirilirse bazı kayıplar kazanca dönüşebilir.” (Ö,8).

“Öğrenciyi daha aktif kılacak ve oyun içerikli uygulamalar geliştirilmeli.” (Ö,12).

“Kazanımların azaltılması gerekir.” (Ö,16).

Uzaktan eğitimin dört dil becerisi üzerindeki olumsuz etkiyi ortadan kaldırma noktasında müfredatta yer alan konuların sınırlandırılması, Türkçe ders saatinin artırılması ve eğitim- öğretim faaliyetleri sırasında öğrencileri daha aktif kılacak seviyelerine uygun farklı etkinlikler hazırlanması, uzaktan eğitime uygun materyaller geliştirilmesi ön plandadır. Başka bir husus da uzaktan eğitimde devam zorunluluğu olmasının gerekliliğidir.

Yaşanan olumsuzluğun ortadan kaldırılabilmesinde çıkış yolu olarak ders saatinde artış yapılması ve müfredata sınırlama getirilmesi görülmektedir. Ayrıca etkili bir dil becerisi gelişimi için zenginleştirilmiş ortamlar ve hedef kitleye uygun farklı materyaller de önemlidir. Dikkat çeken bir başka durum da uzaktan eğitim sonrasında temel dil becerilerinde yaşanan sorunların giderilemeyeceğini düşünen öğretmenlerin varlığıdır. Bu durum hem öğrenciler hem ana dili eğitimi hem de Türk eğitim sistemi için oldukça kaygı verici bir durumdur.

On beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Uzaktan eğitimin dil bilgisi konularının öğretimi üzerindeki etkisine dair katılımcı görüşleri Tablo 16’da gösterilmiştir:

Tablo 16. Dil Bilgisi Konularının Öğretimine Etki

Dil Bilgisi Konularının Öğretimine Etkiye Dair Görüş	N
Olumlu etkileri olduğu görülmüştür.	10
Olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	6
Herhangi bir etkisi olmamıştır	4
Fikrim yok.	1

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 10'u dil bilgisi konularının öğretimine uzaktan eğitimin olumlu etkileri olduğunu belirtirken 6'sı uzaktan eğitimin olumsuz etkilerini dile getirmiştir. 4 öğretmen, olumlu ya da olumsuz herhangi bir etkinin söz konusu olmadığını ifade etmiş; bir öğretmen ise fikir beyan etmek istememiştir. Verilen yanıtlardan yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Dil bilgisi konularının öğreniminde herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Yapılan sınavlar ve etkinlikler göstermektedir ki dil bilgisi ile ilgili kazanımlar, büyük ölçüde kazandırılmıştır.” (Ö, 11).

“Yüz yüze eğitime göre daha olumlu bir etkisinin olduğunu düşünüyorum; çünkü derslerde materyal çeşitliliği ve kullanım kolaylığı sağlıyor.” (Ö, 12).

“Çevrimiçi eğitimin daha olumlu bir etkisinin olduğunu düşünüyorum, materyal çeşitliliği ve kullanım kolaylığı itibarıyla.” (Ö, 10).

“Dil bilgisi etkinliklerinde herhangi bir sorun olmuyor, genel olarak olumlu dönüt alabiliyorum.” (Ö, 16).

“Öğretmen olarak iyi etkinlik plânlamışsak daha etkili oluyor, herhangi bir sorun olmuyor.” (Ö, 17).

“Olumsuz etkisi var bana göre. Dersteki gibi öğrenme olmuyor, dil bilgisi konularının öğretiminde.” (Ö, 14).

“Olumsuz etkisi var. Bazen ders sırasında anlattıklarımızı çizmek, onların üzerinde göstermek imkânsız oluyor. Teknolojik aletlerin azizliğine uğrayabiliyoruz.” (Ö,13).

Özellikle materyal çeşitliliği sağladığı için uzaktan eğitimin dil bilgisi konularının öğretimine olumlu katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitimin dil bilgisi konularının öğretimine olumsuz etkisinde ise uzaktan eğitim araçlarının kullanımındaki yetersizlik öne çıkmaktadır.

Uzaktan eğitimin dil bilgisi konularının öğretimine büyük ölçüde olumsuz bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır. İyi bir planlama yapıldığında ve uzaktan eğitim araçlarının kullanımına dair bilgi sahibi olduğunda sorun olmamaktadır.

On altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Uzaktan eğitimin öğrencilerin Türkçe dersine olan tutumları üzerindeki etkisine dair katılımcı görüşleri Tablo 17'de gösterilmiştir:

Tablo 17. Türkçe dersine olan tutuma etkisi

Türkçe Dersine Olan Tutuma Etkiye Dair Görüş	N
Olumlu etkileri olduğu görülmüştür.	2
Olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	13
Herhangi bir etkisi olmamıştır	3
Öğrenciden öğrenciye değişiklik göstermekte	2
Fikrim yok	1

Katılımcıların 13'ü uzaktan eğitimle yürütülen derslerin öğrencilerin Türkçe dersine olan mevcut tutumunu olumsuz etkilediğini düşünmektedir. 3'ü ise öğrencilerin Türkçe dersine olan mevcut tutumunda herhangi bir değişiklik olduğunu düşünmezken 2 öğretmen, tutum değişikliğinin öğrenciden öğrenciye farklılık gösterdiğini dile getirmiştir. 2 öğretmen de çevrimiçi derslerin öğrencilerin Türkçe dersine olan mevcut tutumunu olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bir öğretmen ise fikir beyan etmemiştir. Verilen yanıtlardan yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Çocuklar, her zaman yüz yüze derste daha mutlu olurlar. O yüzden şu an çok da olumlu tutumları yok. Hem okula karşı hem de Türkçe derslerine karşı olumsuz tutum gelişti.” (Ö, 6).

“Olumsuz tutum oluşturuyor çevrimiçi öğrenme. Okuma, yazma etkinlikleri verimli olmadığı için öğrenci soğuyor, Türkçe derslerinden.” (Ö, 7).

“Okuma konuşma ve yazma alanlarında giderek isteksizleşiyorlar. Bu da derse karşı olumsuz tutuma neden oluyor.” (Ö, 9).

“Türkçe olarak değil de genel manada eğitim öğretim faaliyetlerine karşı olumsuz tutum oluştu.” (Ö,13).

“Öğrencilerin tutumlarında genellikle olumlu yönde değişiklik olduğunu düşünüyorum. 6. sınıflarla yüz yüze tanışmamış olmama rağmen derse katılımları da çok iyi bana hissettirdikleri de sevgileri de çok iyi.” (Ö, 4).

“Öğrenciden öğrenciye değişiklik gösterebiliyor; ancak genel itibarıyla yüz yüze eğitimde derse ilgisi olan öğrencilerin aynı şekilde istekli ve ilgili olduğunu söyleyebilirim.” (Ö,5).

“Bu süreçte öğrencilerin derse olan tutumlarının öğrenciye göre değiştiğini, farklılık gösterdiğini düşünüyorum.” (Ö,14).

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin öğrencilerin Türkçe dersine olan tutumlarını olumsuz etkilediğini düşünmelerinde temel dil becerilerinden okuma, konuşma ve yazma becerisine yönelik etkinliklerin verimsizliği ön plana çıkmaktadır. Katılımcıların diğer cevapları incelendiğinde öne çıkan bir diğer husus da derse olan tutumun sınıftan sınıfa hatta öğrenciden öğrenciye değiştiği gerçeğidir.

Sadece Türkçe dersi özelinde değil, genel manada eğitim öğretim faaliyetlerine karşı öğrencilerde olumsuz bir tutum geliştiği anlaşılmaktadır. Diğer bir tespit de salgın döneminde Türkçe dersine karşı tutumun bireysel farklılıklar gösterdiği gerçeğidir.

On yedinci alt probleme ilişkin bulgular

Katılımcıların uzaktan eğitimin iş yüklerini artırıp artırmadığına dair görüşleri Tablo 18’de gösterilmiştir:

Tablo 18. İş yüküne etkisi

İş Yüküne Etkiye Dair Görüş	N
Evet	12
Hayır	8
Kısmen	1

Çalışma grubunda yer alan katılımcılardan 12’si yüz yüze eğitim ile kıyaslandığında iş yükü noktasında uzaktan eğitimin yüklerini artırdığını düşünürken 8’i ise iş yükünde herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden biri ise çevrimiçi eğitimin yüklerini kısmen artırdığını ifade etmiştir. Sorulara verilen yanıtlardan yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“İş yükünden ziyade sürecin oldukça yıpratıcı olduğunu düşünüyorum.” (Ö,18).

“Yüz yüze derslere göre çevrimiçi derslerde ders programımız saat olarak günümün geniş bir alanına dağıldı.” (Ö,9).

“Kesinlikle iş yükümüzün arttığını düşünüyorum.” (Ö,10)

“Hayır. Yüz yüze eğitimde nasıl ders öncesi, esnası, sonrasını düşünerek plan ve program yapıyorsak şimdi de benzer bir şekilde devam ediyoruz. Öğrencilerle iletişim doğru kurulduğunda yük arttığını düşündürecek bir durum da yaşanmıyor.” (Ö,20).

“Sadece zaman konusunda çevrimiçi derslerin uygun olmadığını düşünüyorum. Çünkü çocuklar için sabah kahvaltısı ve öğle yemeği düşünülmemiş; ama biz zaten okulda da aynı derslere girecektik. Çok fazla iş yükü ortaya çıkardığını düşünüyorum.” (Ö,14).

Çalışma grubundaki öğretmenlerden uzaktan eğitimin iş yükünü artırdığını düşünenler daha çok ders saatlerinin uygun olmamasını gerekçe gösterirken uzaktan eğitimin iş yükünü artırmadığını düşünenler ise gerekçe olarak yüz yüze eğitimdeki hazırlık ve planlamanın uzaktan eğitimde de devam ettiğini göstermektedir.

Uzaktan eğitimin iş yükünü artırıp artırmadığı konusunda öğretmenlerin iki görüşe ayrıldığını söylemek mümkündür. İş yükünün artmasında uzaktan eğitimle sürdürülen derslerin programdaki saati belirleyici unsur olarak görünmektedir. Bir yandan da yoklama alınması, ders defterinin ders anında doldurulması gibi zaman alıcı durumların uzaktan eğitimde söz konusu olmaması çevrimiçi öğrenme ortamlarının iş yükünü azaltıcı yönleri olarak ön plana çıktığı söylenebilir. Aynı zamanda yüz yüze eğitimde fiziksel ortamı eğitime hazır hale getirmek (tahtayı silmek, ders dışı uyarıcılardan etkilenmek...), ulaşım zaman ve bütçe ayırmak gibi faktörlerin olmaması, uzaktan eğitimin iş yükünü azaltıcı yönleri olarak ifade edilebilir.

On sekizinci alt probleme ilişkin bulgular

Uzaktan eğitimin eğitim sisteminin bir parçası olup olmamasına dair katılımcı görüşleri Tablo 19’da gösterilmiştir:

Tablo 19. Uzaktan Eğitimin Eğitim Sisteminde Devamlılığı

Uzaktan Eğitimin Eğitim Sisteminin Devamına Dair Görüş	N
Evet	11
Hayır	6
Olabilir	4

Salgın koşullarının ortadan kalmasından sonra da uzaktan eğitimin devamına dair verilerin yer aldığı tablo incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin 11’i salgın sonrasında da uzaktan eğitimin eğitim sisteminde yer almasını istemiş, 4’ü ise “olabilir.” cevabını vererek olumlu görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden 6’sı ise salgın sonrası uzaktan eğitimin devamını istememektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yanıtlarına dair alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Evet, zamane öğrencilerinin hayatında dijital içerik ve teknolojik araçların yerinin ne denli önemli olduğu aşikârken bu tür sistemleri kullanmanın yararlı olacağı kanaatindeyim.” (Ö,9).

“Olumlu yönleri var elbette. Özellikle eğitim araçlarını doğru kullanan ve araçlardan yararlanmak isteyen öğrenciler için çeşitlilik daha fazla.” (Ö,14).

“Normal şartlarda eğitimin yüz yüze olması taraftarıyım. Çünkü sınıf tam olarak katılmadığı için herkes aynı eğitimden yararlanamıyor. Herkesin İnterneti, bilgisayarı yok.” (Ö,18).

“Öğrencilere hayır. Onlarla yüz yüze eğitim yapmak istiyorum ama velilerle çevrimiçi eğitim olabilir.” (Ö, 20).

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, teknolojinin öğrencilerin yaşantısındaki yerini dikkate almakta ve bu sebeple normal eğitim sürecinde de uzaktan eğitimin devamını istemektedir. Bir başka gerekçe olarak da uzaktan eğitimin eğitim- öğretim faaliyetlerine kattığı çeşitlilik gösterilmiştir. Normal eğitim

sürecinde uzaktan eğitimin devamını istemeyen katılımcılar ise gerekçe olarak “fırsat eşitsizliği”ni göstermektedir.

Katılımcıların cevapları değerlendirildiğinde öğretmenler, teknolojik gelişmeleri de dikkate alarak uzaktan eğitimin eğitim sistemine olumlu katkı sağlayacağını düşünmekte; ancak tüm öğrencilerin aynı imkâna sahip olmaması nedeniyle de kaygılanmaktadır.

On dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular

Katılımcıların uzaktan eğitimin LGS başarısı üzerindeki etkisine dair görüşleri Tablo 20’de gösterilmiştir:

Tablo 20. LGS Başarısına Etkisi

LGS Başarısına Etkiye Dair Görüş	N
Olumlu	-
Olumsuz	16
Herhangi bir etkisi olmaz	5

Tablo incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden 16’sı salgın nedeniyle ortaya çıkan uzaktan eğitimin öğrencilerin LGS’deki Türkçe başarısını olumsuz etkileyeceğini düşünmektedir. Katılımcılardan 5’i ise uzaktan eğitimin LGS’deki Türkçe başarısına herhangi bir etkisinin olmayacağını düşünmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtlardan alıntılar yapılarak aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencilerimden birçoğunun çalışmayı bıraktığını seziyorum. Olumsuz etkisi olduğunu düşünüyorum.” (Ö,8).

“Başarı düşecektir. Şu anda ölçme değerlendirme çalışmaları ekran üzerinden yapılmakta, bu da sonucu, okumayı, dikkat süresini olumsuz etkilemekte.” (Ö,9).

“Her öğrencinin İnternet erişiminin aynı olmamaktadır. Bu nedenle yüz yüze eğitimin dersin takibi açısından daha etkili olacağını düşünüyorum.” (Ö,15).

“Olumsuz etkileyeceğini düşünmüyorum. Çünkü sınava hazırlanan ve amacı olan öğrenciler, çalışmalarını aynı ciddiyetle devam ettirmektedir.” (Ö,21).

“Çok etkilemez. Çünkü bütün öğrencilerimiz aynı koşullarda eğitim görüyor.” (Ö,14).

“Çok fazla etkileyeceğini düşünmüyorum; çünkü yüz yüze de eğitim aldılar.” (Ö,11).

Katılımcıların cevaplarına bakıldığında öğrencilerin LGS başarısı anlamında süreçten olumsuz etkileneceğini düşünen öğretmenler, gerekçe olarak her öğrencinin İnternet erişiminin olmamasına, öğrencilerin çoğunun çalışmayı bırakmasına, okuma becerilerindeki ve dikkat sürelerindeki gerilemeye bağladığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin olumlu ya da olumsuz herhangi bir şekilde etkilenmeyeceğini düşünen katılımcılar ise gerekçe olarak tüm öğrencilerin aynı süreçten geçmesini, az da olsa 2020-2021 eğitim- öğretim yılında öğrencilerin belirli bir süre yüz yüze eğitim almalarını göstermektedir. Öne çıkan cevaplardan biri de sürecin başından itibaren hedefi doğrultusunda çalışmalarını sürdüren öğrencilerin herhangi bir olumsuzluktan etkilenmeden çalışmalarını sürdürdükleridir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu LGS’deki Türkçe başarısının uzaktan eğitimden olumsuz etkileyeceğini düşünmektedir.

Tartışma ve sonuç

Küresel bir salgına dönüşen koronavirüs, dünyada varlığı 1800'lü yıllara; ülkemizde ise ilk denemeleri 1900'lü yılların ortalarına dayanan uzaktan eğitimin yerel ya da uluslararası ölçekte yaşanması muhtemel deprem, savaş, salgın gibi olağanüstü durumlarda eğitim- öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesinde etkili olacağını ortaya koymuştur. Ülkemiz de koronavirüs sürecinde yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitim merkezleri ile temel eğitim ve ortaöğretimde ise Eğitim Bilişim Ağı üzerinden akademik faaliyetler yürütülmüştür. Alınan tedbirlerle akademik süreç devam ettirilmesine rağmen uzak eğitim faaliyetleri sırasında birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır.

Araştırma kapsamında katılımcıların büyük çoğunluğunun günlük ortalama 4-7 saat arası uzaktan eğitim ile Türkçe dersi verdiği anlaşılmakta ancak çalışmaya katılan öğretmenlerin sadece 2'sinin daha önce uzaktan ders anlatma tecrübesine sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular, öğretmenlerin uzaktan eğitime bilgi, beceri ve donanım anlamında hazırlıksız yakalandığını açıkça ortaya koymuştur. Hiltz & Shea (2005), çalışmasında daha önce uzaktan eğitimi tecrübe etmeyen öğreticilerin kendilerini acemi olarak nitelediklerini ve bu durumun öğreticiyi etkilediğini ortaya koymaktadır. Alakoç (2001) da öğretim elemanlarıyla yürüttüğü çalışmasının sonuç bölümünde öğretim elemanlarının çoğunun uzaktan eğitim konusunda yeterince bilgi ve tecrübesinin olmadığını, bunun da çevrimiçi eğitim vermeye yönelik motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Yapılan çalışmalarda eğitimdeki paydaşların uzaktan eğitime hızlı geçiş konusunda hazır olmadığı sonucuna varmıştır (Özdoğan & Berkant, 2020; Özyürek, Begde, Yavuz, & Özkan, 2016). Alanyazındaki sonuçlar, araştırmamızı bu yönden destekler niteliktedir. Her ne kadar öğretmenler, deneme yanılma yöntemiyle reaksiyon göstererek salgın sürecinde uzaktan eğitime katkı vermek istese de başlangıçta beklenen verimlilik sağlanamamıştır.

Yine araştırma sonuçlarından Millî Eğitim Bakanlığının çevrimiçi eğitimi EBA ve Zoom üzerinden sürdürmesinin etkisiyle çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin daha çok EBA, Zoom ve WhatsApp'tan yararlandığı anlaşılmıştır.

Katılımcı görüşlerinden elde edilen verilere göre uzaktan eğitimdeki sorunlar genelde iki noktada toplanmaktadır: Öğrencilerin tamamının uzaktan eğitime katıl(ma)maması, uzaktan eğitime katılan öğrencilerin derse katılımlarının yetersizliği. Teknolojik altyapının yetersizliği, uzaktan eğitim araçlarının eksikliği, öğrencilerin sosyoekonomik durumlarındaki farklılıklar öğrencilerin derslere katılımının önündeki önemli engeller olarak görülmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sırasında derse aktif olarak katılmak istememesinde ise özgüven eksikliği, uzaktan eğitim konusunda tecrübesizlik gibi durumlar dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, Erturgut (2008) ve Özdoğan & Berkant'ın (2020) çalışması ile benzerdir. Araştırmanın diğer alt probleminden elde edilen bulgular da bunu desteklemektedir. Katılımcılar, uzaktan eğitime öğrenci katılımını yeterli bulmamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uzaktan eğitimin salgın sonrasında da eğitim- öğretim faaliyetlerinin bir parçası olmaya devam edeceğinin açıklanmasından hareketle gerekli altyapının tüm ülkede sorunsuz bir şekilde işleyecek düzeye getirilmesi, acil durumlarda uygulamaya koyulabilecek dinamik bir uzaktan eğitim planının olması, öğretmen ve velilerin uzaktan eğitim konusunda gerekli bilgi ve becerilerle donatılması gerekmektedir. Öğrencinin derslere düzenli katılmaması, teknik altyapı yetersizliğini uzaktan eğitimin dezavantajı olarak gören çalışmalar ile çalışmanın sonucu tutarlıdır (Ramos-Morcillo, Leal-Costa, Moral-García, & Ruzafa-Martínez, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Paepe, Zhu, & DePryck, 2018; Koç, 2020). Kaya (2002), uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine dair kullanılan materyallerin iyi olmaması durumunda uzaktan eğitime yönelik çabaların karşılığını bulamayabileceğini belirtir. Söz konusu ifade

uzaktan eğitimde materyalin etkililiğini vurgulamaktadır. Bu tespit çalışmadan elde edilen uzaktan eğitimdeki sorunlar içerisindeki materyallerin yetersizliği sonucunu desteklemektedir.

Eğitim faaliyetlerinin etkili olmasındaki unsurlardan biri de velilerdir ancak katılımcı görüşlerine göre velilerin uzaktan eğitim sürecine katkısı oldukça sınırlıdır. Bayburtlu (2020) da uzaktan eğitime veli desteğinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu sınırlı katkı, eğitim faaliyetleri ile hedeflenen amaçlara ulaşılmasını güçleştirmektedir. Eğitimin önemli paydaşlarından velilerin uzaktan eğitim konusunda bilgilendirilmemesi, velilerin süreç içerisinde acemilik yaşamasına neden olduğu gibi sürece olumlu katkı verememesine de neden olmuştur.

Katılımcıların verdiği cevaplara göre uzaktan eğitim, öğretmenlerin bireysel anlamda sosyalleşmesine engel olmaktadır, bu süreçte öğretmenler hem öğrencileri hem de diğer bireylerle dijital yollarla sosyalleşme fırsatı bulmuştur. Alan yazındaki çalışmalar (Hotaman, 2020), uzaktan eğitimin öğrencilerin ve öğretmenlerin sosyalleşme ihtiyaçlarını artırdığını göstermektedir. Aynı şekilde Attri (2012) de çalışmasında uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim ile sınıf içi etkileşimin artırılması gerektiği sonucuna varmıştır. Sonuçta eğitim öğretim faaliyetleri salt akademik bilgilerden oluşmamakta, bu süreçte öğrenciler ve öğretmenler aynı zamanda sosyalleşme fırsatı da yakalamaktadır. 30 dakika süren çevrimiçi derslerle yüz yüze eğitimdeki etkileşimin sağlanması güç görünmektedir.

Uzaktan eğitimin katılımcıların motivasyonlarına olan etkisine dair verilere göre öğretmenlerin çoğu, yüz yüze eğitimdeki meslekî hazzı almamaları sebebiyle motivasyon noktasında kayıp yaşamaktadır. Çevrimiçi öğrenmenin öğretici-öğrenen etkileşiminin azalması sebebiyle motivasyonu etkilediğini belirten çalışmalar (Taşlıbeyaz, Karaman, & Göktaş, 2014) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Uzaktan eğitim sırasında öğrencilerle göz teması kurulmadığı ve öğretmenler dinleme faaliyetleri sırasında öğrencileri yüz yüze eğitimdeki kadar bire bir takip edemediği için dinleme becerileri uzaktan eğitimden olumsuz etkilenmiştir. Öğrenme ortamında yapılacak düzenlemelerle olumsuzluğun giderilebileceği düşünülmektedir. Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir, & Bayraktar'ın (2020) uzaktan eğitim ile ilgili çalışmasına göre öğretmen adayları uzaktan eğitimin dinleme becerisine katkı sağladığını düşünmesine rağmen dış etkenler sebebiyle dinleme becerisinin olumsuz etkilendiğini de dile getirmektedir.

Uzaktan eğitim kapsamındaki derslere öğrencilerin farklı sebeplerle katıl(a)maması, katılanların da derste yeterince aktif olmaması nedeniyle konuşma becerisi süreçten olumsuz etkilenmiştir. Bununla birlikte dijital ortamın öğrencilere özgüven kazandırdığını, bu özgüvenin de konuşma becerisini desteklediğini düşünenler de bulunmaktadır. Benzer tespit Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir, & Bayraktar'ın (2020) Türkçe öğretmeni adayları için yaptığı çalışmada da tespit edilmiştir. Gewin (2020) salgın döneminde yürütülen derslerin niteliğini artırmak için öğrencinin derse katılması, ders içi aktif katılımın sağlanması ve etkileşimin artırılmasına yönelik öneriler sunmuştur. Serçemeli ve Kurnaz (2020), salgının öğrenciler üzerindeki etkisine dair yapmış olduğu çalışmada öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşim yetersizliğini uzaktan eğitimin dezavantajı olarak değerlendirmektedir. Birkök (2006), sanal ortamdaki grupların aynı mekânı paylaşamamaları sebebiyle grup içi etkileşimin sınırlı kaldığını belirtir ve bu sebeple grubun performansının düştüğünü vurgular. Bu vurgu ve tespitler, çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur. Bu nedenle uzaktan eğitime dönük materyallerin hem akademik başarıyı hem de öğrencilerin sosyal, psikolojik ihtiyaçlarını desteklemesi sağlanmalıdır.

Ekran okumadaki artış sebebiyle okuma becerisi, uzaktan eğitimden olumlu etkilenmesine rağmen ders süresinin kısalığı ve müfredat yoğunluğu sebebiyle okuma becerisi uzaktan eğitimden olumsuz yönde etkilenmiştir. Okumaya dair etkinliklerin sınırlı kaldığını ifade eden çalışmalar (Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir, & Bayraktar, 2020), araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Uzaktan eğitim döneminde yazma becerisi, öğrencilerin yazmaya dönük faaliyetlere katılımının öğretmen tarafından kontrol edilememesi ve yazma becerisine yönelik etkinliklere karşı olumsuz tutumu nedeniyle olumsuz etkilenmiştir.

Uzaktan eğitimin dört temel becerisi üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırma noktasında çalışma grubunda yer alan öğretmenler, haftalık ders saati çizelgesinde Türkçe ders saatinin artırılmasını, müfredat kapsamının daraltılmasını, uzaktan eğitime uygun materyaller geliştirilmesini ve derse devam zorunluluğunun uzaktan eğitimde de olması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda hâlihazırda ortaöğretim seviyesindeki dersler için sunulan z- kitapların ilköğretim için de öğretmenlerin kullanımına sunulmasının uzaktan eğitimin işlevselliğini artırmaya katkı sağlayabileceğini ve böylelikle temel beceriler üzerinde dile getirilen olumsuz etkilerin daha aza indirilebileceği tavsiye edilebilir.

Dil bilgisi konularının uzaktan eğitimden dört temel dil becerisi kadar olumsuz etkilenmediği görülmektedir. Dil bilgisine yönelik materyallerdeki eksiklik, uzaktan eğitimin önünde engel teşkil etmektedir. Bu sebeple uzaktan öğretime uygun yeni dijital içerikler üretilerek tüm öğrencilerin faydalanabileceği şekilde erişime açılmalıdır.

Covid-19 süreci sadece Türkçe dersine olan tutumu değil, aynı zaman tüm eğitim öğretim faaliyetlerine olan tutumu olumsuz yönde etkilemiştir. Dört temel dil becerilerine yönelik yürütülen faaliyetlerin verimsizliği bu durumun başlıca sebebi olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuç, araştırmanın alt problemlerinden elde edilen sonuçların birbiri ile tutarlı olduğunu da ortaya koymaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı uzaktan eğitimin ders saatlerinin düzensiz olması sebebiyle iş yükünü artırdığını düşünürken bir kısmı da uzaktan eğitime de yüz yüze eğitimdeki gibi hazırlık yaptığını belirterek iş yükünün aynı kaldığını belirtmiştir.

Uzaktan eğitim; salgın sonrasında teknolojinin yaygınlığı, çevrimiçi eğitimin eğitim- öğretim faaliyetlerine kattığı çeşitlilik ve farklılık sebebiyle devam etmeli görüşünün yanı sıra her öğrencinin teknolojik donanım ve altyapıya sahip olmaması nedeniyle de devam etmemeli görüşü öne çıkmıştır. Her ne kadar Millî Eğitim Bakanlığı EBA Destek noktalarıyla ve ücretsiz tablet dağıtarak dijital erişim imkânı olmayan öğrencileri desteklemeye çalışsa da kırsalda bulunup İnternete bağlanamayan, ekonomik geliri yetersiz olan öğrencilere farklı projelerle uzaktan eğitime erişim fırsatı verilmelidir. Sarı (2020), uzaktan eğitimin niteliğini artırmak için okul öncesinden lisansüstü eğitime kadar her kademedeki uzaktan eğitim uygulamalarında altyapının oluşturulması gerektiği sonucuna varmıştır. Bu sonuç çalışmanın sonucuyla benzer niteliktedir.

Uzaktan eğitimin LGS başarısını her öğrencinin teknolojik donanım ve altyapıya sahip olmaması, öğrencilerin salgından olumsuz etkilenerek çalışmayı bırakması ve okuma becerilerindeki gerileme sebebiyle olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Dönem dönem 8.sınıflarda yüz yüze eğitim devam ettiği için öğrencilerin süreçten etkilenmeyeceğini düşünenler de vardır. Çeşitli sebeplerle uzaktan eğitim faaliyetlerinin yoğun olduğu dönemler için öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede yüz yüze eğitim döneminden farklı alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, sistematik bir şekilde

oluşturulmalı ve kriz durumunda öğrencilerin başarısı söz konusu yaklaşıma göre değerlendirilmelidir. Can (2020), salgın sürecinde ölçme değerlendirme konusunun daha sistematik ele alınması gerektiğini vurgulayarak çalışmanın sonucu ile benzer bir sonuca varmıştır.

Sonuç itibarıyla kritik bir dönemde rol alan uzaktan eğitimin eğitim- öğretim faaliyetlerine sağladığı pek çok katkı bulunmaktadır. Öğrencilerin eğitim- öğretim faaliyetlerinden uzak kalmaması, bireysel öğrenmeyi desteklemesi, zaman ve mekândan bağımsızlık bu katkılardan bazılarıdır. Bununla birlikte motivasyon kaybına sebep olma, fırsat eşitsizliği oluşturma, altyapısal problemler, dönüt akışındaki eksiklik, teknoloji okuryazarlığındaki yetersizlik, sosyalleşmede eksiklik, uygulama içeren dersler için uygun olmama gibi birtakım olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Barındırdığı olumlu ve olumsuz özellikleri ile uzaktan eğitimin tek başına yeterli olamayacağı ancak yüz yüze eğitimin önemli bir tamamlayıcısı olduğu açıktır. Uzaktan eğitimin tamamlayıcı görevini yürütebilmesi için altyapıya dayalı eksiklikler giderilmeli, eğitim sürecinin tüm paydaşlarını içine alacak teknoloji okuryazarlığı eğitimi verilmeli, uzaktan eğitimin niteliğine uygun materyaller üretilmeli, ölçme değerlendirme yöntemi uzaktan eğitim kapsamında gözden geçirilmeli, ekran bağımlılığı konusuna dikkat edilerek hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin mekanikleşmesi engellenmeli, ayrıca öğrenci ve veliler İnternet okuryazarlığı kapsamında zararlı içeriklere karşı bilgilendirilmelidir.

Kaynakça

- Aktaş, Ö., Büyüктаş, B., Gülle, M., & Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Alakoç, Z. (2001). Genel olarak uzaktan öğretim ve konuya öğretim üyelerinin bakış açıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 403-413.
- Alpaslan, M. (2020). Öğretim üyelerinin özel yeteneklilerin eğitiminde uzaktan eğitimin kullanımına yönelik görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 126-147.
- Attri, A. K. (2012). Distance education: problems and solutions. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences*, 1(4), 42-58.
- Bawa, P. (2016). Retention in online courses: exploring issues and solutions—A Literature Review. *SAGE Open*, 6(1), 1-11.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 salgın dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Birkök, M. (2006). Uzaktan eğitimin sosyolojik kavramlarla analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-8.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) salgını ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Chan, S. S., So, W. K., Wong, D. C., Lee, A. C., & Tiwari, A. (2007). Improving older adults’ knowledge and practice of preventive measures through a telephone health education during the SARS epidemic in Hong Kong: A pilot study. *International Journal of Nursing Studies*, 44, 1120-1127.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Edelhauser, E., & Lupu-Dima, L. (2020). Is Romania prepared for elearning during the covid-19 pandemic. *Sustainability*, 12(13), 1-29.
- Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Türk dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 1001-1027.

- Erturgut, R. (2008). İnternet temelli uzaktan eğitimin örgütsel, sosyal, pedagojik ve teknolojik bileşenleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 79-85.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(18), 1-18.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Gewin, V. (2020). Five tips for moving teaching online as covid-19 takes hold. *Nature*, 580(7802), 295-296.
- Hiltz, S. R., & Shea, P. (2005). The student in the online classroom. S. R. Hiltz, & R. Goldman (Ed.) *Learning together online: Research on asynchronous learning networks* içinde (s. 145-168). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hotaman, D. (2020). Online eğitimin başarısı açısından biçimlendirici değerlendirmenin önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 729-738.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Keskin, M., & Kaya, D. Ö. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kocayığit, A., & Uşun, S. (2020). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
- Koç, E. (2020). Üniversite öğretim elemanlarının gözünden yüksek öğretimde uzaktan öğrenimin değerlendirilmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-39.
- Mahdy, M. A. (2020). The impact of covid-19 salgını on the academic performance of veterinary medical students. *Frontiers in Veterinary Science*, 7(732), 1-22.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 13-43.
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. F., & Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 592-605.
- Paepe, L. D., Zhu, C., & DePryck, K. (2018). Drop-out, retention, satisfaction and attainment of online learners of Dutch in adult education. *International Journal on E-Learning*, 17(3), 303-323.
- Ramos-Morcillo, A. J., Leal-Costa, C., Moral-García, J. E., & Ruzafa-Martínez, M. (2020). Experiences of nursing students during the abrupt change from face-to-face to e-learning education during the first month of confinement due to covid-19 in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 1-15.
- Sarı, H. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 salgını döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Taşlıbeyaz, E., Karaman, S., & Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 139-160.
- Titmus, C. (1997). *Yetişkin eğitimi terimleri sözlüğü*. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.

- Ustabulut, M. Y. & Keskin, S. (2020). 'Tele-education' in the COVID-19 process in Turkey: A mental diaspora research specific to Turkish teaching students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 2163-2181.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, N. A. (2020). Yükseköğretim kurumlarında covid-19 salgını sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15-20.
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (covid-19) salgın sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.

14. Dinleme becerisinin dilsel yönü

Selim EMİROĐLU¹

APA: Emiroğlu, S. (2021). Dinleme becerisinin dilsel yönü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 259-282. DOI: 10.29000/rumelide.995299.

Öz

Bu çalışmada; dinlemenin neden bir dil becerisi olduğu, dilsel yönünün ne ifade ettiği, iletişim ve dinleme ilişkisi, konuşmacı, dinleyici ve dilsel verinin dinleme üzerindeki etkileri, dilsel verinin çözümlenmesinde dinleyicinin özellik, görev ve sorumlulukları ile dinlemenin dilsel yönüyle eğitimi ele alınmıştır. Bilindiği üzere insan ilişkileri ve iletişim, dil sayesinde gerçekleşir. İletişimde kullanılan dilsel veri, dinlemeyi etkiler. Dinleme dilsel bir beceridir. Dinleme, işitme üzerine temellenir ancak işitmeden farklıdır. Dinlemeyi olumlu veya olumsuz etkileyen birçok faktör vardır. Bir konuşmanın içeriği kadar konuşmacının dil kullanımı ve özellikleri de dinlemeyi etkiler. Dinleyicinin, konuşmayı dilsel yönden anlamlı kılacak özelliklere sahip olması gerekir. Kitap, makale, tez ve araştırmalarda dinlemenin, daha çok, iletişimsel yönüne dikkat çekilir. Çalışmanın amacı, bir iletişim becerisi olarak da bilinen dinlemenin dilsel yönünü ortaya koymaktır. Bu amaçla; ilgili literatür taranmış, dokümanlara ve yayınlara ulaşılmış, dinlemenin Türkçede dilsel bakımdan yeri ve önemiyle ilgili tespitler sıralanmıştır. Konuşmayı oluşturan dilsel ifadeden, dinleyicinin dil yetisine kadar dinleme sürecine etki eden birçok özellik, çeşitli bulgu ve değerlendirmelerle yansıtılmıştır. Nitel desendeki bu çalışmada, kaynak tarama tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışma sonucunda; dinlemenin diğer becerilerle birlikte değerlendirilmesi, dinleme eğitimiyle ilgili yayınların, dinlemenin iletişimle ilişkisine değinmek kadar dilsel yönüne de vurgu yapması, dinlemeye etki eden faktörlere ilişkin farkındalık geliştirilmesi ve dinlemenin dilsel yönden eğitime dair çalışmalar yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Anahtar kelimeler: dilsel veriler, dinleme, dinleyici, eğitim, konuşmacı

The linguistic aspect of listening skill

Abstract

In this study, the reason why listening is a language skill, what its linguistic aspect means, the relationship of communication and listening, the effects of speaker, listener and linguistic data on listening, listener's characteristics, duties, and responsibilities in analyzing linguistic data and the listening education with its linguistic aspect have been discussed. As it is known, human relations and communication take place thanks to language. Linguistic data used in communication affects listening. Listening is a linguistic skill. Listening is based on hearing but is different from hearing. There are many factors that affect listening positively or negatively. The speaker's language use and characteristics affect listening as well as the content of a speech. The listener must have the characteristics that will make the speech linguistically meaningful. In books, articles, theses and researches, attention is often drawn to the communicative aspect of listening. The aim of the study is to reveal the linguistic aspect of listening, also known as a communication skill. For this purpose, the

¹ Doç. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), selimemiroglu@aydin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4892-9575 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.05.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995299

relevant literature has been scanned, documents and publications have been reached, and the determinations about the linguistic place and importance of listening in Turkish have been listed. Many features that affect the listening process, from the linguistic expression that make up the speech to the linguistic competence of the listener, have been reflected with various findings and evaluations. In this qualitative study, the literature review technique has been used. As a result of the study, it has been stated that listening should be evaluated together with other skills, publications on listening education should emphasize the linguistic aspect of listening as well as referring to its relationship with communication, awareness of the factors affecting listening should be developed, and studies should be carried out on the listening education with its linguistic aspect.

Keywords: linguistic data, listener, listening, education, speaker

1. Giriş

Dil nedir?

Doğal bir anlaşma aracı olan dilin, herkesin hemfikir olduğu ortak tanımları olsa da, dilin özünü tüm detaylarıyla yansıtan bir tanımını oluşturmak güçtür. “Dilin insanın fiziksel, kültürel, sosyal, ruhsal vb. tüm değerleriyle birleşmiş, kaynaşmış nitelik taşıması bütüncül bir tanımın ortaya konulamamasına yol açmıştır” (Eker, 2004: 3). Dilin dille anlatılması, dilin dile getirilmesi de paradoksal bir durum oluşturur.

Belli sayıdaki sesin sonsuz sayıda sözcük ve anlam oluşturabilmesi, insana ait olmasına rağmen insanüstü özellikler göstermesi, dilin mucizevi özellikleridir. Duygu ve düşüncelerin gölgesi olan dil; bir aynadır, tepkidir. Toplum dile ne vermişse dil de onu kültürel kodlarla topluma geri verir. İnsanın anlattıkları dile gelmez, dilden gelir. İnsanlar dili değil, bir anlamda, dil insanları kullanır ve varlığını insan üzerinden geleceğe taşır.

Dinleme nedir, ne değildir?

Dinleme, işitme değildir. Dinleme, işitme üzerine temellenir ancak işitmeden farklıdır. “İşitme, bize dünyamızı dinleme şansını veren, sesleri algılayıp onları ayırt etmemizi sağlayan duyumuzdur. Dinlemek ise bu işaretleri anlamlandırma ve onları birer ifadeye dönüştürme işlemidir” (Shafir, 2003: 56). Her işiten dinlemez ancak her dinlemenin öncesinde işitme vardır. Psikolojik ve fizyolojik anlamda sağlıklı bir bünye, süreci bu şekilde tamamlar.

Dinleme, dilsel verinin çözümlendiği önemli bir öğrenme alanıdır. Dinleme, sesle başlasa da sestən öte, duygu ve düşünceyi anlamak ve anlaşılana şeye uygun tepki vermektir. “Sözlü iletişim sürecinde etkili anlama ve cevap verme yeteneğidir” (Johnson, 1951: 58; akt. Aytan, 2011: 24). Dinleme, bir farkındalık gerektirir. “Dinlemek; dinleyen kişinin, konuşan kişinin sesine, sözcük seçimine, tonlamasına, hızına ve beden diline karşı duyarlı olması demektir” (Mackay, 1997: 4). Bu duyarlılıkla birlikte, dinlemenin, bir anlama gayreti olduğu bilinmelidir. “Dinleme karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil, iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi tam olarak alma ve yorumlama çabasıdır” (Umagan, 2007: 149). Benzer bir açıklamayla dinleme “Konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği” (Demirel ve Şahinel, 2006: 72) olarak belirtilir.

Dil, bilme ve yapabilmeyi gerektirir. Dilin yapabilme boyutu dinleme, konuşma, okuma ve yazma; bilme boyutu dil bilgisi, sözcük bilgisi, metin bilgisi ve edebî bilgidir. Beceri ile bilgi ilişkilendirilebilir

ve beceri bilgiden önemlidir. Beceri, bilgiyi işleme koymaktır. Bu yönüyle dinleme, dile ait bilginin ses üzerinden kullanımınıdır.

Olumlu ve olumsuz dinleme

Dinlemeyi olumlu veya olumsuz etkileyen birçok faktör [zekâ, cinsiyet, yaş, kelime serveti, psikolojik durum, duygular (sabır, sempati, nefret, kıskançlık vb.), çeşitli davranışlar (dinlerken sözcük cımbızlamak, sözlere sansür uygulamak, sözü bağlamından koparmak vb.), alışkanlıklar, göndericinin özellikleri, ön yargılar, stres, dikkat, iç konuşmalar, odaklanma, fizyolojik durum, niyet, yorgunluk, uykusuzluk, ilgi, konu, ortam vb.] vardır. Bunlar dilsel verinin alınması, işlenmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesinde hatta bir dönüte dönüşmesinde etkilidir. Bu nedenle dilsel veriyi herkesin aynı şekilde anlaması ve değerlendirmesini beklemek doğru olmaz. Bir alan araştırmasında (Dinçel, 2018: 205-244) söz konusu faktörleri içeren yayınlar sıralanmıştır.

Dinleme, insanın günlük hayatındaki ve eğitim-öğretim ortamlarındaki başarısına etki eder. Birçok araştırmada (Peterson ve Karschnik, 2011; Tompkins, 1998; Çankaya, 2004) dinlemenin, insanın günlük faaliyetlerinin olduğu gibi, akademik faaliyetlerinin de %50'den fazlasını karşıladığı belirtilir. "Çalışmaların gösterdiğine göre ilköğretim öğrencilerinin sınıfta geçirdikleri sürenin ortalama %57,5'ini dinlemeye ayırmaları beklenmektedir. Bu süre, lise öğrencileri için %66 ve üniversite öğrencileri içinse %52 ila %90 arasında değişmektedir" (Shafir, 2003: 288). İnsanların büyük bir kısmı dinleme becerisini gerçek anlamda ve kendi içinde %100 oranında kullanamaz. Yanlış anlamalar, tekrarlar, hedefi ıskalayan açıklamalar, gereksiz polemikler, tartışmalar vb.; dinlemenin belki %5-%10 oranında kullanılmasından kaynaklanır.

Dinleme türleri

Birçok dinleme türü sayılabilir. Katılımlı, katılımsız, eleştirel, iletişimsel, terapatik, estetik, empatik, tuzak kurucu, seçici, iyileştirici, bilgi almaya dönük vs. Bunların özünde dilsel verilerin anlaşılması, yorumlanması, değerlendirmesi ve tepkide bulunulması yer alır. Söz konusu bilgiyi dilsel bir çözümlenmeye tabi tutmak, dinlemenin başında da olabilir, sonunda da. Bazen dilsel veri, dinleme ortamından uzakta, belirli bir zaman sonra anlaşılır. Tepki de içte kalır, açığa çıkmaz.

Seçerek veya seçici dinlemede çeşitli tercihler vardır. "Dinleme bir yönüyle kişinin tercihinin bağlı olarak seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünü olduğundan seçicilik söz konusudur" (Aktaş ve Gündüz, 2004: 247). Dinleme amacıyla konuşma içeriği seçici bir dinlemeye neden olur. "Dinleyiciler her söze ve ifadeye dikkat edemezler. Onlar dinleme amacına göre dinlerler ve seçici biçimde hareket ederler. Bir metnin iletişim amacı ve içeriği hakkındaki bilgi durumu dinleyiciye dinleyip dinlememek konusunda karar vermesine ve hangi süreçlere dikkatini yoğunlaştıracağına yardım eder" (Güneş, 2016: 89). Ancak bu tür bir dinlemenin, kullanıma göre, olumlu ve olumsuz özellikleri bulunur. Dinleyici, maruz kaldığı veya dinlediği konuşmalardan işine/işe yarayanları çekip alabilir ve bir anlamda konuşmayı gerekli ve gereksiz özellikler yönüyle ayıklar. Bu tür bir dinleme olumludur. Fakat dinleyici, konuşmada sadece ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden noktaları dikkate alıyorsa seçici algısı nedeniyle olumsuz bir dinleme içindedir. Çünkü ilgi ve ihtiyaçları dışında olup da onun için önem taşıyan noktaları gözden geçirir. Konuşanın açığını yakalamaya dönük seçici bir dinlemenin, iyimser özellikte olmamasına rağmen, nitelikli bir dinleme olduğu söylenebilir. Çünkü kişi, kötü bir niyet içinde olsa bile, dinleme derinlikli ve başarılıdır. Dinlemeye değil de, "dinlememeye" odaklı dinlemelerde (pasif, gönülsüz, ilgisiz vb.) ise dilsel verinin etkili, derinlikli, çarşımsı ve uzun vadeli çözümlenmesi ve değerlendirilmesi söz konusu olmaz.

Dinlemenin amacı nedir, ne olabilir?

Bu sorunun duruma, çeşitli niyet ve amaçlara göre değişen cevapları vardır. Dinlemenin temel gayesi; bilgi edinme, öğrenme, zevk alma, merakı giderme, saygı, mecburiyet, can sıkıntısını giderme, eğlenme, dertleşme, tuzağa düşürme, konuşma malzemesi toplama vb. olabilir. Bu noktada bilinmesi gereken, dinlemenin amacından çok dinleme sürecinin önemli olduğudur. “En iyi dinleyiciler dinlemeyi bir amaçtan çok bir süreç olarak görürler” (Shafir, 2003: 44). Amaca veya sonuca değil de sürece odaklı bir dinleme, etkili iletişimler oluşturur.

Dinleme, dilsel verinin anlaşılması ve çözümlenmesini gerektirir. Ancak söz konusu dilsel veri, amacın gerisinde kalır. Eğitimler de amaca göre yapılır. Örneğin, estetik dinlemede, bir etkinlik (drama, şiir okuma çalışmaları vb.) yapan çocuklar, ara verdiklerinde 10 dakika şarkı dinlerler. Ancak bu dinlemede amaç, şarkının (fon müzik biçiminde olmayan şarkıların) sözlerini anlamak, yorumlamak vs. değildir. Zihnin arka planında şarkının sözleri çözümleniyor olsa bile öncelikli amaç; rahatlamak, zevk almak ve gevşemektir.

Dinlemenin fizyolojik, psikolojik ve zihinsel özellikleri

Dinleme kulakla yapılmaz, zihinsel bir işlemdir; beyinde gerçekleşir ve dinlemede kavramlar harekete geçer. Bu, dinlemenin bilişsel yönünü yansıtır. İnsanın, neyi duyup neyi duymayacağına karar vermesi ise psikolojiktir. Dinleme kulağı yerine belki dinleme dimağı gerekir. Çünkü kulak sadece bir araçtır. Nasıl ki göz, bir merceğe görevi görür ve görme eylemini beyin gerçekleştirirse aynı durum kulak için de geçerlidir. Kulak gerekli “alma” işlemini yapar ancak çözümleme ve değerlendirme beyin işidir. Beyin dilsel verileri bir sünger gibi emerken kullandığı filtrelerle neyin işe yarar olup olmadığına, hatırlanıp hatırlanmaması gerektiğine karar verir.

Her türlü alanda ve bilimsel literatürde, beyin çalışma prensiplerine ilişkin atıflar vardır. Dinleme de doğrudan beyinle ilgilidir. Beyin, vücudun yöneticisidir ve diğer organlardan farklı olarak birçok önemli özelliğe sahiptir. Bir dil işlemcisi olan beyinde “Broca alanı cümle kurulması, Wernicke alanı dili anlama ile ilgilidir” (Özbay, 2009: 6). Beynin işlemleri denilen zihinsel beceriler (zihinde canlandırma, karşılaştırma, tahminde bulunma, sıralama, sınıflandırma, sebep sonuç ilişkisi kurma, inceleme, düzenleme, değerlendirme vb.), dinleme becerisiyle eşgüdüm halinde çalışır.

Duyuma engeli olan bireyler olduğu kadar dinleme engeli olan bireyler de vardır. Zihinsel sağırılık, sinirsel sağırılık kadar önemlidir. Sözlerin etkili bir şekilde anlaşılması ve kavranması; kulak kadar zihnin de dört açılmasını gerektirir. Aktarılan mesajın bütünüyle ve eksiksiz anlaşılması için zihnin alıcıları tetikte olmalıdır. Araya giren parazitleri ayıklayarak, ön yargısız bir şekilde, gerçekte ne demek istendiğine odaklanarak, can kulağıyla dinlemek gerekir.

Odaklanma ve dikkat, dilsel veriyi anlamak ve yorumlamak için önceliklidir. İnsan, dikkatini artırarak anlamayı, anlayışını iyileştirir. Dinlemenin duyma olmadığını, görmenin bakma olmadığını ve anlamak için odaklanmak gerektiğini bilmeli; buna göre bir dikkat göstermelidir. Dinleyici, kulağının ardıyla dinlemek yerine kulak kesilmelidir.

Dinlemede belleğin önemli bir yeri vardır. Bir konuşmada, bir önceki cümleyi hatırlayarak bir sonraki cümle ile ilişkilendirmek ve özellikle uzun cümlelerde bağlantıyı koparmamak için, bellek etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Hem uzun hem de kısa süreli belleğin hatta daha çok kısa süreli belleğin, aktif bir şekilde çalışması gerekir. “Dinleme sırasında kısa süreli belleğe aşırı bir yüklenme olduğu için

söylenenlerin yüzde yüzünün belleğimize aktarımı söz konusu olmamaktadır” (İşeri, 2008: 172). Örneğin, röportajlarda bir anda gelen birden fazla soru, belleği güçlü olan konuşmacılar tarafından hafızada tutulup cevaplandırılabilir ancak belleği güçlü olmayan bir konuşmacı, soruları hatırlamakta güçlük çekecektir. Bu durumda not almak uygundur.

Dinlemede bağlam

Bağlam, bir sözcüğün cümledeki yerinden fazlası olup iletişimin bir parçası olan dinlemede oldukça önemlidir. “Bağlam, iletişimcilerin içinde buldukları durum, yer, zaman, dış dünya, kültür, katılımcıların rolleri, birbirleri hakkında bildikleri-bilmedikleri ve birbirleriyle olan ilişkileri vs.nin hepsini kapsayan bir anlam taşımaktadır” (Çakır, 2014: 10). Bağlam, konuşma anını bağlar, kalıcı kılar, hafızaya yükler; bir atmosfer gibi çepeçevre her şeyi kuşatır.

Dinlemede gürültü

Sözcüklerin, seslerin ve cümlelerin oluşturduğu gürültü; dışarıdan ve içeriden kaynaklanan, iletişimi engelleyen diğer gürültü ve parazitler kadar önemlidir. Argo konuşma, yerel dilde konuşma vs. birer gürültü unsurudur. Gürültü, dinlemenin dilsel yönünü etkileyen önemli bir faktördür. “Gürültü; göndericiden kaynaklanan etkenler, alıcıdan kaynaklanan etkenler ve kanaldan kaynaklanan etkenler olarak üçe ayrılır. Kaynaklarına bağlı olarak da üçe ayrılır: fiziksel gürültü, nörofizyolojik gürültü, psikolojik gürültü” (Kaya, 2014: 10). Doğadaki sesler, insan sesleri, makine ve araçların çıkardığı sesler, maruz kalınan müzik, insanın refleksif tepkileri (aksırma, öksürme...) vb. gürültüdür. Asıl önemli olan içteki gürültüdür. “İnsanlar arasındaki iletişim aksaklıklarında psikolojik gürültünün büyük bir payı vardır” (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011: 146). Bu tür bir gürültü, dinlemede önemli kayıplara neden olur.

1.1. Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, bir iletişim becerisi olarak da ele alınan dinlemenin dilsel yönünü ön plana çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

“Dinleme neden bir dil becerisidir?”

“Dinlemenin dilsel yönü nedir?”

“Dinlemenin dilsel yönü üzerinde neler etkilidir?”

1.2. Çalışmanın yöntemi

Nitel desendeki bu çalışma, derleme niteliğindedir. Veri toplama aracı olarak kaynak tarama tekniği kullanılmıştır. “Kaynak taraması o zamana kadar yapılmış kitap, dergi, araştırma raporu ve tezlerin taranmasını içerir” (Soyer, 2016: 21).

Kitap, makale, tez ve araştırmalarda dinlemenin, daha çok, iletişimsel yönüne dikkat çekilir. Çalışmada, alanda boşluk oluşturan bu noktanın incelenmesi amacıyla ilgili yayınlar gözden geçirilmiş ve dinlemenin dilsel yönüne ilişkin temel noktalara değinilmiştir.

1.3. Sınırlılıklar

Dinleme, genellikle, izlemeyle birlikte ele alınır. İnsan birini dinlerken aynı zamanda izler; onun jest ve mimiklerini, beden duruşunu, kıyafetini, oturduğu yeri vb. inceler. Sözler dinleme, beden dili hareketleri izleme ile çözümlenir. İzlemede dilsel kodlardan çok görsel kodlar devreye girer ve bu çözümlenme, zihnin farklı becerilerini ve yeterliklerini ilgilendirir. Çalışma, dilsel göstergeler (kavramlar ve bunların ifadesi olan sözcükler) ve dil dışı öğelerle (ton, vurgu, durak, ritim, ezgi vd.) sınırlıdır. Bu bakımdan dinlemenin izleme ile olan bağlantısı ve izlemenin dille ilişkisi ele alınmamış; dinleme sadece karşılıklı konuşmaların, sunumların, ses yoluyla iletilen dilsel verinin çözümlenmesi bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışmanın bir başka sınırlılığı da, dinlemenin dilsel yönünün Türkçe üzerinden incelenmesidir.

2. Bulgular ve tartışma

Bu bölümde, çalışmanın amacı doğrultusunda oluşturulan sorulara cevap niteliğindeki bulgulara yer verilmiş; tespit ve yorumlar tartışmaya açılmıştır.

İletişim ve dinleme ilişkisi

İnsanlar dil denilen imkânlar alanı tarafından kuşatılmış durumdadır. Bir dilde iletişim kuran konuşmacı ile dinleyici, dilin kural ve bilgisinin ötesinde bir anlaşma zemini oluşturamaz. Sözlü anlatım düşünüldüğünde bu ortam, konuşmacı ve dinleyicinin soluk aldığı bir atmosferdir. Beden dili, işaret dili ve diğer anlaşma yolları hariç tutulduğunda konuşmacı dil dışına çıkarak duygusunu ve düşüncesini yansıtamaz; dinleyici dil dışında bir araçtan faydalanarak aktarılanları anlayamaz. Düşler, düşünceler, duygular, hayaller, istekler, tasarılar ve bilgiler; dil kanalıyla bir başkasına iletilir. Dolayısıyla insan ilişkileri ve iletişim, dil sayesinde gerçekleşir.

“İletişim; duygu, düşünce ve bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılmasıdır” (Baltaş, 2001: 19). Bu yollar içinde dil başta gelir. Bu nedenle dil ve iletişim iç içedir. Günümüzde birer disiplin (dil ile ilgili bilimler, iletişim bilimleri) olarak belirtilen bu alanlar, özde insan ilişkilerini anlama ve tanımlamanın sonucunda gelişmiş; kural ve çerçeveleri oluşturularak bilim dünyasının bir şubesi olmuştur. İletişimin, dil ile ilgili bilimlere göre daha yakın zamanlarda bir bilim dalı olduğu bilinmektedir.

İnsanın dile döktükleri her türlü disiplini ilgilendirir. Psikolojiden tıbbı, tarihten kimyaya kadar pek çok bilim dalında, dilsel veriler ışığında gelişme ve ilerlemeler gerçekleşir. Ancak insan ilişkileri söz konusu olduğunda dilsel veriler, dil boyutunun dışında, iletişimi sağlayan bir araca dönüşür.

Dinleme, ilk kazanılan ve hayat boyu öğrenmelerin ağırlıklı bir kısmını oluşturan önemli bir beceridir. Dinleme, bir dil becerisi olarak dil eğitimi kapsamındadır. İletişim de ilk insandan günümüze yazılı ve sözlü olarak karşılıklı anlaşmayı esas alır. Dinleme, aynı zamanda iletişimin bir parçasıdır çünkü sözlü etkileşimlerde duygu ve düşünceler dinleme sayesinde anlam bulur. Bu bakımdan dinlemenin dilsel yönünü iletişimsel yönünden ayırmak mümkün değildir. Bu ilişki, etle tırnak misali bir yakınlık gösterir.

Sözsüz mesajlar iletişim bilimi ya da psikolojiyle daha yakından ilgili iken sözlü mesajlar ağırlıklı olarak dile ait bilgi ile, dilin konuşma ve dinleme becerisi ile ilişkilidir. Kelimeler ve cümleler, sözsüz iletişimdeki beden dili davranışlarına karşılık gelir. Dinlemenin yanına izleme eklendiğinde sözlü iletişimin sözsüz iletişim ile birlikte değerlendirilmesi mümkün olur.

Dinlemenin farklı boyutları vardır. Dışarıdan gelen sesler duyulup anlamlandırılır ve bu sesler insan sesleri olmayabilir. Bu faaliyet de dinlemedir. Günlük hayatta sıkça maruz kalınan dinleme, diğer becerilere göre daha zahmetsiz yönetilebilir. Dinlemenin insan dışındaki canlıları, araçları, senkronize olmayan iletişimleri (video, röportaj, haber, film gibi) dinleme boyutu da bulunur. İnsan seslerini yani konuşmaları (tek taraflı, diyalog halindeki, filmlerdeki vs.) duyup algılama da dinlemedir. Dinlemeye insan üzerinden bir anlam kazandırıldığında insanın temel anlaşma aracı olan dilin devreye girdiği görülür. Seslere bir düzen vererek sesi bir anlaşma aracına dönüştürmüş insanoğlunun, birbirini etkilemek ve yönlendirmek için kullandığı konuşma, ancak dinlemeyle anlam bulur.

İletişim, kodlar ve bu kodlara yüklenen anlam ve değerlerin ses kanalıyla iletilmesi biçiminde gerçekteşir. “Kod, bir dilsel toplulukta konuşucu (verici) ile dinleyicinin (alıncının) iletişimde kullandığı dilsel göstergeler kümesi” (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011: 77) olup mesaj veya ileti denilen iletişim ögesini biçimlendirir. “Mesajın içeriği anlama ile ilgili iken yapısı kodlarla ve sembollerle ilgilidir” (Arslanoğlu, 2018: 27). Mesajın, kişiye göre kodlanması önemlidir. “Mesaj; alıncının eğitim düzeyi, mesleği, cinsiyeti, yaşı, ilgi ve alışkanlıklarına yönelik olmalıdır” (Gürüz ve Eğinli, 2010: 106). Alıncının özellikleri kodlamayı belirler.

Duygu ve düşünceler adeta dil üzerinden akar. Konuşmadaki seslere ve bu seslerin içinde, üstünde akan duygu ve düşüncelere dinleyicinin anlam vermesi gerekir. Bu noktada dilsel verinin ses gibi şekilsel, içerik gibi anlamsal bir özelliği bulunur. Dinleyicinin her ikisine de hâkim olması bir zorunluluktur. Sadece sese odaklanıp onları bir şeylere dönüştürmek yeterli olmaz. Bu, çocukların dili kazanırken ve konuşmalarını şekillendirirken kullandıkları taklide benzer. Dilsel veri alınır ve konuşma malzemesi olarak kullanılır. Bu taklit, çoğunlukla, anlamsal bilgiden yoksundur. Ancak belli bir yaş ve deneyimden sonra, dilsel verinin ses özelliği dışında içerik yönü de bir anlama dönüştürülür ve-taklit yine olsa da-anlama, anlaşılma, bilginin kullanılmak üzere saklanması, tepki vb. devreye girer.

Dil ile iletişim birbirini tamamlar. Örneğin, özür dilemek iletişimsel bir davranıştır. Özür dilerken kullanılan dil ve üslup ise dille, dilin kullanımıyla ilgilidir. Davranış boyutuyla incelenirse iletişimsel, dil boyutuyla incelenirse dilsel yön açığa çıkar. Hem davranışsal hem de dilsel boyut öğrenilebilir. “Özür dilerim, kusura bakmayın, affedersiniz, affola vb.” kalıp ifadeler doğru yerde ve doğru şekilde kullanılmalıdır. Dinleyiciler dildeki bu tür hazır kalıpların ne anlama geldiğini bilir. Davranışa eşlik eden dil, bu bakımdan önemlidir. Olumlu davranış, olumlu ve yapıcı bir sözle desteklenirse iletişimin davranış boyutu dille tamamlanmış olur.

Kişilerin çeşitli özelliklerinin eşleştiği anlarda iletişimden üst düzey verim alınır ve dinleme de hâliyle başarılıdır. “Biriyle iletişim kurabilmemiz için o kişinin beyninde taşıdığı şema bilgileri ile bizim şema bilgilerimizin (en az) bir bölümünün örtüşmesi gerekmektedir” (Çakır, 2014: 60). Ancak her zaman böyle bir başarıyı yakalamak mümkün olmaz. Özellikle kriz durumlarında, çatışma ve tartışmalarda dinleme etkisini yitirir. Muhabereyi muharebeye çevirmemek için iyi bir iletişimci olmak gerekir.

Dinleme etkileşim gerektirir. Konuşma esnasında, dinleyici karşısındakinin kurduğu cümleleri analiz ederken kendi cümlelerini de oluşturur, yargılarını şekillendirir. Bir anlamda iç konuşmasını yapar. Bu konuşma dışarıya yansısı da, yansımaya da bir etkileşimi gösterir.

Sözlü iletişimde konuşmalar kayıt altına alınmıyorsa, yazılı iletişimde olduğu gibi, iletilerin üzerinde durup düşünme lüksü bulunmaz. Dolayısıyla sözlü iletişim esnasında daha aktif, enerjik ve etkili bir

iletişim yonetiimi sız konusudur. Bu bakımdan tek yonlu, karşılığı olmayan iletişimlerde, dinleyici konumundaki kişinin sunulan dilsel veriyi doğru bir şekilde anlaması gerekir.

Kişilerin karşılıklı olarak birbirlerini dinlediği, anladığı ve uygun tepkilerle doyum sağladığı dinlemeler; iletişimi guclendiren, sosyalleşmeyi sağlayan, insanın sorunlarını gideren onemli etkileşimlerdir. Bunların başarılmasında rol oynayan dinlemenin, ağırlıklı olarak, dilsel değil iletişimsel yonune değinilir. Sayđı, nezaket, sabır, teşvik; çatışmaları onleme, paylaşım, dertleşme gibi yonleriyle dinleme, sosyal ilişkileri duzenleyen iletişimsel bir beceridir. Yine dinleyicinin guven duyulan biri olarak gorulmesi, empati becerisinin takdirle karşılanması, iyi bir iletişimci kabul edilmesi gibi ozellikler, dinlemenin dilsel yonunden uzaklaştığını, daha cok, iletişimsel yonun one cıktığını gosterir. Ancak dinlemenin iletişimsel yonu de dille ilişkilidir. Dinlenilir olmanın bircok nedeni olabilir. Bunlar iinde dili etkili kullanmanın da onemli bir payı vardır. Karakter ozelliklerinin yanında, bir o kadar onem taşır. İnsan, bazen, sevmediği ancak konuşmalarını kolaylıkla anladığı kişileri dikkatle dinler.

Gorgu kurallarına ve nezakete uygun dinlemede dilsel değil, iletişimsel yon baskındır. Orneğin, iinde bulunulan kulture gore yaşlı insanları ya da cocukları dinlemek bu turdendir. Burada dinleyicinin anlatılanlardan bir sonuca ulaşmasından cok, kulturel ve iletişimsel yonden belirli bir duruş iinde olması; dinlemiyor olsa bile dinliyormuş gibi davranması yeterlidir.

Değerlendirme; dilsel veriye ad vermek, iletişimi anlamlandırmak demektir. Değerlendirme gercekleşmezse sız konusu ierik netleşmemiş olur. Bazı durumlarda soylenecek gecikmeli anlaşılır; saatler, haftalar, aylar hatta yıllar sonra bazı şeyler tekrar masaya yatırılır, tartışılır. Cunku sız konusu değerlendirme tamamlanmamıştır.

iletişimde 4D onemlidir. Bunlar duyu, duşunce, davranış ve donutdur. Donutler, dinlemenin dilsel yonune ilişkin onemli bir ozelliiktir. Dinleyici, ona sunulan duyu ve duşunceleri anlamlı bir şeylere donuştuirerek ceşitli davranışlarda bulunur. Donut, dinlemenin hem eğitim ortamlarında hem de sosyal yaşamda olculup değerlendirilebilmesinin temel gosterGESidir. Cunku aradaki iletişimi beslemek iin donute yani geri beslemeye ihtiyaç vardır. Sevdđine bir derdini heyecanla ve telaşla anlatan kişinin, sadece ona bakan sessiz gozlerle karşılaşması ya da bir "hıhı" duyması, sız konusu iletişimi beslemez. Bunun otesinde tepki ve onay beklenir. Donutler bazen sızsuz, sessiz olabilir; davranış duzeyinde kalır. Ancak dilsel bir tepki sız konusu ise, bunun konuşmanın iericiği, bağlamı ve etkileri ile ilgili olması bir zorunluluktur.

Bir insanı dinlerken o insanla oluşan mesafe, kıyafet, aksesuar, koku, mekân kullanımı, mimikler, jestler vb. dilsel olmaktan cok, iletişimsel ozelliklerdir.

Dinlemenin iinde bulunduğu sozlu iletişimin dışında, iletişimin bir de yazılı boyutu vardır.

Dinleme neden bir dil becerisidir?

İnsan; hayatı oğrenmeye, hayatı tatmaya anne karnında başlar. Karanlık bir ortamda, henuz duynya ve insanlarla iletişime gecmemiş, dışarıdan gelen sesleri algılamaya calışan bir insan yavrusu duşunuldugunde bebeğin dinlemede dilsel yonu kullandığı; dil denilen duzenli ve sistemli bir dizge aracılığıyla, tutarlılık gosteren sesleri algıladığı anlaşılır.

Dinleme eğitimi ile ilgili araştırma, calışma ve yayınların onemli bir kısmını iletişim bilimine ait teknik bilgiler oluşturur. Oysa iletişimi oluşturan unsurları meydana getiren, temelde dildir. İnsanı oteki

varlıklardan ayıran özelliklerden biri olan dil, iletişimin temelidir. “İnsanlar duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatmak istediklerinde ortaya dil dediğimiz semboller çıkmaktadır” (Kayaalp, 1998: 2).

Dinlemenin konuşmayı meydana getirmesi dilsel yönünü ortaya koyan bir başka kanıttır. Sese, konuşmaya, standart dilin kalıplarına yansıyan ve konuşmacıyı bu kalıpları kullanmaya zorlayan dil; mantığını dinleyicilere duyurur. İnsan; dilin vurgu sistemini, konuşma akustüğünü, tonlama ve ünlem bilgisini ancak dinleme ile algılayıp anlayabilir. Dil kabına ya da kalıbına dökülen kültürü de ancak dille açığa çıkarmak mümkündür.

İnsanlar günlük hayatta genellikle hazır kalıpları ve klişe ifadeleri kullanırlar. Bunlar dilin önemli bir kısmını oluşturur. Selamlamalar, ricalar, nezaket ifadeleri, sitemler, başlangıç sözleri, temenniler vb. iletişimde insanların sıklıkla başvurduğu hazır dil malzemesidir.

Dinlemenin dilsel yönüyle neler doğrudan ilişkili değildir? sorusunun cevabını da vermek gerekir. Uzun süre dinlemek, kısa süre dinlemek; kişinin ilgisi, motivasyonu, zaman yönetimi, hareketliliği; dinlemede ön yargı, empati, sabır, nezaket...

Dinleme ve diğer dil becerileri

Dinleme, bir dil becerisidir ve diğer dil becerileriyle ilişkilidir. Dinlemenin diğer dil becerilerinin temelini oluşturduğu bilinmektedir. Dinleme, yapının temelini kurar ve diğer dil becerileri bu yapının üzerine inşa edilir. Konuşma dinlemeyle, yazma ise okumayla kazanılır.

Dinleme ve okuma, anlama başlığı altında birleşir. “Okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri birbirine çok benzeyen süreçlerdir” (Özby, 2009: 59). Dinlenileni anlayıp çözümlene, okuduğunu anlayıp çözümlene gibi dilsel bir etkinliktir. Her ikisinde de benzer süreçler vardır ve aynı mekanizmalar işletilir. Dinlemede sesler, yazıdaki harfler gibi beyne ulaşır ve bütünleştirilerek bir anlama dönüştürülür. Dinleme, bir anlamda, sesler üzerinden görünürlük kazanan metinlerin incelenmesidir.

Dinleyici, sesli okumaları dinlerken okumaya benzer bir faaliyette bulunur. Bu tür bir dinleme; işiterek, dinleyerek yapılan bir okumadır. Dile ait veriler alınıp işlenir. Konuşulanları dinlemeden farklı olarak sesli okumaları dinleme, dilsel verileri gölgeleyen veya destekleyen sözsüz unsurların aradan çekilmesinden dolayı, dinleyiciye daha net bir çözümlene imkân sunar.

Ön bilgilerin okumada kullanımı, dinlemede de görülür. Kişinin geçmişteki öğrenmeleri, sözcük dağarcığı, bilgisi vb. dinleme anında bağlantılar kurmasına, çağrışımlar oluşturmasına imkân tanır. “Beceriyle dinlemek, konuşmacının söyledikleri ile önceden bu konuyla ilgili kendi bildikleriniz arasında bağdaştırmalar yapabilmek demektir” (Shafir, 2003: 284). Dinleyici, dinleme sırasında, konuşanın cümlelerine sözcük ekler, konuşma bütünlüğünden sözcük çıkarır, Türkçenin yapısı gereği cümlenin sonuna gelen yüklem/eylemleri tahmin eder.

Karşılıklı diyalogun her bir susuşla, nefeslenme ile bloklanan bölümü, aslında, birer metin parçasıdır ve okumada olduğu gibi, bu bölümleri birer paragraf ya da cümle topluluğu olarak anlamak gerekir. Dinleyici-okurken gözün satır üzerinde yaptığu sıçramalar gibi-kulağı ve zihniyle ses üzerinden akan bilgiyi öğelerine ayırarak, bölümleyerek, anlam duraklarıyla anlamaya ve yorumlamaya çalışır. Dinlemenin bazen kitap okumanın lezzetine ulaştığı söylenebilir. Özellikle güzel ve etkili konuşan

kimselerin konuşmalarını dinleyen; bu konuşmalardaki dil kullanımını, ritmi, ana dilinin estetik ve ahengini hissedilen dinleyici; Yahya Kemal'in "Bu dil ağzımda annemin sütü gibidir." sözüyle ebedileştirdiği hazza ulaşabilir.

Okuma eğitime harflerden, dinleme eğitime seslerden başlanır ve cümlelere, söyleme, yani metne uzanılır. Konuşma ise havaya çizilen dünyadır; bir anlamda metni sesle, sözle oluşturma ve yazmadır. Dinleme, konuşmayla birlikte ele alınır. Çünkü dinleme, konuşmanın oluşmasını sağlar. Konuşma, bir anlamda, dinlemenin doğal sonucudur. "Konuşma; tek yanlı, kendi içinde başlayıp biten bir şey değil, dinleme ile iç içedir" (Çongur, 1999: 85).

Dinleme ile konuşmanın sırt sırta verdiği bilinir. Her ikisi de anlamın ve anlaşmanın aracıdır. Dinleme olmadan konuşma, konuşma olmadan dinleme olmaz. Konuşma, dinlemenin başlangıcı ve lokomotifidir. Bir konuşma faaliyeti sonrasında dinleme becerisi ve eyleminden söz edilebilir ve dinleme, beraberinde konuşmayı getirir. Konuşma, sesi söze; dinleme, sözü anlama dönüştürmedir.

İletişimde dilsel kalabalığa aldanmamak, anlamı inşa eden dil dışı (parçalar üstü-prozodik) öğelere (ton, vurgu, durak vb.) odaklanmak gerekir. Yazılı dilde olduğu gibi, konuşmada da yüzey yapıdaki (sesteki) verilerden çok derin yapıdaki anlamlar ön plana çıkar.

Zengin kelime hazinesine sahip bir dinleyici, konuşmayı kelimelere takılmadan ve kesintiye uğramadan takip edebilir, konuşmacıyla eş zamanlı bir şekilde aynı anlamı birlikte oluşturabilir; bu süreç kelime hazinesi gelişmiş bir okuyucunun, metni rahat ve akıcı okumasına benzer.

Dinlemede dilsel verinin önemi ve etkileri

İletişimde kullanılan dilsel veri, dinlemeyi etkiler. Ses, hece, sözcük, sözcük grubu, cümle, söylem gibi değer ve anlam ifade eden yapılar dışında; konuşma özellikleri ile konuşmada yaşanan problemler (dil sürçmeleri, ilişkilendirme hataları, çağrışım uyumsuzlukları, örneklerin tutarsızlığı, lafi dolandırma, sadede gelememek, konudan sapma, gereksiz tekrarlar, sesletim sorunları, vurgu ve tonlamaya karışmış ilişkisiz duygular, yanlış sözcük seçimi, geriye dönüşler, tökezleyen bir dil, heyecanlı konuşmalar, abartma...) de dinlemede etki sahibidir.

Dinleme sürecinde, dilsel kodlara eşlik eden diğer öğelerin (ton, vurgu, ritim, ünlem, ahenk, ezgi, hız, durak, tını, nefes, konuşma temposu, ulama, sükût, yumuşaklık, sertlik, süre, acele, sakinlik, aksan...) de dikkatle çözümlenmesi gerekir. Kelimeleri, adeta gölgeleri gibi takip eden bu dil ötesi öğelerin konuşmada nasıl kullanıldığına odaklanmalıdır. Bazen sadece derin bir iç geçirme iletişimsel olabilir; bir saatlik bir konuşma, sadece bir ünlem (tüh tüh, vah vah, evet!, yaa!) ile açıklığa kavuşabilir, bazı sözcükler zihne atılmış birer kanca gibi takılıp kalır. Kelimelerin, bir duygu veya düşüncenin yüzde kaçını ortaya koyduğu tartışılır ancak bazen bir ifade (Hayır!) destan değerindedir. Bu bakımdan dinleyicinin dilsel ifadeleri uygun şekilde birleştirmesi, dilin yapı ve parçaları arasında doğru bağlantılar kurması, konuşmacıyı kullandığı dil ve dil ötesi öğelerle ilişkilendirmesi gerekir.

Konuşmaya karışan duygular (kin, öfke, nefret vb.; sevgi, sempati, hayranlık vb.) da dinlemeyi, dil malzemeleri ve dil dışı öğeler kadar etkiler. Hatta kelimelerle birlikte akan ve kelimelerin önüne geçen duyguların da iletişim sırasında dilsel rollere sahip olduğu söylenebilir.

Sesler, herkesin üzerinde anlaştığı "kodlar" olarak kendini gösterirken, kavramlar tam olarak anlamını bulmayan, herkesin çok farklı değerler yüklediği dilsel araçlardır. Satranç oyununu oluşturan taşların

neyden yapıldığı, fiziksel özellikleri bir yere kadar önemlidir. Önemli olan o taşların oyun içindeki görev ve fonksiyonlarıdır. Dolayısıyla seslerin ne olduğu veya sayısından çok, bu seslerin kombinasyonları ve dilde aldığı görevler önemlidir. Ancak bunlardan da önemli olan, sözcüklerin ötesindeki-belki de içindeki-anlamdır. “Hayatımızdaki duygusal kayıpların birçoğu sadece kelimelere, yani aslında mesajın ayak izleri ve gölgesi olan sözcüklere dikkat etmekten kaynaklanır ve biz buna ‘dinleme’ adını veririz” (Şafir, 2003: 180). Bu bakımdan mesajların anlamsal ve sembolik yönleri, sözcüklerin sözlük anlamları ve duygusal değerleri ayrı ayrı incelenmelidir.

Sözcükleri ilk anlamlarıyla, sözlük anlamlarıyla değerlendirmek doğru olmaz. Özellikle sözlü iletişimdeki tonlama denilen dil dışı unsur, sözcükleri sözlük anlamlarının dışında, farklı anlamlara ulaştırır. Sözlükte “evet”, “evet” anlamına gelir ancak sözlü iletişimde “evet!” derken onlarca anlam oluşabilir. “Bir anlamda tonlama, değişik ses renkleri kullanarak konuşmayı bestelemektir” (Maviş, 2006: 47).

Dinlemenin dilsel yönüne değinirken sükûta, sessizliğe de pay vermek; zaman zaman sükûtu dinlemek, sessizliğe ve eslere de gerekli anlamı yüklemek gerekir. Sükût, en az dilsel ögeler kadar bir arka plana ve anlam kataloğuna sahiptir. Yeri geldiğinde sükûtla iletişim kurulur ve dile dökülebilecek duygu ve düşüncelerin yerine sükût daha etkili bir araç olur. Sükût, sessiz bir konuşmadır, özel bir anlaşma zemindir, bir anlamda sessiz düşünmeleri dinlemektir.

Boşluk pek sevilmmez, korkutucudur. Konuşmacı, bu boşlukları doldurma telaşıyla asalak seslere (eee, ıı, mmm...) başvurur. Aynı zamanda gaflar ve tartışmalı sözler de bu boşluklar sonucu ortaya çıkar. İletişimde boşluğa, bazen boşluk olma hakkını bilinçli bir şekilde tanımak gerekir.

Dinlemede göz teması olmalıdır. Dilsel veriye odaklanıp çözümleme yapmak her ne kadar kulağın ve beynin işi gibi görülsede konuşan kişinin büründüğü hal ve yaptığı hareketler, dilsel veriyi şekillendirir, netleştirir. Bu çalışmada ele alınmasa da beden dili okumaları, dinlemenin dilsel çözümlenmeleriyle el eledir.

Kelimeler metinle anlam bulur, metin içinde kendini gösterir. Metin, kelimeyi korur ve yaşatır. Metin bazı durumlarda bir cümle düzeyindedir. Ancak genellikle daha fazlasıdır.

Dinlemenin, anlık başvurulabilecek bir sözlüğü yoktur. Dilsel verideki bilinmeyen kelime oranı dinleyiciyi zorlar. Bağlamdan çeşitli anlamlar çıkarılsa da, sözlük gibi başvuru kaynaklarına bakmak mümkün olmaz. Bu nedenle dinleyici, bağlamı iyi takip etmeli ve bilmediklerini bildiklerinden yola çıkarak tahmin edebilmelidir.

Konuşmada ifadeler, aslında birer kap veya mahfaza gibidir. Bunların içine ne konulduğu, hangi anlamın yerleştirildiği önemlidir. Bu kutu veya paketlere yerleşmiş öz, ancak bağlam dikkate alındığında çözülür ve anlaşılır.

Konuşmacının sözcüklerden çok sözcük gruplarını kullandığı konuşmalar, nitelik açısından iyi olan konuşmalardır. Bu durum, anlaşılabilirlik bakımından, muhatabının da aynı oranda iyi bir dinleyici olmasını gerektirir.

Sözlü iletişimde, hem alıcı hem de verici kelime hazinesi harekete geçse de, ne dinleyici ne de konuşmacı dile ait veri tabanının tamamını kullanır. Anlık karşılaşmalarda, her iki taraf bildikleri ve bilebildikleri oranında konuşur, anlaşır.

Sözcükler etki altına alır, adeta hipnotize eder. Örneğin; övgü dolu, motivasyonel sözler dinleyiciyi etkiler, harekete geçirir, yönlendirir. Böyle anlarda konuşmacı sözcükleri değil, bir anlamda, duyguları sesletir. Konuşmacı bazen insanı teskin eden sözcükler (sükûnet, huzur, rahatlık, esenlik, gevşeme, derin nefes vb.) kullanır. Bu kelimeler, dinleyici üzerinde fiziksel, fizyolojik ve psikolojik etkiler oluşturur.

Ortak kelimelerin olmayışı, argo kullanımı veya jargon; dinleme yeterliğini dilsel açıdan zorlar. “Konuşmalarda kullanılan jargon, açık bir konuşmanın önünde engeldir. Dinleyiciler açısından jargon derin bir güvensizlik üretir” (James, 1999: 109-110; akt. Kıymaz, 2018: 140). Örneğin, tıp jargonundaki “eks oldu” ifadesi tıp veya sağlıkla ilgili bazı bilgilerden yoksun dinleyici için bir anlam ifade etmez.

Türkçenin matematiksel özelliği ve ana dili olarak kolay öğrenilip yönetilebilmesi, önemli bir avantajdır. Sözlü veya yazılı dilde, akışta gelecek sözcük ve cümleyi, sözcük kalıplarını tahmin etmek zor değildir. Dile hâkim bir dinleyici, konuşma akışında gelecek eylemleri/yüklemleri kolayca belirler.

Her metinde olduğu gibi, her konuşmada da anahtar kelimeler bulunur. Konuşmanın bütünü içinde ana fikri destekleyen, sık tekrar eden ya da eş ve yakın anlamlılarıyla verilen, konuşmanın başında veya sonunda görülen, dikkat çekmek amacıyla kullanılan bu ifadeler, konuşmanın özünü yansıtan ipuçlarıdır. Dikkatli ve ilgili bir dinleyici bu tür ifadeleri kolayca yakalayabilir. “Bilhassa kullandığı anahtar kelimeler konunun ana hatlarını vermesi bakımından önemlidir. “Her şeyden önce” önemlisi”, “bu nedenle”, “sonuç olarak”, “özetlemek gerekirse”, “diğer taraftan da önemlisi”, “öncelikle”, “bundan dolayı”, “birincisi”, “ilk olarak” “bunun yanında”, “bununla birlikte”, “aksine”, “tam tersine” vb. anahtar kelimeler temel taşlarını vermesi açısından önemlidir” (Kardaş, 2018: 159).

Dil bilgisi bakımından sağlıklı olmayan; tashihe muhtaç, anlatım bozuklukları ve dil yanlışları içeren dilsel ifadeler; anlam kayıplarına neden olur. Dil bilgisinin her bir bölümü, dinlemede dilsel malzeme olarak açığa çıkar. Dinlemenin dilsel yönünün, aynı zamanda o dilin dil bilgisel yönünü de kapsadığı bilinmektedir. Yan yana dizilmiş ifadeler hiçbir dilde anlam için yeterli olmaz. Dil kullanımı; o dilin kuralları, dil bilgisi ve diğer yapısal özelliklerinden etkilenir.

Dile sızan, dille verilmek istenen ana fikrin kaçırılmaması ve anlaşılması gerekir. Ana fikir, sadece bir cümlenin içinde yer alabileceği gibi, 10 dakikalık bir konuşmanın tamamında veya sadece bir kelimedede bile gizlenebilir. Kıssadan hisse gibi bir bölüm aramak doğru olmayacaktır ancak tekrarlar önemli ipuçları sunar. Nasıl ki bir kitabın tamamının altı çizilemezse dinlemeye konu olan bir konuşmanın tümü önemli olmaz. Arada doldurma sözcükler, uygunsuz veya gereksiz bağlaçlar, dolgu sesler, sükût vb. söz konusudur.

Sunulan dilsel içerik bazen kelimelerle ilişkisiz, kelimelerin çok ötesinde, farklı anlam ve yorumları gerektiriyor olabilir. Bu durumda dinleyicinin, dilsel veriyi olduğu gibi değil, kodların dışında, ima ettikleri, çağrıştırdıkları üzerinden kavraması ve değerlendirmesi gerekir.

Karşdakinin sözcüklerini ve o sözcüklerin derinliğini anlamak; bunları doğru yorumlamak ve konuşmaya uygun cevaplar hazırlamak kolay değildir. Bilinmelidir ki dilin gösterdiğinden fazlasını gizleme, üstü kapalı anlatma hatta şifreleme özelliği vardır. Dolayısıyla muhatabı dinlerken her şeyin hemen anlaşılacağı bilinmelidir.

Türkçedeki ama, fakat, ancak vb. bağlaçlar; sıralı ve bağlı cümlelerde, cümlenin ilk yarısında dile getirilen duygu veya düşüncüyü anlamsız kılabilir. Bir dizi olumlu açıklamadan sonra ama ile başlayan

bir cümle, olumsuz bir anlam oluşturabilir. “Seni seviyorum ama...” Tabii her durumda bu bağlaçlar olumsuz bir niyeti veya amacı ortaya koymaz, bazen tersi olur. “Beni çok kırıyorsun fakat yine de seni seviyorum.” Dinleyici neyin ön plana çıkarıldığına dikkat etmelidir.

İkili değil, çoklu diyaloglarda, konuşanlar kendi aralarında bağlam oluşturup dili şifreleyebilir ve sadece kendi anlaşmaları için bir koridor açabilir. Bu tür durumlarda kelimeler bilinen anlamların dışında, oldukça özelleşmiş yapılarla dönüşür.

İnsanların iletişimsizlikten korktukları için iletişimi artırma gayreti sonucunda konuşmalar, gereğinden fazla uzayabilir ve konuşma bütününde ilgili, ilgisiz; çelişkili ve tutarsız birçok şey bulunabilir. Bu durum anlaşılmanın önünde bir engel oluşturur.

Sözlü anlatımda ifadeler, bazen, yazıldığı okunmaz, sesletildiği gibi anlaşılmaz. “Ne yaptın!” Bir soru değildir. Uygun vurgu ve tonlama ile “Bunu nasıl yaptın!” anlamına gelebilir. “Senin ne kadar dürüst olduğunu bilmiyorum mu?” olumlu cevabın, sorunun içinde gizlendiği bir açıklamadır. “Aman ne hoş! Güzel bir sürprize sevinmeyi de ifade edebilir, ısırtıcı ve müstehzi bir eleştiriyi de” (Porzig, 1985: 7). “Peki!”, “Tamam!” ifadeleri kuvvetli bir muhalefet, onaylamama ve kızgınlık olabilir. “Farz edelim ki, dediğin olsun...” cümlesinin inandırıcılık oranı düşüktür. Bir cümlede -ebilir rastgele kullanılmamış olabilir. Geç gelen çocuğuna “Neredeydin?” diyen bir baba, öfke veya sitemini ortaya koyarak “Neden bu kadar geç kaldın?” demiş olabilir. Babanın, mekânı sorarken zamanı kastetmesi dilin şifreli yönünü örneklendirir. Duyguya bağlı olarak sözcüklerin telaffuzu değişir. Konuşan, sözcükleri heceleyerek (Ya-pa-cak-sın!) öfke ve uyarısını yansıtır. “Kesin sözcükler ve ‘meli, malı’ şeklindeki ifadeler sizinle konuşan kişinin dinleme isteğini kolayca kaçırabilecek kritik sözcüklerdir” (Shafir, 2003: 250). “Bilmiyorum ya da emin değilim kelimelerini yanlış anlaşılmalara mahal vermeyecek şekilde kullanılmalıdır” (Işık, 2013: 98). Dilde anlam, genellikle, kendini farklı bir şekilde göstermekte ve ifadelerin arkasına gizlenmektedir.

Günlük hayattaki konuşmaların önemli bir kısmının anlamlı, gerekli ve hedefi vuran konuşmalar olmadığı bilinir. Etkili ve yapıcı konuşmalarda bile doldurma bölümler olduğu düşünülürse anlaşmak için dildeki çarpıcı ifade veya tavırlara dikkat etmek gerektiği anlaşılır. Bir maninin nasıl ki ilk iki dizesi doldurma, asıl dile getirilmek istenen sonraki dizelerdeyse (son iki dizede), benzer şekilde, iletişimde de konuşmaya giriş yapıldığını gösteren doldurma kısımlar vardır. Bu hazırlık ve ısınma, asıl konuya giriş için uygun zemini hazırlar.

İnsanın bellek kullanımı sınırlıdır. Bu nedenle kısa cümleler daha iyi hatırlanır. Türkçenin girişik birleşik cümle, şartlı ya da bağlaçlarla kurulan cümle yapıları yazmada olduğu gibi konuşmada da anlamayı etkiler. Yine fiilimsilerle uzatılan cümleler anlaşılabilirliği zorlar. Bu noktada nicelik, nitelik kadar önemlidir.

Konuşmacının, dinleme ve dinleyici üzerindeki etkisi

Konuşmanın içeriği kadar konuşmacının dil kullanımı ve özellikleri de dinlemeyi etkiler. “Konuşmayı başlatan ve genellikle de uzun bir süre sürdüren kimsenin, karşısındaki kişi tarafından etkili bir şekilde dinlenilmesi için bazı yeterliklere sahip olması gerekir” (Emiroğlu, 2013: 281). Konuşmacı; duygu, düşünce veya bilgileri açık ve net, iyi bir diksiyonla aktarmalı; dinleyici de sunulan dilsel veriyi yerli yerine koyarak gerekli anlamı oluşturmalıdır. Bu karşılıklı çaba, dinleme sürecinden üst düzey verim alınmasını sağlar.

Hedefe dönük oluşturulmuş ifadeler, seviyeye uygun bir üslup, imalardan arınmış cümleler, basit ve dolaysız iletiler, arı duru bir dil, somutlaştırmalar, güçlü ve kalıcı sözcükler, etkili benzetmeler, uygun örnekler, dildeki bazı hazır kalıplar, etkili diksiyon, kısa cümleler ve öz anlatım; etkili ve başarılı dinlemenin temel formülüdür. Konuşmacının bu noktadaki rol ve sorumluluğu üst düzeydedir.

Yoğun mecaz, espri ve kinayeler, kelime oyunları içeren ifadeler, felsefi yargı ve değerdendirmeler vb. ortaya konulmuyorsa dinlemeyi başarılı kılmak için konuşmanın mümkün olduğunca sadeleştirilmesi, uygun sözcük seçimleriyle anlaşılır hale getirilmesi gerekir. Bu özellik, dinleme sürecinin konuşmacıya bakan yönüdür.

Karşılıklı konuşmalarda sadece konuşmacı yoktur, konuşmacı aynı zamanda dinleyicidir. Hatta konuşan kişi, onu dinleyen kişi veya kişiler kadar iyi bir dinleyici olmalıdır. Az söyleyip çok dinlemeyi düstur edinen, lafını bilen bir konuşmacı, dinleyiciye önemli faydalar sağlar.

Konuşmacının niteliği ve dili etkili kullanma noktasındaki verimi; dinleyiciden bağımsız, dinleyicinin müdahale edemediği bir özelliktir. Dinleyici, konuşmacının dili kullanma yeterliğine tabidir. “Dinleyici pasiftir, kendi tutkularının etkisinde kaldığı gibi hatibin de etkisinde kalır” (Meyer, 2009: 11). Ancak bu, bir çift sözü bir araya getiremeyen bir konuşmacının anlaşılamayacağı anlamına gelmez. Bazı durumlarda dilsel sunumdaki parçalar, konuşmanın bütününe ait fikir verebilir.

Konuşmacı, her durumda, açık bir iletişimi tercih etmeyebilir. Bazı durumlarda dilsel veriyi sansürleyebilir, bağlamından koparabilir, kısaltabilir, çarpıtabilir, abartabilir veya değıştirebilir. Dilinin altındaki baklayı çıkarmak istemeyen, lafi adeta çiğneyen, dile getirirken aslında düğümleyen, bir araba laf edip de bir şey söylemeyen, iğneli ve alaylı ifadelerle dokundurmalarda bulunan, kızım sana söylüyorum gelinim sen anla düşüncesiyle kinayeli ve dolaylı anlatımları tercih eden, üst perdeden veya üstü kapalı konuşan konuşmacılar dinlemeyi olumsuz etkiler.

Her dil, sistemiyle (dizge-edinç) mükemmele yakındır. Ancak onu kullananların dildeki performansları (edim), dilin kusursuzluğunu zedeler. Bu, doğal bir şeydir. Her durumda insanın karşısına nitelikli konuşmacılar çıkmaz. Konuşmacı dili döndüğu oranda kendini ifade eder. “Kimi konuşurlar dilsel olanakların tümünden yararlanmayı yalnızca bir bölümünü kullanmakta, düşüncelerini mantıksal ilişkiler içinde anlatamamakta, iletişim sırasında sık sık dil dışı imlere başvurarak dar koddan yararlanmaktadırlar” (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011: 80). Bu tür konuşmacıların dinleme ve dinleyici üzerindeki etkisi zayıf olacaktır.

Tekdüze bir anlatım, bir anlamda, dilsel verinin laneti, illetidir. Konuşanın; önemli bilgileri monoton, coşkudan yoksun, tonlamanın doğru kullanılmadığı bir anlatımla sunması halinde dilsel içerik dinleyiciye etkili bir şekilde ulaşamayacaktır. Eskiler “İyi söz dinletir, kötü söz esnetir.” derler.

Yüklemlerle birlikte tükenen, cümlenin sonuna doğru-sönen bir balon gibi-sesi, nefesi kaybolan bir konuşmacı, dinleyici üzerinde istediği etkiyi bırakamaz. Benzer şekilde, boğumlamamanın tam olarak gerçekteşmediği, fazla hızlı, gereksiz ulamaların olduğu konuşmalar da dinleyiciyi anlama noktasında zorlar.

Dinleme ve dinleyici üzerinde etki sahibi olan konuşmacılar, birbirinden yüz seksen derece farklı karakter ve özellikte olabilir. Cetvelin bir ucunda ağzına kira istercesine dilinin ucuyla konuşan, ağzından cımbızla laf alınan az konuşanlar; bir diğer ucunda çenesi kuvvetli, dili açılıp çözüldüğünde durdurulamayan, her ortamda nutuk çeken, kısa kesmeyi bilmeyen çok konuşanlar vardır. Arada ise ağzi

laf yapan, iyi ve yerinde konuşanlar kadar; istediği halde iki sözü bir araya getiremeyen, kem küm eden, sözü ağızda geveleyen konuşmacılar bulunur. Bütün bu konuşmacı tipleri dinleme etkinliği üzerinde söz sahibidir.

Doğrudan iletişimin sıcaklığı ve enerjisi içinde dinleme, daha fazla önem ve anlam kazanır. Fakat bu durum, hataları da beraberinde getirir. Örneğin, diyalog halindeyken karşılıklı enerji akımını, hızı, sözcüklerin tam olarak ne çağırıldığını o an anlamlandırmak ve süreci yönetmek kolay olmaz. Oysa bir radyo veya televizyon yayını dinlerken yüzde yüze varan bir performansla dinleme gerçekleşebilir.

Bir diğer nokta da konuşmacının kimliğidir. Konuşmacının kim olduğu, sözcükleri kadar hatta onlardan da fazla etki bırakır. Bu bakımdan, insan ilişkilerinde ifadeler ve anlatım; konuşmacının bıraktığı izlenimi aşamaz. İster istemez söze değil, söyleyene bakılır.

Konuşmacının kişilik özellikleri dinlemeyi etkiler. Bazı konuşmacılar her zaman heyecanlıdır ve bu heyecanları konuşmalarına yansır. Böyleleri çok şey söylemek isterken bir şey söyleyemez, dili tutulmuş bir hal alır. Hızlı konuşan konuşmacılar kadar yavaş konuşanlar da dinlemeyi olumsuz etkiler. Bazıları ise sözcükte tasarrufludur. Kelime israfında bulunmaz. Bazıları da bir kelime veya cümleyle ifade edilecek düşünceleri birkaç cümleyle dile getirir. Bütün bunlar, dinleme üzerinde etkiler oluşturur ve dinleyicinin, konuşmacı tercihinde bulunmasına neden olur.

Konuşmacının üslubunu kavramak, konunun özünü anlamak sayılır. İnsanların anlatış tarzları birbirinden farklıdır. Kelimeler, cümleler üslup içinde anlam kazanır. Konuşmacının üslubu ve kullandığı teknikler iyi olduğu oranda dinleme sürekli ve yararlı olur. “Etkili ve amacına uygun bir konuşma yapılabilmesi için dinleyicileri rahatsız etmeyecek, onların ilgilerini konuya toplayacak bir üslup takınılması önemlidir” (Temizyürek vd., 2007: 254).

Ana dili içinde binlerce, on binlerce dil vardır. Bu diller varyant veya yöresel dil değil, insanların seviye ve algısına göre biçimlenen ve idiolect (bir dilin belli bir bireyde aldığı biçim) denilen (Vardar, 2002: 45) dil kullanımlarıdır. İnsanlar, aynı ana malzemeleri kullansa da oluşan anlamlar farklıdır. Örneğin, küçük bir çocukla konuşurken standart veya resmî bir Türkçe kullanılmaz.

Kullanılan dilde niceliksel farklılıklar da bulunur. “Eğitilmiş insanlar, yazılı ve sözel dilde eğitimsizlere göre; yaşı daha ileride olanlar daha genç olanlara göre daha fazla kelime kullanır” (Brybaert vd., 2016: 1116). Kişisel özellikler dil kullanımını biçimlendirir.

Yaşla birlikte, deneyimin artmasıyla insanlar konuşmalarında sözcük seçer, tek seferde anlaşılmasını istediği ifadeler kullanırlar. Ancak çocuk ve gençler, bu noktada daha duyarsız ve kayıtsız olabilir, onlar için anlaşılabilirlik ikinci planda kalabilir. Genellikle dolaylı, hata dolu, abartılı ve birçok dil yanlış içeren konuşmalar görülür. Gençlerin hızıyla yetişkinlerin anlaşılma kaygısını harmanlamak uygun olacaktır.

Konuşmacının dil ötesi birimleri (vurgu, ton, durak, süre, ezgi, ulama vs.) nasıl kullandığı kriminal çözümlemelerle gerçeğe yakın bir şekilde ortaya konabilir. Ancak günlük hayatta sıradan bir dinleyicinin, konuşanın konuşma üzerindeki dil ötesi etkilerini tam olarak çözümlemesi beklenemez.

Konuşmacı konuşmaya kendini kaptırıldığında dinleyicinin söylenenleri ne oranda anladığını düşünemez. Konuşmanın sarhoş edici etkisiyle konuşmasını kesintisiz bir şekilde sürdürür. Böyle zamanlarda konuşmaya uygun bir şekilde ara vermek gerekir. “Önemli bir cümleden önce ya da sonra

bir süre es vermek, konuşmanın hipnotik monotonluğunu kırmak bakımından da faydalı olur” (Shafir, 2003: 300). Konuşmacının bu tür bir iradeye ulaşması, iletişimi etkili kılar.

Konuşmacının dilsel veri, dinleme ve dinleyici üzerindeki etkileri düşünüldüğünde ve bu etkinin insan ilişkilerini düzenleyeceği gerçeğinden hareketle, insanlara küçük yaşlarda konuşma eğitimleri verilmelidir. Ülkemizde MEB’in çocuklara kazandırmak istediği beceri de bu yöndedir: “Anlaşmanın en yaygın ve doğal biçimi konuşmadır. Bunun içindir ki çocuklarımıza her şeyden önce doğru ve düzgün konuşmak, anlatmak istediklerini en kısa yoldan, en açık ve karşdakilerin zihinlerinde karanlık bir nokta bırakmayacak biçimde anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak gerekir” (MEB, 2002: 8). Bu hedefin gerçekleştirilmesine dönük öğretim programları oluşturulmalıdır.

Dilsel verinin çözümlenmesinde dinleyicinin özellik, görev ve sorumlulukları

Konuşma ve dinlemenin oluşturduğu iletişimsel bir etkinlikte dinleyicinin önemli görev ve sorumlulukları vardır. “Her ne kadar gönderen (konuşan), alıcıdan (dinleyen) daha etken ise de bundan konuşma eyleminde alıcının edilgen bir rol oynadığı sonucunu çıkarmak yanlıştır” (Taşer, 2000: 207). Her iletişimde sistematik, özetleyici ve ana fikri vurgulayan; anlamayı kolaylaştırmak için birçok strateji kullanan konuşmacılar bulunmaz. Bu nedenle konuşma içinden gerekli veriyi çekip çıkarma görevi dinleyicidedir. İletişimde dinleyicinin, konuşmayı dilsel yönden anlamlı kılacak özelliklere sahip olması gerekir.

İnsanın iç konuşması dilseldir ve dinlemeye etki eder. Kişinin kelimelere yüklediği anlamlar, gramer bilgisi, mecazlara aşinalığı, imalı ve esprili anlatımlardan hoşlanması, düşünceleri, zihniyeti, ön bilgileri (insanlardan, olaylardan, kitaplardan, filmlerden, müzik yapıtlarından, görsellerden zihninde kalmış imajlar, pasajlar, cümleler, sözcük grupları, kelimeler, söz oyunları, metaforlar vb.) dinleme sırasında açığa çıkar. “Dinleyici; sahip olduğu algılar, tutumlar, değerler, geçmiş deneyimler, kelime hazinesi, eğitim seviyesi ve kültüre göre mesaja anlam vermektedir” (Kushal, 2009: 96). Bu durum, konuşmacının bilemeyeceği, dışarıya fazla yansımayan bir özelliktir.

Kafa sesi ya da zihin dili denilen iç ses; dışarıdaki konuşmalara fırsat vermeden zihni; sözcük, cümle ve görüntülerle etkisi altına alır. Aynı zamanda iç iletişimin yargılayıcı, buyurgan ve alaycı dili kendini gösterir. Adeta beyinde bir sis bulutu oluşturan düşüncelerin arasından dinleyici, konuşanın söylediklerinin üstünde tüten anlamı seçmek ve anlamak için kendini zorlar. Karşdakini dinlerken kendini de dinleyen dinleyici, anlama ulaşmak için bu ses duvarlarını aşmak zorundadır. Dinleyicinin böyle durumlarda kendisini değil de konuşmacıyı merkeze alması halinde dinleme eylemi daha verimli olur. Bu bakımdan dinleyici, anne karnındaki bir bebek gibi, dışarıdaki hayatla olan bağımlı öncelikli hale getirmeli, zihnini içe değil, dışa odaklamalıdır.

Konuşan kişiler, genellikle, dinleyicilerinin onları kolayca anladıklarını zannederler oysa anlaşılma, dinleyicinin birçok olumsuzluğu bertaraf ederek konuşmacıyla bütünleşmesiyle mümkündür. Rahat olmak, dikkat, odaklanma, sabır, olumlu tutum, sözün sonunu bekleme, tarafsızlık, empati, ön yargıdan uzak olmak, sözlü ve sözsüz onay tepkileri vermek, konuşmacıya dönük olma ve rahatsız etmeyen göz teması... Daha pek çok özellik dinleme sırasında etkili bir şekilde yönetilmelidir.

Dinleyicinin bakış açısı, dinleme etkinliğinin niteliğini belirler. Konuşmanın ne kadar ve nasıl anlaşılacağı, tutum ve bakış açılarına göre değişir. Bu tür insani özellikler, en az dilsel özellikler kadar dinleme performansını etkiler.

Etkili bir dinleyici, konuşmacının sözcük seçimini incelemeye alır. Verdiği örneğin tutarlılığını, yaptığı konuşmanın kompozisyonunu irdeler, konuşmadaki gerekliyi gereksizi, ilişkili ve ilişkisiz olanı ayırt eder. Adeta konuşmanın röntgenini çeker. Ayrıntıyı ve içeriği netleştirir ancak bunlara takılmadan, öncelikle mesajın ve mesajla birlikte yansıtılan duygu ve amacın ne olduğunu anlamaya çalışır.

Dinleyicinin olgunluğu önemli bir husustur. Konuşanın sunduğu veriyi açacak oranda yeterli tecrübe ve bilgiye sahip olmayan, bu olgunluğa ulaşamamış bir dinleyici; alıcı olma görevini tam olarak yerine getiremez. Mecazlı, kinayeli, ironik, nükteli, imalı, esprili vb. sözlerin anlaşılabilmesi, bu noktada dinleyicinin hem olgunluğu hem de yeterli bilgi birikimine sahip olmamasıyla ilişkilidir. Dilin yüzeyinde kalıp, asıl anlatılmak istenen noktaları gözden kaçıran, söylenenlerin bir kulağından girip diğer kulağından çıktığı bir dinleyicinin, iletişimde bulunduğu söylenemez.

Bir dinleyicinin, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlayıp çözmesi sadece eğitim durumuyla açıklanamaz. Herhangi bir eğitim almamış bazı insanların etkili dinleyiciler oldukları; dilsel verileri, iletişim alanının profesyonellerine göre daha iyi açıp çözümlerebildikleri görülür. İşin içine karakter özellikleri, yaş, deneyim, etkili dinleyici olma, tutumlar vb. girer. Bu noktada yetişkinlerin gençlere göre avantajlı olduğu bilinmelidir. Yetişkinlerin zamanla dile olan hâkimiyetleri arttığı için anlama ve anlaşmaları daha kolay olur. Gençler, sözcüklerin kullanımı ve bağlam noktasındaki deneyim eksiklerinden dolayı mesajları derinlikli bir şekilde anlamayabilirler. Bu nedenle “Dinlemenin sadece zamanla ve yaşantılar yoluyla geliştirilebilecek becerileri kapsayan bir sanat olduğunu bilmeliyiz” (Şahinel, 2002: 12). Dinleme, diğer beceriler gibi, zamanla gelişen ve iyileşen bir beceridir.

Dilsel verinin, duyguları olumlu veya olumsuz harekete geçirmesine izin vermeden anlamak önemlidir. Ancak bu, robotik bir çözümlenme demek değildir. Sözcükler bazen dile getirdiklerini gizler, farklı şeyler anlatır. Bu bakımdan dinleyicinin, sözcüklerin üstündeki vurgu, ton, durak, ezgi, ünlem gibi özellikleri dikkate alması, bunları da dilsel kodlar gibi çözümlenmesi gerekir. Bilinçaltı, ana dilde, bu işlemleri kendiliğinden yapar. Ancak bilinçli olmak da gerekir. Özellikle söylemde gizli, manipülatif şeyler bulunabilir. İyi bir dinleyici olmak, bu bakımdan, kulağını iyice açmayı, leb demeden leblebiyi anlayacak şekilde dikkatli ve uyanık olmayı gerektirir.

Dinleyici, aslında, konuşmacının bir adım önündedir; tıpkı metinde (konuşma kompozisyonunda) bir sonraki bölümde neler geleceğini/olacağını tahmin eden bir okur gibi. Bir anlamda dinleyicinin; konuşmacının aklını okuması, aklımdan geçenleri çözümlenmesi, tahminlerle bunları anlamaya çalışması söz konusudur.

Dinlerken gösterilen nezaket, dilsel veriyi algılamada önemli bir etkindir ve dille ortaya konulan bilgi, duygu ve düşüncelerin doğru anlaşılmasına zemin hazırlar. Bir insanın dinlemeye hazır olması birçok şeyi değiştirir. Karşıdakinin sözcükleri, cümleleri, ünlemleri, vurguları anlam kazanır.

Her insanın kullandığı farklı filtreler vardır. Bazı insanlar, her türlü verinin kolayca geçtiği esnek ve geniş filtreler kullanırken bazıları çeşitli faktörler (zaman darlığı, ön yargı, dile olan hâkimiyet, ilgisizlik, seçici olma vb.) nedeniyle filtrelerini oldukça hassas yapılandırır ve o filtreden verilerin geçmesi kolay olmaz.

Dil zevkine, dil bilincine ulaşmış bir insan, dinlediklerinden önemli oranda zevk alır. Kitap okumanın insanı tatmin etmesi gibi, nitelikli bir konuşmayı dinlemekten benzer hazzı duyar. Dinledikleri içinde

geçen önemli şeyleri, güzel cümleleri, alıntılarını zihninin not defterine ekler. Bu, bazen anlık bazen gecikmeli bir şekilde gerçekleşir.

Tartışmalarda dinleyiciler, dilsel verilerin hem altını hem üstünü çizer ve kurulan cümleler flulaşır. Sözcüklerle birlikte akan ve onlardan daha fazla anlam ifade eden şey; duygular, tutumlar, ön yargılar ve bakış açıları olur.

Bir konuşmayı dinlerken önemli olan, ana fikri ve temel iletiyi yakalamaktır. Dilsel ifadelere gizlenmiş örtük anlamları, bağlam içerisinde netleşen sözcükleri doğru ve uygun şekilde anlamak gerekir. Konuşanın yaptığı birleştirmeler dinleyici tarafından çözümlenip değerlendirilir. Bu bakımdan konuşma sentez, dinleme analizdir.

Dinlemede biliş kadar üst biliş de önemlidir. Dinleyen kişi, anlayıp anlamadığını sorgulamalıdır. Konuşanın kendi söylediklerini dışarıdan duymasının güç olması gibi, dinleyicinin de nasıl dinlediğini tam olarak bilebilmesi mümkün değildir. Konuşmacı konuştuğunu, ne söylediğini unutmasa da; dinleyici dinlediğini, nasıl dinlediğini unutabilir. Dinlemede biliş ve üst biliş aynı anda aktif olmazsa dilsel veriler tam olarak çözülemeyeceği gibi, dinleyen kendi iç konuşmalarının dinlemesini ne oranda etkilediğini de bilemez. Bu bakımdan üst bilişsel bir dinleme, aynı zamanda, stratejiktir. Dinleyici ne dinlediğini, ne anladığını ve dinleyip anladıklarını ne yapacağını ölçüp tartar.

Konuşmacı, iletileri düzenlemede zorlanıyorsa ona yardımcı olmak üzere dinleyicinin dönüt vermesi, yerinde bedensel tepkilerde bulunması, anlattıklarını açarak genişletmesi ve samimi, iyi niyetli yaklaşması uygun olacaktır. Böyle bir durumda konuşmacı, dinleyiciye gereken dilsel veriyi daha net ve etkili bir şekilde sunabilir. “İyi bir dinleyici sadece söze ve kelimelerin ardındaki anlama bütünüyle ilgi gösteren kişi olmakla kalmaz, aynı zamanda da konuşan kişiyi düşünce ve duygularında bir genişleme sağlamasına neden olacak şekilde teşvik eder” (Shafir, 2003: 33). Dinleyicinin bu hassasiyeti, konuşmacının kelimelerini değiştirebilir.

Dinleyici, bir konuşmada tekrar, tahmin, tanım ve tanık arayacaktır. Uygun tanımların olduğu, ana fikir ve yan fikirlerin yeri geldiğinde tekrarlandığı, akışın tahmin edebileceği ve tanık gösterilerek zenginleştirilmiş bir konuşma, dinleyicinin üst düzey verim almasını sağlar.

Olağanüstü durumlarda (felaketler, duygusal anlar, krizler, savunma anları vb.) dinleyicinin dikkati üst düzeydir. Böyle anlarda her bir dilsel veri, bilinç ve bilinçaltında kalıcı etkiler bırakır. Günlük paylaşım ve diyaloglarda ise birçok veri kaybı yaşanır ve sözcükler hedefi bulmaz. Kulak vermeden ses almayı beklemek boş bir çaba olur. Dinleyicinin bazı tepkileri bunun göstergesidir. Boş ver, olur öyle şeyler, hayırlısı, aynen, katılıyorum vb. Türkçedeki bazı kalıp ifadeler, aslında dinleyicinin konuşmacıyı dikkatle dinlemediğini gösterir.

Dinleyici, sinyal ve değişimleri fark eden bir çözücü (dekoder) gibi, sesteki en küçük titreme, çatlama, bozulma ve düzelmeleri çözümler.

Konuşmacının ne kadar çok sözcük bildiğinden öte, kendini ne kadar iyi ifade edebildiği önemlidir. Aynı şey dinleyici için de geçerlidir. Dinleyicinin söz varlığı çok gelişmiş olsa da, dinleme sırasında neyi ne kadar anladığı önemlidir. Bu nedenle “Anlam, sözcüklerden ziyade insanlardadır” (Altıntaş ve Çamur, 2014, s. 16). Hem konuşmacı hem de dinleyici, ne anlattığına ve ne anladığına odaklanmalıdır.

Düşündüğünü söyleme görevi ve sorumluluğu konuşmacıdayken söyleneni düşünme sorumluluğu dinleyicidedir. “Söyleyenden dinleyen arif gerek.” derler. Öyle konular olur ki anlatan, kapalı konuşur. O zaman dinleyen, söyleyenin ne demek istediğini anlamak zorunda kalır. “Söz dediğin yaş deridir, nereye çekersen oraya gider.” misali sözler çeşitli anlamlara gelebilir. Dinleyen, konuşanın asıl söylemek istediğini anlamaya çalışmalıdır.

Dinlemenin dilsel yönüyle eğitimi

Dinlemenin, Türkiye’de özellikle son yıllarda öğretim programlarında yer aldığı, eğitimlerinin yapıldığı bilinmektedir. Ancak bu eğitimlerin, dinlemenin zihni besleyen bir araç olma özelliğine atf yaptığı ve dil becerisi olduğu vurgusuna rağmen, tam olarak dilsel yönüne dönük olmadığı dikkati çeker.

Dinleme becerisinin dilsel yönüne yatırım yapılmalı, bu yeterliği geliştiren eğitimler verilmelidir. Nasıl ki eğitim öğretim kurumları bireylerde, daha çok, okuma alışkanlığını geliştirmeyi hedefliyorsa benzer şekilde, bir anlama faaliyeti olan etkili dinleme alışkanlıklarını da geliştirmeli ve bunu bir amaç edinmelidir. Okumaya yapılan yatırımın dinlemeye yapılmaması, dinlemenin anlaşılmasından ve dilsel yönünün bilinmemesinden kaynaklanır.

Dile ait kodların uygun şekilde çözümlenmesi dilsel yeterliğin gelişmesi ile doğru orantılıdır. Çocuğun henüz okulla tanışmadığı okul öncesi dönemden, ev hayatından başlanacak olursa çok küçük yaşlardan itibaren dilsel verileri çözümlenmeye dönük eğitimler olmalıdır. Erken yaşlarda başlanan dinleme eğitimi, öğrenme sorunları olan çocuklara da önemli faydalar sağlar. “Çoğu öğrenme uzmanı, öğrenme güçlüğü yaşıyan birçok çocuğun evde yeterli derecede iyi dinleme örneğiyle karşılaşmamış oldukları fikrinde birleşmektedirler” (Shafir, 2003: 30). Örneğin, masal okunan çocuklar, söz konusu masallardaki içeriği dilsel veriden anlamak zorundadır. Evdeki bireylerin iletişim kurarken birbirlerini nasıl dinledikleri çocuğun dikkatini çekecektir. Dil taklitte öğrenilip taklitte geliştiriliyorsa etkili dinlemelere maruz kalmak gerekir. Çocuğun, aile bireylerini model alarak gerçekleştireceği öğrenmeler, hayatı boyunca nasıl bir dinleyici olacağına etki edecektir.

Formal eğitimde dinlemenin bir dil becerisi olarak alt yapısını oluşturmak ve bu beceriyi geliştirmek için ilkokuldan başlanarak dinleme ve izleme çalışmaları yaptırılır. Bu çalışmalarda metinler okunur, masal dinlenir, fabl izletilir; belgeseller, filmler incelemeye alınır; gerçek yaşam durumlarına benzer olaylar ve kurgular üzerinde çalışma ve etkinlikler yapılır.

Tüm becerilerin temelini oluşturmasına rağmen dinleme eğitimi ciddi ve bilimsel bir şekilde yapılmaz. Dinleme de konuşma gibi, çocuk daha okula gelmeden öğrenilmiştir. Ancak bu, planlı ve programlı bir eğitiminin yapılmayacağı anlamına gelmez. Çocuklara etkili ve hızlı dinleyip anlama kavratılmalıdır.

Dinlemenin dilsel yönü kendi kendine gelişmez, bunun için sistematik eğitimlere ihtiyaç vardır. “Dinleme çalışmalarda kendi kendini kontrol edebilme becerisi çok önemlidir. Çünkü öğrenciler başarılı bir dinleme gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini ya da kullandıkları dinleme stratejilerinin işe yarayıp yaramadığını fark edebilmelidir” (Özbay, 2010: 130). Özellikle de küçük yaşlardan itibaren dinlemeye ilişkin bir farkındalık kazandırılmalıdır.

Dinlemenin dilsel yönü, dilsel gelişim sağlar. Kültürlü, çok okumuş, bilgili, hayat deneyimleri olan, sözcükleri seçerek konuşan, zihinsel yetenekleri gelişmiş, iletişime ve dile değer veren, esprili vb. özellikteki kişileri dinlemek; onlardan birçok şeyi öğrenmeyi, kişinin kullandığı dili zenginleştirmesini

beraberinde getirir. Bu sayede sözlüğe bakmadan sözcükleri bağlam içinde anlamak, sözcük nüanslarını fark etmek, dilin önemini kavramak mümkün olur.

Dinlemenin bir aşamasının tepki olması nedeniyle dinlemedeki dilsel verinin ne kadar anlaşıldığı konuşmayla açığa çıkar. Kişiye ne dinlediğini, neyi ne kadar anladığını ifade etmesi için sorular sorulmalı, ondan dönütler istenmelidir. Benzer şekilde, dinlemenin niteliği yazılı çalışmalarla da açığa çıkarılır.

Dilsel eğitim, bireylerin dinleme becerisini geliştirmenin bir parçasıdır. Bunun dışında bireyin dinleme nezaketinden empatiye, dikkatten ön yargısız değerlendirmeye kadar dinleme becerisinin parçalarını oluşturan birçok noktada yetişmiş ve eğitilmiş olması gerekir. Ancak bu sayılanlar, dilsel olmaktan çok iletişimsel bir eğitim olmayı zorunlu kılar.

Okullarda dinlemenin dilsel yönden eğitimine dönük aşağıda sıralanan etkinlik ve çalışmalar yapılabilir:

- Estetik yönü güçlü, öğrenci seviyesine uygun, nitelikli bir dille oluşturulmuş, seçkin edebî ürünler okunmalı ve çözümlenmelidir. Bu tür bir çalışmada, söz konusu metinleri öğretmenin okuması daha uygun olacaktır. Sesletilen metinler, dinleme öncesi veya sonrasında verilen açık ve kapalı uçlu sorularla çözümlenir. Metindeki sözcükler, sözcük grupları, deyimler, varsa atasözleri ve özlü sözler belirlenir; dilsel içerik çeşitli açılardan (sözcük türleri, aynı kavram alanından sözcüklerin kullanımı, sözcüklerin tekrarı, bağlam içindeki yeri, günlük hayattaki kullanımı, bilinip bilinmemesi durumu, kültürle ilişkisi, yabancı olup olmadıkları vb.) incelenip değerlendirilir.
- Sadece seçkin metinler değil, seçkin şarkılar, filmler, kısa filmler, belgeseller, ses kayıtları vb. dinletilip izletilir. Bu metinlerdeki anlam, neden sonuç ilişkileri, öznel-nesnel ifadeler ortaya konular; yorum ve çağrışımlarla, metinlerarası ilişkilerle metin dışına çıkarak analiz ve değerlendirmeler yapılır. Ayrıca duygusal ve düşünceye dayalı açıklamalar, çelişkiler, tutarlılık, bilimsellik gibi özellikler belirlenir.
- Metinler üzerinde üslup çalışmaları yapılır. Üslup çalışmaları da dilseldir ve yazarın dili nasıl kullandığını yansıtır. Öğrenciler, dinledikleri metinlerde yazarın dili kullanma (süslü, sade dil kullanımı), betimlemeleri kullanma biçimini; abartıya başvurup başvurmadığını, döneminin algı ve kültürünü yansıtıp yansıtmadığını, cümle oluşturma tarzını, iyimser-karamsar dil kullanımını, esere müdahalelerini, ciddi veya samimi dil seçimini, konu dışına çıkıp çıkmadığını vb. incelemeye alır.
- Öğretmenin seslettiği veya sesletilmiş dijital metinler öğrencilere sunulur ve bu metinlerde yazarın kullanmış olduğu stratejiler ve düşünceyi geliştirme yolları belirlenir. Bu stratejilerin uygunluğu ve düşünceyi geliştirme yollarının metne katkıları ele alınır. Benzetme, tanımlama, örnekleme, tanık gösterme, konuşurma, yineleme, sınıflandırma, karşıtlama, halk söyleminden yararlanma, argodan yararlanma, betimleme, özetleme gibi strateji ve düşünceyi geliştirme yolları aranır ve bunların yerinde kullanılıp kullanılmadığı sorgulanır.
- Metinler, ses değeri ve dil ötesi öğeler bağlamında analiz edilir. Sesletim sırasında vurgulanan ifadeler, tonun değiştiği sözcükler, ritmin ve durakların kattığı değer vs. incelenir.
- Bir öğretmen, ortama gelen/dijital araçlarla bağlanan bir konuşmacı veya bir öğrenci; belirli bir konuda konuşma yapar. Bu konuşmalar, sözlere nasıl başlandığı, sözlerin nasıl bitirildiği, konuşmanın dikkate değer noktaları vb. yönleriyle incelenir.

- Dinletilen metinler özetlenir (sözlü veya yazılı olarak), metinlerin başlığı ve anahtar kelimeleri tespit edilir.
- Konuşmanın kompozisyonunu fark etmeye dönük bir dinleme yaptırılır. Metinlerin küçük ve büyük ölçekli yapılar itibarıyla bütünlüğü sorgulanır. Duygu ve düşüncelerin uygun ahenk ve düzen içinde konuşmaya yansıtılıp yansıtılmadığına bakılır.
- Anlatım bozukluğu olan, zaman uyuşmazlığı bulunan, kelime seçimlerinin cümledeki yere göre hatalı olduğu vb. sorunlu dilsel yapılar dinletilerek öğrencilerden bu metinlerde yer alan hataları bulmaları ve bunların doğrularını ifade etmeleri istenir.
- Televizyon kanallarındaki spiker, program sunucuları ve katılımcıların dilsel hatalarına dönük ev ödevleri verilir.
- Soru işaretleriyle dinlemek; dinlemeyi etkili ve anlamlı kılar. Türkçedeki ne, niçin, nerede, nasıl, ne zaman, kim, kaç, hangi, mi vb. soru ek ve kelimeleri; dinlemede dilsel içeriğin çözümlenmesine, anlaşılır hale gelmesine katkı sağlar. Bu doğrultuda etkinlikler yapılır.
- Bağlamından koparılmış cümleler üzerinde çalışmalar yapılır.
- Yarım bırakılmış konuşmalar tamamlanır.
- Yarım bırakılan atasözleri tamamlanır.
- Boşluk doldurma çalışmaları yapılır. Öğrencilere, içeriğindeki bazı kelime ve kelime gruplarının çıkarıldığı şiirler, şarkı sözleri, düşünceye veya olaya dayalı metinler dinletilir. Öğrencilerden, bu boşluklara gelecek ifadeleri belirlemeleri ve dinleme sonrasında bunları arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.
- Kişinin dinleme yeterliğini anlamının bir başka yolu da dikte çalışması yaptırmaktır. “Dikte çalışmalarında kişi duyduğunu yazdığından bu seslerin kulakla öğretilmesi amaçlanmaktadır. Kelime ve seslerin yanlış şekillerini dinleme yoluyla öğrendiklerinden bunların düzeltilmesi de dinleme ile giderilmelidir” (Erdem, 2014: 215). Dikte çalışmalarının dinlemeye önemli katkıları olacaktır.

3. Sonuç ve öneriler

Dinlemenin iletişimsel ve dilsel yönü iç içedir. Bu çalışmada, dinlemenin dilsel yönü ön plana çıkarılmış ve bu amaçla dinleme faaliyetine dilsel yönden etki eden nedenler belirlenmiştir. Çıkan sonuç; dinlemeyi öncelikle bir dil becerisi olarak ele almak, dinlemenin dilsel verilerle bağlantısını ortaya koymak, dinleme becerisinin dilsel yönünü geliştirmek için dile ve söyleme ilişkin bir bakış açısı geliştirmek, dinlemeyi hem günlük hem resmî hem de akademik ortamlarda diğer dil becerileriyle bütünlük bir şekilde değerlendirmek, dil yetisini geliştirmeye dönük etkinlik ve çalışmalarda bulunmak, Türkçenin dil, dil bilgisi ve konuşma özelliklerini bilmek, etkili bir dinleyici olmak için çaba göstermek gerektiğidir.

Dinleme üzerinde etkide bulunan konuşmacının, hem konuşmacı hem de dinleyici olduğunu gözeterik, söylediklerinin en açık ve anlaşılır bir şekilde dinleyiciye ulaşması için gerekli duyarlılık ve yeterliği göstermesi gerekir. Çünkü konuşmacı, dinleyici üzerinde etki sahibidir. Bu noktada, bazı yayınlar

(Aşlıoğlu, 2009; Emiroğlu, 2013; Dinçel, 2018; Başkan ve Deniz, 2015), konuşmacının çeşitli nitelik ve davranışlarının dinleme ve dinleyici üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışmada, dilsel verinin dinleme üzerindeki etkileri belirtilmiştir. Vurgulanan düşünceler, dinlemede ses bilgisel ve prozodik farkındalığın önemine dikkat çeken yayın ve araştırmalarda (Crandell, Smaldino ve Flexer, 2005; Özbay ve Çetin, 2011) da dile getirilmiştir.

Çalışmada, dinlemenin dilsel yönüyle eğitimi başlığı altında birçok etkinlik ve çalışmaya yer verilmiştir. Dinleme eğitimiyle ilgili bazı yayınlarda (Doğan, 2010; Mert, 2014) da dinlemenin dil odaklı eğitimiyle ilgili etkinlikler yer almıştır.

Çalışma sonucunda ortaya çıkan öneriler ise şu şekilde sıralanabilir:

- Dinleme ve konuşmanın birlikteliği düşünülerek çok küçük yaşlardan itibaren her iki beceriyi dilsel yönden geliştirecek çalışmalar yapılmalıdır.
- Yetişkinlerin, anlama ve anlatmayı “anlaşılabilirlik” çatısı altında birleştirmesi ve buna uygun dinleyici ve konuşmacı olmaya gayret etmesi gerekir.
- Dinlemenin dilsel yönü, bu çalışmada olduğu gibi, ayrıştırılıp incelenebilir. Ancak dinlemenin dilsel yönünün iletişimsel yönünden koparılacak bilineni, çalışmalarda iletişim ortamları dikkate alınmalıdır.
- Dinleme eğitimiyle ilgili yayınların, dinlemenin iletişimle ilişkisine değinmek kadar, dilsel yönüne de vurgu yapması ve bu noktada daha fazla bilgi vermesi gerekir.
- Ana dili ve yabancı dil eğitimlerinde dinleme becerisinin kazandırılmasında, dinlemenin dilsel yönüne ilişkin, uygulamaya dayalı çalışmalar yapılmalıdır.
- Anlama başlığı altında birleşen dinleme ve okuma, dilsel yönden birbirine benzer. Okuma eğitimiye yapılan yatırım dinlemeye de yapılmalıdır. Dinlemeyi, hızlı dinleyip anlamayı, dil odaklı dinlemeyi geliştirmeye odaklı kurslar açılmalıdır. Bu tür proje ve çalışmalarla dinlemenin önemi artırılmalıdır.
- Dinleme ve izleme yan yana ve birlikte ele alınsa da, dinlemeyi artırmak için izlemeyi kesmek gerekebilir. Görselliğin her şeyi kuşattığı bir dünyada sese verilen değeri artırmak bakımından dinlemenin tekrar gözden geçirilmesi gerekir.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı (5. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Altıntaş, E. ve Çamur, D. (2005). Beden dili, sözsüz iletişim. (3. Baskı). İstanbul: Aktüel Yayınları Alfa Akademisi.
- Arslandoğlu, İ. ve Duman, E. Z. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim. Ankara: Nobel.
- Aşlıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45-63.
- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Baltaş, Z. ve Baltas A. (2001). *Bedenin dili*. (29. Basım). İstanbul: Remzi.
- Başkan, A. ve Deniz, E. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin ders içi dinleme sorunları (Malatya ili örneği). *Turkish Studies*, 10(7), 179-196.
- Brysbaert, M. et al. (2016). How many words do we know? practical estimates of vocabulary size dependent on word definition, the degree of language input and the participant's age. *Frontiers in Psychology*.
- Crandell, C. C., Smaldino, J. J. ve Flexer, C. (2004). *Sound field amplification: Applications to speech perception and classroom acoustics*. San Diego, CA: Singular.
- Çakır, A. (2014). *Söylem analizi ne demek istiyorsun?* Konya: Palet.
- Çankaya, Z. C. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel.
- Çongur, R. (1999). *Güzel söz söyleme*. Ankara: TRT.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Dinçel, B. K. (2018a). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde yaşadıkları dinleme sorunları ve sorunların çözümüne yönelik beklentileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2551-2571.
- Dinçel, B. K. (2018b). Dinleme eğitimi üzerine araştırmalar. A. Akçay (Ed.). *Dinleme/izleme eğitimi içinde* (s. 205-244). Ankara: Nobel.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. (27), 263-274.
- Eker, S. (2004). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 269-307.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 181-220). Ankara: Pegem.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürüz, D. ve Eğinli, A. T. (2010). *Temel iletişim becerileri anlamak-anlatmak-anlaşmak*. Ankara: Nobel.
- Işık, M. (2013). *Genel ve teknik iletişim*. Konya: Eğitim.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- İşeri, K. (2008). Dinleme eğitimi. A. Tazebay ve S. Çelenk (Ed.). *Türkçe öğretimi ilke yöntem teknikler içinde*. (s.160-185). Ankara: Maya Akademi.
- Kardaş, M. N. (2018). Dinleme eğitiminde not tutma. A. Akçay (Ed.). *Dinleme/izleme eğitimi içinde* (s. 147-184). Ankara: Nobel.
- Kıymaz, M. S. (2018). Dinlemeyi etkileyen unsurlar. A. Akçay (Ed.). *Dinleme/izleme eğitimi içinde* (s. 119-146). Ankara: Nobel.
- Kaya, A. (2014). İletişime giriş: temel kavramlar ve süreçleri. A. Kaya (Ed.). *İnsan ilişkileri ve iletişim içinde*. (s. 1-29). Ankara: PegemAkademi.
- Kayaalp, İ. (1998). *İletişim ve dil*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409.
- Kushal, S. J. (2009). *Business communication*. India: VK Enterprises.
- Mackay, I. (1997). *Dinleme becerisi*. (A. Bora ve O. Cançolak, Çev.), Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Maviş, A. (2006). *Söz söyleme ve insanları etkileme sanatı*. İstanbul: Hayat.
- MEB. (2002). *İlköğretim okulu Türkçe-yazı programı 6-7-8. sınıf*. İstanbul: Milli Eğitim.

- Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilirlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Meyer, M. (2009). *Retorik*. (İ. Yerguz, Çev.). Ankara: Dost.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II: dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Çetin, D. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 155-175.
- Peterson, R. D., Karschnik, Jr. Kevin J. (2011), *Coaching communication*, Austin: İSpeak Prentice-Hall Inc.
- Porzig, W. (1985). *Dil denen mucize I*. (V. Ülkü, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Shafir, R. (2003). *Dinlemenin zen'i*. (I. Uçkun, Çev.). İstanbul: Ruh ve Madde.
- Soyer, T. (2016). Araştırmalarda kaynak kullanımı, ölçme ve değerlendirme, akademik yükselme ve atanma ölçütleri. *Çocuk Cerrahisi Dergisi*, 30(1), 21-26.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme*. (2. Baskı). Ankara: PegemA.
- Taşer S. (2009). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus.
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi: sözlü anlatım*. Ankara: Öncü Kitap.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts content and teaching strategies*. New Jersey: California State University, Prentice-Hall Inc.
- Umagan, S. (2007). Dinleme eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde*. (s. 149-163). Ankara: PegemA.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dil bilim terimleri sözlüğü*. (2. Baskı). İstanbul: Multilingual.

15. Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşide-i Arab'daki deyimler

Mehmet Emin TUĞLUK¹

APA: Tuğluk, M. E. (2021). Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşide-i Arab'daki deyimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 283-323. DOI: 10.29000/rumelide.995530.

Öz

Bir dilin zenginliğini gösteren anonim ürünler olan deyimler; dilde ifade edilmek istenen duygu, düşünce veya olayı özlü anlatımlarıyla etkileyici bir şekilde ifade ederler. Deyimlerin etkileyici ifadeye sahip olmalarındaki önemli etken kısa ve özlü olmaları, belirli bir yapı dâhilinde oluşmalarıdır. Deyimler ortaya çıktığı kültürün izlerini taşıdıkları için toplum tarafından sıklıkla kullanılırlar. Türk dili deyimler açısından son derece zengin olup Türkçenin yazılı ilk kaynaklarında da deyim örneklerine rastlanmaktadır. *Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşide-i Arab*, 16. yüzyılda Farsçadan Türkçeye tercüme edilmiştir. Eser, Seyyid Cüneyd ile Reşide-i Arab'ın zorlu aşk yolunda birbirlerine kavuşmak için verdikleri mücadeleyi anlatmaktadır. Eserde ayrıca dinî ve ahlakî konulara, olağanüstü kahramanlara, dinî ve tarihî şahsiyetlere de yer verilmektedir. Dönemine göre sade bir üslupla yazılan eserde manzum söylemler de yer almaktadır. Eski Anadolu Türkçesinin dil özelliklerini de gösteren ve hacimli olan eserde çok sayıda Arapça, Farsça ibare de bulunmaktadır. Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşide-i Arab deyimler açısından zengin bir eserdir. Eserde özellikle Seyyid Cüneyd ve Reşide-i Arab'ın aşkının anlatıldığı bölümler ile kahramanlık hikâyelerinin anlatıldığı kısımlarda deyimler sıkça kullanılmıştır. Bu çalışmada Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşide-i Arab adlı eserde geçen deyimler tespit edilmiştir. Tespit edilen deyimler taşıdıkları unsurların sayısına, kökenlerine ve fiillerine göre sınıflandırılarak makalenin sonunda anlamlarıyla birlikte alfabetik olarak verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşide-i Arab, deyim, Eski Anadolu Türkçesi, anlamca kaynaşmış-deyimleşmiş birleşik fiiller, fiiller

Idioms in Kıssa-i Seyyid Cüneyd and Reşide-i Arab

Abstract

Idioms that are anonymous products that show the richness of a language; express the emotion, thought or event that is desired to be expressed in the language with their concise expressions in an impressive way. The important factor for expressions to have impressive expressions is that they are short and concise and formed within a certain structure. Idioms are frequently used by the society because they bear the traces of the culture from which they originated. Turkish language is extremely rich in terms of idioms. Examples of idioms are encountered in the first Turkish written sources we have. *Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşide-i Arab* is a work translated from Persian into Turkish in the 16th century. The work tells about the struggle of Seyyid Cüneyd and Reşide-i Arab to meet each other on the difficult path of love. Religious and moral subjects, extraordinary heroes, religious and historical figures are also included in the work. The work, which was written in a simple style according to its period, also includes verse discourses. The work, which contains the language

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Batman, Türkiye), emintugluk@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1866-5580 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.06.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995530]

features of Old Anatolian Turkish and is quite voluminous, also includes many Arabic and Persian phrases. *Kıssa-i Seyyid Cüneyd* ve *Reşide-i Arab* is rich work in terms of idioms. Idioms are frequently used in the work, especially in the parts where the love of Seyyid Cüneyd and *Reşide-i Arab* and the parts where the heroic stories are told. In this study, idioms in the work called *Kıssa-i Seyyid Cüneyd* ve *Reşide-i Arab* were determined. The idioms identified are classified according to the number of element they carry, their origins and verb and given in alphabetical order with their meanings at the end of the article.

Keywords: *Kıssa-i Seyyid Cüneyd* and *Reşide-i Arab*, idiom, Old Anatolian Turkish, compound-phrased verbs, verbs

Giriş

Anlatıma akıcılık ve söze ahenk katan öğeler arasında sayılan deyim kavramı üzerine pek çok tanım yapılmıştır. Korkmaz, deyimleri “Gerçek anlamından farklı bir anlam taşıyan ve çekici bir anlatım özelliğine sahip olan kelime veya kelime grubu” (Korkmaz, 2007a: 66); Aksan, “Belli bir duygu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamında kullanılmasıyla oluşan söz” (Aksan, 2009: 35); Hatipoğlu ise “Anlatım gücünü arttırmak için, az çok mantık dışına kayan, bazı kelimeleri değişmediği hâlde bazıları değişip çekimlere giren kalıplar” (Hatipoğlu, 1963: 221) olarak tanımlamaktadır. Türkiye Türkçesindeki deyimler üzerine kapsamlı bir çalışma yapan Öztürk de araştırmacıların deyimler ile ilgili yaptıkları tanımlamaları ve deyimlerin özellikleri ile ilgili yaptıkları sınıflandırmaları bir arada vermektedir (Öztürk, 2018: 13-46).

Osmanlı Türkçesinde deyim kelimesi yerine “darbimesel”, “tabir” (Özön, 1945: XXIX) ve “ıstılah” (Eyüboğlu, 1975: V) kelimeleri kullanılmıştır. Ancak zamanla “darbimesel” ve “ıstılah” kelimeleri bu anlamıyla kullanımdan düşmüş, “tabir” kelimesi ise yaygınlaşmıştır. Cumhuriyet döneminde de bir süre “tabir” kelimesi kullanılmaya devam etmiş sonradan “tabir” kelimesi yerine öz Türkçeden türetilen deyim kelimesi kullanılmaya başlanmıştır (Sinan, 2008: 92).

Deyimler anonimlerdir ve çekime girmekle birlikte kalıplaşmış bir yapıya sahiplerdir. Hüküm bildirmezler bir duygu veya düşünceyi olay veya davranışı nitelerler. Deyimi oluşturan kelimelerden bir veya birkaçı gerçek anlamının dışında mecaz anlamıyla kullanılırlar. Deyimlerin de tıpkı atasözleri gibi tercümesi mümkün değildir (Üstüner, 1989: 13). Deyimler sıklıkla atasözleri, birleşik sözler, kalıp sözler, argo kelimeler ile karıştırılmaktadır (Özzen, 2011: 879) ve bunları birbirinden ayırt etmek bazen oldukça güç olabilmektedir. Deyimleri oluşturan isim kökenli kelimeler çekim ekleri alabilirler. Deyimi oluşturan fiiller şahıs ve zaman ekleriyle çekime girebilirler. Deyimlerin diğer bir özelliği ise deyimleri oluşturan kelimeler arasında farklı kelimelerin girebilmesidir. Deyimler bu yönleriyle de atasözlerinden ayrılırlar.

Deyimlerin biçim olarak atasözleri gibi kalıplaşmış olduğunu, bir deyim sözüklerinin değiştirilip yerlerine, aynı anlamda da olsa, başka sözcükler konulamayacağını ve deyimlerin söz dizimlerinin bozulamayacağını; atasözleri gibi kısa ve özlü anlatım araçları olduğunu; en az iki sözcükle kurulduğunu ve biçim bakımından iki bölüğe ayrıldığını ifade eden Aksoy, deyimleri söz öbeği durumundaki deyimler ve cümle hâlindeki deyimler olmak üzere ikiye ayırıp masterlarla sona eren deyimleri de cümle hâlindeki deyimler içerisinde değerlendirmektedir (Aksoy, 1978 37-38).

Deyimleri, cümle hükmünde olan deyimler ve cümle hükmünde olmayan deyimler olmak üzere iki gruba ayıran Hatipoğlu da deyimlerin tek bir kelimededen oluşamayacağını deyimlerin en az iki, en çok yedi sekiz kelime ile kurulduğunu, çok uzun deyimlerin de çok defa deyimlikten çıkıp bozulduğunu belirtmektedir (Hatipoğlu, 1963: 223-224). Çotuksöken ise “Türkçede deyimler bize göre en az iki sözcükten en çok on dört sözcükten kurulmuştur” diyerek deyimlerin uzun cümlelerden oluşabildiğini ifade etmektedir (Çotuksöken, 1992: 9).

1. Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşide-i Arab

Türkler, İslamiyet'ten önce Uygurlar döneminde din değiştirmiş önce Maniheizm sonra da Budizm ile tanışmışlardır. Bu din değişikliği sonucu dinî içerikli Maniheizm metinleri tercüme ederek Manici edebiyat adı verilen bir edebiyat oluşturmuşlardır (Akar, 2014: 114). Türkler 940 yılında Karahanlılar döneminde İslamiyet'i kabul ettikten sonra Kurân-ı Kerîm başta olmak üzere Nazmü'l-Hilâfiyyât Tercümesi, İrşâdü'l-Mülûk ve's-Selâtin, Kitâbu Mukaddimeti Ebi'l-Leys es-Semerkindî, Kitâbü fi'l-Fıkh bi-Lisâni't-Türkî ve Şerhu'l-Menâr gibi fıkıh eserlerini Türkçeye tercüme etmişlerdir. Bu eserleri kırk hadis tercümeleri gibi dinî içerikli diğer eserlerin tercümeleri izlemiştir.

Osmanlı devleti döneminde de tercüme eser geleneği devam etmiştir. Osmanlı devletinde “XIII. yüzyılın sonundan XV. yüzyılın sonuna kadarki süreçte gerçekleştirilen tercüme faaliyetleri, Klâsik Türk Edebiyatı tercüme geleneğinin erken dönemini oluşturmaktadır” (Yazar, 2011: 141). Osmanlılar döneminde ilk tercüme faaliyetleri I. Murat döneminde başlamıştır. Bu dönemde Mes'ûd b. Ahmed manzum Kelîle ve Dimne'yi Sultan I. Murad'a sunmuştur. Yine Mustafa Mehmed Ankaravî de Mülk suresine yazdığı tefsiri, İnançoğullarından Murad Arslan Bey'in sağlığında oğlu İshâk Bey'e ve Hızır b. Gölbeyine sunmuştur (Özkan, 2010: 140).

Osmanlı sahasında, XIV. yüzyılın başında tercüme faaliyetlerinde artış görülür. Özellikle Çelebi Mehmed döneminde edebî eserlerin yanı sıra bilimsel ve dinî eserler de tercüme edilmeye başlanır. II. Murad döneminde de tercüme faaliyetleri artarak devam eder. XV. ve XVI. yüzyılda artış görülen edebî eser tercüme faaliyetlerinde XVII. yüzyılda belirgin bir düşüş görülür (Yazar, 2011: 152).

Klasik edebiyatın tercüme geleneği günümüzdeki tercüme anlayışından farklıdır. Klasik dönemde tercüme edilen eserler ya hiçbir ekleme çıkarma yapılmadan olduğu gibi çevrilmiş ya eklemeler yapılarak, değiştirilip geliştirilerek, genişletilerek çevrilmiş ya da sadece konu alınarak telife yakın adaptasyon eserler meydana getirilmiştir (Kavruk, 1998: 21-22). Tercüme edilen klasik edebiyat eserleri genellikle Arapça ve Farsçadan çok az da diğer dillerden tercüme edilmiştir. 16. yüzyılda Farsçadan Türkçeye tercüme edilen *Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşide-i Arab* hikâyeleri, Seyyid Cüneyd ile Reşide-i Arab'ın arasındaki aşkı ve onların birbirlerine kavuşma uğrunda başlarına gelen olayları konu edinmektedir. Eserin müellifi bilinmemektedir. Eser mensur olup içinde bazı manzum bölümler de bulunmaktadır. Her ne kadar bir aşk hikâyesi olsa da eserde; İslamiyet'i anlama, anlatma, dinî kuralları öğretme, iyiyi ve doğruyu bulma gibi konulara da yer verilmektedir. Eser bu yönüyle didaktik olarak da nitelenebilir. Çeşitli kurgusal öğelere yer verilen eserde meddah anlatım tekniği kullanıldığı görülmektedir.

Eski Anadolu Türkçesinin dil özelliklerine de rastlanan eser sade bir dil ile kaleme alınmıştır. Eserde anlatılan hikâyelerde cümleler bağlaçlar ve fiilimsilerle uzun bir yapıya bürünür. Genellikle düz, kurallı cümlelerin kullanıldığı eserde devrik yapı cümlelere de rastlanmaktadır. Eser tercüme olmasına rağmen eserde Arapça ve Farsça çok sayıda kelimeye yer verilmiştir (Ciğâ, 2018a: 142).

Eserde Hz. Muhammed, Hz. Ali, Hz. Abbâs, Hz. Hamza, Hz. Abdülmuttalib, Hz. Fâtıma, Hızır, Hârûn Reşîd, Sa'îd b. Cübeyr ve Yûsuf-ı Haccâc gibi gerçek tarihî şahsiyetlerin yanı sıra kurguya dayalı pek çok şahsiyet de yer almaktadır. Ayrıca eserde olağanüstü mekanların yanı sıra Sivas, Malatya, Halep, Yemen, Mısır, Endülüs, Mekke ve Medîne gibi gerçek mekanların isimleri de geçmektedir.

Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşîde-i Arab tercümesinin İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi Nu: 92 Barkod NEKTY00172 ile Süleymaniye Yazma Eserler Kütüphanesi Fatih koleksiyonu Nu: 4354 olmak üzere tespit edilen iki nüshası bulunmaktadır. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesinde yer alan eserin mütercimi Vâhidî'dir. Süleymaniye Yazma Eserler Kütüphanesi Fatih koleksiyonunda yer alan eserin mütercimi Yahyâ b. Abdullâh El-Çerkesî'dir. Ancak mütercimler Vâhidî ve Yahyâ b. Abdullâh El-Çerkesî hakkında elimizde bir bilgi bulunmamaktadır (Ciğa, 2016: 445-446; Ciğa, 2018b: 219-300).

Bu çalışmada 16. yüzyılda Farsçadan Türkçeye tercüme edilmiş *Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşîde-i Arab* adlı eser üzerine hazırlanan doktora tezi (Ciğa, 2018a) deyimler açısından taranarak eserde geçen deyim söz varlığı tespit edilmiştir. Ardından tespit edilen deyimler; taşıdıkları unsurların sayısına göre, kökenlerine ve fiillerine göre sınıflandırılmıştır. Deyimlerin taşıdıkları unsurların sayısına göre incelenmesinde Zeynep Korkmaz'ın *Türkiye Türkçesi Grameri-Şekil Bilgisi* adlı eserinde uyguladığı sınıflandırma esas alınmıştır (Korkmaz, 2007b: 837-857). Makalenin sonunda eserde geçen deyimler anlamlarıyla birlikte verilmiştir.

2. *Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşîde-i Arab*'daki deyimlerin taşıdıkları unsurların sayısına göre sınıflandırılması

2.1. Tek öğeliler

2.1.1. Özne+fiil yapısındaki deyimler

az kaldı (İ46b/19), beñzi şarar- (İ55b/2), cāmı çık- (İ242b/20), cān-ı ' azîzi çık- (İ360b/1), çāk it- (İ202a/2), çāk ol- (İ357a/18), devr it- (İ350a/8), el çekil- (İ159b/17-18), elinden ihtiyârı ve dilinden kararı git- (İ83b/4-5), eşer kılma- (İ27a/3), fedâ ol- (İ204a/10), feryâd kıp- (İ206a/9), feryâd ü ah kıp- (İ130b/6-7), fitne-i âşüb düş- (İ293b/21), ğurıv kıp- (İ210a/20), gönli dileme- (İ7a/12), gönli göyün- (İ345a/7), gönli karar- (İ177a/5-6), gönli ve gözi açıl- (İ268a/5), gönliñ açıl- (İ115a/7), gönliñ gözün dağı açıl- (İ252a/11-12), gönliñ ve gözün açıl- (İ268b/16), göz kızart- (İ38b/17-18), gözüm karar- (İ177a/5-6), güci yet- (İ301a/1), ha diyince (İ271a/2), halecân it- (İ209b/20), halel gel- (İ300b/14), harâb ol- (İ298b/9), hañâ ol- (İ355b/13), hañrumda tut- (İ308b/12), huruş düş- (214b/1), huruş kıp- (İ366a/12), içi dağı göyün- (İ353b/13), iş düş- (İ16a/14), kırku düş- (İ238a/12), kılunc tut- (İ118b/8), mecâli kılma- (İ38b/21), odı söyün- (İ1420/21), ödi şıd- (İ95a/4), özi göyün- İ1420/21 pây-mâl ol- (İ113a/6), sîne biryân dide giryân ol- (İ224b/18), söz geçme- (İ19b/5), vâcib ol- (İ355a/19), velvele düş- (İ214a/15), velvele ol- (İ270b/15), yimek çekil- (İ258b/6), yirlü yirin bul- (İ348a/9), yol açıl- (İ100b/21), yol kesil- (İ292a/12), yüregüm yan- (İ345a/20), yüz tut- (İ31a/5), yüzüm şarar- (İ210a/13), zemîne lerze ve ' âleme velvele düş- (İ354b/14)

2.1.2. Nesne+fiil yapısındaki deyimler

ad kı- (İ232b/12), ad vir- (İ242a/6), adamlık it- (İ41a/5), âdem tut- (İ305b/10), âferinler it- (İ312b/5), amân virme- (İ259a/10-11), and iç- (İ203b/12), arkasın vir- (İ180a/1), âşüb kıpar- (İ330b/20), âteş ur- (İ261b/10), âvâre ol- (İ330b/21), âzâd kı- (İ10b/6), bahadırılık göster- (İ41b/21), barmağın ıştır- (İ298b/10), baş kı- (İ129b-19), baş ve cānlar vir- (İ113a-5), başın çek- (İ252b/6), başın eg- (İ263a/2), başını yu- (İ64a/5), başuñ kaydın gör- (İ278a/16), bāzâr eyle- (İ225a/10), bil bağla- (İ227b/4), biryân eyle- (İ266b/12), boynın çal- (İ148b/3), boynın ur- (İ94a/13),

cân teslîm it- (İ200a/14-15), cân vir- (İ319b/1), cânı terk it- (İ168b/2), cānuñı ve çanuñı al- (İ270b/10), cevelān göster- (İ39a/5), cezm eyle- (İ35a/20), cüş kıl- (İ2a/13-14), cüş u ħurüş it- (İ185a/21), çäre görme- (İ211a/21), çäre kıl- (İ375a/12), çep söyleme- (İ94a/7-8), çomak ur- (İ220a/17), dām-ı belāya düş- (İ74b/12), çarb yidür- (İ136a/13), deli dīvāne ol- (İ213b/19), diğkat kıl- (İ17a/12), dil uzat- (İ311b/5), dil ve ağız virme- (İ361b/8), diri kal- (İ200a/19), diri koma- (İ293b/5), diğ bile- (İ9a/11), dīvān tur- (İ64b/13), dīvān tut- (İ115b/11), dīvāne ol- (İ203b/7), dost düşmeni bil- (İ374a/17), du‘ā kıl- (İ50b/18), el çek- (İ11b/1), el getir- (İ49b/12), el uzunluğı it- (İ330a/6-7), el vir- (İ113a/9-10), el yüz yu- (İ31b/8), emrüm tut- (İ118b/3), epsem ol- (İ89b/2), er olma- (İ261b/14), er taleb it- (İ130b/8), efrāfını tut- (İ294a/6), fā‘ide tut- (İ247a/8), fāriğ ol- (İ374a/15), ferāğat göster- (İ32a/13), fermān buyur- (İ216b/19), feryād fiğān it- (İ212a/8), feryād it- (İ367b/18-19), feryād kıl- (İ21a/14), feryād u fiğān eyle- (İ217a/15), feryād u fiğān it- (İ373a/15), feryād u ħurivler kopar- (İ265b/21), feryād u zārī it- (İ214a/14), fiğānlar eyle- (İ214b-İ215a), firār it- (İ202b/18), fırsat gözle- (İ11a-5), fuzüllük eyle- (İ181a/8), fuzüllük göster- (İ11a/16), fuzüllük it- (İ53a/12), gāfil kıl- (İ52b/21), gāfil ol- (İ270b/10), gāflet vir- (İ358b/8-9), gālebe it- (İ81a/7-8), ħam yi- (İ115a-6), ħuşşa çek- (İ115a-6), göñli hoş tut- (İ82a/16), göñliñ al- (İ11a/5), göñlin egle- (İ22b/15), göñlini kap- (İ13a/1), göñlini oğşa- (İ287a/18), göñlini yağ- (İ219a/10), göñlini yağ- (İ219a/10), göñlini yumuşat- (İ267a/5), göñlüñ hoş dut- (İ120a/1), göñül ço- (İ66a/6), gözün açdur- (İ350a/8-9), gözlerin al- (İ339b/21), güş it- (İ207a/4), güş kıl- (İ203b/5), günāh it- (İ14b/2), güreş tut- (İ15a/9), ħalāş bul- (İ316b/1), ħalāş ol- (İ14b/4), ħamle it- (İ6a/19), ħarāb it- (İ210a/2), ħarāb u yebāb it- (İ203b/21), ħarāret göster- (İ41b/3), ħāṭruñuzu hoş tut- (İ241a/15), ħayāl tut- (İ74b/1), ħayrān kal- (İ16b/10), ħāzır baş ol- (İ271a/3-4), ħāzır it- (İ32a/17-18), helāk it- (İ75b/10), helāk kıl- (İ5a/4), helāk ol- (İ304b/10), ħelāl ħayr söyleme- (İ205b/19), hem-rāhiñ ol- (İ313a/2), ħiṣār it- (İ197a/20), ħizmetkār tur- (İ273b/13), ħurd it- (İ180b/6-7), ħurrem ol- (İ203a/14), ħuccet tut- (İ132b/12), ħüner göster- (İ354b/21), ħüzn göster- (İ62b/8), imān bul- (İ37a/17), imān getir- (İ27b/11), inṣāf itme- (İ7b/9-10), insāniyyet it- (İ186a/12), intizār çek- (İ275/12b), i‘tizār göster- (İ37b/19), isitimālet vir- (İ119b/1), iş eyle- (İ316a/14), iş göster- (İ173b/18), iş it- (İ166a/9), iş işle- (İ225a/2), kadem koy- (İ25b/18), kadid ol- (İ312a/19), kaniñı al- (İ9a/11), kaniñı dile- (İ9a/11), kanlar dök- (İ205b/20), kapuların al- (İ208b/7), kār eyle- (İ175a/21), kār itme- (İ314b/5), qaralar giy- (İ9a/13), qarār tut- (İ31a/1), qarındaş idin- (İ37a/17), qaşd itme- (İ209b/17), qaşduñı gör- (İ17a/8), kendümi yitür- (İ41b/7), kendüyi helāk it- (İ37a/20), kin tut- (İ116a/18), kulak tut- (İ31a/1), kulak ur- (İ251b/14), kuvvet it- (İ357a/19), kuvvet kıl- (İ10a5/6), lāf u güzāf ur- (İ354b/21), ma‘lüm it- (İ37a/7), ma‘zür tut- (İ34a/13), meclis kur- (İ106b/3), merħamet göster- (İ33a/4), miyāncılık eyle- (İ118a/4-5), müdāvemem göster- (İ62a/20-21), mülāyemetler göster- (İ235a/14-15), nān u nemegin ħağkıñı gözle- (İ68a/2-3), na‘ra ur- (İ354b/14), naẓar eyle- (İ206b/2), naẓar it- (İ211b/4), nefes ur- (İ205a/17), neṣāṭ u tarab göster- (İ68a/12), niṣān eyle- (İ170b/3), ‘acebe kal- (İ257a/13), ‘āciz kal- (İ202b/4), ‘aleyk al- (İ46a/5), ‘aziz tut- (İ127b/21), ‘azm-i meydān it- (İ35a/20), ‘izzet bul- (İ37a/18), ‘izzet ħürmet bul- (İ28a/7), ‘ömr sür- (İ250b/19-20), ‘ömr-i defterin çün dür- (İ250b/20), ‘özrler göster- (İ37b/21), pāre pāre kıl- (İ21b/13), rāħat ol- (İ256a/6), raħm itme- (İ13b/20), reftār göster- (İ271a/16), rızā vir- (İ319a/20), ṣabr göster- (İ41a/15), ṣaf bağla- (İ11a-1), ṣafā getir- (İ43a/2), ṣafā sür- (İ60a/17), ṣaflar çek- (İ348a/8), ṣalavāt getir- (İ316b/12), selām vir- (İ158a/15), selāmete çık- (İ306a/21), selāmum daħı alma- (İ224b/19-20), ṣenā kıl- (İ375a/13), ṣiħħat bul- (İ353a/14), silāhın giyin- (İ292a/20), söz bināsına bünyād ur- (İ2a/19), söz di- (İ145b/3), söz söyle- (İ44a/4), ṣād ol- (İ215b/19), ṣāhid tur- (İ244b/4), taḥṣinler eyle- (İ312b/6), taḥṣinler kıl- (İ37a/1), tekbir getir- (İ36b/19), telaṭṭuf göster- (İ52a/17), terk-i cāneyle- (İ23b/16-17), teskīn vir- (İ31b/19), teṣnīf vir- (232b/18), tevbe eyle- (İ206b/16), tūğin ‘uryān it- (İ147/21), ṭama‘ göster- (İ56b/16), ṭama‘ it- (İ28b/1), ṭama‘-ı ħām tut- (İ13a/13), ṭama‘ ı ço- (İ75b/10), ṭarid göster- (İ39a/10), ümiz kaṭ‘ it- (İ368a/18), üns tut- (İ232a/14), vaḥṣet göster- (İ33a/17), vālih kal- (İ35b/15), vaṭan tut- (İ319a/4-5), vefā göster- (İ12a/16-17), yād eyleme- (İ205b/19), yād it- (İ80b/20-21), yağasın çäk it- yegānelik göster- (İ9a/2), yol al- (İ29b/19), yol yarağın gör- (İ301a/10), yolumu bağla- (İ238a/14), yüregin tağla- (İ191a/20), yüz çevür- (İ355b/16), yüz döndür- (İ42a/16), yüzün gözün sür- (İ287a/17), yüzün tut- (İ340a/12), zafer bul- (İ355a/5-6), zār zār ağla (İ210a/8), zevk u ṣafā sür- (İ250b/6), zir ü zeber eyle- (İ354a/19), zir ü zeber kıl- (İ354a/19)

2.1.3. Yer tamlayıcısı+fiil yapısındaki deyimler

ayağına düş- (İ208a/8), baş üzerinde тұr- (İ66a-8), başına çek- (İ200b/10), başından aş- (İ350a/15), başuñdan gider- (İ265a/11), bende çek- (İ351a/15), birbirine gir- (İ179b/5), cānına geç- (İ203a/7), cānına toy- (İ66b/1), cenge düriş- (İ10a/12), cünbişe gel- (İ215b/7), derdine düş- (İ199b/6-7), dīnñüze gir- (İ342b/9), dīvāra çal- (İ259b/18), efkāra var- (İ71b/4), elden kıoma- (İ150a/19), ele al- (İ30a/16), ele getir- (İ338a/17), elinde kıo- (İ327a/10), elinden kaç- (İ269b/18), eline düş- (İ87b/7), eline gir- (İ288a/2), elümden git- (İ353b/10), elüñe vir- (İ270a/5), endişeye düş- (İ229a/8), etegine al- (İ57a/20), etegine yapış- (İ212a/8), fermānında тұr- (İ200b/2), fikrete düş- (İ60a/12-13), firāk odına yak- (İ212a/11), ğāzaba gel- (İ278a/9), ğāzaba var- (İ366a/4), girye vü fiğāna düş- (İ210a/21), göñlinde тұt- (İ128b/16), göñlüñden çık- (İ265a/11), gözüme görinme- (İ285b/5), ħarāba var- (İ292a/11), ħayretde kıal- (İ56a/21), ħayrete var- (İ81b/21), ħışma gel- (İ154b/15), ħisāba gelme- (İ181b/18), ħükümlerinde тұr- (İ118a/16), işüme girme- (İ53a/12), kıademine düş- (İ264a/6), kıaħķahaya düş- (İ29b/10-11), kıanıñdan geç- (İ15a/1), kıazāya kıoy- (İ66a/4), kelāma gir- (İ223b/4), kelimāta gir- (İ32b/13), kenārdan gözle- (İ41b/21), kendüden geç- (İ12a/13), kendüden git- (İ27a/3), kendüye gel- (İ12a/13), kıılıçdan geçür- (İ271a/10), kırāya тұt- (İ202a/15), kıtāba daĥı şıġma- (İ181b/18), kıoıtıġına al- (İ311b/8), kıulaġına alma- (İ180b/1), kıulaġına gir- (İ200b/6), kıulaķlarına ir- (İ53b/3), la' nete başla- (İ366a/4), maşāfa gir- (İ7b/16), maşĥaralıġa al- (İ94a/15), māteme düş- (İ344a/3), melālete düş- (İ51a/8), meydāna oķu- (İ9a-10), meydāna şıçrat- (İ152b/20), murādına ir- (İ331b/5), murāduña irgür- (İ19a/4-5), namāza тұr- (İ208b/6), 'avretlige vir- (İ293b/17), 'ayyūķa çık- (İ364a/3), önlerine düş- (İ52b/2), sevđāsına düş- (İ10a-21), ta' accübde kıal- (İ319b/3), ta' accübe var- (İ189a/18), taşa тұt- (İ194a/15), uyĥuya var- (İ49a/17), üzerine gel- (İ21a/6), üzerine var- (İ10a5/6), yabāna at- (İ39a/1), yāduñdan gider- (İ73a/7-8), yaķama yapış- (İ243b/16), yile vir- (İ304b/12), yire ur- (İ365a/16), yirüñe geçür- (İ245b/3), yola düş- (İ227a/20), yola gel- (İ163a/4), yola gir- (İ41b/15), yoldan çıkma- (İ77b/2), zelzeleye gel- (İ305a/13), zencire çek- (İ338b/4)

2.1.4. Zarf +fiil yapısındaki deyimler

baş göz dimeyüp ur- (İ190a-21), başın alup git- (İ212a-6), cānları gibi тұt- (İ59b/11), ĥoş geldüñ (İ27b/20), ĥoş тұt- (İ113b/7), şararup ditre- (İ206a/5), segirdüp git- (İ90a/17)

2.2. İki öğeliler

2.2.1. Özne+nesne+fiil yapısındaki deyimler

cānı nīm kıal- (İ65b/1), cānları rāĥat ol- (İ28b/1), cigeri biryān ol- (İ41a/19), cigerüm pāre pāre ol- (İ210a/11), göñli ĥoş ol- (İ267a/7), göñli şehri ābādān ol- (İ281a/10), göñlüm kıavī ol- (İ245a/19), göñül kıabül itme- (İ211b/16-17), göñül murādın bul- (İ298a/10), göz gözi görme- (İ315a/5), gözi tuş ol- (İ41b/21), ĥatırı tesellī bul- (İ297b/9), iş ĥarāba var- (İ185a/8), tākātı tāk ol- (İ329a/19), uyĥu ġalebe it- (İ81a/7-8), zehresi çāk ol- (İ322b/19)

2.2.2. Özne+yer tamlayıcısı+fiil yapısındaki deyimler

cān bedenden çık- (İ230a/2), cān cānānına yetiş- (İ203a/13), cānı cehenneme git- (İ216a/5), cānı cehenneme işmarla- (İ38b/20), cānı derisine şıġma- (İ215b/19), cānı postına şıġma (İ55b/1/2), cānum çün saña fedā ol- (İ380b/13), cigeri nār-ı firākdan yan- (İ214a/13), göñül bu endişeye düş- (İ229a/8), iş başa var- (İ306b/4), işüñ elüñden gelme- (İ226b/9), kār elden git- (İ5b/19), saçum, saķalum birbirine gir- (İ231b/4)

2.2.3. Nesne+yer tamlayıcısı+fiil yapısındaki deyimler

arķamı yire getir- (İ153b/9), barmaġın aġzına al- (İ256b/21), baş ĥarācın boynuña al- (İ293b/16-17), başın giribān-ı tefekkürden kıaldur- (İ262b/13), başuñı taşlara ur- (İ242b/5), cānumı senüñ yoluña fedā eyle- (İ313a/2), cānumuzı

yile vir- (İ193b/7-8), işi başa ilet- (İ5b/2), kulağına koy- (İ21b/16), ‘ömr-i ‘azîzümi bâda vir- (İ248b/9), ‘ömrümüz hürmenini yile vir- (İ192b/1), sözünü kulağına alma- (İ180b/1), şalvârın helâle çözme- (İ205b/13), yüzün yire ur- (İ31a/18), yüzünü gözünü hâke sür- (İ47b/21), yüzüm hâke ur- (İ228b/3-4)

2.2.4. Nesne+zarf tümleci+fiil yapısındaki deyimler

cânuñı ve gönlüñü şöyle yak- (İ216b/21), yüregün nâr-ı hicrle tağla- (İ14a/14)

2.2.5. Yer tamlayıcı+nesne+fiil yapısındaki deyimler

ayağına baş ço- (İ380b/20), başına hâk saç- (İ217a/14), boynına el şal- (İ210a-210b), cânından ümîz kes- (İ246b/15), cigerinden âh it- (İ219b/1-2), derdüñe devâ eyle- (İ222b/15), gönünden muhabbetin çıkar- (İ263a/1), gözünden gâ’ib ol- (İ47b/21), gözüne eyü gel- (İ201b/15), gözlerinden kanlar akıt- (İ359b/11-12), gözlerinden yaş akıt- (İ213b/13-14), hûn-rîzlige kaçd it- (İ4b/16), kalbine hamle eyle- (İ217a/17-18), kanına diş bile- (İ6a/17), tefekküre başın çek- (İ271b/5), tîğlere keş ur- (İ348a/9), yire baş ço- (İ252b/12), yola baş ço- (İ306b/14-15), yoluña fedâ ol- (İ301a/6-7), yüzüne tuş ol- (İ9b/5), zemîne yüz ço- (İ111a/13)

2.2.6. Yer tamlayıcısı+özne+fiil yapısındaki deyimler

başumuza bir iş düş- (İ90b/19-20), cânına âteş düş- (İ352b/13), derünına âteş düş- (İ311b/5), endâmına lerze düş- (İ22b/5-6), gönünden çün terah git- (İ380b/13), gönünden hayâlin git- (İ213b/2), gönline havf gel- (İ212b/1), gönline korku düş- (İ80b/2), gözüne uyhu gelme- (İ74a/1), hâke galân ol- (İ353a/21), içine od düş- (İ213b/11), içlerine gülğüle düş- (İ21a/6-7), işiginde yüz sür- (İ184a/16), yüregine şu sepil- (İ27a/14)

3. Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşîde-i Arab'daki deyimlerin köken bakımından sınıflandırılması

3.1. Unsurlarının tamamı Türkçe olan deyimler

ad ço- (İ232b/12), ad vir- (İ242a/6), and iç- (İ203b/12), arkañı yire getir- (İ153b/9), arkañın vir- (İ180a/1), ayağına baş ço- (İ380b/20), ayağına düş- (İ208a/8), az kaldı (İ46b/19), bahadırılık göster- (İ41b/21), barmağın ağzına al- (İ256b/21), barmağın ıştır- (İ298b/10), baş göz dimeyüp ur- (İ190a-21), baş ço- (İ129b-19), baş üzerinde tur- (İ66a-8), başın alup git- (İ212a-6), başın çek- (İ252b/6), başın eg- (İ263a/2), başına çek- (İ200b/10), başından aş- (İ350a/15), başını yu- (İ64a/5), başumuza bir iş düş- (İ90b/19-20), başuñdan gider- (İ265a/11), başuñı taşlara ur- (İ242b/5), beñzi şarar- (İ55b/2), bil bağla- (İ227b/4), birbirine gir- (İ179b/5), boynın çal- (İ148b/3), boynın ur- (İ94a/13), boynına el şal- (İ210a-210b), çomak ur- (İ220a/17), dil uzat- (İ311b/5), dil ve ağız virme- (İ361b/8), diri kal- (İ200a/19), diri koma- (İ293b/5), diş bile- (İ9a/11), el çek- (İ11b/1), el çekil- (İ159b/17-18), el getir- (İ49b/12), el uzunluğı it- (İ330a/6-7), el vir- (İ113a/9-10), el yüz yu- (İ31b/8), elden koma- (İ150a/19), ele al- (İ30a/16), ele getir- (İ338a/17), elinde ço- (İ327a/10), elinden kaç- (İ269b/18), eline düş- (İ87b/7), elümden git- (İ353b/10), elüñe vir- (İ270a/5), emrüm tut- (İ118b/3), epsem ol- (İ89b/2), er olma- (İ261b/14), etegine al- (İ57a/20), etegine yapış- (İ212a/8), gönli dileme- (İ7a/12), gönli göyün- (İ345a/7), gönli karar- (İ177a/5-6), gönli ve gözi açıl- (İ268a/5), gönliñ al- (İ11a/5), gönlin egle- (İ22b/15), gönlinde tut- (İ128b/16), gönline korku düş- (İ80b/2), gönlini kap- (İ13a/1), gönlini oğşa- (İ287a/18), gönlini yak- (İ219a/10), gönlini yak- (İ219a/10), gönlini yumuşat- (İ267a/5), gönliñ açıl- (İ115a/7), gönliñ gözüñ dağı açıl- (İ252a/11-12), gönliñ ve gözüñ açıl- (İ268b/16), gönliñden çık- (İ265a/11), gönül ço- (İ66a/6), göz gözi görme- (İ315a/5), göz kızart- (İ38b/17-18), gözi tuş ol- (İ41b/21), gözün açdur- (İ350a/8-9), gözüne eyü gel- (İ201b/15), gözüne uyhu gelme- (İ74a/1), gözlerin al- (İ339b/21), gözlerinden kanlar akıt- (İ359b/11-12), gözlerinden yaş akıt- (İ213b/13-14), gözüm karar- (İ177a/5-6), gözüme görünme- (İ285b/5), gücü yet- (İ301a/1), güreş tut- (İ15a/9), ha diyince (İ271a/2), içi dağı göyün-

(İ353b/13), içine od düş- (İ213b/11), iş başa var- (İ306b/4), iş düş- (İ16a/14), iş eyle- (İ316a/14), iş göster- (İ173b/18), iş it- (İ166a/9), iş işle- (İ225a/2), işi başa ilet- (İ5b/2), işiginde yüz sür- (İ184a/16), işüme girme- (İ53a/12), işüñ elüñden gelme- (İ226b/9), kanına diş bile- (İ6a/17), kanından geç- (İ15a/1), kanını al- (İ9a/11), kanını dile- (İ9a/11), kanlar dök- (İ205b/20), kapuların al- (İ208b/7), qaralar giy- (İ9a/13), qarındaş idin- (İ37a/17), kendüden geç- (İ12a/13), kendüden git- (İ27a/3), kendümi yitür- (İ41b/7), kendüye gel- (İ12a/13), kılıçdan geçür- (İ271a/10), kohtuğına al- (İ311b/8), korqu düş- (İ238a/12), kulağına alma- (İ180b/1), kulağına gir- (İ200b/6), kulağına koy- (İ21b/16), kulağ tut- (İ31a/1), kulağ ur- (İ251b/14), kulağlarına ir- (İ53b/3), odı söyün- (İ1420/21), ödi şıd- (İ95a/4), önlerine düş- (İ52b/2), özi göyün- İ1420/21 saçum, saçalum birbirine gir- (İ231b/4), şararup ditre- (İ206a/5), segirdüp git- (İ90a/17), söz di- (İ145b/3), söz geçme- (İ19b/5), söz söyle- (İ44a/4), sözünü kulağına alma- (İ180b/1), taşa tut- (İ194a/15), uyhuya var- (İ49a/17), üzerine gel- (İ21a/6), üzerine var- (İ10a5/6), yačkama yapış- (İ243b/16), yile vir- (İ304b/12), yimek çekil- (İ258b/6), yire baş ço- (İ252b/12), yire ur- (İ365a/16), yirlü yirin bul- (İ348a/9), yirüñe geçür- (İ245b/3), yol açıl- (İ100b/21), yol al- (İ29b/19), yol kesil- (İ292a/12), yol yarağın gör- (İ301a/10), yola baş ço- (İ306b/14-15), yola düş- (İ227a/20), yola gel- (İ163a/4), yola gir- (İ41b/15), yoldan çıkma- (İ77b/2), yolumu bağla- (İ238a/14), yüregin tağla- (İ191a/20), yüregine şu sepil- (İ27a/14), yüregüm yan- (İ345a/20), yüz çevür- (İ355b/16), yüz döndür- (İ42a/16), yüz tut- (İ31a/5), yüzün gözün sür- (İ287a/17), yüzün tut- (İ340a/12), yüzün yire ur- (İ31a/18), yüzüne tuş ol- (İ9b/5), yüzüm şarar- (İ210a/13)

3.2. Fiili Türkçe, diğer unsurları Farsça olan deyimler

âferinler it- (İ312b/5), âşüb kıpar- (İ330b/20), âteş ur- (İ261b/10), âvâre ol- (İ330b/21), âzâd kıl- (İ10b/6), bâzâr eyle- (İ225a/10), bende çek- (İ351a/15), biryân eyle- (İ266b/12), cân cânânına yetiş- (İ203a/13), cân vir- (İ319b/1), cânı çık- (İ242b/20), cânı nîm kal- (İ65b/1), cânı postına şigma- (İ55b/1/2), cânına âteş düş- (İ352b/13), cânına geç- (İ203a/7), cânına toy- (İ66b/1), cânından ümîz kes- (İ246b/15), cenge düriş- (İ10a/12), cigeri biryân ol- (İ41a/19), cigerüm pâre pâre ol- (İ210a/11), cüş kıl- (İ2a/13-14), cüş u ħurüş it- (İ185a/21), cünbişe gel- (İ215b/7), çâk it- (İ202a/2), çâk ol- (İ357a/18), çâre görme- (İ211a/21), çâre kıl- (İ375a/12), çep söyleme- (İ94a/7-8), derdine düş- (İ199b/6-7), derünına âteş düş- (İ311b/5), dîvân tur- (İ64b/13), dîvân tut- (İ115b/11), dîvâne ol- (İ203b/7), dîvâra çal- (İ259b/18), dost düşmeni bil- (İ374a/17), endâmına lerze düş- (İ22b/5-6), endîşeye düş- (İ229a/8), fermân buyur- (İ216b/19), fermânında tur- (İ200b/2), feryâd figân it- (İ212a/8), feryâd it- (İ367b/18-19), feryâd kıl- (İ21a/14), feryâd kıp- (İ206a/9), feryâd u figân eyle- (İ217a/15), feryâd u figân it- (İ373a/15), feryâd u ħirivler kıpar- (İ265b/21), feryâd u zârî it- (İ214a/14), figânlar eyle- (İ214b-İ215a), ħiriv kıp- (İ210a/20), ħiryê vü figâna düş- (İ210a/21), ħüş it- (İ207a/4), ħüş kıl- (İ203b/5), ħâke ħâltañ ol- (İ353a/21), hem-râhiñ ol- (İ313a/2), ħışma gel- (İ154b/15), ħoş geldüñ (İ27b/20), ħoş tut- (İ113b/7), ħurd it- (İ180b/6-7), ħurrem ol- (İ203a/14), ħurüş düş- (İ214b/1), ħurüş kıp- (İ366a/12), ħüner göster- (İ354b/21), kâr eyle- (İ175a/21), kâr itme- (İ314b/5), kenârdan gözle- (İ41b/21), kîn tut- (İ116a/18), lâf u ħüzâf ur- (İ354b/21), miyâncılık eyle- (İ118a/4-5), namâza tur- (İ208b/6), nişân eyle- (İ170b/3), pâre pâre kıl- (İ21b/13), pây-mâl ol- (İ113a/6), refâr göster- (İ271a/16), şine biryân dide ħiryân ol- (İ224b/18), şâd ol- (İ215b/19), yabâna at- (İ39a/1), yâd eyleme- (İ205b/19), yâd it- (İ80b/20-21), yâduñdan gider- (İ73a/7-8), yegânelik göster- (İ9a/2), zâr zâr ağla- (İ210a/8), zehresi çâk ol- (İ322b/19), zencire çek- (İ338b/4), zîr ü zeber eyle- (İ354a/19), zîr ü zeber kıl- (İ354a/19)

3.3. Fiili Türkçe, diğer unsurları Arapça olan deyimler

âdem tut- (İ305b/10), amân virme- (İ259a/10-11), cevelân göster- (İ39a/5), cezm eyle- (İ35a/20), çarb yidür- (İ136a/13), devr it- (İ350a/8), diğkat kıl- (İ17a/12), dîñüñüze gir- (İ342b/9), du'â kıl- (İ50b/18), efkâra var- (İ71b/4), eline gir- (İ288a/2), eşer kıalma- (İ27a/3), etrâfını tut- (İ294a/6), fâ'ide tut- (İ247a/8), fâriğ ol- (İ374a/15), fedâ ol- (İ204a/10), ferâğat göster- (İ32a/13), fikrete düş- (İ60a/12-13), firâk odına yaç- (İ212a/11), firâr it- (İ202b/18), fursat gözle- (İ11a-5), fuzüllük eyle- (İ181a/8), fuzüllük göster- (İ11a/16), fuzüllük it- (İ53a/12), ħünâh it- (İ14b/2), ħâfil kıl- (İ52b/21), ħâfil ol- (İ270b/10), ħâflet vir- (İ358b/8-9), ħalebe it- (İ81a/7-8), ħam yi- (İ115a-

6), ğazaba gel- (İ278a/9), ğazaba var- (İ366a/4), ğuşşa çek- (İ115a-6), ğalâş bul- (İ316b/1), ğalâş ol- (İ14b/4), ğalecân it- (İ209b/20), ğalel gel- (İ300b/14), ğamle it- (İ6a/19), ğarâb it- (İ210a/2), ğarâb ol- (İ298b/9), ğarâba var- (İ292a/11), ğarâret göster- (İ41b/3), ğatâ ol- (İ355b/13), ğâtırı tesellî bul- (İ297b/9), ğâtırımda tut- (İ308b/12), ğayâl tut- (İ74b/1), ğayrân kal- (İ16b/10), ğayretde kal- (İ56a/21), ğayrete var- (İ81b/21), ğâzır baş ol- (İ271a/3-4), ğâzır it- (İ32a/17-18), helâk it- (İ75b/10), helâk kıl- (İ5a/4), helâk ol- (İ304b/10), ğisâba gelme- (İ181b/18), ğişâr it- (İ197a/20), ğizmetkâr tut- (İ273b/13), ğüccet tut- (İ132b/12), ğükümlerinde tut- (İ118a/16), ğüzn göster- (İ62b/8), imân bul- (İ37a/17), imân getir- (İ27b/11), inşâf itme- (İ7b/9-10), insâniyyet it- (İ186a/12), intizâr çek- (İ275/12b), i'tizâr göster- (İ37b/19), isitimâlet vir- (İ119b/1), kâdem koy (İ25b/18), kâdemine düş- (İ264a/6), kâdîd ol- (İ312a/19), kâĥkâhaya düş- (İ29b/10-11), karâr tut- (İ31a/1), kaşd itme- (İ209b/17), kayduñı gör- (İ17a/8), kazâyâ koy- (İ66a/4), kelâma gir- (İ223b/4), kelimâta gir- (İ32b/13), kirâyâ tut- (İ202a/15), kuvvet it- (İ357a/19), kuvvet kıl- (İ10a5/6), la' nete başla- (İ366a/4), ma' lûm it- (İ37a/7), ma' zûr tut- (İ34a/13), maşâfa gir- (İ7b/16), mâteme düş- (İ344a/3), mecâli kalma- (İ38b/21), meclis kur- (İ106b/3), melâlete düş- (İ51a/8), merĥamet göster- (İ33a/4), meydâna oĥu- (İ9a-10), meydâna şıĥrat- (İ152b/20), murâdına ir- (İ331b/5), murâduña irgür- (İ19a/4-5), müdâvemet göster- (İ62a/20-21), mülâyemetler göster- (İ235a/14-15), na' ra ur- (İ354b/14), nazâr eyle- (İ206b/2), nazâr it- (İ211b/4), nefes ur- (İ205a/17), neşât u tarab göster- (İ68a/12), 'acebe kal- (İ257a/13), 'âciz kal- (İ202b/4), 'aleyk al- (İ46a/5), 'avretlige vir- (İ293b/17), 'ayyûĥa çık- (İ364a/3), 'azîz tut- (İ127b/21), 'izzet bul- (İ37a/18), 'izzet ĥürmet bul- (İ28a/7), 'ömr sür- (İ250b/19-20), 'özrlr göster- (İ37b/21), râĥat ol- (İ256a/6), raĥm itme- (İ13b/20), rızâ vir- (İ319a/20), şabr göster- (İ41a/15), şaf bağla- (İ11a-1), şafâ getir- (İ43a/2), şafâ sür- (İ60a/17), şaflar çek- (İ348a/8), şalavât getir- (İ316b/12), selâm vir- (İ158a/15), selâmete çık- (İ306a/21), şenâ kıl- (İ375a/13), sevdâsına düş- (İ10a -21), şıĥĥat bul- (İ353a/14), silâĥın giyin- (İ292a/20), şâhid tut- (İ244b/4), taĥsînler eyle- (İ312b/6), taĥsînler kıl- (İ37a/1), ta' accübe kal- (İ319b/3), ta' accübe var- (İ189a/18), tekbîr getir- (İ36b/19), telaĥtuf göster- (İ52a/17), teskîn vir- (İ31b/19), teşrîf vir- (232b/18), tevbe eyle- (İ206b/16), tama' göster- (İ56b/16), tama' it- (İ28b/1), tama' ı ĥo- (İ75b/10), tarîd göster- (İ39a/10), üns tut (İ232a/14), vâcib ol- (İ355a/19), vahşet göster- (İ33a/17), vâlih kal- (İ35b/15), vaĥan tut- (İ319a/4-5), vefâ göster- (İ12a/16-17), velvele düş- (İ214a/15), velvele ol- (İ270b/15), zafer bul- (İ355a/5-6), zelzeleye gel- (İ305a/13), zevĥ u şafâ sür- (İ250b/6)

3.4. İlk unsuru Farsça, diğr unsurları Türkçe olan deyimler

cânı derisine şıĥma- (İ215b/19), cânı terk it- (İ168b/2), cânları gibi tut- (İ59b/11), cânumuzı yile vir- (İ193b/7-8), cânıñı ve gönlüñü şöyle yak- (İ216b/21), cânıñı ve ĥanuñı al- (İ270b/10), ciğerinden âh it- (İ219b/1-2), feryâd u âh ĥop- (İ130b/6-7), kâr elden git- (İ5b/19), zemîne yüz ĥo- (İ111a/13)

3.5. İlk unsuru Arapça, diğr unsurları Türkçe olan deyimler

kitâba daĥı şıĥma- (İ181b/18), selâmum daĥı alma- (İ224b/19-20), tefekküre başın çek- (İ271b/5)

3.6. Türkçe +Arapça+Türkçe yapısındaki deyimler

baş ĥarâcın boynuña al- (İ293b/16-17), başuñ kaydın gör- (İ278a/16), er taleb it- (İ130b/8), gönünden çün teraĥ git- (İ380b/13), gönünden ĥayâlin git- (İ213b/2), gönünden muĥabbetin çıkar- (İ263a/1), gönline ĥavf gel- (İ212b/1), gönlüm ĥavî ol- (İ245a/19), gönül ĥabûl itme- (İ211b/16-17), gönül murâdın bul- (İ298a/10), gözinden ğâ'ib ol- (İ47b/21), iş ĥarâba var- (İ185a/8), ĥalbine ĥamle eyle- (İ217a/17-18), kendüyi helâk it- (İ37a/20), uyĥu ğalebe it- (İ81a/7-8), ümîz ĥat' it- (İ368a/18), yoluña fedâ ol- (İ301a/6-7), yüregın nâr-ı ĥicrele taĥla- (İ14a/14)

3.7. Farsça+Arapça+Türkçe yapısındaki deyimler

cân bedenden çık- (İ230a/2), cân teslîm it- (İ200a/14-15), cânı cehennem git- (İ216a/5), cânı cehennem işmarla- (İ38b/20), cân-ı 'azîzi çık- (İ360b/1), cânları râĥat ol- (İ28b/1), ciğeri nâr-ı firâĥdan yan- (İ214a/13), dâm-ı belâyâ

düş- (İ74b/12), derdüne devā eyle- (İ222b/15), hün-rizlige kaçd it- (İ4b/16), şalvārın helāle çözme- (İ205b/13), tūğın ‘ uryān it- (İ147/21), tūğlere kef ur- (İ348a/9)

3.8. Türkçe+Farsça+Türkçe yapısındaki deyimler

baş ve cānlar vir- (İ113a-5), başına hāk saç- (İ217a/14), deli dīvāne ol- (İ213b/19), göñli hoş ol- (İ267a/7), göñli hoş tut- (İ82a/16), göñli şehri ābādān ol- (İ281a/10), göñlüñi hoş dut- (İ120a/1), göñül bu endişeye düş- (İ229a/8), içlerine gulğuledüş- (İ21a/6-7), yaqasın çāk it- yüzini gözini hāke sür- (İ47b/21), yüzüm hāke ur- (İ228b/3-4)

3.9. Arapça+Farsça+Türkçe yapısındaki deyimler

hātīruñuzı hoş tut- (İ241a/15), ‘ ömrümüz hırmenini yile vir- (İ192b/1), ‘ ömr-i ‘ azizümi bāda vir- (İ248b/9), fitne-i āşüb düş- (İ293b/21), terk-i cān eyle- (İ23b/16-17), tama‘ -ı hām tut- (İ13a/13)

3.10. Arapça+Türkçe yapısındaki deyimler

adamlık it- (İ41a/5), ‘ azm-i meydān it- (İ35a/20), hārāb u yebāb it- (İ203b/21), helāl hayr söyleme- (İ205b/19), mashārālīga al- (İ94a/15), ‘ ömr-i defterin çün dür- (İ250b/20), tākātı tāk ol- (İ329a/19)

3.11. Diğer yapıdaki deyimler

başın girībān-ı tefekkürden kaldur- (İ262b/13), cānum çün saña fedā ol- (İ380b/13), cānumı senüñ yoluña fedā eyle- (İ131a/2), elinden ihtiyārı ve dilinden qarārı git- (İ83b/4-5), kılunc tut- (İ118b/8), nān u nemegin haqqını gözle- (İ68a/2-3), ‘ ömr-i defterin çün dür- (İ250b/20), söz bināsına bünyād ur- (İ2a/19), tākātı tāk ol- (İ329a/19), zemīne lerze ve ‘ āleme velvele düş- (İ354b/14)

4. Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşide-i Arab’daki deyimlerin fiillerine göre sınıflandırılması

açdur-

gözin açdurma- (İ350a/8-9)

açıl-

göñli ve gözi açıl- (İ268a/5), göñlüñ açıl- (İ115a/7), göñlüñ gözüñ dahı açıl- (İ252a/11-12), yol açıl- (İ100b/21)

ağla-

zār zār ağla- (İ210a/8)

akıt-

gözlerinden kanlar akıt- (İ359b/11-12), gözlerinden yaş akıt- (İ213b/13-14)

al-

barmağın ağzına al- (İ256b/21), baş hārācın boynuña al- (İ293b/16-17), cānuñı ve kanuñı al- (İ270b/10), ele al- (İ30a/16), etegine al- (İ57a/20), göñlüñ al- (İ11a/5), gözlerin al- (İ339b/21), kanımı al- (İ9b/17), kapuların al-

(İ208b/7), ıoltuğına al- (İ311b/8), ıulağına alma- (İ180b/1), maşharalığa al- (İ94a/15), ‘aleyk al- (İ46a/5), selāmum dağı alma- (İ224b/19-20), sōzini ıulağına alma- (İ180b/1), yol al- (İ29b/19)

aş-

başından aş- (İ350a/15)

at-

yabāna at- (İ39a/1)

bağla-

bil bağla- (İ227b/4), şaf bağla- (İ11a-1), yolumu bağla- (İ238a/14)

başla-

la‘ nete başla- (İ366a/4)

bil-

dost dūřmeni bil- (İ374a/17)

bile-

diş bile- (İ9a/11), ıanına diş bile- (İ6a/17)

bul-

gōnūl murādın bul- (İ298a/10), ĥalāř bul- (İ316b/1), ĥātrı tesellī bul- (İ297b/9), ĩmān bul- (İ37a/17), ‘izzet bul- (İ37a/18), ‘izzet ĥürmet bul- (İ28a/7), řıĥĥat bul- (İ353a/14), yirlū yirin bul- (İ348a/9), zafer bul- (İ355a/5-6)

buyur-

fermān buyur- (İ216b/19)

çal-

boynın çal- (İ148b/3), dīvāra çal-(İ259b/18)

çek-

başın çek- (İ252b/6), başına çek- (İ200b/10), bende çek- (İ351a/15), el çek- (İ11b/1), ĥuřřa çek- (İ115a-6), intizār çek- (İ275b/12), şaflar çek- (İ348a/8), tefekkūre başın çek- (İ271b/5), zencire çek- (İ338b/4)

çekil

el çekil- (İ159b/17-18), yimek çekil- (İ258b/6)

çevir-

yüz çevür- (İ355b/16)

çık-

cân bedenden çık- (İ230a/2), cānı çık- (İ242b/20), cān-ı ‘azîzi çık- (İ360b/1), gönlünden çık- (İ265a/11), ‘ayyūka çık- (İ364a/3), selāmete çık- (İ306a/21), yoldan çıkma- (İ77b/2)

çıkar-

gönlinden muhabbetin çıkar- (İ263a/1)

çöz-

şalvārın helāle çözmeye- (İ205b/13)

dağla-

yüregın nār-ı hicrle tağla- (İ14a/14), yüregın tağla- (İ191a/20)

de-

söz di- (İ145b/3)

dile-

kanını dile- (İ9a/11), gönli dileme- (İ7a/12)

dök-

kanlar dök- (İ205b/20)

döndür-

yüz döndür- (İ42a/16)

dür-

‘ömr-i defterin çün dür- (İ250b/20)

düriş-

cege düriş- (İ10a/12)

düş-

ayağına düş- (İ208a/8), başumuza bir iş düş- (İ90b/19-20), cānına âteş düş- (İ352b/13), dām-ı belāya düş- (İ74b/12), derdine düş- (İ199b/6-7), derūnına âteş düş- (İ311b/5), eline düş- (İ87b/7), endāmına lerze düş- (İ22b/5-6), endişeye düş- (İ229a/8), fikrete düş- (İ60a/12-13), fitne-i âşüb düş- (İ293b/21), girye vü figāna düş- (İ210a/21),

göñline korku düş- (İ80b/2), göñül bu endişeye düş- (İ229a/8), ĥurüş düş- (214b/1), içine od düş- (İ213b/11), içlerine gulğule düş- (İ21a/6-7), iş düş- (İ16a/14), ĥademine düş- (İ264a/6), ĥahĥahaya düş- (İ29b/10-11), korku düş- (İ238a/12), māteme düş- (İ344a/3), melālete düş- (İ51a/8), öñlerine düş- (İ52b/2), sevdāsına düş- (İ10a/21), velvele düş- (İ214a/15), yola düş- (İ227a/20), zemine lerze ve ‘āleme velvele düş- (İ354b/14)

eg-

başın eg- (İ263a/2)

egle-

göñlin egle- (İ22b/15)

eyle-

bāzār eyle- (İ225a/10), biryān eyle- (İ266b/12), cānumı senüñ yoluña fedā eyle- (İ313a/2), cezm eyle- (İ35a/20), derdüñe devā eyle- (İ222b/15), feryād u fiğān eyle- (İ217a/15), fiğānlar eyle- (İ214b-İ215a), fużüllük eyle- (İ181a/8), iş eyle- (İ316a/14), ĥalbine ĥamle eyle, (İ217a/17-18), kār eyle- (İ175a/21), miyāncılık eyle- (İ118a/4-5), nażar eyle- (İ206b/2), niřān eyle- (İ170b/3), taĥsınler eyle- (İ312b/6), terk-i cān eyle- (İ23b/16-17), tevbe eyle (İ206b/16), yād eyleme- (İ205b/19), zīr ü zeber eyle- (İ354a-19)

geç-

cānına geç- (İ203a/7), ĥanımdan geç- (İ15a/1), kendüden geç- (İ12a/13), söz geçme- (İ19b/5)

geçür-

kılıçdan geçür- (İ271a/10), yirüñe geçür- (İ245b/3)

gel-

cünbişe gel- (İ215b/7), ĥazaba gel- (İ278a/9), göñline ĥavf gel- (İ212b/1), gözine eyü gel- (İ201b/15), gözine uyĥu gelme- (İ74a/1), ĥalel gel- (İ300b/14), ĥıřma gel- (İ154b/15), ĥisāba gelme- (İ181b/18), işüñ elüñden gelme- (İ226b/9), kendüye gel- (İ12a/13), üzerine gel-(İ21a/6), yola gel- (İ163a/4), zelzeleye gel- (İ305a/13)

getür-

arĥamı yire getür- (İ153b/9), el getür- (İ49b/12), ele getür- (İ338a/17), ĩmān getür- (İ27b/11), řafā getür- (İ43a/2), řalavāt getür- (İ316b/12), tekbīr getür- (İ36b/19)

gider-

bařuñdan gider- (İ265a/11), göñlinden ĥayālin gider- (İ213b/2), yāduñdan gider- (İ73a/7-8)

gir-

birbirine gir- (İ179b/5), dīñüñüze gir- (İ342b/9), eline gir- (İ288a/2) (elüme gir- İ266a/21), işüme girme- (İ53a/12), kelāma gir- (İ223b/4), kelimāta gir- (İ32b/13), ĥulağına gir- (İ200b/6), mařāfa gir- (İ7b/16), saĥum, saĥalum birbirine gir- (İ231b/4), yola gir- (İ41b/15)

git-

başın alup git- (İ212a-6), cānı cehenneme git- (İ216a/5), elinden ihtiyārı ve dilinden kararı git- (İ83b/4-5), elümden git- (İ353b/10), gönünden çün teraḥ git- (İ380b/13), kār elden git- (İ5b/19), (kār elinden git- İ76b/11), kendüden git- (İ27a/3), segirdüp git- (İ90a/17)

giy-

karalar giy- (İ9a/13)

giyin-

silāhın giyin- (İ292a/20)

gör-

başın kaydın gör- (İ278a/16), (başınuz kaydın gör- İ378b/2), çäre görme- (İ211a/21), göz gözi görme- (İ315a/5), gözüme görünme- (İ285b/5), kayduñı gör- (İ17a/8), yol yarağın gör- (İ301a/10)

göster-

bahadırılık göster- (İ41b/21), cevelān göster- (İ39a/5), ferāğat göster- (İ32a/13), fuzūlluk göster- (İ11a/16), ḥarāret göster- (İ41b/3), hüner göster- (İ354b/21), hüzn göster- (İ62b/8), i'tizār göster- (İ37b/19), iş göster- (İ173b/18), merḥamet göster- (İ33a/4), müdāvemem göster- (İ62a/20-21), mülāyemetler göster- (İ235a/14-15), neşāṭ u ṭarab göster- (İ68a/12), 'özrlr göster- (İ37b/21), refār göster- (İ271a/16), şabr göster- (İ41a/15), telaṭṭuf göster- (İ52a/17), ṭama' göster- (İ56b/16), ṭarīd göster- (İ39a/10), vaḥşet göster- (İ33a/17), vefā göster- (İ12a/16-17), yegānelik göster- (İ9a/2)

göyün-

gönli göyün- (İ345a/7), içi daḥı göyün- (İ353b/13), özi göyün- (İ87a-3)

gözle-

furşat gözle- (İ11a-5), kenārdan gözle- (İ41b/21), nān u nemegin ḥaḫḫını gözle- (İ68a/2-3)

ısr-

barmağın ısr- (İ298b/10)

ısmarla-

cānı cehenneme ısmarla- (İ38b/20)

iç-

and iç- (İ203b/12)

idin-

ķarındař idin- (İ37a/17)

ilet-

işi başa ilet- (İ5b/2)

ir-

ķulaķlarına ir- (İ53b/3), murādına ir- (İ331b/5)

irgür-

murāduña irgür- (İ19a/4-5)

işle-

iş işle- (İ225a/2)

it-

gönül kabül itme- (İ211b/16-17), kār itme- (İ314b/5), raķm itme- (İ13b/20), adamlık it- (İ41a/5), āferinler it- (İ312b/5), cān teslīm it- (İ200a/14-15), cānı terk it- (İ168b/2), cigerinden āh it- (İ219b/1-2), cūř u ģurūř it- (İ185a/21), ċāk it- (İ202a/2), devr it- (İ350a/8), el uzunluğı it- (İ330a/6-7), er taleb it- (İ130b/8), feryād fięān it- (İ212a/8), feryād it- (İ367b/18-19), feryād u fięān it- (İ373a/15), feryād u zārī it- (İ214a/14), firār it- (İ202b/18), fuzūlluk it- (İ53a/12), gūř it- (İ207a/4), günāh it- (İ14b/2), ģamle it- (İ6a/19), ģarāb it- (İ210a/2), ģarāb u yebāb it- (İ203b/21), ģāzır it- (İ32a/17-18), helāk it- (İ75b-10), ģiřār it- (İ197a/20), ģün-rizlige ķařd it- (İ4b/16), insāniyyet it- (İ186a/12), iř it- (İ166a/9), ķařd it- (İ209b/17), kendüyi helāk it- (İ37a/20), ķuvvet it- (İ357a/19), ma' lūm it- (İ37a/7), naķar it- (İ211b/4), 'azm-i meydān it- (İ35a/20), tığin 'uryān it- (İ147/21), řama' it- (İ28b/1), ümiz ķař it- (İ368a/18), yād it- (İ80b/20-21), yaķasın ċāk it- (İ217a/14), ģurd it- (İ180b/6-7), ģalebe it- (İ81a/7-8), uyķu ģalebe it- (İ81a/7-8), inřāf itme- (İ7b/9-10)

itdür-

ģalecān itdür- (İ209b/20)

kaç-

elinden kaç- (İ269b/18)

kal-

az ķal- (kaldı, kalsın) (İ46b/19), cānı nīm ķal- (İ65b/1), diri ķal- (İ200a/19), eşer ķalma- (İ27a/3), ģayrān ķal- (İ16b/10), ģayretde ķal- (İ56a/21), mecālī ķalma- (İ38b/21), 'acebe ķal- (İ257a/13), 'āciz ķal- (İ202b/4), ta' accübde ķal- (İ319b/3), vālih ķal- (İ35b/15)

kaldır-

başın giribân-ı tefekkürden kaldır- (İ262b/13)

kap-

gönlünü kap- (İ13a/1)

karar-

gönlü karar- (İ177a/5-6), gözüm karar- (İ210a/13)

kes

cânından ümîz kes- (İ246b/15)

kesil-

yol kesil- (İ292a/12)

kıl-

âzâd kıl- (İ10b/6), cüş kıl- (İ2a/13-14), çâre kıl- (İ375a/12), diğkat kıl- (İ17a/12), du'â kıl- (İ50b/18), feryâd kıl- (İ21a/14), gâfil kıl- (İ52b/21), güş kıl- (İ203b/5), helâk kıl- (İ5a/4), kuvvet kıl- (İ10a5/6), pâre pâre kıl- (İ21b/13), şenâ kıl- (İ375a/13), taşsinler kıl- (İ37a/1), zir ü zeber kıl- (İ7b/11)

kızart-

göz kızart- (İ38b/17-18)

ko- / koy-

ad ko- (İ232b/12), ayağına baş ko- (İ380b/20), baş ko- (İ129b-19) (baş koy- İ15b/9-10), diri koma- (İ293b/5), elden koma- (İ150a/19), elinde ko- (İ327a/10), gönül ko- (İ66a/6), kadem koy- (İ25b/18), (kadem ko- İ49a/1), kazâya koy- (İ66a/4), kulağına koy- (İ21b/16), (kulağıma koy- İ241a/21), tama'ı ko- (İ75b/10), yire baş ko- (İ252b/12), yola baş ko- (İ306b/14-15), zemîne yüz ko- (İ111a/13)

kop-

feryâd u âh kop- (İ130b/6-7), giriv kop- (İ210a/20), hürüş kop- (İ366a/12), feryâd kop- (İ206a/9)

kopar-

âşüb kopar- (İ330b/20), feryâd u girivler kopar- (İ265b/21)

kur-

meclis kur- (İ106b/3)

okşa-

gönlünü oğşa- (İ287a/18)

oku-

mevdāna oğu- (İ9a-10)

ol-

āvāre ol- (İ330b/21), cānları rāhat ol- (İ28b/1), cānum çün saña fedā ol- (İ380b/13), cigeri biryān ol- (İ41a/19), cigerüm pāre pāre ol- (İ210a/11), çāk ol- (İ357a/18), deli dīvāne ol- (İ213b/19), dīvāne ol- (İ203b/7), epsem ol- (İ89b/2), er olma- (İ261b/14), fārię ol- (İ374a/15), fedā ol- İ204a/10), ğāfil ol- (İ270b/10), gönlü hoş ol- (İ267a/7), gönlü şehri ābādān ol- (İ281a/10), gönlüm kavī ol- (İ245a/19), gözi tuş ol- (İ41b/21), gözünden ğā'ib ol- (İ47b/21), ğāke ğaltān ol- (İ353a/21), ğalāř ol- (İ14b/4), ğarāb ol- (İ298b/9), ğatā ol- (İ355b/13), ğāzır baş ol- (İ271a/3-4), helāk ol- (İ304b/10), hem-rāhıñ ol- (İ313a/2), ğurrem ol- (İ203a/14), ğadīd ol- (İ312a/19), pāy-māl ol- (İ113a/6), rāhat ol- (İ256a/6), sīne biryān dīde giryān ol- (İ224b/18), řād ol- (İ215b/19), řākatı řāk ol- (İ329a/19), vācib ol- (İ355a/19), velvele ol- (İ270b/15), yoluña fedā ol- (İ301a/6-7), yüzine tuş ol- (İ9b/5), zehresi çāk ol- (İ322b/19)

sal-

boynına el şal- (İ210/210b)

sarar-

beñzi şarar- (İ55b/2), yüzüm şarar- (İ210a/13)

serpil-

yüregine şu sepil- (İ27a/14)

sıçrat-

mevdāna sıçrat- (İ152b/20)

sıd-

ödi sıd- (İ95a/4)

sığ-

cānı derisine sığma- (İ215b/19), (cān derisine sığ- İ45a/10), (cānları derilerine sığma- İ106a/16), cānı postına sığma- (İ55b/1/2), kitāba dağı sığma- (İ181b/18)

söyle-

çep söyle- (İ94a/7-8), řelāl ğayr söyleme- (İ205b/19), söz söyle- (İ44a/4)

söyün

odı söyün- (İ1420/21)

sür-

işiginde yüz sür- (İ184a/16), ‘ömr sür- (İ250b/19-20), şafâ sür- (İ60a/17), zevk u şafâ sür- (İ250b/6), yüzini gözünü hâke sür- (İ47b/21), (yüzlerin hâke sür- İ210a/9), yüzün gözün sür- (İ287a/17)

titre-

şararup ditre- (İ206a/5)

toy-

cânına toy- (İ66b/1)

tur-

baş üzerinde tur- (İ66a-8), dīvân tur- (İ64b/13), fermânında tur- (İ200b/2), hizmetkâr tur- (İ273b/13), hükümlerinde tur- (İ118a/16), namâza tur- (İ208b/6), şahid tur- (İ244b/4)

tut-

âdem tut- (İ305b/10), cānları gibi tut- (İ59b/11), dīvân tut- (İ115b/11), emrüm tut- (İ118b/3), etrâfını tut- (İ294a/6), fâ‘ide tut- (İ247a/8), gönli hoş tut- (İ82a/16), gönlinde tut- (İ128b/16), gönlüni hoş tut- (İ120a/1), güreş tut- (İ15a/9), hâtırında tut- (İ308b/12), hâtırınuzi hoş tut- (İ241a/15), hayâl tut- (İ74b/1), hoş tut- (İ113b/7), hüccet tut- (İ132b/12), karar tut- (İ31a/1), kîn tut- (İ116a/18), kirâya tut- (İ202a/15), kulağ tut- (İ121a/16), külunc tut- (İ118b/8), ma‘zûr tut- (İ34a/13), ‘azîz tut- (İ127b/21), tama‘-ı hâm tut- (İ13a/13), taşâ tut- (İ194a/15), üns tut- (İ232a/14), vağan tut- (İ319a/4-5), yüz tut- (İ31a/5), yüzün tut- (İ340a/12)

ur-

âteş ur- (İ261b/10), baş göz dimeyüp ur- (İ190a-21), başuñı taşlara ur- (İ242b/5), boynın ur- (İ94a/13), çomak ur- (İ220a/17), kulağ ur- (İ251b/14), lâf u güzâf ur- (İ354b/21), na‘ra ur- (İ354b/14), (na‘ra eyle ur- İ357a/17), (na‘ralar ur - İ204a-18), nefes ur- (İ205a/17), söz binâsına bünyâd ur- (İ2a/19), tîğlere kef ur- (İ348a/9), yire ur- (İ365a/16), yüzün yire ur- (İ31a/18), yüzüm hâke ur- (İ228b/3-4)

uzat-

dil uzat- (İ261a/7),

var-

efkâra var- (İ71b/4), ğazaba var- (İ366a/4), hârâba var- (İ292a/11), hayrete var- (İ81b/21), iş başa var- (İ306b/4), iş hârâba var- (İ185a/8), ta‘accübe var- (İ189a/18), uyhuya var- (İ49a/17), üzerine var- (İ10a5/6)

vir-

ad vir- (İ242a/6), amān virme- (İ259a/10-11), arķasın vir- (İ180a/1), baş ve cānlar vir- (İ113a-5), cān vir- (İ319b/1), cānumuzı yile vir- (İ193b/7-8), dil ve ağız virme- (İ361b/8), el vir- (İ113a/9-10), elüñe vir- (İ270a/5), ğaflet vir- (İ358b/8- 9), isitimālet vir- (İ119b/1), 'avretlige vir- (İ293b/17), 'ömr-i 'azizümi bāda vir- (İ248b/9), 'ömrümüz ħırmenini yile vir- (İ192b/1), rızā vir- (İ319a/20), selām vir- (İ158a/15), tesķin vir- (İ31b/19), teřrīf vir- (232b/18), yile vir (İ304b/12)

yak-

cānuñı ve gönlüñi şöyle yaķ- (İ216b/21), firāķ odına yaķ- (İ212a/11), gönlini yaķ- (İ219a/10)

yan-

cigeri nār-ı firāķdan yan- (İ214a/13), yüregüm yan- (İ345a/20)

yapış-

etegine yapış- (İ212a/8), yaķama yapış- (İ243b/16)

yi-

ġam yi- (İ115a-6), (ġam yi- İ270a / 4; ġam u ġuřřa yime ve çek- İ19a /5)

yidür-

darb yidür- (İ136a/13)

yet-

ġüci yet- (İ301a/1)

yetiş-

cān cānānına yetiş- (İ203a/13)

yitür-

kendümi yitür- (İ41b/7)

yu-

başını yu- (İ64a/5), el yüz yu- (İ31b/8)

yumuşat-

gönlini yumuşat- (İ267a/5)

Sonuç

16. yüzyılda Farsçadan Türkçeye tercüme edilen *Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşide-i Arab*, deyimler açısından taranmış olup eserde 472 deyim tespit edilmiştir. Bu deyimlerden bazıları Türkiye Türkçesinde hâlen kullanılırken bazıları ise günümüzde artık kullanılmamaktadır.

Eserde *fuzüllük eyle-*, *fuzüllük it-*, *fuzüllük göster-* örneklerinde olduğu gibi birleşik fiil yapısındaki bazı deyimlerde aynı anlam sadece fiilin değişmesiyle sağlanmıştır. Bazı deyimlerde ise *cānı derisine şığma-*, *cānı postına şığma-* örneklerinde olduğu gibi fiil değişmeden deyim oluşturulan unsurlardan sadece biri değiştirilerek aynı anlamın sağlandığı görülmektedir.

Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşide-i Arab'da 97 fiille deyim kurulmuştur. En çok deyim kurulan fiiller *it-* ve *ol-* fiilleridir. Bu fiilleri *düş-*, *tut-*, *göster-*, *vir-* fiilleri izlemektedir.

Eserdeki deyimler, unsurları açısından incelendiğinde eserde özne+fiil yapısında 54, nesne+fiil yapısında 237, yer tamlayıcısı+fiil yapısında 92, zarf+fiil yapısında 7, özne+nesne+fiil yapısında 16, özne+yer tamlayıcısı+fiil yapısında 13, nesne+yer tamlayıcısı+fiil yapısında 16, nesne+zarf tümlecisi+fiil yapısında 2, yer tamlayıcısı+nesne+fiil yapısında 21, yer tamlayıcısı+özne+fiil yapısında 14 deyim tespit edilmiştir. Dolayısıyla eserde tespit edilen 472 deyimden 390'ı iki unsurdan oluşmaktadır.

Deyimler kökenleri açısından incelendiğinde eserde unsurlarının tamamı Türkçe olan 160, fiili Türkçe, diğer unsurları Farsça olan 85, fiili Türkçe, diğer unsurları Arapça olan 150, ilk unsuru Farsça, diğer unsurları Türkçe olan 10, ilk unsuru Arapça, diğer unsurları Türkçe olan 3, Türkçe+Arapça+Türkçe yapısında 18, Farsça+Arapça+Türkçe yapısında 15, Türkçe+Farsça+Türkçe yapısında 12, Arapça+Farsça+Türkçe yapısında 6, Arapça+Türkçe yapısında 7, diğer yapılarla 6 deyim tespit edilmiştir. *Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşide-i Arab* Farsçadan Türkçeye tercüme edilmiş bir eser olmasına rağmen eserde geçen deyimlerin kuruluşunda Arapça ve Farsça kökenli kelimelerin çokluğu dikkat çekmektedir.

Kaynakça

- Akar, Ali. (2014). *Türk dili tarihi*. Ötüken.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksoy, Ö. A. (1978). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ciğa, Ö. (2016). Vâhidî'nin *Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşide-i Arab* ve *Sergüzeşti İşân* tercümesi üzerine. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 442-450.
- Ciğa, Ö. (2018a). *Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşide-i Arab tercümesi (inceleme-metin)*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Ciğa, Ö. (2018b). Mensur bir aşk ve macera hikâyesi: *Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşide-i Arab*. *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi*, 4 (8), 275-304.
- Çotuksöken, Y. (1992). *Deyimlerimiz*. İstanbul: Özgül.
- Hatipoğlu, V. (1963). Kelime grupları ve kuralları. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*. 234, 203-244.
- Kavruk, H. (1998). *Eski Türk edebiyatında mensur hikayeler*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Korkmaz, Z. (2007a). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (2007b). *Türkiye Türkçesi grameri-şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Özezen, Yüceol M. (2011). Türkçe deyimler üzerine birkaç söz. *Türk Dili*. 600, 869-879.

- Özkan, M. (2010). Eski Anadolu Türkçesi döneminde ortaya konan Kuran tercümelere üzerine. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, (39), 115-159.
- Özön, M. N. (1945). *Türkçe tabirler sözlüğü*. İstanbul: Remzi.
- Öztürk D. (2018). *Türkiye Türkçesinde anlamca kaynaşmış-deyimleşmiş birleşik fiiller*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Sinan, A. T. (2008). Deyim kavramı üzerine notlar-1. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 18 (2), 91-98.
- Üstüner, A. (1989). *Karahanlı ve Eski Anadolu metinlerinde deyimler, atasözleri ve kısa hikayeler*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Vâhidî. (924/1518). *Reşîdiye veya Kıssa-i Cüneyd*. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Koleksiyonu. No: 92 Barkod NEKTY00172.
- Yahyâ b. Abdullah el-Çerkesî. (969/1561) *Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşide-i Arab ve sergüzeşt-i îşân*. Süleymaniye Yazma Eserler Kütüphanesi. Fatih Koleksiyonu. No: 4354.
- Yazar, S. (2011). *Anadolu sahası klâsik Türk edebiyatında tercüme ve şerh geleneği*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşide-i Arab'da Geçen Deyimlerin Listesi

-A-

- ‘**acebe kal-**: şaşırarak, hayret etmek (İ257a/13)
- ‘**âciz kal-**: gücü yetmemek (İ202b/4)
- ad ko-**: bir kimse veya nesneyi bir adla adlandırmak (İ232b/12)
- ad vir-**: bir kimse veya nesneyi bir adla adlandırmak (İ242a/6)
- adamlık it-**: iyilik yapmak (İ41a/5)
- âdem tut-**: bir iş için bir kimseyi görevlendirmek (İ305b/10)
- âferinler it-**: takdir etmek (İ312b/5)
- ‘**aleyk al-**: selama karşılık vermek (İ46a/5)
- amân virme-**: canını bağışlamak (İ259a/10-11)
- and iç-**: yemin etmek (İ203b/12)
- arşamı yire getir-**: yenilmek (İ153b/9)
- arşasın vir-**: sırtını bir yere yaslamak (İ180a/1)
- âşüb kopar-**: kargaşaya, sıkıntıya neden olmak (İ330b/20)
- âteş ur-**: helak etmek, yakmak yıkmak (İ261b/10)
- âvâre ol-**: kararsız kalmak, başıboş olmak (İ330b/21)

‘avretlige vir-: (kız için) evlendirmek (İ293b/17)

ayağına baş ko-: eğilerek selam vermek (İ380b/20)

ayağına düş-: bir isteğin gerçekleşmesi için birisine yalvarmak, istekte bulunmak (İ208a/8)

‘ayyūka çık-: ses yükselmek (İ364a/3)

az kal- (kaldı, kalsın): bir işin gerçekleşmesi söz konusuken gerçekleşmemesi durumunda kullanılan söz (İ46b/19)

āzād kıl-: özgür bırakmak (İ10b/6)

‘aziz tut-: çok fazla değer vermek (İ127b/21)

‘azm-i meydān it-: gayret etmek (İ35a/20)

-B-

bahadırılık göster-: yiğitlik, kahramanlık (İ41b/21)

barmağın ağzına al-: çok şaşırarak, hayret etmek (İ256b/21)

barmağın ıştır-: aşırı derecede şaşırarak (İ298b/10)

baş göz dimeyüp ur-: rastgele dövüşmek (İ190a-21)

baş harācın boynuñı al-: haraç vergisini üstlenmek (İ293b/16-17)

baş ko-: bir gaye uğruna en değerli şeyi feda etmek (İ129b-19); (baş koy- İ15b/9-10)

baş üzerinde tur-: yanında durup gözetlemek (İ66a-8)

baş ve cānlar vir-: ölmek (İ113a-5)

başın alup git-: izin almadan veya gideceği yeri söylemeden gitmek (İ212a-6)

başın çek-: kendi başına kalıp düşünceye dalmak (İ252b/6)

başın eg-: itaat etmek (İ263a/2)

başın giribān-ı tefekkürden kıldur-: derin düşünceyi bırakmak (İ262b/13)

başına çek-: derin düşünceye dalmak (İ200b/10)

başına hāk saç-: yasta olmak (İ217a/14), (başlarına hāk saç- İ214b/21)

başından aş-: haddinden fazla olmak (İ350a/15)

başını yu-: yıkanmak (İ64a/5)

- bařumuza bir iř dūř-**: belaya uęramak, zorlukla karřılařmak (İ90b/19-20)
- bařuñ kaydın gör-**: başının çaresine bakmak (İ278a/16), (bařuñuz kaydın gör- İ378b/2)
- bařuñdan gider-**: aklından çıkarmak, vazgeçmek (İ265a/11)
- bařuñı taşlara ur-**: pişman olmak (İ242b/5)
- bāzār eyle-**: alış veriş yapmak, pazarlık etmek (İ225a/10)
- bende çek-**: bir tarafından bağlanmak, tutuklanmak (İ351a/15)
- beñzi şarar-**: üzüntü veya heyecandan yüz renginin sararması (İ55b/2)
- bil bağla-**: bir işe kendini adamak (İ227b/4)
- birbirine gir-**: kavgaya tutuşmak (İ179b/5)
- biryān eyle-**: çok üzmemek (İ266b/12)
- boynm çal-**: başını keserek öldürmek (İ148b/3)
- boynm ur-**: başını keserek öldürmek (İ94a/13)
- boynma el şal-**: sevgi ve dostluğu göstermek için bir kimsenin boynuna sarılmak (İ210/210b)

-C-

- cān bedenden çık-**: ölmek (İ230a/2)
- cān cānānına yetiş-**: sevgiliye kavuşmak (İ203a/13)
- cān teslīm it-**: ölmek (İ200a/14-15)
- cān vir-**: ölmek (İ319b/1)
- cānı cehenneme git-**: sevilmeyen bir kimsenin öldüğünü belirten nefret ifadesi (İ216a/5)
- cānı cehenneme işmarla-**: öldürmek (İ38b/20)
- cānı çık-**: ölmek (İ242b/20)
- cānı derisine şığma-**: çok sevinmek (İ215b/19), (cān derisine şığ- İ45a/10), (cānları derilerine şığma- İ106a/16)
- cānı nīm şal-**: çok zayıflamak, ölecek hāle gelmek (İ65b/1)
- cān-ı ‘ azizi çık-**: ölmek (İ360b/1)
- cānı postına şığma-**: çok sevinmek (İ55b/1/2)

- cānı terk it-**: bir şey uğruna en çok sevdiği şeyi bırakmak (İ168b/2)
- cānına āteş düş-**: çok üzücü bir ihtimalin acısı ile kıvrınmak (İ352b/13)
- cānına geç-**: içine işlemek (İ203a/7)
- cānına toy-**: yaşamak istememek (İ66b/1)
- cānından ümîz kes-**: bir kimsenin artık hayatta olmadığını düşünmek (İ246b/15)
- cānları gibi tut-**: çok kıymet vermek (İ59b/11)
- cānları rāhat ol-**: korkulacak bir şey olmadığını anlayıp rahatlamak (İ28b/1)
- cānum çün saña fedā ol-**: bir şey uğruna canını vermeye razı olmak (İ380b/13)
- cānumı senüñ yolña fedā eyle-**: bir gaye uğruna en değerli şeyi harcama (İ313a/2)
- cānumuzı yile vir-**: çok zarar verici bir davranışta bulunmak (İ193b/7-8)
- cānuñı ve göñlüñi şöyle yaq-**: maddi ve manevi zarar vererek cezalandırmak (İ216b/21)
- cānuñı ve kanuñı al-**: öldürmek (İ270b/10)
- ceñge düriş-**: mücadeleye başlamak (İ10a/12)
- cevelān göster-**: hareket etmek, dolaşmak (İ39a/5)
- cezme eyle-**: kesin karar vermek (İ35a/20)
- cigeri biryān ol-**: çok üzölmek (İ41a/19)
- cigeri nār-ı firākdan yan-**: ayrılık hasretinden dolayı çok üzölmek (İ214a/13)
- cigerinden āh it-**: çekilen acının tesiriyle içten beddua etmek (İ219b/1-2)
- cigerüm pāre pāre ol-**: çok acı çekmek (İ210a/11)
- cüş kıı-**: coşmak (İ2a/13-14)
- cüş u hurüş it-**: coşmak, kendinden geçmek (İ185a/21)
- cünbişe gel-**: neşelenmek, coşmak (İ215b/7)
- Ç-
- çāk it-**: yırtmak (İ202a/2)
- çāk ol-**: yırtmak (İ357a/18)

çāre görme-: bir sorunu çözmeye çaresiz kalmak (İ211a/21)

çāre kııl-: bir sorunu çözmek için çare aramak (İ375a/12)

çep söyle-: doğruyu söylememek, yanıltmak (İ94a/7-8)

çomak ur-: dayak atmak (İ220a/17)

-D-

dām-ı belāya düş-: birileri tarafından hazırlanan kötü bir duruma uğramak (İ74b/12)

darb yidür-: dövmek (İ136a/13)

deli dīvāne ol-: birine aşırı derecede ilgi göstermek (İ213b/19)

derdine düş-: bir sorunun çözümü için yollar aramak (İ199b/6-7)

derdüñe devā eyle-: bir sorunu çözmeye çare olmak (İ222b/15)

derünna āteř düş-: büyük bir acının, bir üzüntünün etkisine girmek (İ311b/5)

devr it-: etrafında dönmek (İ350a/8)

dikkat kııl-: ilgiyi bir şey üzerinde toplamak (İ17a/12)

dil uzat-: haddini aşarak saygısızca konuşmak, kötü sözler söylemek (İ261a/7)

dil ve ağız virme-: konuşmamak (İ361b/8)

dīñüñüze gir-: bir dinin mensubu olmayı kabul etmek (İ342b/9)

diri kıal-: yaşamak (İ200a/19)

diri kıoma-: öldürmek (İ293b/5)

diş bile-: kötülük yapmak için fırsatını kollamak (İ9a/11)

dīvān tur-: emir almak üzere elleri önde bağlayarak beklemek (İ64b/13)

dīvān tut-: toplantı yapmak (İ115b/11)

dīvāne ol-: çok öfkelenmek (İ203b/7)

dīvāra çal-: fırlatmak, çarpmak (İ259b/18)

dost düşmeni bil-: etraftakileri iyi tanımak (İ374a/17)

du' ā kııl-: dua etmek (İ50b/18)

-E-

- efkâra var-**: üzölmek, hüzenlenmek (İ71b/4)
- el çek-**: vazgeçmek (İ11b/1)
- el çekil-**: terketmek, bırakmak (İ159b/17-18)
- el getir-**: (dua için) el açmak (İ49b/12)
- el uzunluğı it-**: güc kazanmak, zor işlerin üstesinden gelmek (İ330a/6-7)
- el vir-**: bir işin gerçekleşmesi için imkan vermek (İ113a/9-10)
- el yüz yu-**: bir yerden, bir şeyden veya bir kimseden ayrılmak (İ31b/8)
- elden koma-**: terk etmemek, vazgeçmemek (İ150a/19)
- ele al-**: gönlünü almak, hoşnut etmek (İ30a/16)
- ele getir-**: yakalamak, ele geçirmek (İ338a/17)
- elinde ko-**: bir kimseyi bir işle görevlendirmek (İ327a/10)
- elinden ihtiyârı ve dilinden kararını git-**: iradeli davranmamak, tercih yetisini kaybetmek (İ83b/4-5)
- elinden kaç-**: birinden kurtulmayı başarmak (İ269b/18)
- eline düş-**: esir olmak (İ87b/7)
- eline gir-**: yakalamak, ele geçirmek (İ288a/2), (elüme gir- İ266a/21)
- elümden git-**: sahip olamamak (İ353b/10)
- elüñe vir -**: teslim etmek (İ270a/5)
- emrüm tut-**: itaat etmek (İ118b/3)
- endâmına lerze düş-**: korku ya da endişeyle bedenen titremek (İ22b/5-6)
- endîşeye düş-**: tasalanmak, merak etmek (İ229a/8)
- epsem ol-**: susmak (İ89b/2)
- er olma-**: istenilen bir durumun gerçekleşmemesi durumunda insan sayılamayacağı (İ261b/14)
- er taleb it-**: dövüşmek için rakip istemek (İ130b/8)
- eşer kalma-**: biçbir belirti kalmamak (İ27a/3)

etegine al-: önüne alıp sürüklemek (İ57a/20)

etegine yapış-: bir kimseyi bir davranıştan vazgeçirmeye çalışmak (İ12a/8)

eşrafını tut-: kuşatmak (İ294a/6)

-F-

fâ'ide tut-: kendine fayda sağlamak, kâr elde etmek (İ247a/8)

fâriğ ol-: vazgeçmek (İ374a/15)

fedâ ol-: bir Şey uğruna yok olmak (İ204a/10)

ferâğat göster-: hakkı olan bir Şeyden vazgeçmek (İ32a/13)

fermân buyur-: emretmek (İ216b/19)

fermânında tur-: emrinde olmak, hizmetinde bulunmak (İ200b/2)

feryâd fiğân it-: yüksek sesle dövünerek ağlamak (İ212a/8)

feryâd it-: yüksek sesle bağırmak (İ367b/18-19)

feryâd kııl-: yüksek sesle bağırmak (İ21a/14)

feryâd kop-: yüksek sesle bağırmak (İ206a/9)

feryâd u âh kop-: yüksek sesle bağırmaya başlamak (İ130b/6-7)

feryâd u fiğân eyle-: yüksek sesle bağırıp haykırmak (İ217a/15)

feryâd u fiğân it-: yüksek sesle bağırıp haykırmak (İ373a/15)

feryâd u ğurıvler kopar-: birden yüksek sesle bağırmak, çığlık atmak (İ265b/21)

feryâd u zârî it-: yüksek sesle ağlamak (İ214a/14)

fiğânlar eyle-: ıztırapla bağırmak (İ214b-İ215a)

fikrete düş-: düşünmeye başlamak (İ60a/12-13)

firâķ odına yak-: hasret bırakmak, ayrılık özlemi yaşatmak (İ212a/11)

firâr it-: kaçmak, uzaklaşmak (İ202b/18)

fitne-i âşûb düş-: bozgunculuk yapmak (İ293b/21)

furşat gözle-: yapılması istenen bir iş için uygun zamanı veya Şartları beklemek (İ11a-5)

fuzüllük eyle-: haddi aşmak (İ181a/8)

fuzüllük göster-: haddini bilmemek (İ11a/16)

fuzüllük it-: haddi aşmak (İ53a/12)

-G-

girye vü fiğāna düş-: yüksek sesle ağlamak (İ210a/21)

göñli dileme-: yapmayı istememek (İ7a/12)

göñli göyün-: çok fazla üzölmek, içi yanmak (İ345a/7)

göñli hoş ol-: memnun olmak (İ267a/7)

göñli hoş tut-: dert etmemek, tasalanmamak (İ82a/16)

göñli karar-: imanını, inancını yitirmek (İ177a/5-6)

göñli şehri ābādān ol-: mutlu olmak (İ281a/10)

göñli ve gözi açıl-: ferahlamak (İ268a/5)

göñliñ al-: aşık olmak (İ11a/5)

göñlin egle-: kendini avutmak, oyalamak (İ22b/15)

göñlinde tut-: bir duygu ya da düşünceyi dışa vurmadan içinde tutmak (İ128b/16)

göñlinden çün terah git-: gönlünden sıkıntının gitmesi (İ380b/13)

göñlinden hayālın gider-: çok beğenilen bir şeyi aklından çıkaramamak (İ213b/2)

göñlinden muhabbetin çıkar-: bir şeyi, bir kimseyi sevmekten vazgeçmek (İ263a/1)

göñline havf gel -: korkuya kapılmak, korkmaya başlamak (İ212b/1)

göñline korku düş-: endişelenmek, korkmaya başlamak (İ80b/2)

göñlini kap-: aşık olmak (İ13a/1)

göñlini oğşa-: güzel sözlerle birini sevindirmek (İ287a/18)

göñlini yak-: derinden üzmek, acı çektirmek (İ219a/10)

göñlini yumuşat-: bir kimsenin kırgınlığını giderecek söz ve davranışlarda bulunmak (İ267a/5)

göñlüm kavî ol-: emin olmak, güvenmek (İ245a/19)

- gönlüñ açıl-:** gamdan tasadan uzaklaşmak (İ115a/7)
- gönlüñ gözün dahı açıl-:** ferahlamak (İ252a/11-12)
- gönlüñden çık-:** anmaz ve sevmez olmak (İ265a/11)
- gönlüñi hoş dut:** endişe etme, rahat ol (İ120a/1)
- göñül bu endişeye düş-:** endişelenmek, kaygılanmak (İ229a/8)
- göñül kabul itme-:** bir şeyin olmasına vicdanın izin vermemesi (İ211b/16-17)
- göñül ko-:** kırılmak (İ66a/6)
- göñül murādın bul-:** istenilen şeye kavuşmak (İ298a/10)
- göz gözi görme-:** toz, karanlık vb. sebeplerle etrafın görünemez olması (İ315a/5)
- göz kızart-:** Bir işe başlarken hiçbir şeyden çekinmemek (İ38b/17-18)
- gözi tuş ol-:** bakmak, görmek (İ41b/21)
- gözün açdurma-:** fırsat vermemek (İ350a/8-9)
- gözünden gâ'ib ol-:** ortadan kaybolmak (İ47b/21)
- gözine eyü gel-:** beğenmek (İ201b/15)
- gözine uyhu gelme-:** uyuyamamak (İ74a/1)
- gözlerin al-:** hayran olmak (İ339b/21)
- gözlerinden kanlar akıt-:** üzüntü ve acıdan haddinden fazla ağlamak (İ359b/11-12)
- gözlerinden yaş akıt-:** ağlamak (İ213b/13-14)
- gözüm karar-:** üzüntüden göz ferinin gitmesi (İ210a/13)
- gözüme görünme-:** önemi olmamak (İ285b/5)
- güş it-:** dinlemek (İ207a/4)
- güş kııl-:** dinlemek (İ203b/5)
- güci yet-:** bir işin üstesinden gelebilmek (İ301a/1)
- günāh it-:** günah sayılan davranışta bulunmak (İ14b/2)
- güreş tut-:** karşılıklı güreş yapmak (İ15a/9)

-Ğ-

- ğāfil kıl-**: birinin dikkatini dağıtıp etrafında olup biteni farkedemez hâle getirmek (İ52b/21)
- ğāfil ol-**: etrafta olup bitenin farkında olmamak, dalgın olmak (İ270b/10)
- ğaflet vir-**: dikkatini dağıtmak, uyuşuk hâle getirmek (İ358b/8- 9)
- galebe it-**: yenmek, galip gelmek (İ81a/7-8)
- ğam yi-**: tasalanmak, kaygılanmak (İ115a-6), (ğam yi- İ270a / 4; ğam u ğuşşa yime ve çek- İ19a /5)
- ğazaba gel-**: çok öfkelenmek (İ278a/9)
- ğazaba var-**: çok öfkelenmek (İ366a/4)
- ğuriv kop-**: feryat kopmak (İ210a/20)
- ğuşşa çek-**: tasalanmak, kaygılanmak (İ115a-6)

-H-

- ha diyince**: istenilen anda (İ271a/2)
- hāke ğaltān ol-**: yere düşmek (İ353a/21)
- halāş bul-**: kurtulmak (İ316b/1)
- halāş ol-**: kurtulmak (İ14b/4)
- halecān itdür-**: korkudan kalbin çarpması (İ209b/20)
- halel gel-**: zarara uğramak (İ300b/14)
- hamle it-**: saldırmak (İ6a/19)
- harāb it-**: yıkmak (İ210a/2)
- harāb ol-**: kullanılmaz hâle gelmek (İ298b/9)
- harāb u yebāb it-**: yıkmak, harap etmek (İ203b/21)
- harāba var-**: yıkmak, harap olmak (İ292a/11)
- harāret göster-**: heyecanlanmak (İ41b/3)
- haḫā ol-**: kusurlu davranmak (İ355b/13)
- hāḫrı tesellī bul-**: üzüntüsü bir dereceye kadar hafiflemek (İ297b/9)

- hâtırında tut-**: hafızada korumak (İ308b/12)
- hâtırıñuzu hoş tut-**: endişe etmemek, rahat olmak (İ241a/15)
- hayâl tut-**: hayal etmek (İ74b/1)
- hayrân kal-**: çok beğenmek (İ16b/10)
- hayretde kal-**: şaşırarak (İ56a/21)
- hayrete var-**: şaşırarak, hayret etmek (İ81b/21)
- hâzır baş ol-**: hazırlanmak, hazır durumda olmak (İ271a/3-4)
- hâzır it-**: hemen kullanılacak duruma getirmek (İ32a/17-18)
- helâk it-**: yok etmek, öldürmek (İ75b-10)
- helâk kıl-**: yok etmek, öldürmek (İ5a/4)
- helâk ol-**: ölmek, mahvolmak, yok olmak (İ304b/10)
- helâl hayr söyleme-**: güzel söz söylememek (İ205b/19)
- hem-râhuñ ol-**: dost olmak, yoldaş olmak (İ313a/2)
- hışma gel-**: öfkelenmek (İ154b/15)
- hisâba gelme-**: ölçü dışı olmak, ne olacağını ve nasıl olacağını tahmin edememek (İ181b/18)
- hişâr it-**: kuşatmak (İ197a/20)
- hişmetkâr tur-**: hizmetkarlık yapmak (İ273b/13)
- hoş geldiñ-**: gelen kimseye söylenen selamlama sözü (İ27b/20)
- hoş tut-**: memnun etmek (İ113b/7)
- hün-rizlige kaşd it-**: öldürmeye teşebbüs etmek (İ4b/16)
- hurd it-**: parçalamak, öldürmek (İ180b/6-7)
- hurrem ol-**: sevinmek, mutlu olmak (İ203a/14)
- hurüş düş-**: coşmak (214b/1)
- hurüş kop-**: coşku, gürültü oluşma hâli (İ366a/12)
- hüccet tut-**: bir şeyi delillendirmeye çalışmak (İ132b/12)

hükümlerinde tur-: itaat etmek, verilen hükme uymak (İ118a/16)

hüner göster-: bir konuda becerisini ortaya koymak (İ354b/21)

hüzn göster-: üzüntü duymak, kederlenmek (İ62b/8)

-i-

içi dağı göyün-: haddinden fazla üzülme (İ353b/13)

içine od düş-: korkuya kapılmak (İ213b/11)

içlerine gulgüle düş-: tehlikeli bir şey olacağından kuşkulananmak (İ21a/6-7)

imān bul-: Müslüman olmak (İ37a/17)

imān getir-: Müslüman olmak (İ27b/11)

inşāf itme-: acımamak (İ7b/9-10)

insāniyyet it-: iyilik etmek (İ186a/12)

intizār çek-: beklemek (İ275b/12)

if tizār göster-: mazeret sunmak, özür dilemek (İ37b/19)

isitimālet vir-: gönül çelmek, meylettirmek (İ119b/1)

iş başa var-: sonuca ulaşmak (İ306b/4)

iş düş-: kötü bir durumla karşı karşıya kalmak (İ16a/14)

iş eyle-: birine beklemediği bir davranışta bulunarak onu zarara sokmak (İ316a/14)

iş göster-: iş yaptırmak (İ173b/18)

iş harāba var-: bir işin gerçekleşmesinin zorlaşması (İ185a/8)

iş it-: birine beklemediği bir şey yaparak onu zarara uğratmak (İ166a/9)

iş işle-: beraber bir iş yapmak (İ225a/2)

işi başa ilet-: başa çıkmak, baş etmek (İ5b/2)

işiginde yüz sür-: bir isteğin gerçekleşmesi için birisine yalvarmak (İ184a/16)

işüme girme-: müdahale etmemek (İ53a/12)

işüñ elüñden gelme-: bir işin üstesinden gelememek, becerememek (İ226b/9)

‘**izzet bul-**: itibar görmek (İ37a/18)

‘**izzet hürmet bul-**: saygı görmek (İ28a/7)

-K-

ka-dem koy-: yola çıkmak (İ25b/18), (ka-dem ko- İ49a/1)

ka-demine düş-: bir kimsenin ayaklarına kapanarak yalvarmak (İ264a/6)

ka-did ol-: çok zayıflamak (İ312a/19)

ka-hkahaya düş-: yüksek sesle gülmek (İ29b/10-11)

ka-lbine hamle eyle-: cesaretlenmek (İ217a/17-18)

ka-nına diş bile-: birine düşmanlık etmek (İ6a/17)

ka-nından geç-: öldürmekten vazgeçmek (İ15a/1)

ka-nını al-: intikam almak (İ9b/17)

ka-nını dile-: öldürmek istemek (İ9a/11)

ka-nlar dök-: cana kıymak, öldürmeye kastetmek (İ205b/20)

ka-puların al-: baskın yapmak, bir kimsenin kaçmasına izin vermemek (İ208b/7)

ka-r elden git-: fırsatı kaçırmak (İ5b/19), (ka-r elinden git- İ76b/11)

ka-r eyle-:kazanç sağlamak (İ175a/21)

ka-r itme-: etkilememek (İ314b/5)

ka-ralar giy-: yas tutmak, mateme bürünmek (İ9a/13)

ka-rār tut-: rahata, huzura ermek (İ31a/1)

ka-rındaş idin-: dost kabul etmek (İ37a/17)

ka-şd it-: bir şeye zarar vermeye teşebbüs etmek (İ209b/17)

ka-ydufı gör-: gereğini yapmak (İ17a/8)

ka-zāya koy-: tehlikeye atmak (İ66a/4)

ka-lāma gir-: konuşmaya başlamak (İ223b/4)

ka-limāta gir-: sohbete başlamak (İ32b/13)

kenârdan gözle-: olaya dahil olmadan uzaktan izlemek (İ41b/21)

kendüden geç-: güzel bir duygunun etkisiyle coşkuya kapılmak (İ12a/13)

kendüden git-: bilinçli hareket edememek (İ27a/3)

kendümi yitür-: bir uğurda en değerli şeylerden vazgeçmek (İ41b/7)

kendüye gel-: bir duygunun etkisinden kurtulup bilinçle hareket etmek (İ12a/13)

kendüyi helâk it-: aşırı derecede kendini üzme (İ37a/20)

kılıçdan geçür-: çok sayıda insanı topluca öldürmek (İ271a/10)

kin tut-: birine karşı öç alma duygusunu sürdürmek (İ116a/18)

kirâya tut-: kiralamak (İ202a/15)

kitâba dahı şığma-: ölçü dışı olmak, ne olacağını ve nasıl olacağını tahmin edememek (İ181b/18)

kıltuğma al-: bir şeyi sıkıca kavrayıp kolunun altına almak (İ311b/8)

korķu düş-: korkmaya başlamak (İ238a/12)

ķulağma alma-: önemsememek (İ180b/1)

ķulağma gir-: duymak, işitmek (İ200b/6)

ķulağma koy-: bir konuda önceden bilgilendirip dikkatini çekmek (İ21b/16), (ķulağuma koy- İ241a/21)

ķulaķ tut-: dikkatli bir şekilde dinlemek (İ121a/16)

ķulaķ ur-: dikkatle dinlemek (İ251b/14)

ķulaķlarına ir-: işitmek (İ53b/3)

ķülunc tut-: sırt, omuz ve boyun bölgesinde ağrı olmak (İ118b/8)

ķuvvet it-: güç toplamak (İ357a/19)

ķuvvet kııl-: güç sarfetmek (İ10a5/6)

-L-

lâf u güzâf ur-: boş boş konuşmak, gevezelik etmek (İ354b/21)

la'nete başla-: beddua etmeye başlamak (İ366a/4)

-M-

- ma' lûm it-**: tanıtmak (İ37a/7)
- ma' zûr tût-**: hoş görmek, kusuruna bakmamak (İ34a/13)
- maşâfa gir-**: savaşa başlamak (İ7b/16)
- maşharalığa al-**: eğlenmek, alay etmek (İ94a/15)
- mâteme düş-**: yasa bürünmek, yas tutmak (İ344a/3)
- mecâli kılma-**: güçsüzleşmek (İ38b/21)
- meclis kûr-**: eğlenmek maksadıyla bir araya gelmek (İ106b/3)
- melâlete düş-**: hoş gitmeyen bir durumda canı sıkılmak (İ51a/8)
- merhamet göster-**: acımak (İ33a/4)
- meydâna oku-**: kafa tutup mücadeleye çağırarak (İ9a-10)
- meydâna şırat-**: ileri sürmek (İ152b/20)
- miyâncılık eyle-**: aracılık etmek (İ118a/4- 5)
- murâdına ir-**: istediği şeye kavuşmak (İ331b/5)
- murâduña irgür-**: istenilen şeye kavuşturmak (İ19a/4-5)
- müdvemet göster-**: devam etmek (İ62a/20-21)
- mülâyemetler göster-**: yumuşak davranmak (İ235a/14-15)

-N-

- namâza tûr-**: namaz kılmaya başlamak (İ208b/6)
- nân u nemeğin hakkını gözle-**: iyilik yapılan kimse üzerindeki manevi hakkı gözetmek (İ68a/2-3)
- na' ra ur-**: duyguların coşkusıyla yüksek sesle bağırarak (İ354b/14), (na' ra eyle ur- İ357a/17), (na' ralar ur - İ204a-18)
- nazar eyle-**: bir şeye düşünerek, dikkatle bakmak (İ206b/2)
- nazar it-**: bakmak (İ211b/4)
- nefes ur-**: üfleme, nefes vermek (İ205a/17)
- neşâ u şarab göster-**: neşelenmek, sevinmek (İ68a/12)

nişân eyle-: hedef almak (İ170b/3)

-O/Ö-

odı söyün-: acı ve azabı azalmak (İ1420/21)

ödi şıd-: çok korkmak (İ95a/4)

‘ömr sür-: yaşamak, hayat sürmek (İ250b/19-20)

‘ömr-i defterin çün dür-: ölmek (İ250b/20)

‘ömr-i ‘azîzümi bâda vir-: canını tehlikede görmek, hayatını kaybetme korkusu yaşamak (İ248b/9)

‘ömrümüz hürmenini yile vir-: çok değerli bir şeyi ziyan etmek (İ192b/1)

öñlerine düş-: kılavuzluk etmek (İ52b/2)

özi göyün-: içi sızlamak, çok üzülme (İ87a-3)

‘özrlr göster-: kusur ve hatanın elde olmadan işlendiği ve mecbur kalınarak yapıldığını söyleyerek affedilmeyi dilemek (İ37b/21)

-P-

pâre pâre kıl-: parçalara ayırmak (İ21b/13)

pây-mâl ol-: hakir olmak, ayaklar altına alınmak (İ113a/6)

-R-

râhat ol-: üzüntü ve sıkıntıdan uzak olmak (İ256a/6)

rahm itme-: acımamak (İ13b/20)

refîâr göster-: kılavuzluk etmek (İ271a/16)

rızâ vir-: onamak, kabul etmek (İ319a/20)

-S-

şabr göster-: acı ve üzüntü veren durumlara tahammül etmek (İ41a/15)

saçum, saçalum birbirine gir-: bakımsız görünmek (İ231b/4)

şaf bağla-: sıralanmak (İ11a-1)

şafâ getir-: hoş geldin anlamında ağırlama sözü (İ43a/2)

şafâ sür-: rahat, sakin ve eğlenceli yaşamak (İ60a/17)

- şaflar çek-**: yan yana dizilmek (İ348a/8)
- řalavāt getir-**: Hz. Muhammed'e saygı için dua okumak (İ316b/12)
- şararup ditre-**: korkudan yüzün sararması (İ206a/5)
- segirdüp git-**: hızlı bir şekilde yürüyerek gitmek (İ90a/17)
- selām vir-**: birini selamlamak (İ158a/15)
- selāmete çık-**: sıkıntılı, tehlikeli bir durumdan kurtulmak (İ306a/21)
- selāmum dağı alma-**: ilgilenmemek, yüz çevirmek (İ224b/19-20)
- senā kııl-**: övmek (İ375a/13)
- sevdāsına düş-**: bir şeyi yapmak için dayanılmaz istek duymak (İ10a/21)
- şihhat bul-**: sağlığına kavuşmak (İ353a/14)
- silāhın giyin-**: silahlanmak, silah kuşanmak (İ292a/20)
- sīne biryān dīde giryān ol-**: acı çekmek, çok üzölmek (İ224b/18)
- söz bināsına bünyād ur-**: söze, konuşmaya temel teşkil etmek (İ2a/19)
- söz di-**: konuşmak (İ145b/3)
- söz geçme-**: etki etmemek (İ19b/5)
- söz söyle-**: konuşmak (İ44a/4)
- sözini kulağına alma-**: önemsememek, dinlememek (İ180b/1)

-ř-

- řād ol-**: sevinmek, mutlu olmak (İ215b/19)
- řāhid tır-**: şahitlik yapmak (İ244b/4)
- řalvārın řelāle çözme-**: zina etmemek (İ205b/13)

-T-

- tařsīnler eyle-**: övmek, takdir etmek (İ312b/6)
- tařsīnler kııl-**: övmek, takdir etmek (İ37a/1)
- ta' accübde kal-**: hayret etmek, şaşırmak (İ319b/3)

- ta‘accübe var-**: hayret etmek, şaşırarak (İ189a/18)
- tefekküre başın çek-**: derin düşünceye dalmak (İ271b/5)
- tekbîr getür-**: “Allah en büyüktür” anlamındaki duayı okumak (İ36b/19)
- telaţţuf göster-**: lütufla ve incelikle davranmak (İ52a/17)
- terk-i cân eyle-**: ölmek (İ23b/16-17)
- teskîn vir-**: sakinleştirmek (İ31b/19)
- teşrîf vir-**: şereflendirmek (232b/18)
- tevbe eyle -**: günah işlememeye söz vermek, günahı vazgeçmek (İ206b/16)
- tîğın ‘uryân it-**: kılıcı kınından çıkarmak (İ147/21)
- tîğlere kefur-**: kılıçları ele almak (İ348a/9)
- ţâkatı ţâk ol-**: gücü tükenmek (İ329a/19)
- ţama‘ göster-**: açgözlülük etmek (İ56b/16)
- ţama‘ it-**: hırsla istemek (İ28b/1)
- ţama‘-ı hām tut-**: olmayacak isteklerde bulunmak, açgözlülük etmek (İ13a/13)
- ţama‘ı ço-**: çok istenilen bir şeyden vazgeçmek (İ75b/10)
- ţarîd göster-**: kovmak, uzaklaştırmak (İ39a/10)
- taş tut-**: taşlamak (İ194a/15)

-U/Ü-

- uyhu galebe it-**: uykusu ağır basmak (İ81a/7-8)
- uyhuya var-**: uyumak, uykuya dalmak (İ49a/17)
- ümîz kaţ‘ it-**: bir şeyin olmasını ummaktan vazgeçmek (İ368a/18)
- üns tut-**: dost olmak, samimiyet kurmak (İ232a/14)
- üzerine gel-**: saldırmak (İ21a/6)
- üzerine var-**: yanına gitmek (İ10a5/6)

-V-

- vācib ol-**:yapılması gerekli olmak (İ355a/19)
vaḥşet göster-: korkmak (İ33a/17)
vālih kal-: hayret etmek, şaşırmak (İ35b/15)
vaṭan tut-: bir yeri yurt edinip oraya yerleşmek (İ319a/4-5)
vefā göster-: sözüne bağlı kalmak, sözünde durmak (İ12a/16-17)
velvele düş-: telaşa ve heyecana kapılmak (İ214a/15)
velvele ol-: telaş ve heyecan uyandırmak (İ270b/15)

-Y-

- yabāna at-**: bir şeyi uzağa atmak, fırlatmak (İ39a/1)
yād eyleme-: anmamak(İ205b/19)
yād it-: anmak (İ80b/20-21)
yādufıdan gider-: unutturmak (İ73a/7-8)
yaķama yapış-: hesap sormak veya bir şey istemek için tutup bırakmamak (İ243b/16)
yaķasın çāk it-: kıyafetlerini yırtacak kadar acı çekmek (İ217a/14)
yegānelik göster-: yapılan bir işte benzeri olmamak (İ9a/2)
yile vir -: boşa harcamak, ziyan etmek (İ304b/12)
yimek çekil-: yemek ikram etmek (İ258b/6)
yire baş ko-: eğilerek selamlamak (İ252b/12)
yire ur-: üzüntünün şiddetiyle kendini yere atmak (İ365a/16)
yirlü yirin bul-: yerlerini almak, hazır hāle gelmek (İ348a/9)
yirüfe geçür-: görevden ayrılan birinin yerine getirilmek (İ245b/3)
yol açıl-: bir şey yapmak için imkan oluşması (İ100b/21)
yol al-: yolculuk etmek (İ29b/19)
yol kesil-: bir yere girişi yasaklamak (İ292a/12)

- yol yarağın gör-**: yol hazırlığı yapmak (İ301a/10)
- yola baş kıo-**: bir gaye uğruna en değerli şeylerden vazgeçmek (İ306b/14-15)
- yola düş-**: yolculuğa çıkmak (İ227a/20)
- yola gel-**: anlaşmayı kabul etmek (İ163a/4)
- yola gir-**: yolculuğa başlamak (İ41b/15)
- yoldan çıkma-**: yapılması doğru olan şeyleri terk etmek, doğru yoldan ayrılmak (İ77b/2)
- yolumu bağla-**: gitmesine engel olmak (İ238a/14)
- yoluña fedâ ol-**: bir gaye uğruna en değerli şeylerden vazgeçmek (İ301a/6-7)
- yüregın nâr-ı hicrle tağla-**: ayrılık acısıyla çok acı çekmek (İ14a/14)
- yüregın tağla-**: çok acı çekmek (İ191a/20)
- yüregine şu sepil-**: duyduğu üzüntüyü hafifletecek bir durumla karşılaşmak, ferahlamak (İ27a/14)
- yüregüm yan-**: derinden acı çekmek (İ345a/20)
- yüz çevür-**: vazgeçmek (İ355b/16)
- yüz döndür-**: bir hâlden başka bir hâle dönüşmek (İ42a/16)
- yüz tut-**: yönünü bir tarafa çevirmek (İ31a/5)
- yüzın gözın sür-**: yalvararak af dilemek (İ287a/17)
- yüzın tut-**: yönünü çevirmek (İ340a/12)
- yüzın yire ur-**: başını önüne eğmek (İ31a/18)
- yüzine tuş ol-**: yüzüne dikkatli bir şekilde bakmak (İ9b/5)
- yüzını gözını hâke sür-**: yalvararak bir istekte bulunmak (İ47b/21), (yüzlerin hâke sür- İ210a/9)
- yüzüm hâke ur -**: yalvararak bir istekte bulunmak (İ228b/3-4)
- yüzüm şarar-**: üzüntüden yüz renginin solması (İ210a/13)

-Z-

zafer bul-: galip gelmek (İ355a/5-6)

zâr zâr ağla-: acı çekerek yüksek sesle ağlamak (İ210a/8)

zehresi çāk ol-: çok korkmak (İ322b/19)

zelzeleye gel-: titremek(İ305a/13)

zemīne lerze ve ‘āleme velvele dūř-: tesirli bir şekilde etkilemek (İ354b/14)

zemīne yüz қо-: yalvarmak (İ111a/13)

zencīre çek-: tutsak etmek(İ338b/4)

zevk u řafā sūr-: rahat, sakin ve eğlenceli yaşamak (İ250b/6)

zīr ü zeber eyle-: alt etmek, yenmek (İ354a-19)

zīr ü zeber kııl-: alt etmek, yenmek (İ7b/11)

16. Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi

Abdurrahman GÜZEL¹

Yusuf Mete ELKIRAN²

APA: Güzel, A.; Elkıran, Y. M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 324-341. DOI: 10.29000/rumelide.996583.

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimleri ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu kapsamda Türkiye'nin batısındaki bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören farklı sınıf düzeyinden 197 öğretmen adayının görüşüne başvurulmuştur. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "İnternet Tabanlı Okuma Motivasyonu ve Etkileşim Ölçeği" ve "Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulguların analizi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği saptandığından araştırmada bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü Anova analizleri ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Analizler doğrultusunda katılımcıların internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber katılımcıların mobil öğrenme tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnternet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ölçeğinin bütünü ve alt boyutları göz önüne alındığında cinsiyet, sınıf düzeyi ve bir günde ortalama internette geçirilen süre değişkenlerine göre anlamlı farklılığa ulaşılamamıştır. İnternet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimlerinin ölçeğinin bütünü, yeterlik, zorluk ve adanmışlık alt boyutlarında akademik başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılığa ulaşılamamıştır. Ayrıca yine internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimlerinin ölçeğinin bütünü, zorluk, adanmışlık ve kaçınma alt boyutlarında yıllık ortalama kitap okuma sayısı değişkenine göre anlamlı farklılığa ulaşılamamıştır. Mobil öğrenme tutumları içinde ölçeğinin bütünü dikkate alındığında cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, yıllık ortalama kitap okuma ve günde ortalama internette geçirilen süre değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Araştırma bulgularına göre Türkçe eğitimi öğretmen adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimleri ile mobil öğrenme tutumları arasında zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: İnternet tabanlı okuma, mobil öğrenme, okuma motivasyonu, Türkçe öğretmeni aday

¹ Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü (Ankara, Türkiye), guzel@baskent.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2896-1156 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.06.2021-kabul tarihi: 19.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.996583]

² Öğr. Gör. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, (Çanakkale, Türkiye), ymelkiran@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8372-8555

Examining the relationship between prospective Turkish teachers internet based reading motivation and engagement and mobile learning attitude

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between prospective Turkish teachers' internet based reading motivation and engagement and mobile learning attitude. In this context, the opinions of 197 pre-service teachers from different grade levels of Pre-Service Turkish Language Teachers of a state university in the west of Turkey were consulted. Relational screening method, which is one of the quantitative research methods, was used. "Internet Based Reading Motivation and Engagement Scale" and "Mobile Learning Attitude Scale" were used as data collection tools in the research. Based on the analysis, it was concluded that the internet-based reading motivation and engagement of the participants were at a medium-level. In addition, it was concluded that the mobile learning attitudes of the participants were at a high level. Considering the whole and sub-dimensions of the internet-based reading motivation and engagement scale, no significant difference could be reached according to the variables of gender, grade level and the average time spent on the internet in a day. No significant difference was reached in the sub-dimensions of internet-based reading motivation and interactions as a whole, competence, difficulty and dedication, according to the variable of academic standing. Considering the whole scale among mobile learning attitudes, there was no significant difference in terms of gender, grade level, academic achievement, annual average book reading and average time spent on the internet in a day. According to research findings, there is a weak, positive and significant relationship between prospective Turkish teachers' internet based reading motivation and engagement and mobile learning attitude.

Keywords: internet-based reading, mobile learning, prospective Turkish teacher reading motivation

Giriş

İnsanoğlu iletişim ihtiyaını karşılamak için devamlı teknolojik gelişmeleri takip edip yaşamında yeni araç ve gelişmelere uyum sağlamaya çalışmaktadır. Teknolojideki hızlı gelişmeler, insanlar arasındaki iletişimin Şekil ve biçimlerinde sürekli değişmelere neden olmaktadır. 20.yüzyılın son çeyreğinde yonga teknolojilerindeki gelişmelerle başlayan bilgisayar ve teknolojilerinin dönüşümü hayatın her alanını olumlu veya olumsuz başkalaşımlara srrklemiştir. Zamanla sadece bilgisayarların iletişiminde kullanılan internet teknolojisi, cep telefonları ve dokunmatik akıllı telefonların icadıyla mobil araçlara yansımış ve milyarlarca kullanıcının anlık iletişim kurduğu bir yaygınlığa yönelmiştir. Son yıllarda internette üretilen veriler, her geçen yıl bir öncekine göre misli oranda arttığı yüksek bir veri üretimi ivmesine ulaşmıştır. Her alanda olduğu gibi eğitim ve ğretim konularında da önemli gelişmeler olmuştur.

Yazılı medya zamanla kağıt ve matbaadan dijitale doğru evrilmeye başlamıştır. Bu değişimlerin eğitim ğretim süreçlerinin üzerinde etkisi büyüktür. Dijital araçların eğitimde kullanımı günden güne yaygınlaşmış ve ayrıca uzaktan öğretimde de devrim niteliğinde gelişmeler olmuştur. Geçmişte mektup ile haberleşme var iken uzaktan ğretim de bire bir olarak eğitim mektupla yapılırken günümüzde bireysel değil gruplar halinde uzaktan eğitimler yapılabilir. Günümüzde mektubun yerini e-postalar olsa da doğrudan görüntülü iletişim imkanları var olduğu için yazışarak uzaktan ğretim sadece imkan kısıtlamalarının olduğu zamanlarda zorunlu olarak tercih edilir olmuştur. İçinde bulunduğumuz

2020-2021 öğretim yıllarında ise iletişim teknolojilerinin marifetiyle küresel bir virüs salgınından kaynaklı olarak zorunlu ve ani uzaktan eğitim, eğitim-öğretim faaliyetlerinin her aşama ve kademesinde mecburen tam veya yarı zamanlı olarak uygulanmıştır. Bu dönemde kullanılan acil uzaktan eğitim her ne kadar verim yönünden tartışmalara neden olsa da eğitim ve öğretim faaliyetlerinin tamamen durmasının önüne geçmiştir.

Hayatın her alanına dijitalin yayılımı söz konusu olmuştur. Birçok vatandaşlık iş ve işlemleri böylelikle mobil sistemler üzerinden takip edilebilir ve taleplere göre ihtiyaçlar karşılanabilir hale gelmiştir. Taşınabilir mobil teknolojileri ile e-posta, e-okul, e-ders ve e-devlet gibi sistemler yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır. Çünkü bu otomasyonlar hem daha kullanışlı hem de daha ekonomik bir imkan sunmaktadır. İnternetin zamandan ve mekandan bağımsız erişim kolaylığı sunması mobil teknolojileri avantajları hayatın bir çok kolunda kullanılabilir hale gelmiştir. Kullanıcılarına fırsat eşitliği yönünden rahat erişim imkanı vererek her hangi bir mekana mecburi olarak sınırlı kalmadan dijital teknolojilerin kullanımı ile mobil öğrenmeler söz konusu olmuştur (Abdullah ve Ward; 2016; Fabergerd, Rekkedal ve Russell, 2003; Kukulska-Hulme ve Traxler, 2005). Mobil öğrenme eş zamanlı veya eş zamansız içinde bulunulan mekan ve şartlara göre uyarlanabilen öğrenmelerdir (Bulun, Gülnar ve Güran, 2004). Hayat boyu öğrenme, bir programa bağlı veya bağımsız olarak öğrenme konuları da mobil öğrenme konuları içinde değerlendirilmektedir. İnternette 21. yüzyılın başlarında özdeşleşen sabit olarak kullanılmak zorunda olan kişisel bilgisayarların kullanım zorunluluğunun ortadan kalktığı bir öğrenmedir. Bu öğrenme çoklu ortam araç ve tasarımları ile desteklenmektedir. Basit bir mp3 oynatıcı bir cihaz veya evlerde sabit televizyonlar bile bu öğrenme imkanını sunabilir. Bu bağlamda öğrenme materyalinin hazırlandığı araca bağlı kalındığı söz konusudur. İletişim kuramında mesajın kaynaktan çıkarak hedefe ulaştırılmasında kullanılan kanal mobil cihazlardır. Bu mobil cihazların kullanım kolaylığı ve öğrenenin ona olan aşinalığı öğrenmeyi olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilir.

Okuma becerisi örgün öğretim ile eğitim öğretim organlarında bireyin edindiği bir beceridir (Özden, 2019; Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Okuma becerisi bilgiye erişim ve bilginin geçerliliği ile güvenilirliğini sorgulama imkanı sağlar (Geçgel, Kana, Öztürk ve Akkaş; 2020). Okuma arzusunun gelişmesi, okumayı sürdürme ve okumaya yönelme için dijital araçlara olan yakınlık ve kullanıcı dostu araçların kolaylık sağlaması ile mümkündür. Bu dijital araçlar ve hayatımıza kattığı yeni kavramlar hem yaşantımızda hem de eğitim öğretim süreçlerinde okuma motivasyonunu etkilemektedir. Okuma motivasyonu, okuma etkinliklerinin süreçlerini ve katılımı etkileyen bireysel gayeler, değerler ve inançlar olarak değerlendirilmektedir (Wigfield ve Guthrie, 1997). Okuma motivasyonu yüksek olan bireyler hem okumaya daha adanmış hem de okuma stratejilerini daha yaygın olarak kullanan kişisel amaçlarına ve gayelerine ulaşmak için okuyan bireylerdir (Guthrie, Anderson, Alao ve Rinehart, 1999). Geleneksel olarak anlama (dinleme, izleme ve okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerinin gelişimi dil ve kültür zenginlikleri üzerinden gerçekleşmektedir. Bununla beraber okuma yazma eylemi de metin, okur ve yazar üçlüsünü bir arada düşündürmektedir. Geçmişte metin, doğrudan papirüsler üzerine simgelerin, harflerin ve şekillerin belirli bir sistematığe göre çizilmesinden meydana gelirken günümüzde dijital araçlar vasıtasıyla ses ve görüntü ile zenginleştirilmiş olabilmekte ve tablet, akıllı telefon, akıllı tahta ve monitör gibi araçların ekranlarından okunup izlenerek anlamlandırılmaya başlanmıştır (Churchill, 2016; Erbaş ve Demirel, 2015; Larson, 2012). Medya ve eğitim öğretim ekranlar üzerinden takip edilmeye başlanmıştır. Böylelikle tüm dil becerilerinde olduğu gibi dijital araçların yaygınlaşmasından kaynaklı olarak okuma becerisinin gelişimi ile ilgili ekran okuma, dijital okuma, mobil okuma ve ekran okuryazarlığı gibi yeni kavramlar ortaya çıkmıştır (Akkaya ve Toprak, 2020; Duran ve Özkul, 2015; Gilster, 1997; Göçer ve Tabak, 2013; Güneş, 2016; Kana, 2015; Macit ve Demir, 2016; Maden, 2012; Özbay ve Özdemir, 2014).

Dijital araçlardan okuma ile ilişkili olarak çok yönlü çalışmalar yapılmıştır. “E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeği”, “Ekran okumaya yönelik tutum ölçeği”, “Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeği”, “Dijital okuma eğilimi ölçeği”, “Dijital okuryazarlık ölçeği”, “Öğretmen adayları için dijital okumaya yönelik tutum ölçeği”, gibi alan yazında bu yeni kavramlarla ilişkili olarak araştırmalarda kullanılan birçok ölçeğe aracı mevcuttur (Bulut ve Karasakaloğlu, 2018; Güneş ve Susar, 2014; Sulak, 2019; Susar, 2017; Ulu, 2018; Yurdakal ve Susar, 2021). “internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim” ölçeğe aracı ile internet kaynakları odaklanarak diğer çalışmalardan ayrı okuma motivasyonu ve eğitim konusu üzerinde çalışılmıştır (Ata ve Alparslan, 2019). Bu bağlamda internet tabanlı okuma motivasyonu kavramı da 21. yüzyılın hayatımızda vazgeçilmez kıldığı internet teknolojileri ve ekranlarının bir getirisidir. Üst seviye okuma yeteneğine sahip olmak öğrenci, öğretmen ve bireyler için beklenen bir beceri haline gelmeye başlamıştır. Özellikle dil becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretmenin özellikleri ve becerileri aranan zorunlu ihtiyaç haline gelmektedir. Türkçe öğretmen adaylarından da öğrencilerine okuma motivasyonları sağlamaları beklenmektedir.

Yapılan açıklamalar doğrultusunda bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimleri ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Böylelikle öğretmen adaylarının dijital ortamda okuma ve etkileşim algıları ile mobil öğrenme tutumları hakkında fikir edinilmesi düşünülmektedir. Araştırma amacına uygun olarak belirlenen araştırma problemleri aşağıda sunulmuştur:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimleri ne düzeydedir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının mobil öğrenme tutumları ne düzeydedir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimleri cinsiyet, sınıf, akademik başarı, ortalama bir günde internette geçirdikleri süre ve yıllık ortalama okudukları kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının mobil öğrenme tutumları cinsiyet, sınıf, akademik başarı, ortalama bir günde internette geçirdikleri süre ve yıllık ortalama okudukları kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimleri ile mobil öğrenme tutumları arasında bir ilişki var mı?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu ilişkiisel tarama modelinde tasarlanan bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimleri ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında veriler bir topluluk veya grubun önceden seçilmiş özellikleri belirlemek amacıyla toplanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). İlişkiisel tarama modellerinde ise birden fazla değişkenin birlikte değişim durumları veya seviyeleri algılanmak istenir (Karasar, 2007). Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimleri ile mobil öğrenme tutumları, kişisel bilgi formu ve ölçeklerdeki değişkenler ve maddeler arası ilişkiler incelenmiştir.

Veri toplama araçları

Verileri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, mobil öğrenme tutum ve internet tabanlı okuma motivasyonu ve katılım ölçeğe araçları kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi

formunda, öğretmen adaylarının cinsiyetine, sınıf düzeyine, not ortalamasına, yılda okudukları kitap sayısına ve internette geçirdikleri günlük süreye yönelik sorular yer almaktadır.

Knezek ve Khaddage (2013) tarafından geliştirilen beşli likert tipi ölçek olan “Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği”; Çam, Uysal, Kıyıcı ve İşbulan (2019) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış hali kullanılmıştır. Uyarlanan ölçek bir ile beş arasında likert türünde puanlamayı gerektirmektedir. Ölçek bütün olarak tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracında ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin madde sayısı yedidir. Ölçekten en düşük yedi puan, en yüksek 35 puan alınabilir. Elde edilen puanlar 1-1.80 arası kesinlikle katılmıyorum, 1.81-2.60 arası katılmıyorum, 2.61-3.40 arası kararsızım veya orta derecede katılıyorum, 3.41-4.20 arasında katılıyorum ve 4.21-5.00 arasında kesinlikle katılıyorum düzeyinde değerlendirilmektedir.

Braten, Brandmo ve Kammerer (2019) tarafından geliştirilen 10’lu likert tipi ölçek olan “İnternet Tabanlı Okuma Motivasyonu ve Katılım Ölçeği”nin Ata ve Alparslan (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır. Uyarlanan ölçek bir ile on arasında likert türünde puanlamayı gerektirmektedir. Ölçek yeterlik, zorluk, adanmışlık ve kaçınma olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracında ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin madde sayısı 12’dir. Ölçekten en düşük 12 puan, en yüksek 120 puan alınabilir. Elde edilen puanlar düşük, orta ve yüksek olarak gruplandırılırsa; 10’luk skalada, 1.00-4.00 arası düşük, 4.01-7.00 arası orta düzey ve 7.01-10.00 arası yüksek düzey olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamında güvenilirlik çalışması yapılmıştır. “Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği” için hesaplanan Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .864 ve “İnternet Tabanlı Okuma Motivasyonu ve Katılım Ölçeği” bütünü için Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .802 olarak hesaplanmıştır. ““İnternet Tabanlı Okuma Motivasyonu ve Katılım Ölçeği”” alt boyutları için Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı Yeterlik alt boyutunda .830, Zorluk alt boyutunda .868, Adanmışlık alt boyutunda .849, Kaçınma alt boyutunda .879 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeklerin güvenilir olduğu sonucuna varılabilir.

Verilerin analizi

Araştırmada nicel veri analiz programlarından SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmada standart sapma (Ss) ve aritmetik ortalama (\bar{X}) değerleri kullanılmıştır. George ve Mallery’e göre (2010) normallığı sağlayan değer aralıkları (+2.0) – (-2.0) arasındadır. Bu araştırmadan elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 arasında değer almıştır. çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım gösterdiği için araştırmada analizler için t testi, tek yönlü ANOVA ve pearson korelasyon analizleri uygulanmıştır.

Araştırmanın örneklem grubu

Araştırmanın örneklem grubunu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören 197 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubuna dair tanımlayıcı istatistik analizleri verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılanların cinsiyetleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	149	75.6
Erkek	48	24.4

Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi / A. Güzel; Y. M. Elkıran (324-341. s.)

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın katılımcılarının %75.6'sının kadın, % 24.4'ünün erkek olduğu görölmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya katılanların sınıf düzeyleri

Sınıf	f	%
1. Sınıf	28	14.2
2. Sınıf	30	15.2
3. Sınıf	79	40.1
4. Sınıf	60	30.5

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılanların %14.2'sinin birinci sınıf, %15.2'sinin ikinci sınıf, %40.1'inin üçüncü sınıf, %30.5'inin ise dördüncü sınıf olduğu görölmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya katılanların akademik başarı ortalamaları

Not Ortalamaları	f	%
0-2,5 Puan	13	6.6
2,51-3,00 Puan	68	34.5
3,01-4,00 Puan	116	58.9

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılanların %6.6'sının 0-2.5 puan, %34.5'inin 2.51-3.00 puan arası ve %58.9'unun 3.01-4.0 puan arası not ortalamasına sahip olduğu görölmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya katılanların yıllık ortalama okudukları kitap sayısı

Kitap Sayısı	f	%
0-5 Kitap	39	19.8
6-10 Kitap	63	32
11-15 Kitap	41	20.8
16 ve Üzeri Kitap	54	27.4

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılanların bir yılda ortalama %19.8'inin 0-5 kitap, %32'sinin 6-10 kitap, %20.8'inin 11-15 kitap, %27.4'ünün ise 16'dan fazla kitap okuduğu görölmektedir.

Tablo 5. Araştırmaya katılanların günlük ortalama internette geçirdikleri süre

Süre	f	%
0-1 Saat	10	5.1
2-3 Saat	36	18.3
4-6 Saat	80	40.6
7 ve Üzeri Saat	71	36

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılanların bir günde ortalama %5.1'inin 0-1 saat, %18.3'ünün 2-3 saat, %40.6'sının 4-6 saat, %36'sının ise yediden fazla saat internette zaman geçirdikleri görölmektedir.

Etik kurulu izni

Araştırmada uygulanan ölçekler kullanılmadan önce ölçekleri uyarlayan araştırmacılarından e-posta yoluyla kullanım izni alınmıştır. Araştırma bir Eğitim Fakóltesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekteşiği için bu Eğitim Fakóltesi'nden ölçeklerin uygulanmasıyla ilgili resmi olarak yazı ile izin alınmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Etik Kurulu 08.12.2020 tarih, 06/44 sayılı kararı ile araştırmanın bilimsel etik kurallara uygun olduğu kararı verilmiştir.

Bulgular

Tablo 6. Türkçe öğretmenleri adaylarının dijital yazma tutumları ve dijital okuma eğilimlerine ilişkin analiz sonuçları

	N	\bar{x}	S
Mobil Öğrenme Tutumları	197	3.69	.78
İnternet Tabanlı Okuma Motivasyonu ve Katılımları	197	5.67	1.29
Yeterlik Boyutu	197	7.4	1.81
Zorluk Boyutu	197	4.93	2.12
Adanmışlık Boyutu	197	6.17	1.92
Kaçınma Boyutu	197	4.16	2.24

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının mobil öğrenme tutumları ölçeğine verdikleri yanıtların ortalama beş üzerinden $\bar{x}=3.69$ ile yüksek düzeyde olduğu ve "katılıyorum" şeklinde belirttikleri görölmektedir. İnternet Tabanlı Okuma Motivasyonu ve Katılımları ölçeğine verdikleri yanıtların ortalama 10 üzerinden $\bar{x}=5.67$ ile orta düzeyde olduğu görölmektedir. Bununla beraber İnternet Tabanlı Okuma Motivasyonu ve Katılımları ölçeğinin yeterlik alt boyutuna yüksek düzeyde ($\bar{x}=7.4$), zorluk alt boyutuna orta düzeyde $\bar{x}=4.93$, adanmışlık alt boyutuna orta düzeyde ($\bar{x}=6.17$) ve kaçınma alt boyutuna ise orta düzeyde ($\bar{x}=4.16$) motivasyona sahip oldukları gözlenmiştir.

Tablo 7. Ölçeğe ait basıklık ve çarpıklık değerleri

Boyut	Çarpıklık	Basıklık
Mobil Öğrenme Tutumları	-.561	.657
İnternet Tabanlı Okuma Motivasyonu ve Katılımları	1.030	1.637
Yeterlik Boyutu	-.362	-.344
Zorluk Boyutu	.646	-.112
Adanmışlık Boyutu	.195	-.275
Kaçınma Boyutu	1.113	.440

Tablo 7 incelendiğinde Mobil Öğrenme Tutumları ölçeğinin tamamının (Çarpıklık: -.561, Basıklık: .657), İnternet Tabanlı Okuma Motivasyonu ve Katılımları ölçeğinin tamamının (Çarpıklık: 1.030, Basıklık: 1.637), yeterlik alt boyutunun (Çarpıklık: -.362, Basıklık: -.344), zorluk alt boyutunun (Çarpıklık: .646, Basıklık: -.112), adanmışlık alt boyutunun (Çarpıklık: .195, Basıklık: -.275) ve kaçınma alt boyutunun (Çarpıklık: 1.113, Basıklık: .440) -2 ile +2 arasında değer aldığı ortaya çıkmaktadır. George ve Mallery'e göre (2010) normalliği sağlayan değer aralıkları (+2.0) – (-2.0) arasındadır. Bu çerçevede ölçekler ve alt

Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi / A. Güzel; Y. M. Elkıran (324-341. s.)

boyutlardan elde edilen verilerin -2 ile +2 arasında değer alması dikkate alındığında bu araştırmada analizler için parametrik (normal dağılım gösteren) testler uygulanacaktır.

Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim algılarının ve ölçeği oluşturan alt boyutlara göre algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir. Bununla beraber Türkçe öğretmeni adaylarının mobil öğrenme tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 8. Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Yeterlik	Kadın	149	7.36	1.79	195	-.48	.63
	Erkek	48	7.51	1.88			
Zorluk	Kadın	149	4.82	2.09	195	-1.28	.20
	Erkek	48	5.27	2.18			
Adanmışlık	Kadın	149	6.14	1.92	195	-.31	.75
	Erkek	48	6.25	1.97			
Kaçınma	Kadın	149	4.12	2.24	195	-.48	.63
	Erkek	48	4.30	2.28			
Toplam	Kadın	149	5.61	1.29	195	-1.02	.30
	Erkek	48	5.83	1.26			

Tablo 8’de görüldüğü gibi Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ölçeğinin bütünü dikkate alındığında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(195) = -1.02, p > .05$). Bununla beraber ölçeğin alt boyutları incelendiğinde yeterlik ($t(195) = -.48, p > .05$), zorluk ($t(195) = -1.28, p > .05$), adanmışlık ($t(195) = -.31, p > .05$), kaçınma ($t(195) = -.48, p > .05$) alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tablo 9. Türkçe öğretmeni adaylarının mobil öğrenme tutum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Toplam	Kadın	149	3.59	.73	195	-1.17	.24
	Erkek	48	3.74	.90			

Tablo 7’de görüldüğü gibi Türkçe öğretmeni adaylarının mobil öğrenme tutumları, ölçeğin bütünü dikkate alındığında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(195) = -1.17, p > .05$).

Sınıf düzeyi değişkeni açısından ölçeğin bütünü ve alt boyutları dikkate alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimlerine yönelik algı düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 10’ de gösterilmiştir.

Tablo 10. Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre tek yönlü anova analiz sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yeterlik	Gruplararası	22.366	3	7.455	2.312	.077	
	Gruplariçi	622.417	193	3.225			
	Toplam	644.783	196				
Zorluk	Gruplararası	10.512	3	3.504	.776	.509	
	Gruplariçi	871.938	193	4.518			
	Toplam	882.450	196				
Adanmışlık	Gruplararası	6.421	3	2.140	.572	.634	
	Gruplariçi	722.378	193	3.743			
	Toplam	728.799	196				
Kaçınma	Gruplararası	16.841	3	5.614	1.113	.345	
	Gruplariçi	973.075	193	5.042			
	Toplam	989.915	196				
Toplam	Gruplararası	6.598	3	2.199	1.326	.267	
	Gruplariçi	320.204	193	1.659			
	Toplam	326.802	196				

Tablo 10 dikkate alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$F(3-193)=1.326$; $p>.05$]. Bununla beraber yeterlik [$F(3-193)=2.312$; $p>.05$], zorluk [$F(3-193)=.776$; $p>.05$], adanmışlık [$F(3-193)=.572$; $p>.05$] ve kaçınma [$F(3-193)=1.113$; $p>.05$] alt boyutlarında da sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf değişkeni açısından ölçeğin bütünü dikkate alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının mobil öğrenme tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 11' de gösterilmiştir.

Tablo 11. Türkçe öğretmeni adaylarının mobil öğrenme tutumlarının sınıf değişkenine göre tek yönlü anova analiz sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	7.588	3	2.529	4.342	.071	-
Gruplariçi	112.439	193	.583			
Toplam	120.027	196				

Tablo 11 dikkate alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının mobil öğrenme tutumlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F(3-193) = 4.342$, $p>.05$].

Akademik başarı düzeyi değişkeni açısından ölçeğin bütünü ve alt boyutları dikkate alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimlerine yönelik algı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 12' de gösterilmiştir.

Türkçe öğretmenleri adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi / A. Güzel; Y. M. Elkran (324-341. s.)

Tablo 12. Türkçe öğretmenleri adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimlerinin akademik başarı düzeyi değişkenine göre tek yönlü anova analiz sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yeterlik	Gruplararası	22.132	2	11.066	3.448	.134	
	Gruplariçi	622.651	194	3.210			
	Toplam	644.783	196				
Zorluk	Gruplararası	7.931	2	3.966	.880	.417	
	Gruplariçi	874.519	194	4.508			
	Toplam	882.450	196				
Adanmışlık	Gruplararası	16.935	2	8.467	2.308	.102	
	Gruplariçi	711.864	194	3.669			
	Toplam	728.799	196				
Kaçınma	Gruplararası	92.452	2	46.226	9.992	.000*	A-C
	Gruplariçi	897.463	194	4.626			B-C
	Toplam	989.915	196				
Toplam	Gruplararası	2.096	2	1.048	.626	.536	
	Gruplariçi	324.706	194	1.674			
	Toplam	326.802	196				

p* < .05, A: 0-2.5, B: 2.51-3.00, C: 3.01-4.00

Tablo 12 dikkate alındığında Türkçe öğretmenleri adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimleri akademik başarı düzeyi değişkenine göre ölçeğin bütünü dikkate alındığında anlamlı fark göstermemektedir [F(2-194)=.626; p>.05]. Bununla beraber yeterlik [F(2-194)=3.448; p>.05], zorluk [F(2-194)=.880; p>.05], adanmışlık [F(2-194)=2.308; p>.05] alt boyutlarında akademik başarı düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermemektedir. Ancak kaçınma alt boyutunda ise akademik başarı düzeyi değişkeni değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir [F(2-194)=9.992; p<.05]. Bu farkın hangi gruplar arasında kaynaklandığını ortaya çıkarmak amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Tukey testine göre not ortalaması 0-2.5 puan olanlar (\bar{x} =5.12) ile not ortalaması 2.51-3.00 puan olan Türkçe öğretmenleri adaylarının (\bar{x} =4.96) internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimlerinin not ortalaması 3.01-4.00 puan olan Türkçe öğretmenleri adaylarına göre (\bar{x} =3.59), not ortalaması 0-2.5 puan ve 2.51-3.00 puan olan Türkçe öğretmenleri adaylarının lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Akademik başarı düzeyi açısından ölçeğin bütünü dikkate alındığında Türkçe öğretmenleri adaylarının mobil öğrenme tutumlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 13' de gösterilmiştir.

Tablo 13. Türkçe öğretmenleri adaylarının mobil öğrenme tutumlarının akademik başarı değişkenine göre tek yönlü anova analiz sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	.243	2	.122	.197	.821	-
Gruplariçi	119.784	194	.617			
Toplam	120.027	196				

Tablo 11 dikkate alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının mobil öğrenme tutumlarının akademik başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(2-194)} = .197, p > .05$].

Yıllık ortalama kitap okuma değişkeni açısından ölçeğin bütünü ve alt boyutları dikkate alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimlerine yönelik algı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 14' de gösterilmiştir.

Tablo 14. Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimlerinin yıllık ortalama kitap okuma değişkenine göre tek yönlü anova analiz sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yeterlik	Gruplararası	30.295	3	10.098	3.172	.025*	B-C
	Gruplariçi	614.488	193	3.184			
	Toplam	644.783	196				
Zorluk	Gruplararası	19.040	3	6.347	1.419	.239	
	Gruplariçi	863.410	193	4.474			
	Toplam	882.450	196				
Adanmışlık	Gruplararası	8.786	3	2.929	.785	.504	
	Gruplariçi	720.013	193	3.731			
	Toplam	728.799	196				
Kaçınma	Gruplararası	15.150	3	5.050	1.000	.394	
	Gruplariçi	974.765	193	5.051			
	Toplam	989.915	196				
Toplam	Gruplararası	8.900	3	2.967	1.801	.148	
	Gruplariçi	317.902	193	1.647			
	Toplam	326.802	196				

p* < .05, A: 0-5 kitap, B: 6-10 kitap, C: 11-15 kitap, D: 16 ve üzeri kitap

Tablo 14 dikkate alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimleri yıllık ortalama kitap okuma değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [$F_{(3-193)} = 1.801; p > .05$]. Bununla beraber zorluk [$F_{(3-193)} = 1.419; p > .05$], adanmışlık [$F_{(3-193)} = .785; p > .05$] ve kaçınma [$F_{(3-193)} = 1.000; p > .05$] alt boyutlarında da yıllık ortalama kitap okuma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak yeterli alt boyutunda ise akademik başarı düzeyi değişkeni değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir [$F_{(3-193)} = 3.172; p < .05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında kaynaklandığını ortaya çıkarmak amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Tukey testine göre yıllık ortalama 6-10 kitap okuyanlara göre ($\bar{x} = 6.88$), yıllık ortalama 11-15 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının ($\bar{x} = 7.83$) internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimlerinin yıllık ortalama 11-15 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Yıllık ortalama kitap okuma değişkeni açısından ölçeğin bütünü dikkate alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının mobil öğrenme tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 15' de gösterilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi / A. Güzel; Y. M. Elkran (324-341. s.)

Tablo 15. Türkçe öğretmeni adaylarının mobil öğrenme tutumlarının yıllık ortalama kitap okuma sayıları değişkenine göre tek yönlü anova analiz sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2.864	3	.955	1.573	.197	-
Gruplariçi	117.163	193	.607			
Toplam	120.027	196				

Tablo 11 dikkate alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının mobil öğrenme tutumları sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(3-193)} = 1.573, p > .05$].

Bir günde ortalama internette geçirilen süre değişkeni açısından ölçeğin bütünü ve alt boyutları dikkate alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimlerine yönelik algı düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 16' de gösterilmiştir.

Tablo 16. Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimlerinin bir günde ortalama internette geçirilen süre değişkenine göre tek yönlü anova analiz sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yeterlik	Gruplararası	12.517	3	4.172	1.274	.285	
	Gruplariçi	632.266	193	3.276			
	Toplam	644.783	196				
Zorluk	Gruplararası	1.380	3	.460	.101	.960	
	Gruplariçi	881.071	193	4.565			
	Toplam	882.450	196				
Adanmışlık	Gruplararası	22.106	3	7.369	2.012	.114	
	Gruplariçi	706.692	193	3.662			
	Toplam	728.799	196				
Kaçınma	Gruplararası	8.730	3	2.910	.572	.634	
	Gruplariçi	981.186	193	5.084			
	Toplam	989.915	196				
Toplam	Gruplararası	3.254	3	1.085	.647	.586	
	Gruplariçi	323.548	193	1.676			
	Toplam	326.802	196				

Tablo 16 dikkate alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimlerine yönelik algı düzeyleri bir günde ortalama internette geçirilen süre değişkenine göre ölçeğin bütünü dikkate alındığında anlamlı fark göstermemektedir [$F_{(3-193)} = .647; p > .05$]. Bununla beraber yeterlik [$F_{(3-193)} = 1.274; p > .05$], zorluk [$F_{(3-193)} = .101; p > .05$], adanmışlık [$F_{(3-193)} = 2.012; p > .05$] ve kaçınma [$F_{(3-193)} = .572; p > .05$] alt boyutlarında da akademik başarı düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermemektedir.

Bir günde ortalama internette geçirilen süre değişkeni açısından ölçeğin bütünü dikkate alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının mobil öğrenme tutumlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek

amacıyla Tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 17' de gösterilmiştir.

Tablo 17.Türkçe öğretmeni adaylarının mobil öğrenme tutumlarının bir günde ortalama internette geçirilen süre değişkenine göre tek yönlü anova analiz sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	.477	3	.159	.256	.857	-
Gruplarıçi	119.550	193	.619			
Toplam	120.027	196				

Tablo 17 dikkate alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının mobil öğrenme tutumları bir günde ortalama internette geçirilen süre değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(3-193)} = .256, p > .05$].

Tablo 18. Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimleri ile mobil öğrenme tutumlarının arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon analizi

		Yazma	Okuma
Yazma	Pearson Correlation	1	.223**
	Sig. (2-tailed)		.002*
	N	197	197
Okuma	Pearson Correlation	.223**	1
	Sig. (2-tailed)	.002*	
	N	197	197

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

* $p < .01$ düzeyinde anlamlı fark vardır.

Tablo 18 incelendiğinde Türkçe eğitimi öğretmen adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimleri ile mobil öğrenme tutumları arasında zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [$r = 0.223, p < .01$]. Buna göre öğretmen adaylarının yazması arttıkça okumasının da arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı [$r^2 = .05$] dikkate alındığında internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimleri ölçeğindeki toplam varyansın %05'inin mobil öğrenme ölçeğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazma tutumları ile dijital okuma eğilimleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya Türkiye'nin batısındaki bir üniversitede öğrenim gören 197 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların 149'unu kadın, 48'ini erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcıların 28'ini birinci sınıf, 30'unu ikinci sınıf, 79'unu üçüncü sınıf, 60'unu ise dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların 13'ünün 0-2.5 puan arası, 68'inin 2.51-3.00 puan arası ve 116'sının 3.01-4.0 puan arası akademik başarı puanına sahip olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların bir yılda ortalama 39'unun 0-5 kitap, 63'ünün 6-10 kitap, 41'inin 11-15 kitap, 54'ünün ise 16'dan fazla sayıda kitap okuduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların bir günde süre olarak 10'unun 0-1 saat, 36'sının 2-3 saat, 80'inin 4-6 saat, 71'inin ise yediden fazla saat ortalama internette zaman geçirdikleri anlaşılmıştır.

Çalışmanın ana konusunu, Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimleri ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişki oluşturmaktadır. Teknolojideki gelişmeler, insanların basılı versiyondan dijitalleştirilmiş versiyona okumaya olan ilgilerini değiştiriyor (Tanjung, Ridwan ve Gultom, 2017). En çok alıntı yapılan 100 mobil öğrenme çalışmalarını inceleyen Lai'ye (2020) göre araştırmacılar mobil öğrenmenin etkilerini geleneksel öğretimle karşılaştırmaktansa daha etkili mobil öğrenme yaklaşımları bulmak amacıyla mobil öğrenme metotlarını karşılaştırmaya odaklanmıştır. Literatür incelendiğinde, bu bağlamda gerçekleştirilmiş bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırma bulgularına göre Türkçe eğitimi öğretmen adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimleri ile mobil öğrenme tutumları arasında zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe eğitimi öğretmen adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde internet tabanlı okuma motivasyonuna yönelik olarak Türkçe öğretmen adayları ile ilgili doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak dolaylı olarak Ülper ve Çeliktürk'ün (2013) çalışmalarında internet üzerinden gazete ve haber okuma güdülerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma motivasyonu konusundaysa Türkçe öğretmen adayları ile çalışılmış olarak bazı araştırmalara rastlanmıştır. Karahan'ın (2015) yaptığı çalışmaya göre öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geçgel, Kana, Öztürk ve Akkaş'ın (2020) çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İnternet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ölçeğinin bütünü ve alt boyutları göz önüne alındığında cinsiyet, sınıf düzeyi ve bir günde ortalama internette geçirilen süre değişkenlerine göre anlamlı farklılığa ulaşılamamıştır. Karahan'ın (2015) yaptığı araştırmaya göre öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarında kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık sonucuna ulaşılmıştır. Şahin'in (2019) araştırmasında benlik alt boyutunda kadınların lehine bir farklılığa ulaşılmış ve diğer alt boyutlar için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Ayrıca sınıf değişkenine göre ise tanınma alt boyutunda 2. sınıfların lehine bir farka ulaşılmışken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Geçgel, Kana, Öztürk ve Akkaş'ın (2020) araştırmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre ölçeğin yeterlilik ve tanıma alt boyutlarında anlamlı farklılığa ulaşılamamışken benlik ve diğer alt boyutlarında kadın adayların lehine anlamlı bir farklılık sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca Geçgel, Kana, Öztürk ve Akkaş'ın (2020) çalışmalarında sınıf düzeyi değişkeni açısından benlik alt boyutunda üçüncü sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında üçüncü sınıfların lehine bir fark bulunmuş ancak diğer tüm boyutlar için anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Bununla beraber Geçgel, Kana, Öztürk ve Akkaş'ın (2020) çalışmalarında Türkçe öğretmen adaylarının internette geçirdikleri süre ile ilgili internette okuma için 2-3 saat geçirenlerin 4-6 saat geçirenlere oranla 2-3 saat geçirenlerin lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır.

İnternet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimlerinin ölçeğinin bütünü, yeterlik, zorluk ve adanmışlık alt boyutlarında akademik başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılığa ulaşılamamışken kaçınma alt boyutunda ortalaması 3.01-4.00 puanın altındaki katılımcıların lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimlerinin ölçeğinin bütünü, zorluk, adanmışlık ve kaçınma alt boyutlarında yıllık ortalama kitap okuma sayısı değişkenine göre anlamlı farklılığa ulaşılamamışken yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Şahin'in (2019) araştırmasına göre yıl içerisinde okunan kitap sayısı arttıkça öğretmen adaylarının okuma motivasyonları artmaktadır. Geçgel, Kana, Öztürk ve Akkaş'ın (2020) çalışmalarında Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarı

düzeyleri, 3.00-4.00 puan arasında olanların 0-2.50 arasında olanlara göre 3.00-4.00 puan arasında olanların lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Ayrıca Geçgel, Kana, Öztürk ve Akkaş'ın (2020) çalışmalarında Türkçe öğretmen adaylarının yıllık 16 ve üzeri, 11-15 arası ve 6-10 arası yıllık kitap okuyanların 0-5 arası yıllık kitap okuyanlara göre 0-5 arası yıllık kitap okuyanların dışında kalan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır.

İnternet tabanlı ortamlar öğrenci merkezlidir ve öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlar (Kanellopoulou ve Giannakoulou, 2021). Klimova (2019) mobil öğrenmenin öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre tasarlanması gerektiğini böylelikle kalıcı öğrenmeye daha fazla katkı sağlanacağını belirtmiştir. Mobil öğrenmenin özgün öğretime uygun bir tamamlayıcı yöntem olarak hizmet edebileceği düşünülmektedir. Türkçe eğitimi öğretmen adaylarının mobil öğrenme tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Turgut ve Akdemir'in (2019) yaptıkları araştırmada da öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mobil öğrenme tutumları içinde ölçeğin bütünü dikkate alındığında cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, yıllık ortalama kitap okuma ve bir günde ortalama internette geçirilen süre değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Turgut ve Akdemir'in (2019) yaptıkları araştırmada da öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken haftalık internet kullanım sürelerine göre ise interneti daha fazla kullananların lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır.

21. Yüzyıl, toplumların ve bireylerin dijital dünyada var olmasını gerektirmiştir. İş hayatının ve sosyalleşmelerin dijital ve sanal ortamlara taşındığı yeni normaller meydana gelmiştir. Bireyler için bu ortamlarda var olmak ve medyayı takip edip işlerini görebilmek için teknik ve bilişsel bazı yeteneklerin geliştirilmesi mecburiyeti söz konusu olmuştur. Bu durum hem toplumların yaşam koşullarını hem de kültürlerini farklılaşmaya götürmüştür. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan temel okuryazarlıklar, yetkinlikler ve çevre ile iletişim ile yaşam boyu öğrenme kavramları hayatımızda vazgeçilmez kılınmıştır (Elkıran, 2021, Ustabulut, 2021). Bilgi bu dijital ortamlarda sürekli olarak artmakta, gelişmekte ve yayılmaktadır. Gazete ve dergi gibi medya araçları, internette yayın yapmaya başlamış gün içinde güncel bilgileri internet kullanıcılarına sunmak için mobil teknolojilerine uygun uygulamalar üretmişlerdir. Mobil öğrenme eğitimcilerin kendilerini geliştirmelerine önemli fırsatlar sağlar (Qureshi, Khan, Gillani ve Raza, 2020). Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarına da bu dijital dünyanın farkına varmaları, kendilerini ve öğrencilerini bu yeni ortamlara karşı farkındalık kazandıracak eğitimler vermelilerdir.

Özellikle dijital araçların ekonomik olarak pahalı olmasından dolayı cihazın bozulma kaygısı öğrenmeleri olumsuz etkileyebilmektedir. Bu gibi kaygıların giderilmesi için hem mobil araçların eğitiminin hem de dijital araçların kullanımının eğitimlerinin verilmesi gerekmektedir. Ayrıca üniversitelerde dijital dünyanın olumlu ve olumsuz yönleri için rehberlik sistemlerine de ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

İnternet tabanlı forum ve sosyal medya sitelerinin çok yoğun kullanıldığı ve yine bu okuma kaynakların üye, konu ve içerik yönünden zengin okuma materyallerine sahip olduğu görülmektedir. Bu medyaların özellikle anlama ve anlatma dil becerileri yönünden ayrı ayrı incelenerek yeni medya ortamlarına yönelik araştırmaların artırılarak yoğunlaştırılması gerekmektedir. Öğretmen adayları ve toplumun ilgisini çekebilecek edebi tür ve yazıların okunmasına yönelik olarak fırsat oluşturacak çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Türkçe konuşma ve yazmanın doğru, güzel ve sade olarak yapılabilmesi için bireylerin temelden başlayarak iyi eğitim almaları gerekmektedir. Bunun yegane temelini de öğretmenlerin ve Türkçe öğretmenlerinin iyi yetişmesi oluşturacaktır. Bu bağlamda görevdeki Türkçe öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmeni adayları ile akademisyenlerin doğrudan ücretsiz olarak dijital materyallere erişimlerinde ayrıcalık ve kolaylıklar sağlanabilir. Derslerde kullanmak amacıyla dijital materyalleri sadece yüzyüze değil kayıt altına alınabilen eş zamansız uzaktan eğitimde de telif hakkı ile ilgili ayrıcalıklar sağlanabilir.

Kaynakça

- Abdullah, F. ve Ward, R. (2016). Developing a general extended technology acceptance model for e-learning (GETAMEL) by analysing commonly used external factors. *Computers in Human Behavior*, 56, 238-256.
- Akkaya, A., ve Toprak, F. (2020) *Görsel okuryazarlık karikatürlerle Türkçe dersi işleme süreci*. Elazığ:Asos yayıncılık
- Ata, R., ve Alpaslan, M. M. (2019). İnternet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ölçeği Türkçe'ye uyarılma çalışması ve öğretmen adayları ile bir inceleme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 522-538.
- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisinde sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 15-42.
- Braten, I., Brandmo, C., ve Kammerer, Y. (2019). A validation study of the internet-specific epistemic justification inventory with Norwegian preservice teachers. *Journal of Educational Computing Research*, 57, 877-900.
- Bulun, M., Gülnar, B. ve Güran, M. S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 165-169.
- Bulut, B. ve Karasakaloğlu, N. (2018). Digital reading disposition scale: A Study of Validity and Reliability. *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 613-618.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem akademi.
- Churchill, N. (2016). Digital storytelling as a means of supporting digital literacy learning in an upper-primary school English language classroom. (Unpublished Doctoral dissertation, Edith Cowan University). Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/theses/1774>
- Çam, E., Uysal, M., Kıyıcı, M., ve İşbulan, O. (2019). Mobil öğrenme tutum ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019(13), 114-125.
- Duran, E., ve Özen, N. E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Duran, E., ve Özkul, İ. D. (2015). Ekran okuryazarlığının gelişimi ve geleceğine yönelik tahminler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 281-297.
- Elkıran, Y.M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi eğilimleri. *Route Educational ve Social Science Journal*, 8(6), 152-160.
- Erbaş, Ç., ve Demirel, V. (2015). Eğitimde sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2015 içinde* (s. 131-148). Ankara.
- Fagerberg, T., Rekkedal, T. ve Russell, J. (2003). Designing and trying out a learning environment for mobile learners and teachers. *Design, Development and Evaluation of Mobile Learning at NKI Distance Education, 2000-2005*, 85.
- Geçgel, H., Kana, F., Öztürk, N. E., ve Akkaş, İ. (2020). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve sosyal medyaya özgü epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 478-507.

- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Pearson Education India.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. John Wiley ve Sons, Inc..
- Göçer, A., ve Tabak, G. (2013). Öğretmen adaylarının 'görsel okuryazarlık' ile ilgili algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 517-541.
- Guthrie, J.T., Anderson, E., Alao, S., ve Rinehart, J. (1999). Influences of concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning from text. *Elementary School Journal*, 99, 343-366.
- Güneş, F. (2016). Kağıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler (from paper to screen developments in the field of reading. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(1), 1-18.
- Güneş, F. ve Susar K.F. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 196 – 212
- Kana, F. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma stillerinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(40).
- Kanellopoulou, C., ve Giannakouloupoulos, A. (2021). Internet-Assisted Language Teaching: The Internet as a Tool for Personalised Language Exploration. *Creative Education*, 12(03), 625.
- Karahan, B. Ü. (2015). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara:Nobel yayın dağıtım.
- Klimova, B. (2019). Impact of mobile learning on students' achievement results. *Education Sciences*, 9(2), 90.
- Knezek, G. ve Khaddage, F. (2012). Bridging formal and informal learning: A mobile learning attitude scale for higher education. *British journal of social sciences*, 1(2), 101-116.
- Kukulkska-Hulme, A. ve Traxler, J. (2005). *Mobile learning: A handbook for educators and trainers*. London: Routledge.
- Kurudayıoğlu, M., ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Lai, C. L. (2020). Trends of mobile learning: A review of the top 100 highly cited papers. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 721-742.
- Larson, L. C. (2012). It's time to turn the digital page: Preservice teachers explore e-book reading. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56(4), 280-290.
- Macit, I., ve Demir, M. K. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin ekran okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 1647-1664.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri/Screen Reading Types and Opinions of Prospective Teacher of Turkish Language towards Screen Reading. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1.
- Özden, M. (2019).Okur olarak Türkçe eğitimi lisans öğrencileri.*Route Education and Social Science Journal Volume* 6(11), December 2019 ss. 951-959.
- Sulak, S.E. (2019). Dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Social Sciences Studies Journal*, 5(3), 1329-1342.
- Susar K.F. (2017). Ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKYÖTÖ) elıştırılması: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 286-301.
- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 393-423.

Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi / A. Güzel; Y. M. Elkıran (324-341. s.)

- Tanjung, F. Z., Ridwan, R., ve Gultom, U. A. (2017). Reading habits in digital era: A research on the students in Borneo university. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 20(2), 147-157.
- Turgut, K. ve Akdemir, E. (2019). Öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye ilişkin tutumları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 500-526.
- Qureshi, M. I., Khan, N., Gillani, H. S. M. A., ve Raza, H. (2020). A Systematic Review of Past Decade of Mobile Learning: What we Learned and Where to Go. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(6).
- Ulu, H. (2018). Ekran okuma öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 148- 165.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının yaşam becerileri ile ilgili görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 205-219.
- Ülper, H., ve Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11).
- Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Yurdakal, İ. H. ve Susar K.F. (2021). Öğretmen adayları için dijital okumaya yönelik tutum ölçeği (dotö): geçerlik güvenilirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 137-159.

17. Türkiye Türkçesi atasözlerinde ağaç

Ayşe ŞEKER¹

APA: Şeker, A. (2021). Türkiye Türkçesi atasözlerinde ağaç. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 342-363. DOI: 10.29000/rumelide.997526.

Öz

Toplumların uzun yıllara dayalı gözlem ve tecrübeleri sonucu ortaya çıkıp günümüze kadar ulaşan atasözleri, ait oldukları milletin ortak duygu, düşünce, gelenek ve inançlarını yansıtır. Her toplumun kendine has atasözleri vardır. Bu atasözlerinde gündelik hayatın bir parçası olan, sosyal hayatta sürekli karşımıza çıkan kavramlar görülmektedir. Bunlardan biri de Türk kültüründe önemli bir yeri olan ağaçtır. Doğudan batıya pek çok kültür ve inanç sisteminde ağaç kavramına bazı sembolik anlamlar yüklenmiştir. İnsanoğlu küçük bir filizken zaman içerisinde büyüyüp gelişen ve sonunda kuruyan ağaç ile kendi hayatı arasında benzerlik kurmuş ve ağaca önem vermiştir. Türkler ağacı kutsal saymış ve ona zarar vermekten imtina etmiştir. Ağaç, edebiyatımızın sözlü ve yazılı bütün ürünlerinde önemli bir tabiat unsuru olarak karşımıza çıkar. Anonim halk edebiyatı ürünlerinden olan atasözlerinde de ağaçla ilgili olanlar ve içerisinde ağaç kavramının geçtiği örnekler sayıca fazladır. Çalışmamızda, atasözlerinde geçen ağaç türleri ele alınacak ve ayrı başlıklar hâlinde incelenecektir. Ağacın çeşitli özellikleri, dilimiz ve kültürümüzdeki yeri, ona verilen simgesel anlamlar çerçevesinde bu türlerin gerçekten mecaza uzanan anlamları üzerinde durulacaktır.

Anahtar kelimeler: Türkiye Türkçesi atasözleri, ağaç, ağaç türleri, Türk kültürü

Tree in Turkish proverbs

Abstract

Proverbs, which have emerged as a result of many years of observations and experiences of societies and have survived from past to present, reflect the common feelings, thoughts, traditions and beliefs of the nation to which they belong. Every society has its own proverbs. In these proverbs, certain concepts that are part of everyday life and that constantly appear in social life are observed. One of them is tree, which has an important place in Turkish culture. In many cultures and belief systems from East to West, the concept of tree has symbolic meanings. People have established similarities between themselves and trees, which are small sprouts at first, then grow and develop over time and eventually decay, and have attached importance to the tree. Turkish people have considered trees sacred and have avoided harming them. Tree appears as an important element of nature in all oral and written products of our literature. Amongst proverbs, which are the products of anonymous folk literature, there are the ones related to trees and also the examples in which the concept of tree is mentioned are high in number. In our study, the species of trees mentioned in proverbs will be discussed and will be examined in separate headings. It will focus on the various features of the tree, its place in our language and culture, and the meanings of these species that really extend to the metaphor within the framework of the symbolic meanings given to it.

¹ Arş. Gör. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Dili ABD (Kırklareli, Türkiye), ayseker87@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7612-7265 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.09.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.997526]

Keywords: Turkish proverbs, tree, tree species, Turkish culture

Giriş

Türk dili ve kültüründe önemli bir yer tutan atasözleri için geçmişten günümüze pek çok tanım yapılmıştır. Şinâsi, *Durûb-ı Emsâl-i Osmâniyye* adlı eserinin ön sözünde atasözleri ile ilgili “durûb-ı emsâl ki hikmetü'l-âvâmdır, lisânından sâdır olduğu bir milletin mâhiyyet-i efkârına delâlet eder” değerlendirmesinde bulunur (H. 1302: 4). Aksoy, atasözlerini “atalarımızın, uzun denemelere dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak düsturlaştırılan ve kalıplaşmış biçimleri bulunan kamuca benimsenmiş özsözler” şeklinde tanımlar (2020: 35). *Türkçe Sözlük*'te atasözü, “uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, deme, mesel, sav, darbimesel” olarak verilir (TDK, 2019: 180).

Türk atasözlerinin yazıya geçirilmiş ilk örneklerine Orhun yazıtlarında rastlarız. Ahmet Caferoğlu, Orhun yazıtlarında atasözü niteliği taşıyan üç söz tespit etmiştir (1930: 43-46). Uygur metinlerinde de atasözü örneklerini görürüz. Arat, Berlin Turfan yazmaları arasında bulunan bir tıp kitabının boş sayfalarında “*yime Türk savında bar*” başlığı altında sıralanan 14 atasözünden bahseder (1991: 272-275). Karahanlı döneminin önemli eserlerinden *Kutadgu Bilig*, *Dîvânu Lugâti't-Türk* ve *Atebetü'l-Hakâyık* ile Eski Anadolu Türkçesi dil yadigârlarından olan Dede Korkut Hikâyeleri atasözleri bakımından zengin kaynaklardır. *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te atasözü anlamında *saw* kelimesi geçmekte olup *sawda mundag kelir* “atasözünde böyle geçer” denilmektedir (Ercilasun, Akkoyunlu, 2015: 410). Orhun yazıtlarında “söz, haber, mesaj” anlamlarında *sab* şeklinde karşımıza çıkan kelime Uygurcadan itibaren çift dudak /v/si ile yazılmaya başlanmış olup “söz, haber, ün, atasözü” gibi anlamlarda kullanılmıştır (Şirin, 2015: 41, 42). *Kutadgu Bilig*'de *saw* “söz, haber, öğüt, nasihat” manalarında karşımıza çıkarken atasözü anlamında Arapça *mesel* kelimesi geçmektedir (Arat, 1979: 314, 384). Osmanlı Türkçesinde atasözü için *mesel*, *darb-ı mesel* ve onların çoğulu *emsâl*, *durûb-ı emsâl* terimleri kullanılmış, XX. yüzyıl başlarından itibaren yerlerini atalar sözü ve atasözü kavramlarına bırakmıştır. Çağdaş Türk lehçelerinde atasözü için Azr. *atalar sözü*, Bşk. *mäkâl*, *äyitim*, *atalar hüzi*, Kzk. *makal*, *mätel*, *nakıl*, Krg. *makal-lakap*, Özb. *makâl*, Tat. *atalar süzi*, *mäkâl*, *äyitim*, Tkm. *atalar sözi*, *nakıl*, YUyg. *makal* kelimeleri kullanılmaktadır (Ercilasun vd., 1991: 32, 33).

Toplumların uzun yıllara dayalı gözlem ve deneyimleri sonucu ortaya çıkıp nesilden nesile aktararak günümüze kadar ulaşan atasözleri, ait oldukları toplumların ortak duygu, düşünce, gelenek ve inançlarını yansıtır. Pek çok kelime ile anlatılabilecek durumlar atasözleri yoluyla tek bir cümleyle anlatılabilmektedir. Atasözlerinde, gündelik hayatın bir parçası olan, sosyal hayatta sürekli karşımıza çıkan kavramlar görülür. Bunlardan biri de insanoğlu için oksijen ve geçim kaynağı olmasının yanı sıra bazen bir barınak, bazen de meyvesi ile önemli bir besin maddesi olan ağaçtır. Yüzyıllar boyunca Türklerin hayatında geniş bir yer tutan bu kavramın önemi dile de yansımış, kelimenin anlam alanında genişlemeler olmuş ve “sopa”dan “uzunluk ölçüsü”ne kadar pek çok anlam kazanmıştır (Arslan Erol, 2014: 729). Ağaç, *Türkçe Sözlük*'te “1. Meyve verebilen, gövdesi odun veya kereste olmaya elverişli bulunan ve uzun yıllar yaşayabilen bitki, 2. Bu gibi bitkilerin gövdesinden ve dallarından yapılan, 3. Tahta, kereste” anlamlarında verilmektedir (TDK, 2019: 37). Orhun yazıtlarında *ıgaç* şeklinde gördüğümüz kelime, Karahanlı Türkçesinden itibaren *y* protezi ile *yıgaç* olarak karşımıza çıkar. Eski Türkçede *ı* “ağaç, orman” kökünden küçültme görevinde sözcükler türeten *+gAç* isimden isim yapım eki ile türetildiği düşünülmektedir (Erdal, 1991: 84). Çağdaş lehçelerde kelimeyi Azr. *ağac*, Bşk. *ağas*, Kzk. *ağaş*, Krg. *cığaç*, Özb. *däräht*, Tat., Tkm. *ağaç* şeklinde görürüz (Ercilasun vd., 1991: 8, 9).

Ağacın ya da belli ağaç türlerinin kutsal kabul edilmesi, Türk toplulukları arasında yaygın olan inanışlardan biridir. Ağaç kültü, dinler tarihçilerinin tespitine göre insanlık tarihinin en eski zamanlarından beri yeryüzünde kendini göstermektedir. Yerin dibine kadar uzanan kökleri, göğe doğru dik bir şekilde yükselen gövdesi, gökyüzüne dağılan dalı, budağı, yaprakları, mevsimden mevsime kendini yenilemesi gibi pek çok özelliği ile iptidai insanın dinî telakkilere sahip olmasında önemli rol oynamıştır. Ağaç, çoğu defa hayatın ve ebediliğin timsali olarak da kabul edilmiştir (Ocak, 2002: 129). Türklerin kutsal kabul ettikleri ağaçlar, meyvesiz, ulu, açık renkli, gölgeli ve kaba olup bunların başında kayın, çam, dağ servisi-sedir, ardıc ve çınar gelmektedir (Ergun, 2004: 195, 196). Türk düşüncesindeki ağaç kültürünün özünü “Hayat Ağacı” oluşturur. Hayat ağacı neredeyse bütün kültürlerde yaratılışın kaynağı ve yer altından gökyüzüne, Tanrı'nın olduğu mekâna ulaşabilen dünyanın direği olarak algılanmıştır (Ergun, 2004: 392).

İnsanlığın yaratılışı hakkındaki Türk düşüncesine göre Tanrı önce yerden dokuz dallı ağacı yükseltmiş, sonra bu ağacın her bir dalı altında bugünkü insanlığın atalarından birini yaratarak bu dokuz insanı ağaç gölgesinde barındırmıştır (Banarlı, 1983: 31). Ağaç, Türk boylarının menşei hakkında söylenen efsanelerde önemli bir yer tutar. Uygurların türeyiş efsanesinde Uygur hakanlarının ağaçtan türedikleri söylenir. Oğuz destanlarında Kıpçak boyunun menşei hakkındaki rivayette de ağaçtan türeme efsanesinin izleri vardır. Bu rivayete göre Oğuz Han'ın sefer dönüşünde, savaşta ölen bir askerin eşi ağaç kovuğunun içinde bir oğlan doğurur. Oğuz Han bu çocuğu evlat edinir ve Kıpçak (ağaç kavuğu) adını verir (İnan, 1986: 65). *Dede Korkut Kitabı*'nda Basat, “*atam adın şorar olsañ kaba ağaç, anam adın diriseñ kağan aşlan*” şeklinde kendinden söz eder (Ergin, 2016: 214).

Ağaç, tasavvuf edebiyatında da karşımıza önemli bir sembol olarak çıkmaktadır. Bir çekirdek bütün bir ağacın bilgisini taşır ve uygun ortamı bulduğunda bu bilgi açığa çıkar, büyür, dallanır, yapraklar çıkar ve meyve verir. Fiziksel olarak bir olan çokluğa dönüşür. Ağaçtan beklenen meyve elde etmek olup meyvesi olmayan ağaç makbul değildir. Kâinat da bir ağaç gibidir. Ağacın tohumu hakikat-i Muhammediyye, ağacın meyvesi ise insan-ı kâmilidir ve önemli olan da insan-ı kâmil olmaktır (Yücer, Küçük, 2019: 13). Yunus Emre, kişinin tasavvufî manada olgunlaşmasını şiirinde ağaç sembolüyle anlatır:

“*Âşık olmayan âdemî
Benzer yemişsiz ağaca
Ağaç yemiş vermeyince
Budağı eğilmez imiş*” (Tatçı, 2009: 61)

Anonim halk edebiyatının kısa türlerinden olan atasözlerinde de ağaç kavramının önemli bir yer tuttuğu görülür. Türkiye Türkçesi atasözleri içerisinde ağaçla ilgili olanlar sayıca fazladır. Meyvesi, çiçeği, yaprağı gibi estetik özellikleriyle dikkat çeken ağaç, doğumdan ölüme kadar hayatın her safhasında kullanılması dolayısıyla da toplumların ilgisini çekmiştir. Bu ilgi atasözlerine de yansımış ve ağaca zarar verilmemesi gerektiği “baş kes, yaş kesme”, “yaş kesen baş keser” atasözleriyle ifade edilmiştir. Ağaç için bazı yörelerde “ağacı çok olan yerde katlık olmaz”, “ağaç sevgisi, evlat sevgisidir”, “ağaç yurdun gelinidir”, “ağaçlı köyü sel basmaz”, “ağaçsız memleket duvaksız geline benzer”, “baltanı taş çal, ağaca değme”, “yaş kesen el kurur” denilmiştir. Atasözlerinde ağaç çoğunlukla insanı işaret etmiş, bazen de kökü, dalı ve yaprağı ile aile, akraba, eş dost, toplum gibi kavramları çağrıştırmıştır. “Ağaç yaprağıyla gürler (güzeldir)”, “ağaç dalıyla gürler”, “ağaç ağaç içinde büyür (yetiştir)”, “ağaç düşse (düşer) de yakınına rastlanır”, “ağaç kökünün üstünde biter”, “her ağaç kökünden kurur (çürür)” gibi örnekler verilebilir. Alçak gönüllü olma, azimli olma, sabırlı olma, öngörülü olma gibi pek çok değeri anlatmak için ağaç

kavramından yararlanılmıştır. “Ağacın meyvesi olunca başını aşağı salar”, “bir vuruşla ağaç devrilmez”, “acele bir ağaçtır, meyvesi pişmanlıktır”, “aklına gelene işleme, her ağacı taşlama” şeklinde örnekler çoğaltılabilir. Atasözlerinde genel olarak ağaç kavramına yer verilmesinin yanı sıra pek çok ağaç türünden de bahsedilmiştir. Çalışmamızda ağaç türleri incelenmiş olup ayrı kavramlar olması nedeniyle ağacın meyvesi ve çiçeği ile ilgili olan atasözleri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Taradığımız kaynaklarda tespit ettiğimiz ağaç türleri şunlardır:²

Ardıç

Türkçe Sözlük'te ardıç, “servigillerden, güzel kokulu yapraklarını kışın da dökmeyen, yuvarlak kara yemişleri ilaç olarak kullanılan bir ağaççık (*Juniperus*)” olarak geçer (TDK, 2019: 147). Ardıç kelimesinin deşışkeleri çağdaş lehçelerde şu şekillerde karşımıza çıkmaktadır: Azr. *ardıç*, Tkm., Krg., Özb. *arça*, Kzk., KKlp. *arşa*, Alt. *arçın*, Tuv., Bşk., Tel. *artış*, YUyg. *ardaç* (Eren, 1999: 15). Kelime, ilk olarak Eski Uygur Türkçesi metinlerinde *artuç* olarak görülür. Uygurlarda *artuç uruğı* yani “ardıç tohumu” ilaç olarak kullanılmıştır (Ögel, 1995: 472). Bir Uygur şiirinde “*artuç söğüt butıķı yüz türlüğün ırğalır*” diye bir ifade yer alır (TT I 164, 165; Bang, Gabain, 1929: 252). *Artuç*, Kaşgar’da iki köyün adı olarak geçer (Ercilasun, Akkoyunlu, 2015: 46). *Dîvânı Lugâti't-Türk'te* verilen şiir örneklerinde de ardıç ağacına rastlarız.

*ardı sini kız bodı anıy tâl
yaylır anıy artuçı burnı takı kuval*

“Bir kızı tasvir ederek diyor ki: Bedeni körpe, vücudu nazlı nazlı salınan, ardıç dalı gibi titreyen, burnu biçimli kız seni aldattı” (Ercilasun, Akkoyunlu, 2015: 178).

*kim ayıp iştür kulak
ay ewi artuç butak*

“Hangi kulak duydu ve kim dedi ki ayın evi ardıç dalıdır.” Kaşgarlı Mahmut, burada cariyenin nitelenerek yüzünün aya, boyunun da ardıç dalına benzetildiğı söyler (Ercilasun, Akkoyunlu, 2015: 162).

Uzun ömürlü, düz ve uzun boylu bir ağaç olan ardıç, dîvan şiirinde de karşımıza çıkmaktadır. Dîvan şairleri ardıç yerine Arapça ‘ar’ar kelimesini kullanmış ve sevgilinin boyu ‘ar’ara benzetilmiştir (Bayram, 2001: 935).

*Yüzün enver sözün şekker gözün ‘abher özüñ server
Boyuñ ‘ar’ar büyuñ ‘anber dişün gevher saçuñ Hindü* (Şeyhî, G. CL-4)

Ardıç, Türk dünyasında önemli ağaçlardan biridir. Temizlik ve kutsallığın sembolü sayılan bu ağacı Altaylılar kötü ruhlardan korunmak için kullanır. Ardıç dallarını yakıp her yeri tütsüleyerek kötülüklerin ve hastalıkların uzaklaştırılacağına inanılır. Ancak tütsü ya da ilaç için ardıç dalı alınacağı zaman dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Dalı alacak kişi öncelikle temiz olmalıdır. Dal alınmadan önce çaput bağlanmalı, Tanrı’ya dua edilmeli ve dalı almak için izin istenmelidir. Dal mutlaka kuzeye doğru eğilerek kırılmalı ve bunu yaparken diğere dalların yaralanmamasına dikkat edilmelidir. Ardıç ağaçlarının

² Çalışmamızda taranan kaynaklar: Ali Püsküllüoğlu (2012). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınevi; Kerim Yund (1944). *Ağaç, Orman Üzerine Atasözleri ve Açıklamaları*. Ankara: Recep Ulusoğlu Basımevi; Metin Yurtbaşı (2012). *Sınıflandırılmış Türk Atasözleri*. İstanbul: Excellence Dictionaries; Ömer Asım Aksoy (2020). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1, Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi; TDK *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* <https://sozluk.gov.tr/>; TDK (2019). *Bölge Ağzlarında Atasözleri ve Deyimler*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

bulunduğu yerde gürültü yapılmamalı, kötü söz söylenmemelidir. Olumsuz tavırlar sergileyenlerin hastalık ya da ölümle cezalandırılacağına inanılmaktadır. Dal, kesinlikle kesilerek alınmamalıdır. Ardıç dalının kesilmesi ya da koparılması gerektiği, bunu yapanların başlarına bela geleceği inancı Anadolu'da devam etmekte olup çeşitli hastalıkların tedavisi için de ardıç ağacından yararlanıldığı bilinmektedir (Ergun, 2004: 226-228).

Ardıç, atasözleri içerisinde yaygın bir kullanıma sahip değildir. Ardıç ağacının ateşi çabuk geçer, kül olur. Yalancının sözü de böyledir, ona güvenilmez manasında atalarımız “ardıcın közü olmaz, yalancının sözü olmaz” demiştir. Ağızlarda “ardıcın közü, çingenenin sözü” şekli de görülmektedir. Ardıç, çok uzun zamanda yetişmesi, dayanıklı kerestesi, hoş kokusu ve şifa kaynağı meyveleriyle insan hayatında önemli bir yer tutar. Kış aylarında bile yapraklarını dökmeyip doğal yapısını koruyan bu ağacın gölgesi için de “ardıç gölgesi kardeş gölgesi, söğüt gölgesi yiğit gölgesi” denilmiştir.

Asma

Asma, “belli bir cins üzüm veren, dalları çardak üstüne yayılan tırmanıcı küçük ağaççık, üzüm ağacı” şeklinde tanımlanır (Ayverdi, 2011: 190). Yabani asma olarak bilinen ilk asma bitkisinin anavatanı konusunda kesin olmamakla birlikte Kafkaslar, Afganistan'dan başlayarak Türkiye ve aşağı Mezopotamya'yı içine alan, hatta İspanya'ya kadar uzanan geniş bir coğrafya işaret edilmektedir. *Vitaceae* familyasından olan asmanın pek çok türü olmakla birlikte bağcılıkta en sık kullanılan ve en değerlisi *Vitis vinifera Linne'*dir (Anlı, 2006: 19, 20). Uygun iklim koşulları dolayısıyla ülkemiz bağcılık için dünyanın en önemli bölgelerinden biridir.

Yeryüzünde önemli bir kültür bitkisi olan asma, milyonlarca yıl önceye dayanan köklü bir geçmişe sahiptir. Anadolu'da milattan önce büyük bir uygarlık kuran Hititlerden kalma tarihî bulgularda asmaya rastlanmakta, bağcılığın ekonomide önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Hitit kanunlarında bağların çitlerle korunduğundan, bağda bulunan asmanın yakılması, çalınması, zarara uğratılması hâlinde ağır para cezalarının verildiğinden bahsedilir (Deliorman Orhan vd., 2011: 71).

Bağcılık ve üzüm kültürü Türkler tarafından eski dönemlerden beri bilinmektedir. Asmanın meyvesi üzüm, tarihî dönemlere baktığımızda ilk olarak Uygur metinlerinde karşımıza çıkar. Türkçe olan kelimenin *üz-* “kopar-, kes-“ kökünden türediği bilinmektedir (Clouston, 1972: 288). *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te üzüm ağacı anlamında *üzüm yıgaçı* denildiğini görmekteyiz (Ercilasun, Akkoyunlu, 2015: 352). Asmanın *as-* kökünden *-ma* fiilden isim yapım ekinin kalıplaşmasıyla türediği kabul edilmektedir (Ayverdi, 2011: 190).

Asma, geçmişten günümüze meyvesi ve yaprağı ile besin maddesi olarak kullanılmasının yanı sıra tedavi amaçlı da kullanılmıştır. İnsanlar üzümü hem taze hem de kurutarak tüketmiş, onu şarap yapımında kullanmıştır. Sözlü kültür geleneğinde de önemli bir yere sahip olan üzüm, bolluk bereket, güzellik, aşk, sağlık sembolü olarak görülmüştür (Şenocak, 2007: 172). Hammaddesi üzüm olan ve mitolojide Tanrıların içkisi olarak kabul edilen şarap, Tevrat, İncil ve Zebur'da kutsal içki olarak anılmıştır (Şenocak, 2007: 167). Şarabın ortaya çıkışı ile ilgili yaygın olarak anlatılan efsanelerden biri şöyledir: “Nuh peygamber üzüm veren asma yetiştirmek istedi. Fakat şeytan diktiği asmaları bağa gelerek kurutuyordu. Bir gün Nuh onu suçüstünde yakaladı. Şeytan Nuh'a: Bu bağlardan edeceğin kâra beni de ortak yaparsan asmalarına karışmam, dedi. Nuh razı oldu. Şeytan; arslan, keçi, maymun ve domuz kanlarını karıştırarak asmaları suladı. Üzümler yetişti. Nuh, kendi payına düşen üzümle pekmez, şıra, pestil yaptı. Şeytan da kendi payıyla sirke ve şarap yaptı ve dedi ki: Yaptığım şaraptan her kim bir miktar

içerse arslan gibi kuvvetli olsun. İki miktar içen keçi inatlı, fazla içen maymun iştahlı, pek fazla içen domuz kinli ola. İşte o gündən beri şaraba bu beddua sindi” (Ünver, 1949: 17, 18).

Asma, atasözlerinde de karşımıza çıkmaktadır. “Soy asma, soyuna çeker” örneğinde temiz soydan gelen kişinin, ailesindeki olumlu özellikleri taşıyacağı, soylu aileden geldiğini hâl ve hareketleriyle belli edeceği vurgulanır. Kişinin iyi yerlere geleceği, yaptığı işlerde başarılı olacağı daha en baştan, o işe başlamasından bellidir manasında “üzüm olacak asma kökünden belli olur” denir. “Miskin asmanın kel koruğu, bir gün gelir tepene çıkar” atasözü ise değersiz, işe yaramaz birine yüz verirken gün gelir sana hükmetmeye kalkar anlamında kullanılır.

Ceviz/Koz

Türkçe Sözlük'te ceviz, “cevizgillerin örnek bitkisi olan, uzun ömürlü, gövdesi kalın, kerestesi değerli, yurdumuzda çok yetişen ağaç (*Juglans regia*)” olarak geçer (TDK, 2019: 458). Ceviz, dilimize Arapça *ceviz*'den geçmiş bir sözcük olup *ceviz* de Farsça *gavz*'dan alıntıdır. Koz ise doğrudan Farsça *gavz*'dan Türkçeye girmiştir. Aynı kökene dayanan ve Türkçeye farklı dillerden farklı dönemlerde geçen bu iki kelimeyi Eren, *doublet* örnekleri olarak verir (1995: 733). Eski Türkçede ceviz yerine *yagak* kelimesi karşımıza çıkar: *Yagak ıgaç yaylagım, kuşlug ıgaç kışlagım* “Ceviz ağacı yazlığım, kuşlu ağaç kışlığım” (IrkB. 56; Tekin, 2013: 25). Arapça ve Farsçadan alıntı ceviz ve koz kelimeleri Türkçe *yagak*'ın yerini almıştır. Türkiye Türkçesinde standart dilde yaygın olarak ceviz kullanılırken mecazi adlandırma daha çok koz kelimesi kullanılmaktadır (Erdağı Doğuer, 2018: 155).

Atasözlerine baktığımızda ceviz/koz ağacı çeşitli özellikleriyle karşımıza çıkar. “Ceviz gölgesi yavuz gölgesi, söğüt gölgesi yiğit gölgesi” ile “koz gölgesi kız gölgesi, söğüt gölgesi yiğit gölgesi, dut gölgesi it gölgesi” örneklerinde bu ağacın gölgesine olumsuz bir yaklaşım olduğunu görmekteyiz. Aksoy, bu atasözlerinin açıklamasını “ceviz ağacının gölgesi koyu, güzeldir. İnsana kızların yanında bulunma keyfi verir. Ancak orada karınca çok olur; gölgede oturan insanın keyfini kaçıır. Kızların yanında oturan kişi de hem mutluluk duyar, hem de çevredeki asalaklardan rahatsız olur” şeklinde yapar (2020: 368, 369). Bazı yörelerde ceviz ağacının tekin olmadığına, altında uyumanın uğursuzluk getirdiğine inanılır. Anadolu’da “ceviz ağacının dibinde ve gölgesinde oturulmaz, adamı erken öldürür” denilmektedir. Bu söz gerçekliği tartışılan bir iddiaya dayanır. İddiaya göre ceviz ağacı sülfür gazı salgılar. Bu gaz, havadaki diğer gazlardan daha ağır olduğu için dibe çöker ve insanı sersemletir. Bu nedenle de ceviz gölgesi pek makbul değildir (<https://ww.w.tarim.com.tr/Ceviz-Agacinin-Altinda-Oturmak-Neden-Tehlikeli,39549h>).

25-30 metreye kadar yükselebilen bu ağaçlara tırmanmanın zorluğundan dolayı cevizler silkme tekniğiyle toplanır. “Ay ışığında ceviz (kestane) silkilmez” atasözü yeterli olmayan koşullarda yapılan işlerden beklenen verim alınmaz anlamında dilimizde kullanılır. Yurtbaşı bu atasözünü “gizli işler herkesin önünde yapılmaz” şeklinde açıklar (2012: 239). “Ceviz zamanında çırpılır” örneği ile de her işin vaktinde yapılması gerektiği öğütlenmektedir.

Ülkemizin tüm bölgelerinde yetişebilen ceviz ağacının meyvesi, hem insanlar hem de kargalar tarafından sevilmiştir. Kargalar topladıkları cevizleri uçuş mesafelerindeki değişik yerlere gömer, sonradan yemek istediklerinde çoğunlukla bulamaz ya da artık o cevizde ihtiyaç duymaz. Böylece o cevizler zaman içinde filizlenir. Bir atasözünde cevizin yanında kızılığın da anıldığını görmekteyiz. Kızılık, genellikle doğada yabancı olarak kendiliğinden yetişen bir ağaçtır. Ceviz ve kızılığın bu durumu

atasözlerine bazı işler emek verilerek yapıldığı hâlde bazıları kendiliğinden olur manasında “cevizi karga diker, kızılıcak kendi biter” şeklinde yansımıştır.

Çam

Çam, “çamgillerin örnek bitkisi olan, dört mevsim yeşil kalabilen, iğne yapraklı, yurdumuzda birçok türü yetişen bir orman ağacı (*Pinus*)” şeklinde tanımlanır (TDK, 2019: 489, 490). Türkiye’de yetişen türlerine kızılçam, Halep çamı, karaçam, sahil çamı, fıstık çamı, sarıçam gibi adlar verilmektedir (Baytop, 2007: 65). Arapça *šem* “mum”dan; *šem* > *şam* > *şam ağacı* “cıra ağacı” > *çam ağacı*, kısaltma yoluyla *çam* şeklini almıştır (Ayverdi, 2011: 531). Yerel ağızlarda *şam* olarak da geçer. Çağdaş lehçelerde Azr. *şam*, Bşk. *karağay*, *şırş*, Kzk. *karağay*, *şırşa*, Krg. *karağay*, Tat. *narat*, Tkm. *arça* şeklinde görülür (Ercilasun vd., 1991: 114, 115). Tarihî dönemlere baktığımızda Eski Uygurcada çam ağacı anlamında *tıt* kelimesi karşımıza çıkmaktadır (Caferoğlu, 2011: 238). Kaşgarlı da *tıt* kelimesini “çam ağacı, dağlarda yetişir” açıklamasıyla verir (Ercilasun, Akkoyunlu, 2015: 396).

Türk kültüründe, özellikle de Kuzey Türklerinde çamla ilgili inanışlar oldukça yaygındır. Çam ağacının türleri farklı semboller taşır. Karaçam ve kızılçam erkeği temsil ederken fıstık çamı kadını temsil etmektedir (Ergun, 2004: 208). Çam ağacının yaz kış yeşil kalması, uzun ömürlü olması, dağların tepesinde tek başına olması, meyvesiz oluşu, büyüklüğü Tanrı’nın sıfatlarını sembolize eder (Ergun, 2004: 211).

Klasik Türk edebiyatında çam ağacının karşılığı olarak Arapça *sanevber* kelimesini görürüz. Sevgilinin boyu ile *sanevber* arasında bağlantı kurulmaktadır (Bayram, 2001: 928).

Çü kaddün kâmetin gördi şanevber secdeler kıldı

Şu kadd ü kâmete karşı mü’ezzin bu ne kâmetdür (Şeyhî, G. LXXIII-2)

Atasözlerine baktığımızda, çam ağacıyla ilgili örneklerin özellikle ağızlarda fazla olduğunu görürüz. Çam, atasözlerinde daha çok fiziksel ve kimyasal özellikleriyle ön plana çıkmıştır. Çam ağaçlarının 50 metreye kadar uzayabilen türleri vardır. “Uzunda hüner olsa, çamda hıyar biter”, “büyüklükte hüner olsa, çamda hıyar olurdu” atasözleriyle uzun ya da büyük olmanın tek başına bir değer ölçütü olmadığı anlatılmak istenmektedir.

Çabuk yanan bir ağaç olan çam, uzun süreli kullanımlara pek uygun değildir. Dolayısıyla ondan ağıl yapmak doğru olmaz. Her şeyin bir değeri vardır, kullanılacağı yer ayrıdır anlamında “çam ağacından ağıl olmaz, el çocuğundan oğul olmaz” denilmektedir. “Eloğlu oğul olmaz, çam ağacı ağıl olmaz”, “çam dalı ağıl olmaz, eloğlu oğul olmaz”, “eloğlundan oğul, çam dalından ağıl olmaz” gibi şekilleri de mevcuttur. Kozalaklı bir ağaç olması “anadan olur buzağı, çamdan olur kozak”, yandıktan sonra arkasında köz bırakmaması “çamın közü, yalancının sözü olmaz” şeklinde atasözlerine yansımıştır. Ağızlarda “çam odununun özü mü olur, çingenenin sözü mü olur?” da denilmektedir.

Çam ağacının bazı türlerinin gövdelerinde halk arasında basra böceği diye adlandırılan bir böcek yaşar. Bu böcek çam ağacının öz suyunu emerek bir salgı bırakır. Bu salgı bal arıları tarafından alınıp kovana taşınır ve bala dönüşür. Bal da ayların sevdiği besinlerdendir. Bir şeyin değerini en iyi onu yakından tanıyan bilir manasında “çamın haysiyetini ayıdan sor” denilmiştir. “Yağlı domuz, yağlı çama sürünür” atasözleriyle herkesin içinde bulunduğu duruma, karakterine uygun hareketler sergileyeceği anlatılır.

Çam gibi reçineli ağaçların yağlı ve çabuk yanmaya elverişli kısımları olan çıra, geçmişten günümüze genellikle ateş yakma amacıyla kullanılmıştır. Çıra, eski dönemlerde aynı zamanda aydınlatma aracı vazifesi de görmüştür. Mumdan daha fazla alevlenmesinden dolayı daha geniş çaplı bir aydınlatma sağlamaktadır. Tanrı çok isteyip çok çalışsana çok, aza kanaat edip az çalışsana da az verir manasında “Allah çam isteyene çam, mum isteyene mum verir” denilmiştir. Güçlü, varlıklı bir kimse güçten düştüğünde dostunun kalmayacağına, etrafının çıkarıcı insanlarla dolacağına işaret eden “bir çam düşse baltalı da seyirtir, baltasız da”, “yaralı çama balta vuran çaktır” örnekleri mevcuttur. “Balta değmedik çam, yıkılmadık dam olmaz” atasözü zarar görmeyen, yıkıma uğramayan kimse yoktur mesajı verir. Ağızlarda kullanılan “dağ başında çam kadı, pelit müftü” atasözünde şehirden uzakta, kanun ve nizamın yeterli olmadığı yerlerde yaşayanların çaresizlikleri anlatılmakta olup orman ağacı olan çam ile kadı arasında ilişki kurulmuştur.

Evliya Çelebi, *Seyahatname*'de Bolu'yu anlatırken “(...) ab-ı hayat suları ve kutu bozası ve çam ve ardıc bardakları olur kim andan su içen ab-ı hayat-ı cavidan bulur. Ol diyarda ona senek ve boduç derler” notunu düşer. Çam ağacının suyu soğuk tutma ve ona hoş bir koku verme özelliği vardır. Çam ormanlarından çıkan kaynak suları da meşhurdur. Çam ormanlarının bulunduğu bölgelerde ağaçtan yekpare bardaklar yapılmıştır. Pala, konuyla ilgili olarak şu hikâyeyi aktarır: “Vaktiyle orman köylerinden bir delikanlı, askere gitmiş. O yıllarda askerlik de uzun sürüyor hani. Geri döndüğünde köyün yakınındaki büyük çam ağaçlarının kesildiklerini görüp babasına sebebini sormuş. İşte cevap: - Oğlum, sorduğun o eski çamlar bardak oldu. Askerde iken sana gönderdiğimiz harçlıklar nereden geldi sanıyorsun?” (2020: 80, 81). Eski durumların tamamıyla değiştiğini anlatmak için günümüzde de “eski çamlar bardak oldu”³ denilmektedir.

Çınar

Kubbealtı Lugatı'nda çınar için “iki çeneklilerden, boyu 30 metreyi bulabilen, gövdesi kalın, yaprakları parçalı, uzun ömürlü, gölgesi koyu olduğu için park ve bahçelere süs ağacı olarak dikilen büyük ağaç (*Platanus*)” denilmektedir (Ayverdi, 2011: 584). Azr., YUyg. *çınar*, Bşk., Tat. *çınar(a)*, Kzk. *şınar*, Krg. *çınar*, Özb. *çinâr*, Tkm. *çınâr* şeklinde görülür (Ercilasun vd., 1991: 128, 129). Kelime, Farsçada aynı anlama gelen *çenâr* sözcüğünden alınmıştır. Kaşgarlı'ya göre Yağma lehçesinde çınar ağacına *çarun* denilmektedir (Ercilasun, Akkoyunlu, 2015: 179). Kaşgarlı'nın çınar ağacı anlamında verdiği diğer kelime ise *çünük/şünük* olup *ç*'nin *ş*'ye dönüşmesinden *şünük* şeklini almıştır (Ercilasun, Akkoyunlu, 2015: 167, 168). Çınar, kabukları soyulup döküldüğü için ağızlarda *kavlağan* olarak da adlandırılır (DS VIII, 1993: 2689).

Çınar, görkemli ve uzun ömürlü bir ağaçtır. Bu hâliyle geçmiş ile gelecek arasında bir köprü vazifesi görür. Toplumun hafızasında iz bırakan olayların anısını bugüne taşıdıkları için de toplum tarafından korunur ve saygı gösterilir. Türkler çınarı “ulu ağaç” olarak kabul etmiştir. (Ögel, 1995: 477). Türk toplumu, özellikle de Osmanlı Devleti için çınarın ayrı bir değeri vardır. Osmanlılar zamanında saray, medrese, cami gibi pek çok yerin çevresine çınar ağacı dikilmesi dikkat çekicidir. Çınarın ihtişamlı görünüşü ve yüzyıllar boyu yaşayabilen bir ağaç olması dolayısıyla devletin gücünü ve ebediliğini sembolize ettiği görülmektedir. Bazı araştırmacılar, Osmanlı ile çınar ağacı arasındaki ilişkiyi devletin kurucusu Osman Bey'in rüyasında gördüğü iddia edilen dünyayı saran çınar ağacına dayandırır. Osmanlı Devletinin kuruluşuyla ilgili rüya şu şekildedir: “Osman Gazi niyâz etdi ve bir lahza ağıladı. Uyku galib oldı. Yatdı, uyudu. Gördi kim kendülerün aralarında bir aziz şeyh var idi. Haylı kerâmeti zâhir olmuş idi. Ve cemi' halkun mutekadidydi. Adı derviş idi. Ve illâ dervişlük bâtmındayidi. Dünyesi ve ni'meti, davarı çoğ idi. Ve

³ TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü <https://sozluk.gov.tr>, Kerim Yund (1944: 44) ve Metin Yurtbaşı (2012: 150) atasözü olarak kabul ederken, Ömer Asım Aksoy (2019: 769) ve Ali Püsküllüoğlu (2017: 336) deyim olarak vermektedir.

sâhib-i çerağ ve ‘alem idi. Dâym misâfirhânesi hâli olmaz idi. Ve Osman Gazi dahı gâh gâh gelür idi. Bu azize konuk olur idi. Osman Gazi kim uyudı, düşinde gördi kim bu azizün koynından bir ay doğar, gelür Osman Gazinün koynına girer. Bu ay kim Osman Gazinün koynına girdüğü demde göbeginden bir ağac biter. Dahı gölgesi âlemi dutar. Gölgesinün altında dağlar var. Ve her dağun dibinden sular çıkar. Ve bu çıkan sulardan kimi içer ve kimi bağçalar suvarur ve kimi çeşmeler akıdır. Andan uyhudan uyandı. Sürdi, geldi. Şeyhe habar verdi. Şeyh eyidür: “Oğul, Osman! Sana muştuluk olsun kim Hak Ta’âlâ sana ve neslüne padişahlık verdi. Mubârek olsun.” der. Ve “Benüm kızum Malhun senün helâlün oldı” der. Ve hemandem nikâh edüb kızını Osman Gaziye verdi” (Âşıkpaşaoğlu Âşıkî, 1949: 95).

Çınar, dîvan şiirinde de her dönem şairlerin ilgisini çekmiştir. Kumruların dallarına yuva yapması, geniş gölgesinin oluşu, yıldırımını çekip yanması, uzun olması nedeniyle sevgilinin boyu ile ilişkilendirilmesi, yapraklarının insan eline benzemesi gibi hususlarda ele alınmıştır (Bayram, 2001: 910-918).

Atasözlerinde çınar ağacına “çocuklu kadın, kargalı çınar, civcivli tavuk” örneğinde rastlamaktayız. Geleneksel toplumlarda kadının “doğurgan” olması önemli bir husustur. Anne kimliği kadına ayrı bir statü kazandırır. Çocuğun yetiştirilmesinde sorumluluğun çoğu da annenin üstündedir. Çocuğu olan bir kadın evladını etraftan gelebilecek tehlikelere karşı nasıl koruyor, kol kanat geriyorsa çınar ağacı da ihtişamlı gövdesi, geniş yapraklarıyla üstüne konan kuşları, dallarını mesken tutan kargaları koruyup saklamaktadır.

Dut

Dut, “dutgillerden, kuzey yarım kürenin genellikle ılıman bölgelerinde yetişen, yapraklarıyla ipek böceği beslenen ağaç (*Morus*)” şeklinde tanımlanır (TDK, 2019: 727). Kışın yapraklarını döken bu ağacın ak dut, kara dut, mor dut gibi türleri bulunmaktadır (Baytop, 2007: 95). Dut, Azr., Bşk., Kzk., Özb., Tat., YUyg. *tut*, Krg. *tt*, Tkm. *tüt* şeklinde karşımıza çıkar (Ercilasun vd. 1991: 192, 193). Çağdaş Türk yurtlarında dar bir alanda geçen dut, Yakutlar ve Çuvaşlarda yetiştirilmemektedir (Eren, 2001: 683). Farsça *tüt/tūd*’dan alıntı olan kelime, Türkçeden Balkan dillerine geçmiştir (Eren, 1999: 124). Tarihî dönemlere baktığımızda dut anlamında Uygurcada *çüsüm* (Caferoğlu, 2011: 66), *Divânu Lugâti’t-Türk*’te *üjme* (Ercilasun, Akkoyunlu, 2015: 65), Harezmi Türkçesi eserlerinden *Kıyasü’l-Enbiyâ*’da *tut* (Ata, 1997: 168) kelimelerini görürüz.

Geleneksel Türk düşüncesine göre evin temeli atılmadan önce etrafına ağaç dikilmesine özen gösterilir. Dut da o ağaçlardan biridir. Evin ruhu olarak kabul edilen dut ağacı, evin saadeti, istikbali ve bereketinin sembolüdür (Ergun, 2004: 238).

1970’lerde Özbekistan’ın güneyinde yapılan kazılarda M.Ö. 2. yüzyıla ait olduğu düşünülen bir mezarda göğsünde dut ağacı dalı bulunan kadın cesedi bulunmuştur. Kazıyı yapan Askarov, bunu eski Orta Asya topluluklarında ipek böceği yetiştiriciliği yapıldığı şeklinde yorumlamıştır (İmer, 2005: 23).

Türkler pek çok alanda dut ağacının gövdesinden, şifalı meyvelerinden ve yapraklarından faydalanmıştır. Ağızlarda dut için “bir dutun verdiğini bir şey vermez” denilmektedir. İpek ve ipek böceği denildiğinde aklımıza ilk gelen ağaç duttur. Dut yaprağıyla beslenen ipek böcekleri kendine koza örmek için lif salgılar. Yumuşaklığı ve parlaklığıyla yüzyıllardır tercih edilen bu liften iplik yapılır, kumaş dokunur. Dut yaprağının atlasa dönüşme süreci, sabretmesini bilen kişi olmayacak gibi görünen işlerde bile başarı kazanır anlamında “sabırla koruk helva olur, dut yaprağı atlas” atasözünde karşımıza çıkar.

Ağaçların gölgeleri, onların doğal özelliklerini yansıtmaktadır. Dut ağacının gölgesi, altına meyveleri döküldüğü için dut yemek isteyenlerin bulunduğu bir yerdir. Ayrıca yere düşen dutlar etrafı kirletir ve oraya sinekler üşüşür. Bu nedenle de dut gölgesi rahatsız edicidir. “Koz gölgesi kız gölgesi, söğüt gölgesi yiğit gölgesi, dut gölgesi it gölgesi” atasözünde de dutun bu durumuna değinilmiştir. Atasözlerinde halk takviminin yansımalarını da görürüz. Düzenli olarak tekrarlanan doğa olaylarına ve canlıların hareketlerine dayalı yöresel takvimlere halk takvimi denilmektedir (Veren, 2019: 165). Halkın, dut ağacı yaprağını döktüğü zaman soğukların geldiği, yapraklanınca havaların ısınmaya başladığı gözlemi “dut yaprağı (ağacı) açtı, soyun; döktü giyin”, “kara dut yaprak döktü kış, kara dut yaprak açtı yaz”, “dut yaprak açtı soyun, (dut) yaprak döktü giyin” şeklinde atasözlerine yansımıştır. Ağızlarda “dut (söğüt) suda dura dura olur abanız⁴, çoban kapıda kala kala olur babamız” diye bir atasözü karşımıza çıkar. Albayrak, bunu “sıradan bir şey zaman içinde tahmin edilemeyecek şekilde değer kazanabilir” şeklinde açıklamaktadır (2009: 372).

Elma

Elma, *Kubbealti*'nda “gülgillerden, yurdumuzun her yerinde yetişen, dişli yapraklı, açık pembe çiçekler açan, verimli, dayanıklı ağaç (*Pirus malus*)” olarak geçer (Ayverdi, 2011: 855). Azr., Bşk., Kzk., Krg., Tat., Tkm., Y.Uyg. *alma*, Özb. *almä* şeklinde çağdaş lehçelerde görülmektedir (Ercilasun vd., 1991: 210, 211). Elma, kökeni tartışmalı kelimelerden biridir. Bazı araştırmacılar kelimeyi Hint-Avrupa dillerine dayandırır (Clouston, 1972: 146; Erdal, 1993: 27-36). Eski Uygur Türkçesinden beri dilimizde olan kelime *almla söğüt* “elma ağacı” şekliyle karşımıza çıkar (Röhrborn, 1979: 93). Kaşgarlı Mahmut, kelimenin *alma* ve *almula* olmak üzere iki söyleyişini tespit eder ve *alma* söyleyişinin Oğuzca olduğunu, Türklerin ise *almula*⁵ dediğini belirtir (DLT, 1941: 77). Eserde *almula*'nın *almla* yazılışı da bulunmaktadır (DLT, 1941: 184). Şen, 11. yüzyılda farklı yazılışlar nedeniyle *alma*, *almula* ve *almla* olmak üzere üç söyleyiş görülen elmanın en eski şeklinin *almla* olduğunu ve ses hadisesi bakımından *almla* > *almula* > *alma* şeklinde bir tarihî süreç izlediğini belirtir (2006: 573). Şen'e göre kelime, Eski Türkçe “kırmızı, pembe, turuncu” anlamlarına gelen *al* kökünden *al+ı+m+la* şeklinde türetilmiştir (2006: 579). Dilimizden Macarcaya *alma* şeklinde geçen elma, uluslararası bir sözcüktür (Eren, 2001: 683).

Kültürümüzde önemli bir yeri olan elma ağacı ve elma, destanlarda, masallarda, halk hikâyelerinde ve inanışlarda sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Manas Destanı'ndan Kerem ile Aslı Hikâyesi'ne kadar pek çok türde elma ağacı, elma ağacının dibinde yuvarlanma, elma ağacının meyvesinin eşler tarafından yenilmesi motifi görülür (Alptekin, 2007: 34). Bu ağacın meyvesi elma, bereketin, zürriyetin, ölümsüzlüğün, gençliğin, güzelliğin, sağlığın sembolüdür (Şimşek, 2008: 193-204).

Atasözlerinde elma ağacına yetişme koşulları dolayısıyla yer verildiğini görmekteyiz. Elma, saçak kök yapısına sahip bir ağaç olduğu için oldukça fazla su ve nem ister. Elma ile birlikte atasözlerinde anılan armut ise kuraklığa dayanıklıdır, fazla su istemez. Bu nedenle elma fidanı düz ve sulak yere, armut ise bayıra, su tutmayan yerlere ekilmelidir. “Elmayı çayıra, armudu bayıra (dikmeli)”, “elmanın dibi göl, armudun dibi yol (olmalı)” atasözleri bu gerçekliği yansıtırken mecazi olarak da her şeyin özelliğine göre davranmak gerektiği anlamı taşımaktadır.

⁴ Yaş ağaç (DS I, 1993: 8).

⁵ Ercilasun kelimeyi *almla* şeklinde verir (2015: 65).

Erik

Erik, “beyaz çiçekler açan, her yerde yetişen ve pek çok türü bulunan meyve ağacı (*Prunus domestica*)”dır (Ayverdi, 2011: 880). Kelimenin olgunlaşmak manasındaki *er-* fiilinden türediği düşünülmür (Gülensoy, 2007: 337). Eski Uygurca bir tıp metninde *tülüg erüknün kasıkın* şeklinde bir ifadeye rastlarız (Clauson, 1972: 222). Bu metin, *erük* kelimesinin geçtiği en eski örneklerdendir. Kaşgarlı Mahmud *erük* için “şeftali, kayısı, siyah erik türünün genel adı. Birbirlerinden vasıflarıyla ayırt edilirler. Şeftaliye *tülüg erük*, kayısıya *sarıg erük*, siyah eriğe *kara erük* denir” açıklaması yapar (Ercilasun, Akkoyunlu, 2015: 33). Bu durumda *tülüg erüknün kasıkın* ifadesini “şeftalinin kabuğunu” şeklinde tercüme etmek uygundur. Günümüzde Azr. *ärük*, Kzk. *örük*, Krg. *örük*, Özb. *örük*, Tkm. *erik* kelimeleri hâlâ kayısı anlamında kullanılır (Ercilasun vd., 1991: 458, 459). Türkiye Türkçesi ağızlarında da kelimenin *erik*, *eruk*, *erük* şekilleri kayısı manasında karşımıza çıkmaktadır (DS V, XII, 1993: 1778, 4497).

Türkler tarafından erken çağlardan beri tanınan erik, Yunus Emre’nin “*Çıkdum erik dalına anda yidüm üzümü/Bostan ıssı kakıdı dir ne yirsün kozumı*” (Erik dalına çıkıp orada üzüm yedim, bostan sahibi “niçin cevizimi yiyorsun?” diye azarladı) beytiyle başlayan şiirinde önemli bir tasavvufi unsur olarak karşımıza çıkar. Niyazî Mısırî beytin şerhini şu şekilde yapar: “Her işin kendine mahsus bir semeresi vardır. Tabiatıta her meyvenin kendi ağacında yetişmesi gibi. (...) Yunus, erik ile şeriata, üzüm ile tarikata ve ceviz ile hakikate işaret etmiştir. Zira dışı yenip çekirdeği yenmeyen erik, amelin zahirine misaldir. Üzüm ise amelin bâtınına misaldir ki hem bütünüyle yenir ve hem de ondan reçel, pekmez, turşu, sirke ve daha değişik nice nimetler elde edilir. Üzümün bâtın ilmine misal olması içinde küçük de olsa çekirdekleri bulunması sebebiyledir ki bâtın ilminde dahi riya ve sem’a ve kendini beğenmişlik ve kusurlardan temizlenme zarureti vardır. İçinde asla yabana atılacak bir şey bulunmayan, hem yenen ve hem nice hastalık ve kusurlara şifa taşıyan Hindistan cevizi ise hakikate misaldir. İmdi, eriği erik ağacından, üzümü bağdan ve cevizi de ceviz ağacından talep etmek gerekir. Üzümü erik ağacında arayan, boş yere zahmet çeken bir ahmaktır; emeği boşa gider, mahsulü ise zahmetten ibarettir” (Ak, 2017: 13, 14).

Atasözlerine baktığımızda erik ağacı ile ilgili olumsuz bir imajın olduğunu görmekteyiz. Erik, farklı iklim koşullarında rahatlıkla yetişebilen bir ağaçtır. Toprak seçiciliğinin fazla olmaması, büyümesi için özel bir çaba gerektirmemesi, düşen bir çekirdekten hemen filizlenebilmesi gibi özellikleri onu Anadolu insanının gözünde alelade bir ağaç hâline getirmiştir. Dolayısıyla insanoğlu bahçesinde hemen her yerde kolaylıkla yetişip çoğalan bu ağaç yerine özel ilgi gerektiren, daha kıymetli gördüğü ürünleri yetiştirme gereği duymuştur. Bu durum atasözlerine “bağına erik, evine (köyüne) yörük koyma (sokma)”, “bahçene erik, evine yörük”, “evine yörük, bağına erik bastırma” şeklinde yansımıştır. Söz konusu örneklerde, göçebe yaşam tarzına sahip yörüklere karşı olumsuz bakış açısı da görülmektedir.

Erik, aynı zamanda gevrek yapısı nedeniyle dalları çabuk kırılan bir ağaçtır. “Erik dalına basma, her söze kulak asma” atasözünde söylenen her sözün ciddiye alınmaması gerektiği vurgulanır. Erik dalının bu durumu Burdur Dirmil yöresine özgü olduğu tescillenen “Erik Dalı” türküsünün “Erik dalı gevrektir/Amanın basmaya gelmez” dizelerinde de karşımıza çıkmaktadır.

Gül

Gül için “1. Gül ağacının güzel kokulu, pek çok çeşidi bulunan çok makbul çiçeği, 2. Gül ağacı” tanımları yapılır (Ayverdi, 2011: 1123). Türk dünyasında eski devirlerden beri bilinen ve çokça kullanılan gül, çağdaş lehçelerde şu şekillerde karşımıza çıkar: Azr. *gızılgül*, Kzk. *rauşan*, Krg., Tat. *roza*, Özb. *ätirgül*, YUyg. *gül*, *kızıl gül* (Ercilasun vd., 1991: 290, 291). Farsçada genel olarak “çiçek” manasına gelen kelime (*gul*), dilimizde daha çok belli bir türü karşılamaktadır.

Türk kültürünün önemli motiflerinden biri olan gül, edebiyatımızın sözlü ve yazılı ürünlerinde bir ağaçtan ziyade hoş kokulu, güzel renkli, baharda açan çiçeği ile ön plana çıkar. Gülün, dīvan edebiyatında ayrıcalıklı bir yeri vardır. Gül, sevgili tipinin bütün özelliklerini taşır ve güzellik yönünden sevgiliyle karşılaştırılır. Tazelik, incelik, narinlik, nazlılık hem gülün hem de fidanın, dahının, yaprağının özelliğidir ve bunlar sevgilinin boyunu, yüzünü, yanağını ifade etmektedir. Gülün dikenî âşğın rakibidir. Aynı zamanda gül ile diken iyilik/kötülük, kolay/zor, dost/düşman gibi zıtlıkların sembolüdür. Bütün klasik Doğu edebiyatlarında olduğu gibi dīvan edebiyatında da gül ile bülbülün aşkı anlatılmakta, gül ile bülbül sevgiliyi ve âşğı temsil etmektedir. (Kurnaz, 1996: 220).

Rengi, şekli ve kokusu dolayısıyla çeşitli benzetmelere konu olan gül, öncelikle Hz. Muhammed’e benzetilmektedir. Yunus Emre’nin “*Çiçek eydür ey derviş gül Muhammed teridir*” dizesinde bahsettiği üzere gülün kokusunu Hz. Muhammed’in terinden aldığına inanılır. Halk arasındaki “gül koklamak sevaptır” inancı da gülün Hz. Peygamber’in sembolü olmasından ileri gelir (Kurnaz, 1996: 220). Gül, tasavvufi düşüncede ilahî güzelliğin ve Hz. Peygamberin sembolü olmasının yanı sıra başka anlamlar da taşımaktadır. Gonca hâlindeki gül vahdeti/teklifi, açılmış gül ise kesreti/çokluğu temsil eder. Bir başka açıdan gül, kısa ömürlü oluşu nedeniyle hayatın geçiciliğini ifade etmektedir. Yine tasavvufi sembolizmde servi vahdeti, gül kesreti temsil etmekte olup kesret içindeki vahdeti ifade etmek için “*serv-i gül endâm*” tabiri kullanılmaktadır (Bardakçı, 2010: 109, 110).

Çeşitli yönleriyle edebiyatımızın her alanında karşımıza çıkan gül, atasözlerinde daha çok odunu, yetişme koşulları, kısalığı ve güzel kokusuyla yer alır. “Gül dalından odun, beslemeden (çingeneden) kadın olmaz”, ve “halayıktan (beslemeden) kadın olmaz, gül ağacından odun (olmaz)” örneklerinde her şeyin niteliklerine göre değerlendirilip uygun amaçla kullanılması gerektiği vurgulanır. Gülün, çalı formunda, ince dalı oluşu nedeniyle odun olarak kullanılması uygun görülmediği gibi hizmetçi olarak yetişmiş biri de kültürlü biri için uygun eş olarak görülmemektedir.

Bütün canlıların hayatlarını devam ettirebilmesi için kendilerine uygun ortam ve şartlara ihtiyacı vardır. Bu ortamın sağlanamadığı durumlarda yaşamın sürdürülemeyeceği “dağ gülü bağda bitmez, bağ gülü bağda bitmez” atasözü ile anlatılmaktadır. İyi insanların yanında yetişenlerin de iyi olacağı “gülün dibinde gül biter” denilerek vurgulanmıştır. Birkaç metre boylanabilen ve güzel kokulu olan gül ağacı, kâinattaki her şeyin kendine has iyi ve kötü yanları olduğunun anlatıldığı “gül güdük amma kokusu güzel, selvi uzun (büyük) amma yapısı güzel”, “kavak uzun dipisi (tipisi) çok, gül kısa kokusu çok” atasözlerinde yer almıştır.

Gül ile bülbülün birlikte anıldığı örneklere atasözlerinde de rastlarız. “Bülbülle gezen güle, ördekle gezen güle gider”, “bülbülle konuşan güle, kargayla konuşan küllüğe”, “karga ile görüşen çöplüğe, bülbülle görüşen güle gider” atasözlerinde kişinin kimin yanında olursa, kimle arkadaşlık ederse etkilenip onun gibi olmaya başlayacağı vurgulanmıştır.

İncir

İncir için “süt taşıyan ve kışın yaprağını döken ağaç veya ağaççık. Türkiye’de yabancı olarak yetiştiği gibi meyvesi için özel olarak da yetiştirilmektedir” der Baytop (2007: 143). İncir ağacının ana yurdu Ön Asya Sami ülkeleri Suriye ve Filistin olup en tatlı meyvelerini buralarda vermiştir (Hehn, 2003: 65). İncir kelimesi ile incir meyvesini Türkler Anadolu’ya gelmeden öğrenmiştir (Ögel, 1978: 304). Eski Uygurca yazma ve belgelerin söz varlığını içeren *Uigurisches Wörterbuch*’ta *āncir* maddesini görürüz. Röhrborn kelimenin Soğdça olduğu bilgisini verirken (1998: 379) bazı kaynaklarda kelimenin Farsça *encir*’den alıntı olduğu belirtilir (TDK, 2019: 1190; Ayverdi, 2011: 426; Eren, 1999: 191). Harezmi Türkçesi eserlerinden *Kıyasü’l-Enbiyâ*’da *incir yığacı* şeklinde gördüğümüz incir ağacının Hz. Adem’e beş yaprak verdiği için Tanrı tarafından mükâfatlandırıldığından ve incirin hem dışının hem de içinin yenildiğinden bahsedilmektedir: “İncir yığacı Âdem ve Havvağa beş yapurğak bérdi, endâmların örtüp çıktılar, tâ [Teñri] aytmışdan kéđin ol beş yapurğakdan birin keyik yéđi yıpar boldı, birin balık yéđi anber boldı, birin aru yéđi ‘asel boldı, birin kırt yéđi yipek boldı, birin Âdem yérge tikdi yün boldı kıyâmetğa tegi oğlanlarınğa küç boldı. Nükte: İncir yığacı Âdemğa yapurğak bérmişü üçün Teñri ‘azze ve celle beğerledi. Kamuğ yemiş üç türlüğ turur kiminiñ tışı yénür alma, armüd menizlig, kiminiñ içi yénür tışı yénmez yañak, bādām menizlig kiminiñ taşı ma yénmez içi ma yénmez kağun, ħarpuz menizlig. Ammâ incirniñ taşı hem yénür içi hem yénür” (Ata, 1997: 18, 19). Kıpçak Türkçesi sözlüğü *Kitâbü’l-İdrâk*’ta incir anlamında *ilek* kelimesi geçer (Caferoğlu, 1931: 38). Batı Anadolu ağızlarında erkek veya baba incir yerine *ilek*, *iğlek* denildiğini görürüz (DS VII, 1993: 2510, 2519). İncir ağacının meyvesine ülkemizin pek çok yerinde ballıdan ve yemiş de denilmektedir (DS II, XI, 1993: 510, 4242).

Geçmiş insanlık tarihi kadar eski olan incirden kutsal kitapların hemen hepsinde söz edilir (Anaç, 2012: 17). *Kur’an-ı Kerim*’de Arapça incir anlamına gelen *tîn* kelimesinden adını alan surede incire ve zeytine yemin edilmektedir (Tîn 95/1 “*Yemin olsun incire ve zeytine*”). Meyvesi, sütü, yaprağıyla incir ağacına bütün kültürlerde mit dünyasından günümüze kutsallık, varlık, güç, bilgelik, verimlilik, bolluk bereket, doğurganlık gibi semboller yüklenmiştir (Koçak, 2011: 283-285). İncir ağacına yüklenen olumlu sembolere karşın olumsuz imaja da rastlarız. Günümüzde sıklıkla kullanılan “ocağına incir ağacı dikmek” deyimini bunun en yaygın örneğidir. Anadolu’da halk arasında incir ağacının altında uyuyanları şeytanın alıp götürceği, incir ağacından düşenin iflah olmayacağı, incir ağacının altında yatmanın uğursuzluk getireceği gibi inanışlar yaygındır (Koçak, 2011: 285-286).

İncir ağacının odunu yaşken süngerimsi, kolay kırılan ve eğrilen bir odundur. İyice kuruduktan sonra ise meşe odunu kadar sert olur ve asla kırılmaz. Bu nedenle incir odunu “işe yaramaz odun” olarak anılır. “İncir (odunu) gibi işe yaramaz herif” şeklindeki ifadeler buradan gelmektedir (Hehn, 2003: 69). İncir odununun bu özelliği nedeniyle kötü malzemeyle iyi bir iş yapılmaz manasında “darı unundan baklava, incir ağacından oklava olmaz” denilmektedir.

İncirin gelişmesi ve yayılması zeytin ile birlikte incelenir (Ögel, 1978: 303). Zeytin ağacıyla incir ağacı aynı dönemde meyve verir. Zeytin sineğinin zeytin ağacına ve meyvesine zarar vereceği dönemde olgunlaşan incirler bal dökmeye başlar. İncirin balı zeytin sineklerini üstüne çeker ve balı yiyen sinekler bir süre sonra zehirlenerek ölür (<https://www.tarimtv.gov.tr/tr/video-detay/zeytin-sinegi-zararlisina-incir-agacli-koruma-10489>). Bir atasözünde de incir ve zeytinin yetiştirme süreleri dolayısıyla birlikte verildiğini görürüz. Ülkemizde genellikle çelikleme yöntemiyle üretilen incir ağaçları, dikimlerinden 4-5 yıl sonra yılda ortalama 5-6 kg ürün verir. 9-10 senelik ağaçlardan yılda ortalama 20 kg ürün alınırken 25-30 yıllık ağaçlarda bu sayı yaklaşık 45-50 kilograma ulaşır (Günel, 2008: 567). “İncir babadan, zeytin

dededen”, “zeytin dededen, incir babadan kalmalı” atasözlerinde incir ağacının bol ürün verebilmesi için bir kuşak geçmesi gerekirken zeytin için en azından iki kuşaklık bir zaman geçmesi gerektiği vurgulanır.

Atasözlerinde halk takviminin yansımalarını da sıklıkla görürüz. Uzun süreli gözlemler sonucu edinilen bilgiler, tecrübeler halk takvimini oluşturur. Ağızlarda karşımıza çıkan “incir yaprağı deve tabanı kadar olmayınca yaz gelmez” atasözünde de halkın incir yaprağının boyutuna bakarak yaz mevsiminin başlaması ile ilgili gözlemine ulaşırız.

Kavak

Kubbealtı'nda kavak, “söğütgillerden, sulak yerlerde yetişen, yaprakları uzun saplı ve dişli, boyu düzgün ve bazı türlerinde 30-40 metreyi bulan uzunlukta, kerestesi için dikilen, odunu gevşek ve kof, kabuğu kavlayıp dökülen bir ağaç (*Populus*)” diye tanımlanır (Ayverdi, 2011: 1629). Bazı türlerine ak kavak, akça kavak, Fırat kavağı, tuzcul kavak, kara kavak, dağ kavağı, titrek kavak gibi adlar verilir (Baytop, 2007: 162). Eren, sözcüğün Türkçe *kav* kökünden *kav+(a)k* şeklinde türediğini ve kabuğu döküldüğü, kavladığı için bu adın verildiğini belirtir (1999: 219). Tarihî metinlere baktığımızda *Divânü Lugâti't-Türk*'te *tirek* “kavak ağacı”, *tograk* “karakavak” (Ercilasun, Akkoyunlu, 2015: 178, 204), Kıpçak dönemi sözlüklerinden *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugâlî*'de *avsak* “kavak ağacı” kelimelerini görürüz (Toparlı vd., 2014: 16). Çağdaş lehçelerde kavak, Azr. *govag*, Bşk., Tat. *tiräk*, Kzk., Krg. *terek*, Özb., YUyg. *teräk*, Tkm. *derek* (ağaç) olarak görülmektedir (Ercilasun vd., 1991: 454, 455).

Türk mitolojisinde önemli bir yere sahip olan kavağın en önemli fonksiyonu göğün direği ve dünya ağacı olmasıdır (Ergun, 2004: 216). Bir Altay destanında yer altı, yeryüzü ve gökyüzünü birleştiren ağaç, kavak ağacı (Bay Terek) olarak anlatılmaktadır (Ergun, 2004: 218). Manas Destanı'nda kavak, ölüm ve dirilme sembolü olarak karşımıza çıkar. Uzun ve düzgün yapısıyla dikkat çeken kavak ağacı için Teleüt Türkleri “terekten yüksek ağaç yoktur” demişlerdir (Ögel, 1995: 474, 475).

Kavak, atasözlerinde daha çok uzun yapısıyla karşımıza çıkar. Her ilerleyişin bir sınırı vardır anlamında “kavak uzaya uzaya göğe ermez (çıkamaz)”, “kavak uzaya uzaya göğe değmez ya, elbet bir gün belinden kırılır” denilmiştir. “Her uzun ağaç kavak değildir” denilerek dış görünüşe aldanmamanın gerekliliği anlatılmıştır. Sağa sola fazla dallanıp budaklanmadan göğe doğru yükselen bu ağacın gölgesi azdır. “Kavak da uzun; fakat gölgesinde oturulmaz” atasözüyle fiziksel büyüklükten ziyade işe yaramanın önemli olduğuna dikkat çekilir. Tanrı bir kimsenin zengin olmasını isterse ona beklemediği yerlerden gelir kapısı açar anlamında “Allah verirse Tepelioğlu'nun kavağında da verir”⁶ denilmektedir.

Kavak, odununun gevşek ve kof olmasıyla da atasözlerinde yer alır. Kavak odunu çabuk yanar, ısıtmaz ve tüter. Bu sebeple “kavak ağacından odun, halayıktan kadın (olmaz)” denilmiştir. “Kavak, yaprağını tepeden dökerse kış çok olur” atasözünde halk takviminin izleri görülür. Halk arasında kavak ağacının yaprakları tepeden dökülmeye başlarsa o yıl kışın sert geçeceğine inanılmaktadır. “Meşe gibi dikilmesini değil, kavak gibi eğilmesini bilmeli” örneğinde körü körüne inat etmemenin gerektiği öğütlenir. Kişiyi güçlü yapan ailesi, akrabaları, yakınlarıdır anlamında “kavak dahıyla gürler” denilmiştir. Gerçekleşmesi mümkün olmayan durumlar için söylenen “balık kavağa çıktığı vakit kösenin de sakalı biter” atasözü mevcuttur. Bazı araştırmacılar burada bahsedilen kavağın ağaçla ilgisi olmadığını, söz konusu kavağın İstanbul Boğazı'nın Karadeniz'e açılan noktasında yer alan Anadolu Kavağı ve Rumeli Kavağı semtleri olduğunu belirtir (Yund, 1944: 35; Pala, 2020: 39). Buralar çok rüzgârlı ve akıntılı olduğu için balıkçılar

⁶ Tepelioğlu kim olduğu bilinmeyen bir şahsiyettir. Ağızlarda çok yüksek anlamında “Tepelioğlu'nun kavağı” şeklinde deyim bulunmaktadır (BAAD, 2019: 420).

avlanamaz. Pala'ya göre İstanbul civarında türetilen “balık kavağa çıkınca” deyimi diğer şehirlere yayılınca İstanbul'daki bu semtleri bilmeyenler tarafından yer adı olan Kavak, kavak ağacı ile ilişkilendirilmiştir (2020: 39).

Kavak, kökünün sığ oluşu ve uzunluğu nedeniyle en hafif rüzgârdan bile etkilenip eğilen, yaprakları âdetâ ıslık çalar gibi hışırdayan bir ağaçtır. Bir atasözünde “kavak uzun dipisi çok, gül kısa kokusu çok” denilmektedir. “Kavak başında yel olur, gurbete çıkan del' olur”, “köyden çıkan deli olur, kavak başında yel olur”, “memleketinden çıkan deli olur, başında kavak yeli olur” örneklerinde doğup büyüdüğü yeri terk edip başka yere göç edenlerin durumuna değinilmiştir. Kavak-yel ilişkisi atasözlerimizde olduğu gibi deyimlerimizde de yer bulur. Günümüzde yaygın şekilde kullanılan “başında kavak yeli (yelleri) esmek”⁷ deyimi bazen bir gencin sorumluluklarından uzak bir şekilde zevk ve eğlence peşinde koşması bazen de insanların gerçekleşmeyecek şeylerin hayaliyle vakit öldürmesi manasında kullanılır. Kendini bir dönem zevk ve eğlenceye kaptırmamış genç yoktur anlamında kullanılan “başını sallamayan (sallamadık) kavak (ağaç) olmaz” atasözü de kavağın insanı işaret ettiği örneklerden biridir.

Yukarıda saydığımız örneklerin dışında, ağızlarda “- Kavakta nar biter mi? - Kafan kadar”, “körden, savaktan, meyvesi bitmedik kavaktan sakın” şeklinde atasözleri de bulunmaktadır.

Meşe

Meşe, “kayingillerden, ak meşe, kara ve kızıl meşe, mantar meşesi, palamut meşesi, mazı, yer meşesi gibi pek çok türü olan, dayanıklı, uzun ömürlü, gösterişli orman ağacı (*Quercus*)” diye geçer (Ayverdi, 2011: 2058). Kelime, Azr. *palhd*, Bşk., Tat. *imân*, Kzk., Krg. emen, Özb., YUyg., *emân*, Tkm. *dub* şeklinde görülür (Ercilasun vd., 1991: 584, 585).

Meşe, Farsça *bîşe'*den b>m değişikliği yoluyla *mîşe* > *meşe* şeklinde dilimize girmiştir. Farsçada “orman” anlamına gelen kelime, dilimizde de başlangıçta aynı anlamda kullanılırken sonradan “meşe ağacı” anlamını kazanmıştır (Eren, 2001: 686). Karahanlı dönemi eserlerinden *Atebetü'l-Hakayık*'ta *bîşe* “orman, ağaçlık” manasında karşımıza çıkar (Arat, 1951: XI). Meninski “*Quercetum 'mîşelik, mîşe, bîşe, ormân, timâs'; Quercus 'belût ağacı, mîşe/meşe, sendiyân*” şeklinde açıklama yapar (Meninski, 1687: 1422).

Türk dünyasında heybetli gövdesiyle dikkat çeken meşeye, özellikle Çuvaşlar ayrı bir önem vermiştir. “İhtiyar meşe bizim babamızdır” diyen Çuvaşlar için meşe, ormanın hükümdarıdır. Meşe, bir kahraman gibi güçlüdür ve erkeğin de onun gibi sağlıklı, koruyucu, sorumluluk sahibi olması beklenir (Ergun, 2004: 236).

Dilimizde meşe ağacı anlamında *pelit* (Ar. *bellût*) kelimesi de kullanılmaktadır. Ağızlarda “dağ başında çam kadı, pelit müftü” atasözüne rastlarız. Şehirden uzakta, kanun ve nizamın yeterli olmadığı yerlerde yaşayanların çaresizliklerinin anlatıldığı sözde, ormanların görkemli ağaçlarından pelit ile din işlerine bakan müftü sembolize edilmiştir. Meşe, ağızlarda orman anlamında da karşımıza çıkar (<https://sozluk.gov.tr/>). “Meşe aslansız olmaz”, “meşe çakalsız olmaz” atasözleri bunun örneklerindedir. Bu atasözlerinde meşe, topluma işaret ediyor olup her toplumda aslan gibi cesur ya da çakal gibi kurnaz kişilerin olduğuna dikkat çekilmektedir. Bir aileden iyi de kötü de birilerinin çıkabileceği “bir meşeden okluk da çıkar bokluk da” atasözüyle anlatılmıştır. Sıradan biri kendisinden

⁷ Pala, söz konusu kavak yelinin Anadolu Kavağı ile Rumeli Kavağı'nda esen şiddetli rüzgârlar olduğunu belirtir (2020: 39).

üst düzeyde birine küsüp darılsa bunun o kişinin umrunda bile olmayacağı “ayı meşeden küsmüş, meşenin haberi yok” şeklinde söylenmiştir.

Meşenin yaz kış yapraklarını dökmeyen, küçük ve çiğnenebilir yapraklı cinsleri keçiler için cezbedici bir besin kaynağıdır. Ancak keçiler, ağaçların filizlerini, yapraklarını, genç fidanları yiyerek onlara zarar vermekte, hatta kurummasına neden olmaktadır. İçindeki tanen miktarı nedeniyle meşe kabuğu ve meşe palamudu deri tabaklama işleminde sıklıkla kullanılır. Aynı şekilde sumak yaprağından da dericilikte faydalanılmaktadır. Arka planda bu gerçekliğin yattığı “keçinin meşeye ettiğini küllü derisinden çıkarır” ve “keçinin sumağa (meşeye) ettiğini sumak keçiyeye edecek” atasözlerinde kötülük eden kötülük bulur mesajı verilmektedir. Meşe, sert bir ağaçtır ve onu eğip bükmek kolay değildir. Onun bu özelliği “meşe gibi dikilmesini değil, kavak gibi eğilmesini bilmeli” atasözüne yansımıştır. Büyükleri eğitmenin zor olduğu, eğitimin çocuk yaşta verilmesi gerektiği “(kuru ağaç eğilmez), kart meşe bükülmez” şeklinde öğütlenmiştir.

Ağızlarda kalın gövdeli meşe ağacına *kaba ağaç* denildiğini de görmekteyiz (DS VIII 1993: 2577). Tembel kişilerin sürekli rahatlarının peşinde oldukları “kızıl tembel, yazın koyu kaba ağaç gölgesi arar” sözüyle dile getirilmiştir.

Servi/Selvi

Servi, “servigillerden, kışın koyu yeşil yapraklarını dökmeyen, daha çok mezarlıklara dikilen, uzun ömürlü, güzel kokulu, ince uzun ağaç (*Cupressus*)” diye tanımlanır (Ayverdi, 2011: 2788). Kelime, Farsça *serv*'den ses türemesi ile oluşmuş ve *r-l* değişikliği ile selvi şeklini almıştır. Halk arasında daha çok selvi olarak bilinir. Çağdaş lehçelerde Azr., Özb., YUyg. *särv*, Bşk. *särbi ağası*, *kiparis*, Kzk., Krg. *kiparis*, Tat. *särbi ağacı*, *kiparis*, Tkm. *servi* şeklinde geçer (Ercilasun vd., 1991: 764, 765).

Genellikle mezarlıklara dikilen servi, Türk kültüründe uzun olması ve daima yeşil kalmasıyla ebediyeti sembolize eder. Sürekli yeşil olmaları, ata ruhlarının cennette olduğunun kanıtı ve ölen ataların torunlarının mutlu yaşamalarının sembolüdür. Ata ruhları bu ağaçlar sayesinde göğe ulaşmakta ve Tanrı'nın kutu aşağıya, kemiklere inmektedir (Ergun, 2004: 234).

Dîvan şiirinde adı en çok geçen ağaç, servidir. En dikkat çekici özelliği ise uzun ve düzgün olmasıdır. Servi, sevgilinin boyu için hem benzeyen hem de benzetilendir. Hafif rüzgârla salınışı sevgilinin yürüyüşünü andırır ve sevgili için *serv-i revân* tamlaması kullanılır. Rüzgâr ile salınırken “Hû” (Allah!) sesini çıkarması dolayısıyla mezarlıklarda çok bulunur. Bu durum onun Allah'ı zikrettiğine yorumlanır ve mezarlıktaki ölümler için bir mağrifet vesilesi olarak düşünülür (Pala, 2002: 414).

“Gidelim *serv-i revânım* yürü Sa *dâbâd'a*” (Nedîm, M. 40)

Tasavvufta da servi, dalsız budaksız, düz bir ağaç oluşu nedeniyle Arap alfabesinin ilk harfi elife ve bir rakamına benzetilir. Bu özelliğiyle de adeta Allah'ı sembolize eder (Cebecioğlu, 2004: 561).

Selvi, atasözlerinde de uzun ve düzgün yapısıyla yer alır. “Gül güdük amma kokusu güzel, selvi uzun (büyük) amma yapısı güzel” örneğinde, evrendeki her şeyin kendine has iyi ve kötü yanlarının bulunduğu, onları birbirleriyle mukayese etmenin, birini diğerinden üstün tutmanın doğru olmadığı anlatılır. “Her uzun ağaç selvi değildir” atasözüyle de dış görünüşe aldanmamanın gerekliliği öğütlenmektedir.

Söğüt

Söğüt, “söğütgiller familyasından, daha çok su kenarlarında yetişen, pek çok çeşidi olan, uzun ve acı yapraklı, kabuğu kolay soyulur bir ağaç (*Salix*)” şeklinde tanımlanır (Ayverdi, 2011: 2871). Eski Uygur Türkçesinden itibaren görmeye başladığımız *söğüt*, Uygurcada genel anlamda “ağaç” olarak geçmektedir. *Borlukta tegm[i]şte borlukçı erke inçe tip tidi kaç k[e]reklig yimiş söğütiñ üze birer çınratğu asın* “Bağa varınca bağcıya şöyle dedi: Her bir meyve ağacının üzerine birer çan asın” (Tulum, Azılı, 2015: 150, 151). Kelime, Karahanlı Türkçesinde “söğüt ağacı” manasında kullanılmaya başlar (Clauson, 1972: 819).

Azr. *söyüd*, Bşk., Tat. *tal*, *öyänki*, Kzk. *tal*, Krg. *tal*, *sögöt*, Özb. *tâl*, Tkm. *sövüt*, YUyg. *sögät* (Ercilasun vd., 1991: 792, 793) şeklinde geçen söğüt ağacıyla ilgili Türk dünyasında çeşitli inanışlar mevcuttur. Sahalar söğüdü ruhlu ağaç olarak kabul ederler. Küçük kuşlar söğüde yuva yapmayı sever. Böylece söğüde annelik kutu siner. Söğüdü kutu insana girdiğinde de insan, duygulu, çocuk sever ve evcimen olur (Yıldırım, 2000: 416). Yerli bir ağaç olan söğüt, daima evin önündedir. Eve faydası olacağına, ailenin sıkıntılarını çözeceğine inanılır (Ergun, 2004: 240, 241). Türk coğrafyasında ağaçlarla ilgili çok fazla yer adı bulunmaktadır. Anadolu’da da Söğüt, Osmanlı beyliğinin ilk başkenti olarak bilinir.

Klasik edebiyatta söğüt ağacından bahsedilen beyitlerin çoğunda Farsça *bîd* kelimesi tercih edilmiştir. Söğüt, su kenarında olması ve yapraklarının titreyişi bakımından teşbihlere konu olmuştur (Pala, 2002: 82).

Böyle bî-hâlet değildi gördüğüm sahrâ-yı aşk

Anda mecnûn bîdler divâne cûlar var idi

(Nedîm, G. 147-2)

Söğüt ağacı, atasözlerinde gölgesi ve doğal özellikleriyle öne çıkar. Atalarımız, “koz gölgesi kız gölgesi, söğüt gölgesi yiğit gölgesi, dut gölgesi it gölgesi” demiştir. “Ceviz gölgesi yavuz gölgesi, söğüt gölgesi yiğit gölgesi”, “ardıç gölgesi kardeş gölgesi; söğüt gölgesi yiğit gölgesi” şekilleri de mevcuttur. Söğüdü çok büyüyüp gelişebilen türleri vardır. Sarkan dalları ve yaprakları hafif bir rüzgârda yelpaze görevi üstleneceğinden gölgesinde huzurla vakit geçirilebilir. Söğüt, odunu hafif ağaçlardan olsa da ince, uzun dalları ile hacimce geniş bir yer kaplar. “Ağaçlardan söğüttür en kabası, yiğidi hor gösteren eğnindeki abası” atasözünde söğüdü şekline temas edilmiştir. Söğüt, suyu da çok seven ağaçlardır. Ağzılarda “söğüt (dut) suda dura dura olur abanız, çoban kapıda kala kala olur babamız” şeklinde bir atasözü görülmektedir.

Söğüt, aynı zamanda ilkbaharda arıların bal kaynaklarından biridir. Arılar söğüt ağacından propolis denen yapışkan bir madde alır ve onu kovan içerisinde delik ve çatlakların kapatılması, peteklerin tamir edilmesi, kovan girişini daraltma gibi amaçlarla kullanır (Kumova vd., 2002: 10, 11). Ayrıca kaliteli bal için söğüt dallarından kovan örülür. Herkes işine yarayan şeyi benimser anlamında “arı söğüdü, akıllı öğüdü sever” denilmektedir. Yumuşak ağaçlardan biri olan söğüt çabuk yanıp geçer, arkasında köz bırakmaz. Bu özelliğiyle de “tavuk sağılmaz, söğüt yakılmaz, güveye güvenilmez”, “söğüdü közü, kadının sözü” atasözlerinde yer bulmuştur.

Divânu Lugâti’t-Türk’te “söğüt söliñe kağın kâsıña”, “kağın kâsıña söğüt söliñe” şekillerinde bir atasözü yer alır. Kaşgarlı bunu “söğüde tazelik, taravet yakışır; kayın ağacına kartlık yakışır. Aslına çeken şeyler için kullanılır” şeklinde açıklar (Ercilasun, Akkoyunlu, 2015: 153). Sözlüğün başka bir sayfasında aynı atasözü için “söğüt ağacının nemi kendisine yakışır, bir ağaç türü olan kayının da katı kabuğu kendisine yakışır” denir (Ercilasun, Akkoyunlu, 2015: 402). Kayın, söğüt ağacına göre çok daha yavaş

büyüyen ve çok daha uzun ömürlü olan bir ağaçtır. Albayrak, “söğüde tazelik, kayın ağacına kartlık yakışır” atasözü için “bazı şeylerin taze ve genç olanı, bazılarının da yllanmış, yaşlanmış olanı güzeldir” yorumunda bulunur (2009 :796). Söğüt ağacı ile ilgili başka bir atasözü *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te “*köp söğütke kuş konar körklüg kişike söz kelir*” şeklinde gördüğümüz “gür (çok) söğüde kuş konar, gösterişli kişiye (güzele) söz gelir”dir. Kaşgarlı bunu “kuş, gür ve dolaşık dallı söğüt ağacına konar; güzel ve aydınlık yüzlü kadına söz gelir” diye açıklar (Ercilasun, Akkoyunlu, 2015: 140).

Zeytin

Türkçe Sözlük'te zeytin, “zeytingillerden, Akdeniz ülkelerinde yetişen, 10-20 metre yüksekliğinde, dalları dikensiz, yaprakları karşılıklı, küçük ve gümüş renginde, uzun ömürlü bir ağaç (*Olea europaea*)” olarak geçer (2019: 2653). Arapçadan (< *zeytûn*) dilimize giren kelimenin çağdaş lehçelerde şu şekilleri karşımıza çıkar: Azr. *zeytun*, Bşk., Kzk., Tat., *zäytün*, Krg. *olifka*, *zeytun*, Özb., YUyg. *zäytun*, Tkm. *zeytün* (Ercilasun vd., 1991: 1014, 1015). Tarihî metinlere baktığımızda Karahanlı dönemi Kur'an tercümelelerinden Rylands nüshasında kelimeyi *zeyt yığacı* “zeytin ağacı” (Nahl 16/11) şeklinde görürüz (Ata, 2013: 50). Harezmi Türkçesi ile yazılmış *Kıssasü'l-Enbiyâ*'da Hz. Nuh kıssasının anlatıldığı bölümde haber getirmesi için gönderilen güvercin, gagasında zeytin ağacı yaprağıyla döner: “*Téyürler: zeytün yığacının yapurğakını tumşuğında alıp keldi Nühğa körgüzdi*” (Ata, 1997: 38). Kutsal kitaplarda zeytin sıklıkla zikredilmekte olup *Kur'an-ı Kerim*'de zeytine yemin edilmekte (Tîn 95/1) ve zeytin ağacı “mübarek” sıfatıyla nitelendirilmektedir: “*Allah göklerin ve yerin nûrudur. Onun nûrunun misali, içinde kandil bulunan bir kandilliktir. Kandil bir cam içindedir, cam inciye andıran bir yıldızdır; (bu kandil) doğuya da batıya da ait olmayan, yağlı neredeyse ateş dokunmasa bile ışık veren mübarek bir zeytin ağacından yakılır. Nûr üstüne nûr. Allah nûruna dilediğini kavuşturur. Allah insanlar için misaller veriyor, Allah her şeyi hakkıyla bilmektedir*” (Nûr 24/35). Ünsal, Tevrat ve İncil'de 140 kez zeytin sözcüğünün geçtiğinden bahseder (2019: 32).

Meyvesi, yağı, yaprağı, odunu ile hayatımızda önemli bir yer tutan zeytin ağacı zaferi ve barışı, bilgeliği, umudu, ışığı/nuru, bereketi, sağlığı, dengeyi simgeler (Aça, 2017: 257-267). Ortalama ömrü 300-400 yıl olup 1000 yıla kadar yaşayabilen zeytin ağacının bol ürün verebilmesi için iki kuşaklık bir zamana ihtiyacı vardır. Bu durum atasözlerine “bağ babadan, zeytin dededen kalmalı (kalır)”, “incir babadan, zeytin dededen”, “zeytin dededen, incir babadan kalmalı” şeklinde yansımıştır.

Diğer ağaçlar

Yukarıda ayrı başlıklar hâlinde incelediğimiz atasözlerinde bazı türler müstakil olarak anılırken bazıları ise diğer türlerle birlikte verilmiştir. Armut, kayın, kızılçak diğer türlerle birlikte anılan ağaçlardır. Kestane ve sumak aynı atasözünde ceviz ve meşenin yerine kullanılan türlerdir. Bunlarla ilgili açıklamalar birlikte kullanıldıkları türler altında verildiğinden ayrı başlıklar açılmamıştır. Belirtilen türlerin dışında birer atasözünde ıhlamur, kiraz, öd ağacı ve zerdaliye rastlanır. Buna ilişkin örnekler; “ıhlamurdan odun, beslemeden kadın olmaz”, “al kiraz üstüne kar yağmış (yağar)”, “öd ağacından kaşık olur ama tarhana içilmez”, “zerdaliden kaval olmaz, al zurnadan haberi”dir.

Sonuç

İnsanoğlu tabiatı gereği içinde yaşadığı doğa ile sıkı bir ilişki hâlinde olmuş, bitkilere özellikle de ağaçlara ayrı bir ilgi duymuştur. Bu ilgi edebiyatımızın sözlü ve yazılı bütün ürünlerine yansımış ve ağaç, önemli bir tabiat unsuru olarak atasözlerinde de yerini almıştır. Bu çalışmada, Türkiye Türkçesi

atasözlerinde geçen ağaç türleri taranmış ve ardıç, armut, asma, ceviz, çam, çınar, dut, elma, erik, gül, ıhlamur, incir, kavak, kayın, kestane, kızılıçık, meşe, öd ağacı, selvi, söğüt, sumak, zerdali, zeytin olmak üzere toplam 24 tür tespit edilmiştir. Bu türler; gölgesi, odunu, yaprağı, meyvesi, boyu, kokusu, yetiştirme koşulu ve süresi gibi bitkisel ve fiziksel özellikleriyle bazen gerçek çoğu zaman da mecaz anlamlı atasözlerinde karşımıza çıkar. Atasözlerini incelediğimizde ağaç ve ağaç türlerinin çoğu zaman insana işaret ettiği görülmektedir. Tespit edilen ağaç türleri içerisinde kavak ve çamın geçtiği atasözleri diğerlerine göre daha fazladır. Ülkemizde pek çok türü yetişen, kerestesinden istifade edilen, uzunluğuyla da dikkat çeken kavak ve çam, bizim coğrafyamızda hep var olmuştur. Hayatın her safhasında çeşitli amaçlar için kullanılan, Türk kültüründe de bazı sembolik anlamlar yüklenen bu ağaçlar, doğal olarak atasözlerinde de sıkça yer almıştır. İncelediğimiz türlerde ceviz/koz, dut ve kavağa gölgesi; ardıç, çam, erik, gül, incir, kavak ve söğüde odunu dolayısıyla olumsuz bir bakış olsa da burada en dikkat çekici olan eriktir. Çünkü erik, atasözlerinde bağa bahçeye dikilmemesi öğütlenen bir ağaçtır. Hemen her yerde yetişebilen, bol sürgün veren, yetişmesi için özel bir çaba gerekmeyen bu ağacın Anadolu insanının gözünde pek bir kıymetinin olmadığı atasözlerinde görülmektedir.

Çalışmamızda, atasözlerinde geçen ağaç türlerinin çeşitli özellikleri, Türk dili ve kültüründeki yeri, gerçekten mecaza uzanan anlamları üzerinde durulmuş ve toplumun bu türlere bakışı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Dolaylı anlatım ve söz sanatları kullanımı ile atasözlerinde geniş bir yer tutan ağaç ve türlerinin Türk kültüründeki önemine bir kez daha dikkat çekilmek istenmiştir.

Kısaltmalar

Alt.	Altay Türkçesi
Azr.	Azerbaycan Türkçesi
BAAD	<i>Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler</i>
Bşk.	Başkurt Türkçesi
DLT	<i>Divânü Lûgat-it-Türk Tıpkıbasımı</i>
DS	<i>Derleme Sözlüğü</i>
İrkB.	İrk Bitig
KKlp.	Karakalpak Türkçesi
Krg.	Kırgız Türkçesi
Kzk.	Kazak Türkçesi
Özb.	Özbek Türkçesi
Tat.	Tatar Türkçesi
Tel.	Teleüt Türkçesi
Tkm.	Türkmen Türkçesi
TT	<i>Türkische Turfan-Texte</i>
Tuv.	Tuva Türkçesi
YUyg.	Yeni Uygur Türkçesi

Kaynakça

Aça, M. (2017). Zeytin Ağacı Simgesi. Emine Gürsoy Naskali (Ed.), *Zeytin Kitabı* (s. 255-269), İstanbul: Kitabevi.

Ak, S. (2017). *Niyazî-i Mısrî, İsmail Hakkı Bursevî, Şeyhzâde, Çıktım Erik Dalına, Yunus Emre'nin Bir Şiirinin Üç Şerhi*. İstanbul: Büyüyenay.

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

- Aksoy, Ö. A. (2019). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü II, Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Aksoy, Ö. A. (2020). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1, Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Albayrak, N. (2009). *Türkiye Türkçesinde Atasözleri*. İstanbul: Kapı.
- Alptekin, A. B. (2007). Türk Halk Hikâyelerinde Ağaç Motifi Üzerine. *Millî Folklor*, 19 (76), 33-39.
- Anaç, H. (2012). *Geçmişten Günümüze İncir*. Aydın: Aydın Ticaret Odası.
- Anlı, R. E. (2006). *Bağlar Güzeli Üzüm ve Üzüm Kültürü*. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat.
- Arat, R. R. (1951). *Atebetü'l-Hakayık*. İstanbul: Ateş Basımevi.
- Arat, R. R. (1979). *Kutadgu Bilig III İndeks*. Kemal Eraslan, Osman Fikri Sertkaya, Nuri Yüce (Neşre haz.). İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Arat, R. R. (1991). *Eski Türk Şiiri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Arslan Erol, H. (2014). *Eski Türkçeden Eski Anadolu Türkçesine Anlam Değişmeleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Âşıkpaşaoğlu Âşıkî (1949). *Osmanlı Tarihleri I, Tevarih-i Âl-i Osman*. (Haz. Çiftçioğlu N. Atsız). İstanbul: Türkiye Yayınevi.
- Ata, A. (1997). *Kıyasü'l-Enbiyâ (Peygamber Kıssaları) I Giriş-Metin-Tıpkıbasım, II Dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ata, A. (2013). *Karahanlı Türkçesinde İlk Kur'an Tercümesi (Rylands Nüshası, Giriş-Metin-Notlar-Dizin)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ayverdi, İ. (2011). *Asırlar boyu târihi seyri içinde Misalli Büyük Türkçe Sözlük* (Redaksiyon-Etimoloji: Ahmet Topaloğlu). İstanbul: Kubbealti.
- Banarlı, N. S. (1983). *Resimli Türk Edebiyatı Târîhi I*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bang, W., Gabain, A. von (1929). *Türkische Turfan-Texte I*. Berlin: Akademie der Wissenschaften.
- Bardakçı, M. N. (2010). Türk Tasavvuf Kültüründe Gül Sembolü Üzerine Bazı Düşünceler. Bilal Kemikli, Selami Turan (Ed.), *Gül Kitabı, Gül Kültürü Üzerine İncelemeler* (s. 109-115), Isparta: Isparta Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Müdürlüğü.
- Bayram, Y. (2001). *Çiçekler ve Diğer Bitkilerin Divân Şiirine Yansımaları ile Anlam Çerçeveleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baytop, T. (2007). *Türkçe Bitki Adları Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Biltekin, H. (Haz.) (2018). *Şeyhî Divânı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.
- Caferoğlu, A. (1930). Orhon Abidelerinde Atalarsözü. *Halk Bilgisi Haberleri* (1 (3), s. 43-46). İstanbul İktisat Matbaası.
- Caferoğlu, A. (1931). *Abû - Hayyân Kitâb al-İdrâk li-lisân al-Atrâk*. İstanbul: Evkaf Matbaası.
- Caferoğlu, A. (2011). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Cebecioğlu, E. (2004). *Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü*. İstanbul: Anka.
- Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish*. London: Oxford University Press.
- Deliorman Orhan, D., Ergun, F., Orhan N. (2011). Anadolu Medeniyetlerinde Asma (Vitis vinifera L.). *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 30 (50), 69-80.
- Ercilasun, A. B., Aliyev, A. M., Şayhulov, A., Kaşibek, E. Z., Konkobay Uulu, K., Yusuf, B., Göklenov, C., Mahpir, V. U., Çeçenov, A. (1991). *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

- Ercilasun, A. B., Akkoyunlu, Z. (2015). *Dîvânü Lugâtî't-Türk Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Erdağı Doğuer, B. (2018). Türkçede İki Alıntı Sözcük Ceviz ve Koz Üzerine. *Turkish Studies*, 13 (5), 147-156.
- Erdal, M. (1991). *Old Turkic Word Formation A Functional Approach to the Lexicon I*. Wiesbaden.
- Erdal, M. (1993). Around the Turkic 'apple'. *Journal of Indo-European Studies*, 21, 27-36.
- Eren, H. (1995). Türkçede Doublet Örnekleri. *Türk Dili*, 523, 731-736.
- Eren, H. (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.
- Eren, H. (2001). Türklerin Ana Yurdu Sorunu. *Türk Dili*, 600, 665-687.
- Ergin, M. (2016). *Dede Korkut Kitabı I-II*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ergun, P. (2004). *Türk Kültüründe Ağaç Kültü*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü I*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Günel, H. (2008). Türk Dünyasında İncir Kültürü. *Turkish Studies*, 3 (5), 561-581.
- Hehn, V. (2003). *Zeytin, Üzüm ve İncir*. (Çev. Necati Aça). Ankara: Dost Kitabevi.
- İbrâhim Şinâsi, Ebüzziyâ Tefîk (H. 1302). *Durûb-ı Emsâl-i Osmâniyye*. İstanbul: Matbaa-i Ebüzziyâ.
- İmer, Z. (2005). Miladi Dönem Öncesi Orta Asya'da İpek. *Bilig*, 32, 1-32.
- İnan, A. (1986). *Tarihte ve Bugün Şamanizm, Materyaller ve Araştırmalar*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Koçak, A. (2011). "Bilgelik" Varlık Bereket Sembolü İncirin Serüveni. Düzgün, D., Atnur, G., Güvenç, A. Ö., Yörük, Z. (Haz.), *Bilge Seyidoğlu Kitabı* (s. 277-289), İstanbul: Dergâh.
- Kumova, U., Korkmaz, A., Avcı, B. C., Ceyran, G. (2002). Önemli Bir Arı Ürünü: Propolis. *Uludağ Arıcılık Dergisi*, 10-23.
- Kurnaz, C. (1996). Gül. *İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 14, s. 219-222). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Macit, M. (Haz.) (2017). *Nedîm Divânı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.
- Meninski, F. (1687). *Complementum Thesauri Linguarum Orientalium, Seu Onomasticum Latino-Turcico-Arabico-Persicum*. Vienna.
- Ocak, A. Y. (2002). *Alevî ve Bektaşî İnançlarının İslâm Öncesi Temelleri*. İstanbul: İletişim.
- Ögel, B. (1978). *Türk Kültür Tarihine Giriş II*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Ögel, B. (1995). *Türk Mitolojisi II*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Pala, İ. (2002). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: L M.
- Pala, İ. (2020). *İki Dirhem Bir Çekirdek*. İstanbul: Kapı.
- Püsküllüoğlu, A. (2012). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Püsküllüoğlu, A. (2017). *Türkçe Deyimler Sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Röhrborn, K. (1979-1998). *Uigurisches Wörterbuch, Sprachmaterial der Vorislamischen Türkischen Texte Aus Zentralasien Lieferung 1-6*. Wiesbaden.
- Şen, M. (2006). Elma Kelimesi Üzerine. *Büyük Türk Dili Kurultayı* (s. 571-586). Ankara.
- Şenocak, E. (2007). Türk Halk Kültüründe ve Mitolojik Bağlamda Üzümün Yeri. *Millî Folklor*, 19 (76), 164-172.
- Şimşek, E. (2008). Ölümsüzlük İlâcı Elma. *Turkish Studies*, 3 (5), 193-204.

- Şirin, H. (2015). *Kül Tigin Yazıtı Notlar*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Tatçı, M. (2009). *Dervişler Hü mâ Kuşu Yûnus Emre Yorumları*. İstanbul: H.
- TDK (1941). *Divânü Lûgat-it-Türk Tıpkıbasımı*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- TDK (1993). *Derleme Sözlüğü I-XII*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- TDK (2019). *Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- TDK (2019). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Tekin, T. (2013). *İrk Bitig Eski Uygurca Fal Kitabı*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Toparlı, R., Vural, H., Karaatlı, R. (2014). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tulum, M. M., Azılı, K. (2015). *Eski Uygurca Edgü Ögü Tigin Anyıg Ögü Tigin (İyi Niyetli Şehzade – Kötü Niyetli Şehzade) Burkancı Seyirlik Eser*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Ünsal, A. (2019). *Ölmez Ağacın Peşinde, Türkiye’de Zeytin ve Zeytinyağı*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Ünver, A. S. (1949). İçki Müptelâları Neden Yalancıkıtan Kuvvetli İnadcı, Geçici Hevesli ve Kindar Olurlar?. *Türk Folklor Araştırmaları*, 1 (2), 17-18.
- Veren, E. (2019). *Kocakarı Soğuklarından Zemheriye Anadolu Halk Takvimi*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Yıldırım, H. (2000). “Ayu Üöreğe” (Tanrı Öğretisi) Metni Esasında Saha Türkçesinde İsim. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yund, K. (1944). *Ağaç, Orman Üzerine Atasözleri ve Açıklamaları*. Ankara: Recep Ulusoğlu Basımevi.
- Yurtbaşı, M. (2012). *Sınıflandırılmış Türk Atasözleri*. İstanbul: Excellence Dictionaries.
- Yücer, H. M., Küçük, S. (2019). Tasavvuf Literatüründe Ağaç Sembolizmi ve Muhyî'nin *Temsîl-i Şecer* İsimli Eseri. *Akademik Platform İslami Araştırmalar Dergisi*, 3 (1), 13-28.
- <https://www.tarimtv.gov.tr/tr/video-detay/zeytin-sinegi-zararlisina-incir-agacli-koruma-10489>
- <https://www.tarim.com.tr/Ceviz-Agacinin-Altinda-Oturmak-Neden-Tehlikeli,39549h>

18. Dil-kültür ilişkisi bağlamında Eski Türkçe *yaktur-* üzerine**Nurdan BESLİ¹****APA:** Besli, N. (2021). Dil-kültür ilişkisi bağlamında Eski Türkçe *yaktur-* üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 364-372. DOI: 10.29000/rumelide.997529.**Öz**

Uyguların yerleşik bir düzenle yaşamaları, benimsedikleri dinlerle birlikte hayatlarında meydana gelen değişimler, çevrelerindeki toplumlarla ilişkileri, ticarî hayatları, beşerî ve sosyal hayattaki rolleriyle, diğer Türk kavimlerinden ayrıştıkları düşünülmektedir. Nitekim Uygurların yaşadığı dönemlerde meydana gelen kültürel gelişimler bu düşüncelerin delilleri durumundadır. Uygur eserleri pek çok açıdan (muhteva, yazı tarzı, kâğıt kalitesi, kitap cildi, baskı vb.) göz önüne alındığında ileri düzeyde bir kültür hayatının varlığına işaret etmektedir. Bu zengin kültürel ortama dair en önemli deliller, o dönemde oluşturulan dinî ve din dışı metinlerin söz varlığıdır. Değişen yaşam koşulları ve Uygurların siyasi, sosyal, ekonomik, dinî vb. farklı sebeplerle iletişim kurdukları toplumların da etkisiyle, söz varlığında üretme/türetme/ödünçleme hususlarında pek çok değişiklik meydana gelmiştir. Benimsenen dinlerle birlikte kabul gören uygulamalar, dilde yeni sözcüklerin türetilmesine neden olmuştur. Budizm'in canlıların sevaplarını ve iyiliklerini merkeze koyan yaklaşımları, Uygurların "buyan" adını verdiği "sevap ve iyilikler" ve bunların artışı nispetinde karmalarının da iyi olacağı düşünceleri, basım ve çoğaltım faaliyetlerinin de gelişmesine neden olmuştur. Bu doğrultuda Uygurlarda sevap ve iyiliklerin artması düşüncesi ile pek çok eser çoğaltılmaya başlanmış bu faaliyetleri anlatacak yeni eylemler de dilde kullanılmaya başlanmıştır. Eser çoğaltma gereksinimine karşılık olarak dilde bu eylemi anlatmak üzere bilhassa Uygurların son dönem eserlerinde *yaktur-* "bastırmak, çoğaltmak, kopyalamak" eylemi ile karşılaşmıştır. Bilhassa Tibet Budizmi çevresinde şekillenen metinlerde karşılaşılan sözcük, Eski Türkçe Dönemi sözlüklerinde yer almamış (2021 yılına kadar) ve araştırmacıların metin aktarımında farklı anlamlandırmalarıyla anlam karışıklığına uğradığı tespit edilmiştir. Bu yönüyle, eldeki çalışma, son dönem Uygur baskı tekniğinin önemli terimlerinden olan Eski Uygurca *yaktur-* eylemi üzerinde değerlendirmelerden oluşmaktadır. Öncelikle çalışmada, Uygur baskı tekniği ve tekniğin gelişimine mukabil "*yaktur*" eyleminin oluşum süreçleri ve sözcüğün metinlerde anlamlandırılma hadiseleri üzerinde durulacaktır.

Anahtar kelimeler: Uygurlar, Eski Türkçe, *yaktur-*, hapaks, Tantrik Budizm**On the verb of Old Turkish *yaktur-* in the context of language and culturel relationship****Abstract**

It is thought that the practices differ from other Turkish tribes with their living in a settled order, the changes that occur in their lives with the religion they have adopted, their relations with the societies around them, their commercial lives, their roles in human and social life. As a matter of fact, the cultural developments that took place during the times of the Uighurs are the proofs of these

¹ Dr. Arş. Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eski Türk Dili ABD (Ankara, Türkiye), dr.nurdanbesli@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8940-1745, [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.05.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.997529

thoughts. When Uyghur works are taken into account in many aspects (content, writing style, paper quality, book binding, printing, etc.), the existence of an advanced cultural life is witnessed. The most important evidence of this rich cultural environment is the vocabulary of religious and non-religious texts created at that time. Changing living conditions and political, social, economic, religious, etc. of the Uyghurs. Many changes have occurred in terms of producing/deriving/borrowing in the vocabulary, also with the influence of the societies they communicate with for different reasons. The accepted practices along with the adopted religions have led to the derivation of new words in the language. Buddhism's approaches that put the goodness and goodness of living things in the center, the "goodness and goodness" that the Uyghurs call "buyan" and the thoughts that their karma will be good in proportion to their increase, have also led to the development of printing and reproduction activities. In this direction, with the idea of increasing the goodness and goodness of the Uyghurs, many works have started to be reproduced and new actions to describe these activities have also been used in the language. In response to the need to reproduce the work, it is especially used in the late works of the Uyghurs to describe this action in the language. *yaktur*- the action of "suppressing, duplicating, copying" has been encountered. Especially, the word encountered in the texts shaped around Tibetan Buddhism was not included in the dictionaries of the Old Turkish Period (until 2021) and it was determined that the researchers had different meanings in the text transfer. In this respect, the present study consists of evaluations on the Old Uyghur verb "yaktur-", which is one of the important terms of the late Uyghur printing technique. First of all, in the study, the Uyghur printing technique and the formation processes of the "yaktur" action in response to the development of the technique and the events of the meaning of the word in the texts will be emphasized.

Keywords: Ancient Uyghurs, Old Turkish, *yaktur*-, hapax, Tantric Buddhism

-I-

Bir milletin ulaştığı medeniyet seviyesi, o toplumun sosyal yaşantısından iktisadî yaşam koşullarına, dilinden kültürüne, insanların tutum ve davranışlarından kılık kıyafetlerine kadar pek çok alanda gözlemlenecek bir olgudur. Toplumların zaman içerisinde kültürel, ekonomik, sosyal ve dinî açılardan gelişimlerine ve değişimlerine mukabil, pek çok değer dilde yerini alır. Milletlerdeki ilerlemeye bağlı olarak, gelişilen her bir alanda (iktisadî, dinî, kültürel vb.) ihtiyaca yönelik olarak dile yeni sözcükler girebilir veya dilde yeni sözcükler türeyebilir. Uygurlar, Türk kavimleri arasında ulaştıkları kültür seviyesi bakımından her zaman öncü konumda olmuş ve Türk kültür hayatının yanı sıra Türk dili açısından da tarihe önemli izler bırakmıştır. Bilindiği gibi Uygurların yerleşik hayata geçmeleriyle birlikte pek çok toplulukla bir araya gelmeleri, onları her anlamda geliştirmiş, kabul edilen dinlerin etkisiyle de bu gelişim desteklenmiştir. Kabul ettikleri dinleri öğrenme/öğretme ve yayma gayesi bu dönemde pek çok eserin tercüme edilmesine/yazılmasına ve çoğaltılmasına da neden olmuştur. Bilgi erişiminin rahatlıkla sağlandığı bu zengin dönemde Uygurların, iktisadî koşullarının da elverişliliğiyle pek çok alanda ilerleme ve gelişme kaydedilmiştir. Türk tarihinde Uygurların yaşantıları, inançları ve medeniyet anlamında geldiği nokta, onları diğer Türk topluluklarından ayıran hususlar olmuştur. İzgi'ye göre "İslamiyet'ten önceki Türk Tarihi'nde bilhassa kültür tarihi bakımından çok önemli bir yeri olan devlet hiç kuşkusuz Kao-ch'ang (Turfan) Uygurlarıdır." (İzgi, 1987: 5). Gömeç de benzer şekilde, Uygurların gerek Türk kültürüne ve gerekse dünya medeniyetlerine büyük katkıları olan bir devlet olduğunu belirtmiştir (Gömeç, 2011: 3). Çin tarihi belgelerinde 4. yüzyıldan itibaren Uygurların yüksek bir kültüre sahip olduklarını belirten Ögel, Uygurların sahip oldukları hoşgörü neticesinde çeşitli din ve mezheplerin kolaylıkla Uygur coğrafyasında yayılabildiğini böylelikle birçok kültür arasında mekik dokuyan toplumun, entelektüel hayatı yaşamış olduklarını belirtmiştir. Bu ılımlı ortamda pek çok

Uygur'un hoca, kâtip ve kültür elçiliği görevlerini ifa ettiğini de ifade etmiştir (Akt. Begtimur, 2018: 164). Birçok din ve mezhebin yayılma imkânı bulduğu Uygur topraklarında pek çok eser vücuda getirilmiş ve çoğaltılmıştır. Uygurlara ait mağaralarda bulunan ahşap baskı blokları da Uygurların basım işlerinde geldikleri seviyeyi gösteren deliller olarak kabul edilmektedir. A. Von Le Coq Uygur medeniyeti ile ilgili şu sözleri sarf etmiştir (Akt. Gündüz 1978: 338):

Bu yağmursuz ve kumlu kıtada, yüzyıllarca örtülü kalmış büyük binalar, heykeller, duvar resimleri, canfes ve kâğıt üzerine yapılmış resimler, kitaplar, zengin bir edebiyatın eski belgeleridir. Bunlar yüksek bir medeniyetin kesin şahitleridir. İngiltere, Fransa ve Almanya'da böyle şeyler yokken, güzel ve büyük bir medeniyet sahibi olan Türkler, atalarıyla iftihar edebilirler. Harfleri güzel, yazılışları mükemmel olan bu kitapların, renklerinde türlü renkler kullanmışlardır. Kitaplar, kâğıt ve deri üzerine yazılıdır. Bunlar, Türklerin güzel sanat duyularına birer şahittir. Kültürün gelişimi ve yayılışının en önemli araçlarından biri olan kitap basma sanatında, matbaanın mucidi Johannes Gutenberg veya Hollandalı Coster olmayıp, onlar bunu, ancak geliştirmişlerdir.”

Uygurların kitap basımı konusunda geldikleri nokta ile ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır. S. Gerçek'e göre Uygurlara ait mağaralarda bulunmuş ahşap baskı bloklarının varlığı X. asırda Uygurların matbaayı biliyor olduklarının delili sayılmalıdır. Uygurların matbaayı Çinlilerden daha önce kullandıklarını belirten Gerçek, blok baskı sisteminin Çin yazı sisteminde olduğu gibi pek çok şekilden müteşekkil bir alfabe sistemde (ideografik) tab' sanatı herhangi bir kâr ve kolaylık sağlamayacağını böylelikle ilk kullanıcıların Çinliler olamayacağını² belirtmiştir (Gerçek, 1939: 16). Konuyla ilgili olarak Bossert, matbaanın inkişaf edebilmesi için üç temel kaideye ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Buna göre harf miktarı az olan bir yazı sisteminin mevcudiyeti önemlidir. Zira sınırlı sayıdaki harflerin seçilerek sözcüklerin oluşturulması çok daha kolay gerçekleşebilecek böylelikle basım işlerinde fayda sağlanmış olabilecektir. İkinci olarak matbaa gereksinimi kitapların ve eserlerin çoğaltımına ihtiyaç duyulması halinde vücut bulabilecektir. Bu da kültür bakımından ilerlemiş bir topluluğun mevcut olmasına bağlıdır. Son olarak ise tab' sanatının gerçekleştirilmesi için bu sanatın icra edilebileceği kullanışlı bir maddenin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır ki o da kâğıttır. Uygurlar kendi dönemlerinde kâğıttan pek çok eser vücuda getirmiş böylelikle matbaanın oluşabileceği şartlar fazlasıyla hazırlanmıştır (Bossert, 2010: 423).

Uygurların baskı tekniklerini erken dönemde kullanıyor olması, elbette ki toplumun geldiği kültürel seviyeye ilgilidir. Bir toplumu belirli bir kültür seviyesine ulaştıracak, kültürel anlamdaki gelişmeleri hızlandıracak birtakım etmenler bulunmaktadır. Uygurlar dönemin dine ait kabulleri, bu dönemde pek çok eserin çoğaltılmasına aynı zamanda da eser çoğaltma faaliyetlerinde zamandan ve zahmetten tasarruf edilebilecek yöntemlerin geliştirilmesine vesile olmuştur. Uygurların inançlarında var olan sevapları arttırma ve bu sayede dinde mesafe kat edebilme düşüncesi, baskı tekniği ile daha sağlam bir zemine oturabilme imkânına kavuşmuştur. Eski Uygurlarda sevapların ve iyiliklerin arttırılması, elde edilen sevapların kişinin dünya ve gelecek hayatlarında fayda sağlayacağı inancı, dine ait kabullerin merkezinde yer almaktadır. Uygurların “buyan” olarak adlandırdığı sevapları kazanmanın ve arttırmanın, bu sevapları başkalarıyla paylaşmanın pek çok yararı olduğu düşünülmektedir. Ağca'ya göre sevapların artması ile birlikte dilekler ve dualar kabul olmakta ve kişi Buddha saygınlığına erişmektedir. Sevap kazanan kişi, Buddha diyarında doğma ve orada yaşama hakkını elde etmiş kimsedir. Sevap işleyen bir kimse kutsal varlıkların yerine geçebilme/manevi derecesini yükseltme fırsatlarını elde etmiştir. Ayrıca bunca sevap, kişiyi dünya ızdırapları olarak bilinen hastalık, zorluk ve kaza belalardan da korumaktadır (Ağca, 2015: 83, 98, 119). Bir Budist'in sevap kazanma yollarının

² M. Erdoğan'a göre Çinlilerin yazısında 800 esas hece bulunmaktadır ve bu hecelerin birleştirilmeleriyle de birleşik sözcükler oluşmaktadır. Çin'in yazı tipi bu haliyle diğer yazılardan ayırmakta ve bazı zorluklara neden olmaktadır. Zira Çinlilerin bir günlük gazete okuyabilmeleri için en az 2500, bilimsel bir yazı yazabilmeleri için en az 40.000 kelime bilmeleri gerekmektedir. İlkel matbaa kullanımı bu anlamda Çinlilere uymamaktadır (Erdoğan, 1971: 20)

başında kutsal kitapları okuma, yazma ve başkalarına öğretme gelmektedir. Öğretilerin başkalarına ulaşması ve onların da bu dinî bilgilere erişmesi sevap ve mükâfat kazanma yollarının temelinde yer almaktadır (Ağca, 2015: 91). Bu bilgilerden hareketle Uygurların, dinî bilgilerin artması ve yayılması oranında sevaplarının da arttığı düşüncesine sahip olduğu bilinmektedir. İyilik ve sevap olarak aktarılan “buyan”, canlıların hayatında arttıkça iyilikler çoğalacak, böylelikle canlılar karmalarında güzel yerlere gelebilecektir. Dünya hayatında “buyanların” artması; dilde tekrar edilen dhāraniler³, zikir tesbihleri⁴, dua tekerlekleri⁵ ya da eserlerin çoğaltılması vb. vasıtalar ile mümkün kılınmıştır. Bu minvalde dine ait tılsımlı sözlerin, duaların, kutsal varlıkların adlarının tekrarı ya da dua tekerlekleri vasıtasıyla duaların devam ettirilmesi, eserlerin yazdırılarak ya da bastırılarak çoğaltılması aynı düşünce bağlamında gelişmiş uygulamalar olmuştur. Tekin’e göre de, “tahta oyma baskı” usulünü gayet mükemmel bir şekilde uygulayan Uygurlar, tılsımlı heceler ve kelimelerden oluşan büyü yapma metinleri, günah çıkarma formülleri vb. uygulamaları arttırarak çoğaltmak gayesiyle baskı basım işlerine girmiş olmalardır. Budist Uygurlarda çeşitli hayır kurumlarına ve manastırlara maddi destek sağlamak amacıyla dinî eserlerin çoğaltılması ve elde edilen gelirlerin çeşitli amaçlarla kullanılması da basım faaliyetlerinin kullanımını gerekli kılmıştır. Tekin, baskı oyma tekniğinin kullanımını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Budist manastırları, maddi ihtiyaçlarını karşılamak maksadıyla öteden beri ayni ve nakdi iane karşılığında istenilen dua formüllerini, irili ufaklı dini metinleri, bilhassa günah çıkarma kitaplarını halka, müminlere istinsah suretiyle çoğaltıp satardı. Çok rağbette olan bu dua kitapları, günah çıkarma formülleri evelden hazırlanır, sadece ketebe kaydı kısmı boş bırakılır; buralara kendi adları yazılıp müşterilere verilir. Sürümünü çoğaltmak için de “tahta oyma baskı”⁶ tekniğinden mükemmel bir suretle istifade edildiği anlaşılmaktadır” (Tekin, 1993: 46).

Dinî kabullerin ve inançların ihtiyaçları belirlediği bir ortamda, Uygurlar basım işlerini ilerletmiş, dine hizmet noktasında kolaylık sağlayacak teknikler kullanmışlardır. Gelişen ve değişen şartlar neticesinde Uygurların yazma ve çoğaltma işlemlerinde ilerlemeler kaydedilmiş, çağın getirdiği yenilikler, Uygur eserlerinde kendini göstermiştir. Ağca’ya göre Eski Uygur eserleri incelendiğinde, metinlerdeki yazı aletlerinden yazı stillerine; kâğıt ve cilt türlerinden⁷ eserlerdeki kayıt türlerine kadar pek çok değişim görülmüştür. Bilhassa 13 ve 14. yüzyıla ait metinlerin baskı yazı tekniği ile çoğaltıldıkları ve kolaylaşan teknik sayesinde bu dönemde pek çok eserin hızlıca basıldığını belirtmiştir (Ağca, 2014: 11). Uygur döneminde tercüme edilmiş/yazılmış eserler incelendiğinde baskı tekniğine ait birtakım bilgilerin bu eserlerde yer aldığı görülmüştür. Uygurların geç dönemlerinde basım tekniğine dair gelişmelerin olduğunu, eserlerin sonlarında yer alan kolofon kayıtlarından anlamak mümkündür. Eserlere sonradan eklenen bu kayıtlar, kitabı yazan, yazdıran, çeviren, çoğaltan, metnin tarihi, çoğaltılma sebepleri,

³ Dharani denilen ve okuyucuyu gizemli güçler tarafından koruduğuna inanılan, Buddha öğretilerini kalpte korumak ve sabitlemek amacıyla okunan zikirler bulunmaktadır (Gakkai 2002: dharani mad.). Soothill’in büyüü formül olarak açıkladığı (Soothill, 1937: 93) bu zikirler kişiyi dine yaklaştıran ve onu her türlü kötülükten uzaklaştıran sözlerdir.

⁴ Budistler için zikir önemli bir kavramdır. Budistler belirli sayılardaki zikirlerini tespih yardımı ile çekmekte ve dua tekerleği çevirerek kutsal kabul edilen iki ibadeti yerine getirmektedirler. Küçük’e göre Sandal ağacından, Bodhi ağacından ya da kemik parçalarından yapılmış tespihlerin Buddha ile bağlantı kurmada kutsal bir araç olduğu düşünülmektedir. Rahiplerin bileklerine doladıkları tespihler onların Buddha ile yakınlıklarına işaret etmektedir (Küçük, 2018: 36). Tokyürek de benzer şekilde Buddha isimlerinin belirli sayılarda söylenmesinin tıbbi anlamda da kişilere iyi geldiğini ömürleri arttırıp sağlıklı yaşamaya vesile olduğunu belirtmiştir (Tokyürek 2019: 534).

⁵ “Elle, rüzgâr, su veya sıcak hava gücüyle çevrilen, “manichorkor” ya da dua tekerlekleri, Tibet Budizm’ine özgü bir uygulamadır. Elde taşınandan tutun da, Darjeeling’de 2,5 metre boyundaki gibi dev boyutlara kadar değişik ebatlarda olabilen dua tekerleklerinin üzerinde yazılı olan veya içinde saklanan elyazması kutsal mantraların her dönüşte evrene yayıldığına inanılır.” (Güç, Sharafullina 2016: 71)

⁶ İstenilen boyutlarda 1-2 cm kalınlığında tahta tabakaların kesilerek rahipler tarafından ince ve şeffaf bir kâğıda itinal bir şekilde yazılan metinler tahtanın üzerine yüzükoyun yapıştırılır ve oymacı tarafından kâğıdın arkasından ters suretle görünen yazıların etrafları oyulmaya başlanır. Böylelikle metin ters ve negatif bir biçimde ortaya çıkmış olur. Üzerine sürülen renkli ve rensiz mürekkeple istenilen adette kopya yapmak mümkün olur (Tekin 1993: 48).

⁷ Uygurlar kâğıdın icadından, kitabın ciltlenmesi, resimlendirilmesi ve tezyinine varıncaya kadar her çizgisıyla mükemmel bir kitapçılık sanatına sahiptir. Bilgi için bk. (Begtumur, 2018; Binark 1964; Raschmann, 2015).

çoğaltımdan hâsıl olacak sevapların gayeleri ve tevcihleri, dönemde hâkimiyet süren hanedan bilgileri gibi pek çok bilgiyi ihtiva eden kısımdır. Araştırmacıların da belirttiği gibi bu bölümler tarihsel dönemlerde *son söz*, *hatime*, *ketebe kaydı*, *sonlanma*, *bitiş kaydı* ve Yun. “zirve, son nokta; son rötuşlar” anlamlarındaki *kolofon* sözcükleriyle de bilinmektedir (Ağca-Arıcan 2019: 15; Ölmez, 1993: 159; Kasai, 2008: 7; Zieme, 1995-96: 412-414) Bu kayıtlarda verilmek istenen bilgilerin yanında, kayıtların dil malzemesinden, Uygurların kültürel bakımdan geldikleri seviyeyi görebilmek mümkündür.

-II-

Sosyal, iktisadî, beşerî her tür gelişimi yansıtan dil malzemesi, sahip olduğu söz varlığı ile Uygurların ilerleme kaydettikleri alanları da yansıtmaktadır. Bilhassa geç dönem Uygur eserlerinde kolofon kayıtlarında rastlanılan *yaktur-* “bastırmak, çoğaltmak” eylemi, Uygurların gelişen kültürünün bir numunesi olarak dildeki yerini almıştır. Tekin’ e göre yazı, yazı yazmakla ilgili kültür seviyesinin değişmesine mukabil gelişmeler sadece yazı malzemesinin cinsi ve kullanımı ile sınırlı kalmamış aynı zamanda kelime bağlamında da bir gelişim gözlenmiştir. Bir eylemin var olabilmesi için elbette ki öncesinde o eylemi gerektirecek bir yaşantı ve kültür birikiminin var olması gerekmektedir. Toplum tarafından gelinen kültür seviyesi, ihtiyaca yönelik olarak yeni bazı sözcüklerin kullanılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Böylelikle dilde kavramları ifade edebilmek için, isim ve fiiller türetilmiştir (Tekin, 1993: 12-23). Böyle bir kültür birikimi ve ihtiyaçtan doğduğu düşünülen *yaktur-* eylemi, toplum kültürünün belirli bir seviyeye ulaşmasıyla, fiiliyatta bu sözcüğe ihtiyacın doğmuş olmasıyla türediği düşünülen bir eylemdir.

Bilhassa Uygur metinlerinin sonlarında yer alan kolofon kayıtlarında yer alan *yaktur-* eylemi, Budizm’in sevapların artışı oranında canlıların karmalarının da düzeleceği vb. düşüncelerden eserlerin çoğaltılması, kopyalanması, bastırılması gibi düşüncelerle dildeki ihtiyacı karşılamış bir sözcük olmalıdır. Uygurca eserlerde bilhassa kolofon kayıtlarında rastlanan sözcük, kolofonların tarihlendirilişini 13-14. yüzyıl Moğol dönemi olarak belirleyen Y. Kasai’nin de belirttiği üzere Uygurların geç dönemlerine tekabül etmektedir (Kasai, 2008: 15). Tantrik Budizm olarak bilinen, Uygurların geç dönemi, Tibetçeden pek çok eserin Uygurcaya çevrildiği bir dönemin adıdır. Porció’ya göre Tantrik Türk Budizmi, yerel inançlara, Tanrıçalara ve büyü formüllerine dayalı bir dönem olmakla birlikte blok baskı tekniği ile geliştirilmiş metinlere sahip ve Orta Asya’da ‘Hint Budist medeniyetinin Rönesansı’ olarak adlandırılan bir dönem olmuştur (Akt. İsi, 2020: 112). Ölmez, dönem metinlerini “blockdruck”⁸ olarak aktarmış ve bu metinlerin söz varlığı açısından diğer dönem metinlerinden ayrıldığını belirtmiştir. Genel olarak blok baskı fragmanlardan oluşan dönemde az da olsa yazma fragmanlara da rastlandığını belirtmiştir (Ölmez, 1998: 261-262; 2017: 84). Blok baskı tekniği ile yazılmış metinlerde rastlanan *yaktur-*⁹ eylemi, basım faaliyetlerinin artışıyla birlikte, sevapların arttırılma düşüncesi ile gelişen istekleri karşılayabilmek amacıyla onlarca, yüzlerce ve binlerce kez yapılan kopyalama, çoğaltma işlemlerini aktaran bir sözcük olmuştur.

Kültürel gelişimlere paralel olarak, toplumun kendine kattığı her şey, dilde yeni bir isim ya da fiil olarak yerini alır. Eski Uygur Türkçesinin geç dönemlerinde karşılaşılan *yaktur-* “bastırmak, çoğaltmak” eylemi, toplum kültürünün belirli bir seviyeye ulaşmasıyla bilhassa son dönem Uygur eserlerinde rastlanmıştır. Sözcük çeşitli eser ve sözlüklerde tarandığında bazı sıkıntıların varlığı dikkat çekmiştir. Buna göre bahsi geçen fiil, pek çok sözlükte yer almamış ya da tespit edilen anlamlar sözcüğün geçtiği

⁸ Konuyla ilgili bk. Zieme, Peter (1981). “Bemerkungen zur Datierung uigurischer Blockdrucke”, *Journal Asiatique*, 269, z. 385-400

⁹ BT XIII 20. 66; 40. 14. 38; 41. 17; 42. 3. 22; 43. 4; 44. 6; 47. 10; 48. 6; 49. 37.77; 50. 2; 51. 2. 25. 39; BT XXIII G 340; BT XXXVI A357; T III M 225.

bağlamlara uyum sağlayamamıştır. Buna göre *yaktur-* eylemi, Wilkens'in 2021 yılında çıkaracağı sözlüğe kadar, Uygur Dönemi sözlüklerinde¹⁰ yer almamıştır. Türk dilinin tarihsel dönem sözlüklerinde ise *yaktur-* EDPT'de Clauson tarafından *miñ küün tükel yakturup* cümlesi örnek gösterilerek "burn, ignite" fiilleriyle "tutuşturmak, yakmak" anlamlarında verilmiştir (Clauson, 1972: 900). Aynı şekilde DTS'de fiilin geçtiği bağlam verilerek, *miñ küün tükel yakturup* örneği üzerinden fiilin "yakmak, tutuşturmak" anlamlarının bulunduğuna işaret edilmiştir (Nadalyayev vd., 1969: 238). Eski Uygur Türkçesi eserleri incelendiğinde fiilin yer aldığı bağlamlarda farklı aktarımlarının olduğu, böylelikle anlama ilişkin bir karışıklığın bulunduğu görülmüştür. Buna göre R. R. Arat, *alku türlüg adalarta umug boltaç/ arış arıg bu yitiken sudur erdinig/ agzanıp miñ küün tükel yakturup/ adnınlarka ülemiş buyan küçinte* ifadesini "her türlü tehlike anlarında ümit olan bu temiz duru yitiken Sütra cevherini okuyup, bin mum tamamen yaktırarak, başkalarına üleştirilen bu iyilik sayesinde" şeklinde aktararak (1991: 238-239) EDPT ve DTS sözlüklerine kaynaklık etmiş olmalıdır. Aynı şekilde J. Oda, *Uygurca Bir Vesikanın Budizm'le İlgili Küçük Bir Parçası* ve O.F. Sertkaya'nın *Burkancı (Budist) ve Manici (Maniheist) Türk Edebi Çevreleri* adlı çalışmalarında *arış arıg bo/ u yitiken sudur erdinig/ a/g/kzanıp miñ küün tükel yakturup/ adnınlarka ülemiş buyan küçinte* "okuyup, bin mumu tamamen yaktırarak (yaktırdıktan sonra) başkalarına üleştirilmiş (taksim edilmiş) bu sevap sayesinde" şeklinde aktararak *küün yaktur-* ifadesini "mum yaktırmak" anlamıyla tekrarlamışlardır (Oda, 1980: 188; Sertkaya, 2004: 117). P. Zieme, *Budistische Stabreimdichtungen der Uiguren* isimli eserinde *arış arıg bu yitiken sudur erdinig/agzanıp miñ küün tükel yakturup/adnınlarka ülemiş buyan küçinte* "bu temiz, duru Yitiken Sutra cevherini ezberleyip, bin tam baskı bastırıp, başkalarına paylaştıran bu iyilik sayesinde" ya da *ayançañ kértgünç köngülin men kamala açari/ayayu yüz sekiz küün/yakturup ülenü teğindüm* "saygı (ve) inanç dolu gönülle, ben, Kamala Açari saygı ile yüz sekiz nüsha bastırıp paylaştırdım." vb. örneklerde *küün yaktur-* ifadesini "Exemplaren drucken lassen" şeklinde "kopya yazdırmak, bastırmak" anlamlarında aktarmıştır (Zieme, 1985: 161,171). Daha önce isimleri zikredilen araştırmacıların *küün* sözcüğünü "mum" şeklinde anlamlandırmasına karşın Zieme, Çince Juan > küün sözcüğünü *a rool of paper*, "kitap kısmı, nüsha" şeklinde açıklayarak anlamlandırmıştır (Zieme, 1985: 156, 171). M. Ölmez de *küün* sözcüğünün "nüsha, kitap tomarı" anlamlarında (EUyg. küün < Çin. 卷 juǎn) gelişen bir sözcük olduğunu ve eski metinlerde "kısm, bölüm, kopya, nüsha, örnek, kitap tomarı" ve "fasikül" gibi çeşitli anlamlarda kullanıldığını belirtmiştir (Ölmez, 1996: 145). Böylelikle *küün yaktur-* ifadesi "adet bastırmak, adet çoğaltmak" anlamlarında kullanılmıştır. Kılıç Cengiz, *yaktur-* ifadesinin eldeki metin aktarımlarından yola çıkılarak "yazdırmak ve bastırmak" anlamlarında kullanılabileceğini belirtmiştir (Kılıç Cengiz 2018: 248-249). Nitekim J. Wilkens 2021 yılında yayınladığı sözlüğünde *yaktur-* sözcüğünün "basamak, bastırmak, (baskıyı kâğıda) çıkarmak, baskı kütüğünü oydurmak, baskı kalıbına yazı oydurmak" anlamlarına geldiğini belirtmiştir (Wilkens, 2021: 856).

Budizm'in dinî kabulleri ve Uygurların kültürel gelişimleri göz önünde bulundurulduğunda metin aktarımları ve dolayısıyla sözcüklerin daha doğru anlamlandırılabilmesi mümkün görünmektedir. Türkçenin belirli bir döneminde hatalı olarak aktarılan *yaktur-* eylemi, kolofon kayıtlarında da yer alan *miñ küün* "bin adet" *yüz sekiz küün* "yüz sekiz adet", *on küün* "on adet", *beş yüz küün* "beş yüz adet" vb. kullanımlardan da anlaşılacağı üzere "çoğaltma, bastırma" eylemine işaret etmektedir. Uygurlarda gelişen şartlar, dolayısıyla baskı faaliyetlerinin de kolaylıkla gerçekleştirilmesi ve daha önce bahsi geçen dinî uygulamalarının bunu gerekli kılması gibi faktörlerle dilde ihtiyacı karşılamak üzere *yaktur-* eyleminden istifade edildiği görülmüştür. İhtiyaca yönelik olarak dilde türetilen sözcük, daha önce Türkçede *ya**- farazî köklerinin çok katmanlı semantik bir yapıda olduğunu belirten Akı'nın "yaklaşmak, yakın olmak" anlamlarını işaret ettiği ve *yaguk/yakru* "yakın, hısımlık, yakınlık" sözcüklerini örneklediği

¹⁰ Caferoğlu, Ahmet (2011). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları; Doğan İsmail, Usta Zerrin (2014). *Eski Uygur Türkçesi Söz Varlığı*, Ankara: Altınpost Yayınları.

(Akı, 2020: 306-308) sözcüklerden hareketle *yaktur-* eyleminin de “yaklaşmak, yakın olmak” anlamlarına gelen bir *ya**- kökünden türediği düşünülmektedir. *ya*-k-tur-* “benzerini yapmak, kopyalamak, nüshasını çıkarmak” anlamlarından hareketle “bastırmak, çoğaltmak” anlamlarına geliştiği düşünülen sözcüğün, Uygurların geç dönemlerinde kullanılmış/tanıklanmış ancak sonraki dönemlere takibi yapılamamıştır. Uygurcanın geç dönemlerinde bilhassa Tantrik olarak adlandırılan Tibet Budizmi eserlerinin yaygın olarak verildiği bir dönemde karşılaşılan ve diğer tarihsel dönemlerde tanıklanamayan¹¹ bu sözcük, belli bir dönem eserlerinde rastlanması nedeniyle hapaks özellikleri göstermektedir. Uygurların Türk tarihinde sosyal, siyasî, ekonomik, beşerî ve kültürel anlamda diğer toplumlardan ayrışmaları kullandıkları dile de yansımış bu değişimi gösteren numuneler dilde yerini almıştır. Artan basım işlerini anlatmak gayesiyle türetilen sözcük Uygurların kültürüne ve yaşantısına dair pek çok ipucunu da ifade etmektedir.

Sonuç:

Uygurların coğrafi olarak yakın oldukları toplumlarla ilişkileri ve diğer toplumlarla ticarî ve daha pek çok sebeple kurdukları yakınlıklar onları türlü alanlarda geliştirmiş ve uygarlaştırmıştır. Kâğıdı kullanan Çin toplumuyla yakınlık, alfabesi baskı tekniğine uygun olan Uygurları eser yazma, çoğaltma, bastırma işlemlerinde bir adım öteye taşımış, tarihe bu anlamda derin bir iz bırakmasına da vesile olmuştur. Yeni dinlerin kabulü ile yerleşik düzene uyum sağlayan Uygurlar, benimsedikleri Budizm’in etkisiyle de dinin gereklerini gerçekleştirerek karmalarını düzeltmenin yollarını aramış ve yaşamlarında bolca iyilik ve sevap yapmaya yönelmişlerdir. Budizm’i benimseyen Uygurların sevaplarını arttırabilmelerinin yollarından bazıları tılsımlı sözcük tekrarları, dinî eserlerin çoğaltılmaları ve dağıtılmaları ve dua tekerleklerinin döndürülerek o duanın sürekli tekrar edilmesini sağlamak gibi uygulamalar olmuştur. Bir eserin çoğaltılması ve dağıtılması nispetinde insanların hayatlarına iyilik ulaşacağı ve basımdan elde edilen gelirlerin manastırlarda fon olarak kullanacağı vb. gerekçelerle Uygurların bilhassa geç dönemlerinde baskı ve çoğaltma işlemlerinin ivme kazandığını söylemek mümkündür. Gelişen bu ihtiyaca yönelik dilde yeni sözcükler türetilmiş ve *yaktur-* eylemi artan basma, çoğaltma işlemlerini aktarmak amacıyla kullanılmıştır. Uygurca metinlerde karşılaşılan sözcük araştırmacılar tarafından farklı şekillerde anlamlandırılmış ve önceleri hatalı olarak “yakmak, tutuşturmak” anlamlarında aktarılmış olsa da, son dönem eserlerinde bu karışıklık giderilmiş ve sözcük, “bastırmak, çoğaltmak” anlamlarında madde başı olarak değerlendirilmiştir. Uygurların geç dönem eserlerinde yer alan ve diğer tarihsel dönem eserlerinde tanıklanamamış sözcük bu haliyle bir hapaktır ve Uygurların Türk toplumları arasındaki ayrıcalıklı yerine işaret eden güzel bir örnektir.

¹¹ Sözcük, Uygur Dönemi dışında Türkçenin Tarihi Dönem sözlüklerinde de taranmıştır. Buna göre Kaşgarlı *yaktur-* eylemini “(ateş) yaktırmak, değdirmek (Atalay, 2006: 732) anlamında açıklamıştır. Sözcük Kutadgu Biig’de de yer almamıştır. Kıpçak Türkçesi sözlüklerinde de bulunmamaktadır (Toparlı, 2007). Harezmi Türkçesi döneminde rastlanmamıştır (Ünlü, 2012). Çağatayca sözlüklerinde de bulunmamaktadır (Kaçalın, 2011). Tarama sözlüğünde de böyle bir sözcüğe rastlanmamıştır (Dilçin, 1983). Lehçelerde ise Yeni Uygur Türkçesi sözlüğünde *yaktur-* “1. beğenmek, sevmek; 2. Ateşlemek yakmak” anlamlarında (bahsi geçen fiilden bağımsız olarak) ifade edilmiştir (Necip, 2008: 455). Kazak Türkçesi Sözlüğünde *yaktur-* “beğenmek, sevmek” (Koç vd. 2003: 154) anlamlarında (bahsi geçen fiilden bağımsız olarak) kullanılmıştır. Sözcük diğer lehçe sözlüklerinde de yer almamıştır. Ayrıca sözcük OTWF’de ve Derleme Sözlüğünde de bulunmamaktadır (Erdal, 1991; DS 2009).

Kısaltmalar

Akt. : Aktaran

Yun. : Yunanca

Kaynakça

- Ağca, F. (2014). Eski Uygurca metinlerin tarihlendirilişi ile ilgili tespitler. *Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 21, 1, s. 1-14.
- Ağca, F., Arıcan A. (2019). Eski Uygurca kolofonlar hakkında. *Türk Moğol Dil Tarih Kültür Araştırmaları*, (Ed. Şaban Doğan), s. 15-27.
- Ağca, M. (2015). Eski Uygur Türkçesinde dua/alkış (anlambilimsel bir inceleme). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akı, S. (2020). Türkçede ya-* fiil kökünden türemiş kelimeler. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5/1, s. 304-310.
- Arat, R. R. (1991). *Eski Türk şiiri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Atalay, B. (2006). *Divanü Lûgat-it Türk IV (Dizin)*. (Çev. Besim Atalay). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Begtimur, M. E. (2018). İlk matbaanın mucidi. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, Sayı 12, s. 160-168.
- Binark, İ. (1964). Türk kitapçılık tarihinde tezhip sanatı. *Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni*, Cilt:8, s. 3-4.
- Cengiz, A. K. (2018). Eski Uygur Türkçesi dönemine ait Tantrik bir metin: Sitāpatrādhārānī. (Basılmamış Doktora Tezi), Ankara: *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi*,
- Clauson, S. G. (1972). *An etymological dictionary of pre-tirteenth century*. Oxford Clarendon Press, p. 900.
- Dilçin, C. (1983). *Yeni tarama sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Erdal, M. (1991). Old Turkic word formation a functional approach to the lexicon. Vol. II, Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Erdoğan, M. (1971). *Evrimi ile yazı sanatı*. Konya: Yeni Kitap.
- Gömeç, S. (2011). *Uygur Türkleri tarihi*. (4. Baskı), Ankara: Berikan.
- Güç, A., Aliya, S. (2016). Tibet Budizmi'nde inanç esasları ve ölüm ötesi. *U. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9/2, s. 57-88.
- İsi, H. (2020). Tantrik Türk Budizmi üzerine araştırmalar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 13, Sayı 72, s.112-124.
- İzgi, Ö. (1987). *Uygurların siyasi ve kültürel tarihi (Hukuk Vesikalarına Göre)*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, 72/3.
- Kaçalin, M. (2011). *Nevâyi'nin sözleri ve Çağatayca tanıklar*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Koç, K. vd. (2003). *Kazak Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Akçağ.
- Küçük, vd. (2018). *Dinler tarihi*. (10. Baskı), Ankara: Berikan.
- Nadelyayev, V.M., D. M. Nasilov, E.R. Tenişev, A.M. Şçerbak, (1969). *Drevnetyurkskiy Slovar*. Leningrad: Akademiya Nauk SSSR İstitut Yazıkoznaniya, p. 238
- Necip, E. N. (2008). *Yeni Uygur Türkçesi sözlüğü*. (Çev. İklil Kurban), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Oda, J. (1977). Uygurca bir vesikanın Budizm'le ilgili küçük bir parçası", *Türkiyat Mecmuası*, Cilt: 19, s.183-205.
- Ölmez, M., Uzunkaya U. (2017). Eski Uygurcada Tibet Budizmi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, s. 61-89.

- Ölmez, M. (1998). Tibet Buddhizmine ait eski Uygurca bahşi ögdisi. *Bahşi Ögdisi Klaus Röhrborn Armağanı*, İstanbul, s. 261-293.
- Ölmez, M. (1996). Chinesische Lehnwörter in uigurischer Xuanzang-Biographie (II). *Türk Dilleri Araştırmaları* 6. 131-166.
- Ölmez, M. (1993). Eski Uygurca Xuanzang biyografisine ait bir okuyucu kaydı. *Türk Dili Araştırmaları* 3, 159-166.
- Raschmann, S. C. (2015). Turfan bölgesindeki Uygurca yazmaların kullanımıyla ilgili neleri biliyoruz?. (Çev. Dilek Bektaş), *Kesit Akademi Dergisi*, 1/2, s.113-134.
- Sertkaya, O. F. (2004). Burkancı (Budist) ve Manici (Maniheist) Türk Edebi çevreleri. *Türk Dünyası Edebiyat Tarihi*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, s.117
- Tekin, Ş. (1962). Uygurlarda sevap tevcihi âdeti ve İslamlıktaki mevlid duası”, *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, Cilt XII, s. 233-245.
- Tekin, Ş. (1993). *Eski Türklerde yazı, kâğıt, kitap ve kâğıt damgaları*. İstanbul: Eren.
- Toparlı, R. vd. (2007). *Kıpçak Türkçesi sözlüğü*. (2. Baskı), Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkiye’de halk ağızlarından derleme sözlüğü (2009). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ünlü, S. (2012). *Harezmi- Altınordu Türkçesi sözlüğü*. Konya: Eğitim.
- Wilkins, J. (2021). *Handwörterbuch des Altuigurischen*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Yakup, A. (2016). Altuigurische Aparimitayus-Literatur und kleinere tantrische Texte. Berliner Turfantexte XXXVI, Turnhout: Brepols.
- Zieme, P. (1995-1996). Donor and colophon of an Uigur blockprint. In SRAA, s. 409-424.
- Zieme P. (1985). *Buddhistische stabreimdichtungen der Uiguren*. Berlin.[BT XIII].
- Zieme, P. (1981). Bemerkungen zur Datierung uigurischer Blockdrucke. *Journal Asiatique*, 269, z. 385-400

İnternet kaynakları:

<https://www.nichirenlibrary.org/en/dic/toc/>

<https://mahajana.net/texts/soothill-hodous.html>

19. Karışık dilli eserlerde Batı ve Doğu Türkçesine özgü birtakım sözlerin tanıklanma sıklığı¹

Yahya Kemal BEYİTOĞLU²

Özlem DEMİREL DÖNMEZ³

APA: Beyitoğlu, Y. K.; Demirel Dönmez, Ö. (2021). Karışık dilli eserlerde Batı ve Doğu Türkçesine özgü birtakım sözlerin tanıklanma sıklığı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 373-385. DOI: 10.29000/rumelide.990124.

Öz

Akademik yazında, Batı Türkçesinin özellikleri yanında Doğu Türkçesine özgü dil özelliklerini de yansıtan eserlere yaygın olarak karışık dilli eserler adı verilmektedir. Şimdiye kadar karışık dilli eserlerin ses ve biçim özelliklerinin ayrıntılı olarak incelendiği pek çok çalışma yapılmış ve bu eserlerdeki ikili kullanımlarla ilgili farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bu çalışmada ise öncelikle Anadolu'da Türk yazı dilinin gelişimi bağlamında karışık dilli eserler ve özellikleri, konuyla ilgili çalışmalar ve görüşler ele alınmıştır. Daha sonra, Anadolu sahasında yazıldığı düşünülen *Behcetü'l-Hadâik fî Mev'izati'l-Halâik*, *Kıssa-i Yûsuf*, *Ferâiz Kitâbı*, Mevlânâ'nın bir kısım Türkçe manzumeleri ile Şeyyâd Hamza'nın bir manzumesi karışık dil yapılarının karakteristik özelliklerini yansıtan *ol-* (*temel fül*) ~ *bol-* (*temel fül*), *ol-* (*yardımcı fül*) ~ *bol-* (*yardımcı fül*), *var* ~ *bar*, *var-* ~ *bar-*, *vêr-* (*temel fül*) ~ *bêr-* (*temel fül*), *vêr-* (*yardımcı fül*) ~ *bêr-* (*yardımcı fül*), *ben* / *bên* ~ *men* / *mên*, *gönül* ~ *könül*, *gün* (*güneş*) ~ *kün* (*güneş*), *dağı* ~ *tağı*, *dükel* ~ *tükel*, *dê-* ~ *tê-* sözlerinin kullanım sıklığı bakımından incelenmiştir. İncelenen eserlerde hem Batı Türkçesinin hem de Doğu Türkçesinin özellikleri belirgin biçimde görülmüştür. Bununla birlikte Şeyyâd Hamza'nın bir manzumesi, Mevlânâ'nın bir kısım Türkçe manzumeleri ve *Behcetü'l-Hadâik*'ta Doğu Türkçesi; *Kıssa-i Yûsuf* ve *Ferâiz Kitâbı*'nda ise Batı Türkçesi özelliklerinin ağır bastığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Karışık dilli eserler, Batı Türkçesi, Doğu Türkçesi, söz varlığı

Frequency of certain words specific to Western and Eastern Turkish in mixed language works

Abstract

In academic literature, the works that reflect the features of Western Turkish as well as the language characteristics specific to Eastern Turkish are commonly referred to as mixed language works. Until now, many studies have been carried out in which the phonetic and form features of mixed language works have been examined in detail and different opinions have been put forward regarding the dual use in these works. In this study, first of all, in the context of the development of Turkish written language in Anatolia, mixed language works and their features, studies and opinions on the subject are discussed. Later, *Behcetü'l-Hadâik fî Mev'izati'l-Halâik*, *Kıssa-i Yûsuf*, *Ferâiz Kitâbı*, some

¹ Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı "Karışık dilli eserlerin söz varlığı" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

² Öğr. Gör. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Besni Meslek Yüksekokulu (Adıyaman, Türkiye), ybeyitoglu@adiyaman.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6421-8939 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.05.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990124]

³ Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Malatya, Türkiye), ozlem.demirel@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1965-2554

Turkish poems of Mevlânâ and Şeyyâd Hamza's a poem, which are thought to have been written in the Anatolian area, *ol-* (fundamental verb) ~ *bol-* (fundamental verb), *ol-* (auxiliary verb) ~ *bol-* (auxiliary verb), *var* ~ *bar*, *var-* ~ *bar-*, *vêr-* (fundamental verb) ~ *bêr-* (fundamental verb), *vêr-* (auxiliary verb) ~ *bêr-* (auxiliary verb), *ben* / *bên* ~ *men* / *mên*, *gönül* ~ *könül*, *gün* (sun) ~ *kün* (sun), *dağı* ~ *tağı*, *dükel* ~ *tükel*, *dê-* ~ *tê-* the words, which are reflect the characteristic features of mixed language structures were examined in terms of frequency of use. In the examined works, features of both Western Turkish and Eastern Turkish were clearly seen. At the same time, a poem of Şeyyâd Hamza, some Turkish poems of Mevlana and in *Behcetü'l-Hadâik* Eastern Turkish; It has been determined that Western Turkish features are predominant in *Kıssa-i Yûsuf* and *Ferâiz Kitâbi*.

Keywords: Mixed language works, Western Turkish, Eastern Turkish, vocabulary

Giriş

XI. yüzyıl, hem Türk tarihi ve kültürü hem de Türk dili açısından önemli gelişmelerin yaşanmaya başladığı bir milat olarak değerlendirilebilir. Öyle ki, Orta Asya'da XI. yüzyıla kadar ortak bir yazı dili olarak kullanılan Türkçe, Türk boylarının İran, Azerbaycan, Kafkasya, Anadolu, Suriye, Irak, Mısır gibi bölgelere göçleri neticesinde çeşitlenmiş ve bu durum, boyların kendi ağız özelliklerine dayalı yeni yazı dillerinin oluşmasına zemin hazırlamıştır (Özkan, 2014: 54). XI-XIII. yüzyıllar arasında Oğuzların Batı Türkistan'dan Horasan'a ve Anadolu'ya gerçekleştirdikleri yoğun göçler, 1040 yılında Horasan'da Büyük Selçuklu Devleti'nin, 1071 Malazgirt Savaşı ile de Anadolu'da Anadolu Selçuklu Devleti'nin kuruluşunu sağlamıştır. Böylece Oğuz Türkleri, bu iki coğrafyada bağımsız birer devlet yapısına kavuşmuşlar ve bunun doğal bir sonucu olarak da zamanla Oğuz Türkçesine dayalı bir yazı dili oluşturmuşlardır (Korkmaz, 2013: 81). Bugün Türkiye Türkçesi adıyla devam eden ve XIII-XV. yüzyılları kapsayan bu dönem, çeşitli şekillerde adlandırılmıştır. Öncelikle bazı Batılı araştırmacılar tarafından, Altosmanische (Eski Osmanlıca) terimi kullanılmış ancak yaygınlaşmamıştır. Dönem için kullanılan en yaygın adlandırma, Eski Anadolu Türkçesi olmuştur. Faruk Kadri Timurtaş, XV. yüzyıldaki Balkanlar sahasını içine almadığı için bu terime itiraz etmiş ve Eski Türkiye Türkçesi terimini kullanmıştır. Ahmet Bican Ercilasun ise Azerbaycan'ı dışarda bıraktığı için bu terime de itiraz ederek söz konusu dönem için Eski Oğuz Türkçesi teriminin kullanılmasını teklif etmiştir (Ercilasun, 2015: 429-430).

Eski Anadolu Türkçesi, tarihî dönemleri bakımından genel olarak Anadolu Selçuklularının son devirlerini kapsayan Selçuklu Dönemi, Anadolu Beylikleri Dönemi ve Osmanlı Türkçesine Geçiş Dönemi Türkçesi şeklinde üç döneme ayrılmaktadır.

Anadolu'da Türk yazı dilinin oluşumunda ilk aşamayı teşkil eden Selçuklu Döneminden günümüze fazla eser kalmamıştır. Bu durum, Anadolu'da gelişmeye başlayan yazı dilinin yeni oluşmaya başlaması ve Moğollarla Haçlıların tahripçi akınları sonucu eserlerin kaybolmuş olmasıyla açıklanabilir (Özkan, 2013: 65). Bu nedenle Türkçenin Anadolu'da özellikle XIII. yüzyıldan önce "karanlık" bir dönemden geçtiği düşünülebilir (Akar, 2012: 233). Nitekim Türk dili araştırmacılarının Eski Anadolu Türkçesi hakkında karşılaştığı sorunların büyük bir bölümü de bu döneme aittir. Bu sorunların ise hem araştırmalara kaynaklık edebilecek metin sayısının azlığından hem de mevcut metinlerin bir kısmında dil özellikleri bakımından birtakım karışıklıkların bulunmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Mevlânâ ve oğlu Sultan Veled'in Türkçe beyit ve manzumeleri, Yûnus Emre'nin şiirleri Selçuklu Döneminden günümüze kadar gelebilmiş belli başlı eserlerdir. Bu eserler dışında genellikle yazılış tarihleri ve alanları belli olmayan ancak araştırmacılar tarafından XII. yüzyılın ikinci yarısı ile XIII.

yüzyılın ilk yarısına ve Anadolu sahasına dâhil edilen *Behcetü'l-Hadâik fî Mev'izati'l-Halâik*, Ali'nin *Kıssa-i Yûsufu*, *Kudûrî Tercümesi*, *Ferâiz Kitâbı* gibi daha başka eserler de vardır (Korkmaz, 2013: 81-82). Anadolu sahasında ortaya çıktığı düşünülen, Oğuz Türkçesinin bu ilk eserleri dil özellikleri bakımından hem Oğuz Türkçesi (Batı Türkçesi) hem de Eski Türkçe ve Doğu Türkçelerinin izlerini taşımaktadır yani bu eserlerde *ol- ~ bol-, dağı ~ tağı, dê- ~ tê-, +(y)I ~ +nI, +DAn ~ +DIn* gibi ikili şekiller bir arada kullanılmaktadır. Bundan dolayı da bu tür eserlere “karışık dilli eserler” adı verilmektedir (Erdem ve Sarı, 2010: 391-395). Ayrıca Eski Türkçe ve Doğu Türkçelerinde kullanılan *bol- “ol-”* fiiliyle Batı Türkçesinde kullanılan *ol- “ol-”* fiili aynı eserde yan yana görülebildiği için karışık dilli eserler meselesine “olga-bolga meselesi” de denilmektedir (Akar, 2012: 233).

Karışık dilli eserlerin en önemli ses ve şekil özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Oğuz Türkçesinde daha sonra *v-*'ye dönüşmüş olan Eski Türkçe önses *b-*lerin korunmuş olması: *bar, bar-, bër-*.
2. *b- > m-* değişmesi bakımından her iki sesin de yer almış olması: *beḡ ~ meḡ, beḡze- ~ meḡze-* gibi.
3. *t- > d-* değişimi bakımından *t-*'li ve *d-*'li şekillerin yan yana bulunması: *taş ~ daş, tut- ~ dut-* gibi.
4. Birden fazla heceli sözlerin sonlarındaki *-ğ / -g* ünsüzleri ile çekim ve yapım eklerinin başlarındaki *ğ- / g-* ünsüzlerinin kısmen korunmuş, kısmen de eriyip kaybolmuş olması: *ḡamuḡ, yalḡan; dapu < tapuḡ “hizmet”, ulu < uluḡ* gibi.
5. İsim çekimi eklerinde Oğuz Türkçesi şekillerinin yaygın olmasına karşılık, Doğu Türkçesine ait şekillerin de yer alabilmesi: *daş+dın, dilüḡ+ni, ḡulumuz+nıḡ* gibi.
6. *ḡa / -ge > -ḡu / -ḡü* gelecek zaman eklerinin yanında Oğuz Türkçesine özgü *-ası / -esi, - daçı / -deçi, -acaḡ / -ecek* eklerinin de kullanılmış olması (Kokmaz, 1995: 297).

Bazı Türk dili araştırmacıları karışık dilli eserlerdeki bu ve benzeri ikili kullanımları, Doğu Türkçesinden Batı Türkçesinin ilk dönemi olan Eski Anadolu Türkçesine geçişin bir yansıması olarak değerlendirmişlerdir. Bu düşünceye göre Karahanlı Dönemi edebî dili, XII-XIII. yüzyıllarda Oğuzlar arasında, Oğuz konuşma dilinin özelliklerini almak suretiyle gelişerek Azerbaycan ve Anadolu'da yeni bir yazı diline dönüşmüştür (Ercilasun, 2015: 434). Bu görüş ilk defa 1956 yılında Reşit Rahmeti Arat tarafından ifade edilmiştir. Arat, eğer Oğuz Türkçesi XIII. yüzyıldan önce de bir yazı dili idiye o hâlde bu yüzyıldan önce Oğuz Türkçesiyle yazılmış metinlerin olması gerektiğini ve geçiş özellikleri taşıyan bu bir kısım ilk Oğuz Türkçesi metinlerinin dillerinin sonraki nesiller tarafından beğenilmeyerek değiştirilmiş olabileceğini ileri sürer (Arat, 1987: 317-318). Bu düşüncesini de XV. yüzyılda istinsah edilmiş *Akaid-i İslâm* adlı bir eserin mukaddimesinde geçen şu cümlelerle desteklemeye çalışır:

...gördüm kim mütekaddimler ulusu imâm-ı zâhid Ebû Nasr b. Zâhir b. Muhammed es-Serahsî, rahmetullahi aleyhi, bir kitâb cemeylemiş kim her bir sözi bin can değer; amma gördüm kim terkib muhallel ve muhabbat olga bolga ibâretince yazmışlar. Diledim kim bu lâtif ve şerif nüshanın lütfi ve şerefi dahi artuk ola; ol sakim ibâretten sarih ve fasih ve rûşen Türkçeye döndürdüm (Arat, 1987: 318).

Bu mukaddimeden yola çıkılarak “olga-bolga” sözünün dilin o dönemde yadırganır olan arkaik ve Oğuz Türkçesine uymayan özelliklerine işaret etmek için kullanılan bir deyim olduğu, dolayısıyla karışık dilli eserler meselesinin aslında XV. yüzyılda ortaya atıldığı da düşünülebilir (Coşar, 2010: 253).

Ara'tan başlayarak Mansuroğlu (1951), Buluç (1955), Canpolat (1968), Korkmaz (1973b) gibi araştırmacılar, Oğuz Türkçesinin Doğu Türkçesinden Batı Türkçesine uzanan bir geçiş dönemini yansıttığı ve söz konusu dil özelliklerinin normatif olduğu görüşünü benimsemişlerdir (Korkmaz, 2013: 83).

Karışık dilli eserlerin bir “geçiş dönemi”nin mahsulleri olduğu görüşüne ise Şinasi Tekin karşı çıkarak eğer bir geçiş dönemi yaşandıysa bunun izlerinin XIII. yüzyıldan itibaren birdenbire nasıl ortadan kalkmış olabileceğini sorar ve bu eserlerdeki ikili kullanımların müstensihlerin kendi şahsî lehçe veya ağızları ile ilgili özelliklerden ibaret olduğu fikrini ortaya atar (Tekin, 1974: 67-70).

Karışık dilli eserlerle ilgili bir başka görüş de Gerhard Doerfer'e aittir. O, meselenin Oğuz Türkçesinin tarihî gelişimiyle alakalı olabileceği düşüncesini ileri sürmüştür. Oğuz Türkçesinin tarihî gelişme süreçlerini açıklamaya çalışan Doerfer, Oğuz Türkçesini kendi içinde batıda Selçuklu Türkçesi, doğuda Türkmençe olarak ikiye ayırdıktan sonra Selçuklu Türkçesini de bir tarafta Anadolu ve Azerbaycan Türkçelerini içine alacak şekilde Batı Selçuklu Türkçesi; diğer tarafta Horasan Türkçesini ve Özbek Oğuz Türkçesini kapsayacak biçimde Doğu Selçuklu Türkçesi olarak ikiye ayırmıştır. Doerfer'e göre XI-XIII. yüzyıllar arasında Horasan Türkçesinin Anadolu Türkçesini etkilemeye çalışması neticesinde bu iki kol arasındaki ağız yapıları ayrılığında kaynaklanan karışık dilli eserler vücuda gelmiştir (Doerfer, 1977). Zeynep Korkmaz, Doerfer'in yaptığı çok yönlü araştırmalar neticesinde ulaştığı sonuçların Selçuklu Dönemi Türkçesinin dil yapısı konusundaki görüşleri değiştirecek nitelikler taşıdığını söyler. Böylece kendisinin de karışık dilli eserlerle ilgili başlangıçta savunduğu “geçiş dönemi” fikrinin “kısmî” bir yanlı olduğunu, bunun da XI-XIII. yüzyıllar arasındaki Oğuz Türkçesinin tarihî gelişimini tamamlamış bir yazı dili olarak görme beklentisinden kaynaklanmış olabileceğini belirtir. Korkmaz ayrıca meselenin Oğuz Türkçesinin kendi içindeki gelişme süreçlerinin ortaya çıkardığı bir ayrılık olarak değerlendirilmesi gerektiğini, bu nedenle de değişik bir anlam taşıyan “karışık dilli eserler” teriminin bırakılarak “Selçuklu Türkçesi ağızları” teriminin kullanılmasının yerinde olacağını ifade eder (Korkmaz, 2013: 84-86).

Sonuç olarak Anadolu'da Türk yazı dilinin oluşumu hususunda önemli bir düğüm olan karışık dilli eserler meselesinin araştırmacılar tarafından Oğuz Türkçesinin Eski Türkçe ve Doğu Türkçeleriyle olan organik bağıyla, müstensihlerin kendi lehçe veya ağız özellikleriyle ve Oğuz Türkçesinin kendi içindeki tarihî gelişimiyle bağlantılı olduğu şeklinde birbirinden farklı üç yaygın görüşün tartışıldığı söylenebilir.

1. Batı ve Doğu Türkçesine özgü birtakım sözler ve bu sözlerin tanıklanma sıklığı

Karışık dilli eserler; eserin karışık dilli olduğu konusunda araştırmacıların görüş birliği içinde olup olmaması, yazıldığı yüzyıl ve saha gibi ölçütlere göre iki gruba ayırabilir. Bu bağlamda, konuyla ilgilenen hemen hemen tüm araştırmacılar tarafından karışık dilli eserler olarak nitelendirilen ve XIII. yüzyıl veya öncesinde Anadolu'da yazıldığı düşünülen *Behcetü'l-Hadâik fi Mev'izati'l-Halâik*, *Kıssa-i Yûsuf*, *Kudûrî Tercümesi*, *Ferâiz Kitâbı*, *Kitâb-ı Güzîde*, Mevlânâ'nın bir kısım Türkçe manzumeleri ile Şeyyâd Hamza'nın bir manzumesi ilk gruba alınabilir. Ancak ilk gruptaki eserlerden Şeyyâd Hamza'nın söz konusu manzumesinin XIV. yüzyılda yazılmış olma ihtimali yüksektir. Çünkü şaire ait yeni şiirlerin bulunmasıyla -“Kara Veba” olarak bilinen ve Anadolu'ya 1348 yılında girmiş olan veba salgını üzerine yazdığı bir kasideden hareketle- Şeyyâd Hamza'nın XIV. yüzyılın ilk yarısında hayatta olduğu kesinlik kazanmıştır (Taş, 2008: 19). Diğer tarafta ise *Şerhül-Menâr*, *Kitâb-ı Gunya*, *Marzubân-nâme Tercümesi*, *Kitâb-ı Ata-Dede*, Süleymaniye Kütüphanesindeki bir Kur'an tercümesi, Develi (1998) tarafından yayımlanan bir Fâtîha tefsiri gibi bazı araştırmacılar tarafından karışık dilli eserler arasında

zikredilen ve XIV. yüzyıl veya sonrasında, Anadolu sahası dışında yazılmış olduğu ya da olabileceği yönünde görüşler bulunan metinleri saymak mümkündür.

Araştırmacıların, kimi eserleri karışık dilli olarak nitelendirirken tam bir görüş birliğine varamadıkları görülmektedir. Örneğin; Mansuroğlu (1960), *Şerhü'l-Menâr*'ı karışık dilli bir eser kabul ederken Tulum (1968), bu eserin Kıpçakça olduğunu belirtir. Ya da başka bir ifadeyle birinci gruptaki eserlerin “karışık dillilik” özelliğini en iyi yansıtan metinler olduğu düşünülebilir. Öyle ki, ikinci grupta değinilen *Kitâb-ı Ata-Dede* adlı eser üzerinde doktora çalışması yapan Güneş, 157 yapraktan oluşan eserin ilk 18 sayfasında Doğu Türkçesi özelliklerinin geri kalan sayfaların bütününde ise Eski Anadolu Türkçesi özelliklerinin bulunduğunu belirtir (Güneş, 2015: 3-4). Dolayısıyla bu eserdeki karışık dil yapısının metnin tamamına hâkim olmadığı görülmektedir. Ayrıca ikinci gruptaki eserlerin bir kısmıyla ilgili Anadolu'da Türk yazı dilinin oluşumunu çoktan tamamladığı XIV. yüzyıl veya sonrasında ve Anadolu sahası dışında yazılmış olduğu ya da olabileceği yönünde tespitler söz konusudur. Nitekim *Şerhü'l-Menâr*'ı Kıpçak sahasına dâhil eden Tulum, eserin Arapça metni de ihtiva etmesinden yola çıkarak müellifinin Nesefî adıyla anılan ve 1310 yılında vefat ettiği bilinen bir âlim olduğunu ve böylece *Şerhü'l-Menâr*'ın sanıldığı gibi XI-XII. yüzyılda değil, XIV. yüzyılda ya da en erken XIII. yüzyılın sonlarında şerh edilmiş olabileceğini belirtir (Tulum, 1968: 135). Argunşah ve Sağol Yüksekaya ise Memlük Kıpçak sahasının Oğuz-Kıpçak karışık dilli bir eseri olarak nitelendirdikleri *Şerhü'l-Menâr*'ın 1402 yılında yazıldığını ileri sürmektedirler (Argunşah ve Sağol Yüksekaya, 2017: 296). Yine Oğuz-Kıpçak özelliklerini bir arada taşıyan *Kitâb-ı Gunya*'nın XIV. yüzyılın ikinci yarısında tercüme edildiği düşünülmektedir (Akkuş, 1995: 19). *Marzubân-nâme Tercümesi* de XIV. yüzyılda Sadrü'd-dîn Mustafâ Şeyhoğlu tarafından Germiyan beyi Süleyman Şah'ın isteğiyle Farsçadan Türkçeye çevrilmiş ahlaki bir eserdir (Korkmaz, 1973a: 73).

Bu çalışmada Anadolu sahasında yazıldığı düşünülen *Behcetü'l- Hadâik fi Mev'izati'l-Halâik*, *Kıssa-i Yûsuf*, *Ferâiz Kitâbı*, Mevlânâ'nın bir kısım Türkçe manzumeleri ile Şeyyâd Hamza'nın bir manzumesi karışık dil yapılarının karakteristik özelliklerini yansıtan *ol-* (*temel fiil*) ~ *bol-* (*temel fiil*), *ol-* (*yardımcı fiil*) ~ *bol-* (*yardımcı fiil*), *var* ~ *bar*, *var-* ~ *bar-*, *vêr-* (*temel fiil*) ~ *bêr-* (*temel fiil*), *vêr-* (*yardımcı fiil*) ~ *bêr-* (*yardımcı fiil*), *ben* / *bên* ~ *men* / *mên*, *gönül* ~ *könül*, *gün* (*güneş*) ~ *kün* (*güneş*), *dağı* ~ *tağı*, *dükel* ~ *tükel*, *dê-* ~ *tê-* sözlerinin kullanım sıklığı bakımından incelenmiştir.⁴ Böylece istatistik veriler ışığında eserlerdeki karışık dil yapılarının eserlere ne ölçüde yansıdığı tespit edilmesi ve bu bağlamda karışık dilli eserleri yorumlayarak birtakım sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır. Öncelikle Batı ve Doğu Türkçesini yansıtan bazı sözler tanıkladığı metinlerden örneklerle somutlaştırılarak listelenmiş, ardından bu sözlerin tanıklanma sıklıkları tablolar ve grafiklerle gösterilmiştir.

İncelenen metinlerin üçü şiir (Şeyyâd Hamza'nın Bir Manzumesi, Mevlânâ'nın Bir Kısım Türkçe Manzumeleri, *Kıssa-i Yûsuf*), biri şiir-düzyazı karışık (*Behcetü'l- Hadâik fi Mev'izati'l-Halâik*), sonuncusu da düzyazı (*Ferâiz Kitâbı*) türündedir. Metinlerden örnekler verilirken bu sıralama esas alınmıştır. Örnek dize ya da cümleler tırnak işareti (“ ”) içine alınmış ve birbirinden noktalı virgül (;) ile ayrılmıştır. Her söz geçtiği cümle veya dize içinde kalın yazı tipiyle vurgulanmıştır. Örnek dize ya da cümlelerin ait olduğu metin, varsa nüsha bilgisi, beyit ve dize sırası ya da varak (yaprak), safya ve satır

⁴ Karışık dilli eserlerdeki Batı ve Doğu Türkçesine özgü dil özelliklerinin dağılımları konusunda, daha önce Erdem ve Sarı (2010) tarafından benzer bir çalışma yapılmıştır. Araştırmacılar söz konusu çalışmalarında Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde kullanılmayan ya da kullanım sıklığı çok düşük olan sözlerin Eski Türkçe ile bağlantıları üzerinde durarak bu eserlerle ilgili sonuçlara ulaşmaya çalışmışlardır. Karışık dilli eserlerin, bazı önemli ses ve biçim bilgisi özellikleri bakımından benzer dağılımları sergilemediğini ve eserlerdeki bazı edatların dağılımlarında kuvvetli bir Doğu Türkçesi etkisinin hissedildiğini tespit etmişlerdir.

numarası ayraç () içinde verilmiştir. Sözlerin tanıklanma sıklıklarının aktarıldığı tablolarda, herhangi bir sözün bir eserde tanıklanmadığını ifade etmek için eğik çizgili O (Ø) işareti kullanılmıştır.

Çalışmada birden fazla araştırmacının çeviri yazıya aktardığı metinler incelendiği için birbirinden farklı çeviri yazı işaretleriyle karşılaşılmıştır. Metinlerin bir kısmında “damak n’si” için “ñ”, “kapalı e” için “i” işaretleri kullanılmıştır. Ancak bu çalışmada farklı çeviri yazı işaretlerinin karışıklığa yol açmaması ve bütünlüğü bozmaması için “damak n’si” için “ñ”, “kapalı e” için “è” işareti tercih edilmiştir. Çalışmada incelenen eserler, eserler için kullanılan kısaltmalar ve eserlerin çeviri yazıya aktarıldığı metnin esas alındığı çalışmalar aşağıdaki tabloda listelenmiştir:

İncelenen eser	İncelenen eserin çeviri yazıya aktarılmış metnin esas alındığı çalışma
Şeyyâd Hamza'nın bir manzumesi (ŞH)	Mansuroğlu, M. (1956). Şeyyad Hamza'nın Doğu Türkçesine yaklaşan manzumesi. <i>TDAY Belleten</i> , 125-144.
Mevlânâ'nın bir kısım Türkçe manzumeleri (M)	Mansuroğlu, M. (1954). Mevlâna Celâleddin Rumî'de Türkçe beyit ve ibareler”, <i>TDAY Belleten</i> , 207-220.
<i>Kıssa-i Yûsuf</i> (KY)	Cin, A. (2004). <i>Ali, Kıssa-i Yûsuf</i> . Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
<i>Behcetü'l-Hadâik fi Mev'izati'l-Halâik</i> (BH)	Canpolat, M. (2018). <i>Behcetü'l-Hadâik fi Mev'izati'l-Halâik</i> . Ankara: TDK Yayınları.
<i>Ferâiz Kitâbı</i> (FK)	Tekin, Ş. (1974). 1343 tarihli bir Eski Anadolu Türkçesi metni ve Türk dili tarihinde 'olga-bolga' sorunu. <i>TDAY Belleten</i> , 59-157.

Tablo 1. Eserler ve eserin çeviri yazıya aktarıldığı metnin esas alındığı çalışmalar

1.1. Batı Türkçesine özgü birtakım sözler ve bu sözlerin tanıklanma sıklığı

ol-: Olmak. (*Temel fil*)

“ben **olayım** kelgil seniñ qardaşuñ / kel bizüm ile ta`am yegil emdi” (KY B65v8); “cümle işler bî-sebeeb bizüm üküş rahmet ü kerem elümüzde **ola**” (BH 19a2-3)

ol-: Olmak. (*Yardımcı fil*)

“nedâmet kılıban pişmân **oldı** / yemek içmek qayğusı kitdi emdi” (KY B63r4); “ya du`â qılalar mu kim du`âların müstecâb qılavuz ya isteyeler mü kim hâzır **olavus**” (BH 33a20-21)

var: Var, mevcut.

“rasîd turkam u bâçihrahây gul **vardı**” (M IX-1a); “andın şonra ezgi `oşmân-ı şehîd **var**” (KY B2r3a); “gendü kıızı **var** yerde oğul kızına bir şeyşekden artuq vèrmeyeler” (FK 66b19)

var-: Varmak, gitmek.

“biguftamaş çi şud ân `ahd guft ol **vardı**” (M IX-1b); “kel **varalum** atamıza söyleyelüm / yûsufu atamızdan dileyelüm” (KY B5r16); “derharbe **varsa** qâzî hüküm kıla” (FK 64b11-12)

vèr-: Vermek, teslim etmek. (*Temel fil*)

“ol çiçeği kim yazıda buldun / kimseye **vérme** hişmüñe **vérgil**” (M III-3); “devletin mülketin ben arturam / tâc taht memleket **vérem** êmdi” (KY B11v8); “tevfik güci **vère** bunu dükel okımağa” (FK 60a22)

vér-: Vermek. (*Yardımcı fil*)

“kördüğünden size kelip haber **vérsün** / siz dinleniz ol sözlesün dèrler êmdi” (KY B5v9)

ben / bèn: Ben.

“**ben** ögiçek böyük vaşfın dègey ol sazdağı kargu” (ŞH 7a); “işit **benden** kara kızum kara kıuz” (M V-2b); “men za ‘îf hikmet tapa sen yandurğıl / **bende** hikmet ayıtmağa sen kıandurğıl” (KY B3r1); “mènüm kulum za ‘îf durur **benden** ayruğ kimse bilmedi kim anı yarlıgaya erdi” (BH 14b1)

göñül: Gönül.

“şeyâdu hamzanuñ **göñli** sinüñ zülfüñ semâ ‘ında” (ŞH 8a)

gün: Güneş.

“ay bigi sen sen **gün** bigi sen sen” (M II-2a)

dağı: De, dahi.

“andayuk tevhiğ imân **dağı** degme köñülde bolmas” (BH 5b13-14)

dükel: Bütün.

“**dükel** mâl yüsuf ağrı olmaz êmdi” (KY B30v15b); “ilmü ‘t-tevhîd **dükeli** ‘ilmüñ fâzılrağı tevhiğ ‘ilmi durur” (BH 4a20); “bir er ölse bir oğlı kıalsa mâh **dükel** ol oğula bolur” (FK 60a23)

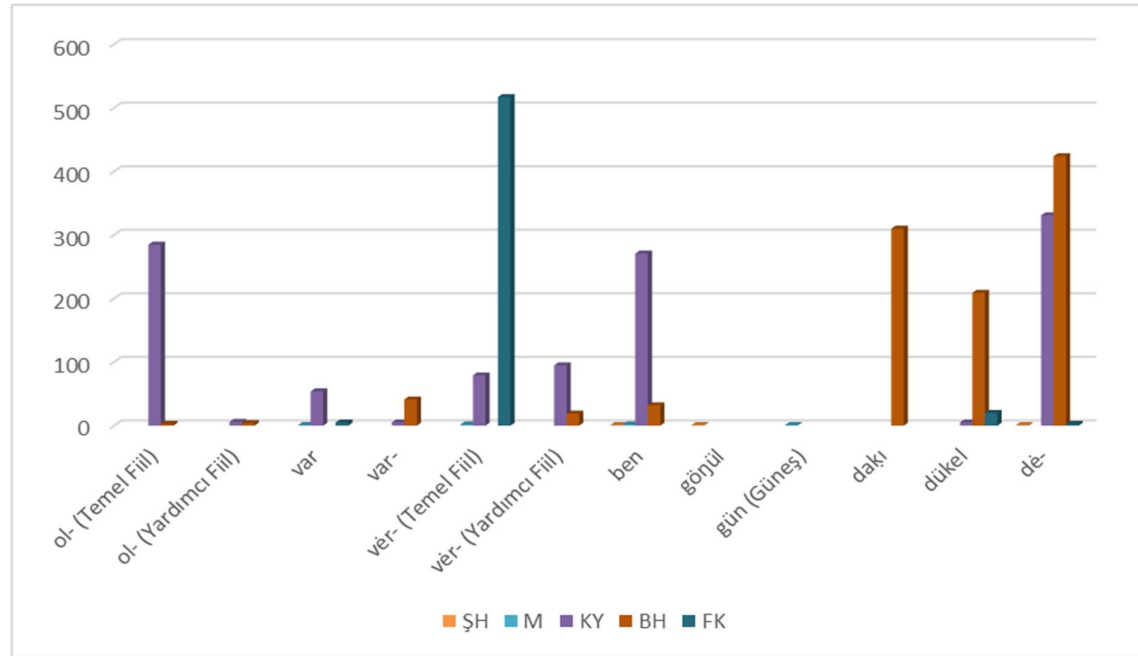
dè-: Demek, söylemek.

“ben ögiçek böyük vaşfın **dègey** ol sazdağı kargu” (ŞH 7b); “anlar bu kez yüsufi aldadılar / atamızdan saña destür aldık **dèrler**” (KY B6r2); “ol üç farz lâzım durur ayruğları fâzil durur **dèdi**” (BH 4a19); “meger kim ‘abdullah bin ‘abbâs kıavlinde ol ‘aşaba bolmas **dèr**” (FK 63a23)

Batı Türkçesi	ŞH	M	KY	BH	FK	Toplam
ol- (<i>temel fil</i>)	Ø	Ø	285	3	Ø	288
ol- (<i>yardımcı fil</i>)	Ø	Ø	6	4	Ø	10
var	Ø	1	54	Ø	5	60
var-	Ø	Ø	5	41	Ø	46
vér- (<i>temel fil</i>)	Ø	2	79	Ø	517	598

vér- (yardımcı fîl)	Ø	Ø	95	19	Ø	114
ben / bèn	1	2	271	32	Ø	306
gönjül	1	Ø	Ø	Ø	Ø	1
gün (güneş)	Ø	1	Ø	Ø	Ø	1
dağı	Ø	Ø	Ø	310	Ø	310
dükel	Ø	Ø	5	209	20	234
dé-	1	Ø	331	424	3	759

Tablo 2. Batı Türkçesine özgü birtakım sözlerin tanıklanma sıklığı



Grafik 1. Batı Türkçesine özgü birtakım sözlerin tanıklanma sıklığı

1.2. Doğu Türkçesine özgü birtakım sözler ve bu sözlerin tanıklanma sıklığı

bol-: Olmak. (Temel fîl)

“kulağın aç kulağın aç **bola** kim anda dolar sen” (M I-3b); “andan muhammed tefekkür üzre **boldı**” (KY B3v13a); “yıpar kımeti yıyısı birle durur yıyısı **bolmasa** bağır bolur” (BH 4b14-15); “tañrı rahmeti anıñ üstine **bolsun**” (FK 60a12-13)

bol-: Olmak. (Yardımcı fîl)

“hanum ‘ışkında çırğar men zehir pür **bolsa** yan dağı” (ŞH 2b); “ki ū har laħza bar man yağı **bolğay**” (M VIII-1b); “manuban **bolur** mu sen sen müselmān / cūhūdliħdan bīzār olup dēyür emdi” (KY B3v16);

“tā işidenler aşşı bulsun köñülleri dīne issi **bolsun**” (BH 3a14-15); “yā düş görünce yā hāmile **bolsa** yā saķal bitse yā hayız görse iki emcek bitse...” (FK 64a15-16)

bar: Var, mevcut.

“ey dirīğa **bardur** bende bir ‘azīz cān” (KY B20v8a); “**bar** erdi kāyim zāti birle kimse anı **bar** kılmadı” (BH 2a12); “basa oğul oğlı nice kim asra bolsa eger kızları daħi **bar** bolsa ‘aşaba bolur” (FK 63a19)

bar-: Varmak, gitmek.

“marā gūyad ki **barğıl** har çi kamat saħça bārad gū” (ŞH 4b); “har dam baħışm gūyī **barğıl** bēnüm katumdan” (M VI-6a); “**bar** yūsufuñ ayağın öp ‘özr dile” (KY B20v15b); “yine kirü söz başına **baralum**” (BH 7b4-5)

bêr-: Vermek, teslim etmek. (*Temel fiil*)

“yiñen gelgey ayaħçılar maña sağraķnı tīz **bêrgéy**” (ŞH 2a); “rūzī **bêrür** meyl-i tōhmet yok” (BH 3a17); “iki ülü iki kıza **bêreler** bir ülü ‘aşabaya véreler” (FK 60b2)

bêr-: Vermek. (*Yardımcı fiil*)

“sözlemedi oğlan hergiz lisān / nete sözlep tanuķlık **bêrür** emdi” (KY B41r12); “sekīne seffinesin kılur sekūr ad **bêrür** (...)” (BH 2b1)

men / mēn: 1. Ben.

“yiñen gelgey ayaħçılar **maña** sağraķnı tīz **bêrgéy**” (ŞH 2a); “var vay sēnūñ elūñden **men** yarguya barur men” (M VI-5b); “**men** ācize tevfiķ kapusun açu vérgil” (KY B3r6a); “‘abdu’llāh ömer oğlı aydur **mēnüm** köñlüme düşdi kim aydam ħurmā ağacı durur dēyü” (BH 6a9-10-11)

2. Fiil çekimi ögesi.

“alam tal’am eyā ħanum ne sart er **men** ne bularģu” (ŞH 1a); “dānī ki man ba‘ālam yalguz sēni sever **men**” (M VI-1a); “mevlīm saña sığınur **men** men bir za‘ī” (KY B2v13a); “beşāret **bêrür** **men** ve muştılar **men** saña hergiz ħayr eksük bolmaya mevlīñden saña” (BH 13a15-16)

köñül: Gönül.

“aydur yūsuf hergiz kayğurmağıl / ħardaşlarıñdan **köñlin** ayırmağıl” (KY B11r13); “īmān ve ma‘rifet birle **köñlümi** küldürdi” (BH 2b4)

kün: Güneş.

“ay **kün** on bir yılduz aña secde kıldı” (KY B3v9b); “ħamd u şenā ol tañrıya kim yarattı kökleri bezedi ay **kün** yılduz birle” (BH 2a8)

taķı: De, dahi.

“**taķı** biņ katır māl yükletdürem / miņ deve yük harİR zİbā ola ėmdi” (KY B28r7); “yufķaraķı durur **taķı** řāfirāķı durur **taķı** řarpraķı durur” (BH 7b1)

tükel: Bütün.

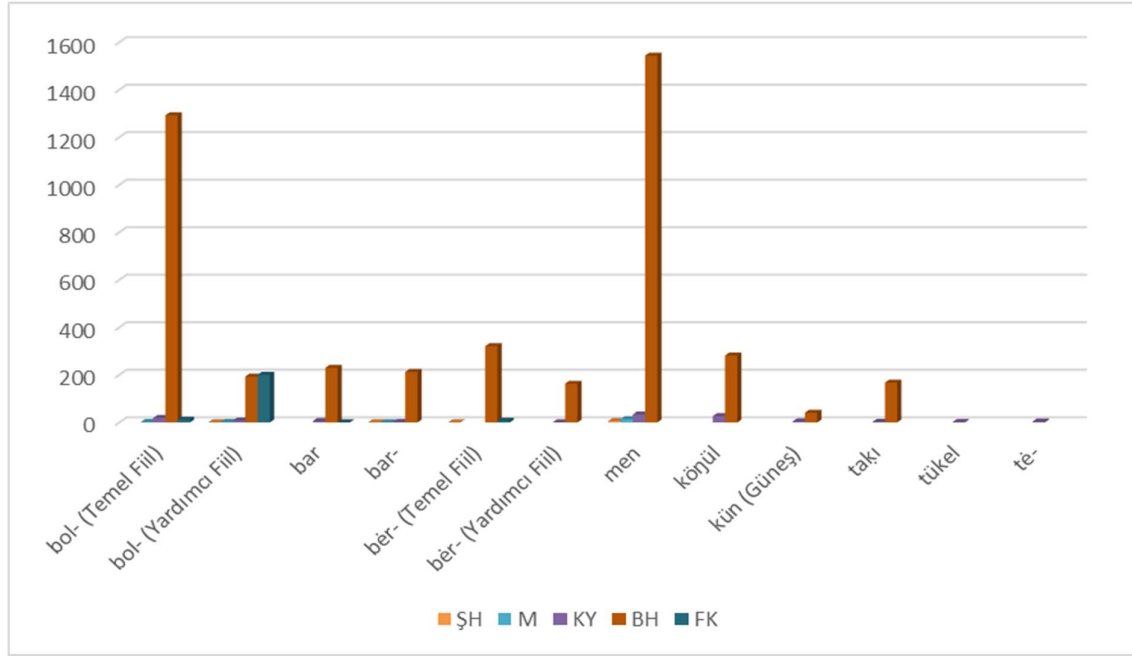
“biti iķre **tükel** aĥvāl a‘lem kıldı / bir kızım bar müdām seni diler ėmdi” (KY B28r1)

tè-: Demek, söylemek.

“yarlı yūsuf ağlayu ardım dèyür / suwsızlıķdan yavlaķ za‘if oldum **tèyür**” (KY B7v6)

Doğu Türkçesi	ŞH	M	KY	BH	FK	Toplam
bol- (<i>temel fiil</i>)	Ø	2	19	1293	12	1326
bol- (<i>yardımcı fiil</i>)	1	2	8	193	201	405
bar	Ø	Ø	6	230	1	237
bar-	1	1	2	213	Ø	217
bèr- (<i>temel fiil</i>)	1	Ø	Ø	321	7	329
bèr- (<i>yardımcı fiil</i>)	Ø	Ø	1	163	Ø	164
men / mèn	6	14	34	1544	Ø	1598
könjül	Ø	Ø	27	282	Ø	309
kün (<i>güneş</i>)	Ø	Ø	5	41	Ø	46
taķı	Ø	Ø	3	168	Ø	171
tükel	Ø	Ø	2	Ø	Ø	2
tè-	Ø	Ø	4	Ø	Ø	4

Tablo 3. Doğu Türkçesine özgü birtakım sözlerin tanıklanma sıklığı



Grafik 2. Doğu Türkçesine özgü birtakım sözlerin tanıklanma sıklığı

Sonuç

Bu çalışmada, öncelikle Anadolu'da Türk yazı dilinin gelişimi bağlamında karışık dilli eserler ve özellikleri, konuyla ilgili çalışmalar ve görüşler ele alınmıştır. Daha sonra, Anadolu sahasında yazıldığı düşünülen *Behcetü'l- Hadâik fi Mev'izati'l-Halâik*, *Kıssa-i Yûsuf*, *Ferâiz Kitâbı*, Mevlânâ'nın bir kısım Türkçe manzumeleri ile Şeyyâd Hamza'nın bir manzumesi karışık dil yapılarının karakteristik özelliklerini yansıtan *ol- (temel fiil) ~ bol- (temel fiil)*, *ol- (yardımcı fiil) ~ bol- (yardımcı fiil)*, *var ~ bar*, *var- ~ bar-*, *vér- (temel fiil) ~ bér- (temel fiil)*, *vér- (yardımcı fiil) ~ bér- (yardımcı fiil)*, *ben / bèn ~ men / mèn*, *göñül ~ köñül*, *gün (güneş) ~ kün (güneş)*, *dağı ~ tağı*, *dükel ~ tükel*, *dè- ~ tè-* sözlerinin kullanım sıklığı bakımından incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

İncelenen eserlerde hem Batı Türkçesinin hem de Doğu Türkçesinin özelliklerinin belirgin biçimde görülmesinin yanında Şeyyâd Hamza'nın bir manzumesi, Mevlânâ'nın bir kısım Türkçe manzumeleri ve *Behcetü'l-Hadâik*'ta Doğu Türkçesi; *Kıssa-i Yûsuf* ve *Ferâiz Kitâbı*'nda Batı Türkçesi özelliklerinin ağır bastığı tespit edilmiştir.

Batı Türkçesinin özelliklerini yansıtan sözlerin toplam tanıklanma sıklığı 2727, Doğu Türkçesinin özelliklerini yansıtan sözlerin toplam tanıklanma sıklığı ise 4808'dir. Bu durum, incelenen eserler arasında en hacimli eser olan *Behcetü'l-Hadâik*'ta Doğu Türkçesi özelliklerini yansıtan sözlerin daha fazla tekrarlanmış olmasıyla açıklanabilir.

Batı Türkçesini temsil eden sözler içinde *ben / bèn* ve *dè-* 4 metinde; *var*, *vér- (temel fiil)* ve *dükel* 3 metinde; *ol- (temel fiil)*, *ol- (yardımcı fiil)*, *var- ve vér- (yardımcı fiil)* 2 metinde; *göñül*, *gün (güneş)* ve *dağı* 1 metinde tanıklanmıştır. Batı Türkçesinin özelliklerini yansıtan sözler içinde en çok *dè-* ve *vér- (temel fiil)* fiilleri tanıklanmıştır. Bu durum, *Kıssa-i Yûsuf* ve *Ferâiz Kitâbı*'nın içeriğiyle ilişkilendirilebilir. Çünkü *Kıssa-i Yûsuf* bir kıssayı (anlatı) konu edinilmekte, *Ferâiz Kitâbı*'nda ise İslam hukukuna göre miras dağıtımı ele alınmaktadır. Bu nedenle *Kıssa-i Yûsuf*'ta "râvil saçın çekiben

yere sêrer / keltürün yūsufi öldürün **dêr** / dîne aydur esirgemen yetürün **dêr** / şart kılup ikilesi urar êmdi” (KY B7v12-B7v13) gibi dizeler, *Ferâiz Kitâbi*’ında ise “bir er ölse ana birle bir oğul kıza kılsa mâlından anaya altıda bir **vêreler** ve yaru mâl oğul kıza **vêreler** kıalanı ‘aşabaya **vêreler**” (FK 60b26-61a1) gibi cümleler oldukça fazla örneklenebilmektedir.

Doğu Türkçesini temsil eden sözler içinde *bol-* (*yardımcı fiil*) 5 metinde; *bol-* (*temel fiil*), *bar-* ve *men / mên* 4 metinde; *bar* ve *bêr-* (*temel fiil*) 3 metinde; *bêr-* (*yardımcı fiil*), *könül*, *kün* (*güneş*) ve *tağı* 2 metinde; *tükel* ve *tê-* 1 metinde tanıklanmıştır. Doğu Türkçesinin özelliklerini yansıtan sözler içinde en çok *men / mên* sözleri tanıklanmıştır. *men / mên* zamirinin tanıklanma sıklığının yüksek olması, o dönemde kişi zamirlerinin bir kısmının fiil çekimlerinde henüz ekleşmemiş olmasına bağlanabilir. Çalışmada fiil çekim ögesi göreviyle ekleşmeden kullanılan 1. tekil kişi zamiri, ayrı bir sözcük olarak kabul edilmiştir. Örneğin, “hanım ‘ışkında çırgar **men** zehir pür bolsa yan dağı” (ŞH 2b); “ham sen çağır içer sen ham men kôbuz çalar **men**” (M VI-7b); “muştılar **men** rüzî kıldı peygamberlik” (KY B10v16a); “kullarıma anuñ içinde rüzîler üleşdürür **men**” (BH 13b8-9) dize veya cümlelerinde 1. tekil kişi zamiri olan “*men*”, fiil çekim ögesi olarak kullanılmıştır.

Eserlerde Batı ve Doğu Türkçesine özgü sözlerin dağılımlarının düzensiz olduğu görülmektedir. Örneğin, Doğu Türkçesi özelliklerinin ağır bastığı *Behcetü’l-Hadâik*’ta Batı Türkçesine özgü *dükel* 209 ve *dê-* 424 kez tanıklanmışken Doğu Türkçesine özgü *tükel* ve *tê-* sözleri hiç tanıklanmamıştır. Ya da Batı Türkçesi özelliklerinin ağır bastığı *Kıssa-i Yûsuf*’ta Doğu Türkçesine özgü *könül* 27 ve *kün* (*güneş*) 5 kez tanıklanmışken Batı Türkçesine özgü *gönül* ve *gün* (*güneş*) sözleri hiç tanıklanmamıştır. Çalışmada Anadolu sahasında yazıldığı düşünülen eserlerin incelendiği göz önünde bulundurulduğunda bu düzensiz dağılımlar, Tekin’in (1974) ifade ettiği “ikili kullanımların müstensihlerin kendi lehçe veya ağız özellikleriyle ilgili olabileceği” görüşünü desteklemektedir.

Böylece, Türkçenin “karanlık” bir dönemi olarak nitelendirilen Eski Anadolu Türkçesinin ilk dönemlerine ait karışık dilli eserlerle ilgili yapılacak her çalışmanın hem söz konusu dönemi hem de eserlerdeki ikili kullanımlarla ilgili gizemi aydınlatmada önemli bir rol oynayacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Akar, A. (2012). *Türk dili tarihi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Akkuş, M. (1995). *Kitab-ı Gunya*. Ankara: TDK.
- Arat, R. R. (1987). Anadolu yazı dilinin tarihî inkişâfına dâir. O. F. Sertkaya (Haz.), *Makaleler C. I*. Ankara: TKAE Yayını.
- Argunşah, M. & Sağol Yüksekaya G. (2017). *Karahanhca Herezmce Kıpçakça dersleri*. İstanbul: Kesit.
- Beyitoğlu, Y. K. (2021). *Karışık dilli eserlerin söz varlığı*. Doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Buluç, S. (1995). Eski bir Türk dili yadigârı Behcetü’l-Hadâik fi Mev’izeti’l-Halâik. *İÜ TDED*, VI, 119-131.
- Canpolat, M. (1968). Behcetü’l-Hadâik’in dili üzerine. *TDAY Belleten*, 165-175.
- Canpolat, M. (2018). *Behcetü’l-Hadâik fi Mev’izati’l-Halâik*. Ankara: TDK.
- Coşar, A., M. (2010). Eski Anadolu Türkçesi üzerinde düşünce ve yorumlar. *Turkish Studies*, 5(1), 246-262.
- Cin, A. (2004). *Ali, Kıssa-i Yûsuf*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Develi, H. (1998). Ağız özellikleri taşıyan bir eski Türkiye Türkçesi metni Fatihâ tefsiri. *İlmî Araştırmalar*, 6, 63-81.

- Doerfer, G. (1977). Das Chorasantürkische. *TDAY-Belleten*, 127-204.
- Ercilasun, A. B. (2015). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ.
- Erdem, M. & Sarı M. (2010). Karışık dilli eserlere farklı bir bakış. *Turkish Studies*, 5(1), 390-415.
- Güneş, İ. (2015). *Karışık dilli kitâb-ı Ata-Dede adlı eser üzerinde bir dil incelemesi*. Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Korkmaz, Z. (1973a). *Marzuban-nâme tercümesi*. Ankara: Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1973b). Selçuklular çağı Türkçesinin genel yapısı. *TDAY Belleten*, 17-34.
- Korkmaz, Z. (1995). Eski Türk yazı dilinden yeni yazı dillerine geçiş devri ve özellikleri. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar C. I*. Ankara: TDK.
- Korkmaz, Z. (2013). *Türkiye Türkçesinin temeli Oğuz Türkçesinin gelişimi*. Ankara: TDK.
- Mansuroğlu, M. (1951). Anadolu'da Türk yazı dilinin başlama ve gelişmesi. *İÜ TDED*, IV(3), 215-229.
- Mansuroğlu, M. (1954). Mevlâna Celâleddin Rumî'de Türkçe beyit ve ibareler”, *TDAY Belleten*, 207-220.
- Mansuroğlu, M. (1956). Şeyyad Hamza'nın Doğu Türkçesine yaklaşan manzumesi. *TDAY Belleten*, 125-144.
- Mansuroğlu, M. (1960). Şerhü'l-Menâr'ın dili hakkında. *V. Türk Tarih Kongresi (Kongreye Sunulan Tebliğler)*. Ankara: TTK.
- Özkan, M. (2013). *Türk dilinin gelişme alanları ve Eski Anadolu Türkçesi*. İstanbul: Filiz.
- Özkan, M. (2014). Türkçenin Anadolu'da yazı dili olarak gelişmesi. *Türkiyat Mecmuası*, XXIV, 53-73.
- Taş, İ. (2008). *Şeyyâd Hamza, Yûsuf ve Zelihâ*. İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi 42.
- Tekin, Ş. (1974). 1343 tarihli bir Eski Anadolu Türkçesi metni ve Türk dili tarihinde 'olga-bolga' sorunu. *TDAY Belleten*, 59-157.
- Tulum, A. M. (1968). Şerhu'l-Menâr hakkında. *İÜ TDED*, XVI, 133-138.

20. Dîvânu Lugâti't-Türk'te karşıtlık ilkesine dayalı atasözleri

Yaşar TOKAY¹

APA: Tokay, Y. (2021). Dîvânu Lugâti't-Türk'te karşıtlık ilkesine dayalı atasözleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 386-402. DOI: 10.29000/rumelide.990136.

Öz

Dîvânu Lugâti't-Türk, yazıldığı döneme ışık tutan bir eser olması yanında Türk kültürünün geçmişte barındırdığı kimi özellikler hakkında bilgi vermesi açısından da eşsiz bir kaynaktır. Türk düşünce tarzının geçmişle ilgili bilgiler veren atasözleri, aynı zamanda geleceğin şekillenmesinde bir kültür aktarıcısı olarak önemli roller üstlenir. Türk dili tarihinde atasözleri söz konusu olduğunda akla gelen ilk kaynak eser, şüphesiz, Dîvânu Lugâti't-Türk'tür. Dîvânu Lugâti't-Türk, Türkçenin tarihî dönemlerindeki eserleri arasında üzerinde en çok çalışılmış eserlerin başında gelir. Eserin Türk dili ve edebiyatı, geniş manada, Türk kültürünün akla gelebilecek her alanıyla ilgili çeşitli bilgiler içermesi, yapılan çalışmaların ne kadar önemli olduğunu ortaya koyar. Son yıllarda modern dil bilimi teorileri ve anlayışları ışığında ortaya konan incelemelerde esere yeni bakış açıları kazandırılmıştır. Bu çalışmada, dil bilimsel veriler ışığında eserde geçen 49 atasözü karşıtlık ilkesi doğrultusunda ele alınmaya çalışılmıştır. Karşıtlık ilkesine bağlı olarak kurgulanan bu atasözleri *Gerçekçi (Kurallı-canonical)* ve *Metaforik (Kuralsız-non-canonical)* başlıkları altında ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Dîvânu Lugâti't-Türk'teki toplam atasözünün %18,7'si karşıtlık ilkesiyle bağlantılıdır, dolayısıyla eserdeki atasözlerinin yaklaşık beşte biri karşıtlık gösteren sözcük çiftleriyle oluşturulmuştur. Dîvânu Lugâti't-Türk'te karşıtlık ilkesine bağlı şekilde kurgulanmış 49 atasözünden %25'i *Gerçekçi (Kurallı)*, %75'i ise *Metaforik (Kuralsız)* kullanımlardan meydana gelmiştir. Bu oranlar, Dîvânu Lugâti't-Türk'teki atasözlerinin metaforik anlatımının ağır bastığını ve derin anlamlar içerdiğini ispat etmektedir.

Anahtar kelimeler: Dîvânu Lugâti't-Türk, karşıtlık, atasözleri

Proverbs based on the principle of the antonymy in Diwan Lugat al-Turk

Abstract

Diwan Lugat al-Turk, besides being a work that sheds light on the period in which it was written, is also a unique source in terms of giving information about some features of Turkish culture in the past. Proverbs, which give information about the past of the Turkish way of thinking, also play an important role as a cultural transmitter in shaping the future. When it comes to proverbs in the history of Turkish language, the first source that comes to mind is, undoubtedly, Diwan Lugat al-Turk. Diwan Lugat al-Turk, is one of the most studied works among the works of the historical period of Turkish. The fact that the work contains various information about Turkish language and literature, in a broad sense, every conceivable field of Turkish culture, reveals how important the studies are. In recent years, new perspectives have been brought to the work in the studies put forward in the light of modern linguistic theories and understandings. In this study, 49 proverbs in the work have been tried to be discussed in the light of linguistic data, in line with the principle of

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü (Ankara, Türkiye), erciyes_yasar@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8422-3049 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.06.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990136]

antonymy. These proverbs, which are constructed according to the principle of antonymy, have been tried to be discussed under the titles of *Realistic/Canonical* and *Metaphoric/non-canonical*. According to the results obtained, 18.7% of the total proverbs in Dîwan Lugat al-Turk are related to the principle of antonymy, so about one-fifth of the proverbs in the work are formed with pairs of words that show antonymy. Of the 49 proverbs in Dîwan Lugat al-Turk, which were constructed according to the principle of opposition, 25% were Realistic (canonical) and 75% were metaphorical (non-canonical).

Keywords: Dîwan Lugat al-Turk, antonymy, proverbs

1. Giriş

Hayatın her alanında olduğu gibi dilde de *karşıtlık* bir nesneyi ya da kavramı açıklamada kullanılan en önemli tanım yöntemidir. İnsan bir kavramın karşılığını ya da tanımını öğrendiğinde zihninde doğal olarak bu kavramın ne olmadığını da öğrenmektedir veya başka bir deyişle öğrenme merakı ortaya çıkmaktadır (Jones, 2002: 169). Karaağaç da aynı düşünceyi savunur. Karaağaç'a göre her bilgi karşıtıyla doğar ve sözcük anlamına sirayet eder (Karaağaç, 2013: 363). İnsanoğlunun doğumundan itibaren doğal öğrenme süreci, mukayese ve karşıtlık ilkelerini en ince ayrıntısına kadar kullanmasıyla sıkı sıkıya bağlıdır. Zaman içerisinde çağrışım yoluyla elde edilen karşıtlıklar, insan zihnine ve dolayısıyla diline yansır. Hatta bu karşıtlıklar zaman, mekân ve toplum algısına göre genelleşme eğilimi gösterir.

Dildeki karşıtlıklar, anlam temelinde ele alınması gereken bir konudur. İki sözcük arasındaki bağıntı karşıtların birleşimi ya da karşıtlık şeklinde ortaya çıkabilir (Günay, 2007: 177). Karşıtlığın temel belirleyicilerinden olan kıyas asıl itibarıyla hem bir karşıtlık hem de bir benzerlik ölçөгüdür. Kavramlar kıyaslanır, bu sayede aradaki karşıtlıklar ortaya konulur. Karşıtlık ilişkilerinin var olması için temel gereksinim bağlamdır (Dinar 2018: 21). Sözcüklerin, bağlamdaki kullanımları o kadar etkilidir ki, kimi durumlarda eş anlama gelen sözcükler bile karşıt anlam taşıyabilir (Ahanov, 2013: 133-134). Bugün Türkiye Türkçesinde sıkça duyduğumuz *şifa(yı) kapmak* "hasta olmak" deyimine *şifa* ve *dehşet güzel* "çok güzel" tamlamasında *dehşet* sözcüğünün kullanımı bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Karşıtlık kavramının adlandırılması konusunda görüş birliği mevcut değildir. Karşıtlık kavramı için Batı literatüründe *antonym*, *antonymy*, *antonymous*, *complementary*, *opposites*, *oppositeness*, *contrast* ve *contrariete* gibi terimler kullanılmıştır (Murphy, 2003: 201). Lyons, sözlükbirimler arasındaki anlam karşıtlıklarından bahsederken *karşıt anlamlılık (antonymy)*; dereceli karşıtlıklar içinse *bütünleyici karşıtlık (complementary)* terimini kullanılır (Lyons, 1977: 27). Charles ve Miller, sözcüklerin karşıt anlam kazandıkları düzlemleri ele almışlar ve sözcüğün kullanıldığı dizgenin kazandırdığı karşıtlıklara dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte kavramlar arasındaki ilişkilerin karşıtlık ilkesini oluşturma özelliğine değinilmiştir (Charles-Miller, 1989: 358). "Birliktelik Kuramı" (Akşehirli 2015: 245) olarak da adlandırılan bu bakış açısı oldukça önem arz etmektedir. Jones'un (2002) karşıt anlamlılık üzerine yaptığı çalışma alanyazında derlem tabanlı çalışmaların en önemlilerinden biri olmasının yanı sıra, bu anlam olgusunun söylemsel işlevleri açısından yeniden sınıflanması bakımından da önem taşımaktadır. Karşıt sözcükler arasındaki anlam bilimsel ya da göndergesel ilişkilere göre yapılan sınıflamalardan farklı olarak Jones, karşıt anlamlılığı söylemsel işlevlerine göre sınıflamıştır. Temelinde eş-kullanım varsayımının yanı sıra yukarıda sözü edilen zıtlık tabanlı ilişki ve en küçük ayırım ilkesi bulunan bu çalışmada karşıt anlamlılığın yedi söylemsel işlevinden söz edilmektedir: *Eşgüdümlü (coordinated) karşıt anlamlılık*, *karşılaştırmalı (comparative) karşıt anlamlılık*, *ayrışmış (distinguished) karşıt*

anlamlılık, geçişli (transitional) karşıt anlamlılık, olumsuzlanan (negated) karşıt anlamlılık, uç noktalı (extreme) karşıt anlamlılık ve sorulu (interrogative) karşıt anlamlılık (Akşehirli, 2018: 44-45).

Karşıt anlamlılık (antonymy), sözcükbilim ve anlam biliminde genel olarak anlam karşıtlığının ifade edilmesinde kullanılır (Crystal, 2003). Sözcük tabanlarında zıtlık ilişkisinin açıklandığı görüşe göre, metin içindeki anlamsal yorumlarla meydana getirilmiş karşıt anlamlılık söz konusudur. Sözcüksel karşıtlıklar üzerinde duran Cruse, karşıt anlamı oluşturan yapıların çoğunun sıfat olduğunun altını çizer (Cruse, 2006). Lehrer-Lehrer, *antonymy* teriminin genel dilde ve genel sözlüklerde bütün karşıtlık türlerini kapsayacak biçimde kullanıldığını, buna karşın çağdaş dil biliminde sadece dereceli karşıtlıkları ifade etmede kullanıldığını belirtir (akt. Akşehirli, 2015: 244).

Karşıtlık ilişkisi kuran yapılar sadece ilgeç ve ilgeç öbekleri, bağlaç, ulaç, ulaç öbeği ve tekrar öbekleri değildir. Tümcelerde geçen sözcüksel birimler yukarıda belirtilen yapılardan başka oluşumlar kurarak çeşitli karşıtlık bağıntıları oluşturur. Dolayısıyla karşıtlık ilişkisinin kurulabilmesi için yalnızca sözcükler ya da yalnızca söz dizimsel bir yapı yeterli değildir. Doğru bir karşıtlık ilişkisi, sözcükler ve söz dizimsel bir yapının birlikte oluşturduğu anlam bilimsel bir bütünlükle kurulabilir (Sazak, 2020: 138)

Karşıtlık, kolay çözülen, hemen fark edilen belli bir anlamı içerir. İmgesel anlatımın ağırlıklı olduğu karşılaştırmalar ise daha fazla muhakeme yapmayı, imgelerden anlama varmayı, nesnel arasındaki özellik ve ilişkilerden hareketle, değerlendirme ve sonuçlara gitmeyi sağlar (Elmas, 2010: 35)

Dil biliminde karşıtlık kavramı; eş dizimsel, sözcükbilimsel, anlam bilimsel, söz dizimsel vb. açılardan ele alınabilir. Dil biliminde karşıtlık ilkesi ele alınırken statik bir tasniften bahsedilemez (Murphy, 2003: 201; Aksan, 2006: 130; Dinar, 2018: 35). Dolayısıyla konuyla ilgili tasniflerde birlik yoktur. Birbirinden çok farklı tasnif denemelerinin ortaya çıkmasında, karşıtlık kategorileri arasındaki doğal bağlantıların sezilmesi önemli rol oynamaktadır.

2. Dîvânu Lugâti't-Türk ve atasözleri

Türk dili tarihindeki ilk örneklerini eski Türk Yazıtları (Ercilasun, 2020: 52) ve eski Uygurca (Sertkaya, 1983; Nalbant, 2016) metinlerde gördüğümüz, Karahanlı Türkçesiyle kaleme alınmış Kutadgu Bilig, Atebetül-Hakayık (Üstüner, 1989) gibi edebî eserlerle aktarımı devam etmiş olan atasözlerinin tespiti konusunda en önemli kaynak şüphesiz Dîvânu Lugâti't-Türk'tür (bundan sonra DLT).

Kâşgarlı Mahmud, eserinin başında kitabını nasıl hazırladığını açıklarken “*Kitabı sözlük harfleri sırasına göre düzenledim. Zorlukları yumuşasın, derinlikleri ve en dipdeki noktaları açıklansın diye hikmetler, seciler, atasözleri, şiirler, recezler ve nesirlerle süsledim...*” (Ercilasun-Akkoyunlu, 2014: 2) ifadesini kullanmaktadır. Buradan hareketle Kâşgarlı Mahmud'un eserinde atasözlerine bilinçli olarak bir işlev yüklediği anlaşılmaktadır (Atlı, 2019: 2244).

DLT'de yer verilen atasözlerinin hepsi madde başlarına verilen örnek cümlelerden oluşmaktadır. Madde başlarında yer alan Türkçe sözcüklerin Arapça karşılıkları verildikten sonra ve *fi'l-mesel* "ve atasözünde" ile *fi meselin* "bir atasözünde" ifadesi kullanılarak atasözlerinin yerleştirildiği görülür, atasözlerinin DLT'deki karşılığı *saw* sözüdür (Ercilasun, 2020: 53).

DLT'de tespit edilen atasözlerinin sayısı ile ilgili çalışmalarda birlik bulunmamaktadır. Araştırmacılar tarafından yıllar içerisinde farklı sayıların ifade edildiği görülür.²

Tablo 1. Divânu Lugâti't-Türk'te tespit edilen atasözleri

Araştırmacı	Yayın Tarihi	Atasözü Sayısı
Abdülhad Nûrî	1918	252
Necib Âsım	1919/1920	264
Carl Brockelmann	1920	264
Carl Brockelmann	1921	290
Necib Âsım	1922	274
Ali Ulvi Elöve	1935	266
Ferit Birtek	1944	289
Nevin Aybars	1949	301
Abdurrahmanov-Şükürov	1967	274
Aydın Oy	1972	262
Emir Necipoviç Necip	1989	291
Talat Tekin	1989	289
Ahat Üstüner	1989	271
Ağaverdi Xelil	2001	316
X. Mehmetov	2002	320
Yücel İpek	2004	252
Ahmet Günşen	2006	268
Hatice Korkmaz	2007	293
Serdar Bulut	2016	268
Sağıp Atlı	2019	266
Ahmet Bican Ercilasun	2020	266

3. Divânu Lugâti't-Türk'teki atasözlerinde³ karşıtlık

Kâşgarlı Mahmud, DLT'de madde başlarının açıklamasını yaparken bazı noktalarda karşıtlıkla ilgili terimler kullanmıştır. Örneğin *bar* "var" maddesi açıklanırken Arapça *nâkz* "çelişki; zıtlık; karşıt" terimi dikkat çeker. Kâşgarlı'nın tercih ettiği terimlerden biri de Arapça *zıdd/ezdād* "zıt(lar); karşıt(lar)" sözcükleridir (Sağlık, 2008: 353-354). Buradan anlaşıldığı kadarıyla XI. asırda Kâşgarlı Mahmud, karşıtlık ilkesini bilinçli olarak eserine yansıtmıştır.

DLT'deki atasözleri, az önce de altını çizdiğimiz gibi dil biliminin birçok farklı alt başlığını ilgilendiren ve geniş bir yelpazede ele alınabilecek türden dil verileridir. Bu çalışmada, eserde karşıtlık ilkesine göre kurgulanmış 49 atasözü, iki ana başlık altında irdelenmeye çalışılmıştır: *Gerçekçi (Kurallı-canonical) Karşıtlıklar* ve *Metaforik (Kuralsız-non-canonical) Karşıtlıklar*. Bunun yanında bahsi geçen ana

² DLT'deki atasözleriyle ilgili rakamsal veriler; (Sakaoğlu 1999), (Atlı 2019) ve (Ercilasun 2020)'deki çalışmalardan elde edilmiştir.

³ Divânu Lugâti't-Türk'teki atasözleri, Ercilasun (2020)'deki düzene göre numaralandırılmışlardır.

başlıklardan *Gerçekçi (Kurallı-canonical) Karşıtlıklar*, dört alt başlığa; *Metaforik (Kuralsız-non-canonical) Karşıtlıklar* ise on bir alt başlığa ayrılmıştır.

3.1. Gerçekçi (Kurallı-canonical) karşıtlıklar

Murphy; *sıcak-soğuk, büyük-küçük, iyi-kötü* vb. karşıtlık çiftlerine *kurallı karşıtlıklar (canonical)*; bağlam içinde herhangi bir metaforik kazanımla oluşan karşıtlıklara ise *kuralsız karşıtlıklar (non-canonical)* adını verir. Kurallı karşıtlık oluşturan sözcük çiftlerinin bağımsız sözcük çağrışımlarında karşıtlarını işaret ettiğini; kuralsız karşıtlıkların ise daha az yaygın, bilinir ve metin (cümle) bağlamına göre şekillendiğinin altını çizer (Murphy, 2003: 10).

Birbirine zıt kelimeler ve kavramlar, sözlük anlamlarıyla, nitelik ve özellikler belirtilerek verilir. Karşıtlık ve karşılaştırmalarda kelimelerin sözlük anlamlarıyla verilmesi bu tekniğin etkisinde bir değer kaybı oluşturmaz. Her durumda okuyan/dinleyen ilk ögeyi karşıtı ile düşündüğü için metni yorumlama işlemi başlatılmış olur (Elmas, 2010: 38).

3.1.1. Sıfatlarla yapılan gerçekçi (Kurallı) karşıtlıklar

Gerçekçi karşıtlıklar başlığı altında ele alınan yapıların çoğu sıfatlardan oluşmaktadır. Sıfatların kullanımı; kişi, nesne veya durumu açıklamada basit ve etkili bir ifade yolu olduğundan atasözlerinde de sıkça kullanılmıştır.

DLT'de geçen atasözlerinde sıfatlarla meydana getirilen karşıtlıklar için *aç* "aç" X *tok* "tok" (2 kez), *bay* "zengin" X *çığay* "yoksul", *edgü* "iyi" X *isiz* "kötü", *yat* "yabancı" X *yağuk* "yakın, akraba" ya da *yat* "yabancı" X *öz* "tamdik, bildik (kişi)", *uzun* "uzun" X *kısğa* "kıs" ve *kiçig* "küçük" X *uluğ* "büyük" gibi temel anlamını koruyan sıfatların tercih edildiği görülmektedir.

(I) *Aç ne yimes tok ne times* "Aç ne yemez, tok ne demez": Aç (kişi), kendisine sunulan yemeği bırakmaz; tok ise onu ayıplar. (37)

(II) *Kırk yılka bay çığay tüzlinür* "Kırk yılda zengin ile yoksul denk olur": Yoksul ile zengin ancak kırk yılda denk olur. Yani ya ölümle ya da devranın ters dönmesiyle. (150)

(III) *Tezek karda yatmas edgü isiz katmas* "Tezek karda yatmaz, iyi ile kötü karşılaştırılmaz": At pisliği kar altında kalmaz, sıcaklığı karı eritir. Aynı şekilde aralarında uyum yoksa iyiyi kötüye karıştırmamak gerekir. (166)

(IV) *Aç iwek tok tölek* "Aç, aceleci; tok, rahattır": Aç olan yemek için acele eder; tok olan rahattır, yemeğin gecikmesine aldırılmaz. (167)

(V) *Tegme kişi öz bolmas yat yağuk tüz bolmas* "Her insan, (insanın) kendisi olmaz, yabancı (ile) yakın bir olmaz": Herkes senin kendin gibi olmaz ki ona güvenip sırrını veresin. Yabancı ile yakın da eşit olmaz. (187)

(VI) *(Uygur) yığaç uzun kes temür kısğa kes* "(Uygur), ağacı uzun kes, demiri (ise) kısa kes!": Tahtayı keserken uzun kes; demiri keserken kısa kes. Çünkü demiri uzatma imkânı vardır. (236)

(VII) **Kiçig uluğka turuşmas kırğuy sunğurka karışmaz** "Küçük, büyüğe direnemez; atmaca, sungurla baş edemez": Küçük, güçlü bile olsa büyüğe mukavemet edemez; çünkü büyüğün hileleri ve aklı vardır. Nasıl ki atmaca sungurların en büyüğü ile baş edemez. (259)

(VIII) **Yatnuş yağlığ tiküsinden öznüş kanlığ yudruk yig** "Yabancınn yağlı lokmasından akrabanın kanlı yumruğu yeğdir": Yakın birisinden yumrukla dürtülmek ve yumruklanmak, yabancı birisinden yağlı bir lokma yemekten daha iyidir. Bu, hırçınlaşan akrabalar arasında barışı sağlamak için söylenir. (367)

3.1.2. Yön adlarıyla yapılan gerçekçi (Kurallı) karşıtlıklar

DLT'de yön adlarının kullanımıyla oluşturulan bir karşıtlık örneği tespit edilmiştir. Şunu da belirtmek gerekir ki tespit edilen bu örnekte iç sözcüğü aynı zamanda "insanın iç dünyası, gizli duyguları" anlamı taşıırken taş sözcüğü temel anlamı dışında "görünüş" manası da taşımaktadır.

(I) **Kişi alası içtin ylık alası taştın** "Kişi(nin) alacası içte, hayvanın alacası dışta": İnsanın alacası içindedir; yani muhalif olduğunu gizler; hayvanın alacası ise vücudunun dışındadır, görünür. Arkadan vurduğunu riyakârlıkla gizleyen adam için söylenir. (44)

3.1.3. Zaman adlarıyla yapılan gerçekçi (Kurallı) karşıtlıklar

DLT'de zaman adlarıyla yapılmış iki karşıtlık örneği bulunmaktadır. Bu örneklerin kavram alanının "emek vermek, çalışmak; tasarruf etmek" gibi konuların etrafında oluşturulduğu görülür. Örneklerde tün "gece" X kündüz "gündüz" ve yaz "yaz" X kış "kış" sözcükleri kullanılmıştır.

(I) **Tünle yorup kündüz sewnür kiçigde ewlenip ulğadu sewnür** "Gece yürüyen gündüz sevinir, küçükken evlenen büyüyünce sevinir": Geceleyin yürüyen gündüz sevinir; çünkü mesafeyi görmeden kat etmiştir. Küçüklüğünde evlenen büyüklüğünde sevinir; çünkü evlatları işlerinde koşuşturur; kendisi de dinlenir. (384)

(II) **Yazın katıglansa kışın sewnür** "Yazın zahmet çeken kışın sevinir": Yazın çalışıp kazanan, kışın sevinir. (413)

3.1.4. Temel adlarla yapılan gerçekçi (Kurallı) karşıtlıklar

Türkçede genelgeçer karşıtlık bildiren *bar* "var" X *yok* "yok" sözcükleri, DLT'deki atasözlerinde bir örnekte görülür. Bu sözcükler her zaman temel anlamını koruması bakımından temel ad olarak adlandırılmışlardır.

(I) **Bar bakar yok altın** "Var (olan) bakır, yok (olan) altın(dır)": Elde bulunan şey bakır gibidir, ona değer verilmez; bulunmayan şey ise değer bakımından altın gibidir. Akrabaları yanında değersiz görülen, fakat kaybedildiği zaman arkasından üzüntü duyulan kimse için kullanılır. (155)

3.2. Metaforik (Kuralsız-non-canonical) karşıtlıklar

DLT, içerdiği bilgilerin çeşitliliği nedeniyle birçok araştırmaya konu olmuş bir eserdir. Buna bağlı olarak eserdeki metinlerin söz sanatları ve dil bilimsel yönleriyle ele alındığı görülür. Bu çalışmalardan bazıları

metnin bütününe ele alırken, bazıları ise atasözleri/savlarla ilgilidir (Yıldız, 2004; Yaylagül, 2006; Korkmaz, 2007; Sağlık, 2008; Yaylagül, 2009; Yunusoğlu, 2008; Yaylagül, 2010; Karabeyoğlu, 2015).

Metafor, temelde bir kavramı başka bir kavram yardımıyla açıklama yoludur. Bu açıklama yolu, karşılaştırma esasına dayalıdır ve anlatımı okuyucuya/dinleyiciye aktarma noktasında da oldukça etkili bir yöntemdir. DLT gibi hacimli bir eserde birçok anlam bilimsel kullanımın tarihsel seyrine tanık olunur. Kâşgarlı Mahmud, madde başlarını açıklarken çoğu kez örnek cümleler vasıtasıyla sözcüğü açıklama yoluna gitmiştir. Eserde verilen örnek cümleler incelendiğinde modern manada anlam bilimi dairesine alınabilecek çok sayıda alt başlık tespit edilebilir. Bu alt başlıklardan biri de anlamsal değişmelerin ya da ifadelerin çeşitli dil bilimsel yollarla ele alındığı metaforlardır.

Yaylagül'e göre DLT'deki atasözlerinde yer alan metaforların çoğu varlık bilgisiyle (ontological) ilgilidir (Yaylagül, 2010: 114). Eserde karşıtlık ilkesine bağlı olarak kurulmuş atasözlerini çok farklı şekillerde ele almak mümkündür. Atasözlerinin yapısal özellikleri, söz dizimsel hususları, anlam çerçeveleri, kavram alanları ve şiirsel içerikleri bu başlıklardan yalnızca birkaçı olabilir.

Bu yazıda, DLT'de metaforlaşma eğilimi göstermiş atasözleri ad, sıfat ya da fiil olma durumlarına göre tasnif edilmiştir. Konunun ele alınma yöntemi, sözcüklerin bağlam içerisindeki kullanımlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

3.2.1. Sıfatlarla yapılan metaforik (Kuralsız) karşıtlıklar

DLT'de sıfatlarla kurgulanmış 4 atasözünde metaforik karşıtlık ilkesine yer verilmiştir. Bu atasözlerinin genellikle kişiler için kullanılan sıfatlar yoluyla karşıtlık oluşturduğu görülür.

(I) **İriğ irini yağlığ ermegü başı kanlığ** "Kararlı (kişinin) dudağı yağlı, tembelin başı kanlı": Kararlı adamın dudağı yağlı olur, çünkü çalışır. Çalıştığı için de iyi, yağlı ve semiz yiyecek yer ve dudakları yağlanır. Tembel ise tembel olduğu için çalışmaktan aciz kalır; bu yüzden başına vurulur ve başı kanar. Bu söz ile çalışmak ve tembelliği bırakmak emredilir. (33)

I numaralı atasözünde metaforik karşıtlık oluşturan iki farklı çift bulunmaktadır. İlki *irig* "kararlı" X *ermegü* "tembel"; ikincisi ise *yağlığ* "(dudağı) yağlı" X *kanlığ* "(başı) kanlı" sözcük çiftleridir. Şüphesiz bahsi geçen sözcükler sözlük anlamı noktasında herhangi bir zıtlık bildirmemektedir, ancak tümceyi oluşturan atasözünü bağlamında metaforik bir karşıtlık söz konusudur. Bunun yanında *yağlığ/kanlığ* sözcüklerindeki ses uyumları da dikkat çekicidir.

(II) **Tüzün birle uruş utun birle üsterme/Tüzün birle uruş utun birle tireşme** "Yumuşak huylu (insan) ile savaş; ancak alçak (insanla) zıtlaşma": Yumuşak huylu kimseyle vuruş, çünkü o sana tahammül eder; alçak kimseyle zıtlaşma, çünkü o kabarıp kötülük eder. (106)/ Yumuşak huylu kimseyle vuruş, çünkü o sana tahammül eder; alçak ve sefih kimseyle zıtlaşma, çünkü o seni yener. (179)

tüzün "yumuşak huylu" X *utun* "alçak, sefih" karşıtlığında kişilere özgü bazı sıfatlar kullanılmıştır. Bu sıfatların karşıtlık bildirmesi ise diğer örneklerde olduğu gibi bağlam gereğidir. Bunun yanında *tüzün/utun* sözcüklerindeki ses uyumları da dikkat çekicidir.

(III) **Aç iwek tok tölek** "Aç, aceleci; tok, rahattır": Aç olan yemek için acele eder; tok olan rahattır, yemeğin gecikmesine aldırılmaz. (167)

ıvek "aceleci" X *tölek* "rahat, sakin" sözcükleriyle meydana getirilen bu karşıtlıkta da insana özgü karakter özelliklerden bahsedilmektedir. Bunun yanında *ıvek/tölek* sözcüklerindeki ses uyumları da dikkat çekicidir.

(IV) *Kuş balası kusunçığ it balası oxşançığ* "Kuş yavrusu tiksindirici, it yavrusu okşanası": Kuşun yavrusu, tüyleri çıkmadan önce, göreni tiksindirir. Köpeğin yavrusu ise bir oyuncak gibi görünür. Büyüdükleri zaman ise iş tersine döner. (447)

kusunçığ "tikindirici; kusturucu" X *oxşançığ* "okşanası; sevimli" karşıtlığının hayvan yavrularını işaret ettiği görülür. Bu metaforik karşıtlık dış görünüş ve güzellik kavramının zaman içinde değişme ihtimalini aktarmaktadır. Bunun yanında *kusunçığ/oxşançığ* sözcüklerindeki ses uyumları da dikkat çekicidir.⁴

3.2.2. Hayvan adlarıyla yapılan metaforik (Kuralsız) karşıtlıklar

DLT'de yer alan atasözlerinde, fiziksel varlıklara ve maddelere ilişkin tecrübeye dayanan pek çok metafor vardır. Bu tür metaforlar için en geniş alan kaynağını hayvanlardan alan metaforlara aittir. Türkler yaşam biçimleri nedeniyle hayvan dünyasına yabancı değillerdir. Doğayla iç içe yaşayan insanların dünyasında hayvanların özel bir yere sahip olması kaçınılmazdır (Yaylagül, 2010: 114). Yaylagül, DLT'de hayvan adlarının geçtiği bazı atasözlerindeki metaforları ele alırken, metaforları oluşturan etkenleri *metonimi*, *synecdoche* ve *ima* gibi söz sanatlarıyla ilişkili görmüştür (Yaylagül, 2010: 114-116).

Bu yazıda ise DLT'de hayvan adlarının da yer aldığı atasözlerinin, bağlam içerisinde nasıl karşıtlık ilişkisi oluşturduğu irdelenmeye çalışılmış ve özellikle hayvan adlarının cümle bağlamında kazandıkları karşıtlıklar üzerinde durulmuştur. DLT'de hayvan adlarının metaforik karşıtlık olarak kullanıldığı yirmi bir örnek tespit edilmiştir.

(I) *Öküz ağakı bolgınça buzağu başı bolsa yig* "Öküz ayağı olmaktansa buzağı başı olmak yeğ.": Buzağının başı olmak öküzün ayağı olmaktan daha iyidir. Yani kendini yönetmek başkasına tabi olmaktan iyidir. (28)

öküz "öküz" X *buzadı* "buzadı" karşıtlığı atasözlerinde iki kez kullanılmıştır. I numaralı örnekte güç, kuvvet tasavvuru üzerinden yönetme arzusu işaret edilmiştir. X numaralı atasözünde ise bu hayvanların fiziksel özellikleri göz önüne alınarak küçük görme, küçümseme, hor görme duygularına işaret edilmiştir.

(II) *Awçı neçe al bilse ağıg ança yol bilir* "Avcı ne kadar hile bilirse ayı da onca yol bilir.": Avcı avlanmak için ne kadar hile yolu bilirse ayı da kaçmak için o kadar yol bilir. İki dâhi karşı karşıya geldiği zaman bu atasözü kullanılır (30)

awçı "avcı" X *ağıg* "ayı" karşıtlığı denk güçlerin mücadelesinde birbirine üstün gelemeyen tarafları anlatmak için kullanılmış bir metafora işaret etmektedir. Karşı hamleler göstererek üstünlük kurma çabasının ele alındığı ifade edilmiştir.

⁴ DLT'deki atasözlerinde uygulanan ses düzeni ve seci kavramının ayrıntıları için bkz. Yıldız, A. (2004). "Seci Kavramı ve Secinin Divânı Lugâti't-Türk'te Yer Alan Savlarda İncelenmesi", *Milli Folklor*, S. 64: 107-122.

(III) **Kişi alası içtin yılka alası taştın** "Kişi(nin) alacası içte, hayvanın alacası dışta": İnsanın alacası içindedir; yani muhalif olduğunu gizler; hayvanın alacası ise vücudunun dışındadır, görünür. Arkadan vurduğunu riyakârlıkla gizleyen adam için söylenir. (44)

kişi "insan" X *yılka* "hayvan" karşıtlığı 2 kez karşımıza çıkar. III numaralı atasözünde "riyakârlık" göstergesi işaret edilirken; XVII numaralı atasözünde canlıların fitrat özellikleri üzerinden oluşabilecek doğal süreçler ve davranışların varlığı ele alınmıştır.

(IV) **Kaz kopsa ördek kölüg igenür** "Kaz kalkarsa ördek gölü sahiplenir": Kaz gölden kalkarsa (uçarsa) ördek oraya sahip çıkar. Bir kavmin büyüğü uzaklaştığı zaman orada büyüklük taslayan için söylenir. (51)

kaz "kaz" X *ördek* "ördek" karşıtlığı güç, kuvvet üzerine tasarlanmış metaforik bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir. Kuvvetli/liyakatli kişilerin boş bıraktığı alanların, o mevkiyi, makamı hak etmeyenler tarafından doldurulacağı bilgisi bu iki kuş çeşidi üzerinden aktarılmıştır. *kaz* metaforu güç, kuvvet bildiren bir aktarmayla VIII numaralı atasözünde de kullanılmıştır. *Açıklamalar için bk. VIII numaralı atasözü.*

(V) **Yılan kendi egrisin bilmes tewe boynun egri tir** "Yılan kendi eğrisini bilmez, deve boynuna eğri der": Yılan kendi eğriliğini bilmez; devenin boynunun eğri olduğunu iddia eder. Kendisinde olan ayıba bakmayarak başkasını ayıplayan için söylenir. (63)

yılan "yılan" X *tewe* "deve" karşıtlığı iki hayvanın da fiziksel olarak vücut hatlarındaki asimetric özellikleri hakkında kurgulanmıştır. Bu atasözünde vurgulanmak istenen konu başka kişilerin kusurlarına bakmadan önce kişinin öz eleştiri yapabilme gerekliliğidir. *tewe* "deve" sözcüğü bu atasözünün dışında XV ve XVI numaralı atasözlerinde de farklı karşıtlık ilişkileri içerisinde yer almıştır. *Açıklamalar için bk. XV ve XVI numaralı atasözleri.*

(VI) **İkki buğra iğesür otra kökegün yençilür** "İki (erkek) deve çarpışır, ortada göksinek ezilir": İki buğra çarpışır, arada göksinek sıkışır. İki beyin savaşı sırasında, aralarında zayıfların ölmesi halinde söylenir. (94)

buğra "erkek deve" X *kökegün* "göksinek" karşıtlığını oluşturan teme unsur, *buğra* ve *kökegün* arasındaki fiziksel farktır. Dolayısıyla burada güçlü X güçsüz karşıtlığı söz konusudur ve bu karşıtlıkta zarar görenlerin her zaman güçsüzler, zayıflar olduğu vurgulanmıştır.

(VII) **Tulum anutsa kulun bulur, tulum unutsa bulun bolur** "Silah hazır eden tay bulur, silahlarını hazır etmeyi unutan tutsak olur": Kim düşmana karşı silah hazırlarsa tay bulur; kim hazırlanmayı unutursa tutsak olur. Hazırlıklı olmak için kullanılır. (103)

kulun "tay" X *bulun* "köle" karşıtlığının tek tarafı hayvan adından oluşmaktadır. Bu iki sözcüğün karşıtlık oluşturmada şüphesiz sözcüklerin ses düzenindeki uyum etkili olmuştur. Bu sözcüklerin metaforik kullanımları savaşta her türlü duruma karşı hazırlıklı olma durumunu işaret etmektedir.

(VIII) **Karğa kazka ötgünse butu sınıur** "Karga, kaza öykünürse butu kırılır": Karga kuvvette ve uçmakta kazı taklit ederse ayağı kırılır. Bir kimseye haddini aşmaması için söylenir. (116)

kaz "kaz" adının IV numaralı atasözünde güç, kuvvet timsali olarak kullanıldığı ifade edilmişti. Aynı göstergenin *karğa* "karga" ile mukayese edilerek oluşturulduğu dikkat çekmektedir. Güç, kuvvet metaforuyla alakalı olmak üzere "haddini bilme, altından kalkılmayacak işlerle uğraşmama" mesajı verilmektedir. *Açıklamalar için bk. IV numaralı atasözü.*

(IX) *Alınçı arslan birinçi sıçğan* "(Borç) alan aslan; (borç) veren ise sıçan (gibidir)": Alacaklı borçluya karşı güç bakımından aslan gibidir. Borçlu ise alacaklıya karşı korkusu yüzünden sıçan gibidir. (177)

arslan "aslan" X *sıçğan* "sıçan" karşıtlığı iki kez kullanılmıştır. İki örnekte de "güçlü-güçsüz" ayrımı dikkat çeker. IX numaralı atasözünde "cesaret-korku", XX numaralı atasözünde ise gücün ve kuvvetin de zamanla yitirilebileceği mesajı üzerinde "yaşlılık" metaforları kullanılmıştır.

(X) *Ewdeki buzağı öküz bolmas* "Evdeki buzağı öküz olmaz": Evdeki buzağı hiçbir zaman öküz olmaz. Bu, fazilet ve şerefte yükselen bir adam için söylenir. Akrabaları onu, küçükken gördükleri gözle hala küçük olarak görürler. (194) *Açıklamalar için bk. I numaralı atasözü.*

(XI) *Yazıdağı süwlin edergeli ewdeki tağağ* "Ovadaki sülünü ararken evdeki tavuğu kaçırma": Sülün avlamaya çıkıp da evdeki tavuğu elden kaçırma. Bu, insanın, olmayan bir şeyi elde etmek uğruna elinde bulundurduğu şeyleri harcamaktan vazgeçmesi için söylenir. (195)

süwlin "sülün kuşu" X *tağağ* "tavuk" karşıtlığı metaforik olarak değerli-değersiz anlamlarını işaret eder. Atasözünde ele alınan konu en değerli olan şeyin, kişinin sahip oldukları mesajıyla iletilmiştir.

(XII) *Buşmasar boz kuş tutar iwmeser ürün kuş tutar* "Bıkmayan (kişi) boz kuş tutar, acele etmeyen (kişi) (ise) ak kuş (akdoğan) tutar": Adam işinden bıkmasa av sırasında boz kuş (akdoğan) tutar; acele etmezse en iyi doğanları tutar. Maksadına ulaşması için, işinde yavaş ve özenli davranması tavsiye edilene söylenir. (236)

boz kuş "boz (renkli) kuş" X *ürün kuş* "beyaz kuş" karşıtlığının iki farklı metaforla oluşturulduğu görülür. Renk adlarına dayalı bir özelliklikle *boz* "boz" X *ürün* "beyaz" arasında yine değerli-değersiz ayrımına gidilmiştir. Burada nitelenen sözcük ise genel bir hayvan ailesini temsil eden *kuş* sözcüğüdür. Bu metafor üzerinden sabretmenin kişiye her zaman daha kıymetli getirileri olacağı vurgulanmak istenmiştir.

(XIII) *Tayğan yügürgenni tilkü sewmes/Tayğan yügrükin tilkü sewmes* "Tazının (hızlı) koşanını tilki sevmez": Tilki iyi koşan av köpeklerini sevmez. Çünkü o kendisini yakalar. Bu, akrabaları arasında faziletçe üstün olan ve onların kıskançlık ve nefretlerine maruz kalanlar için söylenir (237)/Tilki, hızlı koşan ve koşarken havlayan tazıyı sevmez. Bu, aralarındaki meziyet fazlalığından dolayı birbirlerinden nefret eden iki âlim için söylenir. (421)

tayğan "tazı" X *tilkü* "tilki" karşıtlığı esasında sürat/hız metaforu üzerinden kıskançlık duygularını işlemektedir.

(XIV) *Kiçig uluğka turuşmas kırğuy sunğurka karışmaz* "Küçük, büyüğe direnemez; atmaca, sungurla baş edemez": Küçük, güçlü bile olsa büyüğe mukavemet edemez; çünkü büyüğün hileleri ve aklı vardır. Nasıl ki atmaca sungurların en büyüğü ile baş edemez. (259)

krğuy "atmaca" X *suşkur* "şahin" karşıtlığı, kuş adları kullanılarak oluşturulan atasözlerinden biridir. Güç, kuvvet dengesi üzerine metaforik bir kullanım dikkat çekmektedir. Aslında temel mesaj yine "haddini, gücünü bilme" durumudur.

(XV) **Tewe silkinse eşekke yük çıkar** "Deve, silkinse eşeğe yük çıkar": Deve silkinirse eşeğe yük çıkar. Bu, küçüğü bırakıp büyüğü almak için söylenir. (305)

tewe "deve" X *eşek* "eşek" karşıtlığı güçlü-güçsüz işaretleyicisiyle ilgilidir. Eşek ile ilgili adlandırmaların genellikle olumsuzluk ifade ettiğini de belirtmek gerekir.

(XVI) **Tewe münüp koy ara yaşmas** "Deveye binip koyunlar arasında saklanılmaz": Deveye binen, kendisini koyunlar arasında saklayıp gizleyemez. Şöhret bulmuş bir işi saklamak isteyenler için söylenir. (376)

tewe "deve" X *koy* "koyun" karşıtlığı, bahsi geçen hayvanların fiziksel özelliklerinin metaforik anlatımından kaynaklanmaktadır. Atasözünde ele alınan esas noktanın fark edilme aşamasına gelme, belirginleşme teması etrafında olduğu söylenebilir.

(XVII) **Kişi sözleşü yulka yudlaşu** "Kişi konuşarak, hayvan koklaşarak": İnsanlar birbirleriyle konuşarak tanışırlar; hayvanların tanışması ise koklaşma ile olur. (389) → Açıklamalar için bkz. III numaralı atasözü.

(XVIII) **Kulan kuduğka tüsse kur bağa aygır bolur** "Yaban eşeği kuyuya düşse kurbağa aygır olur": Yaban eşeği kuyuya düşse kara kurbağası ona karşı aygır kesilir. (397)

XVIII numaralı atasözünde üç hayvan adının kullanıldığı görülür: *kulan* "yaban eşeği", *kur bağa* "kurbağa" ve *aygır* "aygır". Bu örnekte karşıtlık, *kur bağa* "kurbağa" ve *aygır* "aygır" sözcükleri üzerinden yürütülmüştür. Hayvanların fiziksel özellikleri merkeze alınarak "büyüklük taslama, böbürlenme" duyguları işlenmiştir.

(XIX) **Kuş balası kusınçığ it balası oxşançığ** "Kuş yavrusu tiksindirici, it yavrusu okşanması": Kuşun yavrusu, tüyleri çıkmadan önce, göreni tiksindirir. Köpeğin yavrusu ise bir oyuncak gibi görünür. Büyüdükleri zaman ise iş tersine döner. (447)

kuş balası "kuş yavrusu" X *it balası* "köpek yavrusu" karşıtlığı "güzellik, görünüş" gibi metaforik karşılıklar için kullanılmıştır. Özellikle güzellik-çirkinlik karşıtlığı üzerinden zaman içerisinde/zaman geçtikçe değişen görünümle ilgili dikkat çeken bir atasözüdür.

(XX) **Arslan karısa sıçğan ütin közetür** "Aslan yaşlanırsa sıçan deliğini bekler": Aslan yaşlanınca, sıçanın deliğini gözetler ki onu alsın. Büyük bir işi yapmaktan aciz kalıp küçüğüne razı olan ihtiyar için söylenir. (461) Açıklamalar için bk. IX numaralı atasözü.

3.2.3. Coğrafi adlarla yapılan metaforik (Kuralsız) karşıtlıklar

(I) **Ermegüke eşik art bolur** "Tembele eşik, dağ geçidi olur." (DLT 19)

DLT'de bir örnekte coğrafi adların karşıtlık oluşturduğu tespit edilmiştir. *eşik* "eşik" X *art* "dağ geçidi" karşıtlığında zorluk-kolaylık metaforu devreye girmiştir. Bu atasözünde geçen *eşik* sözünün "yol ya da

çok kullanılan geçit" anlamında kullanıldığı söylenebilir. Bu anlamıyla *art* "dağ geçidi" sözcüğünün karşısında yer verilmiştir.

3.2.4. Organ adlarıyla yapılan metaforik (Kuralsız) karşıtlıklar

(I) *Öküz ağakı bolğunça buzağı başı bolsa yig* "Öküz ayağı olmaksansa buzağı başı olmak yeğ": Buzağının başı olmak öküzün ayağı olmaktan daha iyidir. Yani kendini yönetmek başkasına tabi olmaktan iyidir. (28)

DLT'de organ adlarının karşıtlık ilkesiyle beraber kullanıldığı bir örnek bulunmaktadır. *ağak* "ayak" X *baş* "baş" sözcüklerinden baş vücudun en üst bölgesinde yer almasıyla genellikle olumlu genellemelerde kullanılmıştır, bahsi geçen atasözünde *baş* "reis, lider" anlamı taşımaktadır. *ağak* ise vücudun en alt bölümünde olduğundan metaforik olarak "yönetilen, kendi kararını veremeyen kişi" karşılığıyla yer almıştır.

3.2.5. Maden adlarıyla yapılan metaforik (Kuralsız) karşıtlıklar

DLT'de maden adlarıyla kurulmuş iki karşıtlık örneği vardır. Bu örneklerden biri çift taraflı *bakır* "bakır" X *altın* "altın"; diğeri ise tek taraflıdır: *yığaç* "ağaç" X *temür* "demir".

(I) *Bar bakır yok altın* "Var (olan) bakır, yok (olan) altın(dır)": Elde bulunan şey bakır gibidir, ona değer verilmez; bulunmayan şey ise değer bakımından altın gibidir. Akraları yanında değersiz görülen, fakat kaybedildiği zaman arkasından üzüntü duyulan kimse için kullanılır. (155)

bakır "bakır" X *altın* "altın" madenleri doğal şartlarda karşıtlık bildirmezler. Ancak atasözünde de görüldüğü üzere değerli-değersiz ilişkisi kurularak metaforik anlamlar ortaya çıkmıştır. Bu atasözündeki karşıtlığa iki açıdan bakılabilir: İlk olarak bakır, altından daha değersiz bir madendir. İkinci koşulda ise sahip olunan bakır, elde edilmeyen altından daha kıymetlidir. Kısacası bu atasözünde iki yönlü bir karşıtlık söz konusudur.

(II) *(Uygur) yığaç uzun kes temür kısga kes* "(Uygur), ağacı uzun kes, demiri (ise) kısa kes!": Tahtayı keserken uzun kes; demiri keserken kısa kes. Çünkü demiri uzatma imkânı vardır. (236)

II numaralı atasözünde hem temel bir karşıtlık, yani *uzun* "uzun" X *kısga* "kısa"; hem de maden adının kullanıldığı *yığaç* "ağaç, odun" X *temür* "demir" metaforu kullanılmıştır. Bu atasözünde bahsi geçen maddelerin sıcaklık-soğukluk gibi fiziksel şartlarda değişkenlik gösterebileceği anlatılmak istenmiştir.

3.2.6. Renk adlarıyla yapılan metaforik (Kuralsız) karşıtlıklar

DLT'de renk adları ile karşıtlık yapılan bir örnek bulunmaktadır: *boz* "boz" X *ürün* "beyaz".

(I) *Buşmasar boz kuş tutar iwmeser ürün kuş tutar* "Bıkmayan (kişi) boz kuş tutar, acele etmeyen (kişi) (ise) ak kuş (akdoğan) tutar": Adam işinden bıkmasa av sırasında boz kuş (akdoğan) tutar; acele etmezse en iyi doğanları tutar. Maksudına ulaşması için, işinde yavaş ve özenli davranması tavsiye edilene söylenir. (236) *Açıklamalar için bk. XII numaralı atasözü.*

3.2.7. Kumaş adlarıyla yapılan metaforik (Kuralsız) karşıtlıklar

(I) **Barçın yamağı barçınka kıars yamağı kıarska** "İpeğin yaması ipeğe, yünün yaması yüne": İpeğin yaması ipekle daha uygun olur. Yünün de yaması yüne yakışır. Bu, her cinsin kendi cinsine daha meyilli olduğunu anlatmak için kullanılır. (360)

DLT'de kumaş adlarıyla oluşturulmuş bir karşıtlık örneği bulunmaktadır: *barçın* "ipek" X *kıars* "yün". Bu atasözünde değerli-değersiz metaforu üzerinden denge-denklik vurgusu yapılmıştır. Her cinsin uyumlu ve uyumsuz olduğu başka nesnelere varlığı işaretlenmiştir.

3.2.8. İçecek adlarıyla yapılan metaforik (Kuralsız) karşıtlıklar

(I) **Bor bolmadıp sirke bolma** "Şarap olmadan sirke olma": Şarap olmadan sirke olma. Bu, yaşlı adam gibi davranan genç çocuklar için söylenir. (397)

DLT'de içecek adlarıyla meydana getirilmiş bir karşıtlık örneği bulunmaktadır. *bor* "şarap" X *sirke* "sirke" karşıtlığı tecrübe-tecrübesizlik ekseninde metaforlaşmış bir durum sergilemektedir. Deneyim noktasında her bireyin aynı seviyede olamayacağını ve deneyimin zaman içerisinde edinilebileceğini ifade eden bir atasözdür.

3.2.9. Akrabalık adlarıyla yapılan metaforik (Kuralsız) karşıtlıklar

(I) **Kağdaş kama urur ögdeş örü tartar** "Baba bir kardeş öldüresiye vurur, ana bir kardeş yardım eder": Aralarında nefret olduğu için baba bir kardeşler birbirlerini acımasızca döverler. Ana bir kardeşler ise aralarındaki sevgiden dolayı birbirlerine yardım ederler. (503)

DLT'de çok sayıda akrabalık adından bahsedilmiştir. Ancak atasözleri içerisinde kullanılan akrabalık adlarında yalnızca bir örnek karşıtlık ilgisi taşımaktadır. *kağdaş* "baba bir kardeş" X *ögdeş* "anne bir kardeş" karşıtlığı aslında üvey evlatlar arasındaki çekişmeyi anlatan ilgi çekici bir örnektir.

3.2.10. Çeşitli soyut adlarla yapılan metaforik (Kuralsız) karşıtlıklar

Yukarıdaki başlıklarda sayılan atasözleri dışında genellikle soyut adların karşıtlık ilgisiyle kullanıldığı ve etkili bir anlatımın ortaya çıktığı metaforik kullanımlar da bulunmaktadır. *al* "hile" X *yol* "çare, kurtuluş yolu" örneğinde akıllı insanların karşılıklı hamleleri; *al* "hile" X *küç* "zor, güç" kullanımında hileyle bütün sorunların çözülebileceği; *bulut* "bulut" X *yük* "yük" metaforunda tembellik ve *küç* "zorbalık" X *törü* "adalet" karşıtlığında ise aynı anda bir arada bulunamayacak "zorbalık" ve "adalet" kavramlarına işaret edilmiştir.

(I) **Awçı neçe al bilse ağı ança yol bilir** "Avcı ne kadar hile bilirse ayı da onca yol bilir.": Avcı avlanmak için ne kadar hile yolu bilirse ayı da kaçmak için o kadar yol bilir. İki dâhi karşı karşıya geldiği zaman bu atasözü kullanılır. (30)

(II) **Alın arslan tutar küçün oyuk tutmas** "Hileyle aslan tutarlar; zorla bostan korkuluğu (bile) tut(a)mazlar": Hile ile aslan tutulabilir; fakat kuvvetle, bostan korkuluğu bile tutulamaz. Bir işi kuvvet vasıtasıyla yapamayana hile kullanması tavsiye edildiği zaman bu söz söylenir. (39)

(III) **Ermegüke bulut yük bolur** "Tembele bulut yük olur": Tembele bulutun gölgesi bile yük olur. (81)

(IV) **Küç** eldin kirse **törü** tünlükten çıkar/**Küç** ildin kirse **törü** tünlüktin çıkar "Zulüm avludan girse kanun bacadan çıkar": Zulüm evin avlusundan girse töre ve insaf bacadan çıkar (238)/Zulüm avludan girse töre, yani insaf baca deliğinden (çadırın tepesindeki delikten) çıkar. (397)

3.2.11. Fiillerle yapılan metaforik (Kuralsız) karşıtlıklar

DLT'deki atasözlerinde tespit edilen metaforik karşıtlıklardan dördü fiillerle gerçekleştirilmiştir. Bu fillerin karşıt anlamlarda kullanılması sözlük anlamlarıyla değil, metin içindeki bağlamsal göstergeleri temelinde ele alınmıştır.

(I) *Taşığı ısrumasa öpmiş gerek* "Taşı ısıramazsa öpmelidir": Taşı ısırmayan onu öpmelidir. Maksadına ulaşmada işi yumuşaklıkla yürütmek için kullanılır. (85)

ısru- "ısırmak" X *öp-* "öpmek" karşıtlığı aslında güç-kuvvet dengesinin ele alındığı bir metaforik kullanım özelliği gösterir. Mukayeseli karşıtlık olarak da adlandırabileceğimiz bu örnekte, güçsüzün (*öp-*) daha güçlü olanın (*ısru-*) üstünlüğünü kabul etmesi anlatılmıştır.

(II) *Yazdaki süwlin edergeli ewdeki tağağu ıçgınma* "Ovadaki sülünü ararken evdeki tavuğu kaçırma": Sülün avlamaya çıkıp da evdeki tavuğu elden kaçırma. Bu, insanın, olmayan bir şeyi elde etmek uğruna elinde bulundurduğu şeyleri harcamaktan vazgeçmesi için söylenir. (195)

eder- "aramak, takip etmek" X *ıçgın-* "kaybetmek" karşıtlığında, sözcüklerin sözlük anlamlarında herhangi bir karşıtlık bulunmadığı görülür. Ancak atasözünün metaforlu kullanımı "eldekinin kıymetini bilmek" öğüdünün işaretleyicisi haline gelmiştir.

(III) *Kişi sözleşü yılki yıdlaşu* "Kişi konuşarak, hayvan koklaşarak": İnsanlar birbirleriyle konuşarak tanışır; hayvanların tanışması ise koklaşma ile olur. (389)

sözleş- "konuşmak" X *yıdlaş-* "koklaşmak" karşıtlığında aynı zamanda *kişi* "insan" X *yılki* "hayvan" mukayesesi de yapılmıştır. Atasözünde yer verilen bu iki fiil, sözlük anlamları çerçevesinde değerlendirildiğinde herhangi bir karşıtlık bildirmez. Ancak sözcüklerin bağlamına bakıldığında tam anlamıyla karşıt iki unsur olarak atasözüne yerleştirilmişlerdir.

(IV) *Yalñuk ogh yokağur edgü atı kalır* "İnsanoğlu yok olur, iyi adı kalır": Âdemoğlu ölerken yok olur; eğer hayırlı ve iyilikte bulunan biri ise onun zikri ve adı kalır. İyilik yapılması için söylenir. (505)

yokağ- "yok olmak" X *atı kal-* "adı yaşamak" karşıtlığı diğer fiil kullanımlarından ayrılmaktadır. Bu örnekte karşıtlığın ikinci unsuru olan *atı kal-* "adı yaşamak" bir deyimdir. Atasözünde metaforlar yardımıyla sonsuzluk-geçicilik kavramlarının altı çizilmiştir.

4. Sonuç

Güncel araştırmalara göre DLT'de tekrarsız 266 atasözü bulunmaktadır (Ercilasun 2020: 53). DLT'de yer verilen 49 atasözü karşıtlık ilkesi temelinde kurulmuştur. Kısacası, DLT'deki toplam atasözünün %18,7'si karşıtlık ilkesiyle bağlantılıdır, dolayısıyla eserdeki atasözlerinin yaklaşık beşte biri karşıtlık gösteren sözcük çiftleriyle oluşturulmuştur.

Bu çalışmada DLT'de geçen atasözleri ele alınırken Murphy'nin ortaya koyduğu ilkeler doğrultusunda *Kurallı Karşıtlıklar (canonical)*, *Gerçekçi Karşıtlıklar*; *Kuralsız Karşıtlıklar (non-canonical)* ise *Metaforik Karşıtlar* karşılığı verilerek kullanılmıştır.

Gerçekçi (Kurallı) Karşıtlıklar, dört alt başlık halinde tasnif edilerek ele alınmıştır: *Sıfatlarla Yapılan*, *Yön Adlarıyla Yapılan*, *Zaman Adlarıyla Yapılan* ve *Temel Adlarla Yapılan Gerçekçi Karşıtlıklar*. DLT'de sıfatlarla yapılan sekiz; yön adlarıyla yapılan bir; zaman adlarıyla yapılan iki ve temel adlarla yapılan bir gerçekçi karşıtlık olmak üzere toplamda on iki atasözü incelenmiştir.

Metaforik (Kuralsız) Karşıtlıklar, 11 alt başlığa bölünmüş ve tasnif edilmiştir: *Sıfatlarla Yapılan*, *Hayvan Adlarıyla Yapılan*, *Coğrafi Adlarla Yapılan*, *Organ Adlarıyla Yapılan*, *Maden Adlarıyla Yapılan*, *Renk Adlarıyla Yapılan*, *Kumaş Adlarıyla Yapılan*, *İçecek Adlarıyla Yapılan*, *Akrabalık Adlarıyla Yapılan*, *Çeşitli Soyut Adlarla Yapılan* ve *Fiillerle Yapılan Metaforik Karşıtlıklar*. DLT'de sıfatlarla yapılan 4; hayvan adlarıyla yapılan 20; coğrafi adlarla yapılan 1; organ adlarıyla yapılan 1; maden adlarıyla yapılan 1; renk adlarıyla yapılan 1; kumaş adlarıyla yapılan 1; içecek adlarıyla yapılan 1; akrabalık adlarıyla yapılan 1; çeşitli soyut adlarla yapılan 4 ve fiillerle yapılan 4 metaforik karşıtlık olmak üzere toplamda 37 atasözü incelenmiştir.

DLT'de karşıtlık ilkesine bağlı şekilde kurgulanmış 49 atasözünden %25'i *Gerçekçi (Kurallı)*, %75'i ise *Metaforik (Kuralsız)* kullanımlardan meydana gelmiştir. Bu oranlar, DLT'deki atasözlerinde metaforik anlatımının ağır bastığını ve derin anlamlar içerdiğini ispat etmektedir. Dolayısıyla atasözlerinde kullanılan sözcüklerin büyük oranda bir söz sanatı olarak veya anlam değişmesine uğrayarak metinlerde yer aldığını göstermektedir.

DLT'de 12 Gerçekçi (Kurallı) karşıtlık örneği tespit edilmiştir. Bu örnekler içerisinde en çok sıfatlarla yapılan karşıtlıkların (8 kez) kullanıldığı görülür. Sıfatlarla meydana getirilen karşıtlıklar için *aç* "aç" X *tok* "tok" (2 kez), *bay* "zengin" X *çığay* "yoksul", *edgü* "iyi" X *isiz* "kötü", *yat* "yabancı" X *yağuk* "yakın, akraba" ya da *yat* "yabancı" X *öz* "tanıdık, bildik (kişi)", *uzun* "uzun" X *kısğa* "kısa" ve *kiçig* "küçük" X *uluğ* "büyük" gibi temel anlamını koruyan sıfatların tercih edildiği görülmektedir. Metaforik (Kuralsız) karşıtlık örneklerinde hayvan adlarının (20 kez) yaygın kullanımı dikkat çekicidir. Atasözlerinde geçen hayvan adları şunlardır: *kuş* "kuş" (3 kez), *tewe* "deve" (3 kez), *arşlan* "aslan" (2 kez), *buzagu* "buzağı" (2 kez), *öküz* "öküz" (2 kez), *sıçgan* "sıçan" (2 kez), *yulka* "hayvan" (2 kez), *kaz* "kaz" (2 kez), *adıg* "ayı" (1 kez), *ördek* "ördek" (1 kez), *yılan* "yılan" (1 kez), *kulun* "tay" (1 kez), *buğra* "erkek deve" (1 kez), *kökegün* "göksinek" (1 kez), *it* "it, köpek" (1 kez), *karğa* "karga" (1 kez), *süwlin* "sülün kuşu" (1 kez), *takağ* "tavuk" (1 kez), *taygan* "tazı" (1 kez), *tilkü* "tilki" (1 kez), *krıgu* "atmaca" (1 kez), *suğkur* "şahin" (1 kez), *eşek* "eşek" (1 kez), *koy* "koyun" (1 kez), *kur bağa* "kurbağa" (1 kez) ve *aygır* "aygır" (1 kez). Atasözlerinde metaforik karşıtlık ilişkisi içerisinde yer verilen hayvanların zeka, akıl, riyakârlık, böbürlenme, ayıp, kusur, görünüş, güzellik, yaşlılık, güç, kuvvet, değer ve fiziksel özellikler olmak üzere birçok yönden farklı anlam dairelerine girerek kullanıldıkları görülür.

Sonuç olarak DLT'deki atasözlerinin çok renkli yönleri bulunan, anlam dünyası oldukça zengin ve çeşitli, kısa ancak derin cümlelerden oluşan çok önemli dil verileri olduğu açıktır ve farklı bakış açılarıyla ele alınması, eserin sunduğu dil malzemesinin daha iyi değerlendirilmesi anlamına gelecektir.

Kaynakça

- Ahanov, K. (2013). *Dil Biliminin Esasları*, çev.: Murat Ceritoğlu, Ankara: Türk Dil Kurumu.
Aksan, D. (2006). *Anlambilim*. Ankara: Engin.

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

- Akşehirli, S. (2015). "Yapısal Karşıtlık Tetikleyicileri ve Söylemsel Karşıtlıklar". *Sakarya Üniversitesi, 28. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitapçığı*, editör: Firdevs Karahan, Ankara: Ayrıntı Basım ve Yayın, s. 243-260.
- Akşehirli, S. (2018). "Türkçede Bağımlı Karşıt Anlamlılık". *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4 (1): 41-60.
- Athi, S. (2019). "Dîvânu Lugâtî't-Türk'teki Atasözleri Üzerine Yapılan Bir Çalışma: Abdülhad Nuri ve Atalar Sözü", *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (3): 2243-2279.
- Charles, W.G.-Miller, G. (1989). "Context of Antonymous Adjectives". *Applied Psychology*, 10 (3): 357-375.
- Cruse, D.A. (2006). *A Glossary of Semantics and Pragmatics*. England: Edinburgh University Press.
- Crystal, D. (2003). *A Dictionary of Linguistics&Poetics*. USA: Blackwell Publishing.
- Dinar, T. (2018). *Türkiye Türkçesinde Söz İçi Karşıtlık*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Elmas, N. (2010). "Cahit Sıtkı Tarancı'nın Şiir Estetiğinde Karşıtlık ve Karşılaştırma Tekniği", *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, C. X, S. 1: 35-48.
- Ercilasun, A.B.-Akkoyunlu, Z. (2014). *Kaşgarlı Mahmud-Divanu Lugati't-Türk*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ercilasun, A.B. (2020). *Divanu Lugati't-Türk'teki Şiirler ve Atasözleri*. İstanbul: Bilge Kültür-Sanat.
- Günay, D. (2007). *Sözcükbilime Giriş*. İstanbul: Multilingual.
- Jones, S. (2002). *Antonymy: A Corpus-based Approach*. London: Routledge.
- Karaağaç, G. (2013). *Anlam-Anlam Bilimi ve İletişim*. İstanbul: Kesit.
- Karabeyoğlu, A.R. (2015). *Dîvânu Lugâtî't-Türk'te Savlar ve Kültürel Kavramlaştırma*, İstanbul: Kesit.
- Korkmaz, H. (2007). *Dîvânü Lûgat-it-Türk'teki Atasözlerinin Anlambilimsel Açından İncelenmesi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun.
- Lyons, J. (1977). *Semantics, Volume I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy, M.L. (2003). *Semantic Relations and the Lexicon Antonymy, Synonymy and Other Paradigms*. New York: Cambridge University Press.
- Nalbant, M.V. (2016). "IX.-XI. Yüzyıllar Arası Türk Dünyası Atasözleri Üzerine Bir Değerlendirme", *Dil Bilimleri Kültür ve Edebiyat*, editörler: Mustafa Sarıca-Bedri Sarıca, Denizli: Padam.
- Sağlık, G. S. (2008). "Dîvânu Lugâtî't-Türk'te Karşıtlıklar", *Kaşgarlı Mahmûd Kitabı*, Editör: F. Sema Barutçu ÖZÖNDER, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı, s. 353-361.
- Sakaoğlu, S. (1999). "Dîvânü Lûgati't-Türk'teki Atasözlerinin Anadolu'daki İzleri", *Dîvânü Lûgati't-Türk Bilgi Şöleni Bildirileri*, Ankara: Türksoy: 36-46.
- Sazak, Ş. (2020). "Türkiye Türkçesinde Karşıtlık İşlevli Söz Dizimsel Yapılar". *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, vol. 9, issue 22: 120-155.
- Sertkaya, O.F. (1983). "Eski Türk Atasözleri Üzerine", *Şükrü Elçin Armağanı*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Armağan Dizisi: 275-291.
- Üstüner, A. (1989). *Karahanlıca ve Eski Anadolu Türkçesi Metinlerinde Deyimler, Atasözleri ve Kısa Hikâyeler*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Yaylagül, Ö. (2006). "Dîvânu Lûgati't-Türk'teki Ad Aktarmalı (Metonymic) Yapılar", *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 3 (1): 77-88.
- Yaylagül, Ö. (2009). "Göstergebilim Açısından Divanu Lugati't-Türk", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, vol. 2/6: 690-698.

- Yaylagül, Ö. (2010). "Dîvânu Lugâti't-Türk'te Yer Alan Atasözlerindeki Metaforlar", *Millî Folklor*, S. 85: 112-121.
- Yıldız, A. (2004). "Seci Kavramı ve Secinin Dîvânu Lugâti't-Türk'te Yer Alan Savlarda İncelenmesi", *Millî Folklor*, S. 64: 107-122.
- Yunusoğlu, M.K. (2008). "Dîvânu Lugâti't- Türk'te Metafor ve Metonimi", editör: Sema Barutçu-Özönder, *Kâşgarlı Mahmûd Kitabı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı: 341-352.

21. Türk Lügatini farklı sözlük türleri ile karşılaştırma ve düzenleme denemesi**Bekir SARIKAYA¹**

APA: Sarıkaya, B. (2021). *Türk Lügatini farklı sözlük türleri ile karşılaştırma ve düzenleme denemesi*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 403-430. DOI: 10.29000/rumelide.990146.

Öz

Hüseyin Kazım Kadrî, *Türk Lügatini* geniş hacimli bir sözlük olarak hazırlamıştır. Kökenbilim, mukayese ve edebi örnekler içerir. Örneklerin edebi ve seçkin olması, başka sözlüklerde olmayan kelimelerin, deyimlerin, tanımların ve çeşitliliğin bulunması araştırmacılar tarafından vurgulanan ve sözlüğün beğenilen özellikleridir. Öte yandan örneklerin dikkatsiz ve yanlış yazımı, bazı lehçelerle ilgili eksik ve yanlış bilgilerin bulunması, sözlük tekniği bakımından zayıf olması vb. durumlar sözlükbilimi açısından yerilmesine sebep olmuştur. Sözlük üzerine son zamanlarda çalışılmaya başlanmış, tezler yapılmıştır. Sözlüğün basımı 2010 yılında TDK'nin gündemine girmiş, fakat kayda değer bir sonuç çıkmamıştır. Geniş hacimli eserler önce doğru okunuşu/şekli ile ortaya konmalı, sözlükbilimi tekniği bilgisayar ortamında uygulanmalı ve sözlük kullanıcılarının isteğine göre de eser okuyucusuyla buluşmalıdır. Bu çalışmada *Türk Lügatini*nden örnek olarak alınan kelimeler; genel sözlük, etimoloji sözlüğü, lehçebilim sözlüğü, deyim ve atasözleri sözlüğü vb. sözlüklerdeki kelimelerle madde başı ve iç madde yönünden karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada araştırmacıların sözlük üzerine yaptığı olumlu ve olumsuz tenkitler de dikkate alınmıştır. Sözlükbilimcilerin dikkati ve gayretleriyle bu eserdeki eksiklerin giderilmesinin ve yanlışların düzeltilmesinin mümkün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veritabanı geniş olan bu sözlüğün sözvarlığı, sözlükbilim tekniğine göre, farklı dizimler ile düzenlenip kullanıcıya sunulduğu takdirde, kolay kullanımlı bir sözlük ortaya konmuş olacaktır.

Anahtar kelimeler: *Türk Lügati*, sözlükbilimi, lehçe, sözcükbirim, dizgi deneme

The comparison of *Türk Lügati* dictionary with different types of dictionaries and an attempt on its arrangement**Abstract**

Hüseyin Kazım Kadrî prepared the *Türk Lügati* as an extremely detailed dictionary. This dictionary contains etymology, comparison and literary examples. The existence of literary and distinguished examples, the presence of more diverse words, idioms and definitions than other dictionaries are the features of the dictionary that are emphasized and appreciated by researchers. On the other hand, features such as careless and inaccurate spelling of the examples, the presence of incomplete and incorrect information about some dialects and poor dictionary technique are the features that cause them to be criticized in terms of lexicology. Studies on the dictionary have been started recently and theses have been written. The publication of the dictionary has been included in the working plans of the TDK in 2010, but no significant results could be obtained. Large-volume works should be presented with the correct reading and form, the lexicography technique should be applied in the computer environment and should be presented with different printing forms according to the user

¹ Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Afyonkarahisar, Türkiye), bsarikaya67@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9842-237X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.06.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990146]

of the dictionary. In this study, some sample words taken from the *Türk Lügati* are compared with the same words taken from general dictionaries, etymology dictionaries, dialect science dictionaries, idioms and proverbs dictionaries. In the comparison, the positive and negative criticisms of the researchers on the dictionary were also taken into consideration. It is possible to correct the deficiencies and mistakes in this work with the attention and effort of lexicographers. The vocabulary of this large-volume, database-wide dictionary should be presented to the user with different syntax according to lexicology technique. Thus, it will become an easy-to-use dictionary.

Keywords: *Türk Lügati*, lexeme unit, dialect, lexical unit, typesetting essay

Giriş

Türk Lügati geniş oylumlu bir eser olup, Hüseyin Kazım Kadrî tarafından etimolojik, karşılaştırmalı ve örnekli bir sözlük olarak hazırlanmıştır. Birkaç kez kontrolden geçirilen eserin Garb Türkçesi bölümü hatasız ortaya konulmuştur. Türk lehçeleriyle ilgili bölümlerde ise durum farklıdır. Bu bölümler hataların çokluğu sebebiyle eleştirilmiştir. Başka bölümlerde olmayan kelimeler, açıklamalar ve isabetli tanıklar sözlük kullanıcıları için -İsmail Gaspıralı, Cemil Meriç gibi yazarlar eseri övmüştür (Öbek, 2009, s. 851-852)- faydalı olmaktadır. Yavuzaslan, sözlükbilim tekniği açısından zayıf olan bu sözlüğü Osmanlı döneminde hazırlanan Türk sözlüklerine almamıştır (bk. Yavuzaslan, 2009). *Türk Lügati* üzerine çalışma yapan Öbek, TDK'nin bu sözlüğü gün yüzüne çıkaracağını ifade etmesine rağmen henüz bir gelişme olmamıştır:

“Son olarak sevindirici bir gelişme ile sözlerimizi bağlamak istiyoruz: Süleyman Nazif’in yukarıda alıntıladığımız; hâlâ tab’ u neşr edilmemesi irfânımız için hüsrân bulunan –iki mânâsıyla da– Büyük Lûgat’i nihayet Türk Dil Kurumu, gündemine almış ve yayımlama kararı almıştır: Yayımı, iki aşamalı tasarlanmıştır: İstanbul’un dünya kültür başkenti ihtifalleri çerçevesinde (2010) gerçekleşmesi beklenen birinci aşama sözlüğün örneklerden arınmış halini kapsamaktadır. İkinci ve son aşamada ise bütün tanıklarıyla, tam metin yayımı hedeflenmiştir.” (Öbek, 2009, s. 854).

Türk Lügati üzerine akademik çalışmalar ve tezler devam etmektedir. Tarihî süreçte kişilerin başlattığı geniş oylumlu sözlüklerin genellikle bitirilemediği ve başkaları tarafından tamamlandığı görülür. Yazıldığı dönemde kontrolünün iyi yapılamaması ve baskı hataları, sözlüğün değerini düşürmüştür. Türk birliğini lisanda sağlamayı düşünen Kadrî eserinin iki cildinin, Eren’in söz konusu ettiği ve birçok sözlüğün başına gelen *posthume*² sözlük baskısı olmasına müsaade etmemiştir (bk. Eren, 1999, s. XX). Eserin son iki cildi ise Kadrî’nin ölümünden sonra basılmıştır. Kadrî zamanında yazılan eserlerin büyük bir kısmının edisyon kritiği yapılırken, *Türk Lügati* hâlâ canlandırılmayı beklemektedir.

I. *Türk Lügati* nin düzeni ve özellikleri üzerine yapılan eleştiriler

Adından çok söz edilen ve çok eleştirilen *TL*, kendine has bazı özellikler taşımaktadır. Dört cilt hâlinde yazılan eserin ilk iki cildinin Arap harfleriyle, son iki cildinin ise harf devrimi nedeniyle Latin harfleriyle basılması ilginçtir. Sözlükbilimi açısından çok eleştirilen eserin içeriği ile ilgili henüz geniş çaplı araştırma ortaya konmamıştır. Kaçalın, *TL*’nin tanıtımını yaptığı yazısında müellifin amacını şöyle açıklar: *“Müellif, eserine yazdığı uzunca önsözde amacının çeşitli Türk lehçelerindeki dil bilgisi özellikleriyle Batı Türkçesi’nin söz dizimi kurallarını ortaya koymak, Türk dillerinin bir asıldan türediğini göstermek ve bu yolla dil birliğine gitme imkânını sağlamak olduğunu söyler.”* (Kaçalın,

² Ölüm sonrası. Eserin son iki cildi *posthume* basılmıştır.

2012, s. 544). Kaçalın, dil birliğini sağlamak amacıyla yazılan *TL*'nin önemli bazı özelliklerini açıklamaya şöyle devam eder:

“*Türk Lügatı esas itibarıyla Batı Türkçesi'nin yanı sıra Uygur, Çağatay, Azerî ve Kazan lehçeleriyle diğer bazı lehçelerden alınmış kelimelerin etimolojik (kök esasına dayalı), mukayeseli ve edebî (örnekli) bir lügatıdır. Hüseyin Kâzım, çeşitli ülkelerde ve farklı zamanlarda kullanılan Türk dilleri ve lehçeleri üzerinde durup örnekler vermiş, daha sonra Batı Türkçesi'nin alfabesi, kelime türleri ve özellikleriyle ilgili açıklamalar yapmıştır... Türk Lügatı'nın tertibi elif harfinden başlayıp ye harfine kadar otuz üç harf üzerindedir... Dört büyük cilt içinde örnek olarak verilen deyim, atasözü, beyit ve cümleler müstakil birer çalışma teşkil edecek mahiyettedir... Sözlük etimolojik ve mukayeseli şekilde hazırlandığı için diğer sözlüklerden ayrılır. Madde başları kelimelerin kök biçimlerinden oluşmakta, türemiş kelimeler bunun altında verilmektedir. Sözlük maddelerinde kelimelerin çeşitli Türk lehçelerindeki biçimleri ayrı ayrı kaydedilmekte, bu maddelerle ilgili örnek metinler, atasözleri ve deyimler yazılmakta, ayrıca yabancı kelimelerin hangi kökten geldiği açıklanmaya çalışılmaktadır... Başka sözlüklerde bulunmayan birçok kelime, terkip ve terimi içermesi eserin zenginliğini ve farklılığını ortaya koymaktadır.*” (Kaçalın, 2012, s. 545).

Lügatin muhtevası ve zayıf tarafları konusunda açıklanan yukarıdaki fikirlerin benzerlerini daha önce Mehmet Şakir Ülkütaşır da ileri sürmüştür: 1. Osmanlıca bakımından oldukça iyi ve zengindir. 2. Azeri ve Kazan ile Orta Asya Türk lehçelerine ait kısımlarında epeyce yanlış. 3. Bu lehçelerdeki birtakım kelimeler ya yanlış okunmuş yahut verilen tanıklar o kelimenin anlamına pek uygun düşmemiştir. 4. Lügatte bazı başı davalı kelimeler ya şahitsiz kaydedilmiş yahut hiç kaydedilmemiştir. 5. ‘Büyük’, ‘Ağaç’, ‘At’ gibi birtakım kelimeler de faydasız yere bir çok atalar sözü ve başka misallerle doldurulmuştur. 6. Lügate alınan Kıpçak, Kazan-Kırgız, Selçuk, Uygur, Oğuz, Cengiz vb. boy, kişi adları hakkında verilen etnik ve tarihi bilgiler eski kitapların yazılarını tekrarlamaktan ibarettir (Görel, 2019, s. 22-23).

II. Türk Lügati için yapılması gereken çalışmalar

TL gibi geniş oylumlu ve hatalı olan *Burhan-ı Katı* ' Lügati müellifine de yukarıdaki eleştirilere benzer eleştiriler yapılmıştır. M. Hüseyin Tebrizî; Pelevi, Deri, Pazend dillerinin kelimelerini Arapçaya bağlaması, Yunanca ve Latince kelimeleri karıştırması, şahıs ve belde isimlerinde hataya düşmesi, el yazmalarından kelimeleri yanlış okuması, hurafeleri gerçekmiş gibi vermesi ve kelime şahidi olarak şiirlerin olmaması gibi hatalar yönünden eleştirilmiştir. Yine de eserin tekrar basımı farklı araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, -araştırmacıların sekizinin adı ve eseri örnek olarak verilmiştir- *Burhan, Katı* ve *Burhan-ı Katı* kelimelerinin önüne *camî, katı, muhrik, satı* gibi eklemeler yaparak eserlerine farklı isimler verip, daha hacimli ve daha doğru eserler meydana getirmişlerdir. Mütercim Asım da böyle bir çalışmanın mahsulü olarak *Burhan-ı Katı* ' *Tercümesi* isimli eseri ortaya koymuştur (Öztürk & Örs, 2009, s. XII). Aynı eleştirilere tabi tutulan Farsça *Burhan-ı Katı* böyle geliştirilirken, Türkçe *TL* ise kendi hâline terk edilmiştir. *TL* de sözlükbilim, lehçeler sözlüğü, etimoloji sözlüğü vb. bağlamda taşıdığı değerler bakımından incelenmeli, edisyon kritik yapılarak herkesin kolay erişebileceği şekilde yayımlanmalıdır. Bedros Keresteciyan hazırladığı *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğünü* etimolojik sözlük olarak adlandırmakta ve günümüzde de hatırı sayılır kullanıcısı bulunmaktadır. Keresteciyan'ın sözlüğünden alınan örnekler sebebiyle eleştirilen Kadri'nin kendi eserini *İştikaki sözlük* olarak tanıtmasında haklılık payı yok mudur? Bugün birçok sözlük kullanıcısı, ulaşım ağlarında kelimeler hakkında -doğru veya yanlış olsun- Keresteciyan'ın açıklamalarına benzer basit açıklama bulduklarında beğeni ifadeleri bırakıp yetinmekte, daha ileri bir bilgiye ulaşmayı düşünmemektedir. Ayrıca divan edebiyatı araştırmacıları da, mazmunların çok iyi derlendiği, tanıkların tam ve doğru olarak

kaydedilmediği ansiklopedik sözlük *TL*'nin belli maddelerinden aldıkları şiirlerin değerinden ziyade metnin tesisi üzerinde zaman harcamaktadır.³

Başka sözlüklerde yer almayan kelimeler ve deyimler ile dikkat çeken *TL*'nin sözlükbilimi açısından değerlendirilebilmesi için yapılacak çalışmaların ilki, metnin çeviri yazısının kaynaklardan teyit edilerek ortaya konması olmalıdır. Şimdilik lügatle ilgili çalışmalar birkaç tezdin ibarettir.⁴

III. Sözlük türleri ve özellikleri

Sözlük, bir dilin (ya da birden çok dilin) sözvarlığını, söyleyiş biçimleriyle, yazımlarıyla veren, bağımsız biçimbirimleri temel alarak bunların, başka öğelerle kurdukları söz öğeleriyle birlikte anlamlarını, değişik kullanımlarını gösteren bir sözvarlığı kitabı (Aksan, 2009, s. 75). Aksan, tanımını yaptığı sözlükleri üç farklı yönden öbeklendirir: Sözlük birinci olarak dilin sözvarlığı işlenirken kullanılan dillere göre tekdilli ve çokdilli olarak ikiye ayırır. İkinci olarak dilin sözvarlığının abecesel sıralanmasına veya bir kavram etrafında kümelenmesine göre abecesel sözlükler ve kavram sözlükleri olarak ikiye ayırır. Sözlük üçüncü olarak, ele alınan sözvarlığının niteliklerine göre; a) Genel sözlükler (ortak dil, yazı dili sözlükleri, ansiklopedik sözlükler). b) Lehçebilim sözlükleri. c) Eşanlımlı, eşadlı, tersanlımlı öğeler sözlükleri. ç) Yabancı öğeler sözlükleri. d) Tarihsel sözlükler. e) Kökenbilgisi sözlükleri. f) Uzmanlık alanı sözlükleri (terim sözlükleri). g) Argo sözlükleri. h) Deyim ve atasözü sözlükleri. ı) Anlatımbilim sözlükleri. i) Sanatçı ve metin sözlükleri. j) Yanlış yerleşmiş öğe sözlükleri. k) Tersine sözlükler olmak üzere on üçe ayırır. Sözlükler kuruluş gayesine ve yapılarına göre başka türlerinin bulunduğu ifade edilir (Aksan, 2009, s. 75-83).

TL, yukarıda anılan sözlük türlerinden bir kısmının bazı kuramsal ve uygulama özelliklerini taşıdığından bu sözlük türlerine uygun düzenlenebilir ve okuyucuya sunulabilir.

IV. *Türk Lügatinin* yeniden düzeni ve farklı sözlük türleriyle düzenlenebilirliği

Bu çalışmada Kadri'nin 1900'lü yılların başlarında yazdığı ve birçok araştırmacı tarafından tenkit edilen *TL* sözlüğü, Aksan'ın tasnifindeki sözlük türlerine göre incelenecektir. Sözlükbilimin gelişimi ve sözlük alanındaki dijitalleşme, sözlüklerin basımında bazı yenilikler ve değişiklikler yapılmasını gerekli kılmaktadır. *TL*, farklı sözlük türleri özelliklerini taşımaktadır. Sözlüğün madde başları ve içerikleri farklı sözlük türlerine göre incelenip karşılaştırılmalı, farklı teknikler uygulanmalıdır. Böylece sözlükteki bazı değerlerin ön plana çıkması ve hataların belirlenip düzeltilmesi sağlanmalıdır.

TL, farklı türdeki sözlüklerle mukayese edilmiş, sözcük birimleri örnek sözlükteki sözcük birimlere göre düzenlenmiş, belli oranlarda o sözlüğün özelliğini taşıyıp taşımadığı tespit edilmiştir. Önce tekdilli/çokdilli ve abecesel/kavramsal örnek sözlüklerindeki sözlük birimleri ele alınarak uygulama

³ İnce, Z. (2015). *Türk Lügati'nda "B" ile başlayan kelimelerle ilgili şiir örnekleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı, Erzurum.
Öbek, A. İ. (1999). *Büyük Türk Lügati'nde divan edebiyatı unsurları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı, Edirne.
Çakır, F. (2019). *Türk lügatında c ve ç ile başlayan kelimeler ve şiir örnekleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı, Erzurum.
Gürgen, A. (2014). *Büyük Türk Lügatında Elif harfi ile başlayan kelimelerle ilgili şiirler* (C.I, S. 181-370) . (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı, Erzurum.
Yıldıztaş, A. (2012). *Türk Lügati'nda Elif ile başlayan kelimelerle ilgili şiirler*: C. I, s. 371-559. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı, Erzurum.
⁴ Görel, Ö. (2019). *Türk Lügati'nde "Dal" maddesi (Metin-dizinler-sözlük)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
Topaloğlu, N. (2018). *Türk Lügati'nda "P" ile başlayan kelimeler ve ilgili şiir örnekleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı, Erzurum.

özellikleri ortaya konmuştur. Sonra TL'deki sözlük birimleri özellikleri ve farklılıklar belirtilmiştir. Üçüncü olarak yazılış amacına, hitap ettiği kesimlere ve niteliğine göre tasnif edilen sözlüklerin sözlük biriminin uygulama şekli incelenmiş, alınan örnek sözlükteki sözlük birim uygulamaları TL'deki sözlük birimlerinde denenmiştir.

A. Türk Lügatının sözvarlığı işlenirken kullanılan tekdilli ve çokdilli sözlük özellikleri

TL, tekdilli sözlüğe örnek kabul edilebilir. Madde başı *deveran*, *dağlık* ve *dallanmak* kelimeleri tekdillilikle ilgili sözlüklerin özelliklerini gösteren örneklerdir. Bu kelimelerin anlamı anlaşılan ve günlük hayatta kullanılan kelimelerle verilmiştir: *deverān* “devr etmek, dönmek, aylanmak.” (Görel, 2019, s. 47), *dağlık* “dağları çok olan yer, dağlık” (s. 70) ve *dallanmak* “ağaç dal vermek; (mecâzen) mübalağa edilmek; iş müşkilata düşmek” (s. 76) şeklinde anlamlandırılmıştır.

Yukarıdaki örneklerle birlikte bazı madde başı kelimeler, kelime grupları ve bunların tanıkları ise; farklı bir dilin yapı özelliğini taşıdığı için, sözlüğü tekdilli olmaktan çıkarmaktadır. Bunun için “dâl” harfindeki *devlet-mend*, *dâ'ire-i istivâ*, *dâd-bağş*, *dâd-râst*, *kevkeb-i dürrî* ve *dadis* örnekleri gözden geçirilebilir:

a. Farsça yapılı *devlet-mend* kelimesine *devlet ve saadet sahibi* anlamı verilmiş, sonra Sadî'nin Farsça şiiri tanık olarak sunulmuştur (TL, II, s. 694).

هر که با اصل خود وفا نکند // نشود دوست روی و دولت مند

b. Farsça isim tamlaması *dâ'ire-i istivâ*'ya Arapça-Farsça karma yapısıyla iki karşılık verilmiş, arasına Türkçe *veya* bağlacı getirilmiştir: *dâ'ire-i nısfu'n-nehâr veya mu'addilü 'n-nehâr* gibi (TL, II, s. 683).

c. *dâd-bağş* kelimesinin anlamı ‘*adl ü dâd iden*; -*mecâzen- Allah* şeklinde verilirken tanığı Nizâmî'nin Farsça bir beyitidir (TL, II, s. 680).

بنام بزرگ ایزدادبخش // که مارا زهر چیز او داد بخش

ç. *dâd-râst* kelimesi ‘*âdil, münşif*’ anlamı olup, tanığı Firdevsî'nin aşağıdaki Farsça bir beyitidir (TL, II, s. 680).

چو کرده شد سام برپای خاست // بگفت ای کزین مهتر داد راست

d. Madde başı *dürrî* kelimesine *parlak, münevver, rahşân* anlamı verilirken buna bağlı alt maddede *kevkeb-i dürrî* sıfat tamlamasına anlamı verilmeyen bir ayet-i kerime *كَاذِبًا كُوْكَبٌ نُّرِّيٌّ* tanık olarak yazılmıştır ve herhangi bir açıklama yapılmamıştır (TL, II, s. 716).

e. *dadis* kelimesi, *yeñi yürümeye başlayan çocuklar için kullanılır* şeklinde bir cümleyle anlamlandırılmıştır. Tanığı ise “C'est le mème mot-que le français – dada. L' expression anglaise – todade au ckild = apprendre à marcher à un enfant. Ce vocable turc. Ou sa forme, semble avoir été introduit dans cette langue, par l'intermédiaire du grec moderne. Bedrus Efendi Kerasteciyan”⁶ şeklinde ikinci bir dil olan Fransızca ile verilmiştir (TL, II, s. 680).

⁵ “... sanki inci gibi parlayan bir yıldız...” (Nur, 24/35)

⁶ “Aynı Fransızca kelime - dada. İngilizce ifade - todade au ckild = bir çocuğa yürümeyi öğretmek. Bu Türkçe kelime veya biçimi, modern Yunanca aracılığıyla bu dile getirilmiş gibi görünüyor.” Bedrus Efendi Kerasteciyan.

Yukarıdaki kısa örneklerden anlaşılacağı üzere tekdilli bir sözlük gibi görülen *TL*'deki tanıkları sadece Türk dilini bilen kişinin algılaması mümkün değildir. Örneklerdeki bazı kelime grupları ve cümle halindeki birtakım Farsça, Arapça ve Fransızca tanıklar Türkçeden farklı dil yapı özelliklerini taşımaktadır. O hâlde maddelerin bazılarına bakarak *TL* çokdilli sözlüğe örnektir denilemez. Bu sözlüğün başlığına çokdilli sözlükler gibi ikinci bir dil adı eklenemez. Eserin tamamı kavrandıktan sonra Arapça, Farsça, Kazakça, Türkmençe vb. belli bir dil veya lehçe ile ilişkilendirilerek o dil veya lehçe ile ilintili eksik bir sözlük çalışması ortaya konabilir. Böyle bir çalışma da ancak belli başlı konularda iki dilin etkileşimini ortaya çıkarmada örnek bağlamında yardımcı olabilir.

Öte yandan çokdilli sözlük Aksan'a göre tercüme için hazırlandığı gibi, dillerarası akrabalıkları tespit için (Meyer – Lübke'nin *Roman Dilleri Kökenbilgisi Sözlüğü* ve Alois Walde'nin *Hint – Avrupa Dillerinin Karşılaştırmalı Sözlüğü*) ve anında çeviri için de (Peter M. Berkman'ın derlediği İngilizce 1000 kelimenin 26 farklı dildeki karşılığı ile oluşturulan *The Concise Dictionary of 26 Languages* adlı sözlük) hazırlanabilir (Aksan, III, 2009, s. 70-71).

Hedefi Türk birliğini sağlamak olan Kadri, birbirinden ayrı yaşayan ve birbirinin dilini anlamayan aynı kanı taşıyan Türkiye, Kazan, Kazak vb. Türklerinin kullandığı kelimelerin farklılıklarını ve benzerliklerini, lehçelerin akrabalıklarını ortaya çıkarmak ister. Madde başı olarak alınan kelimenin yanına Garb Türkçesi, Kazak, Azeri gibi dil belirtildiği için, “*aynı dili konuştukları hâlde siyaset gereği birbirinden koparılmış milletlerin ortak kelimelerinin sözlüğü*” anlamında *çoklehçeli sözlük* kavramı kullanılabilir.

“*Efradını cami ayyarına mani*” bir başlık taşımayan birçok sözlük, daha kullanıma başlamadan önce anlam kargaşasına sebep olmaktadır. Mesela Eren, sözlüğünde madde başı olarak aldığı kelimeyi bütün lehçelere göre incelemiştir. Bu eserin *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü* olarak isimlendirilmesi uygundur. Ercilasun, 1990'larda SSCB'den bağımsızlığını kazanan Türklerin, Türkiye Türkleriyle anlaşabilmesini sağlayacak olan ve 7000 kelimenin 9 Türk lehçesinde karşılığını verdiği *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü* hazırlamıştır. Nüfusu bir milyondan fazla olan kavimlerin lehçelerinin alınıp diğerlerinin alınmaması (Ercilasun, 1992, s. IX), birçok Türk lehçesini bu sözlük kavramının dışında bırakmıştır. Her iki sözlük de belli kuramsal özelliklere göre yazılmıştır. Türk milletinin birliği için yazılan ve sözlükbilim kurallarına uygun yazılmayan *TL*'nin tenkit edilen özelliklerinden biri, yukarıdaki sözlüklerin aksine keyfi olarak kurala bağlı olmadan farklı lehçelerden örnekler seçmesidir. Bazen madde başları, anlamı verilmeyen Arapça, Farsça vb. gibi dillerin tanıklarıyla açıklandığı için, *Türk Lügati* çoklehçeli sözlük olma görünümünden çıkarak çokdilli sözlük görünümüne bürünür.

Özetle *TL*'nin Türk lehçeleri alanında bazı güvenilir bilgiler içerdiği söylenebilir. Lehçelere ait güvenilir bilgiler düzeltilmeli, tarihî değeri olan sözlüklerden biri hâline getirilmeye çalışılmalıdır. Sözlüğü tek başına hazırlayan Kadri, bazı maddelerde sözlükçülüğün gereğini yaparken, bazı maddelerde derlediği tanıkları işleyememiştir. Sözlüğe alınan bazı yabancı kelimelerin tanığı, Türkçe olmayan bir metin olarak karşımıza çıkar. Bu kısımları ikidillilikten kurtarmak için de yapılacak çalışmada dipnotlar, parantezler içerisinde açıklamalar ve yardımcı bilgiler sunulmalıdır. Kadri, edebiyatçılarla birlikte sözlük çıkarma işine girişmiş ama arkadaşları tarafından yalnız bırakılmıştır. Türk Lehçeleri kısımlarındaki sözlük verileri işlendiği takdirde müellifin arzusu yerine getirilmiş olacaktır. Zaten geniş çaplı sözlük çalışmaları, bireysel hazırlanabilecek ve aceleyle getirilecek çalışmalar değildir.

B. Türk Lügati'nin sözvarlığı işlenirken kullanılan abecesel sözlükler ve kavram sözlükleri (adbilimsel/onomastik) özellikleri

TL'de Türkçenin sözvarlığı abecesel/elifba sistemine göre düzenlenmiştir. Bilindiği üzere tarama, harflerin sırasına göre yapılır. Sözlüklerde kelimelerin harf sırasının dizimi farklı şekillerde olur: a. Madde başının ilk harfi ve ikinci harfi. b. Madde başının ilk harfi, son harfi. c. Madde başının son harfi ve ilk harfi gibi.

Aşağıda grup halinde iki örnek ele alınmıştır. Bu örneklerdeki kelimelerin dizilişi tamamen elifba sırasına göre olup, anlamsal bir dizgi söz konusu değildir. Birinci örnek *elif* maddesinden alınmıştır: افول *ufül* “batmak”, افه *efe* “Zeybeklerin ulusu”, افیون *efyün* “bk. afyon”, اقاله *ikāle* “Pazarlığı bozma”, اکتما *ektima* “bir cilt hastalığı, egzama” (TL, I, s. 257) gibi.

Dâl harfinden alınan ikinci örnek madde başlarının dizgisi de elifba sırasına göre yapılmıştır: دالا *dala* “Kır, şahrâ; çöl”, دالا، تالا، دالا *dala, tala* “Hâli ve ıssız yer, ova, beyâbân, deşt”, دالاغ، دالاق *dalağ, dalak*, “tîhâl”, دالاماق *dalamağ* “Dalamağ, ısıрмаğ”, دالاشماق *dalaşmağ* “Dalaşmağ”, دالانماق *dalanmağ* “Dalanmağ”, دالاش *dalaş* “Dalaş, gürlütü” (TL, II, s. 696) gibi.

Eserle ilgili yapılan alfabetik dizginin bozulması yönündeki eleştirilerin örnekleri ise, iç maddelerde görülmektedir. Eserde alfabetik dizgi görünmüyorsa madde içlerinin dizgisinin sistemi hakkında aşağıdaki örnekler incelendikten sonra karar verilebilir.

در *dür* madde başına ait alt maddede alınan tamlamaların madde dizgisi aşağıdaki gibi yapılmıştır: در، در dürr, dür [durr, dur] madde başı; sonra دردانه dürdâne, در ناسفته dürr-i nâsüfte, در گرنامهیه dürr-i şâhvâr, در شهوار، در شاهوار، در خوشاب، در نفید، در ثمین، در dürr-i semîn, در گرانمایه، در dürr-i girânmaye, در منظم، در dürr-i manzûm, در مکنون، در dürr-i meknûn, در شهدانه، در dürr-i şehdâne, در عدن، در dürr-i Aden، در یکتا، در dürr-i yektâ, در یكدانه، در dürr-i yekdâne, در یتیم، در dürr-i yetim, در صدف نشین، در dürr-i şadef-nişin, در سیراب، در dürr-i seyrâb, در ناب، در dürr-i nâb, در یگانه، در dürr-i yegâne, در پاش، در dürr-pâş, در dürr-feşân; dürr-perver...

İç maddelerde dürr kelimesiyle yapılan yirmi tamlamanın alfabetik olmadığı açıktır, bu maddelere 41 şiiir tanığı sunulmuştur. Tekrar iç maddede kelimenin müennesi, çokluğu ve ism-i mensubu alfabetik olmayan bir sıralama ile şöyle alınmıştır: دره dürr-e [durré], درر dürrer [durrér], درری dürrî [durrî] (TL, II, s. 714-715).

İkinci olarak madde başı دل dil kelimesini inceleyelim. Edebi değeri olan ve kendisiyle kurulan tamlamalar ara madde olarak ele alınıp, istisnasız herbiri tanık şiiirlerle açıklanmıştır. Gönül anlamına gelen bu kelimedede 197 tanık vardır; beşi nesir diğerleri şiiirdir. Madde başı dil kelimesinden sonra üç darb-ı mesel verilir, sonra tamlamalara geçilir; sırasıyla *dil-ârâ, dil-ârâm, dil-âzâr, dil-âşûb, dil-âsûde, dil-âgâh, dil-âver, dil-âzerde, dil-âşüfte; dil-âşüfte, dil-âviz, dil-âzâd, dil-efrûz, dil-bâz, dil-ber, dil-beste, dil-i bi-karâr, dil-pesend, dil-peziş, dil-teng, dil-teşne, dil-cû, dil-çâlâk, dil-hırâş, dil-harâb, dil-haste, dil-hvâh, dil-hün, dil-dâr, dil-dâde, dil-düz, dil-dânâ/dil-divâne, dil-rübâ, dil-rîş, dil-rubûde, dil-zâr, dil-zinde, dil-sitân, dil-sûhte, dil-sûz, dil-süzân, dil-şiken, dil-şîr, dil-şâd, dil-i nâ-şâd, dil-şude, dil-şikâr, dil-şikâf, dil-şikeste, dil-şeydâ, dil-şiken, dil-şikest, dil-şüküfte, dil-i şad-çâk, dil-furûz, dil-firib, dil-figâr/dil-efgâr, dil-ferâ, dil-germ, dil-keş, dil-gür, dil-güşâ, dil-güdâz, dil-gîr, dil-mürde, dil-nişin, dil-nuvâz, dil-nâlân* tamlamaları ile devam etmiş, sonra *dil vermek* ve *dil bağlamak* deyimleri ve son olarak madde içi *dilber* ve *dilberî* türemiş kelimelerle son bulmuştur. (TL, II, s. 752-760). *Dil* kelimesinin

alt maddesi *dil-ber* kelimesinde gerçek anlam, mecaz anlam, darb-ı meseller ve tanıklar sunulmuştur. *dil-keş* kelimesinde de aynı sıralamayla gerçek anlam, mecaz anlam, terim anlam ve sonra tanıklar verilmiştir (*TL*, II, s. 760).

Üçüncü olarak madde başı *balta* kelimesi -Aşağıda ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır- madde başı yapıldıktan sonra ara maddeler alfabetik devam etmez. Sırasıyla darb-ı meseller, özel anlam kazanan birleşik yapılar, gerçek anlamını kaybetmeden kurulan tamlamalar, fiille biten deyimler ve türemiş olan kelimeler yer alır (*TL* I, s. 632).

Yukarıda açıklanan üç madde başına göre *TL*'de madde başı kelimeler alfabetik olarak dizilirken alt maddelerin düzeninin alfabetik yapılmadığı ve belli terimlere göre şöyle yapıldığı söylenebilir:

1. Darb-ı meseller başlığı atılıp, altında kelimenin yer aldığı cümle yazılır: *Balta degmedik ağaç olmaz ve Baltayı asdı gibi*.

2. Darb-ı mesellerden sonra özel anlam kazanan birleşik yapılar yazılır: Bu yapıyı çözmek için mutlaka öğrenilecek bilgiye ihtiyaç duyulur. Terim anlamı kazanan sözlükte tarif edilmesi gereken isim hâline gelmiştir. Tamlayan ve tamlananı bilmek tamlamanın anlaşılması için yeterli olmaz: *dil-âşüb*, *dil-âsüde*, *dil-gür* dil kelimesinin gönül olması bu tamlamaları tam anlamaya yardımcı olmaz, tamlama mecaz anlamı olduğundan tanımını sözlükten öğrenmek gerekir.

3. Gerçek anlamını kaybetmeden özel ad gibi kullanılan tamlamalar: Bunların bir kısmının anlamını verirken bir kısmının anlamını vermeden sıralaması yapılır: *Balta sapı; eger baltası; hacamat baltası...* gibi.

4. Deyimler mastar hâlinde yazılarak anlamı verilir: *dil vermek, dil bağlamak* gibi.

5. Türemiş kelimeler genel sözlüklerde madde başı olurken, burada madde içi olarak yazılır: *dür* madde başında *dürre, dürer, dürrî*, madde başı *balta* kelimesinden sonra *baltacı, baltalu, baltalık, baltalamak* gibi.

Alt maddeleri abecesel dizilmeyen *TL*'de kavramlara veya alanlara göre bir düzenleme de olmadığına göre *kavram sözlükleri* türü açısından değerlendirmek mümkün değildir. Kavram sözlükleri; aynı aileden, aynı gruptan dillerde belli kavramların dile getiriliş biçimini ortaya koyma, böylece, bu dillerde ses ve biçim açısından yakınlıklar, koşutluklar bulunup bulunmadığını belirleme amacıyla ortaya konur... Alman dilcisi Franz Dornseiff'in Alman sözvarlığını 20 genel gruba ayırarak hazırladığı *Kavram Gruplarına Göre Alman Sözvarlığı* ve Recai Cin'in *Kavramlar Dizini* bu türe örnek sayılabilir (Aksan, III, 2009, s. 78).

Sonuç itibarıyla *TL*'nin madde başları dizgisi, basım hataları göz ardı edilirse, alfabetik bir sözlüktür. Alt maddelerde dizgi ise alfabetik değildir. Alt madde olan kelimelerin veya kelimelerin içinde bulunduğu grubun ve cümlelerin; darb-ı meseller, özel anlam kazanan kelime grupları, kendi anlamını koruduğu kelime grupları, deyimler ve türemiş kelimeler şeklinde sıralandığı bir düzeni vardır. Bu durum da herhalde Kadri'nin sözlük için ifade ettiği *iştikaki sözlük* anlayışının sözlükte tezahürü olsa gerektir.

C. Türk Lügatini sözvarlığı işlenirken yazılış amacına, hitap ettiği kesimlere ve niteliğine göre taşıdığı sözlük özellikleri

Sözlükler yazılış amacına, hitap ettiği kesimlere ve eserin niteliğine göre çeşitli isimler alır. Bir bilim dalına mensup olanların kendi alanlarına özel oluşturduğu sözlükler veya bir lehçeye ait sözlük bu türe örnek gösterilebilir. Genelde sözlük hazırlayıcısı tarafından adlandırılırken bu tasnife göre isim verilir. Kadri, TL'nin dibace kısmında eserin iştikakı, mukayesevî ve edebî olmak üzere üç özelliğini belirtir:

“Türk Lügati”, Garb lehçesinden başka Uygur, Çağatay, Azeri, Kazan dillerinin ve Uygurcadan ayrılan ve bu nokta-i nazardan bütün Türk dilleriyle uzak yakın bir münasebet arz eden Koybal, Yakut, Çuvaş, Kırgız gibi lehçelerin iştikakı, mukayesevî ve edebî bir Lügat-nâme’si otuz beş senelik mütemadî bir sa’yin hasılası olan bu kitabı Türk dillerinin bir asıldan türediğini göstermek ve atiyen bir “vahdet-i lisanîye”ye doğru gidilebilmek imkanını hazırlamak için yazdım.” (TL, I, s. 1).

Günümüz Türkçesiyle, “Bu sözlük etimoloji sözlüğü, lehçebilim sözlüğü ve edebiyat sözlüğüdür.” şeklinde ifade uygun düşebilir. Eser, niteliğine ve yazılma amacına göre bu üç sözlük türüne uygun olarak yazılmış mıdır? Bu mesele, sorularla ve cevaplarıyla şöyle açıklanabilir:

a. TL, dildeki sözvarlığının kökenlerini dilin bütün dönemlerine ve lehçelerine ait verilerle açıklayan sözlükler şeklinde tarif edilen etimoloji (kökenbilimi/İştikak) sözlüğü olup, kelimelerin kökü, eki ve değişimleri hakkında bilimsel metodlarla açıklamalarda bulunmuş mudur?

b. TL, dillerin veya lehçelerin karşılaştırılması bakımından ne kadar başarılıdır?

c. Edebî alana ait şiir, nesir vb. veriler fazla olduğu için eser üzerinde tez çalışmaları yapılması, acaba TL'nin edebî alana ait bir edebiyat sözlüğü olduğunu gösterir mi? Edebî kelimesinden maksat kendisinin mi yoksa seçilen örneklerin mi edebî olmasıdır?

TL'yi inceleyenlerin yukarıdaki sorulara verdikleri cevaplar pek de olumlu değildir. Eserin olumlu yönü, edebî örneklerin -her ne kadar gereksiz örneklerden yakınılsa da- iyi derlenmesi, Arapça ve Farsça bilgilerin hatasız olması ve başka sözlüklerde bulunmayan kelime, deyim ve atasözlerinin eserde bulunmasıdır. Birbirinden ayrı kalan bir milletin dil birliğini oluşturmak ve geliştirmek amacıyla yazılan bu sözlüğün Türkiye Türkçesi, Kazan Türkçesi, Azeri Türkçesi vb. lehçelerini kullanan kişiler için faydalı olduğu söylenebilir fakat yeterli olduğu pek söylenemez. TL'nin sözlük değeri, Aksan'ın taksiminde yer alan bazı sözlük türleriyle veya ortaya konmuş sözlük örnekleriyle mukayese edilerek tespit edilebilir.

C.1. Türk Lügati ile genel sözlük örneği Kâmûs-i Türkînin sözlük birim içerikleri bakımından karşılaştırılması

Genel sözlük, bir dili bütün öğeleriyle ele alan sözlüklerdir. *Kâmûs-i Türkî* (Şemseddin Samî), *Türkçe Sözlük* (TDK) ve *Misalli Büyük Türkçe Sözlük* (Kubbealtı) örnek gösterilebilir. Genel sözlüklere eklenen isimler, kavramlar vb. ile kelimelerin değişimi, gelişimi hakkında verilen geniş bilgiler, bu sözlüğe ansiklopedik sözlük niteliği kazandırır. *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat* (Ferid Devellioğlu) ve *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü* (İskender Pala) gibi. Genel sözlüklerde madde başı ortaya konulurken dikkat edilmesi gereken bazı mikro yapılar bulunur. Her sözlüğün özelliğine göre yapıların kimisinin geniş, kimisinin ise dar hacimli tutulduğu görülür. “Madde başında bulunması gereken belli başlı ana unsurlar şunlardır: Sözcüklerin tanımları, okunuşları, yazılışları, vurguları, hangi dilden oldukları,

gramer ulamları, sözcüklerle ilgili örnek tümceler, eşanlam ve karşıt anlam bulgusu, çapraz göndermeler, çizim ve resimler.” (Maclaren-Ağbaba’dan aktaran Somuncu, 2020, s. 211).

Milletimizin vahdet-i lisaniyesini sağlayacak olan *TL*’yi önce genel sözlükler kısmında incelemek gerekir. *TL*’yi yapı unsurları açısından incelemeye geçmeden önce yapılan tenkitler hatırlanmalıdır. Kaçalın, Ülkütaşır’ın daha önce yaptığı eleştirilerin benzerini barındıran bir yazı ele alır. Kaçalın *TL*’nin Türk dili ve lehçeleriyle ilgili kısımlarında kelimelerin yazılışlarında ve okunuşlarında yanlışlıklar bulunması, bazı kelimelerdeki tanık yetersizliği veya anlama uygun düşmeyen tanıklar, bazı tarihi bilgilerin ikinci el kaynaklardan alınmış olması ve bir kısım maddelerin gereksiz yere uzatılması, tartışmalı olan Vámbéry, Bedros Keresteciyan vb. kişilerin eserlerinin kaynak olarak kullanılması ve kaynakçanın dikkatsiz, dağınık hazırlanması eleştirilerin kaynağı olduğunu, bununla birlikte Doğu lehçeleri açısından güvenilemeyeceğini fakat Batı Türkçesi bakımından eserlerinin oldukça zengin bir malzeme ihtiva ettiğini belirtir (Kaçalın, 2012, s. 545).

Kadrî’nin sözlük maddelerini açıklarken kullandığı yapılar tasnif edilirken, aynı zamanda yapılan eleştirilerin göz önünde bulundurulması ve *TL*’nin daha önce yazılan *Kamus-i Türki, Eser-i Şevket* gibi sözlüklerle mukayese edilmesi gerekir. *TL* ile *KT*’yi genel sözlük türü bakımından *balta* kelimesi örneği bağlamında karşılaştıralım.

a. Kâmûs-i Türkîde balta madde başı

KT’de madde başı *balta* kelimesi iki anlam taşımaktadır (Sami, 2015, s. 274). Birinci anlamda üç eşanlam bulunmaktadır: sıfat tamlaması, Arapça kelime, Farsça kelime. Sonunda ilintili olan bilgi, köşeli parantez içinde cümle olarak verilmiştir. İkinci anlamdaki iki eşanlam ise, sıfat tamlaması ve bir Farsça kelimedenden oluşur: 1. *Odun vesaire kesmeğe mahsus saplı âlet-i kat’, fe’s, teber. [Büyüğüne nacak derler]* 2. *Baltaya müşabih silah, teber.* Madde başının anlamı verildikten sonra “//” işareti ile alt maddeler oluşturulmuştur. *balta* başı maddesinde çapraz gönderme yapılmıştır. *balta* kelimesiyle oluşturulan deyim veya birleşik yapı Arap alfabesinin ilk harfine göre sıraya girmiştir. Bu 11 alt madde şu şekilde dizilmiştir: *aşçı baltası*, *eger baltası*, *balta başı ba.: baş, balta asmak*, *balta sapı baltaya sap olmak*, *baltayı taşu urmak*, *balta görmemiş balta girmemiş*, *balta ile yonulmuş*, *hacamat baltası*, *marangoz baltası*.

Madde başı *balta* iki tanım ve 11 alt madde ile tamamlanmıştır. Ayrıca *balta* kelimesinden türeyen dört kelime ise madde başı olarak *balta* kelimesinden sonra *baltacı, baltalamak, baltalık, baltalı* olarak dizilmiştir.

Kâmûs-i Türkîdeki balta madde başı düzeninin değerlendirilmesi

1. Madde başı *balta* kelimesi Arap ve Latin harfleriyle yazılmış ve dilbilgisi kullanım etiketi س “sîn” ile kelime türü isim olarak etiketlenmiştir.
2. Ara maddeler alfabetik sıraya konmuştur.
3. Lügatte kısaltmalardan faydalanılmıştır.
4. Birinci anlamda *fās* şeklinde yanlış yazılan kelimenin karşılığı çapraz gönderimle arandığında *teber* madde başının anlamında *fe’s* şeklinde hemzeli yazımla bulunabilmiştir.

5. *balta başı* alt maddesinde *ba.* ile *baş* kelimesine çapraz gönderme yapılmış, anlam yazılmamıştır.
6. *balta görmemiş, balta girmemiş* rıka yazısıyla ve kısaltılarak yazılan *meç.* kullanım etiketi ile anlambilgisine gönderilmiştir.
7. Madde olan kelime veya kelime grubunun tanımı sıfat grubu olarak açıklandığında bu özellik belli bir varlığa veya kişiye mahsus ise, parantez içine o varlık veya kişi yazılarak sıfat tamlaması haline getirilmiştir: (*orman*), (*iş*), (*adem*) gibi.
8. Türemiş kelimeler ayrıca madde başı yapılmışlardır.

Kâmûs-i Türkîde *balta* ve türevlerinin madde başı içerikleri

Madde başı	Dili	Kelime türü	Anlamı	Madde içi muhtevası
balta	-	s.	Tanım	2 anlam, 3 birl. i., 6 deyim, 2 terim
baltaçı	-	s.	Tanım	2 anlam
baltaçılık	-	f.t.	Tanım	4 anlam
baltaçılık	-	s.	Tanım	1 anlam
baltaçılı	-	ş.	Tanım	1 anlam

Tablo 1. *KT*'de *balta* kelimesi ve türevleri.

b. Türk Lügatinde *balta* madde başı

a. *TL*'de *be* maddesinde aynı anlama gelen kelimeler sırasıyla بالتا ، بالطا ، بالطه [balta] Garb، بالتو ، بالتو [balta, balto] Çağatay، بالتا [balta] Azeri ve بالتو [balto] Uygur (*TL*, s. 632) ve balta Kazan (*TL*, s. 634) şeklinde farklı beş madde başı, Arap harf sistemine göre yerleştirilmiştir. Madde başlarının okunuşu köşeli parantez içinde 1928'lerin Türkiye'sindeki Arap harflerinin Latin harflerine çeviri yazı karşılığı ile yazılmıştır.⁷

Mütercim, *TL*'de Türkiye Türkçesinde kullanılan *balta* kelimesini diğerlerinden önce getirmiş ve *balta* ile ilgili genel bilgileri burada vermiştir. Baltanın tanımı; *ağaç kesmeye, odun yarmaya, ağacı kaba saba yontup hazırlamaya yarayan alet* şeklinde sıfat tamlaması grubu ile yapılmıştır. Sonra hiçbir açıklama yapılmadan aşağıdaki alıntı ile devam edilmiştir.⁸

\ Cf. sumérien - *bal* = hache; assyrien - *palu* = id.; baby- lonien - *pilaqqi* = d.; zend - *baroitra* = fondoir; vieux haut - allemand - *barta* = instrument tranchant; vieux français et néerlandais - *barde* = hache, comme dans hallebarde; grec - *πέλεκυς* = hache; sanscrit - *paraçu* = id.
بدووس ائدی کرسته جیان

Tablo 2. *TL*'de Keresteciyan'dan yapılan alıntı

⁷ Buradaki çeviri yazı değerleri daha yerleşmemiş değerlerdir. Sonraki dönemlerde yavaş yavaş olgunlaştırılmıştır: ی harfi > “-y-” *TL* = “-i-, -i-” *TT*; ç harfi > “tch” *TL* = “ç” *TT*; ش harfi > “ch” *TL* = “ş” *TT* gibi. Bazı Arap harflerinin eserdeki çeviri yazıları şu andaki gibi ط harfi > “t” *TL* = “t” *TT* şeklinde iken ق harfi “k” *TL* = “k” *TT* ve غ harfi “g” *TL* = “g” *TT* şeklindedir. Görüldüğü gibi mütercimin kullandığı çeviri yazı günümüzün çeviri yazılarından farklıdır.

⁸ Metinde şüirlerden ve nesirlerden alınan hiçbir örnek açıklanmamıştır.

Alıntidan sonra kelimenin yer aldığı söz grupları alt başlıklarda toplanmıştır. İlk önce *darb-ı meseller* başlığı atılmış, darb-ı mesellere ait tanıklar hep cümle halinde yazılmıştır:

- *Balta degmedik ağaç olmaz.*
- *Baltayı asdı.*
- *Baltayı taşa vurdu.*

Darb-ı mesellerden sonra özel anlam kazanan birleşik yapılar (isim ve sıfat tamlaması) iç madde olarak alınıp tanımları yine isim veya sıfat tamlaması ile yapılmıştır:

- gönderli balta - Eskiden padişahın atının etrafında giden beglerin taşıdıkları teber.*
- balta baş – Düz başlı gemi.*

Balta kelimesi gerçek anlamını kaybetmeden bazı isimlerle kalıcı isimler, terimler oluşturmuşsa sadece sıralama yapılmıştır:

- balta sapı; eger baltası; hacamat baltası ...*

Fiille biten deyimlerin sonu isim fiil –mAk eki ile yazılmış, kısaltma yapılmaksızın –*mecazen*– terimi ile etiketlenerek anlambilime gönderme yapılmış ve deyim tanımının sonu yine isim fiil ekiyle bitirilmiştir:

- balta asmak – mecazen – musallat ve bela olmak.*
- baltaya sap olmak – mecazen – iş ve meslek sahibi olmak.*
- balta görmemiş – mecazen – haliyle bırakılmış ve kesilmemiş orman.*
- balta girmemiş – bakınız – balta görmemiş*
- baltayı taşa vurmak – mecazen– bilmeksizin ve farkında olmaksızın birinin yüzüne karşı dokunacak söz söylemek, pot kırmak.*

Sadece *balta asmak* deyiminde tanık sunulmuştur. Tanıklamada üç tanıktan ikisi *balta asmak* deyimini içerirken bir örnek *balta-zen* kelimesini içerir. Burada madde-tanık uyumsuzluğu oluşmuştur.

Madde başı *balta* kelimesinin alt maddeleri, türemiş olan *baltacı; baltalı, baltalı; baltalık; baltalamak* kelimelerinin anlamları verilerek bitirilmiştir.

Balta madde başı karşımıza Çağatay *balta, balto*; Azeri, *balta* ve Uygur *balto* kelimeleri olarak tekrar çıkar. Ancak madde başı olan Çağatay dilinin ara maddesi olarak Çuvaş, Altay ve Koybal dilleri yazılmıştır. Bu dillerde *balta* kelimesinin karşılığı olarak farklı kelimeler yazılmıştır. Koybal dilinde ise *balta – balta* şeklinde ekleme yapılmıştır:

- balta, balto – Çağatay – isim – balta.*
- Ay balto – ay balta – teber.*
- Çuvaş – Vala – bölünmüş şey – parça.*
- Vala-yas – bölmek – parçalamak*
- pöl [ö] – Bölmek, ayırmak.*
- Altay – pöl – Bölmek*

pölgüş – parça

Koybal – balak – yara.

balta – balta

- Bir bahane bilen şehirde kaldı dahı balto alıp küffarning putların uşattı. Tarih-i Enbiya

- Fazıl Tarhanmı bir nice nökeri bile çapkulap oturup dervazenin kuftmı balto bile çapıp dervazeni açtılar Babür-name

Balta – Azeri - isim - balta

baltalamak – baltalamak

Kurtarup liki işin

Sazladı balta dişin Şayık – Talib-zade

balto – Uyğur – isim – balta.

Bu madde başlarından sonra *ı* ile yazılan bir *balta* kelimesi iki sayfa sonra karşımıza çıkar (TL I, s. 634). Kazan dili olduğu ifade edilen bu madde, yukarıdaki Çağatay dilindeki *Ay balta – Ay balta, teber* açıklaması ve Garb dilindeki *balta sapı – balta sapı, hacamat baltası, baltaacı – baltacı* açıklamasının tekrarı bir de Farsça sözlükten alınan *teber-dar* kelimesi ile anlamlandırılmıştır:

balta – Kazan – isim – Balta.

Ay balta – Ay balta, teber.

Balta sapı – balta sapı.

Hacamat baltası

Baltaacı – baltacı, teber-dar.

Türk Lügatinde balta madde başı düzeninin değerlendirilmesi

1. TL'de *be* maddesinde aynı anlama gelen kelimeler sırasıyla *بالتا ، بالطا ، بالطه* [balta] Garb, *بالتو ، بالتو* [balta, balto] Çağatay, *بالتا* [balta] Azeri ve *بالتو* [balto] Uygur (TL, s. 632) ve *balta* Kazan (TL, s. 634) şeklinde farklı beş madde başı yapılmıştır.

2. Mütercim, TL'de Garb Türkçesinde kullanılan *balta* kelimesini diğerlerinden önce getirmiş ve *balta* ile ilgili genel bilgileri burada vermiştir.

3. *Balta*'nın tanımında ağaç, odun ve alet isimlerinden; *kesmek, yarmak, yontmak, hazırlamak* ve *yaramak fiillerinden; kaba saba* zarf kelime türünden faydalanılmıştır. *Baltanın* tanımı ise, sıfat tamlaması grubudur.

4. Tanıklamaların hiçbirinde açıklama yapılmamıştır.

5. Alt maddeler ise; *darb-ı meseller*, özel anlam kazanan birleşik yapılar, kelimelerin gerçek anlamını kaybetmeden oluşturduğu birleşik isimler, deyimler ve türemiş kelimelerdir.

6. Madde başı *balta* Garb diliyle sözlük birim olarak açıklandıktan sonra karşımıza Türk lehçeleri dilleriyle (Çağatay *balta, balto*; Azeri, *balta* ve Uygur *balto*) olarak tekrar çıkar.

7. Çağatay dili; Çuvaş, Altay ve Koybal dillerini alt maddede toplamıştır.

8. ı ile yazılan bir başka *balta* kelimesi, iki sayfa sonra tekrar madde başı yapılır. Kazan dili olduğu ifade edilen bu madde başının Garb ve Çağatay dilindeki açıklamalarına yalnız Farsça eşanlamlı bir kelime eklenmiştir.

TL'deki madde başı *balta*'nın içerikleri

Madde başı	Dili	Kelime türü	Anlamı	Madde içi muhtevası
بالطه ، بالطا ، بالتا [balta]	Garb	isim	tanımı	Keresteciyan / 3 darb-ı mesel / 2 i. taml. ve 2 sf. taml. / 4 Mecazlı deyim / 4 türemiş kelime
بالتو ، بالتا [balta, balto]	Çağatay	isim	balta	ay balto “ay balta, teber”
-	Çuvaş	-	-	vala: bölünmüş şey, parça. Valayas: bölmek, parçalamak pul: bölmek, ayırmak
-	Altay	-	-	pöl: bölmek pölgüş: parça
-	Koybal	balta	balta	balak: yara // balta: balta 1 Tarih-i Enbiya ve 1 Babür-name örneği
بالتا [balta]	Azeri	isim	balta	baltalamak – baltalamak // 1. Tanık: Şayık 2. Tanık: Talib-zade
بالتو [balto]	Uygur	isim	balta	-
balta	Kazan	isim	balta	Ay balta – Ay balta, teber. // Balta sapı – balta sapı. Hacamat baltası // Baltacı – baltacı, teberdar.

Tablo 3. TL'de *balta* kelimesi ve içerikleri.

c. Sözlük maddesi bağlamında *Türk Lügatinin* genel sözlüklerden farkı

a. Genel sözlüklerde madde başları ve ara maddeler alfabetik düzene göre hazırlanırken TL'nin ara maddeleri belli terimlere göre düzenlenmiştir.

b. Lehçelerde yer alan herhangi bir kelimenin farklı farklı madde başı olarak alınması genel sözlüklerde olmayan bir durumdur.

c. Genel sözlüklerde kısaltmalarla çapraz gönderim yapılırken TL'de kısaltma yapılmadan gönderim yapılmaktadır. *balta* başı alt maddesinde *ba.* ile *baş* kelimesine çapraz gönderme yapılmış, anlam yazılmamıştır. TL'de; *inâbet* [inâbét] - Kazan - 'Arapça – isim - me 'meniyet, i'timad, inan. Bakınız – işanç (TL I, s. 303) şeklinde inâbet kelimesinin Arapçadan alınıp Kazan dilinde kullanıldığı belirtilirken karşılığı Garb Türkçesiyle ifade edilmiştir. Kazan diliyle karşılığı olan işanç kelimesine *bakınız* etiketiyle gönderme yapılmıştır (TL I, s. 240). Gönderme bazen de bir etiketle iki dile yapılabilir: *utmak* - [outmak] – Azeri – Bakınız - *yutmak*, *udmak* gibi. Anlam verilmeden kelime Garb Türkçesi ve Azeri Türkçesine gönderilmiştir.

d. Madde başının tanımı yapılırken genel sözlüklerde yapılan tanımlar gibi yapılmıştır.

e. Genel sözlüklerde lehçeler bulunmazken *TL*'de aynı madde başı farklı lehçelere göre tekrar yazılmıştır.

f. Genel sözlüklerde yabancı dillerden geçen cümlelerin anlamı *Allahualem* "Tanrı en iyisini bilir" anlamında bir söz (TDK, 2010, s. 101) veya inşallah "Tanrı dilerse, Tanrı nasip ettiyse" (TDK, s. 1198) şeklinde karşılıkları verilmektedir. *TL*'de ise hiçbir yabancı yapının anlamı verilmemiştir.

g. Türemiş kelimeler genel sözlüklerde madde başı olurken *TL*'de, iştikaki sözlüklerdeki gibi madde içi olarak verilmiştir.

C.2. *TL* ile lehçebilim sözlük örneği *DS*, *KTLS* ve *TDES*'nin sözlük birim bakımından karşılaştırılması

Lehçebilim sözlüğü (dictionnaires dialectologiques, dialectological dictionaries, dialektologische Wörterbücher) belli bir lehçedeki veya ağızdaki sözcüklerini ele alan sözlüklerdir. TDK'nin *Derleme Sözlüğü* gibi (Aksan III, 2009, s. 79). Lehçe, ağız ve şive terimleri daima birbiriyle karıştırılmakta, bazen aynı anlamda, bazen de farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Lehçebilim sözlüğü olan *DS*'de farklı yazılan her kelime madde başı yapıp anlamı, kullanıldığı metin ve bölge belirtilmektedir. Farklı devletlerin kullandığı Türkçenin her biri için Türk lehçeleri terimi kullanılmaktadır. *TL* sözlüğündeki sözlük maddeleri Azerbaycan Türkçesi, Türkmenistan Türkçesi, Kazan Türkçesi vb. Türkçelere göre düzenlenerek "Türk Lehçeleri Sözlüğü" hazırlanabilir. *DS*'deki gibi Türkçe kabul edilen kelimeler madde başı yapılabilir, tanıgı ve konuşulduğu alan/bölge/lehçe yazılabilir.

TL'de aynı anlamdaki kelime farklı lehçelere göre ayrı ayrı madde başı olarak verilmiştir. Kadri'nin lehçeler sözlüğü bağlamında örnek bir modeli yoktu. *KT* ve diğer sözlükler, eski metinlerdeki Türkçe kelimelere *Uygur dilinden*, *Çağatay Han'dan sonra Çağatay dilinden* veya *Şark Türkçesinden* etiketiyle ifade ediyordu. Kadri'nin birbirinden ayrı düşmüş kavimlerin farklı söyleyişlerini bir araya getirme çabası, sözlük tanıklarının kuramsal sözlükbilimi çalışmalarına uygun işlenebilmesi için yeterli olmamıştır. Sözlükte yanlış kelimelerin bulunması ve sözlük hazırlama çalışmasında beklenen yardımların alınmaması, *TL*'nin sözlükbilimi açısından tenkitlere maruz kalmasına ve sözlüğün bilim âleminde gerçek yerini alamamasına neden olmuştur. Köprülü, Bedros Keresteciyan'ın; Eren ise, İsmet Zeki Eyyuboğlu ve Vambery'nin sözlük hazırlarken dilin fonetik, morfolojik ve semantik usullerine dikkat etmediklerini, emeklerinin boşa gittiğini ve çalışmalarının iflas ile neticelendiğini belirtirler (Eren, 1999, s. XI-XII). Ercilasun ise, *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü Üzerine* isimli yazısında lehçe sözlükleri denemesinde Budagov ve Radloff'tan sonra, art zamanlı yöntemin kullanıldığı, çok ve çeşitli örneklerin sunulduğu *TL*'nin müellifi Kadri'yi de sayar (Ercilasun, 77-81).

Kadri'nin Türkiye Türkçesini Garb, diğer lehçeleri Azeri, Kazan, Altay, Koybal vb. şekilde farklı adlandırıp kullanması, sözlükbiliminin genel sözlük türüne uygun olmayan bir adlandırmadır. Bu diller farklı dil ise çokdilli sözlük hazırlanmalıdır. Eğer dillerin kelimeleri, aynı çatı altında değerlendirilmek isteniyorsa hem de tekdilli genel sözlük yapılmak isteniyorsa bir kelime madde başı olarak, diğerleri alt madde olarak eklenmelidir. Alt maddelerde değerlendirilen kelimeler, madde başı yapılacaksa çapraz gönderimlerle anlam yazılmadan –her ne kadar sakıncalı olsa da– sözlüğe yerleştirilmelidir.

Sözlükbiliminin kabul etmeyeceği bir uygulama kullanarak hacimli bir sözlük hazırlamaya çalışmak hatalı bir harekettir. Acaba yüz senedir bu sözlükten bahsedildiği hâlde hâlâ derli toplu bir basımı yapılamaması, Kadri'nin emeklerinin boşa gittiği fikrinin doğru olduğunun göstergesi midir? Genel

sözlük yerine lehçebilim sözlüğü hazırlama fikriyle yola çıkılmış olsaydı, bugün bir *Kâmûs-i Türkî* gibi genel sözlüğümüz olduğu gibi, bir de *Türk Lügati* isimli lehçeler sözlüğümüz mü olurdu?

Aşağıdaki bölümlerde *Türk Lügati* ile *Derleme Sözlüğü*, *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü* ve *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü* lehçebilim sözlüğü açısından karşılaştırılmıştır. *DS*'deki kullanım alanı ağızlar ile lehçe sözlüklerindeki kullanım alanı devlet adlarının aynı görevde olduğu var sayılmıştır.

a. *DS*'de *balta* ve *eserli* madde başları

DS'de *balta* madde başının dört anlamı bulunmaktadır. Birinci anlamlı *balta (I)* ile *baltacık* ve dört kelime daha aynı anlamı taşımaktadır. Ağızlarda aynı anlama gelen farklı şekillerdeki kelimeleri barındıran birinci *balta (I)* ve bununla aynı anlama gelen *baltacık*, *baltacık demiri*, *baltacuk*, *baltancık*, *baltancuk* kelimelerinin sözlüğe nasıl yerleştirildiğini görelim:

balta (I) 1. [→ baltacık -1] 2. Gümüş kuşaklarda süs için yapılan gümüştan dişli bir kısım. (Beypazarı – An.) (DS, s. 511).

Madde başı olan *balta* kelimesinin iki anlamından birincisinin anlamının *baltacık* madde başında verildiğini ifade eden gönderme vardır. O hâlde *balta* ve *baltacık* aynı anlamda kullanılmıştır ve anlamını öğrenmek için *baltacık* kelimesine gidelim:

baltacık [balta (I) – 1, baltacık demiri, baltacuk, baltancık, baltancuk] 1. Değirmen taşının ortasında bulunan ve onu döndüren demir, haç şeklindeki aygıt. (Isp., Kü., Bo., vb. 17 şehir). (DS, s. 512).

İlk kelime madde başı *baltacık* kelimesiyle aynı anlamda kullanılan beş madde başı kelime olduğu ve kelimenin 17 şehirde tanığı olduğu anlaşılır. Sonra *baltacık* kelimesine yapılan alt madde kelimeler biraz içeriden tanıklarıyla alfabetik olarak sıralanır:

[balta (I) -1]: (15 şehir adı)

[baltacık demiri]: (1 şehir adı).

[baltacuk]: (7 şehir adı).

[baltancık]: (2 şehir adı).

[baltancuk]: (Tr.) gibi.

Bu ara maddeler *DS*'de alfabetik sırasında da madde başı yapılmış, aşağıdaki şekilde anlam yazılmadan madde başı ve anlam numarasına çapraz gönderimde bulunulmuştur:

baltacık demiri [→ baltacık -1]

baltacuk [→ baltacık -1]

baltancık [→ baltacık -1]

baltancuk [→ baltacık -1] gibi.

DS'den sunulan ikinci örnek *eserli* kelimesi, *eserli (I)* ve *eserli (II)* şeklinde farklı anlamlarıyla iki madde başı yapılmıştır. Birinci madde başındaki 6 kelimenin aynı zamanda sözlükte alfabetik sırasında bulunduğu, fakat anlamının ve tanığının *eserli (I)*'de verildiği anlaşılır. Madde başındaki ilk kelimedenden sonraki kelimeler alt madde olarak alınıp tanıkları verilmiş, sonra bu alt maddeler alfabetik sırada madde başı yapıp sadece gönderme yapılmıştır.

Sözlükte alfabetik olarak önce gelen madde başı **eserik** kelimesi alınmış, anlamı verilmeden gönderme yapılmıştır: **eserik** [→**eserli (I) -2**] gibi. Sonra anlamların verildiği **eserli (I)** madde başına geçilmiş ve diğerleri aşağıdaki gibi satır başı yapılarak biraz içeriden yazılmıştır:

eserli (I) [**eserik, eserük -1, eserüklü, esirek -2, esirik -2**] **1.** Delişmen, deli. (Isp., Brd., Dz., 16 il)⁹.

[**eserük -1**]: Ks.

[**eserüklü**]: Gm. **2.** Sarhoş. (Es.)

[**eserik**]: (Isp.).

[**esirek -2**]: (Isp.)

[**esirik -2**]: (Bo., Kırım Türkleri –İst.) **3.** Sar'ahlı olan(kimse). (İz., Zn., Sv., Kn., İç.) **4.** Herhangi bir tarafına inme inen (kimse). (Dz.).

eserli (II) Gösterişli. (Hat.) (DS, s. 1780) şeklinde tamamlanmıştır.

Sonra anlamlar aynı ise alt maddeler, tek tek madde başı yapılarak sadece **eserli (I)**'e gönderme ile yetinilmiştir:

eserük 1. [→ **eserli (I) -1**] **2.** Herhangi bir hastalıktan kalan iz. (Sv.)

eserüklü [→ **eserli (I) -2**] (DS, s. 1780).

esirek 1. Herhangi bir nedenle kendinden geçmiş, esirik. (Isp.) **2.** [→ **eserli (I) -2**] (DS, s. 1782).

esirik [**esirikli, esürük -1**] **1. ... 2. [eserli (I) -2] 3. ... 4. ...** (DS, s. 1783) gibi.

DS bu iki örnek kelimenin farklı şekillerini, anlamlarını, kullanıldığı bölgeleri bir sistem dahilinde sunmaktadır. Anlamı kendisinde verilmeyen fakat başka kelimelerle şekil, anlam ve alan paydaşlığı bulunan bir kelime, sözlükte madde başı olarak yer alır, irtibatlı olduğu kelimelerle münasebetinin anlaşılması için de sadece gönderme ile yetinilir. Lehçeler veya ağızlarda farklılık arz eden kelimeler TL'de de bu şekilde sistemle sunulursa aranan kelimeye kolayca erişilebilir, kelimenin fonetik, morfolojik ve semantik özellikleri ve ilişkileri karşılaştırılabilir. Türk lehçelerinin vahdeti daha kolay sağlanabilir.

b. KTLS'de *balta*, *balçık* ve *baldız* madde başları

Lehçebilim özelliği taşıyan *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü*ndeki *balta*, *balçık* ve *baldız* kelimelerine (KTLS, s. 48-49) göz atalım: İki cilt halinde hazırlanan sözlüğün birinci cildinde 7000 Türkçe kelimenin 9 farklı Türk lehçesine göre karşılığı yazılmıştır. İkinci cildinde ise her dilin kendi sözlüğü yapılarak birinci büyük/kılavuz cilde gönderme yapılmıştır. Eser, tercümede ve pratik konuşmalarda yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Eşanlamlılık bağlamında Türkçe ve Rusça ile birlikte 10 dilin kelimeleri bir araya getirilmiştir. Örnek olarak *balta* kelimesini alalım:

Türkiye Türkçesi: balta | *Azeri Türkçesi: balta* | *Başkurt Türkçesi: balta* | *Kazak Türkçesi: balta* | *Kırgız Türkçesi: balta* | *Özbek Türkçesi: bältä* | *Tatar Türkçesi: balta* | *Türkmen Türkçesi: palta* | *Uygur Türkçesi: palta* | *Rusça: topór* (Ercilasun, 1992, s. 48-49) gibi.

Bu lehçebilim sözlüğünde *balta* kelimesi TT'ne göre hazırlanmıştır. TT lehçesini kullanan için kolay kullanımlı bir lehçebilim sözlüğüdür. Dizin kısmını kullanmaya gerek kalmamaktadır. Fakat diğer

⁹ DS'deki parantez içindeki kısaltmalar şehir adlarının kısaltmalarıdır.

lehçelerin sözlük kullanıcısı sözlüğün II. cildinde kendi lehçesindeki kelimeyi ve karşısında yazan sayfa numarasını tespit edecek, sonra kılavuz kitaptaki sayfayı, kelimeyi, anlamı ve farklı şekilleri görebilecektir. Lehçeler bakımından inceleme yapan kişi kelimenin üç farklı şekline zahmetsizce ulaşacaktır: “**balta, bältä, palta**”

Sözlük hazırlayıcısı burada yer alan lehçeleri kullanan kişilere amacı doğrultusunda hizmet etmiştir. Kitabın hazırlanmasında birinci amacı lehçebilim sözlüğü hazırlamak olsaydı, herhâlde farklı şekli kullanırdı. Ercilasun, sonraki lehçebilim sözlüğü hazırlama çalışmalarında sözlük uygulamalarıyla ilgili bilgiler sunmuştur (Ercilasun, 1999, s. 80).

Türkiye Türkçesine göre alfabetik dizilen I. cilt/kılavuz kitapta **balçık** kelimesi lehçelerde 8 farklı madde başı olacak şekilde yazılmıştır: *Türkiye Türkçesi: balçık* | *Azeri Türkçesi: palçig* | *Başkurt Türkçesi: balsık* | *Kazak Türkçesi: balşık* | *Kırgız Türkçesi: balçık batkak* | *Özbek Türkçesi: balçık* | *Tatar Türkçesi: balçık sutlı balçık* | *Türkmen Türkçesi: palçık* | *Uygur Türkçesi: lay patkak balçık* | *Rusça: glina* (Ercilasun, 1992, s. 48-49).

baldız kelimesi ise, lehçebilim sözlüğünde 7 madde başı olacak şekilde kullanılmıştır: *Türkiye Türkçesi: baldız* | *Azeri Türkçesi: baldız* | *Başkurt Türkçesi: käyınbikä baldı* | *Kazak Türkçesi: baldız* | *Kırgız Türkçesi: kayın ece baldız* | *Özbek Türkçesi: baldiz* | *Tatar Türkçesi: kaynigäç baldız* | *Türkmen Türkçesi: özayâlınıñ ayäl doğanı* | *Uygur Türkçesi: keyin egiçä keyin şijil* | *Rusça: svoyaçenitsa gibi* (Ercilasun, 1992, s. 48-49).

Kitaptan kitaba göndermeli olan bu sözlükte, lehçebilim kuramları uygulamasına göre ana madde başı kelime anlamı sunulması ve diğer madde başlarında o kelimeye gönderme yapılması gerekirdi. Lehçebilim sözlüğü kullanıcısı için kullanım kolaylığı olmadığı hâlde *KTLS*'de aranan kelimeler ve aldıkları farklı şekiller sözlükbilimine uygun olarak bulunabilmektedir.

c. *TDES*'de **balta** madde başı

Eren'in sözlüğünde **balta** maddesinin 22 lehçede geçen 7 varyantı yazılmıştır. *TL* ile kesişen nokta sadece Çuvaş, Altay ve Koybalca dilidir. Eren, **balta** kelimesinin farklı dillerdeki anlamını, balta ile ilintili kelimelerin de **balta** ile ses benzerliğini ve bağlantısını inceleyen yirmi kadar araştırmacının değerlendirmesini özetleyerek maddeyi tanıtır (Eren, 1999, s. 37-38). Eren'in sözlüğü etimolojik sözlük olduğundan lehçebilimle ilgili başta bilgiler verilmiş, sonra kelimenin fonetik, morfolojik ve semantik incelemeleri ve araştırmacıların görüşleri tenkitli açıklanmıştır. Bu sözlük lehçebilim sözlüğü bağlamında değerlendirildiğinde **balta** maddesinin birinci kısmı yeterli olurdu. Lehçelerden herhangi birini inceleyen sözlük kullanıcısı, aradığı kelime 22 lehçede tespit edilen ve madde başı yapılan yedi varyanttan biri ise aradığı kelimeyi bulabilir.

d. *TL*'nin sözlük birim tablosu ve lehçebilim sözlüklerine göre sözlük birim düzenleme denemesi

DS, *KTLS* ve *TDES* yukarıda yer alan kelimeler bağlamında lehçebilim açısından değerlendirildikten sonra **balçık**, **baldız** ve **balta** kelimelerini *TL*'de inceleyelim. Kelimeleri tablo içinde gösterelim. *DS*'ye göre alabileceğini düşündüğümüz şekli hemen altında verelim. *TL*'de madde başlarının düzeni tanıklar gösterilmeden yapılmıştır. Şayet tanıklar belirtilecekse lehçe adından önce yazılabilir.

Madde başı	Lehçe	Türü	Tanımı	Madde içeriği
بالچيق , بالچق [baltchyk]	Garb	isim	3 sf. taml.	balçıklı // balçıklanmak // Tanık: Keresteciyan
بالچق [baltchyk]	Kazan	isim	1 sf. taml. ve balçık	2 örnek ve kerpiç balçığı, balçıklı, balçıklanmak // bakınız: beliçraç (TL I, s. 633)
بالچيق , بالچق [baltchyg, baltchyk]	Çağatay	isim	1 sf. taml. ve balçık	Nevayi'den 3 örnek

Tablo 4. TL I, s. 632-633: balçık maddesi.

Lehçebilim sözlüğüne göre *balçık* madde başı denemesi

balçığ [→balçık].

balçık [balçığ] Ayağa yapışan çamur, özlü ve yaş toprak, killi toprak. (Garb, Kazan, Çağatay).

balçığ (Çağatay)

balçıklanmak [beliçramak] Balçık halini almak, balçık ve çamur dolmak, millenmek. (Garb, Kazan).

beliçramak (Kazan)

balçıklı Çamurlu (Garb, Kazan)

beliçramak [→balçıklanmak]

çölmek balçığı (Kazan)

kerpiç balçığı (Kazan)

özlü balçık (Kazan)

yapuşkan balçık (Kazan)

TL'de *baldız* madde başı

Madde başı	Lehçesi	Türü	Tanımı	Madde içeriği
بالديز , بالدز [baldyz]	Azeri	isim	baldız	1 darb-ı mesel Göçerli'den
بالدوز , بالدوز [baldyz, baldouz]	Çağatay	isim	baldız	
بالديز , بالدز [baldyz]	Kazan	isim	i. taml. ve baldız	Halksözleri'nden
بالديز [baldyz]	Garb	isim	i. taml.	ba. baldyz (Azeri, Çağatay ve Kazan dilindeki yazım)
بالديز [baldyz]	Kazan	isim	i. taml.	

Tablo 5. TL I, s. 633-634: *baldız* maddesi.

Lehçebilim sözlüğüne göre *baldız* madde başı denemesi

baldouz [→baldyz]

baldyz [baldouz, kayın siñil] **Zevcenin küçük kız kardeşi, baldız (Azeri, Çağatay, Kazan, Garb, Kazan)**

baldouz (Çağatay)**qayın siñil** (Kazan)**qayın siñil** [-> baldyz]**TL'de balta madde başı**

Madde başı	Lehçe	Kelime türü	Anlamı	Madde içeriği
بالتا ، بالطا ، بالطة [balta]	Garb	isim	tanımı	Keresteciyan / 3 darb-1 mesel / 2 i. taml. ve 2 sf. taml. / 4 Mecazlı deyim / 4 türemiş kelime / bir deyim
بالتو ، بالتو [balta, balto]	Çağatay	isim	balta	ay balto “ay balta, teber”
-	Çağatay/Çuvaş	-	-	vala: bölünmüş şey, parça. // Valayas: bölmek, parçalamak // pul: bölmek, ayırmak
-	Çağatay/Altay	-	-	pöl: bölmek // pölgüş: parça
-	Çağatay/Koybal	balta	balta	balak: yara // balta: balta // 1 Tarih-i Enbiya ve 1 Babür-name örneği
بالتا [balta]	Azeri	isim	balta	baltalamak – baltalamak // 1. Tanık: Şayık // 2. Tanık: Talib-zade
بالتو [balto]	Uygur	isim	balta	-
balta	Kazan	isim	balta	Ay balta – Ay balta, teber. // Balta sapı – balta sapı. // Hacamat baltası // Baltaacı – baltacı, teberdar.

Tablo 6. TL I, s. 632-634: *balta* maddesi.**Lehçebilim Sözlüğüne göre balta madde başı denemesi****ay balta** Ay balta, teber. (Çağatay, Kazan)**balak** Yara (Koybal)**balta [balta, balto]** Ağaç kesmeye, odun yarmaya, ağacı kaba saba yontup hazırlamaya yarayan alet. (Garb, Çağatay, Koybal, Azeri, Kazan)**balto** (Uygur)**balta baş** Düz başlı gemi (Garb)**baltacı 1.** Eskiden saraylar haremde muhafızlarına verilen isim, teberdar (Garb) **2.** Baltacı, teberdar (Kazan)**baltalamak 1.** Balta ile vurup kesmek (Garb, Azeri) **2.** mecazen Yıkıp harap etmek (Garb)**baltalı [baltalu]** Askerde yol açan güruh, müselleme (Garb)

baltalık Bir köye tahsis edilen orman (Garb)

baltalu [→**baltalı**]

balta sapı Balta sapı (Garb, Kazan)

balto [→**balta**]

eger baltası (Garb)

gönderli balta Eskiden padişahın atının etrafında giden beglerin taşıdıkları teber (Garb)

hacamat baltası (Garb, Kazan)

pöl Bölmek, ayırmak. (Çuvaş, Altay)

pölgüş Parça (Altay)

vala Bölünmüş şey, parça (Çuvaş)

valayas Bölmek, parçalamak (Çuvaş)

Yukarıdaki örnekleri *TL*, *DS*, *KTLS* ve *TDES*'ye göre sadeleştirerek tablolaştıracak olursak *balta* kelimesinin **balta**, **balto**, **bältü**, **palta** ve **purta** şeklinde aynı anlama gelen beş varyantı olduğu görülür.

Dili	TL	TDES	KTLS
Garb	بالتا ، بالطا ، بالطه [balta]	balta	balta
Çagatay	بالتو ، بالتو [balta, balto]	-	-
Çuvaş	-	purta [Eski Çuv. *balta]	-
Altay	-	palta	-
Koybal	-	palta	-
Azeri	بالتا [balta]	-	balta
Uygur	بالتو [balto]	-	palta
Kazan	balta	-	-
Özbek	-	-	bältä

Tablo 7. balta kelimesinin sözlüklerdeki varyantları.

Sonuç olarak yukarıdaki *balçık*, *baldız* ve *balta* kelimelerinde olduğu gibi aynı anlamlı ve varyantlı bir kelime için çok fazla tanık tutulması ve aynı ifadelerin tekrarı sözlük müellifinin amacına hizmet ederken sözlükbilimi açısından *TL*'nin değerini düşürmektedir. *TL*'deki tekrarları azaltan çalışmalarla sözlüğün değerli kısımları görünür hâle getirilebilirse, sözlük kullanıcılarına bir kolaylık sunulmuş olacaktır.

C.3. TL ile Deyim ve Atasözleri Sözlüğü'nün¹⁰ sözlük birim bakımından karşılaştırılması

Deyim ve atasözleri sözlükleri, dildeki sözvarlığının iyice bilinmesi ve dilbirliğinin, dünya görüşünün, değer yargılarının belirlenmesi için yapılan çalışmalardır. *Türkçe Tabirler Sözlüğü* (M. Nihat Özön) ve *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü I-II "I: Atasözleri Sözlüğü; II: Deyimler Sözlüğü"* (Ömer Asım AKSOY) gibi (Aksan, III, s. 82). Aksan'ın kitabını örnek gösterdiği Aksoy, Velet İzbudak'ın hazırladığı 1480 yılında yazılan *Atalar Sözü* ile başlayıp Şinasi'nin eseri ile devam ederek TL'yi içine aldığı on üç atasözleri ve deyimler kitabını tanıtır (Aksoy, 1993, s. 56-102). Milli Kütüphane Genel Müdürlüğü'nün yayınladığı *Türk Atasözleri* kitabı 10730 madde, Aksoy'un hazırladığı *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* 8977 madde iken TL'de 6200 kadar madde olması bu sözlüğün Aksoy'un yaptığı gibi bizim de Atasözleri ve Deyimler Sözlükleri alanında değerlendirebileceğimizi gösterir.

Aksoy, TL'de 6200 kadar mesel ve atasözleri bulunduğunu belirttikten sonra üç açıdan eleştirir. 1. Atasözleri ve deyim olmayan sözleri örnek olarak sunmuştur: *İki öküze bir saman verecek hâli yok / Bir bunda beni bir dahi mahşerde görürsün* 2. Değiştirilerek yanlış verilen örnekler: *Açma kutuyu söyletme kötüyü / Evladını döğmeyen sonra dizini döver* 3. Doğru ve yanlış olarak iki şekilli verilen örnekler: *Bir ayağı çukurda – İki ayağı çukurda / Bir çiçekle yaz olmaz – Bir bulutla kış olmaz* (Aksoy 1993, s. 72-74).

Yukarıda örnekleri sunulan *balta*, *dil* ve *balık* madde başlarında geçen darb-ı mesellerin bazıları Aksoy'un eserinde aynı, bazıları eksilteli, bazıları eklentili bulunur, bazıları ise hiç bulunmaz:

Farsça gönül anlamındaki dil ile ilgili sunulan darb-ı mesellerden ikisi; دل بردل گواهی دهد ve دل بدل راه دارد

¹¹ Farsça, biri ise *Dilde niyaz, elde piyaz* (TL, II, s. 752) Türkçedir.

dilber alt maddesinde şu darb-ı meseller sunulur: *Dilberde vefa olmaz, Dilberde vefa olmamak meseldir, Dilber kısmı gammazı sever, Dilbere dildâde sofiye seccâde aranılmaz* (TL, I, s. 754).

dil-şikâf alt maddede bir Farsça darb-ı mesel vardır: دست شکسته کار کند، دلشکسته کار نمی کند (TL, II, s. 658). Burada bulunan gönül anlamı ile bağlantılı *dil* ve *dilber* ile ilgili deyimler veya atasözleri Aksoy'un sözlüğünde bulunmamaktadır.

delle - delâleten maddesindeki *Delilsiz cennete bile girilmez* (TL, II, s. 761; Aksoy, I: 232/No: 880) darb-ı meseli her iki eserde aynı şeklini muhafaza eder.

TL'de *balta* maddesindeki mastar ekiyle biten ve *mecazen* etiketiyle açıklanan bu darb-ı mesellerin (TL, I, s. 632) bazıları Aksoy'da aynı, bazıları farklı, bazıları da bulunmamaktadır:

Balta değmedik ağaç olmaz. (Aksoy, I, s. 179/No: 519) // *Baltayı asdı (-) // Baltayı taşa vurdu. (-) // balta asmak (-) // Baltaya sap olmak [Bir baltaya sap olmak (Aksoy, II, s. 575/No: 3306)] // balta görmemiş: balta girmemiş [balta değmemiş (girmemiş, görmemiş) (Aksoy, II, s. 547/No: 3023)] // baltayı taşa vurmak (Aksoy, II, s. 547/No: 3025). // işe balta ile girişmek: baltalamadan gitmek (-).*

balık maddesi ile ilgili darb-ı mesellerde de (TL, I, s. 636) durum aynıdır:

¹⁰ Ömer Asım Aksoy, *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü I, II.*

¹¹ Bu darb-ı meselde باهنگر - قلب şeklinde kalbe gönderme yapılmıştır.

Balık başdan avlanır (Aksoy, I, s. 178/No: 508) // *Balık başdan kokar* (Aksoy, I, s. 178/No: 509) // *Balık kavağa çıkınca* (Aksoy, II, s. 547/No: 3019) // *Balık gibi birbirini yer (-)* // *Balık kulcuğudur, boğazda kalır (-)* // *Balık gibi ele avuca girmez.* [*ele avuca sığmamak* (Aksoy, II, s. 676/No: 4345)] // *Balığa saçma atmışlar, Buna başdan inme denir, demiş (-)* // *Denizde balık* (Aksoy, II, s. 639/No: 3958).

İnsanların ağızlarında kaide-yi külliyeye şeklinde söylenen hikmetli sözleri darb-ı mesel kabul eden (Aksoy, I, s. 70) Kadri, çizgileri çok hassas olan atasözleri ve deyimleri darb-ı meseller kısmında ele almıştır. Aksoy, TL'deki darb-ı mesellerin çokluğuna ve önemine dikkat çekmiştir. O hâlde TL aynı zamanda atasözleri ve deyimler sözlüğü özelliğini de taşımaktadır diyebiliriz.

C.4. TL ile eşadlı sözlük örneği *Eser-i Şevketin* sözlük birim bakımından karşılaştırılması

Aksan, amacına ve niteliğine göre sözlükler içinde yer alan ve anlamı ön planda tutan eşanlamlılar (sinonim), eşadlılar (homonim) ve tersanlamlılar (antonim) sözlüklerine Ağakay'ın *Türkçede Yakın Anlamlı Kelimeler Sözlüğü*nü gösterir (Aksan, III, s. 75; 79).

TL'de homonim sözlük özelliklerinin esintileri görülür. Aşağıdaki EŞ'nin madde başı örneklerinde eşyazımlılık dikkati çeker.

Herbir madde ayrı anlam taşımaktadır. Homonim sözlük özellikleri taşıyan bu sözlükteki gibi bazen Kadri de bu türün özelliklerini uygulamaktadır:

“Faşlü'l-Ğayn Bi's-Şin

ğaş (غش) bi'l-feth ve süküni 'ş-şin 'Arabîdir, örtmek ma'nāsına, setr gibi.

ğış (غش) bi'l-kesr 'Arabîdir, hıyānet etmek ve yaramazlık olmak ve şāfî olmayup karışık olmak ma'nālarına.

ğabeş (غبش) bi-fethateyn 'Arabîdir, geçeniñ āhirinde olan karañuluğa denür ki yufka olur, cem 'i ağbāş gelür.

ğabiş (غبش) ketif vezinde 'Arabîdir, pek karañu geceye denür.

ğatş (غطش) bi-fethi'l-ğayn ve süküni 't-tā' 'Arabîde gece karañu olmak ma'nāsına.

ğataş (غطش) bi-fethateyn 'Arabîdir, göz şırlıganlu olmak ma'nāsına.”

(EŞ, s. 510'den aktaran Ateş, 2017, s. 97).

Yukarıdaki altı madde başı aslında *غش*, *غيش* ve *غطش* üç yazımlıdır. Farklı şekillerde okunmaktadır. EŞ, sözlüklerde madde başı olan kelimelerle aynı yazımlı olan fakat madde başı özelliklerini taşımayan çekimli fiiller, ek almış isimler vb. kelimeleri madde başı yapmıştır.

TL'de aşağıdaki örneklerde de yukarıdaki uygulamalar söz konusudur. TL'de *dür* (در) ve *dil* (دل) madde başlarının iç maddelerinde kelimeler alfabetik dizilmemiştir. *dürr* kelimesinden sonra madde başı olarak *derre* ve *derre'e* kelimeleri; *dil* madde başından sonra madde başı *delle*, *delāleten* şeklinde Arapça lügat şekliyle gelmiştir. Bu kelimelerin etiketinde ise lügat yazmaktadır. Anlamlandırma

yapılırken tamamen Arapça sözlüklerdeki kelimelerin açıklamasının birebir tercümesi görülür.¹² Buradaki iki madde başı *derre* (دَرَّة), *derre 'e ve delle* (دَلَّة), *delâleten* örnekleri, eşadlı (homonim)¹³ sözlük özelliklerini uygulama isteğini çağrıştırmaktadır. Çünkü bu Arapça kelimeleri öğrenmek isteyen sözlük kullanıcı bu sözlüğü kullanmayacaktır. Fakat Kadri, bu kelimelerden müştak olan bütün bildiği kelimeleri Arapça çekimli fiillerin altında toplamıştır. *TL*'nin ve *EŞ*'nin madde başlarında yazılışı aynı olan kelimeleri, ister Türkçe ister Arapça olsun, alt alta getirmeleri eşyazımlı sözlük türünü hatırlatmaktadır.

C.5. *TL* ile kökenbilgisi sözlüğü örneği *EDT*'nin sözlük birim bakımından karşılaştırılması

Kökenbilgisi Sözlükleri bakımından Sir Gerard Clauson'un sözlüğünden *balta* kelimesini alalım: [Aşağıda birinci paragraf metnin orijinali, ikinci paragraf ise çevirisidir] (Clauson, 1972, s. 333).

“**balto: (balto:)** 'an axe'; in the early period more specifically 'a battle axe', later more generally. S.i.a.m.l.g., in SE Türki **paldu/ paltu** Shaw, Jarring; **palta** BŞ; elsewhere **balta**. Uyğ. vıı ff. Man.-A (then the god Hormuzd split the fiend's head) **ot teyriğ baltuça kılıp** 'using the Fire God as an axe' M I 20, 13; Bud. Suv. 544, 6 (**bedzet-**); **Xak. XI baldu:** (sic) al-fa's 'axe' Kaş. 1 418; a.o. *Iıı* 421, 25; **KB kayısı çerigde kılıç baldu yér** 'some men suffer sword and axe (wounds) in the ranks' 1736; a.o. 2141: XIII(?) *Tef. balta* 'axe' 90: xiv *Muh.(?) al-ıabar* 'axe' **balta:** *Rif.* 169 (only): Çağ. xv ff. **balto** balta tabar ma'näsina *Vel.* 133 (quotn.); **balto** tabar, in Ar. *fa's San.* 126v. 7 (same quotn.): **Oğuz xı otu:η kese:si: baldu:** 'an axe (*fa's*) for cutting firewood' Kaş. *I* 14, 2; n.m.e.: **Xwar. XIV balta** 'axe' Qutb 26; **Kom. xiv** 'small axe' **balta CCI;** *Gr.:* **Kıp. xiv balta:** 'an axe (al-fa's) used for chopping firewood' *Id.* 36: xv *al-fa's balta:* Kav. 64, 1; *Tuh.* 28a. 2.”

balto: (balto :) 'bir balta'; erken dönemde, daha spesifik olarak 'bir savaş baltası', daha sonra daha genel olarak. S.i.a.m.l.g., Güneydoğu Türki **paldu / paltu** Shaw, Jarring; **palta** BŞ; başka yerde balta. Uyğ. vıı ff. Man.-A (o zaman tanrı Hürmüzd şeytanın başını böldü) **ot teyriğ baltuça kılıp** 'Ateş Tanrısını balta olarak kullanarak' M I 20, 13; Bud. Suv. 544, 6 (**bedzet-**); **Xak. XI baldu:** (sic) al-fa's 'baltası' Kaş. 1 418; a.o. *Iıı* 421, 25; **KB kayısı çerigde kılıç baldu yér** '1736 sıralarında bazı adamlar kılıç ve balta (yaralar) çekiyor'; a.o. 2141: XIII (?) *Tef. balta 'balta'* 90: xiv *Müh. (?) el-abar 'balta'* **balta:** *Rif.* 169 (yalnızca): Çağ. xv ff. balto balta tabar ma'näsina *Vel.* 133 (alıntı); **balto** tabar, Ar. fa's *San.* 126v. 7 (aynı alıntı): Oğuz xı otu: η kese: si: **baldu:** 'yakacak odun kesmek için bir balta (fa's)' Kaş. *I* 14, 2; n.m.e.: **Xwar. XIV balta** 'balta' *Kutub* 26; **Kom. xiv** 'küçük balta' **balta CCI;** *Gr.:* **Kıp. xiv balta:** 'yakacak odun kesmek için kullanılan bir balta (al-fa's)' *Id.* 36: xv *al-fa's balta:* Kav. 64, 1; *Tuh.* 28a. 2.

Clauson, *balta* kelimesindeki; önce “*bir savaş baltası*” savaş için kullanılan alet, metinlerde kült özelliği kazanan öldürücü bir alet, son devirlerde ise odun kesmeye, yarmaya yarayan bir alet olarak anlam değişmelerini ele almıştır. Kelimenin de *balto*, *balto*, *paldu*, *paltu*, *baldu* ve *balta* olmak üzere altı varyantı sunulmuştur. Acaba *TL*'de *balta* kelimesinden ne kadarlık bir etimolojik bir çalışma ürünü ortaya çıkarılabilir? *balta*, *balta* ve *balto* üç varyantı olan kelime, sadece odun kesmeye yarayan bir alet anlamı ile yer almaktadır. Belki ek alan kelimelerle birlikte ele alınırsa; *baltacı* “saray muhafızı”, *baltalı/baltalı* “yol açan askeri birlik, müselleme” ve *baltalık* “bir köye tahsis olunan orman” kelimelerinden bir katkı sağlanabilir.

İkinci olarak *balduz* kelimesine bir göz atalım: [Aşağıda birinci paragraf metnin orijinali, ikinci paragraf ise çevirisidir] (Clauson, 1972, s. 334).

“**balduz** 'a man's wife's younger sister'. Survives in this meaning in NW Kaz. and SW Az., Osm., Tkm., and also in NC Kır., Kzx. but according to MM 68 in Kzx. it also means 'younger sister' and even 'brother-in-law'. The last usage must be quite modern, but the use of the phr. **eke balduz** in Uyğ.

¹² Kelimelerin yanındaki lügat, lazım ve müteaddi kelimeleri Arapça lügatten alınma olduğunu gösterdiği gibi *süt çok olmak* ve *deve südüni akıtmak* şeklinde açıklama Türkçe lügatlerde olmayan, Arapça cümle tercümesi olan bir açıklamadır.

¹³ Yazımları ayrı, söylenişleri aynı olan sesteseşlere aynı zamanda homofon adı verilir: peace(barış) ve piece (parça) gibi. (Aksan, III: 193).

directly parallel to *éçi ini* suggests that it was also sometimes used in the sense of 'younger sister' even in Uyğ. Uyğ. vını ff. Bud. Suv. 554, 15- 16 (**eke:**): **Xak.** xı **baldız** uxtu'l-mar'ati'l-şuğrā'a (man's) wife's younger sister'; a man's sister is called *siñil*, not *baldız*. Kaş. I 457; a.o. I11 7 (yurç): xıı(?) Tef. 72 (**eke:**), 90: xıv Muh.(?) uxtu'l-mar'a **ba:ldu:z** Rif. 144 (only)."

baldız 'bir erkeğin karısının küçük kız kardeşi'. Kuzeybatı Kaz'da bu anlamda hayatta kalır. ve SW Az., Osm., Tkm. ve ayrıca NC Kır., Kzx. ancak Kzx'de MM 68'e göre. aynı zamanda 'küçük kız kardeş' ve hatta 'kayınbirader' anlamına gelir. Son kullanım oldukça modern olmalı, ancak phr kullanımı. **eke baldız** uyğ. **éçi ini**'ye doğrudan paralel olarak, bazen Uyğ'da bile 'küçük kız kardeş' anlamında kullanıldığını öne sürüyor. Uyğ. vını ff. Bud. Suv. 554, 15- 16 (**eke:**): **Xak.** xı **baldız** uxtu'l-mar'ati'l-şuğrā'a (erkek) karısının küçük kız kardeşi'; bir adamın kız kardeşine **baldız** değil **siñil** denir. Kaş. I 457; a.o. I11 7 (yurç): xııı (?) Tef. 72 (**eke:**), 90: xıv Muh. (?) Uxtu'l-mar'a **ba:ldu:z** Rif. 144 (yalnızca).

Clauson, *baldız* kelimesindeki *bir erkeğin karısının küçük kız kardeşi, küçük kız kardeş, kayınbirader, (erkek) karısının küçük kız kardeşi, bir adamın kız kardeşine baldız değil siñil denir* gibi bilinen ve kazandığı farklı anlamları *baldız, ba:ldu:z, éçi ini, baldız, siñil, eke baldız* gibi altı farklı şekli kullanarak anlatmıştır.

TL'de *baldız* kelimesi, lehçeler dikkate alınıp -Kazanca iki kez- beş kere madde başı yapılmıştır. *Zevcenin küçük kız kardaşı, kayın siñil, zevcenin kız kardaşı* gibi üç anlamla *baldyz, baldouz* ve *kayın siñil* olmak üzere üç farklı şekil ortaya konmuştur. Clauson, *baldız* kelimesini yakın anlamlı *siñil, eke, éçi ini* gibi kelimelerle karşılaştırarak açıklayıp, farklılıklara vurgu yapmıştır. Kadri ise lehçeler arası aydınlatıcı ve karşılaştırmalı bilgi vermemiştir. Sadece Kazak lehçesi *baldız* madde başına bir örnek sunmuştur: Ağaç başı bazukdur, baldız alu yazukdur // Bazuk bolsa ni mina, yazuk kazuk başına Halk Sözlüklerinden (TL, I, s. 633) gibi.

Etimolojik sözlük hazırlanırken TL'den tanık bakımından faydalanılabilir, lehçe vurguları ve örnekler oldukça fazladır. Kelimelerin iştikakı hakkında bilgiler de içermektedir. Bu iştikak bilgileri daha çok kelimelerin görünen şekli ve türevleri hakkında olup, etimolojik sözlüğe doğrudan katkı sağlama amacı gütmemektedir. Etimolojik sözlük özelliklerine uzak kalan bu sözlük, bu tür sözlük çalışmasında pek iyi bir sonuç vermeyebilir.

C.6. TL ile stilistik (sanatçı/lar ve metin/ler) sözlüklerinin sözlük birim bakımından karşılaştırılması

TL içindeki yazarların, görüşlerin veya akımların temsilcilerinin örnekleri ve örneklerindeki kavramların işlenmesiyle meydana getirilecek bir çalışma ortaya stilistik bir sözlük çıkarabilir mi? Tez olarak hazırlanan eserlerin tahlili ve tanzimi acaba bize hangi sonuçları verir? Son zamanlarda ortaya konan sözlük türü eserlerde örneklere oldukça fazla yer verilmektedir. Sözlüklerdeki örneklerle kelimelerin anlam ve muhteva farklılıkları daha belirgin hâle gelmektedir. Kubbealtı'nın hazırladığı *Misalli Büyük Türkçe Sözlük* ve Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı *Örnekleriyle Türkçe Sözlük* bu tür sözlüklere örnek gösterilebilir. Bazı kişilerin veya eserlerin de sözlüğü hazırlanmaktadır. Aksan, Ali Püsküllüoğlu'nun *Yaşar Kemal Sözlüğünü* Rezâzâde Şafak'ın *Farhang-i Şahnâmesini* ve *Anayasa Sözlüğünü* örnek gösterir (Aksan, III, s. 83). Niyâzî'nin *Nevâyî'nin Sözlüğü ve Çağatayca Tanıklar* (El-Lugatu'n-Neva'iyye ve'l-İstişhadatu'l-Cagata'iyye) ile Türk dili alanındaki tezlerin çeviri yazılarından sonra hazırlanan bazı sözlükler de bu tür sözlüklere örnek olabilir. Mesela Günaydın, Ali Şir Nevâyî'nin Çağatay Türkçesi ile yazılmış dört divanını kapsayan doktora çalışmasında, sık sık referans yapılan *âşık, şeyh, sultân, mi'mâr, vâ'iz* vb. yüz elli küsur divan edebiyatı tipini içeren bağlamsal, tanıklı ve açıklamalı bir sözlük hazırlamıştır (Günaydın, 2017, s. III). Yakın ve karşıt anlamlı kelimelerin göndermelerle

birbirine yönlendirildiği bu stilistik sözlük örneğinde olduğu gibi, *TL*'deki belli kavramlar, kelimeler ve deyimler altında tanık olan Fuzûlî, Nedîm, Mehmet Akif vb. şairlerin şiirleri, sanatçı sözlüğü veya ortak sanat akımları sözlüğü gibi stilistik sözlük örneğinin tanıkları olabilir.

Sonuç

Osmanlı dönemi sözlüklerinden biri olan ve çokça tenkide maruz kalan *Türk Lügati* henüz tamamıyla sözlük kullanıcılarının hizmetine sunulmamıştır. Sözlükbilimi alanında adı devamlı geçen bu eserin tenkitli basımı hâlâ yapılmamıştır. Arkadaşlarıyla *Türk Lügati*ni yazmaya başlayan ve sonra yalnız başına yoluna devam etmek zorunda kalan Hüseyin Kazım Kadri, sözlükbilimci olmadığı ve kanaatimce topladığı verileri de işleyecek zaman bulamadığı için kusurlu bir sözlük ortaya koymuştur. Son zamanlarda divan edebiyatı araştırmacıları, sözlükten veri tabanı bazı faydalanarak tezler hazırlamışlardır. Bu tezlerin bazıları kelimelerin ve örneklerinin açıklanması tarzında, bazıları ise edebiyat terimlerinin açıklamaları ve örneklendirmeleri bağlamında olmuştur. Tez çalışmalarında daha çok metnin tamiri üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Sözlükbilimi alanında ise bu sözlükle ilgili pek az çalışma yapılmıştır. *Türk Lügati* genel sözlük, lehçeler sözlüğü, tarihi sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü, sanatçı/metin sözlüğü çalışmalarında kullanılabilir birçok veriyi içermektedir. Farklı türdeki sözlük kaynaklarına pek çok tanık aktarabilecek kapasiteye sahip olan bu eser, sözlükbilimi geleneğine uygun olarak hazırlanmalı, sözlük kullanıcılarına dijital ortamda sunulmalıdır.

Çalışmada yapılan karşılaştırmalarda sözlükle ilgili kuramsal görüşlerin uygulanması yönünde bazı pratiklere ulaşılmış, sözlüğün sözlükbilimi alanında daha kullanışlı hâle getirilmesinin mümkün olduğu sonucuna varılmıştır. *Türk Lügati*nin tenkitli basımında yapılabilecek çalışmalar; tekrarların kaldırılması, madde başı kelimelerin sıralanması/tertib ve müstakil çalışmalar olarak üç bölümde şöyle özetlenebilir:

1. Madde başları ve iç maddeler tekrarlardan kurtarılmalıdır. Bazı kelimelerin türü ve dili ile ilgili aynı bilgiler bir sayfada defalarca yer almaktadır. Tekrarlardan kurtulan eserin de hacmi, makul seviyeye çekilmiş olacaktır. Bir kelimenin varyantlarının ve bilgilerinin tarihsel veya etimolojik sözlüklerdeki gibi bir araya getirilmesi, sözlüğü çok yazı, az bilgi sarmalından kurtaracaktır. Farklı lehçelere bağlı olarak çoğaltılan madde başlarının varyantları lehçe bilgilerini koruyacak farklı işaretlerin yardımıyla bir araya getirilmelidir. Böylece kelimelerin lehçe bakımından karşılaştırılmaları kolaylaşacaktır.

2. Kendinden evvelki kelimelerle eş yazımlı olan Arapça kelimelerin Türkçede kullanılmayan ama Arapça sözlüklerde bulunan çekimli şekillerinin madde başı yapılması, *iştikaki sözlük* anlayışının sözlükte tezahürü olarak Türkçede kullanılan Arapça kökenli kelimelerin Arapça masterlarının alt maddesi yapılması ve her kelimenin alt maddesi olan kelime, kelime grubu veya cümlenin; darb-ı meseller, özel anlam kazanan kelime grupları, kendi anlamını koruduğu kelime grupları, deyimler ve türemiş kelimeler şeklinde sıralanması alfabetik dizgiye aykırı düşmektedir. Bu farklılıkları giderecek şekilde düzenleme yapılmalıdır.

3. Türk lehçelerinde bulunan deyimler ve atasözleri konusunda veya sözlüğün belli bölümlerinin lehçebilim, etimolojik, stilistik vb. sözlük özellikleri çerçevesinde çeviri yazıya aktarımı gibi birçok bağımsız çalışma ortaya konabilir.

Büyük bir veri tabanı hazırlayan Kadri'yi minnetle anarken, sözlük türlerinin birçok örneğini tanıma ve inceleme şansına kavuşan sözlükbilimcilerin Kadri'nin gayretli çalışmasıyla ortaya çıkan eserini dağınık

görüş tenkit etmesini de tabi görmek gerekir. Türk birliğine katkı sunmak isteyen Kadri ile aynı duygu ve düşünceleri paylaşanlar, *Türk Lügatini* Ercilasun'un de açıkladığı gibi sözlükbilimi kurallarına (Ercilasun, 1999, s. 80) göre lehçebilim sözlüğü türünde düzenlemeli, eseri kolay kullanılabilir hâle getirmelidirler. Bu çalışmaları yapacak sözlükbilimciler, hem Kadri'nin arkadaşları Fikret'in ve Hüseyin Cahit'in görevini yapmış olacak hem de Çağdaş Türk Lehçelerinde sözcükbilimin ve sözlükbiliminin tarihi seyrine katkı sunacak değerli bir eseri bilim âlemine kazandırmış olacaktır. Günümüzde Çağdaş Türk Lehçeleri ile ilgili modern çalışmaların ve hazırlanan sözlüklerin öncülerinin bu gibi eserler olduğu unutulmamalıdır.

Kısaltmalar

bk.	bakınız
EŞ	<i>Eser-i Şevket</i>
KT	<i>Kâmûs-i Türkî</i>
DS	<i>Derleme Sözlüğü</i>
KTLS	<i>Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü</i>
s.	sayfa
TDES	<i>Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü</i>
TDK	<i>Türk Dil Kurumu</i>
TL	<i>Türk Lügati</i>
TT	Türkiye Türkçesi
vb.	ve benzeri

Kaynakça

- Aksan, D. (2009). Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: TDK.
- Aksoy, Ömer A. (1993) Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, C. I, 7. baskı. İstanbul: İnkılap.
- Aksoy, Ömer A. (1989) Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, C. II, 5. baskı. İstanbul: İnkılap.
- Ateş, M. (2017). Eser-i Şevket Transkripsiyonlu Metin İnceleme [452 s. – 572 s.] Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Clauson, Sir G. (1972). An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish, Oxford: Oxford University Press.
- Devellioğlu, F. (1988). Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat, Ankara: Aydın.
- Ercilasun, A. B. (1992). Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü I-II. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Ercilasun, A. B. (1999). Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü Üzerine: *Uluslar Arası Sözlük Bilimi Sempozyumu* Gazimagosa. [Demir N. ve Yılmaz E. (tarihsiz). Uluslar Arası Sözlük Bilimi Sempozyumu Bildirileri, 2. baskı. Ankara: Hacettepe Yayıncılık. 77-81'dan alınmıştır.]
- Eren, H. (1999). Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü, 2. baskı. Ankara: Bizim Büro Basım evi.
- Görel, Ö. (2019). Türk Lügati'nde "Dal" maddesi (Metin-dizinler-sözlük). Afyon Kocatepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- Günaydın, A. (2017). Ali Şir Nevâyî'nin Dîvânlarında İnsan Görünümleri. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı.
- Hüseyin Kazım Kadri. (1927). Türk Lügati, Türk Dillerinin İştikakı ve Edebi Lügatleri, I. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Kaçalın, M. S. (2011). Niyâzî Nevâyî'nin Sözleri ve Çağatayca Tanıklar (El-Lugatu'n-Neva'iyye ve'l-İstişhadatu'l-Cagata'iyye). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Meninski, Franciscus à Mesgnien, Thesaurus Linguarum Orientalium Turcicae-Arabicae-Persicae, Simurg Yay., İstanbul 2000.

Mütercim Asım Efendi. (2009). Burhan-ı Katı. (Hazırlayanlar: Mürsel Öztürk & Derya Örs). Ankara: TDK.

Öbek, A. İ. (2009). *Tarihî Türk Sözlükçülüğünde Dönüm Noktası: [Büyük] Türk Lügati*. Journal of Turkish Studies.

Somuncu, M. (2020). “Ötüken Türkçe Sözlük’ün Sözlükbilimi Yöntemlerine Göre İncelenmesi, *Kesit Akademi Dergisi*, 6 (24): 204-223. <http://dx.doi.org/10.29228/kesit.44871>

Şemseddin Sâmî (2015). *Kâmûs-i Türkî*. İstanbul: Çağrı Yayınları. [Dersaadet: İkdam Matbaası. 1317]

Yavuzaslan, P. (2009). *Osmanlı Dönemi Türk Sözlükçülüğü*. Ankara: Tiydem.

22. Mukaddimetü'l-Edeb'in Yozgat nüshasında ikilemeler**Serkan CİHAN¹****APA:** Cihan, S. (2021). *Mukaddimetü'l-Edeb'in Yozgat nüshasında ikilemeler. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 431-441. DOI: 10.29000/rumelide.995314.**Öz**

İkilemeler, aynı anlamda, yakın anlamda, zıt anlamda ve biri anlamlı, diğeri tek başına anlam ifade etmeyen iki veya daha fazla kelimenin bir araya gelmesiyle kurulan ve Eski Türkçeden beri dilimizde çok sık başvurulan anlatım biçimlerinden birisidir. Orhun Yazıtları ve Uygur metinlerinde de çok sık kullanılan bu ifade biçimi, Karahanlı ve Harezmi Türkçesi metinlerinde de fazlasıyla karşımıza çıkmaktadır. İkilemelerin eski metinlerde bu denli çok kullanılması, araştırmacıların da dikkatini çekmiş ve ikilemeler üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların ilki Karl Foy'un 1989 yılında kaleme aldığı 'Studien Zur Osmanischen Syntax, Das Handiadyoin und die Wortfolge ana baba' adlı makaledir. Bu çalışmadan sonra literatürümüzde ikilemeler, anlam, kuruluş yapısı, cümledeki işlevi gibi birçok yönden ele alınmış ve incelenmiştir. *Mukaddimetü'l-Edeb*, Zemaşşerî'nin eldeki verilerle 1128-1144 yılları arasında yazmış olduğunu tahmin ettiğimiz, Harezmi Türkçesi dil malzemesini barındıran dönemin önemli eserlerinden biridir. *Divânu Lugâti't-Türk*'ten sonra Orta Türkçe döneminin en zengin kelime hazinesine sahip olan eser, Türkçede kullanılan farklı ifade biçimlerini barındırması itibarıyla da önemlidir. Çalışmamızın konusunu, bu ifade biçimlerinden biri olan ikilemeler oluşturacaktır. Bu çalışmada *Mukaddimetü'l-Edeb*'in en eski ve kapsamlı nüshalarından biri olan Yozgat nüshasında tespit edilen ikilemeler, zaman zaman Harezmi döneminde yazılan diğeri metinlerle de karşılaştırılarak anlam ve kuruluş yapısı bakımından incelenecektir.

Anahtar kelimeler: *Mukaddimetü'l-Edeb*, Zemaşşerî, Harezmi Türkçesi, ikileme, yineleme**Reduplications in Mukaddimetü'l-Edeb's Yozgat copy****Abstract**

Reduplications are the combination of two or more words that have the same meaning, close meaning, opposite meaning and one meaningful and the other meaningless on its own and it's one of the most frequently used expressions in our language since Old Turkish. This form of expression, which is frequently used in Orkhon Inscriptions and Uyghur texts, it's also constantly encountered in Karakhanid and Khwarezm Turkish texts. The widespread use of reduplications in ancient texts has attracted the attention of researchers and many studies have been done on reduplications. The first of these studies is the article 'Studien Zur Osmanischen Syntax, Das Handiadyoin und die Wortfolge ana baba' written by Karl Foy in 1989. After this study, reduplications in our literature have been discussed and studied in many ways such as meaning, organizational structure, and function in the sentence. *Mukaddimetü'l-Edeb* is one of the important works of the period that contains the language material of Khwarezm Turkish, which we guess with the available data that Zamakhshari wrote it between 1128-1144. The work which has the richest word types of the Middle Turkish period after *Divânu Lugâti't-Türk* is also very important in terms of containing different forms of expression used

¹ Arş. Gör., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı (Ankara, Türkiye), srknchno6@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8808-088X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995314]

in Turkish. The subject of our study will be reduplications which is one of these forms of expression. In this study, the reduplications determined in Yozgat copy of *Mukaddimetü'l-Edeb* which is one of the oldest and extensive copies will be examined in terms of meaning and organizational structure from time to time compared with other texts written in the Khwarezm period.

Keywords: *Mukaddimetü'l-Edeb*, Zamakhshari, Khwarezm Turkish, reduplication, reiteration

Giriş

İkilemeler, iki veya daha fazla sözcüğün kalıplaşmasıyla oluşur ve tek bir anlamı ifade eder. Eski Türkçeden beri Türk dili tarihî metinlerinde yaygın olarak kullanılan ikilemeler, cümlede anlatımı güçlendirmek, pekiştirmek ve zenginleştirmek için kullanılmıştır. İkilemelerin aktarılmak istenilen bilgiyi veya kavramı işlevsel olarak az sözle ve daha etkili bir şekilde ifade edebilme özelliği, kullanımının yaygınlaşmasını sağlamıştır. Özellikle dinî metinlerde ifade gücünü artırmak için kullanılan ikilemeler, Harezmi Türkçesi metinlerinde de sıkça kullanılmıştır. Çalışmamızın konusunu bu dönem eserlerinden biri olan *Mukaddimetü'l-Edeb*'in Yozgat nüshasındaki ikilemeler oluşturacaktır.

Harezmi Türkçesi döneminde yazılmış tek sözlük olan *Mukaddimetü'l-Edeb*'in orijinal nüshası elimizde olmasa da eserin kırk civarı nüshası² mevcuttur. 1257 yılında istinsah edilen Yozgat nüshası, İstanbul Süleymaniye Kütüphanesi'nde Yozgat-000396 numara ile kayıtlıdır. Bu nüsha, *Mukaddimetü'l-Edeb*'in en eski ve hacimli nüshalarından biri olması nedeniyle Türk dili tarihi için önemli bir kaynak konumundadır. Kısa cümlelerden oluşan Arapça sözlük niteliğindeki eser, Harezmi Türkçesi ve Farsça tercümedir. Eserin söz varlığı, çok farklı alanda kelimeleri kapsamı bakımından oldukça dikkat çekicidir. Eser, zaman kavramları, gökyüzü, yeryüzü, madenler, yollar ve yolculuklar, su ve suda yaşayan varlıklar, bitkiler, çiçekler, meslekler, soyut kavramlar, dinî terimler, yemekler, giyim kuşam, renkler, sayılar, akrabalık terimleri, mutfak araç gereçleri, hayvanlar, savaş aletleri, eczacılık terimleri gibi çok geniş yelpazede söz varlığını barındırır.

Çalışmaya konu olan eser, Harezmi Türkçesi ile yazılmıştır. Bu dönem, Eski Anadolu Türkçesi ile Orta Türkçe döneminin başlangıcı kabul edilir. Eldeki verilerle VII. yüzyıldan itibaren Türkleştiğini bildiğimiz Harezmi bölgesinde teşekkül eden bu dil, Karahanlı (Hakaniye) Türkçesi temelinde gelişmiştir ve Çağatay Türkçesinin ilk devrini oluşturur. Etnik farklılıkların da etkisiyle bölgede farklı bir dil meydana gelmiştir. Bölgede yaşayan Oğuz, Kıpçak ve diğer Türk boylarının etkisiyle Harezmi Türkçesi, morfoloji ve kelime hazinesi bakımından farklı bir yapı kazanmıştır (Ata, 2014, s. 17).

Arapça kısa cümlelerden oluşan *Mukaddimetü'l-Edeb*, Zemahşerî tarafından Arapça öğrenmek isteyen Harezmi hükümdarı Atsız b. Muhammed'in isteği üzerine kaleme alınmıştır. Eser, isimler, fiiller, harfler, isim ve fiil çekimleri olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. İsimler bölümü, eserin dörtte birlik, fiiller bölümü ise dörtte üçlük kısmını oluşturur. Eser, zaman kavramları, gökyüzü, yeryüzü, madenler, yollar ve yolculuklar, su ve suda yaşayan varlıklar, bitkiler, çiçekler, meslekler, soyut kavramlar, dinî terimler, yemekler, giyim kuşam, renkler, sayılar, akrabalık terimleri, mutfak araç gereçleri, hayvanlar, savaş aletleri gibi çok farklı alanlarda kelimeleri içerir (Yüce, 2006, s.120).

Çalışmaya konu olan nüsha, 10 Cumadiü'l-evvel 655/25 Mayıs 1257 tarihinde Harezmi'de İbrahim bin Mahmud Sufi el-Müezzini tarafından istinsah edildiği bilinen Yozgat nüshasıdır. Bu nüsha,

2 Ayrıntılı bilgi için bk. Cihan, Serkan (2021), *Mukaddimetü'l-Edeb (Yozgat Nüshası)-(Giriş, Metin, Notlar, Sözlük-Dizin)* (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üni., Ankara.

Mukaddimetü'l-Edeb'in en eski istinsahlı metni ve en hacimli nüsha olması bakımından önemlidir. Bu nüshada isimler, fiiller ve harfler yer alır. Metnin ilk 60 varagını isimler, 262 varagını fiiller ve son 26 varagını harfler oluşturmaktadır. Harfler bölümünün tamamı Arapçadır, sadece birkaç kelimenin Farsçaya tercümesi yapılmıştır. Bu nüshanın en önemli özelliklerinden birisi de Eski Türkçeden modern Türkçeye yazılı metinlerimizde bulunmayan, hapax durumunda olan birçok kelimeyi içermesidir. Nüshanın kaşifi olan Prof. Dr. Ahmed Ateş, 1958'de Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi'nin sekizinci sayısında (S.VIII, 1958, s.90-93) "*Anadolu Kütüphanelerinden Bazı Mühim Türkçe El Yazmaları*" adlı makalesiyle eseri bilim dünyasına tanıtmıştır.

Çalışmaya konu olan Yozgat nüshası, deyimler, atasözleri, bağlaçlar gibi farklı kelime gruplarını barındırır. Çalışmamızın konusu, eserin Yozgat nüshasında geçen, bu kelime gruplarından biri olan 'ikilemeler' olacaktır.

1. İkilemeler

Şu ana kadar literatürümüzde ikilemeler üzerine oldukça fazla çalışma yapılmış ve birçok tanım önerisi getirilmiştir. Türk Dil Kurumu'nun sanal *Güncel Türkçe Sözlük*'ünde terim, 'Anlamı güçlendirmek için aynı kelimenin tekrarlanması, anlamları birbirine yakın, karşıt olan veya sesleri birbirini andıran kelimelerin yan yana kullanılması' şeklinde açıklanmıştır. Diğer çalışmalarda da benzer tanımlarla karşılaşmak mümkündür. İkileme için 'yineleme, tekrar grubu, hendiadyoin, ikizleme, söz koşması' gibi farklı terimler de kullanılmaktadır.

Hatiboğlu, ikilemeler için *Türk Dilinde İkileme* adlı çalışmasının ön sözünde 'Türkçede, ikileme o kadar yaygın, örnekleri o kadar çoktur ki, başka dillere bakarak, olayın ayrıca ele alınmasından, inceden inceye bütün örnekleriyle saptanmasından vazgeçilemez. Çünkü ikileme olayı, yapı bakımından, Türkçenin temellerine kadar inen bir özelliktir. Türkçenin yapısı, başlı başına ele alınınca, ikileme olayının önemi ortaya çıkar. İkileme, Türkçenin zenginliğidir, yaratma gücüdür. Türk düşüncesindeki anlam bolluğunu kavram inceliğini karşılamak üzere, sözcük kurar gibi, türlü yönlerden birbiriyle ilgili iki sözcük yanyana getirilir ve yeni bir anlatım yolu yaratılır.' şeklindeki açıklamasıyla ikilemelerin dilimiz açısından önemini vurgular (Hatiboğlu, 1981, s. 9).

Orhon Yazıtları'ndan itibaren Türk dilinin her evresinde yaygın olarak kullanılan ikilemeleri farklı yönlerden ele alıp incelemek mümkündür. Söz diziminde kelime grupları altında incelenen ikilemeler, cümle içinde isim, sıfat, zamir, ünlem gibi cümle unsuru olarak kullanılabilirdiği gibi özne, nesne, yüklem gibi cümle ögesi olarak da işlev görür.

İkilemeler üzerine yapılmış çalışmaların ilki Karl Foy'un 'Studien Zur Osmanischen Syntax, Das Handiadyoin und die Wortfolge ana baba' (Mitteilungen des Seminars für Orientalische Sprachen (MSOS), C.II, Böl. II, s. 105-136, Berlin, 1899.) adlı makalesi kabul edilir. Bu çalışma, diğer çalışmalar için esin kaynağı olmuştur: O. Nedim Tuna'nın 'Türkçede Tekrarlar' (1948), Hasan Eren'in 'İkiz Kelimelerin Tarihine Dair' (1949), H. Marchand'ın 'Alliteration, Ablaut und Reim in der Türkischen Zwillingsformen' (1952), M.A. Ağakay'ın 'İkizlemeler Üzerine' (1953) / 'Türkçede Kelime Koşmaları' (1954), A. Tietze'nin 'Reduplikasyon ve (r) ile Kurulmuş Çift Sözcükler' (1966), Saadet Çağatay'ın 'Uygurcada Hendiadyoinler' (1978) ve V. Hatiboğlu'nun 'Türk Dilinde İkileme' (1981) adlı çalışmalar, konu üzerindeki ilk çalışmalar olarak kabul edilebilir (K. Ölmez, 1997, s. 19).

Harezmi Türkçesi, 13-15. yüzyıllar arasında varlığını sürdürmüş ve sonrasında yerini Çağatay Türkçesine bırakmıştır. Türklerin İslamiyete girişiyle birlikte dinin etkisi, dil üzerinde de kendini hissettirmişti. Bu yeni dinin anlatılması için Arapça ve Farçadan eserler çevriliyor ve sözlükler hazırlanıyordu. Bu dönem yazılmış eserlerde ikilemeler, yoğun olarak kullanılmıştır. Bunun başlıca sebeplerinden birisi, bu dönem yazılan dinî içerikli eserlerin anlatım gücünü ve metnin etkileyciliğini artırmaktır (Erdem, 2005, s. 195). Bu düşünceyi Serkan Şen de yüksek lisans tezi olarak hazırladığı *Eski Uygur Türkçesinde İkilemeler* adlı çalışmasının sonuç kısmında destekler. Şen, dinî konuların anlatımında etkileyciliği artırmak için ikilemelere başvurulduğunu ve zamanla ikilemelerin dönemin dili için alışkanlığa dönüştüğünü vurgular (Şen, 2002, s. 377). Harezmi dönemi dinî içerikli metinleri *Kıyasü'l-Enbiyâ* ve *Nehcü'l-Ferâdis*'te kullanılan ikilemelerin fazlalığı da bu görüşü destekleyen bir durumdur.

Daha önce Funda Toprak, 'Harezmi Türkçesinde İkilemeler' adlı makalesinde bu dönemde kullanılan ikilemeler üzerine bir makale kaleme almış, Harezmi Türkçesinin dört temel eserini (*Kıyasü'l-Enbiyâ*, *Nehcü'l-Ferâdis*, *Mukaddimetü'l-Edeb*, *Mu'înü'l-Mürîd*) taramış ve bu metinlerde geçen ikilemeleri tespit etmiştir. Toprak, çalışmasında Harezmi Türkçesinde geçen ikilemeleri yapı, şekil ve kullanılan dil açısından tasnif etmiştir. Çalışmasında *Mukaddimetü'l-Edeb*'in Şuşter nüshasını esas almıştır. Bu çalışmada amacımız, eserin Yozgat nüshasında geçen ikilemeleri belirleyip Toprak'ın makalesinde bulunmayan ikilemeleri tespit edip tamamlayıcı bir çalışma yapmak ve alana katkı sağlamaktır.

Çalışmaya konu olan Yozgat nüshasında bulunan ikilemelerin büyük çoğunluğu, Toprak'ın da çalışmasında ele aldığı dönemin diğer eserlerinde bulunmuyor. Toprak'ın eserin Şuşter nüshasında tespit ettiği ikileme sayısı 10'dur: *azın azın* 'azar azar', *kaç kaç* 'tekrar tekrar', *koş koş* 'tekrar tekrar', *katıp tut-* 'alhoymak, engellemek', *önlü soñlu bol-* 'sonuçlanmak', *çerig kara* 'ordu', *ilmek tügün* 'düğüm', *katış karış* 'karışmak', *yak yawuk* 'eş dost', *yer suw* 'yeryüzü'. Bu ikilemelerden yalnızca üçü (*azın azın*, *katış karış*, *yak yawuk*) Yozgat nüshasında bulunmaktadır ancak Toprak, yine Şuşter nüshasında da kullanılan *pâre pâre* 'parça parça' ikilemesini çalışmasına dahil etmemiştir ve bu ikileme Yozgat nüshasında da bulunmaktadır. Böylelikle Şuşter ve Yozgat nüshasında ortak kullanılan ikileme sayısı dörttür ve bunlar da yine çalışmamıza dahil edilmiştir.

2. Yozgat nüshasında geçen ikilemeler

Şu ana kadar yapılan çalışmaların çoğunda anlam bakımından incelenen ikilemeler, eş anlamlı, yakın anlamlı ve zıt anlamlı olarak ele alınmıştır. İkilemeler üzerine yapılmış en eski çalışmalardan biri olan Saadet Çağatay'ın 'Uygurcada Hendiadyoinler' adlı makalesinde de anlam bakımından tasnif bu şekilde yapılmıştır (Çağatay, 1942, s. 40). Ancak anlam bakımından yapılan bu tasnif, eksiktir. Aynı kelimenin önsesinin değiştirilerek tekrarlanması ile kurulanlar ikilemeler, biri anlamlı, diğeri tek başına anlam ifade etmeyen ikilemeler de mevcuttur.

Daha sonraki çalışmalarda da yine ikilemeler, sözcük türleri, söz dizimi, yapı ve kuruluş tarzları, anlamları gibi farklı açılardan ele alınmıştır. Bu içerik, çalışmanın kapsamı ile ilgilidir. Bu çalışmada *Mukaddimetü'l-Edeb*'in Yozgat nüshasında geçen ikilemelerin anlamları verilip yapı ve kuruluşları ile ilgili bilgiler verilmeye çalışılacaktır. Metinde geçen ikilemeler, anlam bakımından dört ana başlıkta incelenecektir. Fiillerle ilgili ikilemeler, anlam açısından herhangi bir kategoriye konumlandırılmadığı için ayrı bir başlık açılmıştır. Çalışmadaki örnekler için alfabetik sıra takip edilmiştir.

2.1. Aynı kelimenin tekrarı ile kurulan ikilemeler:

<p style="text-align: center;">Adres RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8 Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714 e-posta: editor@rumelide.com tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616</p>	<p style="text-align: center;">Address RumeliDE Journal of Language and Literature Studies Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8 Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714 e-mail: editor@rumelide.com, phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616</p>
---	---

2.1.1. ardın ardın: “arka arka, kıçın kıçın”

Aynı kelimenin tekrarı ile oluşturulmuş bir ikilemedir. İkilemede her iki sözcük de vasıta hali eki almıştır. Eserin Şuşter nüshasında *bu benim ardım arkam* (130-4) ve *ardınca turdı kıblağa* (210-5) cümlelerinde iki kez geçen *ard* kelimesi (Yüce, 1993, s. 58-75), Yozgat nüshasında 8 kez belgelenmiştir. Ancak metinde ikileme şeklinde, bu yapıyla tek sefer tanımlanmıştır:

ardın ardın yöridi (74a/4)

2.1.2. azın azın: “azar azar”

Aynı iki kelimenin yinelenmesiyle oluşturulmuş bir ikilemedir. Tıpkı *ardın ardın* ikilemesinde olduğu gibi her iki sözcük de *+(In)* vasıta hali eki almıştır. Kelimenin vasıta hâliyle kullanımı, Harezmi Türkçesiyle yazılmış diğer metinlerde tespit edilememiştir. İkileme, metinde üç farklı yerde belgelenmiştir:

azın azın aşurdu nêrsege (238b/3)

azın azın indürdi (246b/7)

azın azın aşurdu anı anğa (304b/1)

2.1.3. birer birer: “birer birer, tek tek”

İki kelimenin tekrar edilmesiyle oluşturulmuş ikilemelerden birisidir. *+Ar* asıl sayılardan üleştirme eki olarak türetilen kelime, ikileme şeklinde, zarf görevinde kullanılmıştır. İkileme, metnimizde tek örnekte tespit edilmiştir:

birer birer satğastım (123b/1)

2.1.4. birin birin: “birbiri ardınca, birer birer”

Aynı kelimenin tekrar edilmesiyle oluşmuş bir ikilemedir. Korkmaz, bu ikileme yapısının isme gelen *+In/+Un* ekiyle genişletilip tekrarlanmasıyla tarz zarfları oluşturduğunu belirtip metnimizde geçen örneği de vermiştir (Korkmaz, 2014, s. 130). İkileme, metnimizde tek örnekte tespit edilmiştir:

keldiler birin birin (60a/3)

2.1.5. karşı karşı: “karşı karşıya”

Yalın durumdaki iki ismin tekrarlanmasıyla oluşmuş bir ikilemedir. Metinde tek örnekte yalın biçimde kullanılmıştır:

karşı karşı (59b/6)

2.1.6. kat kat: “kat kat, birkaç misli”

Aynı iki kelimenin tekrar edilmesiyle kurulmuş ikilemelerden birisidir. Yalın haldeki iki ismin tekrar edilmesiyle cümlede zarf görevini görmektedir. Metinde iki farklı yerde tespit edilmiştir:

kat kat (54b/5)

kat kat kazğandılar şevâbnı (218a/6)

2.1.7. pâre pâre: “parça parça etmek, parçalara ayırmak”

Metnimizde Farsça olarak kullanılan tek ikileme örneğidir. Genel anlamda Harezmi Türkçesinde Farsça ikilemeler pek kullanılmamıştır. Aynı kelimenin tekrarıyla kurulan ikileme yapısı, cümlede zarf olarak kullanılmıştır:

pâre pâre kıldı (135b/4-244a/3-248b/7)

2.2. Eş veya yakın anlamlı kelimelerle kurulanlar:**2.2.1. aṅgaru berü:** “öte, öteye, ileri, sağa sola”

'Öte, öteye, ileri, sağa sola' anlamları olan ikileme, eserin Şuṣter nüshasında da bulunmaktadır ancak Yüce, yapıyı çalışmasının indeks kısmında ikileme olarak almadığı için Toprak, bu ikilemeyi çalışmasına dahil etmemiştir. Şuṣter nüshasında iki kez tanıklanan yapı, metnimizde üç kez kullanılmıştır:

aṅgaru berü oturıdı (146b/4)

tilkü aṅgaru berü yöridi (148a/5)

aṭ aṅgaru berü yöridi (103a/7)

İkileme, yakın anlamlı iki kelimenin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Bu şekilde oluşturulan ikilemelerde kelimeler, kendi başlarına da kullanılabilirlerine rağmen fonetik ve morfolojik bakımdan benzerlik gösterdikleri için birlikte kullanılmaları ihtiyaç haline gelmiştir.

2.2.2. atasız oğulsuz: “babasız ve oğulsuz, kimsesiz”

Yakın anlamlı iki kelimenin bir araya gelmesiyle oluşmuş bir ikilemedir. İkilemede iki kelime de yoksunluk yapan +süz eki almış ve sıfat görevinde kullanılmıştır:

bu atasız oğulsuz er (95a/4)

2.2.3. atlıg çavlıg: “adı sanı bilinen, tanınan”

Yakın anlamlı iki sıfattan oluşan ikileme, metnimizde iki kez geçmektedir. İsim köklü iki kelime de +Iğ sıfat yapım eki almıştır:

atlıg çavlıg (206a/2)

atlıg çavlıg boldı (206a/1)

2.2.4. bir iki: “bir iki, birkaç”

Yakın anlamlı iki kelimenin bir araya gelmesiyle oluşmuş bir ikilemedir. Sayılarla yapılan ikilemeler, istisnalar hariç bir önceki sayının bir artırılmasıyla oluşturulur. Metinde tek örnekte görülmektedir:

uş bir iki er (56b/6)

2.2.5. katus karış: “karmakarışık, karışık”

Yakın anlamlı iki fiil köklü kelimenin yan yana gelmesiyle oluşmuş bir ikilemedir. İki fiil de +Iş fiilden isim yapım eki alarak türetilmiştir:

kaşış kaşış (60a/4)

kaşış kaşış yawuğluk (270a/5)

2.2.6. **yağ yawuğ:** “yakın hısım, akraba”

Yakın anlamlı iki kelimenin bir araya gelmesiyle oluşturulmuş bir ikilemedir. Harezmi dönemi eserlerinden **Nehcü'l-Ferâdis**'te de ikileme, 15 kez kullanılmıştır (Eckmann, 2014, s. 466). Günümüzde *yağ* kelimesinin bu anlamda kullanımı ortadan kalkmıştır ancak *yavuğ* kelimesi, Türk Dil Kurumu'nun sanal *Derleme Sözlüğü* 'nde 'yakın' anlamıyla yer alır. Bizim metnimizde ise ikileme, tek örnekte tespit edilmiştir:

yağ yawuğ (21b/7)

2.2.7. **yağın yawuğ:** “yakın, eş dost”

Yakın anlamlı iki kelimenin bir araya gelmesiyle oluşturulmuş bir ikilemedir. *Divanü Lûgati't-Türk*'te ikileme 'Yakın yaguk körmedhip nengni ködhür/Kadhaş taba it kibi kınđru bakar (Yakınını, yavuğunu görmeyip malını görür; hısımlarına karşı köpek gibi yan bakar)' (Atalay, 2013, s. 23) örneğiyle açıklanmıştır. Bizim metnimizde ise yalnız halde ve tek örnekte tespit edilmiştir:

yağın yawuğ (22a/1)

2.2.8. **yıd yıpar:** “misk, güzel koku”

Yakın anlamlı iki kelimenin bir araya gelmesiyle oluşturulmuş bir ikilemedir. İki kelime de yalnız halde kullanılmıştır. Metinde tek örnekte tespit edilmiştir:

yıd yıpar kârvanı (1b/7)

2.2.9. **yıplıg yıgne:** “ıplık, iğne”

Yakın anlamlı iki kelimenin bir araya gelmesiyle oluşturulmuş bir ikilemedir. Orijinal şeklinin *yigne yıplıg* olduğunu düşündüğümüz ikilemenin Eski Türkçe ve Orta Türkçe metinlerinde kullanımı tespit edilememiştir. İkleme, metinde tek örnekte belgelenmiştir:

yıplıg yıgne (35b/5)

2.3. Karşıt anlamlı kelimelerle kurulanlar:

2.3.1. **astın üstün:** “alt üst”

Metinde iki sefer tespit edilen ikileme, anlam bakımından farklı kullanılmıştır. 'alt üst çene' ve 'alt üst olmak' anlamlarında kullanılan ikileme, anlamca zıt yalnız haldeki iki kelimenin bir arada kullanılmasıyla oluşturulmuştur. *astın* kelimesi, Eski Türkçeden beri kullanılmasına rağmen *üstün* kelimesi, 13. yüzyıldan önceki metinlerde belgelenmemiştir. Metinde iki örnekte tespit edilmiştir:

astın üstün eñgek (13b/6)

astın üstün boldı (270a/4)

2.3.2. sağlığ solluğ: “saçlı sollu, her iki elini de kullanabilen”

Metnimizde zıt anlamda kullanılan üç ikileme örneğinden biridir. İkilemedeki iki kelime de isimden isim ve sıfat yapan *+IIğ/+IUğ* ekiyle oluşturulmuştur. Harezmi döneminde yazılan diğer metinlerde sağ ve sol kelimeleri sıklıkla kullanılmasına rağmen ne ikileme şeklinde, ne de tek tek *sağlığ solluğ* kelimelerine rastlanır. Metin içinde bir kez belgelenmiştir:

sağlığ solluğ (18b/7)

2.3.3. tün kün: “gece gündüz, sürekli”

Zıt anlamlı iki sözcüğün birlikte kullanılmasıyla kurulmuş bir ikilemedir. Dönemin diğer eserlerinde de ikileme, yaygın olarak kullanılmıştır. İkileme, *Kışaşü'l-Enbiyâ*'da 41 kez, *Nehcü'l-Ferâdis* ve *Mu'ñnü'l-Mürîd*'de 5'er kez tanıklanmıştır (Ata, 1997, s. 658; Eckmann, 2014, s. 441; Argunşah ve Toparlı, 2008, s. 265). Metinde iki kez kullanılmıştır:

tün kün soñınça yöridi (115a/6; 121a/4; 127b/4)

bir tün kün yörimek bar (103a/5)

2.4. Aynı kelimenin önsesinin değiştirilerek tekrarlanması ile kurulanlar:

Eski Türkçeden Türkiye Türkçesine yazı dilinde oluşturulan ikilemelerin çoğu eş ya da yakın anlamlıdır. Bu tür ikilemeleri oluşturan kelimelerin ikisi de yazı dilinde tek başına kullanılabilir. Ancak ikilemeyi oluşturan kelimelerden birisinin tek başına kullanılabilirliği, diğerinin ise tek başına anlam ifade etmediği, ancak ikilemeyle anlam kazanan kelimeler de vardır (Durgut, 2004, s. 807). Metnimizde bu bağlamda kullanılan iki ikileme tespit edilmiştir:

2.4.1. uşak tewşek: “küçük, ufak tefek”

Hatiboğlu, çalışmasında ikilemelerde tek heceli ya da az heceli sözcüğün, çok heceli sözcükten önce gelmesi gerektiğini, çok heceli bir sözcüğün öne alınmasıyla ikileme kurulamayacağını belirtmiştir (Hatiboğlu, 1981, s. 16). Ancak metnimizde bu görüşü çürüten birkaç örnek mevcuttur. Metinde iki farklı yerde kullanılmıştır:

éwdeki uşak tewşek (3b/3)

uşak tewşek kâle (25b/6)

2.4.2. uşanmış tafşanmış: “paramparça olmuş, parçalanmış”

Metnimizde *uşak tewşek* şeklinde kurulmuş bir diğer ikileme de *uşanmış tafşanmış* ikilemesidir. *-miş*

sıfat-fiil eki ile kurulmuş bu ikileme, metinde tek örnekte geçmektedir:

bu uşanmış tafşanmış süñgük (63b/7)

2.5. Fiillerle kurulan ikilemeler:

Metnimizde Harezmi Türkçesinin diğer eserlerinde pek görülmeyen ikileme kullanımlarından biri, iki farklı fiilin bilinen geçmiş zaman çekimi ile türetilmiş olan ikileme yapılarıdır. Bu fiil yapıları, genelde

yakın anlamlı ya da olay örgüsü birbirini takip eden iki fiilin birlikte kullanılmasıyla oluşturulmuştur. Burada amaç, anlatım gücünü artırmak ve pekiştirmek olmalıdır:

2.5.1. ıd- tara-: “salmak, taramak”

Bilinen geçmiş zamanda çekimlenmiş sıralı iki eylemin bir arada kullanılmasıyla oluşturulmuş bir ikileme yapısıdır:

saçnı ıdtı taradı (239a/2)

2.5.2. kaç- kurtul-: “kaçmak, kurtulmak”

Tıpkı *ıdtı taradı* örneğinde olduğu gibi sıralı iki eylemin bir arada kullanılmasıyla oluşturulmuş bir ikileme yapısıdır. Metinde tek örnekte tespit edilmiştir:

kaçtı kurtuldu (147b/1)

2.5.3. kel- bar-: “gelmek, ulaşmak”

Yakın anlamlı iki fiilin bir araya gelmesiyle kurulmuş bir ikilemedir. İki fiil de diğer fiille oluşturulan çoğu örnekte olduğu gibi bilinen geçmiş zaman çekimiyle türetilmiştir:

tünle keldi bardı (144a/6)

2.5.4. öldür- at-: “öldürmek, atmak”

Olay örgüsü birbirini takip eden iki fiilin sıralanmasıyla kurulmuş bir ikilemedir. İki fiil de bilinen geçmiş zaman ekiyle çekimlenmiştir:

öldürdi attı (213a/2)

2.5.5. tır- yığ-: “toplamak, bir araya getirmek”

Eş anlamlı iki fiilin bir araya gelmesiyle kurulmuş bir ikilemedir. İki fiil de bilinen geçmiş zaman ekiyle çekimlenmiştir:

erenlerni tirdi yığıdı (65b/1)

2.5.6. toğ- bat-: “doğmak, batmak”

Zıt anlamlı iki fiilin bir araya gelmesiyle oluşturulmuş bir ikilemedir. Fiillerle türetilen diğer örneklerde olduğu gibi bu iki fiil de bilinen geçmiş zaman ekiyle çekimlenmiştir:

yulduz toğdı battı (143a/2)

2.5.7. tög- taķıt-: “ezmek, dağıtmak”

Olay örgüsü birbirini takip eden iki fiilin birlikte kullanılmasıyla kurulmuş bir ikilemedir. İki fiil de bilinen geçmiş zaman ekiyle çekimlenmiştir:

tögdı taķıttı anı (193a/3)

2.5.8. yaş- yaşın-: “örtmek, örtünmek”

Aynı fiilin dönüşlülük çatı eki tekrarıyla kurulmuş bir ikileme yapısıdır. Metinde tek örneği vardır. İki fiil de yine bilinen geçmiş zaman ekiyle çekimlenmiştir:

yüzni yaştı yaşındı (265b/7)

2.5.9. yiyip toymaz: “doymak bilmez kimse”

Metinde zarf-fiil+sıfat-fiil yapısında kullanılan tek ikileme örneğidir. Bu ikileme yapısı, metinde yalnız hâlde kullanılmıştır. Metinde bir kez tespit edilmiştir:

yiyip toymaz (19a/2)

2.5.10. yöri- yöriş-: “yürüme, yürüşmek”

Aynı fiilin işteşlik çatı eki tekrarıyla kurulmuş bir ikileme yapısıdır. Metinde tek örneği vardır. İki fiil de yine bilinen geçmiş zaman ekiyle çekimlenmiştir:

yöridi yörişti (263b/4)

Sonuç

Türk dilinin en eski yazılı metinleri kabul edilen Orhon Yazıtları'ndan itibaren sıkça kullanılan ikilemeler, günümüz Türkçesinde de çok sık kullandığımız anlatım yollarından birisidir. Harezmi Türkçesi metinlerinde de ikilemeler yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Özellikle dönemin dinî içerikli metinleri incelendiğinde bu yoğun kullanımı görmek mümkündür. *Mukaddimetü'l-Edeb'in* Yozgat nüshasında geçen ikilemeleri ele aldığımız bu çalışmada 31 ikileme tespit edilmiştir. Bunlardan 7'si aynı kelime tekrarı, 9'u eş veya yakın anlamlı, 3'ü zıt anlamlı, 2'si aynı kelimenin önsesinin değiştirilerek tekrarlanması ve 10'u fiiller ile kurulan ikilemelerden oluşmaktadır. Bu ikilemelerden *azın azın, astın üstün, katış karşı, pâre pâre, terti yıgdi, tün kün, yak yawuk, yıd yıpar* dışındaki ikilemeler, Toprak'ın çalışmasında yer almıyor. Geri kalan 23 ikileme (*ardın ardın, birer birer, birin birin, karşı karşı, kat kat, aňgaru berü, atasız oğulsuz, atlıg çavlıg, bir iki, yakın yawuk, yiplig yigne, sağlıg solluğ, uşak tewşek, uşanmış tafşanmış, ıd- tara-, kaç- kırtul-, kel- bar-, öldür- at-, tođ- bat-, tođ- tağıt-, yaş- yaşın-, yiyip toymaz, yöri- yöriş-*) Harezmi Türkçesinin diğer metinlerinde ve eserin Şuşter nüshasında tarafımızdan tespit edilememiştir. Bu makaleyle, Toprak'ın makalesini tamamlayıcı bir çalışma gerçekleştirdiğimizi ve Harezmi Türkçesi söz varlığına ikilemeler bağlamında küçük de olsa bir katkı sağlamış olduğumuzu düşünüyoruz.

Kaynakça

- Ata, Aysu (1997), *Úıããü'l-Enbiyâ* (Peygamber Kıssaları) II Dizin, Ankara: TDK.
- Ata, Aysu (2014), *Harezmi-Altın Ordu Türkçesi*, Ankara: AÜY.
- Cihan, Serkan (2021), *Mukaddimetü'l-Edeb (Yozgat Nüshası)-(Giriş, Metin, Notlar, Sözlük-Dizin)* (yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üni., Ankara.
- Çağatay, Saadet (1942), “Uygurcada Hendiadyoinler”, *DTCF Yıllık Çalışmalar Dergisi*, S. 1, s. 29-66.
- Derleme Sözlüğü, www.tdk.gov.tr, 26.08.2021, 11.24.
- Durgut, Hüseyin (2004), “Türkiye Türkçesinde İkilemelerde Kalan Arkaik Kelimeler”, *V. Uluslararası Türk Dil Kurultayı*, C. 1, s. 805-814.

- Eckmann, Janos (2014), *Nehcü'l-Ferâdis UřtmaolarnıÆ Açuq Yolu Maómýd Bin èAlî*, (Yay. Semih Tezcan-Hamza Zülfikar / Dizin-Sözlük Aysu Ata), Ankara: TDK.
- Erdem, M. Dursun (2005), “Harezmi Türkçesinde İkillemeler ve Yinelemeler Üzerine”, *Bilig / Türk Dünyası Bilimler Dergisi*, S. 33, s. 189-225.
- Güncel Türkçe Sözlük, www.tdk.gov.tr, 26.08.2021, 15.59.
- Hatiboğlu, Vecihe (1981), *Türk Dilinde İkilme*, Ankara Üni. Basımevi, Ankara.
- Korkmaz, Zeynep (2014), *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*, Ankara: TDK.
- Ölmez, Zühal Kargı (1997), “Kutadgu Bilig'de İkillemeler (1)”, *Türk Dilleri Araştırmaları* 7, s. 19.
- Sen, Serkan (2002), *Eski Uygur Türkçesinde İkillemeler*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Samsun.
- Toprak, Funda (2005), “Harezmi Türkçesinde İkillemeler”, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, c. 5, S. 2, s. 277-292.
- Yüce, Nuri (2006), “Mukaddimetü'l-Edeb”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Cilt 31, s. 120-121, İstanbul.

23. On the origin of the verb *ötün* - and its derivatives in the historical Turkish dialects

Berker KESKİN¹

APA: Keskin, B. (2021). On the origin of the verb *ötün* - and its derivatives in the historical Turkish dialects. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 442-455. DOI: 10.29000/rumelide.995321.

Abstract

The verb *ötün*-, which basically means “to submit, to request, to ask”, has been encountered in the texts since the Old Turkish period. Especially in the Old Uyghur Turkish, it is seen that the frequency of use of the verb with its various derivatives increased, but we can find it in all historical Turkish dialects, and it still maintains its existence in a significant part of modern Turkish dialects. It is clear that the verb is not in the form of a base, and for this reason, various views have been put forward about its structure. However, there is no consensus on the subject yet. In this study, first of all, I aim to question the status of the verb in the historical dialects and then show its existence in the modern dialects. I have brought together the explanations made so far about the verb base and presented the common theme. Then, based on the existing data I have examined what the verb base might be. Finally, I have explained the derivatives of this verb base in the historical dialects of Turkish with examples.

Keywords: *Ötünmāk*, etymology, history of Turkish Language, historical Turkish dialects

Ötün - eyleminin kökeni ve tarihi Türk lehçelerindeki türevleri üzerine

Öz

Temel olarak “arz etmek, ricada bulunmak, istemek” anlamlarına sahip olan *ötün*- eylemi, Eski Türkçe dönemi metinlerinden itibaren karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Eski Uygur Türkçesinde çeşitli türevleriyle birlikte eylemin kullanım sıklığının arttığı görülür, ancak tüm tarihi Türk lehçelerinde bunu bulabildiğimiz gibi çağdaş Türk lehçelerinin önemli bir kısmında da hâlâ varlığını korumaktadır. Eylemin kök halinde olmadığı açıktır ve bu sebeple yapısı hakkında pek çok görüş ortaya konmuştur. Bununla birlikte konu hakkında henüz bir fikir birliği bulunmamaktadır. Benim bu çalışmadaki amacım, öncelikle eylemin tarihi lehçelerdeki durumunu sorgulamak ve ardından çağdaş lehçelerdeki varlığını göstermektir. Eylemin kökeni hakkında bugüne kadar yapılan açıklamaları bir araya getirerek genel durumu sundum ve mevcut verilerden hareketle kökün ne olabileceği hakkında belli bir değerlendirmede bulundum. Son olarak, ortaya koyduğum bu eylem kökünün tarihi Türk lehçelerinde hangi türevlere sahip olduğunu örnekleriyle birlikte açıkladım.

Anahtar kelimeler: *Ötünmāk*, köken bilgisi, Türk dili tarihi, tarihi Türk lehçeleri

¹ Arş. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), berker.keskin@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8599-286X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995321]

Ø. Introduction

The Old Turkish period of the Turkish language includes the monumental texts of Orkhon Turkish engraved in stone, the literary complete works of Old Uyghur language that emerged due to contact with different cultures, and texts written on various subjects such as law, astronomy and medicine. In the 11th century, when the Islam was widely accepted by the Turkish nation, Karakhanid Turkish was also shaped by its predecessors, Orkhon and Uyghur Turkish. Middle Turkish is a period in which the dialects are more mixed and diversified. While many religious and literary works were prepared in Khwarazm Turkish, an example of this dialect mix, Kipchak Turkish continued its existence as Steppe Kipchak in the North and Mamluk Kipchak in the South. Especially with ‘Alī Shīr Navā’ī, Chagatai Turkish gained the characteristic of being the prestige language and was also called *Eastern Turkish*.

Based on the texts that have survived to the present day, we can easily state that the Turkish language has a rich vocabulary in the Old Turkish period. A verb from this vocabulary, *ötün-*, is the subject of this study. I will present respectively the meaning and history of the verb, its existence in the historical and modern Turkish dialects, and the views on its etymology. Then I will make an evaluation of the etymology and will determine the derivatives of the verb base in historical Turkish dialects.

I. Ötün- in the historical and modern Turkish dialects

The verb *ötün-* basically means “to submit, to request, to ask, to show respect (to an elder)” and can be identified in Old Turkish as a main verb onwards the Köktürk texts: *anta ötrü kaganıma ötüntüm* (T I / S-5). “Then, I submitted to my Khan.” *tokuz buyruk [b]e[š] säñüt kara bodun turayın kañım kanka ötünti* (Tar. / S-4). “...the nine commands, five generals and the people came before my father and submitted to my father, Khan.”

It is possible to see that the verb is found in many works of this period as a natural result of the fact that the texts from Old Uyghur Turkish are more in number. Furthermore, another reason for this situation is the religious content of the works. In other words, as a structural feature in Old Uyghur works based on the translation of various texts belonging to religions such as Buddhism and Manichaeism, there are many questions and situations that disciples or students “submit” or “ask” to their religious elders or masters, and *ötün-* is often used to meet this: *alknčsız kögüzlüg bodısvt yana ikiläyü ötünti* (KuanTekin₁₅₉₋₁₆₀). “Bodhisattva the Infinitely Voluntary again submitted a second time.”

In this period, *ötün-* was used not only as of the main verb but also as a descriptive auxiliary verb. In other words, the verb *ötün-* means the action of the main verb took place respectfully:² *ikigü kälip samsto açarika köñül ayıtmak tıltagınta ötrü ayıtu ötüntilär* (HT VIII₁₄₃₉₋₁₄₄₁) “...the two came to learn his opinion and wished to ask Master Samsto.” *bo ikinti bilmŞtin yaz(ı)nmış yazokug boşunu ötüñür biz* (Huast₆₆₋₆₈) “...we ask forgiveness for this second unknowing sin.”

² Descriptive auxiliary verbs come after the main verb in the sentence and contribute to the explanation of the verb shown by the main verb. Annemarie von Gabain characterized the verbs *tägin-* and *yarlıka-* along with *ötün-* as “modal verbs of respect” (1950: 130). Şinasi Tekin attributed the increase in descriptive auxiliary verbs, especially in the Old Uyghur period, to the foreign languages in which the translations were made, although the verbs had a single meaning in Orkhon Turkish (2002: 98). Marcel Erdal evaluated the auxiliary verbs *yarlıka-*, *ötün-* and *tägin-* showing the subject’s social position with the title of Reflection of Social Structure and stated the verb *tägin-* together with *ötün-* is used to show the speech and actions of individuals with lower status, respectively (2004: 529). As a result, it should be understood that there is a situation of submission, request or respect if *ötün-* in the sentence improves the main verb in terms of meaning (Eraslan, 2012: 446).

There are examples showing that the verb is used in hendiadys with synonyms or similar verbs such as *ayıt*- “to ask”, *kol*- “to request and want”, *sözlä*- “to tell” and *yalbar*- “to beg”.³

In addition, it took part in various compound verb forms during this period and was also used as an auxiliary verb to meet the meaning “to submit, to request, to ask”: *ikinti ärsär bo nom ärdinikä takı artukrak süzülgülük ärtiñü k(ä)rgäk-lig ötüg ötüntün* (AY Kaya_{449/8-10}). “...secondly, thanks to this jewel of teaching, you have made a very necessary sentence to be purified greatly.”

In the Karakhanid Turkish period, when the first Islamic works in the Turkish language were prepared, the verb *ötün*- continued to be used in its basic meaning “to submit, to request, to ask”: *sağa söz aytsa ötün söz çını/cävab bersä yarlıg tägürgil köni* (KB₄₀₆₀). “If he asks you a word, tell the truth. If he answers, follow his order correctly.” *aya til törüt mädh ötüngil kamı* (AH₄₁). “O tongue! Create and tell compliments! Well?” Regarding the verb described as “to tell (something to the Khan)” not only in literary works but also in DLT, the first known dictionary of Turkish, it is possible to see that the sentence *ol xänka ötüg ötündi* “He presented his (status) to the Khan” is given as an example (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014: 98).

Besides, the verb is used in the same way in Khwarazm, Golden Horde Turkish and Chagatai Turkish after Karakhanid Turkish: *öyni hālī kılğıl, bu kečä rāzım niyāzımnı bī-niyāz mälikniñ hazrät[idä] ötünäyin* (KE_{218v/20-21}) “...evacuate the house, let me present my secret and supplication in the presence of Allah tonight.” *ataş-ı häcī bayram hoca-nı bizin han ağ-a-lar-ı-mız soyurkap tarhan kılğan çärgä-sin aylağa ötündü ärsä* (AOY II₁₆₋₁₉) “...if he submitted to respectively tell to his father, Hacı Bayram Hodja that our aga khans bestow and make tarhan...” *anda kedin vāzır mälik hıdmätigä ötüñüp ayttı* (GT_{39/4-5}) “Then, the vizier submitted and said before the ruler.”

The existence of the verb in Old Anatolian Turkish, the first period of Western Turkish, is quite limited. There are two examples of it in Ali’s *Kıssa-i Yūsuf*, one of the mixed language works: *ol zāhid bu aḥval bāyān bildi / hāhkdan ötündü du‘ā kıldı* (KY_{B10r1}) “That ascetic learned about this situation, begged and prayed to the Creator.” *bunı işitüp anlar yavlaq ötündilŞr / yūsufuñ hŞybŞtindŞn ŞymŞndilŞr* (KY_{B66r9}). “They heard this and submitted it a lot, they were afraid of Yusuf’s majesty.” Although it is stated in the TS that the verb took place in the *Dīwān* of Lāmī Chelebi, one of the 16th-century Ottoman poets (V, 1996: 3138), it is understood that this is actually *ؤتد* *utan* in the IU copy of the work (Lāmī Chelebi, *Dīwān-ı Lāmī*, IU Rare Works Library No: 671, fol. 71b).

There is no evidence of the existence of the verb *ötün*- in standard Turkish spoken in Turkey, since it was replaced by compound verbs such as *arz etmek* and *rica etmek*. However, when traced in the dialects, it is seen that the immigrants of Idyll-Ural used the verb as “begging, wishing” (DS V, 2019: 3361a) and similarly the verb is used in Antakya region as “begging, piling on the agony” (DS VI, 2019: 4631a).

The verb continues to exist, for example, in the form of *ütěn*- in Bashkir (Özşahin, 2017: 675b), *viděn*- in Chuvash (Skvorcova, 1982: 82), *ötin*- in Karakalpak (Baskakova, 1958: 515b), *ötin*- in Kazakh (Shnitnikov, 1966: 295a), *ütěn*- in Kazan Tatar (Öner, 2009: 316b), *ötün*- in Kyrgyz (Judaxin, 1985: 104a), *otin*- in Uzbek (Borovkova, 1959: 589b), *ötün*- in Turkmen (Baskakova, 1968: 508a) and *ötün*- in Uyghur (Necip, 1995: 309a), apart from Turkey Turkish.

³ For all other hendiadyses with *ötün*- see Şen, 2002: 163, 228-229, 340 and Ölmez, 2017: 263, 273, 283-284, 302.

II. Ötün- in dictionary and other studies

Gabain described the verb *ötün-* as “to show respect, to do something unselfishly” and attributed its base to the verb *öt-* which meant “to request” (1950: 81).

Ahmet Caferoğlu stated that the meanings of the verb *ötün-* are “(1) To make someone regret, to make someone feel sorry. (2) To make a request, to wish, the addressing of the younger to the elder.” in the *Old Uyghur Turkish Dictionary* (1968: 155). Although there is no information about etymology here, when we go to the entry *ötmäk*, we see that the second meaning given by Caferoğlu to this verb is “to ask, to wish” (1968: 154). However, there is no source of information for this meaning given to the verb *ötmäk* in the dictionary cited for almost every explanation.

In DTS the verb *ötün-* has been stated “to address someone, to apply; to ask, to request” (Nadaljaev et al., 1969: 393b).

Sir Gerard Clauson stated that it is the reflexive form of a verb that comes from the same base with words such as *ötüg* and gave the meanings of “to submit a statement or request to a superior; to request, pray” (1972: 62a). In the entry *Ötüg (II)*, Clauson, who gave the meaning of “request, memorial to a superior”, stated that the base of the word is uncertain and emphasized two possibilities regarding this. Accordingly, the base of the word is either *öti-* ~ *ötü-*, which is not currently present in the Turkish language or the verb *öt-* that directly means “to go by, to pass by” (1972: 51a).

E. V. Sevortjan states that the verb whose meanings “(1) To ask, to make a request. (2) To implore, to beg. (3) To address. (4) To ask for forgiveness. (5) To offer (gifts). (6) To trust, to hope.” are listed is the reflexive form of the verb *öt-* (*II*) which also means “to speak, to communicate, to ask” as its oldest meanings (1974: 557). We see that the author provides meanings such as “to sing, to make a sound, to say” for *öt-* (*II*) (1974: 556).

Erdal states that the verb which he gives the meaning “to present something to a superior (a king, a master, a spiritual leader, etc.); to request and to beg” is probably derived from the verb *öt-* “to pass through, to penetrate, pass off” (1991: 611).

According to James Russel Hamilton, the verb can be a *-n-* reflexive or middle voice of the verb *öt-* meaning “to pass through, to convey” or **öt-* meaning “to make think” rather than the verb *öt-* “to sing” (1998: 211).

Talat Tekin explained the verb *ötün-* as “to submit, to make a request” and stated that its base is an **öt-* whose existence cannot be determined (2003: 94).

Eraslan analyzed the verb *ötün-* in the Dictionary section of the Old Uyghur grammar (< *öt-ü-n-*) and stated that the verb has the meaning “to request, to ask a favor, to make a wish; to pray, to submit, to present, to beg” (2012: 597). According to this analysis, when we go to the entry *öt-*, we see that the author, like Caferoğlu, gives the meaning “to pass, to request, to wish” to the verb *öt-* (2012: 596).

Based on the examples of *...ötüg ötüy* in Maitrisimit and *...ötti* by Erdal (1991: 611), Mehmet Mahur Tulum attributes the base of the noun *ötüg* and the verb *ötün-* to the different verb *öt-* that belongs to the concept of request and desire (2015: 473).

Ümit Özgür Demirci explained the verb that he gave the meanings of “to submit, to request, to respect, to pray, to present” as **öt-(ü)n-* based on OTWF. He also stated that the example written as *ötün* in Maitrisimit is a possible spelling error, because he could not detect the verb *öt-* meaning “to request, to ask for, to wish”, and the word that was written *ötün* should actually be in the form of *ötünün* (2016: 441).

In a footnote, Ahmet Bican Ercilasun added to the entry *ötkünç* of the DLT, he stated that the word *ötüg* with the verb *ötkün-* “to tell a story” may have been derived from an act in the form of **ötü-* (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014: 82).

Jens Wilkens, in his dictionary, discussed the meanings of the verb *ötün-* in detail (2021: 544b) and stated that the verb *öt-* could not be the verb base, and explained that it is “an old mistake for *ötün-*” (2021: 543a).

III. Towards the base

In parallel to the explanations above, it is clear that there is no problem with the meanings of the verb *ötün-*. The main issue is to determine what the base of the verb is. The following table summarizes of the current opinions on the verb *ötün-*:

Verb	Base	Meaning	Author(s)
<i>ötün-</i>	< <i>öt-</i>	“to wish, to request”	Gabain, 1950: 81; Caferoğlu, 1968: 154; Eraslan, 2012: 596
<i>ötün-</i>	< <i>öt-</i>	“to pass”	Clauson, 1972: 51a; Erdal, 1991: 611; Hamilton 1998: 211
<i>ötün-</i>	< <i>öt-</i>	“to sing, make a sound”	Sevortjan, 1974: 556
<i>ötün-</i>	< <i>*öt-</i>	“make think”	Hamilton, 1998: 211
<i>ötün-</i>	< <i>*öt-</i>		Tekin, 2003: 94
<i>ötün-</i>	< <i>*öti- ~ *ötü-</i>		Clauson, 1972: 51a; Ercilasun & Akkoyunlu, 2014: 82

I would like to quote all of the sentences that the verb *öt-* is understood to be used independently in the sense of “to ask, to wish” and are also pointed out as examples by both Erdal and Tulum:

tükäl bilgä täñri täñrisi burkan tapa barıp inçä tep ötüğ ötüñ (Maitr_{91/25-27}) “Go towards Buddha, the utterly wise, god of gods, and submit it like this.”

çi-nak inçä tep ötti (ChristManManus, Man_{7r-8r})⁴ “This is how Chandaka submitted it.”

Apart from the examples given above, there is another word transcribed in Maitrisimit as *ötüp* (Maitr_{103/2}). Although this was shown at the entry *öt-* “to request” in the Index (2019b: 448), it was interpreted as “passing through” in the Translation section (2019b: 266). While considering the possibility that the word may have the meaning of “to request”, it is unfortunately not possible to clearly

⁴ The fragment containing the sentence is preserved in Germany and bears the registration number U 0002 (T II D 173 e). The relevant part is *'wytty* on the eighth line on the front page of the fragment: ~~ötkünç~~. The Manichaean text, first published by Albert von Le Coq in 1909, was later published by Wilhelm Bang-Kaup in 1931 and by Zekine Özertural and Michael Knüppel in 2005. Bang-Kaup stated that the phrase *ötti* in the relevant line in the Notes section of the text means *ötün-*, that it has only been detected here so far and that it is “probably” a typo (Bang-Kaup, 1977: 266). In the Özertural & Knüppel publication, the word was transcribed as *öt<ün>ti* in accordance with this view (2005: 131).

state in which sense it is used in accordance with the context, since the relevant part of the text contains deficiencies.

Apart from all these, no other example could be found in any of the text reviews we made, showing that the verb was used in the sense sought here. As a result, we have only two sentences. Although, these sentences can easily be interpreted and do not create any doubt about the topic at hand, one of them belongs to a Buddhist text while the other contains Manichaeic elements. In other words, they belong to different religious-cultural environments, and there is no data that allows us to think that the same spelling error was made on the same verb in both, and there is no data to prove this. Moreover, if there is such a spelling error, then what should be the base of words such as *ötüg* “wish, request” and the derivational *ötügçi* “requester”? Let’s leave these questions aside here for now and look at other languages besides Turkish where the verb can be found.

Another instrument that can help us with etymology is Mongolian, with which Turkish has interacted since ancient times. It is possible to determine the relevant verb as *öçi-* in this language with the meanings of “to say, answer, testify; to pray, to offer (Buddhist)” (Lessing, 1960: 628b) as a loan word. Gustav John Ramstedt is one of the first to demonstrate this equivalence by comparing *öçi-* in Mongolian with the verb *ötün-* in Old Uyghur and Chagatai Turkish (1935: 302b). Then, Nicholas Poppe made a similar comparison and envisioned a verb in the form of **öti-* regarding the base of the verb:

Mo. *öçi-* < **öti-* “to pray, to beg”, MMo *öçi-* “to report” = OT *ötüg* “request, pray”, *ötün-* “to request” (Poppe, 1960: 51).

Orçun Ünal compared the words OT *ötüg* and CM *öçig*, as well as the equivalence of *ötün-* ~ *öçi-* and stated that there is no direct relationship between the words *öçig* and *ötüg* and that the first one derives from the verb *öçi-* in Mongolian (2016: 573-574).

In the *Secret History of the Mongols* dating from 1240, one of the oldest written sources of Mongolian, the verb *öçi-* is found with the meaning of “to notify, to inform” (Haenisch, 1939: 121). It is possible to exemplify this from different written sources as well. There are derivatives of the verb *öçi-* in a document dating 1320 (Cleaves, 1953: 28), in a Chinese-Mongolian monument dating 1335 (Cleaves, 1950: 74) and in Phagspa written texts (Tumurtogoo, 2010: 18, 540). It was also detected in *Huáyǐ yǐyǔ*, which was started to be prepared during the Ming Dynasty (Mostaert, 1977: 8-10, IIb 11₅, IIb 71₂).

It is seen that the verb is already alive in contemporary Mongolian languages. Although *очух* (= *öçih*) has the meanings of “(1) To say. (2) To testify.” in Khalkha Mongolian (Bawden, 1997: 282), In Kalmyk, another Mongolian language, it has such derivatives as *ötsʰə* “to answer, defend oneself, explain” and *ötsʰəG* “answer, defense, objection to something”. (Ramstedt, 1935: 302b)

Considering that the consonant /č/, which precedes the vowels */ɪ/ and /i/ in Mongolian, is the equivalent of */t/ in Turkish (Ramstedt, 1903: 11-12; Poppe, 1956: 205; Poppe, 1960: 50) since Poppe onwards, **öti-* is envisioned -as explained above- in which Mongolian verb *öçi-* has developed. In this way, it becomes clear what kind of base the verb OT *ötün-* has, at least in the much older periods of Turkish. It is possible to think that after the First Turkish period, when the word final vowels disappeared, the verb base took the form of *öt-* in Turkish. However, this verb must be a different *öt-* from the others, which basically means “to make a request, to make a petition” because it is seen that its

meaning is parallel to *ötün*- when the form in Mongolian is examined.⁵ Considering the form of the verb *viděn*- in Chuvash (Skvorcova, 1982: 82), it can be thought that it is actually used with the reflexive suffix {-n} in almost every period of the Turkish language.

IV. Derivatives of the verb *öt*- in historical Turkish dialects

Ötüğ (< *öt-ü-g*): Basically, it has meanings such as “submission, request, wish” and its first written example is found in Orkhon Turkish texts: *yalabaçı ädgü sabı ötügi kalmáz tiyin yayın sülädim* (BK / E-39) “I sent the army in the summer, in case his envoy, good word and request would not come.”

In the religious works of the Old Uyghurs, the word has played a role in hendiadys structures in addition to its individual uses: *bo ötüğ sav äšdip* (KP_{XV7}) “Hearing this request...” *alkıšm(ı)z ötüğümüz t(ä)ñrikä arıgın t(ä)gmädi ärsär* (Huast₂₅₄₋₂₅₅) “...if our praise and wishes did not reach God cleanly...”

In addition, the fact that it can be detected in documents in the form of a petition shows that the word was used almost like a term in the relevant period: *buyançı bäglärim kutıña muñ ötüğlüğ kuluñı p[intu]ñ ötüğüm täginür* (*Pam O₁₋₄) “I, their pleading servant Pintuñ, (my) request is submitted to the presence of my merciful lords.” Likewise, the letters submitted to the higher authority are called *ötüğ bitig*: *amtı ötüğ bitigdä nä üküš ötüğ ötüñü tä[ginälim]* (BT XLVI, K 7713 r₇) “Now let us respectfully present as many wishes as possible in this letter of request.” There are examples where the word alone means “petition”: *amtı ig tıtağunta ötüğ idmıš ärdi* (HT IX₁₀₀₂₋₁₀₀₃) “Now he had submitted a petition for the cause of death.”

After the Old Uyghur Turkish, it is possible to trace the existence of the word until the period of Khwarazm Turkish. As witnessed in many verses of the KB (Arat, 2008: 1218), it was explained as “What is submitted to the Sultan, submission” in DLT (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014: 32). Finally, it should be noted that it is used with the same basic meaning in the masnavi of Kutb, *Hüsrev ü Şir’in* (Hacıeminoğlu, 2000: 241). It was seen that the word, which has a wide usage area in Central Asia and Iran, is quoted as *ötüğ* in Persian and as *öcigu* in Mongolian (Doerfer, 1965: 134).

Ötüğçi (< *öt-ü-g-çi*): It can be identified with the meanings of “submitter, requester” in both Old Uyghur and Karakhanid Turkish texts (Clason, 1972: 53a): *bo nom ärdiniğ nomladaçı nomçika ötüğçi bolsunlar* (AY Kaya_{530/14-16}) “...let them be pleading to the preacher who conveys this jewel of teaching.” Another compound verb that established with this word is *ötüğçi tuta* (BT XVIII₈₄₂) “hold as petitioner...”

We can see with reference to the DLT that the word gained an Islamic identity with the Karakhanid Turkish period and was used in the sense of “intercessor” (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014: 274).

Ötüğçilig (< *öt-ü-g-çi-lig*): The word basically means “solicitation, intercession” and it is in a hendiadys with *savçılık* and *ötüğ sav*: *bo açarılar ymä bitig [t]utup ötüğçilig[in savçılığ[ı]n samsto açarita töz nom[ug] boşgunup* (HT VIII₆₁₋₆₄) “...these masters also brought the book with them and learned the main teaching from Master Samsto by solicitation...”

⁵ *Ötün*- is associated with the verb *öt*- whose basic meaning is “to pass, to pierce, to penetrate” and the verb *öt*- that means “to sing, to tweet” and whose original version has long vowels. In such a case, we think that at least one of these meanings should be included in the Mongolian verb *öçi*-. The fact that both *öçi*- and *ötün*- basically mean “to request, to make a wish” allows to argue that there is a different kind of verb.

Ötügçisiz (< öt-ü-g-çi-siz): The word basically means “somebody without a petitioner, unsolicited”: *ötügçi-siz adın-larka umug bolayın* (ETS_{9/108}) “Let me hope for those who have no intercessors.”

Ötügkiyä (< öt-ü-g-kiyä): The word means “modest, little request”. It is formed by adding the suffix *+kIyA* that is frequently used in Old Turkish and adds reinforcement, reduction and love to the word to which it is added (Gabain, 1950: 155; Erdal, 1991: 48; Eraslan, 2012: 98): *yalbarmış ötüg-kiyäm-ni äšid[ip] maņa* (BT XIII_{22.16}) “To me hearing my humble request I beg...”

Ötüglüg (< öt-ü-g-lüg): It has almost the same meaning as *ötügçi* above and it appears in Old Uyghur and Karakhanid Turkish texts just like it. However, it would not be wrong to assume that the word *ötügçi* was used as a legal expression in the relevant periods, while the word *ötüglüg* is mostly included in religious texts. The reason for this view is that it is found at the beginning of a document in the form of a petition in the Old Uyghur (see *ötüg*) and that the phrase *ötüglüg kiš* in the DLT is explained as “one who has something to submit to the Khan” (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014: 78).

Ötül (< öt-ü-l): It is a good example of the words formed with *-(X)l*, one of the nominalizing derivational suffixes that are not used very often in the Turkish and also seen in Mongolian (Gabain, 1950: 72; Erdal, 1991: 330; Hacıeminoğlu, 1997: 50; Eraslan, 2012: 106). Besides, according to Vászary, the form must have taken due to the influence of the Mongolian technical term *öçil* “application” (1995: 482). It was witnessed a few times in the *yarlıks* of the Crimean khans that belong to the Golden Horde field: *ötülün yöp kırüp muħammäd biziñ soyurqal bolup tarħan bolup* (AOY II₁₉₋₂₀) “...considering his request, let Muhammad be tarhan as our gift...”

Ötün (< öt-ü-n): It appears many times in *Şajara-i Tarākima*, one of the works of the Chagatai Turkish period. However, as it was not found in previous historical periods, the frequency of use is not very high in Chagatai (Kargı Ölmez, 1996: 273). In addition to its individual uses in the work, it formed a compound verb with the auxiliary verb *kıl-* in the meaning of “to request”: *här kıaysısı bir türlük vâ bir dürrüst itibâr kılgı dâk târiħ bolsa irdi yaħşı bolur irdi tip ötün kıldılar irsâ* (ST_{65b/13-14}) “...when each of them presented that it would be nice if there was a date that would be respected and right...”

Ötünč (< öt-ü-n-č): *Ötünč*, whose basic meaning is “submission, request, wish”, appears for the first time in this sense in inscriptions just like *ötüg*: *kaganım bân özüm bilgä tuñukuk ötüntük ötünčümün äšidü birti* (T I / S-8) “My khan myself listened to the exposure submitted by Bilge Tunyukuk.”

It can be said that the word has not been found in the Old Uyghur Turkish texts so that the same meaning *ötüg* has reached a wider usage area. However, *ötünč* appears again and this time with a different meaning from the Karakhanid period. Kashgari recorded this as a word used in the Oghuz dialect with the meaning of “loan, debt”: *mäñ aņar yarmak ötünč bîrdim* “I lent him one *yarmak*.” (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014: 532).

In the dictionaries of Khwarazm, Kıpçak and Chagatai Turkish, the word is explained in line with this second meaning:

Mukaddimetü'l-Edeb: *borč / ötünč* (18/2).

Kitābu Bulıyatü'l-müttāk fi Luıyāti't-Türk ve'l-Kıfçāk: *ödinč* “loan” (12a/1)

Kitāb-ı Mecmū-ı Tercümān-ı Türki ve Acemī ve Muıyalı: *ödüñč* “loan” (38b/9)

Abuşka: *ötünč ödünč dämäkdür karz ma'nāsına* (54/a).

From the beginning of the Old Anatolian Turkish period, it is seen that the consonant of the middle syllable of the word was written voiced in the form of *ödünč~ödinč* -as in the Kipchak dictionaries- : *kamu halkı söylä gäčärlärdi dinč / ki bulunmaz olmışdı zaħmät ödinč* (SN₄₅₄₇) “All his people would live in calmness, free of troubles and debts.” *kimdür şol ol kim ödünc virä tanrıya ödünc virmək görklü pes artura anı anun için* (KT_{18b/8}) “Whoever lends to Allah without profit, then (Allah) will increase it.” The word continues to exist in the same way in Turkey Turkish today (Türkçe Sözlük, 2011: 1837).

According to Clauson, there are two different *ötünčs* meaning “submission, request” and “lend, debt”; the first of these is derived from the verb *ötün-* and the other one is derived from the verb **ötän-* (*ödän-*). (1972: 61a). Erdal stated that this is not possible, because although the second vowel is found to be round in many Middle Turkish sources and modern Turkish dialects, the suggestion of Clauson is nowhere to be found. He also emphasized that the word must have been derived from the verb *ötün-*, and stated that this is a result of the figurative expansion of the basic meaning of the verb (1991: 281). I also believe that there is no need for the distinction made by Clauson, because there is no such word in the historical texts as *ötänč~ödänč*, and *ötünč* may have been used semantically as the equivalent of a debt received by requesting and asking (cf. *ötünü~ötnü*).

I think that the existence of *ötünč* in the form of *ödünč* in Western Turkish is based only on the analogical effect of the verb *ödä-* that is close to itself in terms of form and meaning. It does not seem possible to talk about any correlation other than this effect.

Ötündürül- (< öt-ün-dür-ü-l-): It means *ötündürül-* “to be demanded, wanted” formed by adding {-tUr} causative and {-l} passivity suffixes to the verb *ötün-*: *upah sudur-ta ötündürülmış ugan arşı öz-üz nomlaṭılmıš* (ETS_{10/290-291}) “It is requested in Upāli-sutra and thoroughly preached by Deva-rsi...”

Ötüngän (< öt-ü-n-gän): It is another word we learn from the *yarlık* or *bitigs* belonging to Golden Horde and Crimea. Located in a bitig belonging to Nur Devlet Han, one of the Crimean khans, this *ötüngän* is a single example: *sizniñ lutf u kārāmiñiz bilür tiyü dāyim ötüngänimiz ol irdi* (K VIII₉) “It was always our submission, just in case your generosity knows.”

Ötüngü (< öt-ü-n-gü): The basic meaning of the word is “request, wish”. It has been identified in Old Uyghur texts as a hendiadys with *aytgu*: *xormuz-ta t(ä)ñri-niñ ötüngüsün aytgusın tüz-ün yol-ug ulatı tüz-ün yol-nuñ tüš-in* (Abhi₁₆₇₇₋₁₆₇₈) “...the noble way, and the result of the noble way of God Hormuzta...”

Ötünmək (< öt-ü-n-mäk): The word is the infinitive form of the verb *ötün-*: *altun öñlüg y(a)rukluğ nom ärdiniğ ötünmək üzä erinč č(a)hşap(a)t mañğal toyın* (BT XXVI 28₃₋₄) “To submit the golden, illuminated jewel of the law, the miserable Chahshapat Mañğal Toyın...”

Ötüntür- (< öt-ü-n-tür-): It means *ötündür-* “to make someone ask for, to make a request” (Erdal, 1991: 822), one of the hapax in the Old Uyghur texts: *anta basa yumış-çı tıtsı-ka mañğal ötün-dürüp* (BT VII, A 387) “After that, he asked for *mañğala* to the disciple who served and...”

Ötünü~ötnü (< öt-ü-n-ü): It is another Turkish word with the meaning of “loan, debt” in Old Uyghur and Karakhanid Turkish texts. Clauson stated that the word *ötnü*, which he cited as an example from DLT, was formed by the abbreviation of the verb **ötän-*, the reflexive form of the verb *ötä-* (1972: 60b). In this respect, it is understood that both the words *ötünč* and *ötnü* go back to the same verb base for their etymology. However, some of the Old Uyghur loan agreements have sentences that will enlighten us on this issue:

toñuz yıl aram ay altı otuz-ka maña ögrünč-kä ötünü böz k(ä)rg(ä)k bolup akıl-ta tört ton-luk böz ötünü altım (*U 9000₁₋₃) “On the twenty-sixth of the first month of the year of the Pig, I borrowed four clothes of böz [...] when böz is necessary (as a loan) for Ögrünč.” *yulan yıl ikinçi ay on iki-kä maña ırsul-ka öñünü bugday k(ä)rgäk bolup yabagu-tın* (SI Kr. I/147₁₋₃) “On the twelfth of the second month of the year of the Snake, wheat is required (as a loan) to me, Irsul, from Yabagu...”

I think the word *ötünü* and *ötnü* in the examples above are directly related not only in terms of semantics but also in terms of etymology, and it occurred through the deletion of the unstressed high vowel in the middle syllable of the first word. In addition, the proof that the Old Uyghur form becomes a noun with the lexicalization of the deverbal adverbial suffix is that the word *ötnü* is a noun meaning “debt”. As a result, *ötnü* in Karakhanid Turkish is not based on the verb **ötän-*, but on the word *ötünü* “loan, debt”, so each of them is actually based on the verb *ötün-*.

If we go back to Karakhanid Turkish, it is seen that Kashgari recorded the word *ötnü* with the meaning of “loan, debt” in DLT and cited the sentence *män yarmak ötnü birdim* as an example (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014: 66). Apart from this, there is the compound verb *ötnü al-* meaning “to borrow” in KB: *nägü ötnü alsa yana birsä tärk / añar birgälär näñ kaçan kolsa tärk* (KB₂₈₀₅) “Whatever he borrows and pays on time, they will immediately give him the goods he wants.”

Conclusion

Up to now, many views have been put forward for the base of the verb *ötün-* that has the basic meaning of “to submit, to request, to want”. However, in order to reach a better conclusion on the subject, it is a necessity to use the Mongolian equivalent, the verb *öči-*, because there is not enough data. I think it is a more correct approach to conceive the verb base as *öt-* based on the sound equivalences between Mongolian and Turkish and words such as *ötüg*. It is also necessary to emphasize the possibility that the verb *öt-*, which appears only twice in Old Uyghur texts, is an example of an abbreviation rather than a spelling error. Nevertheless, when compared with the meanings of the form in Mongolian, it shows up that the verb is not related to the verbs *öt-* meaning “to pass, to pierce” and “to sing” which have various spelling in the texts, however, there is another verb *öt-* meaning “to submit, to request”. As a result, a total of fifteen derivatives have been identified in the texts of historical Turkish dialects based on the related verb base. While the majority of these have meanings with the concept of “submission” and “request”, it gained such meanings as *ötünč* and *ötünü*, “loan, debt” and became almost a commercial term.

Abbreviations

Abhi: Uighur Abhidharma Texts, Shōgaito 2008

AH: Atebetü'l-Hakayk, Arat 2006

AOY: *Yarlık* and *bitiğs* of the Altın Ordu (Golden Horde), Özyetgin 1996

AY Kaya: Altun Yaruk, Kaya 1994

BK: Bilge Kagan Inscription, Ercilasun 2016

BT VII: Berliner Turfantexte VII, Kara & Zieme 1976

BT XIII: Berliner Turfantexte XIII, Zieme 1985

BT XVIII: Berliner Turfantexte XVIII, Zieme 1996

BT XXVI: Berliner Turfantexte XXVI, Kasai 2008

- BT XLVI: Berliner Turfantexte XLVI, Moriyasu 2019
 ChristManMus: Le Coq 1909.
 DLT: *Diwān Luyāt at-Turk*, Ercilasun & Akkoyunlu 2014
 DS: *Derleme Sözlüğü*
 DTS: *Drevnetjurkskij Slovar'*, Nadaljaev et al. 1969
 E: East
 ED: *An Etymological Dictionary of Pre-thirteenth Century Turkish*, Clauson 1972
 ETS: *Eski Türk Şiiri*, Arat 2007
 GT: Chagatai translation of the *Gülistan*, Berbercan 2011
 HT VIII: Hsüen-Tsang, Röhrborn 1996
 HT IX: Hsüen-Tsang, Aydemir 2010
 Huast : *Huastuanift*, Özbay 2014
 IU: Istanbul University
 K: *Yarlık* and *bitigs* of the Kırım (Crimea), Özyetgin 1996
 KB: *Kutadgu Bilig*, Arat 2008
 KE: *Kıssaşü'l-Enbiyā*, Ata 1997
 KP: *The Story of Prince Kalyanamkara and Papamkara*, Hamilton 1998
 KT: *Kur'an Translation in Old Anatolian*, Topaloğlu 1976
 KuanTekin: *Kuanți im Pusar*, Tekin 2019a
 KY: *Kıssa-i Yûsuf*, Cin 2011
 Maitr: *Maitrisimit*, Tekin 2019b
 OTWF: *Old Turkic Word Formation*, Erdal 1991
 S: South
 SN: *Süheyl ü Nev-bahar*, Dilçin 1991
 ST: *Shajara-i Tarākima*, Kargı Ölmez 1996
 T I: *Tunyukuk Inscription, 1st Stone*, Ercilasun 2016
 Tar.: *Tariat Inscription*, Ölmez 2013
 TDK: *Türk Dil Kurumu* (= Turkish Language Association)
 TS: *Tarama Sözlüğü*
 TTK: *Türk Tarih Kurumu* (= Turkish Historical Society)

Bibliography

- Al-Turk, G. A. (2012). *Kitābu Bulğatu'l-Muštāk fī Luğatit't-Türk we'l-Kıfçāk Üzerine Dil İncelemesi*. Unpublished PhD. Thesis. Gazi University, Institute of Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature. Ankara.
- Arat, R. R. (2006). *Edib Ahmed B. Mahmud Yükneci. Atebetü'l-Hakayık*. 3rd Edition. Ankara: TDK.
- Arat, R. R. (2007). *Eski Türk Şiiri*. 4th Edition. Ankara: TTK.
- Arat, R. R. (2008). *Yusuf Has Hacib. Kutadgu Bilig*. 2nd Edition. Istanbul: Kabalıcı.
- Ata, A. (1997). *Kıssaşü'l-Enbiyā (Peygamber Kıssaları) I-II*. Ankara: TDK.

- Aydemir, H. (2010). *Die alttürkische Xuanzang-Biographie IX. Nach der Handschrift von Paris, Peking und St. Petersburg sowie nach dem Transkript von Annemarie v. Gabain ediert, übersetzt und kommentiert*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen. Göttingen.
- Bang-Kaup, W. (1931). Manichäische Erzähler. *Le Muséon* 44, 1-36. [Reprint: Bang-Kaup, W. (1977). Manichäische Erzähler. In Geo Widengren (Ed.), *Der Manichäismus* (pp. 260-286). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.]
- Baskakova, N. A. (1958). *Karakalpaksko-russkij slovar'*. Moskva: Gosudarstvennoje izdatel'stvo inostrannyx i nacional'nyx slovarej.
- Baskakova, N. A. (1968). *Turkmensko-russkij slovar'*. Moskva: Sovetskaja enciklopedija.
- Bawden, C. (1997). *Mongolian-English Dictionary*. London and New York: Kegan Paul International.
- Berbercan, M. T. (2011). *Çağatayca Gülistan Tercümesi (Gramer-Metin-Dizin)*. Unpublished PhD. Thesis. Istanbul University, Institute of Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature. Istanbul.
- Borovkova, A. K. (1959). *Uzbeksko-russkij slovar'*. Moskva: Gosudarstvennoje izdatel'stvo inostrannyx i nacional'nyx slovarej.
- Caferoğlu, A. (1968). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*. Istanbul: TDK.
- Cin, A. (2011). *Türk Edebiyatının İlk Yûsuf ve Züleyhâ Hikâyesi, Ali'nin Kıssa-yı Yûsuf'u*. Ankara: TDK.
- Clauson, Sir G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-thirteenth Century Turkish*. Oxford: Clarendon Press.
- Cleaves, F. W. (1950). The Sino-Mongolian Inscription of 1335 in Memory of Chang Ying-Jui. *Harvard Journal of Asiatic Studies* 13(1/2), 1-131.
- Cleaves, F. W. (1953). The Mongolian Documents in the Musée de Téhéran. *Harvard Journal of Asiatic Studies* 16(1/2), 1-107.
- Demirci, Ü. Ö. (2016). *Eski Türkçede Füller*. Kocaeli: Umuttepe.
- Dilçin, C. (1991). *Mes'ûd bin Ahmed Süheyl ü Nev-Bahar İnceleme-Metin-Sözlük*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Doerfer, G. (1965). *Türkische und Mongolische Elemente im Neupersischen Band II*. Wiesbaden: Franz Steiner.
- Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi Grameri*. Ankara: TDK.
- Ercilasun, A.B. and Z. Akkoyunlu (2014). *Kâşgarlı Mahmud. Dîvânü Lugâtî't-Türk*. Ankara: TDK.
- Ercilasun, A. B. (2016). *Türk Kağanlığı ve Türk Bengü Taşları*. Istanbul: Dergâh.
- Erdal, M. (1991). *Old Turkic Word Formation*. Turcologica VII. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Erdal, M. (2004). *A Grammar of Old Turkic*. Leiden: Brill.
- Gabain, A. v. (1950). *Altürkische Grammatik*. Leipzig: Otto Harrassowitz.
- Hacıeminoğlu, N. (1997). *Harezmi Türkçesi ve Grameri*. Ankara: İÜ Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (2000). *Kutb'un Husrev ü Şirin'i ve Dil Hususiyetleri*. Ankara: TDK.
- Haenisch, E. (1931). *Wörterbuch zu Manghol un Niuca Tobca'an (Yüan-Ch'ao Pi-shi) Geheime Geschichte der Mongolen*. Leipzig: Otto Harrassowitz.
- Hamilton, J. R. (1998). *Budacı İyi ve Kötü Kalpli Prens Masalının Uygurcası*. (Transl. Ece Korkut, İsmet Birkan). Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi: XI. Ankara: Simurg.
- Judaxin, K. K. (1985). *Kirgizsko-russkij slovar' I-II*. Moskva: Sovetskaja enciklopedija.
- Kaçalın, M. S. (2011). *Nevâyî'nin Sözleri ve Çağatayca Tanıklar*. Ankara: TDK.

- Kara, G. and P. Zieme (1976). *Fragmente tantrischer Werke in uigurischer Übersetzung*. BT VII. Berlin: Akademie Verlag.
- Kargı Ölmez, Z. (1996). *Ebulgazi Bahadır Han. Şecere-i Terākime (Türkmenlerin Soykütüğü)*. Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi: III. Ankara: Simurg.
- Kasai, Y. (2008). *Die uigurischen buddhistischen Kolophone*. BT XXVI. Turnhout: Brepols.
- Kaya, C. (1994). *Uygurca Altın Yaruk Giriş, Metin ve Dizin*. Ankara: TDK.
- Le Coq, A. v. (1909). Ein christliches und ein manichäisches Manuskriptfragment in türkischer Sprache aus Turfan (Chinesisch-Turkistan). *Sitzungsberichte der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften* XLVIII, 1202-1218.
- Lessing, F. D. (1960). *Mongolian-English Dictionary*. Berkeley and Los Angeles: University of California.
- Moriyasu, T. (2019). *Corpus of the Old Uighur Letters from the Eastern Silk Road*. BT XLVI. Turnhout: Brepols.
- Mostaert, A. (1977). *Le Matériel Mongol du Houa I I IU 華夷譯語 de Houng-ou (1389)*. Igor de Rachewiltz, Anthony Schönbaum (Eds.). *Mélanges Chinois et Bouddhiques* Vol. XVIII. Bruxelles: Institut Belge des Hautes études Chinoises.
- Nadaljaev et al. (1969). *Drevnetjurkskij slovar'*. Leningrad: Nauka.
- Necip, E. N. (1995). *Yeni Uygur Türkçesi Sözlüğü*. (Transl. İklil Kurban). Ankara: TDK.
- Ölmez, M. (2013). *Orhon-Uygur Hanlığı Dönemi Moğolistan'daki Eski Türk Yazıtları, Metin-Çeviri-Sözlük*. Ankara: BilgeSu.
- Ölmez, M. (2017). Eski Uygurca ikilemeler üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten* 65(2), 243-311.
- Öner, M. (2009). *Kazan-Tatar Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Özbay, B. (2014). *Huastuanıft Manihaist Uygurların Tövbe Duası*. Ankara: TDK.
- Özertural, Z. and M. Knüppel (2005). Zu den Eigennamen im Fragment einer manichäisch-türkischen Buddhavita. *Studia Etymologica Cracoviensia* X, 123-139.
- Özşahin, M. (2017). *Başkurt Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Özyetgin, A. M. (1996). *Altın Ordu, Kırım ve Kazan Sahasına Ait Yarlık ve Bitiklerin Dil ve Üslup İncelemesi*. Ankara: TDK.
- Poppe, N. (1956). The Mongolian Affricates *č and *ʒ. *Central Asiatic Journal* 2/3, 204-215.
- Poppe, N. (1960). *Vergleichende Grammatik der Altaischen Sprachen, Teil 1 Vergleichende Lautlehre*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Ramstedt, G. J. (1903). Das schriftmongolische und die Urgamundart phonetisch verglichen. *Journal de la Société Finno-Ougrienne* 21(2), 1-56.
- Ramstedt, G. J. (1935). *Kalmückisches Wörterbuch*. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura.
- Röhrborn, K. (1996). *Die alttürkische Xuanzang-Biographie VIII. Nach der Handschrift von Paris, Peking und St. Petersburg sowie nach dem Transkript von Annemarie v. Gabain hrsg., übersetzt und kommentiert*. VdSUA 34. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Sevortjan, E. V. (1974). *Ėtimologičeskij slovar' tjurkskih jazykov. Obščetjurkskie i meztjurkskie osnovy na glasnye*. Moskva: Nauka.
- Shnitnikov, B. N. (1966). *Kazakh-English Dictionary*. London-The Hauge-Paris: Mouton & Co.
- Shōgaito, M. (2008). *Uighur Abhidharma Texts: A Philological Study*. Kyoto: Shoukadoh.
- Skvorcova, M. I. (1982). *Čuvaşsko-russkij slovar'*. Moskva: Russkij jazyk.

- Şen, S. (2002). *Eski Uygur Türkçesinde İkillemeler*. Unpublished Master Thesis. Ondokuz Mayıs University, Institute of Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature. Samsun.
- Tarama Sözlüğü I-VIII* (1995). 3rd Edition. Ankara: TDK.
- Tekin, Ş. (2002). Eski Türkçe. In *Türk Dünyası El Kitabı İkinci Cilt: Dil-Kültür-Sanat* (pp. 69-119). 3rd Edition. Ankara: TKAE.
- Tekin, Ş. (2019a). *Uygurca Metinler I Kuanşi İm Pusar (Ses İşiten İlâh)*. 2nd Edition. Ankara: TDK.
- Tekin, Ş. (2019b). *Uygurca Metinler II Maytrisimit. Burkancuların Mehdîsi Maitreya ile Buluşma. Uygurca İptidâi Bir Dram*. Ankara: TDK.
- Tekin, T. (2003). *Orhon Türkçesi Grameri*. 3rd Edition. Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi: IX. İstanbul.
- Topaloğlu, A. (1976). *XV. Yüzyıl Başlarında Yapılmış "Satır-Arası" Kur'an Tercümesi*. İstanbul: Devlet Kitapları.
- Toparlı, R. et al. (2000). *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türki ve Acemî ve Mugalî*. Ankara: TDK.
- Tulum, M. M. (2015). Geçmişten Günümüze öykün- Fiili Üzerine. In A. Azmi Bilgin et al. (Eds.), *XI. Milli Türkoloji Kongresi (11-13 Kasım 2014) Bildirileri Vol. I* (pp. 469-475). İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi.
- Tumurtoğoo, D. (2010). *Mongolian Monuments in 'Phags-pa Script*. Taipei: Institute of Linguistics, Academia Sinica.
- Türkçe Sözlük* (2011). 11th Edition. Ankara: TDK.
- Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü I-VI* (2019). Jointed 4th Edition. Ankara: TDK.
- Ünal, O. (2016). *Klasik Moğolca Söz Varlığında Türkçe Kökenli Kelimeler ve Türkçe-Moğolca Ses Denklikleri*. Unpublished PhD. Thesis. Marmara University, Institute of Turcic Studies, Department of Turkish Language and Literature. İstanbul.
- Vásáry, I. (1995). Mongolian Impact on the Terminology of the Documents of the Golden Horde. *Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricae* XLVIII (3), 479-485.
- Wilkens, J. (2021). *Handwörterbuch des Altuigurischen (Altuigurisch-Deutsch-Türkisch)*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Yüce, N. (2014). *Mukaddimetü'l-Edeb. Hıvârizm Türkçesi ile Tercümeli Şuşter Nüshası*. 3rd Edition. Ankara: TDK.
- Zieme, P. (1985). *Buddhistische Stabreimdichtungen der Uiguren*. BT XIII. Berlin: Akademie Verlag.
- Zieme, P. (1996). *Altun Yaruq Sudur. Vorworte und das erste Buch. Edition und Übersetzung der alttürkischen Version des Goldglanzsütra (Suvarnaprabhāsottamasütra)*. BT XVIII. Turnhout: Brepols.

24. Yahyâ bin Muhammed Gaffârî'nin Cevher-nâmesi Yâkûtatü'l-Mehâzin fi Cevâhiri'l-Me'âdin'e, nüshalarına ve muhtevasına dair

Fatma Sabiha KUTLAR OĞUZ¹

Sibel MURAD²

APA: Kutlar Oğuz, F. S.; Murad, S. (2021). Yahyâ bin Muhammed Gaffârî'nin Cevher-nâmesi Yâkûtatü'l-Mehâzin fi Cevâhiri'l-Me'âdin'e, nüshalarına ve muhtevasına dair. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 456-474. DOI: 10.29000/rumelide.995330.

Öz

Türkçe yazılmış cevher-nâmelerden biri olan *Yâkûtatü'l-Mehâzin fi Cevâhiri'l-Me'âdin* ve *Kitâbu Cevheri'l-Cevâhir* adlarıyla bilinen eser, Yahyâ bin Muhammed Gaffârî tarafından 16. yüzyılda kaleme alınmıştır. Gaffârî, kitabı Şehzâde Korkud'un (ö. 1513) en sadık devlet adamı olan Piyâle Bey'in emriyle yazmış ve tamamladıktan sonra şehzâdeye sunmuştur. Biri yurt dışında, beşi de yurt içinde olmak üzere altı nüshası bilinen eserin Topkapı Sarayı Müzesi Hırka-i Saadet bölümündeki nüshası yüksek lisans tezi olarak çalışılmıştır. Ancak çalışmada, yararlanılan da dâhil olmak üzere diğer nüshalar hakkında hiçbir bilgiye yer verilmemiştir. Bu zamana kadar yapılmış olan cevher-nâmelerle ilgili çalışmalarda ise Yahyâ bin Muhammed Gaffârî'nin cevher-nâmesinden bahsedilmiş; ancak metni hem nüshaları hem de muhtevası bakımından ayrıntılı olarak ele alan bir yayın mevcut değildir. Eser hakkında önceden kaleme alınan yüksek lisans tezi, makale vb. çalışmalarda bilgileri gözden geçirildiğinde bunlarda bazı eksiklikler olduğu da görülmektedir. İşaret edilen eksiklikler nedeniyle bu makalede, Yahyâ bin Muhammed Gaffârî'nin *Yâkûtatü'l-Mehâzin fi Cevâhiri'l-Me'âdin* adlı eserine ait nüshaların hepsi ayrıntılı olarak tekrar ele alınmıştır. Cevher-nâmenin muhtevası, bilinen tüm nüshaları karşılaştırılarak ortaya konmuş, bunlar benzerlikleri ve farklılıkları bakımından incelenerek tanıtılmıştır. Eserin muhtevası L. ve İÜ-423 nüshalarından hareketle ele alınmıştır. Söz konusu farklılıklar bize kitabın sağlam bir metnin ortaya konmasının ancak nüsha karşılaştırması yapılmasıyla mümkün olduğunu göstermiştir. Bu noktada örnek teşkil etmesi düşüncesiyle makalenin sonunda eserin tüm nüshalarında yer alan bir bölümünün tenkitli metni verilmiştir. Böylece, Gaffârî'nin cevher-nâmesi ve metnin tespit ettiğimiz nüshaları hakkında bu zamana kadarki en kapsamlı tanıtmanın yapılmasına çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yahyâ bin Muhammed Gaffârî, *Yâkûtatü'l-Mehâzin fi Cevâhiri'l-Me'âdin*, *Kitâbu Cevheri'l-Cevâhir*, cevher-nâme, cevâhir-nâme

About Yahyâ bin Muhammed Gaffârî's ore book called *Yâkûtatü'l-Mehâzin fi Cevâhiri'l-Ma'adin*, its copies and its content

Abstract

The work, known as *Yâkûtatü'l-Mehâzin fi Cevâhiri'l-Me'âdin* and *Kitâbu Cevheri'l-Cevâhir*, which is one of the ore-book written in Turkish, was written by Yahyâ bin Muhammed Gaffârî in the 16th century. Gaffârî wrote the book by the order of Piyale Bey, who was the most loyal statesman of

¹ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ankara, Türkiye), fkutlar@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1698-9461 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.07.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995330]

² Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Amasya, Türkiye), sibel.murad@amasya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0175-7702

Şehzade Korkud (d. 1513), and presented it to the prince after completing it. The copy of the work, of which six copies are known, one abroad and five in the country, has been studied as a master's thesis in the Topkapı Palace Museum Hırka-i Saadet section. However, no information about the other copies, including the one used, was included in the study. In the studies on ore-book made up to this time, Yahyâ bin Muhammed Gaffârî's ore-book was mentioned; however, there is no publication that deals with the text in detail in terms of both its copies and its content. Master's thesis, article, etc. written beforehand about the work. When the information in the studies is reviewed, it is seen that there are some deficiencies in them. Due to the deficiencies pointed out, in this article, all the copies of Yahyâ bin Muhammed Gaffârî's *Yâqûtatü'l-Mehâzin fî Cevâhiri'l-Me'âdin* were discussed in detail. The content of the ore-book was revealed by comparing all known copies, and these were introduced by examining them in terms of their similarities and differences. The content of the work has been handled with reference to the copies of L. and İÜ-423. These differences have shown us that it is only possible to present a solid text of the book by comparing copies. At this point, the critical text of a part of the work, which is included in all copies of the work, is given at the end of the article in order to set an example. Thus, it has been tried to make the most comprehensive introduction to Gaffârî's ore-book and the copies of the text we have identified so far.

Keywords: Yahyâ bin Muhammed Gaffârî, *Yâqûtatü'l-Mehâzin fî Cevâhiri'l-Me'âdin*, *Kitâbu Cevheri'l-Cevâhir*, ore book

Giriş

İnsanoğlu, cevherlere gerek ziynet eşyası olarak gerekse tıbbî ve mistik uygulamalarda kullanmak amacıyla her devirde önem vermiştir. Özellikle değerli cevherler, hükümdarlar ve devletler için güç ve zenginlik sembolü kabul edilmiştir. Bu ilgi sadece onlara sahip olmakla sınırlı kalmamış, cevherlerin özelliklerini öğrenmek ihtiyacını da ortaya çıkarmıştır. İslam coğrafyasında “ilmü'l-me'âdin” adı verilen alanın mensubu âlimler değerli, yarı değerli ve değersiz taşların ve madenlerin tabiatlarına, türlerine, renklerine, nasıl meydana geldiklerine, nasıl işleneceklerine, değerlerine, nitelik ve niceliklerine ait bilgilerle bunlar hakkındaki efsanelere, rivayetlere, inançlara yer verdikleri eserler kaleme almışlardır. Bu kitapların bir kısmına özelliği olduğuna inanılan diğer taşlar, güzel kokular ve yağlarla ilgili bilgiler, kimi zaman şiir parçaları da eklenmiştir. Söz konusu bilgilerin toplandığı müstakil kitaplara cevher-nâme/cevâhir-nâme denmiştir.

İslam coğrafyasında cevahir ve maden ilmi hakkında kaleme alınan cevher-nâmelerden önce Batı dünyasında taşlarla ilgili çalışmalar yapıldığı, Aristoteles (MÖ 384-322) tarafından aktarılmıştır³. Antik çağlarda kaleme alınan konuyla ilgili eserler İslâmî dönemde Arapçaya tercüme edilmiş ve cevher-nâmelerin ilk örneklerini bu tercümeleme oluşturmuştur. Arapçaya tercüme edilen mineroloji konusundaki ilk eser Aristoteles'e (MÖ 384-322) atfedilen *Kitâbü'l-Ahcâr*'dır. İlk telif eser ise Yuhannâ bin Mâseveyh'e (ö. 857) ait olan *Kitâbü'l-Cevâhir ve Sıfâtihâ ve fî Eyyi Beledin Hiye ve Sıfâti'l-Gavvâsin ve't-Tüccâr*'dır (Murad, 2019: 18). İslâmî dönemin en ünlü cevher-nâme yazarı ise Tîfâşî'dir (ö. 1253).⁴

Cevherler konusundaki Türkçe eserlere gelince bilindiği üzere Anadolu'da 15. yüzyıl başından itibaren Türkçe tercüme ve telif eser yazma faaliyeti hız kazanmış, cevherleri konu edinen eserlerin ilk örnekleri

³ Ayrıntılı bilgi için bk. Aksoy, 2018: 14.

⁴ Cevher-nâmelerle ilgili olarak şu çalışmalara bakılabilir: Demir ve Kılıç, 2003; Kutlar, 2003; Kutlar, 2005; Kara, 2016; Aksoy, 2018; Murad ve Ateş, 2018; Murad, 2019; Kurtulmuş, 2020.

de bu yüzyılda kaleme alınmıştır. Muhammed bin Mahmûd-ı Şîrvânî (ö. 1438'den sonra) bugünkü bilgilerimize göre Türkçe ilk cevher-nâmenin yazarıdır. Gerek Şîrvânî'nin gerekse diğerlerinin Türkçe cevher-nâmelerinin hemen hemen hepsi mensurdur. Bilinen müstakil olarak yazılmış Türkçe tek manzûm cevher-nâme ise Ahmed-i Bîcân'a aittir⁵.

15. yüzyıldan sonra da kimi zaman cevher-nâme/cevâhir-nâme gibi ait olduğu türün adıyla kimi zaman da müellifinin verdiği özel bir adla kitaplar yazılmıştır. Bunlardan biri 16. yüzyılda, Yahyâ bin Muhammed Gaffârî'nin Nâsîrüddîn-i Tûsî (ö. 1274)'nin *Tensûk-nâme-i İlhânî* adlı eserinden ve Muhammed ibn Mansûr'un (ö.?) *Cevher-nâme-i Cedîd*'inden yararlanarak kaleme aldığı *Yâkûtatü'l-Mehâzin fî Cevâhiri'l-Me'âdin* adlı cevher-nâmesidir. Bu cevher-nâme üzerine yapılmış ilk çalışma Orhan Şaik Gökyay'a⁶ aittir. Bunun dışında Adnan Adivar⁷ ve Cevat İzgi⁸ de eser hakkında bilgiler vermiştir. Kitabın bilinen altı nüshasına ait bilgiler *Osmanlı Tabii ve Tatbiki Bilimler Literatürü Tarihi*'nde (Komisyon, 2006: 19-20) yer almaktadır. Ancak zikrettiğimiz yayınlarda, eserin nüshaları ve muhtevası ayrıntılı olarak ele alınmamıştır. Eser bir de yüksek lisans tezine konu olmuştur.

Söz konusu yüksek lisans tezi Yahyâ bin Muhammed Gaffârî'nin *Yâkûtatü'l-Mehâzin fî Cevâhiri'l-Me'âdin* adlı cevher-nâmesinin Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Hırka-i Saadet no: 64'te bulunan nüshası üzerine İsmail Bektaş tarafından hazırlanmıştır⁹. Tezle ilgili tespit ve değerlendirmelerimiz YÖK'ün tez tarama bilgi sisteminde kayıtlı olan çalışmadan hareketle yapılacaktır. Öncelikle Bektaş'ın çalışmasında Gaffârî ve eserinin diğer nüshaları hakkında bilgi bulunmadığını söylemek gerekir. Teze konu olan nüsha hakkında verilen tek bilgi de tez tarama sayfasında yazılıdır. Bu bilgiler Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Hırka-i Saadet 64 numarada kayıtlı nüshanın 77 varak olduğu ve eserin *Tensûk-nâme-i İlhânî* ve *Cevher-nâme-i Cedîd*'in Farsça asıllarından H. 917 tarihinde Şehzâde Korkud (ö. 1513) adına Türkçeye çevrildiğiyle sınırlıdır.

Çalışmanın muhtevasından bahsedilen giriş bölümünde Gaffârî'nin eserine dair verilen bilgiler de oldukça yetersizdir. Burada incelenen metnin değerli taşlarla ilgili olduğu, dört mahzenden oluştuğu ve mahzenlerin de alt bölümlere ayrıldığı belirtilmiştir. Söz konusu bölümlerde *altın, gümüş, kalay, kurşun, demir, bakır, harçini, elmas, yakut, yağmur taşı, billur vb. taşların özellikleri, nerelerde çıkartıldıkları, hangi hastalıklara iyi geldiklerinin* anlatıldığı, ayrıca eserde *elmas, yakut, zümrüt, firuze, lal, bicade, göz boncuğu, dühne vb. taşlar hakkında da ayrıntılı bilgiler verildiği* (Bektaş, 2008: IV) ifade edilmiştir. Oysa Bektaş'ın çalışmış olduğu nüshada, eserin üçüncü mahzeninde olan gümüş bâbının üçüncü faslının sonundan itibaren gümüşün dördüncü faslıyla bakır, kalay, kurşun, demir, harsînî fasılları ve filizâttan mürekkep olan cisimlerden tuç faslı ve teberû faslının başına kadarki sayfalar eksiktir. Ayrıca nüshada yukarıda da belirtildiği üzere konuların ele alınış sırası ve bölümler, Bektaş'ın ifade ettiğinden farklı olup eserde bulunduğu söylenen bölümler de bu nüshada bulunmamaktadır. Söz konusu nüsha hakkında ayrıntılı bilgi daha sonra verileceği için tekrar olmaması düşüncesiyle burada ayrıntıya girilmemiştir.

Bektaş, tezinin giriş bölümünde, eserin çevirisini yaptığını ve ardından transkripsiyon alfabesiyle metni hazırladığını, inceleme ve dizin bölümleriyle çalışmasını tamamladığını söylemiştir. Eğer "çeviri"yle kastedilen metnin günümüz Türkçesine aktarılması ise tezde böyle bir bölümün yer almadığı ortadadır. Çalışma bir sayfalık kısa bir giriş bölümü, yüzeysel kısa bir inceleme, transkripsiyon alfabesine

⁵ Ayrıntılı bilgi için bk. Kutlar, 2005: 47; Kara, 2016.

⁶ Gökyay, 1991.

⁷ Adivar, 1982.

⁸ İzgi, 1997.

⁹ Bektaş, 2008.

aktarılmış özensiz bir metin ve dizin bölümlerinden oluşmaktadır. Sonuç bölümü bulunmayan çalışmanın, kaynakça kısmında verilen eser künyeleri bağlamında son derece zengin olduğu göze çarpmaktadır. Ancak yapılan incelemeye bakıldığında kaynakçada adı geçen bu eserlerin -sözlükler dışarıda bırakıldığında- tezin neresinde kullanıldığı ise anlaşılamamıştır.

Bektaş'ın yüksek lisans tezinin metin bölümünde okunmadığı için atlandığı düşünülen kelimeler mevcuttur ve okunan kısımlarda ise çok sayıda yanlışlık yapıldığı dikkati çekmektedir. Çalışma, bir yüksek lisans tezi olduğu göz önünde tutularak değerlendirilse bile tezde okumaların hayli özensiz ve gelişigüzel olduğunu, metnin muhtemelen kontrol edilmediğini söylemek mümkündür.

Özetle bu zaman kadar yapılan çalışmalarda Gaffârî'nin cevher-nâmesi ve özellikle eserin nüshaları hakkındaki bilgilerin sınırlı olduğu görülmektedir. Kitabın Topkapı Müzesi Hırka-i Saadet no: 64 nüshası üzerine yapılan yüksek lisans tezinin bilimsel açıdan eksiklikler taşıdığı ortadadır. Dolayısıyla sıralanan bu gerekçeler Gaffârî'nin *Yâkûtatü'l-Mehâzin fî Cevâhiri'l-Me'âdin*'inin tüm nüshalarıyla birlikte değerlendirilmesinin yararlı olacağını göstermektedir. Bu bağlamda çalışmamızın bundan sonraki kısmında önce Gaffârî'nin biyografisine dair bilgi verilecek, ardından eserinin nüshaları tanıtılacak ve tam olması nedeniyle L. nüshası esas alınarak kitabın muhtevası üzerinde durulacak, diğerlerinden farklı bir nüsha ailesinden istinsah edildiği anlaşılan İÜ-423 nüshası ile olan farklılıklara da işaret edilecektir. Cevher-nâmenin işaret ettiğimiz eksiklikler nedeniyle yeniden çalışılması gerektiğini düşündüğümüz için de yazının sonuç bölümünden sonra tüm nüshalarda bulunan "ayne'l-hirr" başlıklı bölümün karşılaştırmalı olarak yapılmış çeviri yazısı örnek olarak verilecektir.

I

Yahyâ bin Muhammed Gaffârî

Gaffârî hakkında elde edilen bilgiler daha önce yapılan çalışmalarda¹⁰ da olduğu gibi yazarın eserinin giriş kısmında kendisi hakkında verdiği bilgilerle sınırlıdır. Bu bilgilerde Gaffârî, Acem ve Arap diyarlarında günler geceler boyunca gezmiş, durup dinlenmeden hüner elde etmek için çalışmış ve daha sonra Anadolu kıyılarına ulaşmıştır. Şehzâde Korkud'un (ö. 1513) en sadık dostu ve devlet adamı olan Piyâle Bey'le tanıştıktan sonra Piyâle Bey'in emri üzerine *Yâkûtatü'l-Mehâzin fî Cevâhiri'l-Me'âdin*'i yazmıştır.

II

Yâkûtatü'l-Mehâzin fî Cevâhiri'l-Me'âdin'in nüshaları

Gaffârî'nin cevher-nâmesinin bu zamana kadar bilinen Türkiye kütüphanelerinde beş, yurt dışında bir olmak üzere altı nüshası bulunmaktadır. Eser, aşağıda elimizdeki bu nüshalardan hareketle istinsah tarihleri bilinenler ve bilinmeyenler olarak sırasıyla ayrıntılı bir şekilde tanıtılmıştır. Yazma Bağışlar nüshası için YB., Süleymaniye Kütüphanesi Nuruosmaniye Koleksiyonundaki nüsha için N., Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Hırka-i Saadet nüshası için HS., İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi Türkçe Yazma eserler bölümünde bulunan 423 ve 7020 numaralı nüshalar için İÜ-423 ve İÜ-7020, Leipzig için L. kısaltmaları kullanılmıştır.

¹⁰ Gökyay, 1991; Adıvar, 1982; İzgi, 1997; Komisyon, 2006.

1. YB.: Süleymaniye Kütüphanesi Yazma Başlıklar 1389 numarada kayıtlı olan nüsha, kütüphane kayıtlarına göre 17x11,5 ve 11x7,2 cm ölçülerindedir. Eserin 1a numaralı zahriyesinde eserin ismi *Yâkûtatü'l-Mehâzin fi Cevâhiri'l-Me'âdin* olarak kaydedilmiştir. Eserin 1b sayfasının baş tarafına kırmızı mürekkeple ve büyük harflerle eserin ismi yazılmıştır. 152 yaprak, 11 satır olan nüshanın ilk sayfalarında (1b-2a) metin, kırmızı ve siyah çerçeve içine alınmıştır. Diğer sayfalarda bu çerçeveler bulunmamaktadır. Metnin mensur kısımlarında harekeli nesih hattı kullanılmışken manzum kısımlarında yer yer talik hat kullanılmıştır. Metinde noktalamalar, başlıklar, önemli kelimeler, nazım bölümlerinin başlangıçları kırmızı mürekkeple, diğer kısımlar ise siyah mürekkeple yazılmıştır. Sayfa altlarında reddâdeler mevcuttur. Tespitlerimize göre bu nüshada birinci ve üçüncü mahzen tam, fakat dördüncü mahzen eksiktir. Eserin daha sonra yanlış biçimde birleştirilmesinden dolayı ikinci mahzeni kapsayan bazı sayfaların da yerleri değişmiştir. Eserin yıllar içinde nemlenmesinden ötürü kimi sayfalarda mürekkebin dağıldığı, bazen de yazıların okumayı imkânsızlaştıracak derecede silindiği görülmüştür. Örneğin 20b ile 28b-29a sayfalarının yarısı, 149b-150a ve 151a sayfalarının ise tamamı neredeyse okunamaz durumdadır. Eserin son sayfaları nemlenme ve silinmeden dolayı okunamaz durumdadır. Ancak istinsah kaydının bulunduğu sayfa korunmuştur. Buradaki bilgilere göre bu nüsha Sultan Süleymân (ö. 1566) döneminde İlyâs bin Abdullâh adlı biri tarafından Manisa'da 926 yılında Cemâziyelevvel ayının sonlarında (Mayıs 1520'de) istinsah edilmiştir. Katalog kaydında tarih H. 926 (Komisyon, 2006: 19) yazmaktaysa da metinde dokuz yüz yirmiye kadar olan kısmın görüldüğünü, fakat altı sayısının görünmediğini belirtmek gerekir. L. ve HS. nüshalarının son kısmında yazarın eseri bitirdiği tarihi verdiği bir tarih kitabı bulunmaktadır. Buna göre kitabın yazımı 917 Şevvâl'inde (Aralık 1511 - Ocak 1512'de) tamamlanmıştır. Dolayısıyla Yahyâ b. Muhammed Gaffârî'nin 8-9 yıl sonra (926/1520) istinsah edilmiş YB. nüshasını görmüş olması ihtimal dâhilindedir.

Nüshada müfredâtların anlatıldığı birinci mahzen ve filizât-ı seb'anın anlatıldığı üçüncü mahzen tam olup cevherlerin anlatıldığı ikinci mahzen bölümündeki sayfalarda karışıklık vardır. Eserde bâbların sıralanışı firuze bâbının üçüncü faslının anlatıldığı 71b sayfasından sonra lacivert taşının olduğu 92a sayfasına kadar karışmıştır. Firuze bâbının üçüncü faslının anlatıldığı 71b sayfasında fasıl tamamlanmadan 72a sayfası, yakut benzerlerinin anlatıldığı bâbın ikinci faslının ilk kısmıyla başlamaktadır. Yakut benzerlerinin anlatıldığı bâb başlığı ise 88b sayfasındadır. 72b sayfasında yakut benzerlerinin çeşitlerinin ve kıymetlerinin anlatıldığı fasıl devam ederken 73a sayfası zımpara taşının birinci faslının ilk kısmıyla başlamaktadır. Zımpara taşının dört faslı tamamlandıktan sonra 73b sayfasında dehne bâbı başlar. Dehnenin birinci fasıl başlığından birkaç cümle sonra 74a sayfasına geçilmekte ve bu sayfa cez' taşının anlatıldığı birinci fasıl ortasından başlamaktadır. Dehne bâbının devamı 90a-92a sayfaları arasındadır. Mıknatıs bâbının dördüncü faslının anlatıldığı 79b sayfasında fasıl tamamlanmadan 80a sayfasında panzehir taşının birinci faslının ilk cümleleriyle başlamaktadır. İtrilerin anlatıldığı dördüncü mahzen ise kâfur maddesiyle sonlanmakta, sonrasında olması gereken sandal, safran, zebâd, laden ve müselles fasılları bulunmamaktadır. Nüshadaki bu karışıklık sayfaların yerlerinin tarafımızca yeniden düzenlenmesiyle giderilmiştir.

2. İÜ-423: Bu nüsha, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi Türkçe Yazma eserler arasında NECTY00423 ve NEKTY00423 demirbaş numaralarıyla kayıtlıdır. NECTY00423 numarada eserin adı *Kitâbu Yâkûtatü'l-Mehâzin fi Cevâhiri'l-Me'âdin* şeklindedir. Ayrıca yazar adı ve metnin istinsah tarihinin de H.1055 olduğu belirtilmiştir. Kitabın ebatlarının 217x140, 142x73 mm, 64 yaprak ve 17 satır olduğu, baş kısmında eksik bulunduğu bilgisi verilmiştir. Katalogda nüsha özellikleri olarak "söz başları kırmızı, kırmızı cetveli, aharlı kağıt, su yolu filigranlı ve cildi bordo bez kaplı" bilgileri yazılmıştır. Bu demirbaş numaralı nüshanın erişim izni bulunmamaktadır. Eser, diğer demirbaş numarası olan NEKTY00423'e *Cevâhir-nâme* adıyla kaydedilmiştir. H. 1055 istinsah tarihi NECTY00423'le aynıken,

nüşhanın ölçüsü diğer demirbaş kaydından farklı olup 214x135 mm şeklindedir. Ayrıca yazı tipinin nesih, eserin 64 yaprak ve 17 satır olduğu belirtilmiştir. Bu demirbaş numarasında nüshaya erişim izni bulunmaktadır.

İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi Türkçe Yazmalarda NEKTY00423 demirbaş numarası ile kayıtlı olan nüshanın 1a sayfasında eserin adı *Cevâhir-nâme* olarak yazılmıştır. Düzenli, tertipli bir görünüme sahip olan bu nüshanın her sayfasında metin çift kırmızı çizgiyle çerçeve içine alınmıştır. Yazısı harekesiz nesih olmakla beraber kısmen harekeli yerler de bulunmaktadır. 64 varak olan nüsha, genelde 17 satır olup yer yer satır sayısı 16'ya düşmektedir. Bâb, fasıl, nazım, beyit gibi başlıklar, ayetler ve noktalama işaretleri kırmızı mürekkeple, diğer kısımlar ise siyah mürekkeple yazılmıştır. Eser, zaman içinde yer yer nemlenmişse de bu nemlenme eserin okunması ve görüntüsünün netliği için sorun teşkil etmemektedir. Sayfa altlarında reddâdeler kullanılmıştır.

Baş ve sonu eksik olan nüsha, cevherlerin anlatıldığı ikinci mahzenin inci bâbının üçüncü faslından başlamaktadır. Dört mahzen olarak yazılan eserin birinci mahzeni (müfredât) ve dördüncü mahzeni (tırlar) bu nüshada bulunmamaktadır. Cevherlerin anlatıldığı ikinci mahzende ise zımpara taşının dördüncü faslı tamamlanmadan 39a sayfasında lacivert taşının son faslının anlatıldığı bölüme geçilmektedir. Arada olması gereken dehne bâbı ve lacivert taşının bâb başlığı ve diğer fasılları eksiktir. Billur bâbının birinci faslının anlatıldığı 42b sayfasından sonra 43a sayfasında ahcâr-ı müteferrika faslında olması gereken hacerü'l-matarın (yağmur taşının) anlatıldığı fasla geçilmektedir. 42b ve 43a sayfaları arasında olması gereken billur bâbının birinci fasıl sonu ve diğer üç faslıyla devamında yer alan cemest bâbı, ahcâr-ı müteferrikanın anlatıldığı fasıldaki sebec, humâhin, talk fasılları eksiktir. Ecsâd-ı seb'anın anlatıldığı üçüncü mahzende ise "filizâtdan mürekkep olan nesnelere" başlığı altında olması gereken tuç, teberû, dârârû, tâlikûn ve iki cisimden oluşan nesnelere anlatıldığı fasılları yoktur. Nüşhanın 64b sayfasında "Filizâtdan mürekkep olan cisimleri 'ayân eder ve anlarıñ birbirine nisbetin beyân eder" başlığı altında pirinç fasıl başlığı atılmış ve bir hitap cümlesi, beyit ve sonrasında gelen bir cümleden sonra temme'l-kitab yazılarak eser sonlandırılmıştır. Pirinç faslına diğer nüshalarda rastlanmamıştır.

Bu nüshanın önemli bir özelliği diğer nüshalarda bulunmayan ve bazı fasılların baş tarafında yer alan bazı hitap cümleleriyle beyitlerdir. Nüsha bu özelliği bakımından dikkat çekicidir. Baştan ve sondan eksik olan nüshanın istinsah kaydı bulunmamaktadır, ancak eserin son sayfasında çerçevenin dışında siyah mürekkeple kalın harfli bir yazıyla muhtemelen eserin istinsah tarihi olan 1055 (1645-1646) tarihi kaydedilmiştir.

3. HS.: Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Hırka-i Saadet, numara 340'ta kayıtlıdır. Katalog bilgilerine göre 15x21,5 ve 9,5 cm ebatlarındadır (Komisyon, 2006: 20). 77 varak, 15 satırdır. Bu nüsha, Orhan Şaik Gökyay'ın (1991: 171) çalışmasında da bahsettiği gibi Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Hırka-i Saadet 64 numarada kayıtlıdır. Kutlar (2005: 49-50), Gökyay'ın (1991: 171) 64 olarak verdiği nüsha numarasının Müze Kataloğunda 340 olduğunu, nüshanın Türk Dil Kurumu Kütüphanesinde 152 numarada kayıtlı olan fotokopisinde ise her iki numaranın da yer aldığını belirtmiştir. Türk Dil Kurumu Kütüphanesinden temin ettiğimiz bu siyah-beyaz nüshanın 1a zahriyesinde "Hırka-i Şerif otasına vakf olunmuşdur" ifadesi bulunmaktadır. Eserin adı nüshanın 1b sayfasında geniş bir çerçeve içinde *Kitâbu Cevheri'l-Cevâhir* olarak yazılmıştır. Nüshada sayfalar tek çizgiyle çerçeve içine alınmış, manzum kısımlar çift sütunla, mensur kısımlardan çizgiyle ayrılarak yazılmıştır. Harekesiz nesih hatla yazılan nüshada, bazı başlıklar harekelenmiştir. Sayfa altlarında reddâdeler kullanılmıştır. Nüshada bazı bâb başlıkları fasıl olarak verilmiştir. Bazı bâblar ve fasıllar kısaltılmıştır. Nüshada eserin üçüncü

mahzeninde olan gümüş bâbının üçüncü faslının sonundan itibaren gümüşün dördüncü faslı ve bakır, kalay, kurşun, demir, harsînî fasılları ile filizattan mürekkep olan cisimlerden tuç faslı ve teberû faslının başına kadar olan sayfalar eksiktir. 69b sayfasında gümüş bâbının üçüncü faslı tamamlanmadan 70a sayfasında teberû faslının ortasından devam etmektedir.

Nüsha, yazarın eseri tamamladığı tarihin yazılı olduğu kitayla sonlanmıştır. Daha sonra dört beyitlik Farsça bir kıta ile Farsça iki dörtlük yazılmıştır. Katalog bilgilerinde 970/1562-1563 yılında istinsah edildiği bilgisi yer alsa da (Komisyon, 2006: 20) nüshada metnin kim tarafından, ne zaman istinsah edildiğine dair herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

4. L.: Eserin yurtdışında tespit edilen tek nüshası Leipzig Üniversitesi Kütüphanesi İslami Yazmalar Koleksiyonunda, B. or. 076^u yer numarasıyla kayıtlıdır. Katalog bilgisine göre nüsha 21,4 x 14,5 cm, metin alanı ise 13 x 7,5 cm ebatlarındadır. Eserin 1a numaralı zahriyesinde Kethüdâ Serrâc Muhammed Bey'e ait olduğuna dair bir ibare vardır. Sağlam bir görünüme sahip olan bu nüshada, eserin mahzenleri ve fasılları tamdır. 162 varaktan oluşan nüshada her sayfada 11 satır vardır. Eser yer yer harekeli nesihle, yer yer talik hatla yazılmıştır. Nüshanın 1b sayfasında eserin adı kırmızı mürekkeple *Kitâbu Yâkûtatü'l-Mehâzin fi Cevâhiri'l-Me'âdin* olarak kaydedilmiştir. Nüshada başlıklar, önemli kelimeler, manzum kısımların başlangıçları kırmızı mürekkeple, diğer kısımlar ise siyah mürekkeple yazılmıştır. Reddâdeler kullanılmış, bazı fasıllarda, fasıl kelimesi yazılmadan içeriğinin başlığı yazılmış, bazı fasıllarda da içerik kısaltılmıştır. Nüshada müstensih adı ve istinsah kaydı yoktur. Adıvar (1982: 65) 1517'de istinsah edildiği bilgisini verse de nüshada böyle bir tarih bulunmamaktadır. Bu nüshanın sonunda da HS. nüshasında olduğu gibi yazarın eseri tamamladığı tarihin yazılı olduğu Türkçe, Farsça manzum kısım bulunmaktadır. Eserdeki bazı cevherlerin adlarının daha sonraki dönemlerde nüshayı inceleyenlerce Latin harfleriyle sayfa kenarlarına yazıldığı görülmektedir.

5. İÜ-7020: İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi Türkçe Yazma eserler bölümündeki bir diğer nüsha da NECTY07020 ve NEKTY07020 demirbaş numaralarıyla kayıtlıdır. NEKTY07020 demirbaş numarasında nüshanın açık erişimi bulunmaktadır. Katalog bilgilerinde nüshanın 226x165, 165x100 mm. ölçülerinde, ebru desenli nohudi meşin ciltli olduğu belirtilmiştir. Nüsha incelendiğinde rika hattıyla yazıldığı, 54 yaprak ve 21 satırdan oluştuğu görülmektedir. Nüshanın zahriyesinde herhangi bir kayıt bulunmamaktadır. Eserin adı 1b sayfasının başında kırmızı mürekkeple *Cevherü'l-cevâhir* olarak yazılmıştır. Metinde başlıklar, önemli ifadeler, noktalamalar, nazım bölümlerinin başlangıçları kırmızı mürekkeple, diğer kısımlar ise siyah mürekkeple kaleme alınmıştır. Önemli kelimelerle ibarelerin ve Arapça ifadelerin üstü kırmızı mürekkeple çizilmiştir. Sayfa sonunda reddâdeler bulunmaktadır. Müstensih, bazı fasıl ve bâbları kısaltmıştır. Bu nüshanın birinci mahzen, ikinci mahzen ve dördüncü mahzenleri tam olup üçüncü mahzende yer alan gümüşün üçüncü faslından sonra dârû faslıyla devam etmektedir (49a). Nüshada gümüşün dördüncü faslı ve bakır, kalay, kurşun, demir, harsînî bâbları, filizatdan mürekkep nesnelere tuç ve teberû fasılları eksiktir.

Eserin son sayfası olan 54a'da sadece kısaca "el-'abdü'l-hakîr el-fakîr es-Seyyid Abdülkâdir fi 19 Ş. sene 1233" kaydı bulunmaktadır. Buna göre eser Seyyid Abdülkâdir adlı biri tarafından 19 Şaban 1233'te (24 Haziran 1818) istinsah edilmiştir. HS. ve L. nüshalarında bulunan ve yazarın eseri tamamladığına dair tarihin yazılı olduğu manzume bu nüshada da yoktur.

6. N.: Süleymaniye Kütüphanesi Nuruosmaniye Koleksiyonunda 34 Nk 3762/1 demirbaş numarasıyla kayıtlı nüsha 140 varaktan oluşmaktadır ve her sayfasında 13 satır bulunmaktadır. Verilen bilgilere göre

¹¹ L. nüshasının, katalogda eski yer numarası olan CCLXV verilmiştir (Komisyon, 2006: 20).

nüsha 14,5 x 21 ve 7,5 x 15 cm ebatlarında olup H. 11. asırda istinsah edilmiştir (Komisyon, 2006: 20). Nüsha incelendiğinde nüshanın 1a sayfasında bulunan zahriyesinde Sultan III. Osman'a (ö. 1757) ait bir mühür ile bu mührün altında eserin Sultan II. Mustafa'nın (ö. 1703) oğlu Sultan III. Osman tarafından kütüphaneye vakfedildiğine dair Arapça bir kayıt bulunmaktadır. 1b sayfasında kırmızı mürekkeple ve kalın harflerle eserin adı *Kitâb-ı Cevher-nâme* şeklindedir. Nüshada metin kırmızı çizgiyle çerçeve içine alınmıştır. Metinde başlıklar, önemli kelimeler, nazım ve nesir bölümlerinin başlangıçları kırmızı mürekkeple, diğer kısımlar ise siyah mürekkeple yazılmıştır. Bazı fasıl başlıklarında da siyah mürekkep kullanılmıştır. Talik hatla yazılan nüshada reddâdeler bulunmaktadır. Eserin muhtevasının anlatıldığı ve mahzen adlarının sıralandığı 7a sayfasında bu bölüm tamamlanmadan birinci mahzenin üçüncü bâbının ortasından devam etmektedir. Aradaki kısımlar eksiktir. İkinci mahzenin başladığı 14a sayfasında başlık mahzen yerine bâb olarak yazılmıştır. Nüshada, zaman zaman fasıl yerine bâb, bâb yerine fasıl başlıkları kullanılmıştır (14b, 45b, 132a, 136b). Eserde bazen bâbların birinci fasıl başlıkları yazılmadan birinci fasıl anlatılmaya başlanmıştır. 38a sayfasında bir inci türü için fasıl başlığı atılmıştır. Eserin dördüncü mahzeni eksiktir. Metin sandal faslı tamamlanmadan 140b sayfasında bitmiştir. Devamında olması gereken za'ferân, zebâd, laden, müselles fasılları ve yazarın eseri bitirdiğine dair L. ve HS. nüshalarında bulunan manzume yoktur. Nüshada müstensih ve istinsah tarihi hakkında herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Nüshanın 141a-143b sayfalarında *Kitâb-ı Kar-nâme* adlı bir eser ve 143b-145b sayfaları arasında ise *Pânzehr Risâlesi* kayıtlıdır¹².

III

Muhtevası

Aşağıda Gaffârî tarafından yazılan cevher-nâmenin aynı nüsha ailesinden geldiği belirlenen beş nüshası içinde tam olan Leipzig (L.) nüshası esas alınarak eserin muhtevası ortaya konmuş, bu esnada farklı bir nüshadan istinsah edildiği anlaşılan İÜ-423 nüshası ile olan önemli farklılıklar da gösterilmiştir.

Yahyâ bin Muhammed Gaffârî, eserine geleneğe uygun olarak besmele ve Allah'a hamd ve şükür ile başlar. Türkçe külfetli bir dile sahip bu mensur satırlarda şükür Allah'ın cevherleri yaratmasıyla ilgilidir. Ardından aynı konudaki Farsça manzumeyle sözlerine devam eder [L. 1b-2a]. Ardından yine cevherlerle ilgili ifadeler kullandığı mensur ve manzum kısımda Peygamber'i över [L. 2b-3a].

Yazar, "ammâ ba'd" ifadesinden sonra, kendisini "ekall-i ibâdullâhü'l-Bârî" yani Cenâb-ı Hakk'ın kullarının en basiti olarak nitelendirir ve "Yahyâ bin Muhammed el-Gaffârî eydür ki" diyerek kendi ismini verir [L. 3b]. Sonra sebab-i telife geçer.

Sebeb-i telifte, gök ve yer cisimlerinin hareketleriyle binlerce kıymetli madenin ocaklarda meydana gelip zamanenin ulu kişilerinin hazinelerini süslemek için yaratıldığını söyler. Ancak insan toplulukları içinde söz söyleme incisi gibi bir gevher olmadığına, bütün insanlar için faydalı olan tek şeyin söz söylemek olduğuna değinir. Bu ifadenin ardından kendisinden "bu dâ'î-i bî-riyâ" şeklinde söz eder. Bu bölümdeki "deryâ-yı sibâhat içinde lenger-iistirâhat çeküp" ifadesi onun denizle bir alakası olduğunu gösterir. Müellif bunun ardından ilim sahibi olmak için günler geceler boyunca çalıştığını, Arap ve Fars diyarlarında gezerek buranın ileri gelenlerinin eserlerinden bilgiler elde etmek ve hükümler çıkarmak için çabaladığını söyler. Bundan sonra yine bu deniz ve kara yolculuğuna değindiği Türkçe iki beyite yer verir [L. 4a]. Manzum kısımdan sonra övgüyle söz ettiği Rûm (Anadolu) sahiline ulaştığını belirtir. Burada Hz. Muhammed'in "*İnsanlar altın ve gümüş madenleri gibi madenlerdir*" hadisini naklederek

¹² Ayrıntılı bilgi için bk. Ak, 2004.

bu beldenin bayındır yerlerinden ve kullarının madenlerinden güzel ahlakla süslenmek için altın, kemal ve fazilet gümüşlerini aradığını, onların ilim ve irfanlarından faydalandığını belirtir ve bu arada başka değerli taşlardan da söz eder [L. 4b-5a].

Daha sonra eserini sunduğu Şehzâde Korkud'a övgülerde bulunduğu mensur ve manzum kısım başlar. Onu, ilim ve irfan memleketinin sultanı, zamane sultanlarının en bilgilisi, en adaletlisi, fazıl ve hüner sultanı sıfatlarıyla över ve ardından aynı içerikte bir manzumeye yer verir [L. 5a-6a].

Şehzâde Korkud'un hizmetine girdikten sonra şehzâdenin en sadık dostu ve yardımcısı olan Piyâle Bey'le tanıştığını, Piyâle Bey'in ona samimi bir şekilde hizmet eden kendisiyle görüşüp lütuflarda bulunduğunu söyler. Şehzâdenin aziz meclisine dâhil olabilmek için bir kitap tercüme ettirmek istediğini ifade eder. Buraya öncesinde abartılı ifadelerle söz ettiği Piyâle Bey'i övdüğü bir de manzume ekler. [L.6a-6b]

Piyâle Bey'in ondan *Kitâb-ı Cevher-nâme*'yi Türkçe olarak yazmasını istediğini ve kendisinin de bu emre uyarak *Tensûknâme-i İlhânî* ve *Cevher-nâme-i Cedîd*'den istifade ederek bu kitabı yazdığını belirtir [L. 7b]. Daha sonra kitabı tamamlar ve eserini yazdığı tarihi verdiği söylediği manzum kısma geçer. Gaffârî, kitabın yazılış tarihini başta da belirttiği üzere ebcele hesabıyla "yâkûtat" kelimesinde gizlemiştir [L. 8a]. Böylelikle yazar hem eserinin başında "*Anun târîhi çün yâkûtat durur / Ana bu lafzıla pirâyê dirdüm*" beytindeki "yâkûtat" kelimesiyle, hem de eserin en sonundaki "*Tokuz yüz on yedi geçmiş idi târîh / Ki cevher-nâme hatm oldı tamâmî*" beytiyle eserin yazılış tarihini bildirmiştir.

Ardından eserin muhtevası hakkında bilgi verdiği bölüm başlar. Gaffârî, eserin dört mahzen ve birçok bâbdan oluştuğunu söyledikten sonra. Eserinin adını *Yâkûtatü'l-Mehâzin fî Cevâhiri'l-Me'âdin* koyduğunu belirtir [L. 8b].

Daha sonra eserin mahzenlerini sıralayarak içerikleri hakkında kısa bilgiler verir. Buna göre birinci mahzende müfredâtları yani bütün madenlerle yeryüzündeki diğer birleşikleri ve bunların meydana geliş sebeplerini anlatır. İkinci mahzen, bütün taşlardan olan cevherleri kapsar. Cevherlerin nasıl oluştukları, madenleri, nitelikleri, yararları ve zararları, kıymetleri, fiyatları ve cılanmaları konularını ele alır. Eserin üçüncü mahzeni, *ecsâd-ı seb'a/filizât-ı seb'a* (yedî cisim/yedî filiz) hakkındadır. Yazar, bunların nasıl oluştuklarını, niteliklerini, yararlarını ve zararlarını, oluşum farklılıklarını anlattığını ifade ettikten sonra dördüncü mahzenin de itirarla ilgili olduğu bilgisini verir. Gaffârî, eserin giriş bölümünü bu kitaptaki bütün mahzenlerin en yüksek mahzene ulaştıracak nitelikte ve kimya eserleri hakkında en makbul mahzen olacağı ifadesiyle sonlandırır [L. 8b-9a].

Eserin birinci mahzeni [L. 9a-20b] sayfaları arasında yer alan beş bâbdan oluşur. Birinci bâb [L. 9a-11a] Allah'ın evreni yaratması, yer gök hareketleriyle dört elementin (su-toprak-ateş-hava) oluşumu ve dünyadaki her maddenin bu dört unsurdan meydana geldiği hakkındadır. İkinci bâbda [L. 11a-15a] Allah'ın bu dört elementi birbiriyle ilişkili yarattığı belirtilerek bunların tabiatlarına dair bilgiler verilir. Üçüncü bâbda [L. 15a-17b] dünyadaki madenlerin hangi yollarla, nasıl oluştuğu anlatılır. Dördüncü bâb [L. 17b-19a] madenlerin taşlaşma özellikleri ve beşinci bâb ise [L. 19a-20b] cevherlerin renklerinin nasıl meydana geldiği hakkındadır.

Birinci mahzen beş bâbda tamamlandıktan sonra cevherlerin anlatıldığı ikinci mahzene geçilir. İkinci mahzenin başında yazar; bu mahzende cevherlerin madenlerinin, özelliklerinin, yararlarının, cılanmalarının anlatılacağı bilgisini verir [L. 20b-127b].

İkinci mahzen yirmi bâbdan oluşur. Her bâb kendi içinde genellikle dört-beş fasıldan müteşekkildir. Bâblardan bağımsız olarak iki fasıl daha vardır ve bu fasıllardan biri kendi içinde on dokuz fasla ayrılmıştır. Bu mahzendeki ilk bâb yakut [L. 21a-34a] hakkındadır. Yakut bâbı, yakutun çeşitleri ve marifetleri, kısımları, madenlerinin nerede olduğu ve kusurları, yakut çeşitlerinin birbirinden farkları ve kıymetleri, yakutun niteliği ve tabiatı yakutun kusurları ve bu kusurların ilaçları ve yakut çeşitlerinin cilalanması olmak üzere yedi fasıldan meydana gelir.

İkinci mahzenin ikinci bâbı inci hakkındadır [L. 34a-52b]. Bu bâb, beş fasıldan oluşur. Bu fasıllar incinin sıfatı, meydana gelişi ve oluşumu, çeşitlerinin ayırt edici özellikleri ve kıymetleri, nitelikleri ve tabiatı, cilalanması ve korunması hakkındadır.

Zümrüdün anlatıldığı üçüncü bâb [L. 52b-57b] beş fasıldan oluşur. Bu fasıllarda zümrüdün sıfatı, madeni ve nasıl meydana geldiği, çeşitlerinin ayırt edici özellikleri ve kıymetleri, nitelikleri, kusurları hakkında bilgiler verilir.

Dördüncü bâbı oluşturan zeberced bahsi [L. 57b-59b] zebercedin sıfatı, madeni ve oluşumu, özellikleri hakkındaki üç fasıldan meydana gelir.

İkinci mahzenin beşinci bâbı elmadır [L. 59b-64b]. Bu bâb elmanın sıfatından, madeninden ve nasıl meydana geldiğinden, çeşitlerinin ayırt edici özelliklerinden ve kıymetlerinden, niteliklerinden söz edilen dört fasıldan oluşur.

Bu mahzenin altıncı bâbı [L. 64b-66b] ayne'l-hirri taşı hakkında olup dört fasıldır. Bu fasıllarda ayne'l-hirrin sıfatı, madeni, türleri ve kıymetleri, özellikleri hakkında bilgiler verilir.

Lâl taşının anlatıldığı yedinci bâb [L. 66b-73a] lâlin sıfatı, madenleri, çeşitlerinin ayırt edici özellikleri ve kıymetleri, nitelikleri, kusurları hakkındaki bilgileri içeren beş fasıldan meydana gelir.

Beş fasıldan oluşan firuze bâbı [L. 73a-79b] ikinci mahzenin sekizinci bâbında yer alır. Fasıllarda firuzenin sıfatı, madeni ve nasıl meydana geldiği, çeşitlerinin ayırt edici özellikleri ve kıymetleri, özellikleri ile firuze zarar veren maddeler açıklanmıştır.

İkinci mahzenin dokuzuncu bâbı panzehir taşı hakkındadır [L. 79b-86b]. Bu bâbda panzehir taşı gibi hayvanattan meydana gelen diğer taşlar hakkında da bilgi verilir. Panzehir bâbının ilk dört faslında panzehir taşının ayırt edici özellikleri, madeni ve nasıl oluştuğu, çeşitleri ve kıymeti, nitelikleri anlatılır. Beşinci fasıl ise diğer hayvani taşlarla ilgilidir. Bu fasılda “mâr-mühre, har-mühre, mühre-i hurûs, seng-i haraza, seng-i mesâne, mühre-i piristû” olmak üzere altı hayvani taşta kısaca bahsedilir.

Akik taşının anlatıldığı onuncu bâb [L. 86b-88b] akikin sıfatının, madenin ve nasıl oluştuğunun, türlerinin ayırt edici özelliklerinin ve kıymetinin, niteliklerinin anlatıldığı dört fasıldan oluşur.

Bu mahzenin on birinci bâbı [L. 88b-91b], yakut benzerleri olan “benefş, bicâde, mâde-pîç” hakkındadır. Dört fasıldan oluşan bu bâbda yakut benzerlerinin sıfatları, madenleri, birbirlerinden farkları ve kıymetleri, nitelikleri ile ilgili bilgiler verilir.

Ardından gelen on ikinci bâbda cez' taşı yer almaktadır [88b-93b]. Cez'in sıfatı, madeni, ayırt edici özellikleri ve kıymeti, nitelikleri dört fasılda ele alınmıştır.

On üçüncü bâb mîknâtis taşına ayrılmıştır [L. 93b-98b]. Bu bâb, mîknâtisın sıfatları, madenleri, türlerinin birbirlerinden farkları ve kıymetleri, özellikleri olmak üzere dört fasıldan oluşur.

Zımpara taşı bu mahzenin on dördüncü bâbında yer alır [L. 98b-99b]. Diğer bâblarda olduğu üzere burada zımparının sıfatı, madeni, türlerinin birbirlerinden farkları ve kıymetleri, nitelikleri dört fasılda anlatılmıştır.

Eserin on beşinci bâbı dehne taşı hakkındadır [L. 99b-102a]. Bu bâb dehnenin sıfatı, madeni, çeşitlerinin farklılıkları ve kıymetleri, özellikleri hakkında bilgi veren dört fasıldan oluşur.

Dehne bâbından sonra gelen on altıncı bâbda lacivert taşı anlatılmıştır [L. 102a-106b]. İlk dört fasıl, diğer bâbların çoğunda da olduğu gibi lacivert taşının sıfatı, madeni ve nasıl oluştuğu, ayırt edici özellikleri ve kıymeti, özellikleriyle ilgilidir. Burada diğerlerinden farklı olarak lacivert taşının yıkanmasının anlatıldığı bir fasıl bulunmaktadır.

On yedinci bâbın konusu mercandır [106b-109a]. Mercan bâbında da bu taşın sıfatı, madeni ve nasıl oluştuğu, ayırt edici özellikleri ve kıymeti, niteliklerinin anlatıldığı dört fasıl bulunmaktadır. Bu nüshanın mercanın madeni ve nasıl meydana geldiğinin anlatıldığı ikinci faslında Farsça iki beyit yer alır [L. 107b]. Önce Afrika'daki çok büyük bir denizden söz edilir. Bu, dalgalarının çarpışmasından dibinde balıkların sükûn bulamadığı, havada kuşların uçamadığı bir denizdir. Ardından konuya uygun Farsça iki beyte¹³ yer verilir.

On sekizinci bâbda yeşb taşı anlatılır [L. 109a-111a]. Yeşb; sıfatı, madeni ve nasıl meydana geldiği, ayırt edici özellikleri ve kıymeti, nitelikleri olmak üzere dört fasılda ele alınır.

On dokuzuncu bâb billur hakkındadır [L. 111a-113b]. Bu bâb da dört fasıldır. Fasıllarda bu cevherin sıfatı, madeni ve nasıl oluştuğu, türlerinin birbirlerinden farkları ve kıymeti, nitelikleri hakkındaki bilgiler aktarılır.

Cemest taşının anlatıldığı yirminci bâb [L. 113b-114b] da dört fasıldır. Bu fasıllar cemestinin sıfatı, madeni ve nasıl meydana geldiği, türlerinin birbirlerinden farkları ve kıymeti, özellikleriyle ilgilidir.

Cemest bâbından sonra fasıl başlığı altında "ahcâr-ı müteferrika" bahsi yer alır. Bu başlık altında anlatılan on dokuz fasıl sırasıyla şöyledir: Sebec [L. 114b], hummâhin [L. 115a], talk [L. 115b], yağmur taşı [L. 117a], ukâb taşı [L. 120a], yerekân taşı [L. 120b], bâğazü'l-hall [L. 121a], zeyt taşı [L. 121b], hacerü'l-yehûd [L. 121b], hacer-i ermenî [L. 122a], hacerü'l-fârûn [L. 122b], hacerü'd-dem [L. 122b], hacerü'l-kamer [L. 123a], hacer-i zü'l-elvân [L. 123b], hacerü'n-nevm [L. 123a], hacer-i miskâlî [L. 124a], markaşîşâ [L. 124a], magnîsiyâ [L. 124b], sürme taşı, tûtüyâ [L. 125a].

Eserin ikinci mahzeninin son faslında ise cevâhirin birbirine göre ölçüleri ve oranları anlatılmaktadır [L.126b-127b].

13

Fârsî

Ez-în şûrîde-tab'î bes turuş-rûy
Mudâmeş bâ-heme kes çîn der-ebrûy
Mizâceş çun zemâne sifle-perver
Guher der-zîr-i pâ hâşâk ber-se[r]

(Farsça - Bu perişan yaratılışından dolayı suratı asık, Herkese karşı daima kaşları çatıktı. Felek gibi alçakları korumak onun mizacı (olup bu nedenle) cevher ayak altında, çer çöp baş üstündedir.)

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

Eserin üçüncü mahzeninde [L. 127b-156a] ilk olarak filizât-ı seb'a yani yedi filiz olarak adlandırılan "altun, gümüş, kalay, bakır, kurşun, demir, harsînî" anlatılır [L. 127b- 147b]. Yedi bâbdan oluşan bu bölümde harsînî bâbı dışında her bâb dört fasıldan oluşur.

Birinci bâb altındır [L.127b-132a]. Altunun sıfatı, madeni, türlerinin birbirlerinden farkları ve kıymeti, niteliklerinin ele alındığı dört fasıldan oluşur. Bu bâbın üçüncü faslının başına "fasl" yazılması unutulmuştur [L. 130a]. İÜ-423 nüshası [51b/8-52a/8]'da yer alan ve Farsça rubaiye [L. 131a/2] kadar devam eden beyitler ve mensur kısım¹⁴ L. dâhil diğer nüshalarda yoktur. Bunlarda altın cevheri övülmüştür. Ayet iktibasına¹⁵ da yer verilen mensur kısımda ise dil oldukça külfetli, övgü abartılıdır.

Üçüncü mahzenin ikinci bâbı gümüşe ayrılmıştır [L. 132a-134a]. Bu bâb da dört fasıldır. Fasıllarda gümüşün sıfatı, madeni, türlerinin birbirlerinden farkları ve kıymeti, nitelikleri anlatılmaktadır. Gümüşün üçüncü faslı HS. ve İÜ-7020 nüshalarında eksiktir. Ayrıca gümüşün kıymetinin anlatıldığı kısımda altın gibi gümüşün methinde de mübalağa edildiğine değinilmiş, bu konuya dair Arapça beyit örnekleri verilmiştir. Bu beyitlerden biri¹⁶ sadece [İÜ-423 54b/6-7]'de mevcuttur. Yine aynı konuya örnek olmak üzere yazılan Türkçe beyitlerle bunların başındaki ve sonundaki cümleler de yalnızca [İÜ-423 54b/10-16]'da bulunmaktadır¹⁷.

Bakır, eserin üçüncü mahzeninin üçüncü bâbında [L. 134a-136b] yer almaktadır. Bu mahzen dört fasıldan oluşur ve fasıllar bakırın sıfatı, madeni ve nasıl meydana geldiği, türlerinin birbirlerinden farkları ve kıymeti, özellikleri hakkındadır.

14 **Beyt**

Her ne kulsan taleb olup mâyil
Çâre yok bi-zer olmaga hâsil
Bî-zer olan kimesne pür-gam olur
Dâ'imâ zârîyle hem-dem olur
Kâşif-i cümle-i hümmûm oldur
Dâfi' ü mâni'-i gumûm oldur
hâmiyyü'l-mekârim ve'l-merâhim mâhiyyü'l-me'âsim ve'l-cerâyim makbûlü'l-vülât şeffi'ül-'ussât mu'inü'z-zu'afâ ve'l-
mesâkin safrâ'u fâki'un levnühâ tesüürü'n-nâzirin ma'denü'l-huzûr ve'l-hubûr mahzenü'l-behçet ve's-sürûrdur.

Beyt

Sürûr-efzâ vü râhat-bahş-ı dil-keş
Safâda âb u likin rengi âteş
Be-gâyet tab'ı mevzûn sûreti hûb
Cihânun halkına mahbûb-ı mergûb
Za'if ü nâ-tüvân pîrîn 'asâsı
Cevân-ı kâm-cüyun muktezâsı
Câlibü'l-menâfi' râfi'ül-mevâni' mü'ekkedü'l-himem muhassal-ı umûr-ı cumhûrî'l-ümem vâhibü'l-mevâhib mevhibü'l-
metâlib mknâtisü'l-kulüb keşşâfi'l-kürûbdur. Fütûh-ı ebvâbinun kuflına miftâh sr'âb-ı müşkilün 'akdine fettâh müzil-i
hasret ü kayd-ı meveddet tûbâb-ı vasl u mismâr-ı mahabbet zarûretde mu'in-i 'âşık-ı zâr su'ûbetde zahîr ü çâre-i kâr şefik
ü dest-gîr-i mübtelâyân mukavviyeti-i za'if-i bi-nevâyân yüzinde okunur âyât-i envâr be-gâyet sikke-i sürh-sûret-i ruhsâr
hattâ kudemâ-i hükemâ anun nâmına nâmûs-ı asgar ve meleke-i ecdâddurlar ve bülegâ'-i şu'arâ'-i Fûrs dahı anı bu rubâî
ile medh iderler.

15 Safrâ'u fâki'un levnühâ tesüürü'n-nâzirin (..Rengi parlak sarı, bakanların içini açan...) Bakara 2/69.

16 Da'îs-sihra yâ men heyeye fi'l-kalbi habbeten

Ve me's-sihru illâ fi nukûşî'd-derâhimi

(Ey kalpteki daneyi harekete geçiren sevgili, bırak bu sihri! Sihir, dirhemlerin nakışlarından başka bir şey değildir.)

17 Ve Türkîde dahı anun hakkında çok söz dimilmiştir. Ol dahı hûb söylenilüp şekerler yinilmiştir.

Beyt

Akçeyle hâsil olur her murâd
Kaygulu diller olur anuñla şâd

Akçeyle sayd olur mahbûblar
Ana gâyet mâyil olur hûblar

Akçelü âdem sanasın beg durur
Akçesüz âdemden anda yeg durur

Zirâ akçe vâsita-i hâcâtdur ve râbita-i cümle-i murâdâtdur.

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

Bakırdan sonra gelen dördüncü bâbda kalay [L. 136b-140b] anlatılmaktadır. Bu bâb da kalayın sıfatı, madeni, türlerinin birbirlerinden farkları ve kıymeti, niteliklerinin anlatıldığı dört fasıldan müteşekkildir. İÜ-423 nüshasında kalayın birinci faslında “Bir şeyi tasdik etmediysen tecrübe etmelisin” ve “Haber gözle görmek gibi değildir.” anlamlarına gelen Arapça iki hüküm bulunmaktadır [58a/15-17].

Üçüncü mahzenin beşinci bâbı kurşun [L. 140b-142b] hakkında olup diğerleri gibi dört fasıldan oluşur. Fasıllarda kurşunun sıfatı, madeni, türlerinin birbirlerinden farkları ve kıymeti, özellikleriyle ilgili bilgiler verilmektedir.

Altıncı bâb demirdir [L.142b-145a]. Bu bâb da dört fasıldan meydana gelmektedir. Fasıllarda demirin sıfatı, madeni, türlerinin birbirlerinden farkları ve kıymeti, nitelikleri anlatılmaktadır. Demir bâbının birinci faslında yer alan konuyla ilgili Farsça beyitlerle mensur kısım da sadece İÜ-423'te [İÜ-423 61b/12-62a/1] bulunmaktadır. Bu örneklerden önce “polad ve âhen”in eritilerek karıştırılması sonucu oluşan cevherlerden, bunlardan üretilen kılıç çeşitlerinden, bunların isimlerinden ve özelliklerinden söz edilmektedir. Farsça alıntılarda¹⁸ da bu kılıç isimleri geçmektedir.

Eserin üçüncü mahzeninin yedinci bâbı harsînî [L. 145a-147b] hakkındadır. Bu mahzen fasıllara ayrılmamış, cevherin sıfatı, madeni ve özellikleri hakkındaki bilgiler bâb başlığı altında verilmiştir.

Filizât-ı seb'adan sonra gelen fasılda, filizâtdan mürekkep olan cisimler ve bunların birbirilerine nispetleri, ölçüleri anlatılmaktadır [L. 147b-149b]. Bundan sonra “tuç, teberrû (tâl), dârârû, tâlıkûn” olmak üzere dört fasıl gelmektedir. Bu fasıldan sonraki iki fasılda iki nesne ile oluşan filizâtlar [L. 149b-150a] ve filizâtın birbirine nispeti, oranı [L. 150a] anlatılmaktadır.

Üçüncü mahzende sözü edilen fasıllardan sonra “dendân-ı mâhî” bâb başlığı yer almaktadır. Devamında “balık dişi, ‘âc, abanoz, hûtû dişi; belesân, ma’cûn-ı mesrûdîtûs (mesir), gil-i mahtûm, kasabû’z-zerîre, şâdenc-i hindi” olmak üzere dokuz fasıl bulunmaktadır [L. 150a-156a].

Eserin son mahzeni ıtırılar hakkındadır [L. 156a-161b]. Bu mahzen “misk, ‘anber, ‘ûd, kâfûr, sandâl, safrân, zebâd, lâden, müselles” olmak üzere dokuz fasıldan müteşekkildir.

Dördüncü mahzenin son faslı olan müsellesten sonra yazar, kitabını bitirdiğini ve kitabın birinci ve dördüncü mahzenini *Tensûknâme-i İlhânî*’den, diğer mahzenleri de yine *Tensûknâme-i İlhânî* ve *Cevher-nâme-i Cedîd*’den nakl ettiğini belirtmiştir [L.161b].

Yazar, eğer hatası varsa bunu fark eden kişilerin düzeltmesini, bu kitabın mütercimi olan kendisini hayır ve dua ile anmalarını isteyerek Allah’a ve peygambere duayla bu bölümü sonlandırır [L. 161b-162a]. Ardından yazarın eserini, 917’de Şevvâl ayının (Aralık-Ocak 1511-1512) Cuma gününde tamamladığını

¹⁸ Meselen **Şeh-nâme**
Be-rûhânîyâ ân-çunân zed niyârek
Du pâre be-burrîd tîg-i belârek
(Rûhânîyâ kılıçla öyle kıvılcım saçtı ki belârek kılıcı ikiye ayırdı.)
Ez-Târîh-i Tâcü'l-me’âsir
Geh ez-drahşîden-i şemşîr-i rûhânîyâ-yi berk çeşm-i sipîhr hire mî-şud ve geh ez-gurr[î]den-i pîl-i mest-i ra’d gûş-i keyvân ker mî-geşt.
(Bazen şimşeg’in rûhânîyâ kılıcının parlıtısından feleğin gözü kamaşırdu ve bazen gök gürültüsünün sarhoş filinin homurtusundan satürn gezegeninin kulağı sağır olurdu.)
Ebû Mansûrî-i Fâhîrî
Beyt
Zi-’aks-i reng-i ruh-i düşmenân-i û der-ceng
Çu keh-rubâ be-drahşed guher zi-rûhenyâ/zî-rûhinâ (?)
(Savaşta onun düşmanların yüzünün aksinden rûhenyânın/rûhinânın cevheri kehrîbar gibi parlar.)

söylediği üç beyitlik Türkçe kıta ile bir Farsça beyitle temmet kaydı ve dua cümlesi ile sonlanır [L. 162a-162b].

Tokuz yüz on yedi geçmiş idi târîh
Ki cevher-nâme hatm oldı temâmî

Meh-i şevvâl idi cum'a güninde
Ki buldı cevher-i nazm ihtitâmı

Hudâvendâ anı her kim okırsa
Mu'în ol bi'n-nebî sadrül-kirâmı

În nuviştem tâ-be mâned yâdgâr
Men ne-mânem in be-mâned pây-dâr¹⁹

Temmet bi-'avni'l-meliki'l-mennân.

Allâhümma'gâfir li-sâhibihî ve li-kâtibihî ve li-cemî'i'l-mü'minîne ve'l-mü'minâti el-ehyâ'î minhüm
ve'l-emvâti bi-rahmetike yâ erhame'r-râhimîn âmîn²⁰.

Sonuç

Yahyâ bin Muhammed Gaffârî, *Tensûknâme-i İlhânî* ve *Cevher-nâme-i Cedîd*'den yararlanarak yazdığı cevher-nâmeeye *Yâkûtatü'l-Mehâzin fi Cevâhiri'l-Me'âdin* ismini vermiştir. Eserin tespit edilen 6 nüshası mevcuttur. Bunlar karşılaştırıldığında İÜ-423 nüshası dışındakilerin aynı nüsha ailesinden geldiği görülmüştür. Kitabın nüshaları içinde eksiksiz olan L. nüshasıdır. İÜ-423 dışındaki nüshalarla L. arasında çok az kelime ve ifade farklılığı bulunmaktadır. İÜ-423 nüshası eksik bir nüshadır. Ancak kimi bâb ve fasıllarında muhteva bakımından diğerlerinde olmayan manzum parçalar, rivayetler ve kimi ifadeler yer almaktadır. İÜ-423 nüshasındaki anlatım tarzı da öteki nüshalardan farklıdır.

Yahyâ bin Muhammed Gaffârî'nin *Yâkûtatü'l-Mehâzin fi Cevâhiri'l-Me'âdin* adlı cevher-nâmesinden ve nüshalarından cevher-nâme literatürüyle ilgili çalışmalarda söz edilmiştir. Eser hakkında yazılan bir makale ve bir yüksek lisans tezi bulunmaktadır. Ancak eserin bilinen altı nüshasıyla ilgili bugüne kadar verilen bilgiler yetersizdir. Gaffârî'nin cevher-nâmesinin HS. nüshası üzerinde yapılan yüksek lisans tezi ise inceleme bakımından yetersiz olup çeviri yazılı metin kısmı ise hatalar ve eksiklikler içermektedir. Bunlar göz önüne alındığında bilim ve kültür tarihi için kaynak niteliği taşıyan bu eserin tüm nüshalarıyla birlikte yeniden çalışılmasının yararlı olacağı açıktır. Gaffârî'nin yararlanarak yazdığını belirttiği *Tensûknâme-i İlhânî* ve *Cevher-nâme-i Cedîd*'le yapılacak bir karşılaştırma ise eserin özgün yanlarının bulunup bulunmadığını, katkılarının hangi noktalarda olduğunu ortaya koyacaktır. Benzeri diğer Türkçe metinlerle bu eseri karşılaştırmak ise öncelikle sözlük çalışmalarına önemli katkılar sağlayacaktır. Yanı sıra bu tür eserlerdeki bilgilerin taşındığı edebî metinlerin yorumlanması için araştırmacılara değerli bir malzeme sunulmuş olacaktır. Hâsılı Gaffârî'nin kitabı Türkçe cevher-nâme külliyatı içerisindeki yerini alabilmek için dikkatli ve özenli bir çalışmayı hak eder görünmektedir.

¹⁹ Bunu, yadigâr olsun, ben giderim bu daima kalsın diye yazdım.

²⁰ Kullarına çok ihsan eden Allah'ın yardımı ile bitirildi. Allah'ım! Onun sahibini, kâtibini ve bütün erkek, kadın müminleri, onlardan hayatta olanları ve ölenleri affet! Ey merhamet edenlerin en merhametlisi, rahmetinle muamele eyle! Amin.

Ek:

²¹**Bâb:** 'Ayne'l-hirrûn²² beyânındadır.

Faşl: Anuñ şıfâtındadır.

Ey 'ayn-ı a'yân-ı devlet.

Beyt: *Hağ sevâd-ı mülke kılsun zât-ı [İÜ-423 16b] pākūñ nūr-ı 'ayn*

Ërmesün hergiz cemâlūñ cevherine 'ayb u şeyn

'Ayn-ı 'ibret ü dîde-i başîretüne mu'ayyen ola ki²³ 'ayne'l-hirrûn ma'nîsi kedi gözi demekdür. 'Ayne'l-hirr berrâk u âbdâr ve şarâvetlü bir cevhere dërler ki anuñ üzerinde bir gök noқта ola ki miqdârda ve rengde kedi gözi merdümegine beñzer.²⁴ Ve bu cevherüñ bir hâşşası vardır ki eger anı bir cânibe tañrîk eyleseler²⁵ ol noқта kim üzerinde vardır âñer cânibe hareket²⁶ éde²⁷. Meşelâ eger²⁸ 'ayne'l-hirri şağ cânibe hareket étdürseler²⁹ ol noқта şol cânibe müteñarrık ola ve³⁰ eger şol cânibe hareket étdüreler ol noқта şağ cânibe hareket kıla.³¹ [YB. 61a] Ve eger [L. 65a] rüşen yerlere [N. 52b] götüreler anuñ üzerinde şu mevci gibi nesnelere [HS. 33b] göreler³². Ve her miqdâr kim³³ rüşenlik ziyâde ola ol mevci dañı ziyâde olur³⁴. Ve³⁵ anuñ 'aks-i pertevi³⁶ muqâbelesinde olan cisimler üzerinde zâhir³⁷ olur, âyine gibi kim³⁸ şu 'â'ı dîvâr üzerine mün'akis ola³⁹. Ve eger 'ayne'l-hirr şınılup ãurde ola her ãurdesi üzerinde dañı ol gök noқtalar zuhûr kıla.⁴⁰

²¹ YB. 60b/3, L. 64b/3, İÜ-423 16a/16, İÜ-7020 24a/5, N. 52a/4, HS. 33a/8.

²² Kimi nüshalarda üstünle harekelendiği için biz de harekeye uyarak tamlamayı 'Ayne'l-hirr şeklinde okuduk.

²³ L., YB., İÜ-7020., N., HS. -: İÜ-423 Ey 'ayn-ı a'yân-ı devlet. **Beyt:** *Hağ sevâd-ı mülke kılsun zât pākūñ nūr-ı 'ayn Ërmesün hergiz cemâlūñ cevherine ayb u şeyn* 'Ayn-ı 'ibret ü dîde-i başîretüne mu'ayyen ola ki

²⁴ L., YB., İÜ-7020, N., HS. : 'ayne'l-hirrûn ma'nîsi kedi gözi demekdür. Ve ol bir cevherüñ adıdır kim berrâk ve âbdâr ve şarâvetli (L.) / şarâvetlü ola. Ve anuñ üzerinde bir gök noқта olur ki miqdârda ve rengde [ked]i (L.) / kedi gözi merdümegine beñzeye.

²⁵ YB., İÜ-7020, N., HS. : eyleyeler

²⁶ L.: hareket

²⁷ İÜ-423: Ve cevherîlerüñ bir hâşşası vardır ki eger ol bir cânibe tañrîk olma ol noқта ki üzerinde vardır âñer cânibe hareket éder görine.

²⁸ eger: L.-

²⁹ İÜ-423, YB., İÜ-7020, N., HS.: étdüreler,

³⁰ ve: L., YB. İÜ-7020, N. -

³¹ İÜ-423: eger şol cânibe hareket étdüreler ol noқта şağ cânibe hareket kıla: L., YB., İÜ-7020, N., HS. 'aksiyle 'aks ola

³² İÜ-423: götüreler anuñ üzerinde şu mevci gibi nesnelere göreler: L., YB., İÜ-7020, N., HS. kıyalar anuñ üzerinde şu mevci (L., İÜ-7020, N., HS.) / mevci gibi nesne görine.

³³ İÜ-423: ki

³⁴ L., YB., İÜ-7020, HS, N. olur: İÜ-423 zuhûr kıla

³⁵ ve: N. -

³⁶ İÜ-423, L. 'aks-i pertevi: YB., İÜ-7020, HS. 'aksi ve pertevi, N. 'aks ve pertevi

³⁷ İÜ-423 merî

³⁸ İÜ-423 ki

³⁹ İÜ-423 inikâs bulur

⁴⁰ İÜ-423 'ayne'l-hirr şınılup ãurde ola her ãurdesi üzerinde dañı ol gök noқtalar zuhûr kıla: L. YB., İÜ-7020, N., HS. 'ayn-ı hirri şıyalar ãurdeleri üzerinde dañı ol gök noқtalar zâhir olur 'ayne'l-hirrûn (İÜ-7020, N., HS.)

Faşl: 'Ayne'l-hirrûn ma' deni⁴¹ beyânındadır.

Ey muhîṭ-ı envâr-ı 'inâyet ü hidâyet.

Beit: Mihr-i ihsân u keremsin dâyimâ tâbende ol

Ḳaddûne hergiz zevâl erişmesün pâyende ol

[İÜ-423 17a] Hâṭır-ı ferḥunde ve zâmîr-i ercümendeḡe ma'lûm u meczûm ola ki⁴² ba'zılar eydürler kim⁴³ 'ayne'l-hirr⁴⁴ ki vücûd bulur⁴⁵ yâḡût ma' deninde mütekevvin olur ve anuḡ mâddesi ġalebe-i ruṭûbetle şüret-i yâḡûtiyyeye teveccüh kıılır⁴⁶ şonra bir mâni' vâsiṭasıyla ol şürete erişmemişken şüret-i 'ayne'l-hirr⁴⁷ [L. 65b, YB. 61b] (1) ol mâdde üzerine fâyiż oldu.

Faşl: 'Ayne'l-hirrûn envâ'ında⁴⁸ ve anuḡ kıymeti [N. 53a] beyânındadır.

Ey 'ayn-ı 'aṭıyye-i sa'âdet ü 'izzet.

Beit: Dâmen-i 'ömrüḡe hergiz ermesün dest-i fenâ

Ol kabâ-yı 'izz ile ḡadr ü şerefde dâyimâ

Hâṭır-ı feyż-intimâḡa rüşen ü hüveydâ ola ki⁴⁹ 'ayne'l-hirr her⁵⁰ ne miḡdâr kim⁵¹ aḡ ve şeffâf olup noḡtası bellü olur⁵². Ve daḡı mevci ve mâ'iyyeti serî'ül-ḡareke ola nefîsrek ve bahâlu [İÜ-7020/24b] olur⁵³. Ve 'ayne'l-hirri Hindüstân'da Ma'ber memleketinde⁵⁴ ḡarîb yerlerde bulurlar. Ammâ ba'z diyârda bî-ḡıymet olur, ba'z diyârda eyü bahâya alurlar⁵⁵. Ve Tîḡâşî ba'zî⁵⁶ tâcirlerden rivâyet eder kim⁵⁷ bir pâre 'ayne'l-hirr diyâr-ı Maḡrib'de yüz elli altuna şaṭarlar⁵⁸ diyâr-ı 'Arab'da⁵⁹ bu meblaḡuḡ 'öşrine yüzine bakmazlar⁶⁰ zîrâ ki 'Arab memleketinde

41 İÜ-423, YB. ma'deni: L., İÜ-7020, N., HS. ma'den

42 L., YB., İÜ-7020 -, N., HS.-: İÜ-423 Ey muhîṭ-ı envâr-ı 'inâyet ü hidâyet. Beit: *Mihr-i ihsân u keremsin dâyimâ tâbende ol Ḳaddûne hergiz zevâl erişmesün pâyende ol* Hâṭır-ı ferḥunde ve zâmîr-i ercümendeḡe ma'lûm u meczûm ola ki

43 İÜ-423: ki

44 İÜ-7020, N., HS. : 'ayne'l-hirrûn

45 L., YB., İÜ-7020 -, N., HS. -: İÜ-423 ki vücûd bulur

46 İÜ-423 ġalebe-i ruṭûbetle şüret-i yâḡûtiyyeye teveccüh kıılır: L., YB., İÜ-7020, N., HS. şüret-i yâḡûtiyye müteveccüh idi

47 İÜ-423 vâsiṭasıyla ol şürete erişmemişken şüret-i 'ayne'l-hirr: L., YB. vâsiṭası-la (L.) / vâsiṭasıyla üzerine ruṭûbet/ ruṭûbet (L.) / [ru]ṭûbet (N.) / ruṭûbete (HS.) ġalebe edüp ol şürete erişmişken (L.) / YB., HS.) / erişmeyemişken (N.) şüret-i 'ayne'l-hirri/ 'ayne'l-hirr (N.)

48 HS.: envâ'ından

49 L., YB., İÜ-7020-, N.-, HS. -: İÜ-423 Ey 'ayn-ı 'aṭıyye-i sa'âdet ü 'izzet. Beit: *Dâmen-i 'ömrüḡe hergiz ermesün dest-i fenâ Ol kabâ-yı 'izzetle ḡadr ü şerefde dâyimâ* Hâṭır-ı feyż-intimâḡa rüşen ü hüveydâ ola ki

50 her: N.-

51 İÜ-423: ki

52 İÜ-423 olup noḡtası bellü olur: L., YB., İÜ-7020, HS. ola ve anuḡ noḡtası bellü ola, N. ola nefîsrek ve bahâlu

53 L., YB., İÜ-7020 mevci mâ'iyyeti serî'ül-ḡareke ola nefîs-reng ve bahâlu olur: İÜ-423, ve mâ'iyyeti serî'ül-ḡareket ola nefîsrek olup eyü bahâ bulup, N. nefîsrek ve bahâlu olur, HS. nefîsrek ola ve bahâlu olur.

54 L., YB., İÜ-7020, N., HS. : memleketinde; İÜ-423: memleketine.

55 L., YB., İÜ-7020 -, N., HS. -: İÜ-423 Ammâ ba'z diyârda bî-ḡıymet olur, ba'z diyârda eyü bahâya alurlar

56 L., YB. ba'zı: İÜ-423, N. ba'z

57 L., YB. eder kim: İÜ-7020, N., HS. ederler kim, İÜ-423 kııldı ki

58 L., YB., İÜ-7020, HS. şaṭdılar: İÜ-423 şaṭıldı

59 yüz elli altuna şaṭarlar diyâr-ı 'Arab'da: N.-

60 İÜ-423 yüzine bakmazlar: L., YB., İÜ-7020, N., HS. almazlar

ucuzdur mişkâlini⁶¹ altı altundan⁶² ziyâdeye⁶³ almazlar. Ve⁶⁴ rivâyetde gelmişdür ki İsmâ'îl [İÜ-423 17b] adlu bir kişi Yemen'de⁶⁵ [HS. 34a] müteveffâ olmuş⁶⁶. Anuñ⁶⁷ metrukâtında bir kîse içinde [L. 66a] bir pâre tarâvetlü 'ayne'l-hirr [YB.62a] çıķup anuñla bir kâğıd çıķagelür yazmışlar ki⁶⁸ bu cevheri Ma'ber memleketinde buldum-ıdı⁶⁹ yedi yüz fîle şatun aldum. Ve⁷⁰ Hindüstân'da her fîl ki şatılurmuş, altı buçuķ altuna olurmuş⁷¹. Pes anı metrukât-ı mezkûrda yedi biñ dirheme şatmışlar kim her dirhem bir direm gümüşdür⁷².

Faşl: 'Ayne'l-hirriñ havâşşı⁷³ beyânındadır⁷⁴.

Ey manzûr-ı 'ayn-ı sa'âdet-âşâr.

Beit: Hey'et-i hâmuñ ola râyet-i cûd

Ṭîğunıñ cevheri ser-âyet-i cûd

Zamîr-i âfitâb-te'sîrûñe meşhûd ola ki⁷⁵ Ṭîğâşî⁷⁶ rivâyet [N. 53b] êder kim⁷⁷ 'ayne'l-hirr kâdimü'l-eyyâmnda mezkûr degüldi⁷⁸ cedîdü'z-zuhûrdur ya'nî yakında zâhir olmuşdur⁷⁹. Ve cevherîler ittifâķla⁸⁰ eyitmişler kim⁸¹ her kişinüñ ki 'ayne'l-hirr bilesince ola yaramaz gözlerden ve siħirden emân bula⁸². Ve her kim 'ayne'l-hirri sürûrle kendüde hıfz kıla dâ'imâ nekbetden dür ve me'mûn ola. Ve eger seferde ve hâzarda kendüden dür kılmaya. Dîv ve perî ol kimesneye mekr êrişdürmege kâdir olmaya⁸³. Ve hükemâ⁸⁴-i Hind eydürler kim⁸⁴ egerçi⁸⁵ 'ayne'l-hirriñ hâşşiyeti⁸⁶ behremânî yakût hâşşiyeti⁸⁷ gibidür ammâ⁸⁸ 'ayn [İÜ-423 18a]e'l-hirriñ [L. 66b] bir hâşşiyeti⁸⁹

61 İÜ-7020, N., HS. : mişkâli

62 L. altuna

63 HS. ziyâde

64 ve: N.-

65 Yemen'de: İÜ-7020 -

66 İÜ-423 olur

67 İÜ-423 -: L., YB., İÜ-7020, N., HS. anuñ

68 İÜ-423 içinde bir pâre tarâvetlü 'ayne'l-hirr çıķup anuñla bir kâğıd çıķagelür yazmışlar ki: L., YB. bulunmuş. İçinden bir dâne tarâvetlü 'ayne'l-hirr çıķmış. Anuñ-ıla bir kâğıd çıķmış (İÜ-7020., N., HS. -) yazmışlar kim.

69 L.-, YB -, İÜ-7020, N. -, HS. -: İÜ-423 buldum-ıdı

70 L. -, YB. -, İÜ-7020., N.-, HS. -: İÜ-423 ve

71 İÜ-423 fîl ki şatılurmuş, altı buçuķ altuna olurmuş: L., YB., İÜ-7020 fîli/fîl (N.,HS.) altı buçuķ altundur

72 L., YB., İÜ-7020 anı metrukât-ı mezkûrda/ mezkûreden (YB., İÜ-7020, N., HS.) yedi biñ (N., HS.-) dirheme şatmışlar kim her dirhem hem(YB) bir direm gümüşdür: İÜ-423 metrukâtından ol 'ayne'l-hirr yedi biñ dirheme şatılur ki her her dirhem bir direm gümüş olur.

73 N., HS. : havâşş

74 İÜ-7020: beyânında

75 L. -, YB. -, İÜ-7020 -, N. -, HS. -: İÜ-423 Ey manzûr-ı 'ayn-ı sa'âdet-âşâr. Beit: *Heyet-i hâmuñ ola râyet-i cûd Ṭîğunıñ cevheri sirâyet-i cûd. Zamîr-i âfitâb-te'sîrûñe meşhûd ola ki*

76 L., YB. : Ṭîğâşî

77 İÜ-423: ki

78 İÜ-423 degüldi: YB., İÜ-7020, N., HS. degülmüş, L. döğülmüş

79 L., YB., İÜ-7020, N., HS. cedîdü'z-zuhûrdur ya'nî yakında zâhir olmuşdur: İÜ-423 cedîdü'z-zuhûr olup yakında zâhir oldu

80 YB., İÜ-7020, N., HS.: ittifâķla

81 İÜ-423: eyitmişlerdür ki, HS.: eyitmişler ki

82 İÜ-423. kişinüñ ki 'ayne'l-hirr bilesince ola yaramaz gözlerden ve siħirden emân bula: L., YB., İÜ-7020, N. kimesne kim 'ayne'l-hirri bile götüre/götürse (İÜ-7020, N., HS.) yaramaz gözlerden emîn ola

83 L. -, YB. -, İÜ-7020., N. -, HS. -: İÜ-423 Ve her kim 'ayne'l-hirri sürûrle kendüde hıfz kıla dâ'imâ nekbetden dür ve memûn ola. Ve eger seferde ve hâzarda kendüden dür kılmaya. Dîv ve perî ol kimesneye mekr êrişdürmege kâdir olmaya

84 İÜ-423: ki

85 L.-, YB. -, İÜ-7020 -, N. -, HS. -: İÜ-423 egerçi

86 L. İÜ-7020 hâşşiyeti

87 hâşşiyeti: HS.-

88 İÜ-423 lâkin

89 L., İÜ-7020 hâşşiyeti

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

vardur ki⁹⁰ yâkûtda bulunmaz ve⁹¹ ol [YB 62b] hâşşiyet⁹² oldur ki⁹³ anı götüren kişilere hiç noqşân ve hûsrân gelmez⁹⁴ ve⁹⁵ bu cihetden mu'teber olur ve eyü bahâ bulur. Ve 'ayne'l-hirde bir hâşşa-i garîbe dağı rivâyet kılnur ve ol maşşûsa bu vechle hikâyet olunur ki eger kimesne içinde zebûn vâki' ola ve hâlâşa kaṭ'â fûrce bulmayup ihtimâli gele hemân kendüyi maqtûllerün arasına şala tâ anı gören düşmen meyyit mülâhaza kıla. Ve eger üzerine dağı getirüp hâline nazar olma mümkün degüldür ki şağ kılna⁹⁶ vallâhu a'lem⁹⁷.

Kaynakça

- Adıvar, A. A. (1982). Osmanlı Türklerinde İlim, İstanbul: Remzi.
- Ak, M. (2004). Leke-nâme ve Panzehir Risâlesi, Tarih Dergisi/Turkish Journal of History, (39): 97-124.
- Aksoy, G. (2018). Aristoteles'in Taşlar Kitabı, Kitâbu'l Ahcâr li-Aristâtâlîs, İnceleme - Arapça Metin - Çeviri - Yorum, İstanbul: Büyüyenay.
- Argunşah, M. (1999). Muhammed b. Mahmûd-ı Şîrvânî, Tuhfe-i Murâdî İnceleme-Metin-Dizin, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Bektaş, İ. (2008). Kitâb-ı Cevherü'l-Cevâhir (İnceleme-Metin-Dizin). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, R. ve Kılıç, M. (2003). Cevâhîrnâmeler ve Osmanlılar Dönemi'nde Yazılmış İki Cevâhîrnâme, Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi (OTAM), 14 (14): 1-64.
- Gökyay, O. Ş. (1991). Kitâb-ı Cevherü'l-Cevâhir, Prof. Dr. Bekir Kütükoğlu'na Armağan, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Araştırma Merkezi. 171-182.
- İzgi, C. (1997). Osmanlı Medreselerinde İlim, Tabii İlimler (II), İstanbul: İz.
- Kara, S. (2016). Farklı Nüshalar Işığında Ahmed-i Bîcân'ın Manzum Cevâhîrnâmesi'nin Tenkitli Metni, A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED), (56): 1105-1124.
- Komasyon (2006). Osmanlı Tabii ve Tatbiki Bilimler Literatürü Tarihi Vol. 1-2, İstanbul: İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi (IRCICA).
- Kurtulmuş, F. (2020). Tansukname-i İlhanî (Giriş - Metin - Notlar - Sözlük). [Yayımlanmamış doktora tezi], Ardahan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kutlar, F. S. (2003). İki Türkçe Cevâhir-nâme ve Cevherlerin Etkilerine Dair, Millî Folklor, (58/Yaz): 121-128.
- Kutlar, F. S. (2005). Klâsik Dönem Metinlerinde Değerli Taşlar ve Risâle-i Cevâhir-nâme, Ankara: Öncü Kitap.
- Murad, S. (2019). Cevher-Nâme-i Sultân Murâdî (İnceleme- Tenkitli Metin- Dizin- Tıpkıbasım), İstanbul: DBY.
- Murad, S. ve Ateş, B. (2018). Muhammed b. Garsüddîn el-Halebî'nin Cevher-Nâme'si, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (ASOBİD), 2(3): 97-116.
- Redhouse, J.W. (1992). A Turkish and English Lexion; Shewing in English the Significations of the Turkish Terms, İstanbul: Çağrı.

90 YB., N., HS. : kim

91 İÜ-423 -, İÜ-7020 -, N.-, HS. -: L., YB. ve

92 İÜ-7020: hâşşiyet

93 YB., N., HS. : kim

94 İÜ-423 gelmez: L., YB., İÜ-7020, N., HS. érmez

95 İÜ-423 -: L., YB., İÜ-7020, N., HS. ve

96 L., YB., İÜ-7020, N., HS bahâlu olur: İÜ-423 mu'teber olur ve eyü bahâ bulur. Ve 'ayne'l-hirde bir hâşşa-i garîbe dağı rivâyet kılnur ve ol maşşûsa bu vechle hikâyet olunur ki eger kimesne içinde zebûn vâki' ola ve hâlâşa kaṭ'â fûrce bulmayup ihtimâli gele hemân kendüyi maqtûllerün arasına şala tâ anı gören düşmen meyyit mülâhaza kıla. Ve eger üzerine dağı getirüp hâline nazar olma mümkün degüldür ki şağ kılna

97 vallâhu a'lem: N.-

Steingass, F. J. (1998). *Persian-English Dictionary. Including The Arabic Words And Phrases To Be Met With İn Persian Literature*, Librairie du Liban, İstanbul: Çağrı.

Yazma eserler

Cevâhir-nâme. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi Türkçe Yazma Eserler, Demirbaş No: NEKTY00423.

Cevherü'l-cevâhir. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi Türkçe Yazma Eserler, Demirbaş No: NEKTY07020.

Cevherü'l-cevâhir. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi Türkçe Yazma Eserler, Demirbaş No: NECTY07020.

Kitâb-ı Cevher-nâme. Süleymaniye Kütüphanesi Nuruosmaniye Koleksiyonu, 34 Nk 3762/1.

Kitâbu Cevheri'l-Cevâhir, Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Hırka-i Saadet, No: 340.

Kitâbu *Yâkûtatü'l-mehâzin fî cevâhiri'l-me'âdin*. Leipzig Üniversitesi Kütüphanesi İslâmî Yazmalar Koleksiyonu, B. or. 076.

Kitâbu Yâkûtatü'l-Mehâzin fî Cevheri'l-Me'âdin. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi Türkçe Yazma Eserler, Demirbaş No: NECTY00423.

Yâkûtatü'l-mehâzin fî cevâhiri'l-me'âdin. Süleymaniye Kütüphanesi, Yazma Bağışlar, 1389.

25. Lematizasyon ve Türkçe için bir lematizasyon uygulaması: elemanTR**Bekir Tahir TAHİROĞLU ¹****APA:** Tahiroğlu, B. T. (2021). Lematizasyon ve Türkçe için bir lematizasyon uygulaması: elemanTR. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 475-486. DOI: 10.29000/rumelide.995343.**Öz**

Madde başı (lemma) bir dildeki sözcüklerin sözlüklerde yer alan standart biçimi olduğu bilinmektedir. Lematizasyon adı verilen süreç ise çekimli sözcüklerin madde başına indirgeme sürecidir. Lematizasyon çeşitli diller için doğal dil işleme (DDİ) araçlarında metinlerin ön işleme aşamasında sözcüklerin farklı yapılarının normal biçimlerine dönüştürülmesinde kullanılmakla birlikte, dilbilimsel açıdan sözcük ailelerinin otomatik oluşturulması ve özellikle sözlüklerin hazırlanmasında büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Milyon sözcüklük bir derlemdeki tüm sözcüklerin madde başı biçimlerine otomatik ve doğru biçimde indirgenmesi hem zaman hem de emek yoğun işlemlerin verimli olarak yapılmasını sağlamaktadır. Lematizasyon işlemi, sözcüklerin kullanım sıklığına bağlı çözümlemelerde de çekimli biçimlerin ayrı sayımından kaynaklanan zaman kaybını da gidererek ilgilenilen metnin veya derlemin anahtar kavramlarını çok kısa sürede ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada, genel olarak lematizasyon üzerinde durulmuş ve Türkçe için bağlam duyarlı olarak hazırlanan ve elemanTR adı verilen bir lematizasyon uygulama modeli tanıtılmıştır. Türkçe 184 adet roman ve hikaye metinlerinden hazırlanan yaklaşık 1 milyon 200 bin cümleyle makine öğrenmesiyle eğitilen modelde elde edilen başarımlar test verilerinde %99, 01 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu başarımların eğitim verisine yeni eklenecek verilerle sürdürülebilir bir yapıya kavuşturularak genel bir Türkçe lematizasyon uygulamasının ileri çalışmalar için ön ayak olacağı düşünülmektedir. Otomatik söz türü belirleme, sözdizimsel çözümleme ve yeni sözcüklerin otomatik belirlenmesinde de eğitilen modelin yararlı olacağı ön görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Lema, lematizasyon, söz varlığı, doğal dil işleme, yapay öğrenme**Lemmatization and a lemmatization application for Turkish: elemanTR****Abstract**

Lemma is the standard form of words found in dictionaries in a language. The process called lemmatization is the reduction process of inflected words. Although lemmatization is used in natural language processing (NLP) tools for various languages to convert different structures of words into standard forms during the preprocessing stage of texts, it provides great convenience in the automatic creation of word families, especially in the preparation of dictionaries in terms of linguistics. Automatic and accurate reduction of all words in a million-word corpus to lemma forms provides efficient execution of both time- and labor-intensive processes. The lemmatization process reveals the key concepts of the text or corpus of interest in a very short time by eliminating the loss of time caused by the separate counting of inflected forms in the frequency analysis of words. In this study, lemmatization has been focused on in general, and a context-sensitive lemmatization application model called elementTR has been introduced for Turkish. The performance of the model, which was

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Adana, Türkiye), tahirbekir@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7956-3257 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995343]

trained with machine learning with approximately 1 million 200 thousand sentences prepared from 184 novels and story texts in Turkish, was found to be 99.01% in the test data. It is thought that this success rate will be a sustainable structure with the new data to be added to the training data, and a general Turkish lemmatization application of this model will be a pioneer for further studies. It is predicted that the trained model will also be useful in automatic part of speech identification, syntactic analysis, and automatic identification of new words.

Keywords: Lemma, lemmatization, vocabulary, natural language processing, machine learning

1. Giriş

Derin öğrenme ve doğal dil işleme (DDİ) araştırmalarında dil verisinin kullanımı giderek artmakta, veriye dayalı uygulamalar da buna koşut olarak çeşitlenmektedir. DDİ’de son yıllarda beynin çalışma biçiminden hareketle oluşturulan yapay sinir ağlarına dayalı uygulamaların sayısı ve buna bağlı olarak çeşitli düzeyde geliştirilen dil çözümleme araçlarının başarımı da artmıştır. Yapay zekanın bir çalışma alanı olan makine öğrenmesine dayanan uygulamalar, büyük verinin insan dilinin gerek biçimsel ve sözdizimsel gerekse anlamsal yapısının birçok yönden ele alınmasını sağlayan yeni yöntemlerin geliştirilmesine de öncülük etmektedir.

Yapay öğrenme olarak da adlandırılan makine öğrenmesini Alpaydın, bilgisayarların veriden öğrenerek başarımlarını artıracak biçimde programlanması olarak tanımlamaktadır. Yapay öğrenme bir bakıma, veriden istatistik ve olasılık hesapları kullanılarak bir model çıkarma işidir. Veriden öğrenen makine, veriye dayalı özellikleri bir model biçiminde defalarca kullanılacak ve genel ya da özel bir problemi çözecek formata dönüştürmektedir. Yapay öğrenmenin amacı makinenin probleme dönük eğitimi sırasında belirlenen parametre değerlerini iyileştirmektir (Alpaydın, 2011, s.3).

Dil işlemede makine öğrenmesi yöntemlerinin yaygınlaşması tokenizasyon, söz türü etiketleme, lemmatizasyon gibi bir dil derleminin işlenmesinde veri ön işleme aşamalarında (normalizasyon) yeni arayışları gündeme getirmiştir. Kural tabanlı ve istatistiksel biçimbirimsel ve sözdizimi çözümleme çalışmalarında kural tabanlı yöntemlerden sonra istatistiksel yöntemler denenmiş fakat bunların başarımlar oranları sınırlı kalmıştır. Bu nedenle yapay öğrenme teknikleri günümüzde standart duruma gelmiştir denilebilir. Lemmatizasyon gibi veri ön işleme araştırmalarında da yeni yöntemler üzerinde durulmakta, açık kaynaklı olarak birçok proje çeşitli internet platformlarında yerini almaktadır.

Lemmatizasyon (*lemmatization*) temel olarak sözcüklerin çekimli biçimlerini “otomatik” olarak sözlükte geçen madde başı biçimine dönüştürme/indirgeme işlemi ve bir tür sınıflandırmadır. Lema (*lemma*) sözcüğün sözlükte yer alan madde başı biçimidir. İnsanın manuel olarak bir sayfa metinde lemmatizasyonu yapması mümkünken binlerce sayfa metinde belirli bir zaman aralığında (saniyeler içinde) bu işlemi doğru biçimde yapabilmesi mümkün değildir. Metinlerin elektronik olduğu ve üretildiği bu çağda gerek üslup çalışmaları gerek sözlük hazırlama gerekse DDİ’de yapay zekâ uygulamaları için bir ön işlem durumunda yer alan lemmatizasyon önemli bir aşamaya gelmiştir. Lemmatizasyonla birlikte söz varlığı araştırmalarında çekimli biçimlerle birlikte sözcük ailelerinin otomatik tespit edilmesi de mümkün olabilmektedir.

Bu çalışmanın konusu olan lemmatizasyon, basitçe dildeki çekimli biçimlerin dilin standart olarak kabul edilen sözlüğünde yer alan madde başı formuna otomatik olarak dönüştürülmesi işlemidir. Lemmatizasyon sözcüğünün Türkçedeki terim karşılığı üzerinde henüz bir birlik sağlandığını

söyleyemeyiz. Bununla birlikte kavram karşılığı olarak *sözlükbirimleştirme* olarak da adlandırılabilir.2 Lematizasyonda amaç uygulamaya girdi olarak sunulan işlenmemiş bir metni ya da derlemi insan müdahalesiz çekimli biçimlerden sözlükbirimler biçimine dönüştürmektir. Burada yapılan işlem bağlama bağlı ya da bağlamdan bağımsız olarak yapılabilir. Bağlamdan bağımsız yapılan lematizasyonda uygulama eş sesli sözcüklerin ortaya çıkardığı belirsizlik durumunu çözememektedir. Örneğin “yer” sözcüğünün isim ya da fiil biçiminde kullanım farkından kaynaklı belirsizlik problemini çözemeyiz, “bu ekmeği yerim” cümlesinde “yerim” sözcüğünü [yemek] biçimine dönüştürmesi gerekirken [yer] madde başına dönüştürebilir.

Lematizasyon uygulamaları birçok dil için geliştirilmiş, Türkçe DDİ çalışmalarında da günümüzde çalışılan bir konu duruma gelmiştir. Türkçenin sondan eklemeli yapısı dolayısıyla zengin bir biçimbirimsel yapısının olması, Hint-Avrupa dil ailesinden olan dil işleme açısından çok çalışılan bir dil olan İngilizceye göre lematizasyon probleminin çözümünde zor bir durumda olmasına neden olmaktadır. Özellikle çekim eklerindeki çeşitliliğin çokluğu, morfolotik olarak ek sıralanmasının belirli bir kurala bağlı olmasına karşın eklerin sözcük gövdelerine eklenmesi sırasındaki değişimler de lematizasyon işlemini zorlaştıran unsurlar arasındadır.

LEMMING³ adı verilen ve altı dil (İngilizce, Almanca, Çekçe, Macarca, Latince ve İspanyolca) için geliştirilen lematizasyon sisteminde joint log-linear ve token tabanlı bir yöntem kullanılarak bilinmeyen sözcüklerin lematizasyonu problemi çözülmeye çalışılmıştır. Sistemde biçimbirimsel sözlüklük yardımı kullanılmamıştır. Yani lematizasyonu yapılacak birimler için bizim çalışmamızda olduğu gibi doğru lematizasyon biçimini tahminleyecek yardımcı bir özellik bulunmamaktadır. Çalışmada lemaların kendisi bir özellik olarak ele alınmış, lemalarındaki ön ve son eklerin sınırları 10 karakter uzunluğu olarak belirlenmiştir. Çıktı olarak sözcük türlerinin de işaretlendiği çalışmada tüm diller için 100 bin token kullanılmıştır. Sözü edilen diller için global bir sistem geliştirilmeye çalışılmış ve sonuçta sözcük türü bilgisinin başarımı artırdığı bulunmuştur. LEMMING, Çekçe için %96,29; Almanca için %97,84; İngilizce için %98,71; İspanyolca için %97,91; Macarca için %97,31 ve Latince için %93 oranında başarımlar göstermiştir. Bu oranlar sözlük ve biçimbirimsel özellik yardımlarıyla %98’lik başarımlarına ulaşmıştır (Müller vd., 2015, s. 2268-2272).

Türkçeye özgü lematizasyon uygulamaları geliştirilmeye çalışılmıştır. Öztürkmenoğlu ve Alpkoçak, Türkçe bilgi erişimi (*information retrieval*) için bir metin koleksiyonu üzerinde farklı lematizasyon yaklaşımlarını incelemişlerdir. Sözlük tabanlı (DTL), son durumlu makine (Oflazer’s Morphological Analyzer (OMA) ve sabit karakter uzunluğu yaklaşımlarını ve açık kaynak kodlu Zemberek uygulamasının sonuçlarını Bilken Milliyet Koleksiyonu üzerinde karşılaştırmışlar ve sözlük tabanlı (TDK Büyük Türkçe Sözlük’ün kullanılmıştır) ağaç yapılı algoritmanın daha başarılı sonuçlar üreterek Türkçe bilgi erişim sisteminin daha kullanışlı olduğunu bulmuşlardır (Öztürkmenoğlu ve Alpkoçak, 2012, s.2-3) .

Türkçe lematizasyon uygulaması için Arslan ve Orhan biçimbilgisel benzerlikten yararlanılarak çizge tabanlı bir model önermişlerdir. LemmaTur adını verdikleri modelde bir bilgisayar bilimlerinde çizge ya da graf veri yapısı olarak bilinen bir yapıya tüm sözcükleri düğüm (node) olarak kabul etmişler ve bu düğümlerin ilişkilerini benzerlik fonksiyonlarıyla hesaplayarak bir graf ağı oluşturmuşlardır. Modelde, Türkçenin sondan eklemeli türetme yapısında sözcük gövdesine gelen çekimli biçimlerin gramatikal olarak benzer komşuluk ilişkisine sahip sözcükleri kapsadığı varsayımından hareket edilmiştir. Bu

2 <http://turkcederlem.mersin.edu.tr/okulsozluk/sayfa.php?s=amac&dil=tr>

3 <http://cistern.cis.lmu.de/lemming/>

şekilde hazırlanan modelin %95,9 oranında doğru madde başı tahmini yaptığı belirlenmiştir (Arslan ve Orhan, 2016, s.2-4).

Bergmanis ve Goldwater tarafından farklı diller için yapay sinir ağı modeliyle bağlam duyarlı biçimde hazırlanan ve Lematus adı verilen sistem aralarında Türkçenin de bulunduğu 20 dil üzerinde denenmiştir. Her dil için 10 bin eğitim örneği ile hazırlanan sistemde Türkçe için %85,9'luk bir başarı oranı elde edilmiştir (Bergmanis ve Goldwater, 2018, s. 1391,1396).

Lematizasyon sadece DDİ araçlarının geliştirilmesinde değil dilbilimsel incelemelerde de kolaylıklar sağlamaktadır. Sözlüklerin hazırlanması sırasında madde başlarının otomatik tespiti, sözcük sıklıklarının çözümlenmesinde çekimli biçimlerin kısa sürede madde başlarına indirgenerek anahtar kavramların bulunmasında da kolaylıklar sağlamaktadır. Üslup araştırmaları ya da yazar sözlüklerinin oluşturulması, yazara ait gramatikal dizin ve sözcük ailelerinin belirlenmesi de otomatik gerçekleştirilen lematizasyonun sağladığı yararlar arasındadır.

2. Yöntem

2.1. Veri

Otomatik lematizasyon yazılımının oluşturulmasında kullanılan veri Türkçe roman ve hikâye metinlerine dayanmaktadır. Bu bakımdan elde edilen başarımda, girilen sözcüğün ve bağlam özelliklerinin roman ve hikâye özelliklerine bağlı olabileceği göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışmada, eğitim ve test setleri için kullanılan derlem roman ve öykü metinlerinden yararlanılmıştır. Derlemin büyüklüğü için hedef bir sözcük ve metin sayısı önceden planlanmamış, verideki sözcük sayısı büyüdükçe elde edilecek başarımdaki (performans) doğruluğun yüksek olacağı öngörüsüyle hareket edilmiştir. Eğitim (train), gelişme (development) ve test verisi olarak üç bölüme ayrılan veri setlerindeki sözcükler satırlandırılarak iki sütunlu biçimde saklanmıştır. Birinci sütunda sözcüğün kaynağa geçtiği biçimi (çekimli ya da madde başı biçimi), ikinci sütundaysa her bir sözcüğün lema ya da maddebaşı biçimi yer almaktadır. Aşağıdaki şekilde eğitim verisinde kullanılan yapıdan bir örnek yer almaktadır.

12718442	Güneş →	lema
12718443	henüz →	lema
12718444	o →	lema
12718445	hizaya →	hiza
12718446	kadar →	lema
12718447	yükselmemişti →	yükselmek
12718448	ve →	lema
12718449	yarları →	yar
12718450	dolduran →	doldurmak
12718451	dumanlar →	duman
12718452	iyi →	lema
12718453	seçmesini →	seçme
12718454	engelliyordu →	engellemek
12718455	. →	.
12718456		
12718457	Yine →	lema
12718458	de →	lema
12718459	Drogo →	oa
12718460	hızlanarak →	hızlanmak
12718461	o →	lema
12718462	şeyle →	şey
12718463	aynı →	lema
12718464	hizaya →	hiza
12718465	gelmeyi →	gelme
12718466	başardı →	başarmak
12718467	ve →	lema
12718468	bunun →	bu
12718469	bir →	lema
12718470	adam →	lema
12718471	, →	,

Şekil 1. elemanTR eğitim ve gelişme verisi yapısı.

Şekil 1’de satır numaralarından sonra yer alan iki sütun esas yapıyı oluşturmakta ve sol sütundaki sözcükler bir tab karakteri ile sözcüğün madde başından (lema) ayrılarak kullanılan yapay öğrenme sistemine girdi olmaktadır. Şekildeki yapı, gelişme veri setinde de kullanılmıştır. Test veri setinde sadece soldaki giriş sütunu sistemin tahminleme bileşenine girdi olmaktadır. Her sözcük satırlaştırılmış (tokenizasyon) ve sözcüklerdeki kesme işaretleri dâhil tüm noktalama işaretleri korunmuştur. Noktalamaya dayalı cümle sınırları (., ?, !, :, ...) belirlenerek bu sınırlardan sonra bir satır boşluk ayracı kullanılarak cümlelere ayrılan yapı oluşturularak sistemin kabul ettiği biçime dönüştürülmüştür. Tüm bunlar çalışmanın veri ön işleme aşamalarını oluşturmaktadır. Sözcüklerin türleri etiketlenmemiş sadece çıktı durumları (lema) hedef durum olarak sisteme gösterilmiştir. Özel adlar “OA” etiketiyle temsil edilmiş, zaten madde başı olan sözcükler “lema” olarak etiketlenmiştir. Bu şekilde lema biçiminde etiketlenen sözcüklerin madde başı formlarının olduğu gibi kullanılmamasındaki amaç sisteme girdi olacak sınıf sayısının düşürülerek başarımın artırılmasıdır.

Veri setinin hazırlanmasında kullanılan toplam roman ve hikâye sayısı 193’tür. Eğitim setinde 1.169.694, gelişme setinde 19.969 ve test setinde 25.025 olmak üzere tüm veri setinde 1.214. 688 cümle kullanılmıştır. Cümlelere ayrılmamış veri, toplam 13.740.541 satırdan oluşmaktadır yani bu,

uygulamanın eğitilmesinde kullanılan toplam birim (*token*) sayısıdır. Verideki farklı sözcük sayısı (*type*) ise 462.882'dir. Sözcük çeşitliğini gösteren *type/token* oranı ise %67,10'dur. Çalışmada sözcüklerin kök ve etimolojik özellikleriyle sözcük türleri destekleyici olarak kullanılmamıştır. Sözcüklerin çekimli biçimleriyle lemaların kendileri kullanılan uygulamanın girdi olarak aldığı özellikler olmuştur.

2. 2. Kullanılan teknoloji

Çalışmada yapay sinir ağlarının son yıllarda geliştirilen ve derin öğrenme (*deep learning*) adı verilen teknolojisine dayalı açık kaynak kodlu olarak hazırlanan Ubiquitous Knowledge Processing Lab tarafından geliştirilen “emnlp2017-bilstm-cnn-crf” 4 adlı platform kullanılmıştır. Kullanılan bu platform DDİ çalışmalarında söz türü etiketleme (*part of speech tagging*) olarak adlandırılan ve bir metinde ya da derlemdeki tüm sözcüklerin türlerinin insan müdahalesiz otomatik biçimde belirlenip etiketlenmesini sağlayan bir amaç için geliştirilmiştir. ElemanTR uygulamamızda lematizasyon amaçlı olarak bu etiketleme sistemi (söz türü etiketleme) girdi yapısına uygun olarak platformun varsayılan parametre ayarlarının yeniden düzenlenmesi şeklinde kullanılmıştır. Eğitim sırasında yaklaşık 20 bin satırlık ilk veri seti manuel olarak girdi->lematizasyonlu form ikilisi şeklinde işlendikten sonra makinenin eğitime geçilmiş ve bir sonraki her 20 bin satırlık veri, öğrenme sürecinde sonuç olarak alınarak eğitim seti sürekli geliştirilmiştir. Bu yolla, her eğitim zamanında makine daha önce karşılaşmadığı sözcüklerle eğitilerek hedeflenen en yüksek başarı oranına ulaşılmıştır.

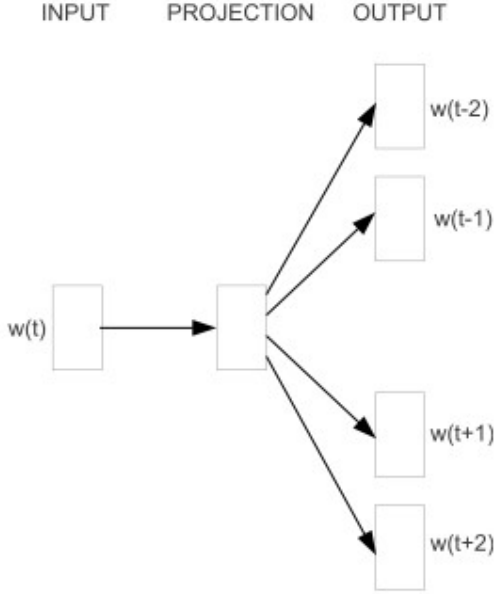
Yapay sinir ağlarına (nöral networks) dayanan makine öğrenmesi modellerinden olan LSTM modeli derin öğrenme yaklaşımlarından biridir. Geri dönüşlü yapay sinir ağları (RNN-Recurrent Neural Network) son yıllarda geliştirilmiş ve dil gibi sıra dizgesel yapıları (sözcük ve harflerin dizi biçimde olması) modellemek için kullanılmıştır. Bu ağ yapısındaki kimi sorunları aşmak için ise yine RNN mimarisi tabanlı LSTM ağları geliştirilerek sıra dizgesel yapının modellenmesi güçlendirilmiştir (Özkan, 2021, s.159, 172).

emnlp2017-bilstm-cnn-crf platformu, python diliyle yazılan bir platformdur. Derin öğrenmede dil işleme araştırmalarında başarıyı yüksek kabul edilen ve bir dizinin (*sequence*) birimlerinin öncelik sonralık sırasını uzun dönemli belleğinde tutabilen LSTM (*Long short-term memory*) tekniğini desteklemektedir. İki taraflı (*Bİ-LSTM*) olarak desteklenen bu teknikte girdi olarak alınan cümledeki her sözcüğün sağında ve solunda kalan sözcüklerin özellikleri hesaplanarak bağlam duyarlılığı kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Sözcüklerin vektörlere dönüştürülmesi, sözcüklerin bağlamının tahmin edilmesinde günümüzde standart duruma gelmektedir. Mikolov vd. birçok DDİ sisteminde istatistiksel yöntemlerin kullanıldığını, bunlardan n-gram (sözcük dizilerindeki olasılıksal birliktelikler) temelli tekniklerin örneğin makinel dil çeviri sistemlerinde milyar sözcüklük bir veriyi gerektirdiğinden söz ederek daha yenilikçi ve ölçeklenebilir yöntemlere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu durumda sözcük bağlamı tahminlemesinde matematiksel bir temsil olan ve lineer cebir alanında da yoğun biçimde kullanılan vektör uzaylarının yararlı olacağını öngörmüşlerdir. Çalışmalarında sözcüklerin dağılımsal temsili ile elde edilen skip-gram modeli önerilmiş ve formüle edilmiştir. Skip-gram modelinde aşağıdaki şekilde de görüleceği gibi her sözcük iki birim öncesi ve sonrası düzeyinde tahminlenmektedir. Yani sözcüğün kendisi, sözcüğün bağlamını vermektedir. Sözcükten bağlama giden bir tahminleme söz konusudur

4 <https://github.com/UKPLab/emnlp2017-bilstm-cnn-crf>

(Mikolov vd., 2013, s.1) . elemanTR uygulaması için platformun varsayılan vektör boyutu olan 100 boyut ayarı kullanılmıştır.



şekil 2. Sözcüklerin skip-gram modeli yapısı (Mikolov vd., 2013, s.5)

şekil 2’de girdi (input) ve projeksiyon (projection) ve çıktı (output) olarak üç yapı yer almakta, her sözcüğe bağlı sözcük bağlamı [w (t-2) iki öncesi, w(t+2) iki sonrası] biçiminde dağımsal yapıyı oluşturmaktadır. Kısaca bu modelde sözcük verildiğinde onun bağlamı tahmin edilmektedir. Bu yapının genel olarak büyük boyutlu veride daha başarılı olduğu belirtilmektedir.

Bu çalışmada, sözcük vektörü oluşturulurken de skip-gram tekniği kullanılmıştır. Çalışma verisindeki tüm sözcük ve noktalama özellikleri de yine açık kaynak kodlu word2vec5 uygulamasıyla sözcük vektörlerine dönüştürülmüş, dönüştürülen bu yapı emnlp2017-bilstm-cnn-crf platformunda başarıyı yükseltmek ve sözcük bağlamı özelliklerini artırmak üzere ayrı bir katman olarak kullanılmıştır. Olasılık kuramına bağlı tekniklerle geliştirilen (Markov modeli gibi) sözcük türü etiketleme araçları yerine başarıyı daha yüksek ve sözcük bağlamının daha güçlü temsil edildiği vektör tabanlı yöntem seçilerek özellikle bağlam belirsizliği giderilmeye çalışılmıştır. Böylece hangi bağlamda hangi sözcük hangi bağlam durumunda hedeflenen çıktı durumunu alabilirin yolu daha olanaklı duruma gelmiştir. Bu durum özellikle “kazan” veya “koyun” gibi hedef çıktı durumu kazanmak, kazmak fiilleri ve kazan ismi; koy ismi, koymak fiili, koyun hayvan ya da kucak ismi olma durumlarıyla baş edebilmekte yararlı olmaktadır.

5 <https://github.com/danielfrg/word2vec>

3. Bulgular

elamanTR uygulamasının eğitiminden elde edilen sonuçlara göre 30 iterasyonla yapılan denemede %99,01 test verisi doğruluğu elde edilmiştir. Bu doğruluk oranı bizim verimizde ulaştığımız en yüksek doğruluk oranı olup uygulamanın eğitim verisinin büyüklüğüne bağlı olarak yükselmesi olasıdır.

1	1unidep_pos0.98604212566432450.98871899724419950.98604212566432450.9887189972441995
2	2unidep_pos0.98651578951942680.98980353809227480.98651578951942680.9898035380922748
3	3unidep_pos0.98697207121470880.98964352386878830.98697207121470880.9896435238687883
4	4unidep_pos0.98738924305039520.98973686549915550.98738924305039520.9897368654991555
5	5 unidep_pos 0.9874109707501706 0.9901191216997066 0.9874109707501706 0.9901191216997066
6	6unidep_pos0.98710678295331590.98973242065961420.98741097075017060.9901191216997066
7	7unidep_pos0.98728495009147370.98992799359943110.98741097075017060.9901191216997066
8	8unidep_pos0.98721107591223740.98991465908080720.98741097075017060.9901191216997066
9	9unidep_pos0.9871806571325520.98982576228998130.98741097075017060.9901191216997066
10	10unidep_pos0.98735013319079970.98983909680860520.98741097075017060.9901191216997066
11	11unidep_pos0.98699379891448410.9898346519690640.98741097075017060.9901191216997066
12	12unidep_pos0.98718934821246220.98978575873410970.98741097075017060.9901191216997066
13	13unidep_pos0.98690254257542780.98976353453640320.98741097075017060.9901191216997066
14	14unidep_pos0.98709809187340570.98971019646190770.98741097075017060.9901191216997066
15	15unidep_pos0.98696338013479870.9896079651524580.98741097075017060.9901191216997066
16	16unidep_pos0.98661573693839330.98988354520401810.98741097075017060.9901191216997066
17	17unidep_pos0.98680694069641630.98954129255933860.98741097075017060.9901191216997066
18	18unidep_pos0.98693296135511320.9895768512756690.98741097075017060.9901191216997066
19	19unidep_pos0.98683301393614660.98965241354787090.98741097075017060.9901191216997066
20	20unidep_pos0.98656359045893250.98932349542181530.98741097075017060.9901191216997066
21	21unidep_pos0.98663311909821350.98947906480576050.98741097075017060.9901191216997066
22	22unidep_pos0.98667222895780910.98948350964530190.98741097075017060.9901191216997066
23	23unidep_pos0.98645929750001080.98923015379144810.98741097075017060.9901191216997066
24	24unidep_pos0.98648102519978620.98965241354787090.98741097075017060.9901191216997066
25	25unidep_pos0.98649406181965140.98932794026135660.98741097075017060.9901191216997066
26	26unidep_pos0.98635065900113420.98931016090319130.98741097075017060.9901191216997066
27	27unidep_pos0.98649406181965140.98923015379144810.98741097075017060.9901191216997066
28	28unidep_pos0.98615510970315610.98923904347053070.98741097075017060.9901191216997066
29	29unidep_pos0.98650709843951660.98936349897768690.98741097075017060.9901191216997066
30	30unidep_pos0.98650709843951660.98936794381722810.98741097075017060.9901191216997066

Şekil 3. elamanTR 30 iterasyon ile elde edilen skorlar.

Şekil 3'te 5. iterasyondan itibaren hem gelişme hem de test sonuçlarının en yüksek sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Daha yüksek skor elde edilmesi amacıyla 30 iterasyona kadar eğitim sürdürülmüş ve daha yüksek skorlara ulaşılmayınca eğitim sonlandırılmıştır.

Aşağıda örnek cümleler içinde kullanılan ve belirsizlik içeren cümlelere ait sonuçlar yer almaktadır.

Örnek Cümle 1:

“Denizlerdeki **koyun** her iki yakasını görmüşlerdi.” Cümlede koyun sözcüğü belirsizlik içeren bir sözcüktür. Hedef çıktı koy+un “denizde bulunan bölüm” anlamında koy isimdir.

Denizlerdeki koyun her iki yakasını görmüşlerdi.

Lematizasyonu Başlat

◆ Sözcük	◆ Sıklık	Sözcükbiçim
deniz	1	denizlerdeki
koyun	1	koyun
her	1	her
iki	1	iki
yaka	1	yakasını
görmek	1	görmüşlerdi
Noktalama İşaretleri	1	.

Şekil 4. “Denizlerdeki koyun her iki yakasını görmüşlerdi.” cümlesinin lematizasyon sunucu.

Şekil 4’te görüldüğü gibi uygulama “koyun” sözcüğünü “koy” biçiminde lematize edememiştir. Diğer sözcükler (denizlerdeki -> deniz, yakasını -> yaka, görmüşlerdi -> görmek, her -> her, iki -> iki) doğru biçimde işlenmiştir.

Örnek cümle 2: “Yemekleri masaya **koyun** dedi.” Cümlede olması gereken hedef çıktı koy-un biçiminde koymak fiilidir.

Yemekleri masaya koyun dedi.

Lematizasyonu Başlat

◆ Sözcük	◆ Sıklık	Sözcükbiçim
yemek	1	yemekleri
masa	1	masaya
koyun	1	koyun
demek	1	dedi
Noktalama İşaretleri	1	.

Şekil 5. “Yemekleri masaya koyun dedi.” cümlesinin lematizasyon sunucu.

Şekil 5’te “koyun” sözcüğü dışındaki sözcükler doğru olarak lematize edilmiştir.

Örnek cümle 3: “İlkin **koyunun** boynuna sarılmak istedi fakat yapamadı.” Hedef çıktı koyun+un biçiminde koyun ismidir.

İlkin koyunun boynuna sarılmak istedi fakat yapamadı.

Lemmatizasyonu Başlat

Sözcük	Sıklık	Sözcükbiçim
ilkin	1	ilkin
koyun	1	koyunun
boyun	1	boynuna
sarılmak	1	sarılmak
istemek	1	istedi
fakat	1	fakat
yapabilmek	1	yapamadı
Noktalama İşaretleri	1	.

Şekil 6. İlkin koyunun boynuna sarılmak istedi fakat yapamadı cümlesinin lemmatizasyon sonucu.

Şekil 6’da tüm sözcükler doğru biçimde lemmatize edilmiştir.

Yukarıda verilen örnekler sistemi zorlayıcı örneklerdir. Sözcüklere ait bağlam sayısı arttıkça yani cümle uzunlukları ve sayıları arttıkça doğruluk oranlarının da artması beklenmektedir. Aşağıdaki örnek sonuçta “kazan” sözcüğünün içinde bulunduğu “**Kazana** koyduğu yemeği pişirmeye başlamışlardı.”, Yemekleri **kazana** koyup pişirmeye başlamışlardı.” ve “Yemekleri **kazanı** ısıtıp pişirmeye başladılar.” cümleleri yer almaktadır.

Kazana koyduğu yemeği pişirmeye başlamışlardı.
Yemekleri kazana koyup pişirmeye başlamışlardı.
Yemekleri kazanı ısıtıp pişirmeye başladılar.

Lematizasyonu Başlat

◆ Sözcük	◆ Sıklık	Sözcükbiçim
yemek	3	yemeği, yemekleri (2)
pişirme	3	pişirmeye (3)
başlamak	3	başlamışlardı (2), başladılar
Noktalama İşaretleri	3	. (3)
koymak	2	koyduğu, koyup
kazan	2	kazana, kazanı
Özel Ad	1	Kazana
ısıtmak	1	ısıtıp

şekil 7. “kazan” sözcüğu lematizasyon sonuçları.

şekil 7’de ilk cümlede yer alan “Kazana” sözcüğu uygulama tarafından hedef çıktı olan ve yemek pişirmede ya da su ısıtmada kullanılan kazan nesne ismi olarak değil özel ad olarak verilmiş, diğer “kazana” ve “kazanı” biçimleri doğru olarak sonuçlandırılmıştır.

4. Sonuç

DDİ’de gelinen nokta itibariyle yapay öğrenmenin dile ait birçok problemin çözümünde önemli rol oynadığı açıktır. Dünya dilleri içinde yapısı bakımından farklılık gösteren ve eklemeli dillerin tipik örneği olarak gösterilen Türkçenin biçimbilimsel açıdan zengin yapısı lematizasyon konusunda zorlu bir durum sergilemektedir. ElemanTR adıyla sunduğumuz uygulamayla %99,01’lik test başarım oranı Türkçe DDİ araştırmalarındaki bu zor problemin çözümüne katkı sağlayacak ve daha önce geliştirilen sistemlerin tasarım ve uygulamalarına yeni bir soluk getirecektir. ElemanTR adını verdiğimiz çevrim içi lematizasyon sistemi, veriye duyarlı bir sistem olduğundan eğitim verisindeki sözcüklerin sadece hikâye ve roman türlerine özgü özellikler dışında, diğer türlere dayanan daha genel özellikli derlem tabanlı çalışmalarla desteklenerek genel kapsamlı bir lematizasyon uygulamasına dönüşecektir. Sistemin veriye desteklenmesi, oluşturulacak derlemin hem sistem başarımının artmasına hem de sonuçların günümüz Türkiye Türkçesi için farklı alanlarda madde başlarına dayanan kavram çözümleme süreçlerine fayda sağlaması olasıdır.

Sözlük hazırlayıcılar bakımından da çevrimiçi sürümü kullanıcılara sunulduğunda, derleme dayalı sözlüklerin oluşturulması sürecinde madde başlarının tespiti ve yeni sözcüklerin çıkarımında uygulamanın katkı sağlayacağı da öngörülmektedir.

Kaynakça

- Alpaydın, E. (2011). *Yapay Öğrenme* (1. basım). Boğaziçi Üniversitesi.
- Arslan, E., ve Orhan, U. (2016). Graph-based lemmatization of turkish words by using morphological similarity. In *2016 international symposium on innovations in intelligent systems and applications (mista)*. IEEE. <https://doi.org/10.1109/inista.2016.7571835>
- Bergmanis, T., ve Goldwater, S. Context sensitive neural lemmatization with lematus. In M. Walker, H. Ji, & A. Stent (Eds.), *Proceedings of the 2018 conference of the north American chapter of* (pp. 1391–1400). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/N18-1126>
- Mikolov, T., Chen, K., Corrado, G., ve Dean, J. (2013, January 16). *Efficient Estimation of Word Representations in Vector Space*. <https://arxiv.org/pdf/1301.3781>
- Müller, T., Cotterel, R., Fraser A. ve Schütze, H. (2015). *Joint Lemmatization And Morphological Tagging With Lemming*. Proceedings of the 2015 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing. Association for Computational Linguistics.
- Öztürkmenoğlu, O., ve Alpkoçak, A. (2012). Comparison of different lemmatization approaches for information retrieval on turkish text collection. In *2012 international symposium on innovations in intelligent systems and applications*. IEEE. <https://doi.org/10.1109/inista.2012.6246934>
- Özkan, Y. (2021). *Uygulamalı Derin Öğrenme*. Papatya.

26. Bir Halvetî eseri olan Vesile-nâme'nin dil incelemesi

Ferîştah Funda ARI¹

APA: Arı, F. F. (2021). Bir Halvetî eseri olan Vesile-nâme'nin dil incelemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 487-497. DOI: 10.29000/rumelide.995353.

Öz

Dil, insanla birlikte ortaya çıkmış, onunla birlikte büyümüş, gelişmiş ve değişmiş, hatta dünyadaki pek çok dil de konuşucusuyla birlikte yok olmuştur. Bir milletin kültürü, o milletin diliyle yakından ilişkili ve milli kimliğin belirleyici unsurlarının başında gelir. Şeyhoğlu Derviş Osman tarafından yazılan *Vesile-nâme*, 18. yüzyılda kullanılan Türkçenin, özellikle dönemin konuşma dilinin, daha iyi anlaşılabilmesine katkı sağlamak amacıyla dil incelemesi yapılmıştır. *Vesile-nâme* adlı eser, Klâsik Osmanlı Türkçesi döneminin nesir türünde yazılmış, dinî-didaktik bir metindir. Eserin tespit edilen tek nüshası Koç Üniversitesi Dijital Koleksiyonlar bölümünde bulunmaktadır. Eserde Arapça ve Farsça kelime ve terkiplerin yanında, ayet ve hadisler de yer almaktadır. Ayrıca hikâyeler, atasözleri, deyimler ve metin genel itibarıyla konuşma dili kullanılarak yazıldığı için sade ve akıcıdır. Genellikle damak uyumu görülmesine rağmen, aykırı durumlar da mevcuttur. 18. yüzyılda dudak uyumuna giren ve/veya girmeye başlayan sözcüklerin bulunması, Türkiye Türkçesine yönelen bir sürece girmeye başlamış olduğunun da göstergesi kabul edilebilir. İmla, ses bilgisi ve biçim bilgisi incelendiğinde oldukça zengin bir içeriğe sahip olan *Vesile-nâme*, bugüne kadar çalışılmamıştır. Bu çalışmada *Vesile-nâme*'nin dil incelemesi hakkında bilgiler verilmeye çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: *Vesile-nâme*, Osmanlı Türkçesi, damak uyumu, dudak uyumu, imla (yazım)

Linguistic analysis of *Vesile-nâme* which is a work Halvetism

Abstract

Language emerged with man, grew, developed and changed with him, and even many languages in the world disappeared with their speakers. The culture of a nation is closely related to the language of that nation and even comes first among the determining factors of national identity. *Vesile-nâme*, written by Şeyhoğlu Derviş Osman, has been studied in order to contribute to a better understanding of the Turkish used in the 18th century, especially the spoken language of the period. *Vesile-nâme* is a religious-didactic text written in the prose genre of the Classical Ottoman Turkish period. The only detected copy of the work is in Koç University Digital Collections department. In addition to Arabic and Persian words and compounds, verses and hadiths are also included in the work. In addition, the language of the text is simple and fluent, as religious stories, proverbs, idioms and text are generally written using colloquial language. Although palate harmony compatibility is generally observed, there are also contradictory situations. In the 18th century, the presence of words that entered into lip harmony and/or began to enter can be accepted as an indication that Turkey started to enter a process that turned to Turkish. *Vesile-name*, which has a very rich content when examined in terms of spelling, phonetics and morphology, has not been studied until today. In this study, it will be tried to give information about *Vesile-name*'s language analysis.

¹ Doktora, Uludağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Bursa, Türkiye), feristah.uysal@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3959-3769 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.07.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995353]

Keywords: Vesîle-name, Ottoman Turkish, palate harmony, lip harmony, spelling

Giriş

Dil, bir milletin olmazsa olmaz en önemli unsurlarındandır. Ayrıca kendine ait kuralları bulunan ve bu kurallar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık olan dil, milli kültürün temel taşlarındandır. Türk dili zaman içinde, çeşitli sebeplerle alfabetini, dinini ya da bir takım kültürel unsurlarını değiştirmek durumunda kalmıştır. Bu değişimleri yaşayan Türkçenin eski dönemlerden çeşitli alfabelerle yazılmış eserlerinin günümüze ulaştırılması ve bir nevi köprü görevi görülmesi için, pek çok bilim insanı çalışmış ve hala çalışmaktadır. Bu çalışma da eseri günümüze ulaştırmanın yanında eser aracılığıyla yazıldığı döneme ve Türk diline ait özellikleri ortaya koyma amacıyla gerçekleştirilmiştir.

XV. yüzyıl ve XX. yüzyıl arasındaki zaman dilimi ‘Klâsik Osmanlı Türkçesi’ (Ercilasun, 2016: 457; Akar, 2005: 287) ya da ‘Yeni Türkçe devri’ (Caferoğlu, 2001: 52) olarak adlandırılır. Vesîle-nâme, Türkçenin XVIII. yüzyılda yaşadığı değişim ve gelişimleri, özellikle Türkçenin konuşma dilinde kullanılan biçimini, örneklendiren bir metindir. Ancak Vesîle-nâme, bu dönemde Osmanlı Türkçesiyle yazılan diğer eserlerde olduğu gibi, gerek Arap harflerinin Türkçe ses özelliklerini tam olarak yansıtmaması, gerekse alıntı kelimelerin fazlalığından kaynaklı tutarsız örnekleri barındırır. Bunun yanında, metin içerisinde imla kalıplaşmasının düzensizliği dikkati çeker. Ayrıca bu döneme kadar yapılan metin çalışmalarında standartlaşmamış olan dudak uyumu, XVIII. yüzyılda büyük oranda tamamlanır (Kartallıoğlu, 2011: 11). Vesîle-nâme’de de bu durum teyit edilir.

Vesîle-nâme’nin konusu

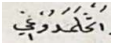
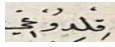

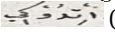
Vesîle-nâme yedi fasıl üzerine düzenlenen dinî-didaktik bir metindir. İlk faslında dört halifeden ve bunların kaç yıl halifelik yapıp, nasıl şehit edildiklerinden bahsedilir. İkinci fasılda, Hz. Ali’nin nesli ve bu neslin Yezid tarafından katledildiği anlatılır. Üçüncü fasılda, Allah, Peygamber, şeyh, halifeler gibi mübarek zatlar anıldığında, her biriyle ilgili farklı saygı, dua ve yüceltme ifadelerinin eklenmesi gerektiği salık verilir. Dördüncü fasılda insan-ı kâmil ve insan-ı kâmil mertebesine yükselmek için yapılacaklar açıklanır. Beşinci fasılda, müridin mürşide, mürşidin şeyh-i kâmile davranışları anlatılır. Altıncı fasılda, mümin müminin kardeşidir, düsturundan hareketle kardeşliğin koşulları açıklanır. Yedinci ve son fasılda ise, dervişlik ve sūfilik konu edilir. ‘Sūfi’ kelimesinin, her bir harfinin, tarikata göre ifade ettiği anlamlar izah edilir.

1. Yazım özellikleri

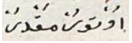
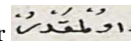

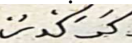
Osmanlı Türkçesi, Osmanlı Devleti’nin hakimiyet sınırları içinde bulunan, 15. yüzyıldan itibaren standartlaşmaya başlayan ve Arap harfleriyle yazılan Türk dilinin önemli eserlerinin yer aldığı dönemdir (Demir ve Yılmaz, 2002: 475-488). Daha önce incelenen eserlerde, 17. yüzyıla kadar Osmanlı Türkçesinin standart dil uyumlarının yanında Eski Anadolu Türkçesi özelliği bulunan kelimeler ve ekler de görülmektedir; ancak özellikle 17. ve 18. yüzyıllarda imla kuralları ve diğer dil özelliklerinin standartlaştığı belirtilir (Gökçe, 2009: 991-1012). 18. yüzyıla ait olduğunu, müellifi sayesinde, tespit ettiğimiz Vesîle-nâme adlı bu çalışmada ise sıkça Türkçenin konuşmada kullanılan biçimine yer verildiği görülmekte; çünkü bazı kelimeler sözlükteki aslından farklı yazılmış, hareketler sayesinde okunan kelimelerin de dönemin konuşma dili söylenişine göre yazıldığı tespit edilmiştir. Bunun dışında aynı kelime aynı metinde iki farklı şekilde yazıldığı gibi bir de Uygur imlası özelliklerinden biri olarak ünlüler gösterilmiştir. Hem Uygur hem de Arap-Fars imla özelliği gösteren bu metnin, özellikle bazı yerlerde,

ünlülerin yazılmama sebeplerinin hareke kullanımı olduğu da düşünülmektedir (Şahin, 2003: 33). Ayrıca metnin okunmasında hareketler oldukça yol gösterici olmuştur. Ayrıca 18. yüzyılda kullanılan eklerin kullanımı da metnin anlaşılmasında oldukça etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında sözcüklerin ekleri incelendiğinde aynı ekin hem düz hem de yuvarlak biçimi bir arada kullanıldığı görülür. Bu durum aynı zamanda dönemin konuşma dilinin özelliğinin metne yansması olarak düşünülmektedir. Eski Anadolu Türkçesinde yuvarlak ünlülü kullanılan bazı eklerin Vesîle-nâme'de yuvarlaklığı koruduğu da görülmüştür.

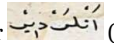
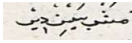
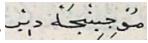
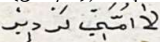
Örnek: -dUK eki, cümlede bu ekten önce kullanılan özneler bazen yazılmayabilir; fakat -DIK / -DUK eki üzerine gelen iyelik ekleri fiilin öznesiyle ilişki kurarlar (Gülsevin, 2015: 890). Eski Türkçe ve Eski Anadolu Türkçesinde, bu ek, daima yuvarlak ünlülüdür; fakat 18. yüzyıl Osmanlı Türkçesi metinlerinde ekin yuvarlak şekillerinin yanında düz şekilleri de görülmektedir (Kartallıoğlu, 2011: 237). Vesîle-nâme'de ise -dUK sıfat-fiil ekinin düz ünlülü şekline rastlanmamıştır. Bu ekin kullanımında vav (و) harfi gösterildiği gibi, harf gösterilmeyip sadece ötre (و) harekesiyle de gösterildiği kelimeler de vardır.

añlamaduđı  (11a/8), kıldığı  (34b/1), geydüği  (2b/1), itdüği  (13b/11).



+DUr bildirme eki, ad ve ad soylu sözcükleri yüklemleştiren +DIr ve +DUr eki, er- cevher fiilin geniş zaman (şimdiki zaman) 3. kişilerde kullanılmıştır (Savran, 2008/1: 184; Ediskun, 2017: 175). Vesîle-nâme'de ek, vav (و) harfi hiç kullanılmamıştır; fakat harekeli bir metin olan metin bu eki ötre (و) harekesi ile harekelendirildiği için yuvarlak ünlülü okunmuştur.

Örnek: oturmağdur  (5a/17), olmağdur  (6b/10), degildür  51a/2, gerekdür  (51b/6).

Metinde sadece dört kelimedede esre (.) ile gösterilen ekler dar ünlülü okunmuştur.

Örnek: anlardır  (36a/8), meşrebsizdir  (36a/11), mücibincedir  (41b/11), lâ-ümmetilerdir  (36a/14).

2. Dönemin konuşma dili

Vesîle-nâme adlı eserin en önemli özelliklerinden biri kaleme alındığı dönemin konuşma dilini yansıtmasıdır. 18. yüzyıl hatta Osmanlı Türkçesi eserleri göz önüne alındığında genel itibarıyla yazı dilinin esas alındığı görülürken Vesîle-nâme'de, gerek aynı kelimenin aynı metin içerisinde farklı yazılması (eren ازان 6b/6-eren ازن 2a/8), gerek eklerin geçiş dönemi olmamasına rağmen hem düz hem yuvarlak ünlülü şekillerinin bir arada kullanılması (degildür  - anlardır ) gerekse halk ağzında kullanılan ve Derleme Sözlüğünde de bulunabilen kelimelerin kullanılması (köşek 1b/8) dönemin konuşma dilini yansıttığının göstergeleri olarak kabul edilebilir. Aynı kelimenin aynı metinde farklı yazılması müellif ya da müstensih veya müellifin direktifiyle yazan kâtabin hatası olarak da kabul edilebilir. Ancak bunların kesinliği hakkında bir bilgi mevcut olmadığından ve belirtilen sebeplerden dolayı konuşma dilinin etkisinin olduğu daha kuvvetle ihtimaldir.

3. Ses bilgisi

Ses bilgisi, dilin her düzleminde görülen seslerin yapıları, ses kuralları kadar, bu seslerdeki değişimleri de inceler. Ses bilgisi hem biçim bilgisiyle hem de cümle bilgisiyle ilişkilidir; çünkü sözlerde görülen biçim bilgisi ve söz dizimi özellik ve değişiklikleri, sözlerin ses yapılarıyla doğrudan ilişki içindedir (Karaağaç, 2013: 645). Bununla beraber dildeki seslerin birleşme ve değişimlerini de incelemektedir. Ancak Arap harfli metinlerde Türkçe kelimelerin ses bilgisini tespit etmek zordur. Buna rağmen imla üzerindeki değişimler ve ikili kullanımların yaygınlığına göre belirlenmesi durumuna göre okuma yapılabilmektedir.

Vesîle-nâme adlı bu eserde bulunan kelimeler, fonetik hadiseler ve ikili kullanımlarına göre örneklendirilmiştir. Ünlü ve ünsüz seslerin durumu ayrı ayrı incelenerek Türk dilinin 18. yüzyıldaki fonetik durumu gösterilmeye çalışılmıştır.

3.1. Damak uyumu

Bu uyum söz içinde ünlüleri ince (ön) ve kalın (art) sıraya göre ayarlayan; Eski Türkçeden beri gelişmiş bir şekilde görülen (Şahin, 1993: 53); bu nedenle Osmanlı Türkçesi metinlerinde de neredeyse tam olarak karşılaşılan bir özelliktir. Türkçenin temel ses uyumu (Gülsevin, 2004: 93) olarak görülen kalınlık-incelik uyumu, Karaağaç'a göre de Türkçede istisnası hiç bulunmayan en büyük ses uyumudur (Karaağaç, 2013: 263). Türkçe kelimelerde var olan damak uyumu, Vesîle-nâme'de bazı örnekler dışında genel olarak görülmektedir. Ancak aykırı durumlar da söz konusudur. -ken ve -ki gibi bazı ekler, uyumu bozan eklerdendir.

Örnek: *şarımdayken* 10a/5, arasındaki *19b/7*, *şâğındaki* 33a/15

Vesîle-nâme'de bazı damak uyumuna aykırı olan Türkçe kelimeler şöyledir:

Örnek: *itduğ* 15a/2, *gittedüğünden* 55a/5, *şâğındaki* 33a/15, *sütlüğü* 35b/8

Vesîle-nâme'de yer alan bu aykırı kullanımlar hem J. Eckmann (Eckmann, 2013: 13) ve Ahmet Cevdet Paşa'nın belirttiği gibi müstensih tarafından yapılan bir hata (Karabey ve Atalay, 2017: 7) hem de dönemin ağız özelliklerinin metinde yansıtılması olarak düşünülebilir. Bu örnekleri Batı Türkçesinin fonetik gelişim sürecine göre ve ağızlar şeklinde çeşitlenmesine tanıklık eden şahitler olarak ele alınırsa (Duman, 2004: 793) Türkiye Türkçesinin belirlenmesinde de önemli veriler olarak değerlendirilmelidir (Develi, 1995: 25-27).

Ahntı kelimelerde örnekler: *keşfilği* 35b/4, *helâklilik* 33a/10, *şeyhlik* 15a/15, *selâmethiğla* 16b/12

3. 2. Dudak uyumu

Günümüze kadar oldukça yavaş ilerleyen bir uyum olan dudak uyumu, Eski Türkçede tam değildi (Şahin, 1993: 53). “Bu uyumsuzluğun sebeplerini iki grupta toplamak mümkündür: İlki Eski Anadolu Türkçesi döneminde bir hayli ilerlemiş olan ‘yuvarlaklaşma’, ikincisi ise ‘düzleşme’ hadisesidir. Bu iki önemli sebebe Eski Türkçe döneminden itibaren düz ya da yuvarlak ünlülü olarak görülen kelime ve ekler de dâhil edildiğinde, Türk dilinin tarihî dönemleri içinde dudak uyumunun en zayıf olduğu dönem olarak karşımıza çıkar” (Gökçe, 2009: 993). Klâsik Osmanlı Türkçesi döneminde ise bu uyumun 18. yüzyılın sonlarında tamamlandığı düşünülmektedir (Develi, 1995: 60).

Örnek: kapusu 22b/9, getürdi 23a/6, girü 25b/8, eyü 28b/12

Vesîle-nâme'de dudak uyumunda ikili kullanımlara örnek de bulunmaktadır: yıldız 4b/13 - yıldız 4b/10, kendi 30a/15 - kendü 30a/17.

-(y)AlUm/ -(y)AvUz istek kipi 1. çoğul kişi eki: Fiilin ifade ettiği hareketin istek yoluyla tasarlandığını anlatan bu ek (Şahin, 2003: 62), Vesîle-nâme'de 6 kelimedede vav (ـ) harfi yazılmış olmasının yanı sıra 12 kelime de sadece ötre (ـ) kullanılarak yazılmış ve vav (ـ) harfi gösterilmemiştir.

Örnek: olmayalum 10b/4, itmeyelüm 10b/2, girelüm 1b/9, açalum 24b/15

-vUz eki vav (ـ), elif (ل) ve ze (ـ) harfleriyle gösterilmesinin yanında ötre (-) ile gösterilmiştir. Vesîle-nâme'de bir örnekte görülmektedir.

Örnek: yolundan dönmeyevüz 43a/10-11

3. 3. Ünsüzler ve ünsüz uyumu

Ünsüz, ağız kanalında ve diğer ses organlarında bir engelleme, daralma veya kapanmayla ve bir ünlü yardımıyla çıkarılan sestir (Korkmaz, 2017: 242). Vesîle-nâmede tespit edilen ünsüzler şunlardır: b, c, ç, d, f, g, ğ, h, ĩ, ĵ, k, k, l, m, n, ñ, p, r,s, ş, ş,ş, t, t, v, y, z, z, z, z.

Ünsüzler arasındaki bir ötümlülük-ötümsüzlük uyumu ünsüz-ünsüz uyumudur ve Türkçede ötümlü ünsüzler, ötümlü ünsüzlerle; ötümsüz ünsüzler de ötümsüzler veya ötümsüz karşılığı bulunmayan ötümlüler, yani sürtünmesizler ile yan yana bulunabilir (Korkmaz, 2017: 818). Metinde geçen ötümlüler: b, c, d, v, g, ğ, z; ötümsüzler: p, ç, t, f, h, ĩ, ĵ, k, k, s, ş; sürtünmesizler: l, m, n, ñ, r, y. Klasik Osmanlı Türkçesinde de Eski Türkçe ve Eski Anadolu Türkçesinde olduğu gibi Türkçenin eski dönemlerinden itibaren ötümlülük-ötümsüzlük uyumu görülmemektedir. Bu dönemdeki Arap harfli metinlerde kelimelere yeni ekler getirildiğinde genellikle tonlu ünsüzler kullanıldığından ünsüz uyumunu tespit etmek zordur. Ötümlü şekilleriyle kalıplaşmış olan ekler kelimenin kök veya tabanı ötümsüz bir ünsüzle de bitse her zaman ötümlü olarak kullanılırlar (Şahin, 2003: 41).

Örnek: +dA bulunma (locative) durum eki: ortasında 1b/2, dükkânında 1b/10, meydânında 2a/7, altında 3b/17, kitâbında 37b/11, anda 41a/3

+dAn ayrılma (ablative) durum eki: anlardan 48a/9, kâfirlerden 48b/13, gözinden 50/11, yoldan 52a/15, nefisinden 46b/5, şübhelülerden 47b/6.

-dİ görülen geçmiş zaman 3. tekil kişi ekleri: yatdı 1b/4, ayırmayalardı 2a/11, virdi 2b/7, dimedi 4a/16, uğrardı 29a/15, yazıldı 30a/7.

-dİAr görülen geçmiş zaman 3. çokluk kişi eki: geçdiler 18a/15, işitdiler 21b/10, ayıtdılar 35a/4, çıkardılar 38a/4, kefinlediler 24b/10, güldiler 25a/3.

+dUr bildirme eki: tâcdur 2b/8, ĩaâdur 2b/11, köşekdür 1b/8, degildür 2a/4, birdür 31a/11, kişidür 33b/8.

+dUr çatı eki: aydurdı 29a/11, kıldurur 28b/6, bildürelüm 2a/16, yetişdürelüm 2b/11, indürmekdür 5a/6, geydürür 5b/2.

+dUm görülen geçmiş zaman 1. tekil kişi: buldum 8a/16, dimedüm 9a/1, kōdum 9b/6, itdüm 12a/1, eyledüm 12a/9, uçdum 9b/11.

4. Fonetik hadiseler

Her dilde olduğu gibi Türkçede de sesler çok fazla ama belli sesleri gösteren harfler sayılıdır. Sesler, dilin çeşitlilikleriyle fark edilir. Dil, canlı ve değişken bir yapıya sahiptir. Fonetik hadiseler de dilin bu yapısını ve zamanla gösterdiği çeşitliliği sergiler. Vesîle-nâme’de bu hadiseler ötümlüleşme (doğuzuncu 10a/13, dilde 2a/3), ötümsüzleşme (eşid-diler > işitdiler 21b/10), sızıcılılaşma (bar > var 34a/16, seb- > sev- 53a/8), erime (tirig > diri 36b/1), yutulma (edgü > eyü 28b/14), dudaklılaşma (bıçık > buçuğ 21a/9), düşme (uş imdi > şimdi 28b/4, bol- > ol- 40b/13), türeme (üçinç > üçinci 15b/7), ikizleşme (ısığ > ıssı 8b/13), tekleşme (oltur- > otur- 5a/16), hece düşmesi (taşık- >> cık- 51b/13), geçişme (ne için > niçün 34b/12), birleşme (toğuz on > toğsan 41a/4), ünsüz kaynaşması (senge > saña 17b/5) ve darlaşma (yorı- >> yürü- 52a/5) başlıkları altında incelenmiştir.

5. Biçim bilgisi

Bir dildeki asıl ve bağlı biçim birimlerini, bunların kullanım yollarını, bağlı biçim birimlerinin anlam ve görevlerini, dilin üretme ve çekim özelliklerini ve biçimle ilgili öteki konuları inceleyen dil bilgisi dalına biçim bilgisi denir (Karaağaç, 2013: 191). Kelime kökleri ve gövdelerine gelerek yeni kelimeler üretmek için kullanılan yapım ekleri ile kelimelere geçici olarak eklenerek kelimeler arasında çeşitli anlam ilgisi kuran çekim ekleri biçim bilgisinin temel yapı taşlarıdır (Aydın, 2019: 63).

Vesîle-nâme incelemesinin bu bölümünde Gürer Gülsevin’in “Türkçede Sıradışı Ekler ve Eklerin Tasnif-Tanımlama Sorunu Üzerine” (Gülsevin, 2004: 1276) adlı bildiriye dikkate alınmaya çalışılmıştır.

5. 1. Yapım ekleri

Ad ya da fiil kök ve gövdelerinden yeni ad ya da fiil gövdeleri yapan ekler yapım ekleridir. Kelimenin sonuna bir ya da birden fazla ek getirilmesiyle meydana gelmiş şekilleri teşkil etmektedir (Arat, 1955: 398). “Yapım ekleri kök ve gövdenin kendi sınırları içinde kaldığı hâlde, işletme ekleri, kök ve gövdelere bazı anlam bağlantıları katarak onları birbiriyle ilişkiye geçiren, onlarla kelime grupları ve cümlenin öteki öğeleri arasında geçici anlam örgüsü kuran eklerdir” (Korkmaz, 2017: 110). Türkçenin kelime hazinesi bakımından önemli bir yer teşkil eden bu ekler dörde ayrılır:

a) İsimden isim yapan ekler

Örnek: yoldaş 28b/17, ilerü 40b/15, Resülün ulu sevgülü yârenleridir 21a/1, uyanıklık 35a/11

b) İsimden fiil yapan ekler

Örnek: beñze- 4b/16, alda- (al+da-) 15a/16, yükle- 31a/2

c) Fiilden isim yapan ekler

A. Fiilimsiler

a. Masterlar

Örnek: nās yazduğı maḥlūk yazmasıyla 30a/16, yitdügi yirden dem urmak gerekdür 44b/9

b. Partisipler (sıfat-fiiler / ortaç)

Örnek: şol yabanda ağan şular 48a/5, eger yaramaz yoldaş ise 28b/14, her kişi katına geldiği vaqıt 15b/9

c. Gerundiumlar (zarf-fiiller / ulaç)

Örnek: îlîbüñ mertebesi artdukça şeyhüñ dahı artar 45a/9-10, boynuna birağup geydürmek 6a/4, halfe olcağ anlarunla çekişmedi 23b/2, veliyyete irmeyince kişi velî olmaz 39b/15

6. Hâl ekleri

Adın cümle içinde bulunduğu dil bilgisi şekli; yalın ya da yükleme, yönelme, bulunma, ayrılma, vasıta ve eşitlik ekleri olarak genişletilmiştir. Türkçede işlek kullanılan işletme ekleridir. Bir cümlenin anlaşılabilir olması için, cümlede geçen hâl ekinin gerçek fonksiyonuyla kullanılması gerekmektedir. Eğer bir cümlede geçen hâl eklerinden biri gerçek fonksiyonu ile anlaşılamazsa, o cümleye verilen anlam da yanlış olur (Gülsevin, 2020: 25). Özellikle yazı dili cümleler halinde incelendiğinde hâl eklerinin işlevini tespit etmek oldukça zordur.

Vesile-nâme'de hâl ekleri Fundamenta'da verilen sıraya [Nomative (şu tobrak keşfidür 35b/6-7), Accuzative (bunı dahı hiç kimse meni' itmez 32a/3), Dative (şol mertebeye irdi 8b/14), Locative (evde kapanup 8a/7), Ablative (cennetden ab-ı hayât getürdi 24b/4), Instrumental (mü'min kullarıyla müzeyyîn kıldı 12b/6), Equative (sinsilesi sahihçe 'Alîye ve Muhammede yıka 15b/14)] göre incelendi. Bütün hâl ekleri bir isim ile bir fiil arasında ilişki kurmasına rağmen genitive eki yalnızca bir isimle başka bir isim arasında ilgi kurduğu için bu ek hâl ekleri başlığı altında verilmedi. Genitive eki çok sınırlı alanlarda isimle fiil arasında bağlantı kuruldu ancak bu tip örnekler incelendiğinde genitive ekinin isimle fiil arasında ilgi kurmadığını, bu kullanımların aslında bir tamlamanın kısaltılmış şekli olduğu görülebilir (Şahin, 1993: 99).

7. Fiil çekimi

Fiil çekimi ekleri fiil kök ve gövdelerindeki hareketleri kişi ve nesnelere bağlamak, adlarla fiiller arasında geçici anlam ilişkileri kurmak için başvuru ekleridir.

Fiil çekiminde, bir fiil köküne sırasıyla, görünüş, zaman-kip, kişi ve çokluk ekleri gelir. Emir kipinin teklik ikinci kişisi dışındaki tüm durumlarda fiiller ancak belli ekleri olarak cümle içinde bulunabilirler; fakat emir kipi ek almaz, fiil kök ya da gövdesiyle yapılırlar (Demir ve Yılmaz, 2003: 187). Fiil çekimini ve bu çekimde kullanılan eklerin yazılı bir metinde işlemekteki zorluklardan biri de özellikle vurgu ve tonlamanın ekler fonksiyon yüklemde son derece etkili oluşudur.

Vesile-nâme'de fiillerin çekimi 'basit' ve 'birleşik' çekim olarak incelenmiştir.

7. 1. Basit çekim

Bildirme ya da tasarlama kiplerinden sadece birinin olduğu fiil çekimidir.

7. 1. 1. Bildirme kipleri

Gerçekleşmiş, gerçekleşen ve gerçekleşeceğini düşündüğümüz iş, olay ve durumları anlatabilmek için kullanılan kiplerdir.

7. 1. 2. Tasarlama kipleri

“Eylemin olumlu ya da olumsuz yönde gerçekleşmesini, tasarlanan dilek, istek, şart, gereklilik veya emir kavramları içinde ve herhangi bir zaman değil, yalnızca görünüş veren kipler oluşturur” (Karaağaç, 2013, s. 795). Bu kiplerin zamanlara göre değil, işlevlerine göre adlandırılmalarının nedeni de böyle açık bir zaman gösterme özelliği taşımamalarındandır. Bu yüzden tasarlama kiplerini ‘yardımcı zamanlar’ başlığı altında değerlendiren H. Zülfikar gibi bazı dilciler de vardır (Zülfikar, 1969, s. 125).

Tasarlama kiplerinde zaman kavramını belirtmek için genellikle zarflara başvurulur. Bazen bu durum, metnin bağlamı içinde başka sözlerle de ayarlanabilir (Korkmaz, 2017: 577).

“Emir, istek, gereklilik kiplerinin farklı görevlerde kullanılması ancak,

- a. Cümledeki diğer kelimelere,
- b. Cümledeki kişiler arasındaki duygusal ve hiyerarşik ilişkilere,
- c. Vurgu ve tonlamaya,
- ç. İsteğin gerçekleşmesi için gereken zamana,
- d. İsteğin derecesine gibi konularda ayrılıklar göstermektedir.” (Şahin, 1993:145)

Bu kipler, herhangi bir zaman belirtmedikleri için anlamlarına göre adlandırılırlar.

7. 1. 2. 1. İstek kipi

Fiile istek, niyet, arzu kavramları veren bir tasarlama kipidir. Yapılan hareketin istek şeklinde ifade eden veya o işe niyet edildiğini gösteren kip ekidir.

Örnek: çün ben ölem 24a/8, saña varayın 23b/14, acığa azacık yıye ıarnı doyunca yimeye 48a/16

7. 1. 2. 2. Emir kipi

Tasarlanan hareketin yapılmasını emir şeklinde ifade eder. 1. kişi için emir çekimi yoktur. Vesîle-nâme’de 2. kişi için -gIl ekine rastlanmamıştır.

Örnek: andan bize söyle 9b/17, tábüdile alsun gitsün 24a/10, ey aşhábım bilün 6b/13

7. 1. 2. 3. Gereklilik kipi

Belirli bir zamana girmeyen, filin gösterdiği oluş ve kılışın yapılması gerekli olduğunu bildiren (Korkmaz, 2017, s. 143) ektir. Vesîle-nâme’de şart ve mastar ekine ‘gerek’ sözcüğünün eklenmesiyle gereklilik kipi oluşturulmuştur.

Örnek: hüküm itse gerekdür 18a/3, terk itmek gerekdür 47a/17

7. 1. 2. 4. Dilek-şart kipi

Hareketin şart şeklinde tasarlandığını, şart olarak düşünüldüğünü anlatmak için fiil kök ve gövdelerine şart eki eklenir (Ergin, 2002: 309). -sA eki ile kurulur.

Örnek: eger ben düşersem ziyânım dahı olur 52a/11-12, misk koysañ dahı 55a/6-7, kim işlerse haqqikatile işleye 19b/16-17

7. 2. Birleşik çekim

Bir fiil üzerine iki kip eki aldığında birleşik çekim oluşturur. Kaynaklarda “Birleşik Zamanlı Fiil” olarak adlandırılmasının daha uygun olduğu görüşü belirtilmiştir (Gülsevin, 1997: 215-224). Çünkü tek zaman kavramını üzerinde barındırmasından dolayı “Birleşik Zamanlı Fiil” ifadesi yerine “Birleşik Çekim” olarak adlandırılmasıdır. Birleşik çekimler hikâye, rivayet ve şart çekimi olarak üçe ayrılır.

Örnek:

Hâk Te‘âlâ benim gönlündegin bilürdi 9b/7
bu bende[ly]i sebeb düşürmişdür 51b/4
‘amel işlerse baña baña getirür 25b/1

8. Cevherî fiil

Tek başına hiçbir hareket ifadesi taşımaz; herhangi bir yapım ekiyle gövde halinde genişletilemez. Sadece kendisi olarak kullanılır (Güneş, 1999: 154). Eski Türkçede er- yardımcı fiilinin er- > ir- > i- biçiminde ekleşmesinden oluşan, ad soylu kelimelerin yüklem olarak kullanılmasını sağlayan ve birleşik fiil çekimlerinde görev alan fiil, cevher-fiil (ek-fiil)dir (Korkmaz, 2017: 124).

Cevherî fiilinin Eski Türkçeye ait metinlerde; görülen geçmiş zaman, öğrenilen geçmiş zaman, geniş zaman, gelecek zaman, şart kipi, emir kipi gibi çeşitli zaman ve kiplerle çekime girmiştir (Şahin, 2021: 23-24). er- fiili ile birleşik fiil çekimi (bkz. Birleşik Çekimler) oluşturulur.

Geniş zaman çekimi, 1. ve 2. kişi için müstakil kişi ekleri 3. kişi için ise tur- fiilinin geniş zamanından kalıplaşan +dUr (dUrUr) ve ol- fiilinin çekimi kullanılması bakımından diğer zamanlara göre farklılık göstermektedir.

Örnek:

kendü dahı eyüdü 28b/14
içinde nesne yok+Ø 26b/4
maşırıkdağı ben idüm 22b/7

Sonuç

1) XVIII. yüzyılda yazılmış olan Vesîle-nâme'nin tespit edilebilen tek nüshası Koç Üniversitesi Dijital Koleksiyonlar bölümünde bulunmaktadır.

2) Dinî ve didaktik bir eser olan Vesîle-nâme, dönemin konuşma diliyle yazılmış ve üslup açısından farklılık ve zenginlik gösterir.

3) Metnin yazım (imla) özellikleri, yazıldığı dönem göz önüne alınarak, burada genel itibariyle belirtilmiştir.

4) Ünsüz uyumunu bu dönemdeki Arap harfli metinlerde kelimelere yeni ekler getirildiğinde genellikle tonlu ünsüzler kullanıldığından tespit etmek zordur.

5) Vesîle-nâme'nin ses bilgisi özelliklerinden damak ve dudak uyumu, yazıldığı dönem itibariyle, genellikle tamamlandığı görülmektedir. Ayrıca yuvarlaklaşma, düzleşme, yutulma, ötümlüleşme, ötümsüzleşme, erime, düşme gibi hadiselerin sadece örnekler üzerinden verilmeye çalışılmıştır.

6) Morfoloji bölümünde isim ve fiil çekimi işlenmiştir. Hâl eklerinin örnek kullanılışları tespit edilmeye çalışıldı. Zaman ve kip ekleri örneklerle açıklandı. Metinde geçen yapım ekleri de örneklerle verilmeye çalışıldı.

7) Vesîle-nâme üzerindeki doktora tez çalışması tamamlandığında tarihi Türkiye Türkçesi alanında çalışanların, özellikle söz varlığı olmak üzere, dil özellikleri, dönemin kültürü ve konuşma dili hakkında sıkça faydalanacağı bir çalışma olması umulmaktadır.

Kaynakça

- Akar, A. (2005). *Türk Dili Tarihi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim II*. Ankara: TDK.
- Aksan D. ve diğerleri (1976). *Sözcük Türleri I-II*. Ankara: TDK ya 1. C. 149. Ankara: TDK. (1983) 2. C., 2. baskı, Ankara: TDK.
- Arat R. R. (Nisan 1955). "Türkçede Kelime ve Eklerin Yapısı". *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, C: IV, S: 43.
- Aydın, E. (2019) *Muhammed bin Hüseyin Er-Revanî'nin Hilyet'ül-Mülûk Adh Eseri (İnceleme-Metin-Dizin)*. (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK.
- Bilgegil, K. (2014). *Türkçe Dilbilgisi*. Erzurum: Salkımsöğüt.
- Caferoğlu, A. (2001). *Türk Dili Tarihi*. İstanbul: Alfa.
- Demir N. ve Yılmaz E. (2003). *Türk Dili El Kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Demir Y. ve Yılmaz E. (2002). "Osmanlı Türkçesi", *Türkler Ansiklopedisi*, Cilt: 11.
- Develi, H. (1995). *XVII. Yüzyıl Osmanlı Türkçesinde Ses Benzeşmeleri ve Uyumlar*. Ankara: TDK.
- Dizdaroğlu, H. (1963). *Türkçe Füller*. Ankara: TDK.
- Duman, M. (2004). "Eski Anadolu Türkçesi Dönemine Ait Bazı Metinlerdeki Dil Uyumuna Aykırı Örnekler Üzerine". *V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, c.1.
- Eckmann, J. (2013). *Çağatayca El Kitabı* (Günay Karaağaç çev.). İstanbul: Kesit.
- Ediskun, H. (2017). *Yeni Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi.
- Emre, A. C. (1945). *Türk Dil Bilgisi: Türkçenin Bugünkü ve Geçmişteki Gelişmeleri Üzerine Gramer Denemesi*. Ankara: TDK.
- Ercilasun, A. B. (2016). *Türk Dili Tarihi*. Ankara: Akçağ.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: TDK.
- Gökçe, A. (2009) "Eski Anadolu Türkçesinden Osmanlı Türkçesine Dudak Uyumu ve Ünsüz Uyumu". *Turkish Studies*. Volume 4/3 Spring.

- Gülsevin, G. ve Boz E. (2004). *Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Gazi.
- Gülsevin, G., (2004). "Türkçede Sıra Dışı Ekler ve Eklerin Tasnif-Tanımlanma Sorunu Üzerine", 5. *Uluslararası Türk Dili Kurultayı*, 20-26 Eylül. Ankara: TDK.
- Gülsevin, G. (1997). "Türkiye Türkçesinde Zaman ve Kip Çekiminde Birleşik Yapılar Üzerine", *TDAY-Bellekten*. Ankara: TDK.
- Gülsevin, G. (2020). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara: TDK.
- Gülsevin, S. (1999). "-DİK / (y)ACAK+İyelik Eki Yapılarının Öznelerinde İlgi Ekinin Kullanılması Üzerine". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2015, S. 4/3.
- Güneş, S. (2009). *Türk Dili Bilgisi*. İzmir: D. E. Ü. Matbaa.
- Hatiboğlu, V. (1972). *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Hengirmen, M. (2007). *Türkçe Dilbilgisi*. İzmir: Ergun.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Karabey T. ve Atalay M. (2017). *Ahmet Cevdet Paşa Belâğât-ı Osmaniyye*. Ankara: Akçağ.
- Kartallıoğlu, Y. (2011). *Klâsik Osmanlı Türkçesinde Eklerin Ses Düzeni (16, 17 ve 18. Yüzyıllar)*. Ankara: TDK.
- Koç, N. (1996). *Yeni Dilbilgisi*. İnkılâp Kitap Evi.
- Korkmaz, Z. (2017). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK.
- Savran, H. (2008/1). "Türk Dilinde '+Dir' Bildirme Eki ve '+Dir' Bildirme Ekiyle Yapılan Belirsizlik Kelimeleri", *U. Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl: 9, Sayı: 14.
- Şahin, H. (2003). *Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Akçağ.
- Şahin, H. (1993). *Farah-nâme (Dil Özellikleri-Metin-Söz Dizini)*. (Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi: Malatya SBE.
- Şahin, H. (2021). *Türk Dili Üzerine Yazılar*. Ankara: Akçağ.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Zülfikar, H. (1969). *Yabancılar İçin Türkçe Dersleri*. Ankara: AÜ Türkçe Kursu.

27. *{(y)AsIyA}* zarf-fiil ekinin işlevleri üzerine¹

Serdar KARAOĞLU²

APA: Karaoğlu, S. (2021). *{(y)AsIyA}* zarf-fiil ekinin işlevleri üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 498-530. DOI: 10.29000/rumelide.997531.

Öz

Tümcede fiil zarflarla nitelenir. Zarflar fiilleri, sıfatları ve zarfları nitelik, nicelik, zaman, durum, yer vb. çeşitli yönlerden etkileyen sözcükler / öbeklerdir. Fiillere eklenerek zarflar gibi fiillerin zamanını, durumunu ve miktarını belirtici yapılar oluşturan eklere zarf-fiil (ulaç) denir. Zarf-fiiller *-(y)IncA*, *-(y)All*, *-(y)ArAK*, *-(y)Ip* gibi birincil; *-{mAKsIzIn}*, *-{mAKlA}*, *-{mAsIyIyA}*, *-{cAsInA}*, *-(y)AsIyA* gibi isim-fiil ve sıfat-fiil ekinin durum ekleriyle genişlemiş şekli olan ve *-{r.....-mAz}*, *-{DI.....-mAdI}*, *-{DI mI}*, *-{sA}* gibi farklı yapılarla oluşan ikincil zarf-fiiller olarak çeşitlilik gösterir. Zarf-fiiller tümce içerisinde sıfat-fiil ve isim-fiiller gibi yan tümce oluşturur. Bu yan tümceler zaman çizgisinde ana tümceler gibi bir dilim açar ve ana tümcenin fiilinden önce, sonra ya da eşzamanlı gerçekleşir. Sözcenin olduğu bağlam ve tümce bileşenlerinin özelliklerine bağlı olarak biçimbirimler çeşitli anlamsal ve dilbilgisel işlevler üstlenir. Herhangi bir fiilin içyapısında gerçekleşim zamanı olarak ifade edilen kılınmış özellikleri bakımından ise ana tümce ve yan tümce arasında oluşan kombinasyonlar doğrultusunda zarf-fiiller farklı işlevlere bürünebilmektedirler. Bu bağlamda *-(AsI)* sıfat-fiil ekinin *+(y)A* durum ekiyle genişletilmesi sonucu oluşan *-(y)AsIyA* zarf-fiil eki bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Çalışmada öncelikle *-(y)AsIyA* zarf-fiil eki hakkında alan yazında bulunan bilgiler verilecektir. Daha sonra ise temel tümce ve yan tümcedeki fiillerin kılınmış özelliklerine göre tümceye kattığı işlevler betimlenecektir. Söz konusu zarf-fiil ekiyle oluşan kimi *fiil -(y)AsIyA* yapılarının edat ve zarf olarak dilbilgiselleşme süreci üzerinde durulacaktır.

Anahtar kelimeler: Dilbilgiselleşme, kılınmış, zarf-fiil, zarf, edat

On the functions of *-(y)AsIyA* gerund suffix

Abstract

In the sentence, the verb is characterized by adverbs. Words / phrases that affect verbs, adjectives and adverbs in various aspects such as quality, quantity, time, situation, place, etc. are called adverbs. The structures that indicate the tense, state, and quantity of a verb like adverbs attached to verbs are called a gerund. Gerunds are divided into two categories, primary such as *-(y)IncA*, *-(y)All*, *-(y)ArAK*, *-(y)Ip* and secondary such as *{mAKsIzIn}*, *-{mAKlA}*, *-{mAsIyIyA}*, *-{cAsInA}*, *-(y)AsIyA*, *-{r.....-mAz}*, *-{DI.....-mAdI}*, *-{DI mI}*, *-{sA}*. Gerunds form subordinate clauses such as adjective-verb and noun-verb in a sentence. These subordinate clauses create a slice in the timeline like main clauses and occur before, after, or simultaneously with the verb of the main clause. Gerunds can take on different functions in line with the combinations formed between the main clause and the subordinate clause in terms of the aktionsart, which is expressed as the realization time in the

¹ Bu çalışma 04-07 Aralık 2013 tarihinde gerçekleştirilen VI. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sözlü olarak sunulan bildirinin genişletilmiş biçimidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Afyonkarahisar, Türkiye). serdarkoglu26@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8506-0082 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.997531]

internal structure of any verb. In terms of the aktionsart, which is expressed as the realization time in the internal structure of any verb, the gerund can undertake different functions in line with the combinations formed between the main sentence and the subordinate sentence. In this context, the gerund suffix $\{-(y)AsIyA\}$, which is formed as a result of expanding $\{AsI\}$ adjective-verb suffix with $\{-(y)A\}$ case suffix, is the subject of the present study. Primarily, information about the $\{-(y)AsIyA\}$ gerund suffix in the literature will be given. Then, the functions that the verbs in the main sentence and clause add to the sentence will be described according to their aktionsart characteristics. The grammaticalization process of some verb- $\{-(y)AsIyA\}$ structures formed with the aforementioned gerund suffix will be emphasized.

Keywords: Grammaticalization, aktionsart, gerund, adverb, particle

Giriş

Biçimbirimler dilde anlam aktarımını sağlayan unsurlardır. Anlam taşıyıcı olan biçimbirimler sözlüksel ve dilbilgisel biçimbirimler olmak üzere ikiye ayrılır. Söz konusu biçimbirimler kendi içerisinde de bağımlı ve bağımsız biçimbirimler olarak ikiye ayrılır (Adalı, 2004, s. 13, 27; Boz, 2012, s. 4). Sözlüksel ve dilbilgisel biçimbirimlerin anlam taşıyabilmesi için sözce ve tümcede kullanımı gereklidir. Bu kullanım sonucu sözlüksel biçimbirimler zamanla dilbilgisel biçimbirimlere dönüşebilir (Günay, 2007, s. 15-18).

Sözcenin oluştuğu bağlam ve tümce bileşenlerinin özelliklerine bağlı olarak biçimbirimler çeşitli anlamsal ve dilbilgisel işlevler üstlenir. Bu bağlamda eldeki çalışmada bağımlı dilbilgisel biçimbirimler içinde yer alan $\{-(y)AsIyA\}$ zarf-fiil eki üzerinde durulacaktır. Çalışmada şu soruların yanıtları aranacaktır:

1. $\{-(y)AsIyA\}$ zarf-fiil eki eklendiği fiilin kılımsı değerine göre işlev farklılığı göstermekte midir? İşlev farklılığı gösteriyorsa bundaki etken nedir?
2. Temel tümce ve yan tümcenin ögeleri aynı / farklı olduğunda $\{-(y)AsIyA\}$ zarf-fiil ekinin işlevinde değişiklik olmakta mıdır?
3. Dilbilgiselleşme bağlamında *fiil- $\{AsIyA\}$* yapısındaki fiillerin ve $\{-(y)AsIyA\}$ zarf-fiil ekinin görünümü nedir?

Bu doğrultuda öncelikle birinci bölümde kavramsal çerçeve verilecektir. İkinci bölümde çalışmanın yöntemi belirtilecektir. Daha sonra üçüncü bölümde temel tümce (=TT) ve yan tümcedeki (=YT) fiillerin kılımsılarına göre oluşan kombinasyonlarda $\{-(y)AsIyA\}$ zarf-fiil ekinin işlevleri üzerinde durulacak ve *fiil- $\{-(y)AsIyA\}$* yapısının dilbilgiselleşme bağlamında görünümü betimlenecektir. Sonuç bölümünde ise çalışma sorularının yanıtları verilecektir.

1. Kavramsal çerçeve

1.1. Zarf-fiil ve bir zarf-fiil eki olarak $\{-(y)AsIyA\}$

Tümcede fiil zarflarla nitelenir. Fiilleri, fiilimsileri, sıfatları ve zarfları zaman, durum, ölçü (miktar), yer ve soru gibi çeşitli yönlerden etkileyen sözcüklere / öbeklere zarf denir (Akçataş, 2019, s. 109). Fiillere eklenerek zarflar gibi fiillerin zamanını, durumunu ve miktarını belirtici yapılar oluşturan eklere ise

zarf-fiil (ulaç) denir. Yılmaz (2009, s. 93), zarf-fiili fiil gövdesinin dile getirdiği eylemi, eylem tarzı, kıyaslama objesi, herhangi bir zaman, sebep, sonuç, aykırı düşme-bağdaşmama, yerini verme, yerine geçilme (yeri doldurma), şart, amaç vb. taksis zarf anlamlarından birinin imgesinde temsil eden; bitimsiz olabileceği gibi çekimlenen veya çekimlenmeyen bitimli³ şekli de olabilen fiil şekli olarak tanımlamaktadır. Zarf-fiiller yapı ve işlevleri açısından çeşitlilik göstermektedir. Korkmaz (2014, s. 841-889) zarf-fiilleri yapılarına göre *-(y)IncA*, *-(y)AlI*, *-(y)ArAK*, *-(y)Ip* gibi gerçek zarf-fiiller, *-{mAkSIZIn}*, *-{mAkIA}*, *-{mAsIyIA}*, *-{cAsInA}*, *-(y)AsIyA* gibi isim-fiil ve sıfat-fiillerle kurulan zarf-fiiller ve *-{r.....-mAZ}*, *-{DI.....-mAdI}*, *-{DI mI}*, *-{sA}* gibi değişik yapıdaki zarf-fiiller biçiminde sınıflandırırken işlevlerine göre temel olarak tarz bildiren zarf-fiiller ve zaman bildiren zarf-fiiller biçiminde sınıflandırmıştır. Korkmaz'ın sınıflandırmasına göre *-(y)AsIyA* zarf-fiil eki isim-fiil ve sıfat-fiillerle kurulan zarf-fiiller içerisinde yer almaktadır.

Eski Anadolu Türkçesinde *-(esiy(/n)e)* olarak tanıklanan ek için Salan, (2020, s. 63), “belirli bir zaman diliminde geçen sürenin miktarını bitiş noktası bakımından sınırlandırmıştır” değerlendirmesinde bulunur:

- (1) a) “Ya'nî şatu eyleseler hâcılar gelesiye, yâ orağ vaktına, yâ hırmen vaktına...”
- b) “şatı kılmak harman döğesine üzüm kesesine”
- c) “Ol nefesüñ dükenesine küye durur.” (Salan, 2020, s. 64)

Osmanlı Türkçesinde de tanıklanan *-(y)AsIyA* zarf-fiil ekini, Abdurrahman Fevzi Efendi “sınırlama edatı” olarak değerlendirdiği *degin*, *dek* bahsinde söz konusu çekim edatlarıyla kullanımında verir:

- (2) a) “Zeyd ağşama degin gelürdi şimdiye degin gelmedi.”
- b) “Zeyd gelene degin Bekir gider.”
- c) “Bekir gelineye degin Hâlid gider.”
- d) “Sen gelesiye degin ağşam olur.”
- e) “Şimdiye anlamadıñsa hiç anlayacağıñ yokdur.”
- f) “Zeyd söyleyene dek, Bekir anlayıncaya dek, sen gelesiye dek iş biter.” (Erdem, 1998, s. 175)

Söz konusu ekin *degin*, *dek* olmaksızın kullanımı da söz konusudur.

- (3) a) “Batasıya gitti.”
- b) “Ölesiye koştı.”
- c) “Atı öldüresiye koşturdu.” (Erdem, 1998, s. 178)

Deny (2012, s. 430, 878), Osmanlı Türkçesinde ardına *kadar*, *değın*, *dek*, *cek* gibi sınırlayıcı edatlar alması ile oluşan yönelme durumlu *-(y)AsIyA* kadar} *sınırlanışlı zarf-fiil* yapısının *-(y)IncAyA* (kadar)} ile aynı anlamda kullanıldığını belirtmiştir. Araştırmacı yapının Karaman lehçesinde sık kullanıldığını söylemiş ve söz konusu zarf-fiil ekinin *-(y)AsIyA* biçiminde edat olmaksızın da kullanılabilirliğini tanımlamıştır:

- (4) a) “Onu bulasıya kadar ben size yardım ederim.”
- b) “Atı öldüresiye koşturdu ki hayvanı çatladasıya sürdü de denilir.” (Deny, 2012, s. 430, 878)

³ Bu durum Korkmaz tarafından bitimsiz olarak kabul edilir. (Korkmaz, 2014, s. 841).

Araştırmacı -{AsI} sıfat-fiil ekinin üzerine +{(y)A} durum eki aldığı (5a)'daki gibi ifadelerde ayrıca +{cAsInA} ekine benzer bir anlamın da bulunduğunu belirterek söz konusu biçimi -{(y)AsIyA kadar} yapısının basit bir çeşidi olarak değerlendirmiş ve (6a)'daki gibi bu tür kullanımların bir adın belirticisi olabileceğini aktarmıştır:

(5) a) “cıldırasiya sevmek”

(6) a) “cıldırasiya bir muhabbet” (Deny, 2012, s. 430)

Ayrıca araştırmacı, -{AsI} sıfat-fiil eki ile birlikte +{(y)A} durum ekinin bulunmasını, söz konusu durum ekini alan bir fiil ile kullanımın doğal bir sonucu olduğunu belirtmiştir:

(7) a) “Batasiya gitti? Padişah... ‘Nirde elenirmiş sormadın mı’ dedi de ‘Hayır, padişahım sorasiya kalmadı geçiverdiler.” (Deny, 2012, s. 430)

Korkmaz'a (2014, s. 880) göre, “Eski Anadolu Türkçesinde işlek bir sıfat-fiil eki olan -{AsI}, Türkiye Türkçesine, o dönemin artık kaybolmuş bir uzantısı ve köy romanları yoluyla Anadolu ağızlarından yazı diline aktarılmış seyrek bir şekil olarak geçmiştir”. Araştırmacı, -{AsI} gelecek zaman ekinin +{(y)A} durum ekiyle genişletilmesi sonucu oluşan -{(y)AsIyA} zarf-fiil ekinin “ecek kadar, bir zamana kadar” anlamıyla asıl fiildeki hareketin zaman sınırını belirleyen bir işlev yüklediğini söylemiştir.

Banguoğlu (2007, s. 435, 439-440), bitim zarf-fiilleri olarak değerlendirdiği -{(y)IncAyA kadar}, -{(y)AnA kadar}, -{(y)AsIyA kadar} yapılarının aynı anlamda TT'nin bitim zamanını gösterdiğini belirtmiştir. Araştırmacı -{(y)AsIyA} zarf-fiil ekinin -{mIş}, -{(X)r}, -{AcAk}, -{(X)yor} üzerine gelen +{CA}, +{cAsInA} gibi *tutmaca karşılaştırma zarf-fiilleri* yaptığını söylemiştir: *patlayasiya, öldüresiye, cıldırasiya, tüketsiye*

Yılmaz (2009, s. 133-134), -{(y)AsIyA} eki için “1) Belirteçleştirilmiş eylem, tamlanan eylemin kronolojik bitiş sınırındadır. 2) Tamlanan eylem, belirteçleştirilmiş eylemle varsayımsal olarak karşılaştırılır.” değerlendirmesinde bulunmuştur. Araştırmacı “varsayımsal karşılaştırma” işlevi açısından +{cAsInA} vb. biçimlerle benzerlik kurmuştur. Hem -{(y)AsIyA} hem de -{(y)AsIyA değin / dek / kadar} yapısının zaman zarfı (tamlanan eylemin bitiş sınırı) dile getirdiğinde -{(y)IncAyA dek / değin / kadar} ve -{(y)AnA dek / değin / kadar} yapılarıyla eş anlamlı olduğunu söylemiştir.

Lewis (2000, s. 181), -{AsI} dilbilgisel zaman işaretleyicisinin yönelme durumlu biçimi olarak çoğunlukla kalıp ifadelerde görüldüğünü belirtmiştir: *cıldırasiya sevmek, baylısiya güldüler vb.* Araştırmacı, -{(y)AsIyA} zarf-fiil ekinin “to the point of” anlamında kullanıldığını, -{mAmAsIyA} olumsuz biçiminin bulunduğunu ve -{(y)AsIyA kadar} biçiminin -{(y)IncAyA kadar}'ın Anadolu ağızlarındaki kullanımı olduğunu belirtmiştir.

Göksel ve Kerslake, (2005, s. 55) -{(y)AsIyA} zarf-fiil ekinin hayali son nokta açısından bir hareketin gerçekleştirilme derecesini anlatan zarflar oluşturduğunu söyleyerek *ölesiye* ‘to the point of dying’, *doyasiya* ‘to the point of fulfilment / satisfaction’ örneklerini vermiştir.

van Schaaiik, (2020, s. 187-188) fiilin bildirdiği hareket veya durumun sonucunu gösteren zarflık (adverbial) ifadesi oluşturduğunu belirtmiştir. Araştırmacı *doyasiya, ölesiye, kıyasıya, veresiye* sözcüklerini sözlükselleşmiş birim olarak vermiştir.

Bu bilgiler doğrultusunda -{(y)AsI} sıfat-fiil ekine +(y)A durum ekinin eklenmesi ile oluşan -{(y)AsIyA} zarf-fiil ekinin temel olarak iki işlevi üzerinde durulmaktadır:

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

- i. YT'ler oluşturarak TT'nin zamansal olarak gerçekleşim sınırını belirlemek.
- ii. Varsayımsal ifadeler oluşturmak.

-(y)AsIyA ekinin birinci işlevi, TT gibi ögelere sahip YT'ler oluşturması yönüyle zarf-fiil eki işlevidir. Varsayımsal ifadeler oluşturma işlevi ise dilbilgisel birim olan *-(y)AsIyA* zarf-fiil ekinin oluşturduğu yapıyla birlikte daha dilbilgisel bir özellik kazanması ile ilgilidir. Söz konusu ek bu tür kullanımlarda görece zarf-fiil eki işlevinden soyutlanmakta ve oluşturduğu yapı dilbilgiselleşerek sözlükselleşmiş *çıldrasıya, doyasıya, kıyasıya, olasıya, öldüresiye, ölesiyeye* ya da henüz sözlükselleşmemiş *bayılasıya, çatlayasıya, koşasıya vb.* zarflar oluşturmaktadır.

1.2. Fiillerde kılınış

“Eylemin belirttiği oluşun başlama, bitiş, sürekliliği ifade ettiğini gösteren anlamsal ulam”a (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s. 174) yani “fiilin iç zamanı”na kılınış denir (Karadoğan, 2009, s. 7).

Kılınış ile ilgili ilk çalışma, fiilleri “kinesis” (devinimler) ve “energeia” (faaliyetler) biçiminde sınıflandıran Aristo'ya aittir. Kılınış konusunda bir çok özelliği gündeme taşıyan ise Vendler (1957)'dir. Vendler (1957), fiilleri hâl (state), faaliyet (activity), başarı (accomplishment), erişim (achievement) biçiminde sınıflandırmıştır. Daha sonraki çalışmalar Vendler'in çalışmasını geliştiren / eleştiren mahiyette çalışmalardır (Doğru, 2020, s. 10-11).

“Her şey zıttı ile vuku bulur” ilkesinden hareketle fiiller *sürekli / süreksiz, erekli / ereksiz, durağan / dinamik, anlık / anlık olmayan, homojen / heterojen vb.* karşıtlıklarla ele alınmıştır (Vendler 1957, Comrie 1976, Smith 1997, Johanson 2016). Bu karşıtlıklar fiillerin *dönüşümlü / dönüşümsüz* karşıtlığının alt sınıflandırmalarıdır (bk. Bacanlı, 2014, s. 64). Temel olarak fiiller kılınış açısından *dönüşümlü / dönüşümsüz* olmalarına göre iki temel grupta yer alır. *Dönüşümlü fiiller baş dönüşümlü ve bitiş dönüşümlü* olmak üzere iki çeşittir. *Baş dönüşümlü* iki evreli fiillerdir. Birinci evreden sonra *sürek* belirtmelerinden dolayı ikinci evrede *dönüşümsüz* özellik sergilerler (Johanson, 2016).

Eylemde gerçekleşme sürecinde belirli noktalar vardır. Bu noktalar eylemden eyleme geçişerek ‘sürek’ ya da ‘sınır’ belirtir. Baş dönüşümlü fiillerin taşıdıkları anlamı gerçekleştirebilmek için ön sınırı, bitiş dönüşümlü fiillerin ise son sınırı aşmaları gerekir. Dönüşümsüz fiillerde ise taşıdıkları anlamın gerçekleşmesi için herhangi bir sınır yoktur. Böylelikle bir ‘sürek’ bildirirler (Uğurlu, 2003, s. 128; Johanson, 2004, s. 180-181; Karadoğan, 2009, s. 10, 15, 18; Aydemir, 2019, s. 20).

1.3. Dilbilgiselleşme

Dilbilgiselleşme adı altında dilbilgiselleşme teorisinden ilk bahseden Antoine Meillet'tir (Gökçe, 2013, s. 23). Kuryłowicz dilbilgiselleşmeyi “sözlüksel birimden dilbilgisel konuma, düşük dilbilgisel konumdan yoğun dilbilgisel konuma geçişen bir biçimbirim dizisinin gelişimi” şeklinde tanımlamaktadır. (Kuryłowicz, 1965 akt. Gökçe, 2013, s. 25, Can, 2018, s. 12; Lehmann, 2002, s. 10).

Tanımdan da anlaşıldığı üzere dilbilgiselleşme “sadece bağımsız sözlüksel birim(lerin) > gramatikal konum(lara) değil, düşük gramatikal konum(dan) > yoğun gramatikal konum(a)” gelişimdir (Gökçe, 2013, s. 25).

McMahon, dilbilgiselleşmeyi isim, fiil, sıfat gibi büyük sözlüksel kategorilerden edat, zarf, yardımcı fiil gibi küçük dilbilgisel kategorilerin oluşması olarak tanımlar. Daha sonra bu yapıların eklere dönüşebileceğini belirtir (1994, s. 160).

Dilbilgisel birimlerin kaynağının isim ve fiiller olması yönüyle isim ve fiiller büyük kategori içerisinde yer alır (Hopper, 1996, s. 231; Gökçe, 2013, s. 33). Hopper ve Traugott (2003, s. 107), büyük kategorinin (isim, fiil) genellikle bütün dünya dillerinde tutarlılıkla belirlenebildiğini küçük kategorinin ise (edat, bağlaç, yardımcı fiil, zamir) dilden dile değiştiğini belirtir. Araştırmacılar sıfat ve zarfları ara kategori olarak değerlendirir:

büyük kategori > (ara kategori) > küçük kategori

Bu bağlamda Can (2018, s. 37), birimin dilbilgiselleşmesi ile dilbilgisel derecesi artarken özerklik derecesinin azaldığını, buna göre Türkçede birimlerin sahip oldukları dilbilgiselleşme derecelerine göre üçe ayrıldığını belirtir:

büyük kategori > ara kategori > küçük kategori
isimler ve fiiller zamir, sıfat, zarf edat, bağlaç, yardımcı fiil, ünlem

Her birimin dilbilgiselleşme dereceleri farklı olduğu için her birim için ayrı derecelendirme yapmak gerektiğini belirten araştırmacı, edatları ele aldığı çalışmasında edatların dilbilgiselleşme derecelerini şu biçimde verir (Can, 2018, s. 37):

büyük kategori > ara kategori > ikincil ara kategori > küçük kategori
isimler, fiiller zamir, sıfat, zarf ikincil edat edat

Tek yönlü bir değişim olan dilbilgiselleşme (Haspelmath, 1998, s. 318) söylemden sıfır biçimbirime ilerleyen bir süreçtir:

söylem > söz dizimi > biçimbirim > biçim sesbirim > sıfır (Givon, 1979, s. 209)

Söylemde başlayıp sıfır biçimbirimle sonuçlanan (Givon, 1979, s. 209) dilbilgiselleşme sürecinde sadece kategori değişikliği değil bütüncül bir değişim olarak söz dizimi, biçim bilgisi, ses bilgisi ve anlam bilgisi yönünden de değişim / kayıp / etkileşim söz konusudur (Heine ve Reh, 1984, s. 15; McMahon, 1994, s. 160, Lehmann, 2002, s. vii). Dilbilgiselleşme temel olarak “anlamsızlaşma”, “kategorisizleşme”, “ses erezyonu” ve dilbilgiselleşme ile ilişkili “yenileme”, “katmanlaşma”, “ayırılma” gibi süreçlerden oluşmaktadır (Gökçe, 2013, s. 31):

i. Anlamsızlaşma (desemanticization): Anlamsızlaşma dilbilgiselleşmenin ilk aşaması olarak görülür (Gökçe, 2013, s. 31). Gökçe, dilbilgiselleşmenin ilk aşamasını “/.../ çok anlamlı kararsız yapıların ortaya çıktığı evre” olarak tanımlar (2013, s. 33)⁴. Dilbilgiselleşen bir birim “anlam içeriğini” (semantic complexity), “işlevsel önemini” (functional significance) ve “ifade değerini” (expressive value) kaybeder (Heine ve Reh, 1984, s. 67, Gökçe, 2013, s. 31).

⁴ Anlamsızlaşmanın dilbilgiselleşmenin ilk aşaması ya da son aşaması olduğu yönündeki görüşler için bk. Gökçe, 2013, s. 31-33.

ii. Kategorisizleşme (decategorialization): Dilbilgiselleşmedeki tek yönlülük ilkesi bağlamında büyük kategoriden küçük kategoriye geçiş aşamasında (Hopper, 1996, s. 231) birimlerin “biçim ve söz dizimi özelliklerinde kademeli birtakım kayıplar gözlemlenir” (Gökçe, 2013, s. 33). Bu kayıplar kategorisizleşmeyi gösterir. Kategorisizleşme ayrıca bir birimin prototip özelliklerinde meydana gelen her türlü kayıptır (Gökçe, 2013, s. 34).

iii. Ses indirgemesi (phonetic loss): Bir birimin ses dizisinde meydana gelen kayıptır. Dilbilgiselleşen birimlerin kimilerinde ses indirgemesi olabilirken kimilerinde olmayabilir (Gökçe, 2013, s. 36-37).

iv. Yenileme (renovation) ve ilk yenilenme⁵ (innovation): Yenileme (renovation) “dilde yaşayan anlamların yeni biçimler ile ifadesi” olarak tanımlanmaktadır. İlk yenilenme (innovation) ise “dilde bulunmayan dilbilgisel kategorilerin oluşturulması” durumudur (Lehmann, 2002, s. 17-19; Gökçe, 2013, s. 39).

v. Katmanlaşma (layering): Dilde aynı anlamı ifade eden biçimbirimlerin bir arada kullanımı, yani eski biçim ile onu yenileyen biçimlerin dilde aynı zamanda var oluşudur (Hopper ve Traugott, 2003, s. 124 - 126; Gökçe, 2013, s. 40).

vi. Ayrılma (divergence): Sözlüksel bir birimin dilbilgiselleşmiş biçimi ile asıl biçiminin dilde eşzamanlı var oluşudur. $A > A/B > B$ biçiminde sembolleştirilebilir (Hopper ve Traugott, 2003, s. 118-122; Gökçe, 2013, s. 41-43).

2. Yöntem

Eldeki çalışmada, *fiil-(y)AsIyA* zarf-fiil yapıları birleşik tümcelerde, fiillerin kılınmış değeri açısından -*{(y)AsIyA}* zarf-fiil ekinin işlevleri ve *fiil-(y)AsIyA* zarf-fiil yapılarının dilbilgiselleşme süreci üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda, fiillerin kılınmış değeri tümce bileşenlerinin etkisi ile değişiklik gösterebildiği için -*{(y)AsIyA}* zarf-fiil ekinin TT ve YT’deki fiillerin kılınmış özelliklerine göre işlevlerinin betimlendiği örnekler, konuşma dilinde gözlemlenen örneklerden hareketle oluşturulmuştur. *Fiil-(y)AsIyA* zarf-fiil yapılarının dilbilgiselleşme süreci ise özellikle köy romanları, konuşma dilinin rahatlıkla yansıtıldığı internet kaynakları ve Türkçe Ulusal Derlem’den (TUD) elde edilen veriler doğrultusunda betimlenmiştir.

3. Bulgular

3.1. *-(y)AsIyA* zarf-fiil ekinin işlevleri

Fiilimsiler TT içerisinde YT oluşturur. Zarf-fiil ekleri ile kurulan YT’ler TT’yi zaman, tarz, sebep - sonuç, öncelik - sonralık vb. yönlerden etkileyerek zarf tümceciği olarak işlev görür. YT’lerin TT’yi hangi açıdan etkileyeceği hususunda bağlam ve tümce bileşenleri gibi çeşitli etkenler vardır. Tümce bileşenleri içerisinde yer alan fiillerin kılınmış özellikleri de YT’lerin TT’deki işlevini etkileyen faktörlerden biridir (Karadoğan, 2009)⁶. Dilbilgisi incelemelerinde, -*{(y)AsIyA}* zarf-fiil YT’lerinin her ne kadar TT’nin zaman yönünden bitiş sınırını belirttiği vurgulansa da söz konusu zarf-fiil yapılarının YT ve TT’deki fiillerin kılınmış özelliklerine göre nasıl görünüm sergilediği merak konusudur.

⁵ Bu terim için bk. Gökçe, 2013, s. 39.

⁶ Bu konuda yapılmış çalışmalar için bk. Uğurlu 1999, Karadoğan 2009.

3.1.1. Bitiş dönüşümlü -{(y)AsIyA} zarf-fiil yapıları

Bitiş dönüşümlü fiillerde önemli olan son sınırdır. Fiilin taşıdığı anlamın gerçekleşmiş sayılabilmesi için son sınırın aşılması gerekir. Son sınır aşılmadan fiilin belirttiği anlam gerçekleşmiş sayılamaz (Karadoğan, 2009: 10).

3.1.1.1. Bitiş dönüşümlü -{(y)AsIyA} yan tümcesi bitiş dönüşümlü temel tümce

i. Ögeleri farklı olan yapılar

Özneleri farklı olan YT ve TT'nin fiilleri bitiş dönüşümlü olduğunda YT ve TT arasında öncelik sonralık ilişkisi bulunmaktadır. TT gerçekleştikten sonra YT gerçekleşebilmektedir. Yani TT'nin gerçekleşim noktası YT'nin gerçekleşim noktasından öncedir.

- (8) a) “Hökümetin haberi olasıya biz temelleri çıkarız.” (YÖ, s. 19)
 b) “Veteriner gelesiye kedi kan kaybından öldü.”
 c) “Sen, onunla barışasıya o öldü.”

(8a-c) tümcelerinde YT, kısmen TT'nin zamansal olarak bitiş sınırını belirtmekle birlikte asıl olarak TT'nin YT'den önce gerçekleştiğini / gerçekleşeceğini vurgulamaktadır. YT ve TT arasında öncelik sonralık ilişkisi vardır. TT gerçekleştikten sonra YT gerçekleşebilmektedir. TT'nin gerçekleşimi itibariyle YT gerçekleşmemiştir. Yani gerçekleşmeyen bir eylem söz konusudur. Bu yönüyle *fiil-{(y)AsIyA}* yapısı *fiil-{{mAdAn}}* biçiminde yorumlanabilir: “*Veteriner gelmeden kedi kan kaybından öldü.*”

ii. Ögeleri aynı olan yapılar

YT ve TT'nin, özellikle özneleri ortak olmak kaydıyla, ögeleri arasında ortaklık bulunduğu YT ve TT arasında zamansal bir ilişki yoktur. YT ve TT ögeleri arasında karşıtlık - kıyas söz konusudur.

- (9) a) “Ali elbiseyi mağazadan alasıya internetten al.”
 b) “Beyefendi ürünü kargoyla gönderesiye elden teslim ediniz.”
 c) “Ali kapıyı açasıya pencereyi aç.”

(9a-c) tümcelerinde *fiil-{(y)AsIyA}* yapısı *fiil-{{mAktAnsA / -mAk yerine / -AcAğInA}}* ile aynı işlevdedir: “*Beyefendi ürünü kargoyla göndermektense / göndermek yerine / göndereceğinize elden teslim ediniz.*”

3.1.1.2. Bitiş dönüşümlü -{(y)AsIyA} yan tümcesi baş dönüşümlü temel tümce

Baş dönüşümlü fiiller iki evreli fiillerdir. Eylemin gerçekleşebilmesi için birinci evre (=01) aşılır ve eylem ikinci evrede (=02) gerçekleşmeye devam eder (Karadoğan, 2009, s. 18). Bu açıdan YT'nin bitiş dönüşümlü TT'nin baş dönüşümlü olduğu kombinasyonlarda iki farklı okuma mümkündür.

i. Ögeleri farklı olan yapılar

Özneleri farklı olan bu tür birleşik tümcelerde TT'de (O1) vurgulandığında TT, YT'den önce gerçekleşmekte ve bu yönüyle *fiil-{(y)AsIyA}* yapısı *fiil-{mAdAn}* işlevinde kullanılmaktadır. TT'de (O2) vurgulandığında ise TT gerçekleşmeye devam ederken YT gerçekleşmektedir. YT, TT'nin gerçekleşim sınırını vurgulamaktadır. *-(y)AsIyA* bu yönüyle TT'yi zamanda sınırlandırmaktadır.

- (10) a) “Ben sandalyeyi alasıya Ayşe sandalyeye oturdu.”
 b) “Ben sandalyeyi alasıya Ayşe sandalyede oturdu.”
 c) “Sınav başlayasıya hemen zil çaldı.”
 d) “Sınav başlayasıya uzun süre zil çaldı.”

(10a-c) tümcelerinde TT'de (O1)'in vurgulandığı *otur-* ve *çal-* fiilleri, YT'lerdeki bitiş dönüşümlü *al-* ve *başla-* fiillerinden önce gerçekleşmektedir. Bu yönüyle *fiil-{(y)AsIyA}* yapısı *fiil-{mAdAn}* işlevindedir. TT'de (O2)'nin vurgulandığı (10b-d) tümcelerinde ise YT kendisinden daha önce gerçekleşip devam etmekte olan TT'nin herhangi bir noktasında gerçekleşerek TT'yi sonlandırmaktadır. Bu yönüyle *-(y)AsIyA* TT'yi zamanda sınırlandırmaktadır.

ii. Ögeleri aynı olan yapılar

YT ve TT'deki özneler ortak olduğunda YT ve TT ögeleri arasında karşıtlık - kıyas söz konusu olabilmektedir.

- (11) a) Ben anahtarını sana veresiye buraya saklarım.
 b) Sen eve gelesiye orada uyu.

(11a-b) tümcelerinde *fiil-{(y)AsIyA}* yapısı *fiil-{mAktAnsa / -mAk yerine / -AcAğIn(/m)A}* ile aynı işlevdedir: “*Sen eve gelmektense / gelmek yerine / geleceğine orada uyu.*”

3.1.1.3. Bitiş dönüşümlü *-(y)AsIyA* yan tümcesi dönüşümsüz temel tümce

Dönüşümsüz fiillerde eylemin gerçekleşmiş olması için herhangi bir sınır yoktur. Eylem bütün olarak ele alınır ve herhangi bir noktasına bakılarak gerçekleşmiş sayılır. Dönüşümsüz eylemlerde önemli olan sürektir (Karadoğan, 2009, s. 15).

i. Ögeleri farklı olan yapılar

Özneleri farklı olan birleşik tümcelerde YT'nin bitiş dönüşümlü TT'nin dönüşümsüz olduğu durumlarda TT'deki eylem devam ederken YT gerçekleşir. YT'nin gerçekleşmesi ile görece olarak TT son bulur. Bu yönüyle *-(y)AsIyA* TT'yi zamanda sınırlandırmaktadır.

- (12) a) “Sıra gelesiye bekledi.” (YF, s. 291)
 b) “Çekin ve gözaltında tutun Vali Bey dönesiye!” (K, s. 245)
 c) “Melek Hasan, elindeki orağı karısının önüne doğru attı, ‘Biçedurun ben gelesiye!..’ dedi.” (ID, s. 200)

(12a-c) tümcelerinde TT devam ederken YT gerçekleşmektedir. Özneleri farklı olan (12a)'da *gel-* eylemi ile *bekle-* eylemi sonlanmaktadır. (12b-c)'de ise görece YT'deki *dön-* eylemi ile *gözaltında tut-* ve *gel-*

eylemi ile *biçedur-* eylemi sonlanmaktadır. Bu tümcelerde *-(y)AsIyA* TT'yi zamanda sınırlandırmaktadır.

ii. Ögeleri aynı olan yapılar

Özneleri aynı olan birleşik tümcelerde YT ve TT'nin ögelerinde karşıtlık - kıyas söz konusu olabilmektedir.

- (13) a) “Ben hastaneye varasıya evde beklerim.”
b) “Ben karşıya geçesiye burada sessizce dururum.”

(13a-b) tümcelerinde *fiil-{(y)AsIyA}* yapısı *fiil-{mAktAnsA / -mAk yerine / -AcAğImA}* ile aynı işlevdedir: “*Ben karşıya geçmektense / geçmek yerine / geçeceğime burada sessizce dururum.*”

- (14) a) “Irazca teyzen seni ömrünün sonuna kadar unutmayacak. Ölesiye sana dualar edecek.” (ID, s. 190)

Özneleri aynı olan (14a) tümcesinde ise YT ve TT arasında karşıtlık - kıyas yoktur. YT, TT'yi sınırlandırmaktadır. Özneleri ortak olduğu hâlde tümcede karşıtlık - kıyas olmamasının nedeni olarak *öl-* eylemini öznenin fail olarak gerçekleştirilmeyeceği söylenebilir.

3.1.2. Baş dönüşümlü *-(y)AsIyA* zarf-fiil yapıları

3.1.2.1. Baş dönüşümlü *-(y)AsIyA* yan tümcesi bitiş dönüşümlü temel tümce

i. Ögeleri farklı olan yapılar

YT'nin baş dönüşümlü TT'nin bitiş dönüşümlü olması durumunda YT'de (01) vurgulandığında YT gerçekleşmeden TT gerçekleşmektedir. Bu yönüyle *fiil-{(y)AsIyA}* yapısı *fiil-{mAdAn}* işlevi sergilemektedir.

- (15) a) “Sen susasıya çocuk uyandı.”
b) “Araba çalşasıya akü bitti.”
c) “Ben uyuyasıya şafak söktü.”

(15a-c) tümcelerinde YT'deki eylem, TT'deki eylem gerçekleştiği nokta itibariyle gerçekleşebilmektedir. *Sus-* eylemi *uyan-* eyleminden, *çalş-* eylemi *bit-* eyleminden ve *uyu-* eylemi *şafak sök-* eyleminden sonra gerçekleşebilir. Dolayısıyla YT'de TT itibariyle gerçekleşmeyen eylem söz konusudur: “*Araba çalşmadan akü bitti.*”

YT'de (02) vurgulandığında ise YT, TT'den önce gerçekleşip devam ederken TT gerçekleşmektedir.

- (16) a) “Sen burada oturasıya çocuk çoktan uyandı.”

(16a) tümcesinde *otur-* eylemi *uyan-* eyleminden önce gerçekleşip devam ederken *uyan-* eylemi gerçekleşmektedir. Yani *uyan-* eylemi devam eden *otur-* eyleminin herhangi bir noktasında gerçekleşmiştir. Bu kullanımda *fiil-{(y)AsIyA}* yapısı *fiil-{Xrken}* işlevindedir. Bu yönüyle YT, TT'yi sınırlamayıp TT'nin gerçekleşim zamanını belirtmektedir.

ii. Ögeleri aynı olan yapılar

YT ve TT'nin öznelleri aynı olduğunda karşıtlık - kıyas söz konusu olabilmektedir.

(17) a) “Ben uyuyasıya dışarı çıktım.”

(17a) tümcesi bağlama göre “*Ben uyumaktansa / uyumak yerine / uyuyacağıma dışarı çıktım.*” biçiminde yorumlanabilir.

3.1.2.2. Baş dönüşümlü *-(y)AsIyA* yan tümcesi baş dönüşümlü temel tümce

i. Ögeleri farklı olan yapılar

Özneleri farklı baş dönüşümlü YT ve TT'lerde, YT'de (01) TT'de (02) vurgulandığında TT, YT'den önce gerçekleşerek devam etmekte ve YT'nin gerçekleşmesi ile sonlanmaktadır. Bu yönüyle *-(y)AsIyA* TT'yi zamanda sınırlandırmaktadır.

(18) a) “Akşam sen yatağa yatasıya koltukta oturdum.”

(18a) tümcesinde *otur-* eylemi *yat-* eylemi ile sonlanmaktadır.

Özneleri farklı olan (02)'nin vurgulandığı baş dönüşümlü YT ve TT'lerde YT, TT'yle kısmen eşzamanlı gerçekleşmekte ve TT'yi zamanda sınırlandırmaktadır.

(19) a) “Annen, sen beşikte uyuyasıya sandalyede otururdu.”

(19a) tümcesinde YT, TT'yi zamanda sınırlandırmaktadır.

YT ve TT'de (01)'in vurgulanması durumunda TT, YT'den önce gerçekleşmektedir.

(20) a) “Koltuğa oturasıya birden dişi kanadı.”

b) “Dişi kanayasıya binden koltuğa oturdu.”

Bu yönüyle *fiil-*-(y)AsIyA** yapısı *fiil-*{mAdAn}** işlevindedir: “*Koltuğa oturmadan birden dişi kanadı.*”

(21) a) “Sen burada oturasıya çocuklar hemen saklandı.”

(21a)'daki gibi YT'de (02), TT'de (01)'in vurgulandığında ise YT gerçekleşip devam ederken TT, YT'nin herhangi bir noktasında gerçekleşmektedir. Bu yönüyle *-(y)AsIyA* TT'nin gerçekleşim zamanını belirtmektedir.

ii. Ögeleri ortak olan yapılar

Özneleri ortak ve aynı evrenin vurgulandığı baş dönüşümlü YT ve TT'lerde ise karşıtlık - kıyas söz konusu olabilmektedir.

(22) a) “Akşam ben yatağa yatasıya sandalyeye oturdum.”

b) “Akşam ben yatakta yatasıya sandalyede oturdum.”

(22a-b) tümcelerinde *fiil-*-(y)AsIyA** yapısı *fiil-*{mAktAnsA / -mAk yerine / -AcAğİmA}** ile aynı işlevdedir: “*Akşam ben yatakta yatmaktansa / yatmak yerine / yatacağıma sandalyede oturdum.*”

3.1.2.3. Baş dönüşümlü -{(y)AsIyA} yan tümcesi dönüşümsüz temel tümce

i. Ögeleri farklı olan yapılar

YT baş dönüşümlü TT dönüşümsüz olduğunda TT gerçekleşirken YT gerçekleşmekte ve TT'yi sonlandırmaktadır. Böylelikle -{(y)AsIyA} TT'yi zamanda sınırlandırmaktadır.

(23) a) “Otobüs hareket edesiye seni bekledim.”

b) “Kedi minderde yatasıya bekledim.”

c) “Bebek uyuyasıya ninni söyledim.”

d) “Bebek beşikte uyuyasıya ninni söyledim.”

(23a-c) tümcelerinde YT'de (01) vurgulanmaktadır. *Hareket et-* eyleminin gerçekleşmesi ile *bekle-* eylemi *uyu-* eyleminin gerçekleşmesi ile *ninni söyle-* eylemi sonlanmaktadır. (01)'in vurgulandığı YT'lerde -{(y)AsIyA} TT'yi zamanda sınırlandırmaktadır. (23b-d) tümcelerinde ise YT'de (02) vurgulanmaktadır. (02)'nin vurgulandığı YT ile TT kısmen eş zamanlıdır. *Fiil-{(y)AsIyA}* yapısı *fiil-{(X)rken}* işlevinde olmakla birlikte TT'yi bütüncül olarak nitelemektedir. Bu yönüyle YT, TT'yi zamanda sınırlandırmaktadır.

ii. Ögeleri aynı olan yapılar

YT ve TT'nin öznesi aynı olduğunda karşıtlık - kıyas söz konusu olabilmektedir.

(24) a) “Ben oturasıya yürürüm.”

(24a) tümcesi bağlama göre “*Ben oturmaktansa / oturmak yerine / oturacağıma yürürüm.*” biçiminde yorumlanabilir.

3.1.3. Dönüşümsüz -{(y)AsIyA} zarf-fiil yapıları

3.1.3.1. Dönüşümsüz -{(y)AsIyA} yan tümcesi bitiş dönüşümlü temel tümce

i. Ögeleri farklı olan yapılar

YT'nin dönüşümsüz TT'nin bitiş dönüşümlü olması durumunda YT gerçekleşirken herhangi bir noktada TT gerçekleşip sonlanmaktadır. Bu tür kullanımlarda *fiil-{(y)AsIyA}* yapısı *fiil-{(X)rken}* işlevindedir.

(25) a) “Sen yolda yürüyesiye otobüs geldi.”

b) “Sen yönetici ile konusasıya elektrik geldi.”

c) “Havuzda yüzesiye güneş batar.”

(25a-c) tümcelerinde *yürü-* eylemi gerçekleşirken *gel-* eylemi, *konus-* eylemi gerçekleşirken *gel-* eylemi ve *yüz-* eylemi gerçekleşirken *bat-* eylemi gerçekleşip sonlanmaktadır. Bu yönüyle YT, TT'nin gerçekleşim zamanını belirtmektedir.

ii. Ögeleri aynı olan yapılar

YT ve TT'nin özneleri aynı olduğunda karşıtlık - kıyas söz konusu olabilmektedir.

(26) a) "Parkta oyun oynamaya ödevini bitir."

(26a) tümcesi "Parkta oynamaktansa / oynamak yerine / oynayacağına ödevini bitir." biçiminde yorumlanabilir.

3.1.3.2. Dönüşümsüz *-(y)AsIyA* yan tümcesi baş dönüşümlü temel tümce

i. Ögeleri farklı olan yapılar

YT'nin dönüşümsüz TT'nin baş dönüşümlü olduğu yapılarda TT'de (O1) vurgulandığında YT gerçekleşirken herhangi bir noktada TT gerçekleşmektedir. TT'de (O2) vurgulandığında ise YT ve TT kısmen eş zamanlıdır.

(27) a) "Sen yemek yiyesiye annem kanepede uyusun."

b) "Gazete okumasıya otobüs hemen hareket etti."

c) "Telefonda tamirciyle konuşmasıya araba bir anda çalıştı."

TT'de (O2)'nin vurgulandığı (27a) ve TT'de (O1)'in vurgulandığı (27b-c) tümcelerinde *fiil-*-(y)AsIyA** yapısı *fiil-*-(X)rken** işlevindedir: "Sen yemek yerken annem kanepede uyusun. Telefonda tamirciyle konuşurken araba bir anda çalıştı." Bu doğrultuda (27b-c)'de YT, (O1)'in vurgulandığı TT'nin gerçekleşim zamanını belirtmektedir. TT'de (O2)'nin vurgulandığı (27a) tümcesinde ise YT, TT ile kısmen eş zamanlı olmakta ve TT'yi zamanda sınırlandırmaktadır.

ii. Ögeleri aynı olan yapılar

TT ve YT'lerin özneleri aynı olduğunda karşıtlık - kıyas söz konusu olabilmektedir.

(28) a) "Televizyon seyredesiye uyuyalım."

(28a) tümcesi "Televizyon seyretmektense / seyretmek yerine / seyredeceğimize uyuyalım." biçiminde yorumlanabilir.

3.1.3.3. Dönüşümsüz *-(y)AsIyA* yan tümcesi dönüşümsüz temel tümce

i. Ögeleri farklı olan yapılar

YT ve TT'nin dönüşümsüz olması durumunda YT ve TT görece olarak aynı zamanda gerçekleşmekte ve TT, YT ile sınırlandırılmaktadır. Bu yönüyle *-(y)AsIyA* TT'yi zamanda sınırlandırmaktadır.

(29) a) "Ben parkta koşmasıya burada bekle."

b) "Siz parkta oyun oynamaya kitap okuyayım."

c) "Sen evde düşünmesiye çalışayım."

(29a-c) tümcelerinde YT gerçekleşirken TT de aynı zamanda gerçekleşmektedir. *Fiil-{{(y)AsIyA}}* yapısı *fiil-{{(X)rken}}* işlevindedir: “*Ben parkta koşarken burada bekle.*” Bu yönüyle YT, TT’yi zamanda sınırlandırmaktadır.

ii. Öğeleri aynı olan yapılar

-{{(y)AsIyA} özneleri ortak dönüşümsüz YT ve TT’lerde eylemlerin görece eş zamanlı gerçekleşmesinden dolayı TT’yi sınırlandırmamakta, *fiil-{{mAktAnsa / -mAk yerine / -(y)AcAğIn(ız)A}}* işlevinde karşıtlık - kıyas oluşturmaktadır.

(30) a) “Siz parkta oynayasıya kitap okuyun.”

b) “Sen konuyu düşünesiye anlat.”

(30a-b) tümcelerinde YT ve TT’deki özneler ortaktır. Bu tümcelerde -{{(y)AsIyA} karşıtlık - kıyas oluşturmaktadır. (30a) tümcesini “*Siz parkta oynamaktansa / oynamak yerine / oynayacağınıza kitap okuyun.*” biçiminde ifade etmek mümkündür.

Özne ve fiilleri ortak olan YT ve TT’lerin tümleç / nesnelere arasında karşıtlık - kıyas söz konusu olabilmektedir.

(31) a) “Film seyredesiye belgesel seyredirim.”

(31a) tümcesi “*Film seyretmek yerine / seyredeceğime / seyretmektense belgesel seyredirim.*” biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 1. Birleşik tümcelerde {(y)AsIyA} zarf-fiil ekinin fiillerin kılınış değeri bakımından işlevleri

	YT				TT			
	Baş. Dön.		Bit. Dön.	Dönüşümsüz	Baş. Dön.		Bit. Dön.	Dönüşümsüz
	01	02			01	02		
Gerçekleşmeyen eylem			+				+	
			+		+			
	+				+			
	+						+	
Zamanda sınırlandırma			+			+		
			+					+
	+					+		
		+				+		
	+							+
		+						+
				+				+
Gerçekleşim zamanı		+			+			
		+					+	
				+			+	

				+	+			
--	--	--	--	---	---	--	--	--

3.1.4. Olumsuzluk ekiyle kullanımı: $\text{-}{mAyAsIyA}$ ~ $\text{-}{mAmAsIyA}$

Zarf-fiiller $\text{-}{mA}$ olumsuzluk eki ile kullanılabilen biçimbirimlerdir (bk. Yılmaz 2009). Lewis (2000, s. 181) ve Gencan (1979, s. 400) -(y)AsIyA zarf-fiil ekinin $\text{-}{mAmAsIyA}$ şeklinde olumsuz biçimi bulunduğunu belirtmektedir⁷. Söz konusu zarf-fiil ekinin asıl olumsuz biçimi $\text{-}{mAyAsIyA}$ 'dır. İlerleyici benzeşme ile /y/ sesi /m/ sesine dönüşmüştür. İki biçim yazı dilinde nöbetleşmektedir. Ekin olumsuz biçimi $\text{-}{mAyAcAk}$ biçimde, $\text{-}{mAyAcAk}$ kadar (Gencan, 1979, s. 400) ve $\text{-}{mAmAk}$ üzere işlevinde kullanılmaktadır. Bu tür tümcelerde asıl vurgulanan YT'dir. Söz konusu kullanım hem öge ortaklığı olan (32a-d) hem de öge ortaklığı olmayan (32e) $\text{f}il\text{-}{mAyAsIyA}$ ~ $\text{f}il\text{-}{mAmAsIyA}$ yapıları birleşik tümcelerde tespit edilmiştir.

(32) a) "Bu gençler Şehit Mehmet anıtı dibinde yurtta bir tek komünist birakmayasıya savaşmaya ant içti." (YF, s. 81)

b) "«Biz seni Ankara'da biliyorduk ... »

«Gelmevesiye mi gittim gı? .. »

«Geldiğini bilsek izin alırdık valla ... »" (KA, s. 331)

c) "İslanır, bir tane kalmayasıya çürüyebilir." (ID, s. 160)

d) "Üçümüz bir araya gelsek, bir tanesi bir fit vermeye görsün, her birimiz bir günlük yola kaçırız, bir daha birbirimizi görmemesiye." (BDBB, s. 144)

e) "Salih yere, balık harmanının oraya diz çöküp balıkları yerde bir tane kalmayasıya torbasına doldurdu." (AGSS, s. 175)

3.2. Dilbilgiselleşme bağlamında $\text{f}il\text{-}{(y)AsIyA}$

Büyük kategoride yer alan fiil ve isimler küçük kategoriye geçerek dilbilgiselleşmektedir. Dilbilgisel birimlerin kaynağı büyük oranda fiil ve isimlerdir (Hopper ve Traugott, 2003, s. 107). Lehmann'a (2002: 12) göre dilbilgiselleşme potansiyel olarak çekimsiz sözlüksel birimlerin söylemde serbest eşdizimliliğinden başlar. Sözlüksel birimler söz dizimin bir parçası olduğunda, yani dilbilgisel birimlerle ilişkilendirildiğinde / söz dizimselleştirildiğinde dilbilgiselleşme sürecine girer. Bu doğrultuda sözlüksel birimlerin dilbilgisel birimlere değişiminde dilbilgisel birimlerin de rolü olduğu görülür. Dilbilgisel bir birim olan -(y)AsIyA zarf-fiil ekinin birincil işlevi sözlüksel birimlere eklenerek YT'ler oluşturmaktır. Bunun dışında sözlüksel birimin > dilbilgisel birime, düşük dilbilgisel birimin > yoğun dilbilgisel birime gelişimi (Gökçe, 2013, s. 25) bağlamında -(y)AsIyA biriminin dilbilgisel birimlerin oluşumunda rol aldığı görülmektedir.

3.2.1. Edatlaşma

Tek başına anlam ifade etmeyen birlikte kullanıldığı sözcük, sözcük grubu veya tümceler aracılığıyla anlamı belirginleşen dilbilgisel sözcüklere edat denir. Edatlar işlevlerine göre ünlem edatları, bağlama edatları ve çekim edatları⁸ biçiminde üçe ayrılır (Ergin, 2008, s. 348, Eraslan, 2012, s. 273-274).

⁷ Korkmaz (2014, s. 880), olumsuz biçime Gencan'dan aldığı bir örnekle yer vermiş, herhangi bir değerlendirme yapmamıştır. Gencan (1979, s. 400) olumsuz biçimin $\text{-}{mAmAsIyA}$ olduğunu belirten söz konusu biçimde örneklendirmekteyken Korkmaz (2014, s. 880), $\text{-}{mAyAsIyA}$ biçiminde örneklendirmektedir.

⁸ Ergin (2008, s. 348) *son çekim edatı* terimini kullanmıştır.

Sözlüksel birim olan isim ve fiiller dilbilgiselleşme sürecinde söz dizimi, biçim bilgisi, ses bilgisi, anlam bilgisi gibi çeşitli açılardan değişikliğe uğrar (McMahon, 1994, s. 160). Dilbilgiselleşme birimin sözlüksel özelliklerini silerken dilbilgisel özelliklerini bırakabilir (Lehmann, 2002, s. 115). *Fiil* >> *çekim edatı* gelişiminde fiiller anlamını yitirirken çekim edatlarının da fiiller gibi durum ataması bu durumu destekler. -(y)AsIyA} fiillere eklenerek TT’de zarf tümleci görevinde bulunan YT’lerin oluşmasında işlev görür. Söz konusu YT’ler -bir önceki bölümde incelendiği üzere- gerçekleşmeyen eylem, zamanda sınırlandırma ve gerçekleşim zamanı bildirme işlevinde kullanılır. Söz konusu YT’lerin başı olan *fiil*-{(y)AsIyA} yapısının bağlam merkezli bakış açısıyla dilbilgiselleştiği görülür⁹. Bu dilbilgiselleşme sürecinde YT’yi oluşturan *fiil*-{(y)AsIyA} yapısı söz dizimi ve anlam bilgisi yönüyle kimi indirgemelere uğrarken işlevsel açıdan -(y)AsIyA} dilbilgisel birimi anlamsal işlevini sürdürebilmektedir. Bu bölümde *bakasıya*, *diyesiye*, *gelesiye*, *gidesiye*, *göresiye*, *olasıya* ve *varasıya* yapılarının edatlaşması ele alınacaktır.

i. *bakasıya*

Türkçe Sözlük’te (2011, s. 240) *bak-* fiilinin 1. anlamı “bakışı bir şey üzerine çevirmek” olarak verilmektedir. Çağatay Türkçesinde *bak-* fiilinin zarf-fiil biçimi olan *baka* yapısı +(y)A *doğru*, *göre* anlamında yönelme durum eki ile çekim edatı işlevinde kullanılmaktadır: *anıy kıymatı hem mertebesi nisbetiğe baka intişar u iştihâr tapar, su yokkârı baka geçti* (Hacıeminoğlu, 1992, s. 11). *Bak-* fiiline -{(y)AsIyA} zarf-fiil ekinin eklenmesiyle oluşan *bakasıya* zarf-fiil yapısı dilbilgiselleşerek Türkiye Türkçesinde +(y)A *göre* anlamında karşıtlık - kıyas bildiren çekim edatı işlevinde kullanılabilir.

(33) a) “Sen yüzüme bakasıya burada bekleyeceğim.”

b) “Gördüğüm kadarıyla biz Türkler başka milletlere bakasıya ülkemize daha çok bağlıyız /.../” (WT, Erişim tarihi: 26.02.2021)

c) “Bizim durumumuzu olduğu gibi tespit ettin. Biz başka yerlere bakasıya cennetlik sayılırız. Bir de Zerki gör. Ispartanın Sütlüce bucağı köylerini gör. Gör de Düzağaç köyü İstanbulmuş, onlara bakarak de!” (BDBB, s. 35)

(33a) tümcesinde *bakasıya* zarf-fiil yapısında *bak-* fiili “bakışı bir şey üzerine çevirmek” anlamında, -{(y)AsIyA} zarf-fiil eki ise zamanda sınırlandırma işlevindedir. Bu yönüyle *bakasıya* bir zarf-fiil yapısıdır. (33b-c) tümcelerinde ise *bakasıya* zarf-fiil yapısında değildir. YT’nin başı olan *bakasıya* yapısının dilbilgiselleşme sürecinde *söz dizimi*, *dilbilgisi* ve *anlam* indirgemesine / değişimine uğradığı görülmektedir:

Anlamsızlaşma: *Bakasıya* yapısında *bak-* fiilinin dilbilgiselleşme sürecinde anlam yitimine uğradığı görülmektedir. (33b-c) tümcelerinde fiil asıl anlamı dışında kullanılarak soyut bir anlam kazanmıştır.

Kategorisizleşme: (33a)’da YT’nin başı olan *bakasıya* zarf-fiil yapısı üyelerini korumaktadır. (33b-c)’de ise *zarf-fiil* > *çekim edatı* yapısına indirgenme ile zarf-fiilin üye yapısında değişim olmuştur.

Tablo 2. *Bakasıya* yapısının üye yapısı

<i>Zarf Tümceciği</i> (<i>zarf-fiil</i>)	>	<i>Çekim Edatı</i>
<i>Özne, Tümleç</i>	>	<i>Tümleç</i>

⁹ Dilbilgiselleşme bir nevi bağlam zorlamalı yeniden yorumlamadır (Kuteva, 2001 akt. Gökçe, 2013, s. 30).

Yenileme: *Kör-* fiiline [-e] zarf-fiil ekinin eklenmesi ile dilbilgiselleşen +(y)A göre < köre çekim edatı Türkiye Türkçesinde sıklıkla kullanılan ve tarihî Türk lehçelerinde de tanıklanan bir edattır. Söz konusu çekim edatı “nazaran, nispetle, bakarak” anlamlarında iki unsurun karşılaştırılması için kullanılabilir (Hacıeminoğlu, 1992, s. 43). +(y)A bakasıya çekim edatının da benzer yapıda karşılaştırma - kıyas işlevinde kullanılmasından hareketle +(y)A göre < köre çekim edatının +(y)A bakasıya çekim edatı ile yenilediği söylenebilir.

Katmanlaşma: +(y)A bakasıya ve +(y)A bakasıya ile yenilenen +(y)A göre yapısı bugün Türkiye Türkçesinde aynı işlevde kullanılmaları dolayısıyla katmanlaşma sergiler. Ayrıca (33c) tümcesinde görüldüğü üzere +(y)A bakarak yapısı ile de aynı işlevde kullanımları Türkiye Türkçesinde +(y)A göre, +(y)A bakasıya, +(y)A bakarak katmanlaşmasını göstermektedir.

- (34) a) “Diğer okullara göre biz daha başarılıyız.”
 b) “Diğer okullara bakasıya biz daha başarılıyız.”
 c) “Diğer okullara bakarak biz daha başarılıyız.”

Ayrılma: *Bakasıya* biçiminin *bak-* fiiliyle eşzamanlı olarak hem zarf-fiil hem de çekim edatı kullanımı ayrılma özelliği gösterir.

ii. diyesiye

Misalli Büyük Türkçe Sözlük'te *de-* fiilinin 1. anlamı “duygu ve düşüncelerini sözle anlatmak, söylemek”, 8. anlamı “bir işi yapmaya kalkışmak, yapmaya yeltenmek, teşebbüs etmek” ve 10. anlamı “rivâyet etmek, nakletmek” olarak verilmektedir (Ayverdi, 2010, s. 266). Hacıeminoğlu (1992, s. 198), *diye* << *tiyü* zarf-fiil yapısına bağlama edatlarında yer vererek tamamen edatlaştığını belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı *de-* < *ti-* fiil tabanının yer aldığı *tiyin*, *demek*, *demek ki*, *derken* yapılarına da bağlama edatlarında yer verir (1998, s. 140-141, 198). Eraslan (2012, s. 296) aslen zarf-fiil olan *tep* yapısını da bağlama edatı olarak değerlendirir. Bu bilgilerden hareketle *de-* < *ti-* fiil tabanında dilbilgiselleşme eğilimi olduğu görülmektedir. Zira kullanım sıklığı fazla olan sözlüksel birimler dilbilgiselleşmeye daha meyillidir (Gökçe, 2013, s. 37-38). *De-* fiiline -(y)AsIyA} zarf-fiil ekinin eklenmesiyle oluşan *diyesiye* zarf-fiil yapısı dilbilgiselleşerek (35c-g)'deki gibi çekim edatı ve (35ğ)'deki gibi bağlama edatı işlevinde kullanılabilir.

- (35) a) “Ali, telefonun çalıyor diyesiye hiç fark etmedim.”
 b) “Doğan Bey o durumda gül bahçesinin çitini doğruladığında Hekim Usta Kadına, Usta Kadın Hekime: «Şimdi ne yapacağız?» diyesiye bakışlar, Usta Kadın bakışını dillendirerek: «Eee? Hekim?. Şimdi ne olacak?» diye /.../” (GÜ, s. 49)
 c) “Döne Bacı deyişim de bundan ya hay Bahadır. Döne? İstek var bunun içinde, biraz tam dönüş yok yarım var tam olsun diyesiye bir söz. Manastırı manastırı bilir, tekkemizi tekkesi” (MNS, s. 180)
 d) “Ama daha saat on sekiz?”
 “Vardık varıyoruz diyesiye on dokuz, yirmi olur!” (KBA, s. 405)
 e) “İçinde bir korku vardı Çakır'ın. Kasabaya indim, Morsay'a geldim diyesiye Gülcan ölüp kalmış olmasın?” (Y, s. 171)
 f) “İstasyondan Samanpazarı'na geldik diyesiye ikinci geçti. O gün Doktor Hikmet Bey'i gördükse de anama bakacak asıl doktora ulaşamadık.” (KKÖ, s. 543)
 g) “İşbaşı yaparken sadece bir kez ‘Besmele’ çekerim. Ondan sonra saat 10.00 diyesiye çalışırım. Saat 10.00 dedi mi büyük pause'miz vardır.” (BÇ, s. 127)

ğ) “çöl hikayelerinden birinde haşmetli boynuzlar deveye bahşedilmiş, uyanık geyiğin biri bir gün ödünç istemiş boynuzlar, sözde bir davette kullanmak üzere, bizim saf deve vermiş fakat giden geyik bir daha gelmemiş, o sebep deve sürekli ufuklara bakar, geyiği arar imiş diyeyişe.”

yapılan her harekete ve her duruma karşı güzel bir hikaye uydurmak da güzel, dede develer neden hep ufka bakarlar sorusuna bön bön bilmem demek veya biyolojiden, anatomiden bahsetmek metropol dedesinin üslubu,

gözünü sevdiğimin toprak insanı, yücesin, eli öpülesisin...” (FMN, Erişim tarihi: 27.02.2021)

(35a) tümcesindeki *diyeyişe* yapısında *de-* fiili “söylemek, bildirmek” anlamında -(y)AsIyA zarf-fiil eki ise TT'nin “gerçekleşim zamanı”nı bildirme işlevindedir. Bu yönüyle *diyeyişe* bir zarf-fiil yapısıdır. (35b) tümcesinde de *diyeyişe* zarf-fiil yapısındadır fakat yapı anlam soyutlaşması sonucu daha önce belirttiğimiz “gerçekleşmeyen eylem”, “zamanda sınırlama” veya “gerçekleşim zamanı” bildirimini işlevinde değildir. “Gibilik / benzerlik” bildiren -(X)rcAsInA işlevindedir. (35a-b) tümcelerinde YT'nin başı olan *diyeyişe* yapısının (35c-ğ) tümcelerinde dilbilgisellik derecesi değişerek *söz dizimi*, *dilbilgisi* ve *anlam* indirgemesine / değişimine uğradığı görülmektedir:

Anlamsızlaşma: *Diyeişe* yapısında *de-* fiilinin dilbilgiselleşme sürecinde anlam yitimine uğradığı görülmektedir. *De-* fiil (35a) tümcesinde somut olarak gerçek anlamda kullanılırken (35b) tümcesinde soyut anlama geçiş yapmıştır. Fiildeki bu soyutlaşma (35c-ğ) tümcelerinde (35b)'ye göre ileri düzeydedir: *somut olarak (dil ile) söylemek > soyut olarak (beden dili ile) söylemek > Ø*

De- fiili (35a) tümcesinde -(y)AsIyA eki ile kullanımında somut olarak “söylemek, haber vermek” anlamını korurken (35b)'de soyut olarak “dercesine, söyler gibi”, (35c)'de “gibi”, (35d-f)'de “-(y)AnA kadar”, (35g)'de “+(y)A kadar” ve (35ğ)'de “söylenildiğine göre, rivayet edildiğine göre, güya” anlamlarına gelmektedir.

Kategorisizleşme: (35a-b) tümcelerinde *zarf-fiil* olan *diyeyişe* (35c-g) tümcelerinde çekim edatı yapısına indirgenme ile birimin üye yapısında değişim olmuştur.

Tablo 3. *Diyeişe* yapısının üye yapısı

Zarf Tümceciği(<i>zarf-fiil</i>)	>	Çekim Edatı
Özne, Nesne	>	Tümleç

(35ğ)'deki gibi bağlama edatı olarak kullanımında üye yapısını tamamen yitirmiştir.

Tablo 4. *Diyeişe* yapısının üye yapısı

Zarf Tümceciği(<i>zarf-fiil</i>)	>	Bağlama Edatı
Özne, Nesne	>	-

Katmanlaşma: Türkiye Türkçesinde *diyeyişe*, *göreyişe* ve *diyeyişe*, *olasıya*, *+(y)A kadar* edatlarının kendi içinde katmanlaştığı söylenebilir.

(36) a) “Saat iki olasıya çalıştım.”

b) “Saat iki diyeyişe çalıştım.”

c) “Saat ikiye kadar çalıştım.”

(37) a) “Önceden bu yaylada Yörükler yaşarmış diyeyişe şimdi kimse kalmamış.”

b) “Önceden bu yaylada Yörükler yaşarmış göresiye şimdi kimse kalmamış.”

Ayrılma: *Diyesiye* biçiminin *de-* fiiliyle eşzamanlı olarak hem zarf-fiil hem de bağlama ve çekim edatı kullanımı ayrılma özelliği gösterir.

iii. *gelesiye*

Türkçe Sözlük'te (2011, s. 923) *gel-* fiilinin 1. anlamı “ulaşmak, varmak” 9. anlamı da “kadar olmak” “*Boyu ancak omzuma geliyor.*” biçiminde verilmektedir. Karpuz ve Salan (2014, s. 9-11) sözcüğün *-(y)IncA* zarf-fiil eki ile birleşip kalıplaşmasıyla anlam aşınması sonucu yerde ve zamanda sınırlandırma bildirerek Seyahatnâme'de *dek* çekim edatı ile aynı işlevde “+(y)A kadar” anlamında kullanıldığını belirtmiştir. *Gel-* fiiline *-(y)AsIyA* zarf-fiil ekinin eklenmesiyle oluşan *gelesiye* zarf-fiil yapısı dilbilgiselleşerek *kadar / dek / değin* çekim edatları gibi çekim edatı işlevinde kullanılabilir.

- (38) a) “babam gelesiye acıkırsın.” (ÇHYA, s. 106)
 b) “Burdur'dan çıkıp Armut'a gelesiye, atının bastığı toprak kendinin olmalıymış.” (ÖÇ, s. 299)
 c) “Ulan çocuk, şimdiye gelesiye içimden seni destekliyordum; şimdiden sonra desteklemiyorum.” (KR, s. 201)
 d) “Ta ki *Gece*'ye, *Gece*'nin gecelerine gelesiye.” (BKA, s. 110)
 e) “Koronavirüse gelesiye ne salgınlar gördü bu dünya” (EBE, Erişim tarihi: 22.02.2021)

(38a) tümcesinde *gelesiye* yapısında *gel-* fiili “ulaşmak, varmak” anlamında *-(y)AsIyA* zarf-fiil eki ise “gerçekleşmeyen eylem” bildirim işlevindedir. Bu yönüyle *gelesiye* bir zarf-fiil yapısıdır. (38b-e) örneklerinde ise *gelesiye* zarf-fiil yapısında değildir. YT'nin başı olan *gelesiye* yapısının dilbilgiselleşme sürecinde *söz dizimi, dilbilgisi ve anlam* indirgemesine / değişimine uğradığı görülmektedir:

Anlamsızlaşma: *Gelesiye* yapısında *gel-* fiilinin dilbilgiselleşme sürecinde anlam yitimine uğradığı görülmektedir. (38b) tümcesinde *+(y)A kadar / dek / değin* anlamında yer (38c-d) tümcelerinde zaman ve (38e) tümcesinde ise konu / zaman sınırlandırma işlevindedir.

Kategorisizleşme: (38b-e)'de *zarf-fiil* yapısından *> çekim edatı* yapısına indirgenme ile birimin üye yapısında kayıplar oluşmaktadır. Ayrıca *gelesiye* yapısının kullanım alanı konu / yer / zaman sınırlandırma biçiminde özelleşmektedir.

Tablo 5. *Gelesiye* yapısının üye yapısı

Zarf Tümceciği(<i>zarf-fiil</i>)	>	Çekim Edatı
Özne, Tümleş	>	Tümleş

Yenileme: Karpuz ve Salan (2014, s. 9), Seyahatnâme'de *gelince* yapısının *+(y)A kadar* anlamında çekim edatı işlevinde yerde ve zamanda sınırlandırma bildirdiğini belirtmektedir. Bundan hareketle *gelince > gelesiye* yenilemesi olduğu düşünülebilir.

Katmanlaşma: *Gelesiye* Türkiye Türkçesinde *+(y)A kadar, gelinceye (kadar), gelene kadar* ile aynı işlevde kullanımı dolayısıyla katmanlaşma sergiler.

(39) a) “Günümüzde çocuklar okul çağına kadar birçok şeyden haberdar oluyor.”

- b) “Günümüzde çocuklar okul çağına gelinceye (kadar) birçok şeyden haberdar oluyor.”
 c) “Günümüzde çocuklar okul çağına gelene (kadar) birçok şeyden haberdar oluyor.”
 d) “Günümüzde çocuklar okul çağına gelesiyeye (kadar) birçok şeyden haberdar oluyor.”

Ayrılma: *Gelesiyeye* biçiminin *git-* fiiliyle eşzamanlı olarak hem zarf-fiil hem de çekim edatı kullanımı ayrılma özelliği gösterir.

iv. *gidesiyeye*

Misalli Büyük Türkçe Sözlük'te *git-* fiilinin 1. anlamı “(Bir şey veya bir kimse) konuşana göre yakın bir yerden daha uzak bir yere doğru hareket etmek, bir mesâfe katedip yakın bir yerden daha uzak bir yere varmak, azîmet etmek” biçiminde verilmektedir (Ayverdi, 2010, s. 423). Karpuz ve Salan (2014, s. 13), *git-* fiilinin [-ince] zarf-fiil eki ile birleşip kaynaşması sonucu oluşan *+(n/y)e gidince* yapısının Seyahatnâme'de “+(y)A kadar” anlamında yerde sınırlandırma bildiren çekim edatı işlevinde kullanıldığını belirtmiştir. *Git-* fiiline *-(y)AsIyA* zarf-fiil ekinin eklenmesi ile oluşan *gidesiyeye* zarf-fiil yapısı da dilbilgiselleşerek zamanda ve yerde sınırlandırma bildiren çekim edatı işlevinde kullanılabilir.

- (40) a) “Biz eve gidesiyeye maç bitti.”
 b) “Ali okula gidesiyeye yol boyu koşturdu.”
 c) “Dün, yazdan kalan bir gündü. Sabahtan geceyarısını geçe taraçada oturduğumuz âna gidesiyeye, güneş ve pürüzsüz mavi Tül'ü ve beni coşturmaya yetti.” (AD, s. 232)
 d) “Obruklar Konya'dan Karapınar'a gidesiyeye çok sık görülebilen bir doğa olayıdır.”

(40a) tümcesindeki *gidesiyeye* yapısında *git-* fiili “bir yerden başka bir yere ulaşmak, varmak” anlamındadır. *-(y)AsIyA* zarf-fiil eki TT'nin gerçekleştiği zaman dilimi açısından YT'nin gerçekleşmediğini belirten “gerçekleşmeyen eylem” bildirim işlevindedir. Bu yönüyle *gidesiyeye* bir zarf-fiil yapısıdır. (40b) tümcesinde ise YT'nin başı olan *gidesiyeye* üye yapısını korumakla birlikte “Ali okula kadar yol boyu koşturdu.” yorumuna açık olduğu için zarf-fiil – çekim edatı arasında bir konumda olduğu söylenebilir. (40c-d) tümcesinde ise *gidesiyeye* zarf-fiil yapısında değildir. YT'nin başı olan *gidesiyeye* zarf-fiil yapısının dilbilgiselleşme sürecinde *söz dizimi*, *dilbilgisi* ve *anlam* indirgemesine / değişimine uğradığı görülmektedir:

Anlamsızlaşma: *Gidesiyeye* yapısında *git-* fiilinin dilbilgiselleşme sürecinde anlam yitimine uğradığı görülmektedir. (40b)'de temel anlamının yanında anlam bulanıklaşmasına uğradığı görülmektedir. (40c) tümcesinde *+(y)A kadar / dek / değin* anlamında zaman, (40d) tümcesinde ise yerde sınırlandırma işlevindedir.

Kategorisizleşme: (40a-b)'de *gidesiyeye zarf-fiil* yapısı üye yapısını korumaktadır. (40c-d)'de ise *zarf-fiil > çekim edatı* yapısına indirgenme ile birimin üye yapısında değişim olmuştur. Zaman ve yerde sınırlandırma bildiren çekim edatı işlevinde kullanımı *isim+DAn isim+(y)A gidesiyeye* yapısında olması dolayısıyla *gidesiyenin* alanı, yani *gidesiyenin* özerkliği daralmıştır.

Tablo 6. *Gidesiyeye* yapısının üye yapısı

Zarf Tümceciği(<i>zarf-fiil</i>)	>	Çekim Edatı
Özne, Tümleç	>	Tümleç

Yenileme: Karpuz ve Salan (2014, s. 13), Seyahatnâme’de +(n/y)e gidince yapısının +(y)A kadar anlamında çekim edatı işlevinde yerde sınırlandırma bildirdiğini belirtmektedir. Bundan hareketle $\text{+(n/y)e gidince} > \text{+(y)A gidesiye}$ yenilemesi olduğu düşünülebilir.

Katmanlaşma: +(y)A gidesiye Türkiye Türkçesinde +(y)A kadar , gidinceye (kadar) , gidene kadar ile aynı işlevde kullanımı dolayısıyla katmanlaşma sergiler.

- (41) a) “Uçsuz bucaksız ova Konya’dan Ankara’ya kadar uzanır.”
 b) “Uçsuz bucaksız ova Konya’dan Ankara’ya gidinceye (kadar) uzanır.”
 c) “Uçsuz bucaksız ova Konya’dan Ankara’ya gidene kadar uzanır.”
 d) “Uçsuz bucaksız ova Konya’dan Ankara’ya gidesiye (kadar) uzanır.”

Ayrılma: *Gidesiye* biçiminin *git-* fiiliyle eşzamanlı olarak hem zarf-fiil hem de çekim edatı kullanımı ayrılma özelliği gösterir.

v. göresiye

Türkçe Sözlük’te (2011, s. 969) *gör-* fiilinin 1. anlamı “göz yardımıyla bir şeyin varlığını algılamak, seçmek” olarak yer almaktadır. Kamacı (2011, s. 163), Erzurum yöresi ağızlarında “göre” edatı ile bağdaşan *göresiye* yapısının kalıplaşmış bir ifade olarak tümceye “görelilik” anlamı kattığını ve tam olarak “denilene göre, söylenene göre” anlamına geldiğini belirtmiştir. Bundan hareketle *gör-* fiiline - -(y)AsIyA zarf-fiil ekinin eklenmesiyle oluşan *göresiye* zarf-fiil yapısı dilbilgiselleşerek Türkiye Türkçesinde “denilene göre, söylenene göre (Kamacı, 2011, s. 163)” veya “güya” anlamında bağlama edatı işlevinde kullanılabilir.

- (42) a) “Resimlerdeki farklılıkları göresiye bakmalısın.”
 (b) “/.../ ramazanın ilk haftalarında bir çocuk pantolonu sipariş ettim hala elime ulaşmadı bayramlık diye aldık göresiye * Kargo daha daha geç getiriyor.” (ŞV, Erişim tarihi: 27.02.2021)

(42a) tümcesinde *göresiye* zarf-fiil yapısında *gör-* fiili “göz yardımıyla bir şeyin varlığını algılamak, seçmek” anlamında, - -(y)AsIyA zarf-fiil eki ise zamanda sınırlandırma işlevindedir. Bu yönüyle *göresiye* bir zarf-fiildir. (42b) tümcesinde ise *göresiye* zarf-fiil yapısında değildir. YT’nin başı olan *göresiye* yapısının dilbilgiselleşme sürecinde *söz dizimi*, *dilbilgisi* ve *anlam* indirgemesine / değişimine uğradığı görülmektedir:

Anlamsızlaşma: *Göresiye* yapısında *gör-* fiilinin dilbilgiselleşme sürecinde anlam yitimine uğradığı görülmektedir. (42b) tümcesinde fiil asıl anlamı dışında kullanılarak soyut bir anlam kazanmıştır.

Kategorisizleşme: (42a)’da *göresiye* zarf-fiil yapısı üyelerini korumaktadır. (42b)’de ise *zarf-fiil* > *bağlama edatı* yapısına indirgenme ile zarf-fiilin üye yapısında değişim olmuştur. Ayrıca sözcük $\text{+{(y)I}}$ > - istem değişimi sonucu istemsiz olmuştur.

Tablo 7. *Göresiye* yapısının üye yapısı

Zarf Tümceciği (zarf-fiil)	>	Bağlama Edatı
Özne, Nesne	>	-

Yenileme: Gör- fiiline -(y)AsIyA} zarf-fiil ekinin eklenmesi ile dilbilgiselleşen *göresiye* yapısının “denilene göre, söylenene göre” (Kamacı, 2011, s. 163) veya “güya” anlamında ilk yenileme örneği oluşturduğu söylenebilir.

Ayrılma: *Göresiye* biçiminin *gör-* fiiliyle eşzamanlı olarak hem zarf-fiil hem de bağlama edatı kullanımı ayrılma özelliği gösterir.

vi. *olasıya*

Türkçe Sözlük'te (2011, s. 1798) *ol-* fiilinin 1. anlamı “meydana gelmek, varlık kazanmak, vuku bulmak”, 2. anlamı “gerçekleşmek veya yapılmak” biçiminde verilmektedir. Sözcüğün 11. anlamı “geçmek, tamamlanmak” “İki yıl oldu. Nerede ise üç yıl olacak.”, 14. anlamı “yaklaşmak, gelip çatmak” “Sabah oldu.” biçiminde tanımlanmaktadır. Karpuz ve Salan (2014, s. 12), zaman bildiren adların yalnız durumuyla kullanılan *olunca* yapısının “+(y)A kadar” anlamında zamanda sınırlandırma bildiren çekim edatı işlevine sahip olduğunu belirtmiştir. *Ol-* fiiline -(y)AsIyA} zarf-fiil ekinin eklenmesiyle oluşan *olasıya* zarf-fiil yapısı da *olunca* yapısında olduğu gibi zaman bildiren adlarla kullanımında +(y)A kadar / dek / değin anlamında zamanda sınırlandırma bildiren çekim edatı olarak kullanılabilir.

(43) a) “Ali isteği olasıya bekledi.”

b) “Oy verme sabah 8.00’de başladı. Akar gibi geldi yedi mahalle. İki yatalak hasta dışında herkes parmağını bastı, oyunu attı. Gene de yasaya uyarak 17.00 olasıya bekledik.” (KKÖ, s. 133)

(43a) tümcesindeki *olasıya* yapısında *ol-* fiili “gerçekleşmek veya yapılmak” anlamında ve -(y)AsIyA} zarf-fiil eki zamanda sınırlandırma işlevindedir. Bu yönüyle *olasıya* bir zarf-fiil yapısıdır. (43b) tümcesinde ise *olasıya* zarf-fiil yapısında değildir. YT'nin başı olan *olasıya* yapısının dilbilgiselleşme sürecinde *söz dizimi*, *dilbilgisi* ve *anlam* indirgemesine / değişimine uğradığı görülmektedir:

Anlamsızlaşma: *olasıya* yapısında *ol-* fiilinin dilbilgiselleşme sürecinde anlam yitimine uğradığı görülmektedir. (43b) tümcesinde *ol-* fiili -(y)AsIyA} zarf-fiil eki ile birlikte +(y)A kadar / dek / değin anlamında zamanda sınırlandırma işlevindedir.

Kategorisizleşme: (43b)'de *zarf-fiil* > *çekim edatı* yapısına indirgenme ile birimin üye yapısında değişim olmuştur. Ayrıca *olasıya* yapısının çekim edatı işlevi zaman bildiren sözcüklerle birlikte kullanımında söz konusu olduğu için kullanım alanı ve özerkliği daralmıştır.

Tablo 8. *Olasıya* yapısının üye yapısı

Zarf Tümceciği(zarf-fiil)	>	Çekim Edatı
Özne	>	Tümleç

Yenileme: Karpuz ve Salan (2014, s. 12), Seyahatnâme’de *olunca* yapısının “+(y)A kadar” anlamında çekim edatı işlevinde zamanda sınırlandırma bildirdiğini belirtmektedir. Bundan hareketle *olunca* > *olasıya* yenilemesi olduğu düşünülebilir.

Katmanlaşma: *Olasıya* Türkiye Türkçesinde +(y)A kadar, *oluncaya* (kadar), *olana kadar* ile aynı işlevde kullanımı dolayısıyla katmanlaşma sergiler.

- (44) a) “Saat ikiye kadar seni bekledim.”
 b) “Saat iki oluncaya (kadar) seni bekledim.”
 c) “Saat iki olana kadar seni bekledim.”
 d) “Saat iki olasıya seni bekledim.”

Ayrılma: *Olasıya* biçiminin *ol-* fiiliyle eşzamanlı olarak hem zarf-fiil hem de çekim edatı kullanımı ayrılma özelliği gösterir.

vii. *varasıya*

Türkçe Sözlük'te (2011, s. 2471) *var-* fiilinin 1. anlamı “erişilmek istenen yere ayak basmak, ulaşmak, vasil olmak” biçiminde verilmektedir. Madde başı içinde ise (*herhangi bir şeye*) *varıncaya kadar* yapısı “ne varsa her şeyi” anlamı ile “*Renkli televizyona varıncaya kadar ne varsa aldı.*” tümcesinde tanıklanmaktadır. Karpuz ve Salan (2014, s. 3-4) birleşip kalıplaşma ile oluştuğunu belirttiği $+(n/y)A$ *varınca* yapısının Seyahatnâme'de çekim edatı işlevinde yer (mekân), zaman, nicelik, nesne ve kişi ifadelerinde “ $+(y)A$ kadar” anlamında sınırlama bildirdiğini söylemiştir. *Var-* fiiline $-(y)AsIyA\}$ zarf-fiil ekinin eklenmesi ile oluşan *varasıya* zarf-fiil yapısı da dilbilgiselleşerek nesne, konu ve yer ifadelerinde $+(y)A\}$ *kadar / dek / değin* anlamında çekim edatı işlevinde kullanılabilir.

- (45) a) “Ali, otobüs Eskişehir’e varasıya yol boyunca uyudu.”
 b) “Yeni aldığım deterjan çay lekesinden tutun da yağ lekesine varasıya kirleri söküp atıyor.”
 c) “Ama biz, ayrıksı sayılandan tutun da had şizofreniye varasıya, günlük dilde ‘deli’ denecek bir hal - tavır gösteren, yine çok tartışma götürecek bir başka adlandırılışla, ‘normal’ olmayan kurmaca kişileri arasında bir gezintiye çıkalmış şimdi.” (ZY, s. 71)
 d) “Yüksek öğrenimli, akademik dereceleri olan kişilerin yazılarına varasıya, basına, televizyon ekranına çıkan yazılara varasıya, bu en ilkel, en basit kural bir kâbus halinde.” (ZY, s. 88)
 e) “ğazanıñ ğapāna varasıya is oluyodu.” (EİTA, s. 355)
 f) “Kitabının adına varasıya kediler yaşamının ta içine sokulmuştur senin.” (SS, Erişim tarihi: 23.02.2021)
 g) “Yaşlıların tırnaklarına varasıya kesiyoruz. Bütün yaşlılarımızı evinde tutmaya çalışıyoruz” (H, Erişim tarihi: 23.02.2021)

(45a)’da *var-* fiilin asıl anlamında ve $-(y)AsIyA\}$ zarf-fiil ekinin de sınırlandırma işlevinde kullanıldığı görülmektedir. (45b-g) tümcelerinde ise *varasıya* yapısı *varıncaya kadar* yapısında olduğu gibi “ne varsa her şeyi” anlamındadır. YT’nin başı olan *varasıya* yapısının dilbilgiselleşme sürecinde *söz dizimi*, *dilbilgisi* ve *anlam* indirgemesine / değişimine uğradığı görülmektedir:

Anlamsızlaşma: (45b-g)’de *varasıya* yapısında *var-* fiilinin dilbilgiselleşme sürecinde anlam yitimine uğradığı görülmektedir. (45b-g) tümcelerinde *var-* fiili $-(y)AsIyA\}$ zarf-fiil eki ile birlikte nesne, konu ve yer ifadelerinde $+(y)A\}$ *kadar / dek / değin* anlamında çekim edatı işlevinde kullanılabilir.

Kategorisizleşme: (45b-g)’de *zarf-fiil* > *çekim edatı* yapısına değişim ile birimin üye yapısında kayıplar oluşmaktadır.

Tablo 9. *Varasıya* yapısının üye yapısı

Zarf Tümcecijü(zarf-fiil)	>	Çekim Edatı
Özne, Tümleç	>	Tümleç

Yenileme: Bergamalı Kadri -{IncA} zarf-fiil ekinin *dek* çekim edatı gibi kullanılabilirdiğini “*gıtdüm eve dek ~ gıtdüm eve degin ~ eve varınca gıtdüm ~ eve varıncaya degin*” örneklendirerek şu açıklamayı yapmıştır:

Dek harfdür ki intihâ'-i gâyet için gelür, *gıtdüm eve dek* gibi. *Degin* de bu ma'nâyadır; *gıtdüm eve dagin* gibi; ammâ vakt olur ki eve varınca *gıtdüm* dirler, zâhir bu kelâmdan da murâd intihâ'-i gâyetdür; gâlib tahkîk budur ki *nün, cîm, dek* ma'nâsınadır /.../Su'âl eyleyüp dirler ise ki eger *nün, cîm, dek* ma'nâsına olsa tekrâr *dek* gelmez idi, nitelikim *eve varıncaya degin* dirler. Cevâb virüp dirüz ki te'kîd-i lafzî için getirildi. (Karabacak, 2002, s. 53)

Bergamalı Kadri'nin açıklamasından anlaşıldığı üzere *varınca ~ varıncaya degin* yapısının sınırlandırma bildiren *dek* çekim edatı işlevinde dilbilgiselleştiği görülmektedir. Bundan hareketle *dek* çekim edatının *varınca ~ varıncaya degin* ile yenilendiği, *varınca ~ varıncaya degin* yapısının da *varasıya (kadar / dek / degin)* ile yenilendiği düşünülebilir.

Katmanlaşma: *Varasıya (kadar / dek / degin)* Türkiye Türkçesinde +(y)A *kadar, varıncaya (kadar), varana kadar* ile aynı işlevde kullanımı dolayısıyla katmanlaşma sergiler.

- (46) a) “Bugün köylerde internete kadar her şey var.”
 b) “Bugün köylerde internete varıncaya (kadar) her şey var.”
 c) “Bugün köylerde internete varana kadar her şey var.”
 d) “Bugün köylerde internete varasıya (kadar) her şey var.”

Ayrılma: *Varasıya* biçiminin *var-* fiiliyle eşzamanlı olarak hem zarf-fiil hem de çekim edatı kullanımı ayrılma özelliği gösterir.

3.2.2. Zarflaşma

Zarf, “eylemlerin, eylemsilerin, sıfatların, adların ve belirteçlerin önüne gelerek onları zaman, durum, ölçü (miktar), yer ve soru bakımından belirten, açıklayan, sınırlandıran ya da anlamını derecelendiren” sözcük / yapılarıdır. Asıl zarflar ve sonradan zarf özelliği kazananlar, yani zarflıklar olarak sınıflandırılabilirler (Akçataş, 2019, s. 109). Kononov (1956, s. 233), zarflaşmayı “diğer söz bölüklerinin zarf haline gelmesi” olarak ifade eder. Araştırmacı zarflaşma için kimi sözcük ve bileşimlerin “izolasyon’u ile ilgilidir” değerlendirmesinde bulunarak bu sözcük ve bileşimleri şu biçimde sıralar:

1. Nominatif, datif, lokatif ve ablatif düşümlerinden
2. Son eklerden
3. Gerundiumlardan
4. 3’üncü şahıs iyelik ekli şekillerden
5. İsimlerin ve bazen sıfatların tekrarlanması ile meydana gelen kelimeler

Dilde meydana gelen değişim ve gelişimlere bağlı olarak zarf-fiil yapılarında da ses, anlam ve söz dizimi açısından kimi indirgemeler (=izolasyon) olması dolayısıyla dilbilgiselleşme görülmektedir. Bu bölümde aynı zamanda sözlüksel birim olarak Türkçe Sözlük’te (2011) bulunan *fil-}{(y)AsIyA}* zarf-fiil yapılarının zarflaşma süreci ele alınacaktır.

i. *çıldırasıya*

Türkçe Sözlük'te (2011, s. 535) *çıldır-* fiilinin 1. anlamı “delirmek, aklını oynatmak”, 2. anlamı “(mec.) ısrarlı bir biçimde istemek, büyük arzu göstermek” biçiminde kaydedilmiştir. Türkçe Sözlük'te (2011, s. 535) madde başı olan *çıldırasıya* zarf olarak “çılgınca” anlamında kaydedilmiştir. YT'nin başı olan *çıldırasıya* zarf-fiil yapısının dilbilgiselleşme sürecinde *söz dizimi*, *dilbilgisi* ve *anlam* indirgemesine / değişimine uğradığı görülmektedir.

(47) a) “Arkadaşı *çıldırasıya* hiç hastaneye gitmemişti.”

b) “İrem insanlarla daha ilgili oyunları tercih ederken, Ege nesnelere ilgili oyunlardan *çıldırasıya* hoşlanıyor.” (TUD, Erişim tarihi: 10.07.2021)

c) “Sevdiklerimizin yerine o küçük evcikte uzanmayı, *çıldırasıya* bir tutkuyla isteme...” (TUD, Erişim tarihi: 10.07.2021)

Anlamsızlaşma: *Çıldırasıya* (47a) tümcesinde somut anlam ifade ederken (47b-c) tümcesinde soyut anlam ifade etmektedir. Bu yönüyle *somut* > *soyut* anlam değişimi ile bulanıklaşma söz konusudur.

Kategorisizleşme: (47a)'da *çıldırasıya* zarf-fiil yapısı üyelerini korumaktadır. (47b-c)'de ise *zarf-fiil* > *zarf* değişimi ile zarf-fiilin üye yapısında değişim olmuştur.

Tablo 10. *Çıldırasıya* yapısının üye yapısı

Zarf Tümceciği(zarf-fiil)	>	Zarf
Özne	>	-

Dağılımsal olarak *zarf-fiil* + *fiil* dizilimiyle fiilleri niteleme işlevi bulunurken (47b)'de *zarf* + *fiil* (47c)'de ise *zarf* + *sıfat* dizilimi sergilenmektedir.

Ayrılma: *Çıldırasıya* biçiminin *çıldır-* fiiliyle eşzamanlı olarak hem zarf-fiil hem de zarf kullanımı ayrılma özelliği gösterir.

ii. *doyasıya*

Türkçe Sözlük'te (2011, s. 708), *doy-* fiili “isteği kalmayınca kadar yemek, açlığı kalmamak; bir gereksinimini yeteri kadar karşılamak; (mec.) yeter bulmak, kanmak, tatmin olmak” anlamlarında kaydedilmiştir. Türkçe Sözlük'te (2011, s. 708) zarf olarak madde başı yapılan *doyasıya* “doyuncaya kadar yiyerek; (mec.) yeterince” anlamlarında kaydedilmiştir. (48a)'da YT'nin başı olan *doyasıya* zarf-fiil yapısının dilbilgiselleşme sürecinde *söz dizimi*, *dilbilgisi* ve *anlam* indirgemesine / değişimine uğradığı görülmektedir.

(48) a) “Fedakâr kadın çocuklarının karnı *doyasıya* yemek yemedi.”

b) “Bakımlı ve neşeli çocuklar, parklarda *doyasıya* eğleniyordu.” (TUD, Erişim Tarihi: 10.07.2021)

c) “Sıkı bir tanışma olacak benim için Scribusla *doyasıya* bir dansı sabırsızlıkla bekliyordum /.../” (TUD, Erişim tarihi: 10.07.2021)

Anlamsızlaşma: *Doyasıya* (48a) tümcesinde somut anlam ifade ederken (48b-c) tümcelerinde soyut anlam ifade etmektedir. Bu yönüyle *somut* > *soyut* anlam değişimi ile bulanıklaşma söz konusudur.

Kategorisizleşme: (48a)'da *doyasıya* zarf-fiil yapısı üyelerini korumaktadır. (48b-c)'de ise *zarf-fiil* > *zarf* değişimi ile zarf-fiilin üye yapısında değişim olmuştur.

Tablo 11. *Doyasıya* yapısının üye yapısı

Zarf Tümceciği(<i>zarf-fiil</i>)	>	Zarf
Özne	>	-

Dağılımsal olarak *zarf-fiil* + *fiil* dizilimiyle fiilleri niteleme işlevi bulunurken (48b)'de *zarf* + *fiil* (48c)'de ise *zarf* + *sıfat* dizilimi sergilemektedir.

Ayrılma: *Doyasıya* biçiminin *doy-* fiiliyle eşzamanlı olarak hem zarf-fiil hem de zarf kullanımı ayrılma özelliği gösterir.

iii. *kıyasıya*

Türkçe Sözlük'te (2011, s. 1433) *kıy-* fiilinin 1. anlamı “çok ince ve küçük parçalar biçiminde doğramak”, 3. anlamı “(mec.) acımayıp öldürmek” ve 4. anlamı “(mec.) acımayarak büyük bir kötülük etmek, zulmetmek” anlamlarında kaydedilmiştir. Türkçe Sözlük'te (2011, s. 1432) madde başı olan *kıyasıya* sözcüğünün 1. anlamı sıfat olarak “çok şiddetli, korkunç, müthiş”, 2. anlamı zarf olarak “şiddetli bir biçimde” şeklinde kaydedilmiştir. (49a)'da YT'nin başı olan *kıyasıya* zarf-fiil yapısının dilbilgiselleşme sürecinde *söz dizimi*, *dilbilgisi* ve *anlam* indirgemesine / değişimine uğradığı görülmektedir.

- (49) a) “Etləri küçük küçük kıyasıya saat bir oldu.”
 b) “Genç kız kendisine kıyasıya zulmettiler.”
 c) “İki boksör ringde kıyasıya dövüşüyorlardı.” (TUD, Erişim tarihi: 10.07.2021)
 d) “Irak'ta kıyasıya bir savaş hüküm sürüyordu.” (TUD, Erişim tarihi: 10.07.2021)

Anlamsızlaşma: *Kıyasıya* (49a-b) tümcelerinde somut anlam ifade ederken (49c-d) tümcelerinde soyut anlam ifade etmektedir. Bu yönüyle *somut* > *soyut* anlam değişimi ile bulanıklaşma söz konusudur.

Kategorisizleşme: (49a-b)'de *kıyasıya* zarf-fiil yapısı üyelerini korumaktadır. (49c-d)'de ise *zarf-fiil* > *zarf* değişimi ile zarf-fiilin üye yapısında değişim olmuştur.

Tablo 12. *Kıyasıya* yapısının üye yapısı

Zarf Tümceciği(<i>zarf-fiil</i>)	>	Zarf
Özne, Nesne	>	-

Dağılımsal olarak *zarf-fiil* + *fiil* dizilimiyle fiilleri niteleme işlevi bulunurken (49c)'de *zarf* + *fiil* (49d)'de ise *zarf* + *sıfat* dizilimi sergilemektedir.

Ayrılma: *Kıyasıya* biçiminin *kıy-* fiiliyle eşzamanlı olarak hem zarf-fiil hem de zarf kullanımı ayrılma özelliği gösterir.

iv. *olasıya*

Olasıya zarf-fiil yapısı zaman bildiren sözcüklerle kullanımında *+(y)A kadar* anlamında edatlaştığı gibi üye yapısını tamamen yitirmesi ile yani kategorisizleşmesi sonucu fiil ve sıfatları niteleyen bir zarf olmaktadır. Türkçe Sözlük'te (2011, s. 1796) zarf olarak madde başı yapılan *olasıya* "olabileceği ölçüde, olabileceği kadar" ve *oldum olasıya* "oldum olası" anlamında kaydedilmiştir. Gencan (1983, s. 221), "aşırılık belirteçleri" başlığı altında "fevkalade, harikulade" gibi eskimiş yabancı deyimler yerine Refik Halit Karay'ın *olasıya* sözcüğünü çok güzel kullandığını belirtmiştir. (50a)'da YT'nin başı olan *olasıya* zarf-fiil yapısının dilbilgiselleşme sürecinde *söz dizimi*, *dilbilgisi* ve *anlam* indirgemesine / değişimine uğradığı görülmektedir.

(50) a) "Kaza olasıya kimse yoldaki çukuru fark etmemiş."

b) "Sıradan bir çözümlenme sorusu üzerinde bile yaptıkları yorumlarda o saygı duyulması anlatımlar beni olasıya kıvandırır, zevklendirirdi." (GG, s. 120)

c) "Tepeden turnağa kadar süslü, olasıya sokulgan, yabancı erkek temasına alışkın, aynı zamanda aileden iki kadının arasına gömülüp otomobil gezintisine çıkmış mıydı? (BS, s. 78)

d) "Bu binek taşı, bu kapının önünde oldum olasıya durur beyim." (TCKTCBŞ, s. 123)

Anlamsızlaşma: *Olasıya* (50a) tümcesinde somut anlam ifade ederken (50b-c) tümcelerinde soyut anlam ifade etmektedir. Bu yönüyle *somut > soyut* anlam değişimi ile bulanıklaşma söz konusudur. Nitekim dilbilgiselleşmenin başlangıç aşamasında anlam kaybı değil anlam geçişi söz konusu olabileceği (Hopper ve Traugott, 2003, s. 94; Gökçe, 2013, s. 33) yönünde görüşler de vardır. (49d)'de *oldum olasıya* yapısının "sınırsız zaman anlamı" (Göğüş, 1969, s. 123) taşınması dolayısıyla *olasıya* yapısının söz konusu kullanımında anlamsızlaştığı görülmektedir. *Oldum olasıya* yapısı sınırlar arası bakış işaretlemektedir.

Kategorisizleşme: (50a)'da *olasıya* zarf-fiil yapısı üyelerini korumaktadır. (50b-d)'de ise *zarf-fiil > zarf* değişimi ile zarf-fiilin üye yapısında değişim olmuştur.

Tablo 13. *Olasıya* yapısının üye yapısı

Zarf Tümceciği(<i>zarf-fiil</i>)	>	Zarf
Özne	>	-

Dağılımsal olarak *zarf-fiil + fiil* dizilimiyle fiilleri niteleme işlevi bulunurken (50b)'de *zarf + fiil* (50c)'de ise *zarf + sıfat* dizilimi sergilenmektedir. Bu da sözcüğün kullanım sıklığı sonucu dağılımsal açıdan genişlediğini göstermektedir. Göğüş (1969, s. 123), *olasıya* yapısının *ol-* fiilinin di'li geçmiş kipinin 1. tekil kişisiyle *oldum olasıya* biçiminde birleşmesi sonucu sınırsız zaman anlamı veren bir deyim yaptığını ve öge almadığını belirtmiştir. *Oldum olasıya* yapısında *olasıya* yapısının konumunun sabitleşmesi ve *oldum olasıya* kullanımında öge almaması kategorisizleşme göstergesidir.

Ayrılma: *Olasıya* biçiminin *ol-* fiiliyle eşzamanlı olarak hem zarf-fiil hem de zarf kullanımı ayrılma özelliği gösterir.

v. *öldüresiye*

Türkçe Sözlük'te (2011, s. 1845), *öldür-* fiilinin 1. anlamı "bir canlının hayatına son vermek" olarak kaydedilmiştir. Türkçe Sözlük'te (2011, s. 1845) zarf olarak *öldüresiye* "öldürürcesine" anlamında

madde başı yapılmıştır. YT'nin başı olan *öldüresiye* zarf-fiil yapısının dilbilgiselleşme sürecinde *söz dizimi*, *dilbilgisi* ve *anlam* indirgemesine / değişimine uğradığı görülmektedir.

- (51) a) “Aslan avını öldüresiye sırtlan geride bekledi.”
 b) “Oklavayla öldüresiye dövdü annem beni.” (TUD, Erişim tarihi: 10.07.2021)
 c) “Bütün bu yabancı askerler bizi öldüresiye rahatsız ediyordu.” (TUD, Erişim tarihi: 10.07.2021)
 d) “Nedir bilmiyorum, ölesiye, öldüresiye bir suskunluğu sığınak diye seçişimin nedeni...” (TUD, Erişim tarihi: 10.07.2021)

Anlamsızlaşma: *Öldüresiye* (51a) tümcesinde somut anlam ifade ederken (51b-c) tümcelerinde soyut anlam ifade etmektedir. Bu yönüyle *somut* > *soyut* anlam değişimi ile bulanıklaşma söz konusudur.

Kategorisizleşme: (51a)'da *öldüresiye* zarf-fiil yapısı üyelerini korumaktadır. (51b-d)'de ise *zarf-fiil* > *zarf* değişimi ile zarf-fiilin üye yapısında değişim olmuştur.

Tablo 14. *Öldüresiye* yapısının üye yapısı

Zarf Tümceciği(zarf-fiil)	>	Zarf
Özne, Nesne	>	-

Dağılımsal olarak *zarf-fiil* + *fiil* dizilimiyle fiilleri niteleme işlevi bulunurken (51b-c)'de *zarf* + *fiil* (51d)'de ise *zarf* + *sıfat* dizilimi sergilemektedir.

Ayrılma: *Öldüresiye* biçiminin *öldür-* fiiliyle eşzamanlı olarak hem zarf-fiil hem de zarf kullanımı ayrılma özelliği gösterir.

vi. ölesiye

Türkçe Sözlük'te (2011, s. 1846) *öl-* fiilinin 1. anlamı “yaşamaz olmak, hayatı sona ermek, can vermek” biçiminde verilmektedir. Türkçe Sözlük'te (2011, s. 1846) zarf olarak madde başı yapılan *ölesiye* sözcüğünün 1. anlamı “ölümü göze alacak kadar, ölüncesine” 2. anlamı “fazla bir biçimde” şeklinde kaydedilmiştir. (52a)'da YT'nin başı olan *ölesiye* zarf-fiil yapısının dilbilgiselleşme sürecinde *söz dizimi*, *dilbilgisi* ve *anlam* indirgemesine / değişimine uğradığı görülmektedir.

- (52) a) “İki bacı, ölesiye birlikte oturalım diyorum...” (ID, s. 261)
 b) “Eugene Smith bu fotoğrafları yayınlıyor, yayınlattıktan sonra da fabrikanın adamları onu ölesiye dövüyorlar Minimata'da... Amerika'ya adeta ölüsü gidiyor, fakat mucizevi bir şekilde yaşamına devam ediyor.” (TUD, Erişim tarihi: 10.07.2021)
 c) “Kitabı ve aşkı ölesiye bir gençlik sıtmasına şerh tutuyordu bakiyesi için.” (TUD, Erişim tarihi: 10.07.2021)
 d) “Dudaklarınız öldüm ölesiye güzel.” (TUD, Erişim tarihi: 10.07.2021)

Anlamsızlaşma: *Ölesiye* (52a) tümcesinde somut anlam ifade ederken (52b-c) tümcelerinde soyut anlam ifade etmektedir. Bu yönüyle *somut* > *soyut* anlam değişimi ile bulanıklaşma söz konusudur. (52d)'de *öldüm ölesiye* yapısının *oldum olasıya* gibi “sınırsız zaman anlamı” (Göğüş, 1969, s. 123) taşınması dolayısıyla söz konusu kullanımda *ölesiye* sözcüğünün anlamsızlaştığı görülmektedir. *Öldüm ölesiye* yapısı sınırlar arası bakış işaretlemektedir.

Kategorisizleşme: (52a)'da *ölesiye zarf-fiil* yapısı üyelerini korumaktadır. (52b-d)'de ise *zarf-fiil* > *zarf* değişimi ile zarf-fiilin üye yapısında değişim olmuştur.

Tablo 15. *Ölesiye* yapısının üye yapısı

<i>Zarf Tümceciği(zarf-fiil)</i>	>	<i>Zarf</i>
<i>Özne</i>	>	-

Dağılımsal olarak *zarf-fiil* + *fiil* dizilimiyle fiilleri niteleme işlevi bulunurken (52b)'de *zarf* + *fiil* (52c)'de ise *zarf* + *sifat* dizilimi sergilemektedir. Bu da sözcüğün kullanım sıklığı sonucu dağılımsal açıdan genişlediğini göstermektedir. *Öldüm ölesiye* yapısında *ölesiye* sözcüğünün konumunun sabitleşmesi ve *öldüm ölesiye* kullanımında öge almaması kategorisizleşme göstergesidir.

Ayrılma: *Ölesiye* biçiminin *öl-* fiiliyle eşzamanlı olarak hem zarf-fiil hem de zarf kullanımı ayrılma özelliği gösterir.

Sonuç

-(y)AsIyA zarf-fiil eki üzerine yaptığımız incelemede şu sonuçlar elde edilmiştir.

1. -(y)AsIyA zarf-fiil eki eklendiği fiillerin kalınsız özelliklerine duyarlılık göstermektedir.

a) Söz konusu zarf-fiil eki ile kurulan birleşik tümcelerde;

- yan tümce ve temel tümcedeki fiiller bitiş dönüşümlü olduğunda
- yan tümce bitiş dönüşümlü olup baş dönüşümlü olan temel tümcede (O1) vurgulandığında
- baş dönüşümlü olan yan ve temel tümcelerde (O1) vurgulandığında
- baş dönüşümlü yan tümcede (O1) vurgulanıp temel tümce bitiş dönüşümlü olduğunda

temel tümce zaman çizgisinde yan tümceden önce yer almaktadır. Bu nedenle temel tümce gerçekleştiği / tamamlandığı an itibariyle yan tümce gerçekleşmemektedir. Dolayısıyla ortada gerçekleşmeyen bir eylem söz konusudur. Bu nedenle de bu tür birleşik tümcelerde asıl vurgulanan yan tümcedir.

b). -(y)AsIyA zarf-fiil eki ile kurulan birleşik tümcelerde;

- yan tümce bitiş dönüşümlü olup baş dönüşümlü olan temel tümcede (O2) vurgulandığında ya da temel tümce dönüşümsüz olduğunda
- baş dönüşümlü olan yan tümcede (O1) vurgulanıp baş dönüşümlü olan temel tümcede (O2) vurgulandığında ya da temel tümce dönüşümsüz olduğunda

temel tümcedeki eylem devam ederken yan tümcedeki eylem de gerçekleşip devam eder. Yan tümce görece olarak temel tümceyi sonlandırır. Bu yönüyle -(y)AsIyA temel tümceyi zamanda sınırlandırmaktadır.

c) -(y)AsIyA zarf-fiil eki ile kurulan birleşik tümcelerde;

- baş dönüşümlü yan ve temel tümcelerde (O2) vurgulandığında ya da yan ve temel tümceler dönüşümsüz olduğunda

- baş dönüşümlü yan tümcede (O2) vurgulanıp temel tümce dönüşümsüz olduğunda

- yan tümce dönüşümsüz olup baş dönüşümlü temel tümcede (O2) vurgulandığında

temel tümce, yan tümceden önce gerçekleşip devam ederken yan tümce gerçekleşmekte ve temel tümceyi sonlandırmaktadır. Bu yönüyle yan tümce, temel tümceyi zamanda sınırlandırmaktadır.

d) -(y)AsIyA} zarf-fiil eki ile kurulan birleşik tümcelerde;

- baş dönüşümlü yan tümcede (O2) vurgulanıp temel tümce bitiş dönüşümlü ya da (O1) vurgulandığı baş dönüşümlü olduğunda

- yan tümce dönüşümsüz olup temel tümce bitiş dönüşümlü ya da (O1) vurgulandığı baş dönüşümlü olduğunda

yan tümce gerçekleşirken herhangi bir noktada temel tümce gerçekleşmektedir. *Fiil-}{(y)AsIyA}* yapısı *fiil-}{(X)rken}* işlevindedir. Bu yönüyle yan tümce, temel tümcenin gerçekleşim zamanını belirtmektedir.

2. -(y)AsIyA} zarf-fiil ekli yan tümce ile temel tümcede özneler ortak olması durumunda yan tümce ve temel tümcenin öğeleri arasında karşıtlık - kıyas söz konusu olabilmektedir. Bu durum yukarıda belirtilen tüm kombinasyonlarda görülmektedir.

-}{(y)AsIyA} zarf-fiil ekinin olumsuz biçimi -}{mAyAsIyA} ~ -}{mAmAsIyA}'dır. Ekin olumsuz biçimi -}{mAyAcAk biçimde}, -}{mAyAcAk kadar} (Gencan, 1979, s. 400) ve -}{mAmAk üzere} işlevinde kullanılmaktadır. Söz konusu kullanım hem öge ortaklığı olan hem de öge ortaklığı olmayan *fiil-}{mAyAsIyA} ~ fiil-}{mAmAsIyA}* yapıları birleşik tümcelerde tespit edilmiştir.

3. Yan tümceyi oluşturan *fiil-}{(y)AsIyA}* yapısı dilbilgiselleşme sürecinde söz dizimi ve anlam bilgisi yönüyle kimi indirgemelere uğrarken işlevsel açıdan -}{(y)AsIyA} dilbilgisel biriminin anlamsal işlevini sürdürebildiği görülmektedir. Bu bağlamda *fiil-}{(y)AsIyA}* yapısının edatlaştığı yapı ve işlevler şu biçimdedir:

bakasıya, “+(y)A göre” anlamında karşıtlık – kıyas bildiren çekim edatı

diyesiye “gibi”, anlamında benzerlik, “-(y)AnA kadar” / “+(y)A kadar” anlamında sınırlandırma bildiren çekim edatı ve “söylenildiğine göre, rivayet edildiğine göre, güya” anlamında görecelik bildiren bağlama edatı

gelesiye “+(y)A kadar” anlamında yer, zaman ve konuda sınırlandırma bildiren çekim edatı

gidesiye “+(y)A kadar” anlamında yer ve zamanda sınırlandırma bildiren çekim edatı

göresiye “denilene göre, söylenene göre” (Kamacı, 2011, s. 163) veya “güya” anlamında görecelik bildiren bağlama edatı

olasıya “+(y)A kadar” anlamında zamanda sınırlandırma bildiren çekim edatı

varasıya “+(y)A kadar” anlamında nesne, konu ve yerde sınırlandırma bildiren çekim edatı

-(y)AsIyA eki temel tümce gibi ögelere sahip yan tümceler oluşturması yönüyle bir zarf-fiil ekidir. Bu tür yapılarda temel tümcenin “gerçekleşim zamanı”nı ve “gerçekleşme sınırı”nı belirtmekte ve ayrıca temel tümcenin gerçekleşim noktası itibarıyla yan tümcenin gerçekleşmediğini, yani “gerçekleşmeyen eylem”i vurgulamaktadır. *-(y)AsIyA* zarf-fiil eki için belirtilen “varsayımsal ifadeler oluşturma” işlevi ise dilbilgisel birim olan *-(y)AsIyA* zarf-fiil ekinin eklendiği fiille birlikte daha dilbilgisel bir özellik kazanması ile ilgilidir. Doğal olarak bu yapıların dilbilgiselleşme derecesi birbirinden farklıdır. Söz konusu ek bu tür kullanımlarda görece zarf-fiil eki işlevinden soyutlanmakta ve oluşturduğu yapı dilbilgiseleşerek sözlükselleşmiş *çıldırasıya*, *doyasıya*, *kıyasıya*, *olasıya*, *öldüresiye*, *ölesiye* ya da henüz sözlükselleşmemiş *baylıasıya*, *çatlayasıya*, *koşasıya* vb. zarflar oluşturmaktadır.

Eser adları ve internet kaynakları için kısaltma listesi

AD: Batur, E. (2008). *Ada Defteri*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.

AGSS: Yaşar Kemal (2003). *Al Gözlüm Seyreyle Salih*. İstanbul: Adam Yayınları.

BÇ: Fakir Baykurt (1982). *Barış Çöreği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

BDBB: Yaşar Kemal (1993). *Denizler Kurudu (Bu Diyar Baştanbaşa-2)*. İstanbul: Toros Yayınları.

BKA: Batur, E. (2015). Bilge Karasu'nun Ankara'sı. *Notos*, Sayı 54, Ekim-Kasım 2015, s. 108-110.

BS: Karay R. H. (2014). *Bugünün Saraylısı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

ÇHYA: Çeker, M. (2015). *Çumra Havalisi Yörükleri Ağzı*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

EBE: <https://www.ekrembugraekinci.com/articles/?pg=2&id=1> Erişim tarihi: 22.02.2021.

EİTA: Yıkılmış, S. (2015). *Ağız Atlasları Hazırlama Yöntemleri ve Eskişehir İli Türkmen Ağızları*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

FMN: <https://forum.memurlar.net/konu/1533313/> Erişim tarihi: 27.02.2021.

GG: Özcan, C. (2010). *Gözbeğim Göztepe*. İstanbul: Heyamola Yayınları.

GÜ: Sepetçioğlu, M. N. (1978). *Geçitteki Ülke*. İstanbul: İrfan Yayınevi.

H: <https://www.haberler.com/yasli-lara-evlerinde-sac-ve-sakal-tirasi-hizmeti-13071867-haberi/> Erişim tarihi: 23.02.2021.

ID: Fakir Baykurt (2000). *İrazca'nın Dirliği*. İstanbul: Adam yayınları.

K: Fakir Baykurt (1999). *Keklik*. İstanbul: Adam Yayınları.

KA: Fakir Baykurt (1971). *Kaplumbağalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

KBA: Fakir Baykurt (2000). *Özyaşam 4 – Köşe Bucak Anadolu*. İstanbul: Papirüs.

KKÖ: Fakir Baykurt (2018). *Özyaşam 3 – Kavacık Köyünün Öğretmeni*. İstanbul: Literatür Yayınları.

KR: Fakir Baykurt (2008). *Koca Ren*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.

MNS: *Mustafa Necati Sepetçioğlu* (2007). (Editör Hülya Argunşah). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

ÖÇ: Fakir Baykurt (2018). *Özyaşam 1 - Özüm Çocuktur*. İstanbul: Literatür Yayınları.

SS: <https://selcuksoyalp.wordpress.com/tag/soylesi/> Erişim tarihi: 23.02.2021.

ŞV: <https://www.sikayetvar.com/uye/rasit-7046371> Erişim tarihi: 27.02.2021.

- TCKTCBŞ: Göğüş, B. (1969). Türkçede Cümlemsilerin Kuruluşu ve Temel Cümlecige Bağlanma Şekilleri. *Belleten*, Ankara: TDK Yayınları, s. 89-142.
- TUD: Aksan, Y. vd. (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). In Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012). İstanbul. Türkiye. <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/papers.html> Erişim tarihi: 10.07.2021.
- WT: <http://wowturkey.com/forum/viewtopic.php?t=26458> Erişim tarihi: 26.02.2021.
- Y: Fakir Baykurt (1977). *Yayla*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- YF: Fakir Baykurt (2002). *Yüksek Fırınlr*. İstanbul: Adam Yayınları.
- YÖ: Fakir Baykurt (2012). *Yılanların Öcü*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- ZY: Akatlı, F. (1994). *Zamansız Yazılar*. İstanbul: YKY.

Kaynakça

- Adalı, O. (2004). *Türkiye Türkçesinde Biçimbirimler*. İstanbul: Papatya.
- Akçataş, A. (2019). Belirteçler. *Türkiye Türkçesi III Sözcük Türleri*. Ankara: Gazi Kitabevi, s. 109-135.
- Aydemir, İ. A. (2019). *Türkçede Zaman ve Görünüş Sistemi*. Ankara: Nobel.
- Ayverdi, İ. (2010). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı.
- Bacanlı, E. (2014). *Kılınş Kategorisi ve Altaycada Kılınş Belirleyicisi Olarak Art Füller*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Boz, E. (2012). *Türkiye Türkçesi Biçimsel ve Anlamsal İşlevli Biçimbilgisi (Tasnif Denemesi)*. Ankara: Gazi.
- Can, M. (2018). *Dilbilgiselleşme ve Eski Uygurca Edatlar*. Ankara: Türk Kültürü ve Araştırma Enstitüsü.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University.
- Deny, J. (2012). *Türk Dil Bilgisi*. (Uyarlayan: Ahmet Benzer). İstanbul: Kabalcı.
- Doğru, F. (2020). *Kılınş. Türkçede Dilbilgisel Ulamlar*. Ankara: Gazi.
- Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Erdem, İ. (1998). *Mikyâsu'l-Lisân Kıstâsu'l-Beyân*. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ergin, M. (2008). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basın / Yayım / Tanıtım.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Gencan, T. N. (1983). *Dilbilgisi I-II-III*. İstanbul: Kanaat.
- Givón, T. (1979). *On Understanding Grammar*. New York etc.: Academic.
- Göğüş, B. (1969). Türkçede Cümlemsilerin Kuruluşu ve Temel Cümlecige Bağlanma Şekilleri. *Belleten*, Ankara: TDK, s. 89-142.
- Gökçe, F. (2013). *Gramerleşme Teorisi ve Türkçe Fiil Birleşmeleri*. Ankara: Türk Kültürü ve Araştırma Enstitüsü.
- Göksel, A. ve Kerslake, C. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. London and New York: Routledge.
- Günay, D. (2007). *Sözcükbilime Giriş*. İstanbul: Multilingual.
- Hacıeminoğlu, N. (1992). *Türk Dilinde Edatlar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Haspelmeth, M. (1998). Does Grammaticalization Need Reanalysis. *Studies in Language*, 22: 2, 315-351.

- Heine, B. ve Reh, M. (1984). *Grammaticalization and Reanalysis in African Languages*. Helmut Buske Verlag Hamburg.
- Hopper, P. J. (1996). Some Recent Trends in Grammaticalization. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 25, s. 217-236.
- Hopper, P. J. ve Traugott, E. C. (2003). *Grammaticalization*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Johanson, L. (2004). On Turkic transformativizers and nontransformativizers. *Turkic Languages*, 8, 180-190.
- Johanson, L. (2016). *Türkçede Görünüş*. (Çeviren Nurettin Demir). Ankara: Grafiker.
- Kamacı, D. (2011). Erzurum Yöresi Ağzlarından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *MJH*, (1)1, s. 157-164.
- Karabacak, E. (2002). *Bergamah Kadri Müyessiretü'l-Ulüm*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Karadoğan, A. (2009). *Türkiye Türkçesinde Kılınış*. Ankara: Divan Kitap.
- Karpuz, H. Ö. ve Salan, E. (2014). Evliya Çelebi Seyahatnâmesi'nde Çekim Edatı İşlevinde Kullanılan – Inca Ekli Zarf-eylem Yapıları. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, S 35, Konya, s. 1-19.
- Kononov, A. N. (1956). *Çağdaş Türk Edebi Dilinin Grameri*. (Çeviren: Sabit Sayılı). Moskova-Leningrad: Sovyet İlimler Akademisi Basımevi. (Ankara: Türk Dil Kurumu Kütüphanesi).
- Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Lehmann, C. (2002). *Thoughts on Grammaticalization*. Second. revised edition. Erfurt: Arbeitspapiere des Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt Nr. 9.
- Lewis, G. (2000). *Turkish Grammar*. Second Edition. New York: Oxford University.
- McMahon, April M. S. (1994). *Understanding Language Change*. Cambridge: Cambridge University.
- Salan, E. (2020). *Eski Anadolu Türkçesinde Sınırlandırma Yapıları*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Smith, C. S. (1997). *The Parameter of Aspect*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Türkçe Sözlük* (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uğurlu, M. (1999). -ArAk ve -p ile Kurulan Zarf Fiilli Parçalarda Sınır Vurgulayışın Rolü. 3. *Uluslararası Türk Dil Kurultayı 1996*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, s. 1181-1187.
- Uğurlu, M. (2003). Türkiye Türkçesinde 'Bakış' ('Aspektotempora'). *Türkbilig*, 2003/5: 124-133.
- van Schaaik, G. (2020). *The Oxford Turkish Grammar*. New York: Oxford University.
- Vendler, Z. (1957). Verbs and Times. *The Philosophical Review*. Vol. 66, No. 2, s. 143-160.
- Yılmaz, Ö. D. (2009). *Türkiye Türkçesinde Eylemsi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

28. Sanatkârların mizaç ve kişiliklerinin eserlerine yansması üzerine bir çalışma*

Mehrali CALP¹

APA: Calp, M. (2021). Sanatkârların mizaç ve kişiliklerinin eserlerine yansması üzerine bir çalışma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 531-547. DOI: 10.29000/rumelide.990132.

Öz

Edebî eser ile okur, tarih ve toplum arasında ilişki kurulabileceği gibi sanat eseri ile sanatkârın mizaçı arasında da ilişki kurulabilir. Edebî eserlerin, sanatkârlarının duygu ve düşüncelerini yansıttığını ileri süren eleştiri yöntemlerinin varlığı bu görüşü desteklemektedir. Bu görüşe göre, sanat, duyguların ifadesidir ve onu üreten yazarın kişiliğini yansıtır. Bu araştırmanın amacı, sanat ile mizaç arasındaki ilişki bağlamında Türk edebiyatının ünlü şairlerinden Ahmet Haşim, Behçet Necatigil ve Necip Fazıl'ın birer şiirinden hareketle mizaç farklılaşmasını incelemek ve örneklendirmektir. Bu kapsamda, her biri kendine özgü sanat anlayışına sahip bu üç sanatkârın birer eseri ele alınmış ve bu eserlere yansıyan mizaçları okur bakış açısından yorumlanmıştır. Doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, her sanatkârın farklı bakış açısına sahip olduğu, eserlerini üretirken her birinin kendi mizaçlarının etkisinde kaldığı, eserlerinde görünen ve görünmeyen nesnelere farklı yansıttığı gözlenmiştir. Örneklem olarak alınan şiirlerde, Ahmet Hâşim'in biyolojik varlığı olan başıyla uyumsuzluğu ve buna bağlı olarak kendini horlayışı, Behçet Necatigil'in insanların nobran tutum ve davranışlarına, toplumdaki sosyo-ekonomik adaletsizliklere tepkili oluşu; Necip Fazıl'ın iç dünyasının dış dünyadaki kurulu düzenle uyuşmaması öne çıkan temlerdir. Sonuç olarak gerek mizaçlarının gerekse eserlerinin özgün olmasıyla Türk Edebiyatında seçkin bir yer elde etmiş bu sanatkârların ortak yönleri, içinde buldukları dış dünyaya karşı, farklı ve özgün tepkide bulunmalarıdır. Her birinin dikkat çekici bir başka özelliği, poetik görüşleri ve sanatları üzerinde düşünen, entelektüel bir kimliğe sahip olmalarıdır.

Anahtar kelimeler: Sanat, mizaç, mizaç farklılaşması, Ahmet Haşim, Behçet Necatigil, Necip Fazıl Kısakürek

A Study on reflection of temperament and personality of artists on their works

Abstract

Just as a relationship can be established between literary work and reader, history and society, a relationship can also be established between the work of art and the artist's temperament. The existence of criticism methods, which suggest that literary works reflect the feelings and thoughts of the artists, supports this view. According to this view, art is an expression of emotions and reflects the personality of author who produced it. The aim of this research is to examine and exemplify the differentiation of temperament, based on the poems of Ahmet Haşim, Behçet Necatigil and Necip Fazıl, who are famous poets of Turkish literature, in the context of the relationship between art and

* Bu çalışma, Atatürk Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (ATASEM) tarafından 21-23 Haziran 2019 tarihlerinde Erzurum'da gerçekleştirilen "II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni"nde bildiri olarak sunulmuş; daha sonra üzerinde çalışılarak geliştirilmiştir.

¹ Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü (Ağrı, Türkiye) mcalp@agri.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2261-4893 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.05.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990132]

temperament. In this context, one of the works of these three artists, each of whom has a unique understanding of art, has been discussed and their temperaments reflected in these works have been interpreted from the point of view of the reader. In this research carried out with a qualitative research approach, the document review method was used. In the light of the findings obtained, it is concluded that each artist has a different perspective, each of them is under the influence of their own temperament while producing their works, and they reflect the visible and invisible world in a different way. In the poems taken as samples, Ahmet Hâşim's inconsistency with his head, which is his biological existence, and accordingly his self-snoring, Behçet Necatigil's reaction to people's nonchalant attitudes and behaviors and socio-economic injustices in society; inconsistency of Necip Fazıl's inner world with the established order in outer world are prominent themes. As a result, the common aspects of these artists, who have gained a distinguished place in Turkish Literature with their temperaments and their original works, are that they react differently and uniquely to outer world they live in. Another remarkable feature of each is that they have an intellectual identity that reflects on their poetic views and arts.

Keywords: Art, temperament, temperament differentiation, Ahmet Haşim, Behçet Necatigil, Necip Fazıl Kısakırek

Giriş

Bir anlatım yolu olan edebiyat, güzel sanatların önemli bir koludur. Okuyanlara estetik bir doyum sağlamak amacıyla yazılmış, ya da böyle bir amacı olmasa da biçim ve içerik özellikleriyle buna uyan yazılı ve sözlü eserler, edebiyat kapsamı içinde kabul edilir. Ses ve söz gibi dil malzemelerini kullanarak insan ruhunda estetik dalgalanmalar oluşturan edebiyat bir sanat etkinliğidir.

İnsanoğlu, hayatı boyunca kendini ifade etme ihtiyacı içinde olmuş, bunun için değişik yollara başvurmuştur. Sanat da bu anlatım yollarından biridir. Sanat, İnsanoğlunun çevresinde var olan her şeye karşı gösterdiği bir duyarlılıktır. Her insanın sanata ve sanatkârlığa karşı belirli bir bakışı, belirli bir yatkınlığı, belirli bir yönelişi vardır. Bu yatkınlık ve yöneliş kişiden kişiye değişir. Bundan dolayı sanat şahsîdir.

Sanat eserini değerlendirmek için *anlatımcı kuramı* kullananlar, sanatı sanatçının benliğinde var olan ayırt edici bir nitelik olarak değerlendirirler. Bu kurama göre sanatçı kendi yaşantılarını, duygularını dolayısıyla kişiliğini anlatan varlıktır. Bu görüşten hareketle, sanatkâr ile ürettiği sanat eseri arasında doğrudan bir ilişki olduğu sonucu çıkarılabilir. Yaşar (2018)'a göre, sanatta yaratıcılık, birbiriyle ilintili birçok faktöre bağlı olsa da, sanatta özgünlük ve mizaç arasında çok belirgin bir paralellik bulunmaktadır.

Sanat ile mizaçlar arasındaki ilişki bağlamında anahtar bir kavram olan *sanat* kelimesinin anlam evrenini belirlemek için sanatın ne olduğu üzerinde düşünmek gerekir. Sanat nasıl bir anlama sahiptir? Güzel bir söz işitildiğinde içinde bulunulan ruh hali, sanatın insan üzerindeki etkisini yansıtır. Böyle bir sözün anlamındaki genişlik, anlattığı düşüncelerdeki derinlik, çağrıştırdığı hayallerdeki incelik ve kelimelerin bir araya gelişinden doğan ahenk bakımından diğer sözlerden farklı olduğu görülür. Güzel bir sözün insanda meydana getirdiği etki, güzel bir tablunun, tath bir musiki eserinin, zarif bir binanın meydana getirdiği etkiye benzer. Croce'a göre, estetik haz tamamen sempatiden ibarettir. Bu, mimariden, geometrik formlardan vb. elde edilen hazza kadar uzanır. İnsan kişiliğinin olumlu unsuruyla her karşılaştığımızda, estetik duygu olan bu parlaklık hissi yaşanır (Croce, 1909). Güzel bir sözün, güzel

bir tablonun, tatlı bir musiki eserinin, zarif bir binanın ruhlarda oluşturduğu heyecanlar iki şekilde ortaya çıkar: Biri haz, diğeri elem. Neşe verici bir musikî dinlendiğinde ruhlarda oluşan heyecan *haz ve memnuniyet* şeklinde; dramatik bir vakayı ele alan bir roman veya tiyatro ya da bir ölüm haberini işleyen bir ağıt okunduğunda hissedilen heyecan ise *hüzün ve elem* tarzında ortaya çıkar (Calp, 2017).

Yaşanan çeşitli heyecanlar arasında, bir takım farklar vardır. Bir tablo yahut zarif bir bina veya ustaca yapılmış bir ebru veya hattı seyrederken, hoş bir musikî ya da güzel bir söz, bir hikâye dinlerken veya bunların aksine ürküntü veren bir tablo seyrederken duyulan heyecan, diğer canlılarda da bulunan duyulardan farklıdır. Bu iki duyuyu ayırt etmek için insana has duyulara estetik/bedîi heyecan adı verilir. Söz, resim, çizgi, mimarî, musikî gibi çeşitli araçların ruhumuzda bir bedîi heyecan oluşturması için hüner sahibi birinin elinden, dilinden, fırçasından, çekicinden çıkması gerekir. İşte bütün bunlardan, güzellik duygusunu meydana getiren şeyin sanat olduğu anlaşılır. O halde sanat, insanda var olan güzellik duygusunu harekete geçiren ve “bedîi heyecan” denilen ruhi dalgalanmayı meydana getiren şeydir, denilebilir. Acaba her sanatkâr böyle heyecanları harekete geçirebilir mi? Tolstoy’un sanat eserinin etkisi hakkındaki düşüncelerini ele aldığı (Sanat Nedir?) isimli eserinde: “... bulaşım sanat için en önemli bir şarttır. Bulaşım olmadıkça, eser ne kadar gerçekçi, kuvvetli, şiirsel olursa olsun sanat eserindeki duygu okuyucuya geçmez. Ona göre duygu aktarımını başaran her eser sanat eseridir. Aktarılan duygu önemli ya da önemsiz olabilir, iyi ya da kötü olabilir; vatan duygusu, aşk vb. olabilir.” (Tolstoy, 1904). Sanatçının geçirmiş olduğu hayat serüveni, içine girdiği sanat akımı, yaşadığı coğrafya ve kişiliğinin bir parçası olan mizacı hayata ve topluma bir bakış açısı geliştirmesine yol açar. Bu yöneltiş sanatçının sanat anlayışı biçimlendirir. Bu sanat anlayışı, bazen nesilden nesille, sanatkârdan sanatkâra bulaşır. Bu konuda Çeşitli: “Tanzimat Edebiyatı’nın birinci neslinde (özellikle Namık Kemal) gördüğümüz o dışa dönük, aktif ve toplumcu ruh hızla ortadan kalkarak *ağlamak* fiili ile sembolize edilebilecek içe dönük, pasif ve romantizmin teessürüne bulanmış bir ruh hâkim olur.” (Çeşitli, 2004: 179) derken sanat anlayışlarındaki benzeşme ve farklılaşmaya dikkat çekmektedir.

Edebî eserler ile sanatkâr, okur, tarih ve toplum arasında bir bağ bulunmaktadır. Sanatkârın elinden çıkan her eserde onun izini bulmak mümkündür. Sanatçı, duygu ve düşünceleri diğer insanlardan daha farklı duyan, hisseden ve daha yoğun yaşayan bir karaktere sahiptir. Şair, yaşadıklarını, hissettiklerini, içinde bulunduğu çıkmazları, kakarışıklık ya da trajediyi estetik bir şekilde dışa vurur. Edebî eserlerin yazarların duygu ve düşüncelerini yansıttığını ileri süren eleştiri akımlarının varlığı bu görüşü desteklemektedir. Moran bu konuda şunları dile getiriyor.

“Yazara dönük biyografik eleştiri, sanatçının psikolojisi ve kişiliği ile eserleri arasında sıkı bir bağ olduğu ilkesine dayanır. Bu ilke başlıca iki amaçla kullanılabilir: (1) eserleri aydınlatmak için sanatçının hayatını, kişiliğini incelemek, (2) sanatçının psikolojisini, kişiliğini aydınlatmak için eserlerini bir belge gibi kullanmak. Eleştirmen bu iki yoldan birini ya da ikisini birden kullanabilir. Anlatımcı kuram ise sanatı her şeyden önce duyguların ve yaşantıların dile getirilmesi diye tanımlandığı için, bu kanıda olan eleştirmenler sanatçıya dönerek, onun hayatını, psikolojisini, kişiliğini incelemeye çalışır. Yazarlar eserlerinde kendi kişiliklerini yansıttıklarına göre, bu eserlerden yazarın kişiliğini çıkarabiliriz.” (Moran, 1994: 118-119). Hiç şüphesiz sanatçının eserlerine bakarak kişiliği hakkında sonuçlar çıkarma yaklaşımının bazı sakıncaları vardır. Çıkarılan sonuçlara ne derece güvenebiliriz? Sanatçının kişisel meziyetleri, erdemleri sanat değeri konusunda geçerli ölçütler midir? gibi sorular sorulabilir. Ancak yazara dönük biyografik eleştiri yönteminin görüşlerini de yadsımamak gerekir.

Kişiliğin *duygusal özü* olan mizaç ile karakter, Cloninger ve Svraçic tarafından şöyle tanımlanmaktadır: “Mizaç, duygulara dayalı becerilerin ve alışkanlıkların bütünleştirilmesinin altında yatan duyumsama,

bağlantı kurma ve motivasyon süreçlerine karşılık gelmektedir. Karakter ise, kavramsal öğrenmeye dayanan sembolizasyon ve soyutlaştırma süreçlerine karşılık gelmektedir.” (Cloninger and Svraic: 2000). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğünde *huy, yaradılış, tabiat, karakter* olarak tanımlanan mizaç, farklı sözlüklerde de buna yakın anlamlar ile tanımlanmıştır: (1) Huy, yaradılış, tabiat, fitrat, (2) İnsanın doğuştan gelen ve ruh özelliklerinin bütünü. *lafsozluk* (Erişim tarihi: 23.11. 2019) Bu konuda Selçuk ve Yılmaz mizacın zekâ, cinsiyet, genetik yapı, yaş, biyolojik özellikler gibi üzerinde etki oluşturulamayan içsel faktörler yanında aile, eğitim, sosyal çevre, yaşanılan olaylar, kültür, inanç gibi çok az değiştirilebilen çevresel faktörlerin etkileşimiyle “kişilik”in oluştuğunu ifade etmektedirler. Mizacın yapısal değişmez özellikleri üzerinden gelişen şahsiyetin değişebilen bir yapıya sahip olduğunu; mizaç, karakter ve kişilik bir ağaca benzetildiğinde; mizaç ağacın tohumu, karakter ağacın kalın dalları, kişilik de ağacın tamamıdır tarzında bir benzetme yaparak aynı cins olsa bile hiçbir ağacın tam olarak birbirinin aynısı olmayacağı gibi mizaca etki eden içsel ve dışsal faktörlerin de, hiçbir birey için aynı olamayacağından dolayı, her insanın da kişilik düzeyinde eşsiz ve biricik olacağını ileri sürmektedirler (Selçuk ve Yılmaz, 2017).

Psikoloji bilimi, bilinçaltıyla doğrudan ilgilenir. İnsanın davranışlarını yönlendiren bilinçli yanılla birlikte bilinçsiz bir yanı da vardır. Çoğu zaman bilinçaltı, davranışların yönlendirilmesinde bilinçten daha fazla rol oynar. Psikanalistler, sanat eserine bu gözle bakarlar. Sanat eserinin neden ve nasıl yazıldığı soruları sanatçının bilinçaltına inerek anlaşılmasına çalışılır. Freud, nevrotik hastalara uyguladığı tekniklerle sanatçıya yaklaşıp metni değerlendirmede onun bilinçaltını göz önünde bulundururken Jung, metni esas alarak metindeki insan unsuruna ait temel kavramlardan yola çıkmıştır." (Atlı, 2012: 264). Jung'a göre insan kişiliğini anlamlandırmak için birtakım sorulara cevap vermek gerekmektedir. Bunların başında kişiliğin bölümlerinin neler olduğu, kişiliği harekete geçiren enerji kaynaklarının neler olduğu, kişiliğin nasıl oluştuğu gibi sorular gelmektedir. Kişiliğin oluşumunda sanatçının gerek doğuştan getirdiği gerekse içinde yetiştiği fiziki ve sosyal çevrenin etkisi ile kazandığı dışsal faktörler yer almaktadır. Jung'ın, Freud'un psikanalizinde yer alan id, ego ve süper ego kavramları yerine bilinç, kişisel ve kolektif bilinçdışı kavramlarını kabul etmesidir. Jung, bireyin kendine özgü oluşturduğu bilinçdışını "kişisel bilinçdışı" şeklinde adlandırmıştır. Kolektif bilinçdışı ise genlerle atalardan devralınan ortak bir bilinçdışını ifade eder. (Nergiz, 2017). Jung, birbirinden farklı yapıların kişiliği meydana getirdiğini kabul etmez. Jung'a göre kişilik bir bütündür. İnsan, kişiliği bir bütünden doğmuştur. Bu nedenle kişiliğini bütünlüştürmek için çaba göstermesi gereksizdir. Kişiliği bir bütün şeklinde dünyaya gelen insanın yapması gereken, hayatı boyunca bu bütünlüğü korumaya çalışmaktır. (Nergiz, 2017).

Freud'un sanatçıya bakış açısı ise şu şekilde özetlenmektedir: “Onur, zenginlik, ün kazanmak, yükselmek ve kadınların sevgisini elde etmek ister, ama bu zevklere ulaşma aracından yoksundur. Böylece o da, özlemi yerine getirilmemiş herhangi biri gibi gerçeklikten uzaklaşarak bütün ilgisini ve libidosunu isteklerinin hayal dünyasında yaratılmasına aktarır” (Moran, 2000, 151- 152). Berna Moran, yazarı yazmaya iten etkenin onun bastırılmış dürtülerinden kaynaklanmaktaysa, bu dürtülerin edebiyat eserinde bir şekilde yer bulacağını ifade eder (2000, 152).

Moran, Berna (2000). *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Çalışmanın amacı

Bu çalışmada sanat ile mizaç arasındaki ilişki bağlamında Türk edebiyatında karakteristik kişiliğe sahip üç sanatçâr ele alınmıştır. Türk edebiyatının özgün nitelikli şairlerinden Ahmet Haşim, Behçet Necatigil

ve Necip Fazıl Kısakürek mizaç ve sanat anlayışları bakımından haklı bir şöhret sahiptir. Sanat çevrelerinde seçkin bir yere sahip bu sanatkârlar gerek mizaç ve sanat anlayışları gerekse eserleriyle edebi topluluklar üzerinde etkili olmuş, birçok araştırmaya konu olmuştur.

Gerek nesirleri gerekse şiirleri ile kendine has bir tarza sahip Ahmet Haşim, Türk edebiyatının önemli isimlerinden biridir. Mizacının özgün olması yanında özellikle şiirini kapalı bulanların eleştirenlere cevap olarak yazdığı *Şiir Hakkında Bazı Mülâhazalar* başlıklı poetikadaki 'Şiir anlaşılacak için değil, duyulmak içindir.' söylemiyle Türk edebiyatında iz bırakmıştır.

Behçet Necatigil, ise büyük şehirlerde sosyal, psikolojik ve ekonomik sıkıntılar içinde sıkışan sade insanların çektiği acıları dile getiren bir şairdir. Dile getirdiği duyguların okuyucu üzerinde karşılık bulması, samimi oluşundan ve bizzat bu duyguları yaşamış oluşundandır. Okuyucu, onun şiirlerini okurken içinde bulunduğu kendi yaşamışlıklarını bulur ve sanatkârla duygudaşlık içine girer.

Necip Fazıl'da kalabalığın içinde kendini yalnız hisseden insanların şiirini yazmış ve bu noktada *Kaldırımlar* şiiri ile özdeşleşmiştir. Necip Fazıl dış dünyanın gündelik tartışma ve telaşlarından çok zihnini meşgul eden mistik, psişik ve metafizik sorunlarla meşgul olmuş bir sanatkârdır. Şiirlerinde, ruhi burkuntularını yansıması yanında içinde yaşadığı toplumun bunalımlarıyla da ilgilenen Necip Fazıl, bunları şiir, hikâye, tiyatro, deneme ve gazete yazılarında etkili bir şekilde okuruna aksettirmiş; bu arada şiir sanatı üzerine örgütlediği poetikasıyla seçkin bir yer edinmiştir.

Çalışmanın amacı, Türk edebiyatının ünlü üç şairinin birer şiiri bağlamında sanatkârın mizacı ile sanat eseri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemeye çalışmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ahmet Haşim'in *Başım* adlı eseri ile sanatkârın mizacı arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Behçet Necatigil'in *Dışarda* adlı eseri ile sanatkârın mizacı arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Necip Fazıl'ın *Bu Yağmur* adlı eseri ile sanatkârın mizacı arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Nitel araştırma yöntemine göre desenlenen bu çalışmada, veriler derinlemesine betimlenmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

Araştırma deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden *örnek olay tarama modeli* kullanılmıştır. Örnek olay tarama modelleri, evrendeki belli bir ünitenin (birey, aile, okul, hastane, dernek ve benzerlerini), derinliğine ve genişliğine, kendisi ve çevresi ile olan ilişkileri belirleyerek o ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçlayan tarama düzenlemeleridir. Bunlara *monografi* çalışmaları da denir. Bu tür düzenlemelerle toplanan bilgiler yalnızca inceleme konusu ünite için geçerli olup onun ötesinde bir genelleme amacı taşımaz. Ancak incelenen örnek olay sayısının çoğalması ile genellenebilirlik de sağlanabilir (Karasar, 2016: 119).

Verilerin toplanması ve analizi

Bu araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Ahmet Haşim, Behçet Necatigil ve Necip Fazıl'ın eserleri ile bu sanatkârlar hakkında yazılmış çalışmalardan elde edilmiştir. Araştırma, bu sanatkârların birer şiiri ile sınırlı tutulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde Ahmet Haşim, Behçet Necatigil ve Necip Fazıl'ın eserleri ile mizaçları arasında ilişki hakkında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Ahmet Haşim'in *Başım* adlı eseri ile mizacı arasında ilişki

Türk Edebiyatında simbolist anlayışın en başarılı örneklerini veren şair Ahmet Haşim'dir. O, yaşadığı dönemin ilginç şahsiyetlerinden biridir. Çeşitli sosyal ve siyasal çalkantıların vuku bulduğu, millî bir edebiyat anlayışının bütün sosyal alanları kapsadığı ve yönlendirdiği yıllarda Hâşim, kendi tabiriyle *züccâc-ı san'at ü fikret* ile örülmüş fildişi kulesinden dünyaya bakar ve sanatını, bu kapalı âlem üzerine kurar. Onun mizacı ve eserleri, içinde yaşadığı topluma tamamıyla tezat teşkil eder. Tanpınar'ın ifadesiyle o, 'Efkâr-ı umûmiyeye hiç tâviz vermeyen adamdır.' (Hisar, 1963). Hâşim'in bu tutumu, mizacından doğmaktadır. Ayrıca yetiştirme tarzı ve annesini küçük yaşta kaybetmesi gibi bir takım dış faktörler de, onun psikolojisinin bu yönde gelişmesine yol açmıştır. Toplumdan kaçış, egzotik yerlerin özlemine çekiş, kendi içine kapanış Haşim'in birçok şiirinde görülür.

Ahmed Haşim, "*Ne kendi kimseye benzer, ne kimse kendisine* sözü ile anlatılabilir. Şiirleri kadar huylarının, kültürünün, nüktelerinin, nefret ve sevgilerinin, hülâsa mizacının da bambaşkalığı dillere destan olmuştur." (Hisar, 1963). Hâşim'in sanat anlayışının temelinde şiirin tamamen kişisel bir alan olduğu görüşü yatar. Öyle ki Çanakkale savaşına bizzat katılmış olmakla birlikte ne bu savaşla, ne de herhangi bir tarihsel, toplumsal olayla ilgili tek bir dize yazmıştır. Okay, Ahmet Hâşim'in şiirinin kaynaklarını (1) *Şairin ferdi hayat ve şahsiyetinden gelen unsurlar*, (2) *Türk şiir geleneğinden gelen unsurlar*, (3) *Fransız simbolizminden gelen unsurlar olmak üzere üç noktada toplamaktadır* (Okay, 2005).

Ahmed Haşim'in *Başım* şiiri onun mizaç ve psikolojisini yansıtmaları bakımından dikkat çekicidir. Aşağıda sanatkârın ferdi hayat ve şahsiyetini yansıtan şiirlerinden *Başım* şiirine yer verilmiştir. Şüphesiz Ahmet Hâşim'in mizaç ve psikolojisini yansıtan başka şiirleri de bulunmaktadır. Burada *Başım* şiirinden hareketle onun kişiliğinin eserine yansıyan yönü üzerinde durulacaktır.

Başım

Bihaber gövdeme gelmiş konmuş

Müteheyyic, mütekallis bir baş

Ayırır, sanki o baştan etimi

Ömr-i ehrâma muadil bir yaş

Ürkerim kendi hayâlâtımdan

Sanki kandır şakağımdan akıyor

Bu kızıl çehrede âteş gözler

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

Bana güyâ ki içimden bakıyor

*Bu cehennemde yetişmiş kafaya
Kanlı bir lokmadır ancak mihenim
Âh, yâ Rabbi! Nasıl birleştî?
Bu çetin başla, suçsuz bedenim.*

*Dişi, tırnakları geçmiş etime
Gövdem üstünde duran ifritin
Bir küçük lahzâ-i arâma fedâ
Bütün âlâyîşi nâm u sytin (Hayat Mecmuası 1927, 20: 5.)*

Adeta Haşim'in içinde gizli bir cin vardı. Bu cin onun için hem ilham hem de sıkıntı kaynağıydı. A. Haşim'in simasını Yusuf Ziya Ortaç şöyle anlatır: *Büyük, fırlak bir alın. Sonra, yine bu alın kadar büyük, sağlam, ortası çukur, fırlak bir çene. Kaşlar, yukarı doğru çekilmiş, uçları biraz kırık iki şeytan çizgisi. Göz bebeklerinde, altın, demir, bakır karışık bir maden parçasının bütün renk ışıklarını görürdünüz. Yüzü, taşkın bir neş'e, taşkın bir öfke, taşkın bir arzu ile kırmızıydı* (Avcu, 2019: 95),

*Ürkerim kendi hayâlâtımdan
Sanki kandır şakağımdan akıyor*

Haşim, ölünceye kadar o zeki baştan ürktü. Onun gençliğinde, pudralı yanak, kozmetikli bıyık, briyantınlı saçtı güzel sanılan! Şair, bu korku içinde, son nefesini verdiği kırk yedi yaşına kadar, sevmenin, sevilmenin hasreti içinde, yapayalnız yaşamıştır. <http://earsiv.sehir.edu.tr> (Erişim Tarihi: 26.02.2020).

Kaplan, onun mizacıyla ilgili olarak şunları ifade eder: "Şahsî psikolojisi de Hâşim'de bu duyguyu beslemiş olmalıdır. Annesi ve babası Arap olan Hâşim, milliyetçilik fikirlerinin hâkim olduğu bir devirde yaşadı. Sosyal çevre ile anlaşamayarak kendi içine ve sanat âlemine çekildi. Çocukluğuna ait şuuraltı intibalarının da bu hususta rolü olduğuna kaniim." (Kaplan, 1978: 143).

Haşim'in kendine has mizaç ve karakterini hazırlayan bazı ailevi, sosyal ve ekonomik faktörler bulunmaktadır. Onun küçük yaşlarda sıkıntılı günler yaşamış olması, İstanbul'a taşındıktan sonra elverişli bir sosyal ortam bulamaması gibi etkenler, sanatkarın hayata ve topluma karşı bedbin-pesimist bir bakış açısı oluşturmasına yol açmıştır denilebilir.

Haşim'in mizacının bir yönünü yansıtan aşağıdaki mısraları Kaplan şöyle yorumlamaktadır: "Din ile şâirâne hayâller arasında derin bir fark vardır: Dindar imanlıdır; dinin arz ettiği hayâllere inanır ve o bu dünyada yaşadığı hayatı, dinî görüşüyle açıklayarak mânâlı bulur. Bundan dolayı dindar ümitsiz ve bedbin değildir. Dinin yerini alan şâirane hayâllerde bu iman ve huzur yoktur. Çok güzel hayâller yaratan Hâşim, dâima mustarıptır. Zirâ tasavvur ettiği hayâllerin bir hakikate tekabül ettiğinden emin değildir." (Kaplan, 1978: 144-145) O Belde şiirinde kendi kendisine şöyle sorar:

*O belde
Hangi bir kat'a-i muhayyelde?
Hangi bir nehr-i dâr ile mahdûd?*

*Bir yalan yer midir veya mevcûd
Fakat bulunmayacak bir melâzı-ı hulya mı?*

Haşım, kavuşma neşesi yerine ayrılık acısını yaşayan bir ömür sürmüştür. Nitekim hicran duygusunu ifade ettiği “Şafakta” şiiri buna tipik bir örnek oluşturur:

*Dönsek mi bu aşkın şafağından
Gitsek mi ekalim-i leyâl²
Bizden daha evvel erişenler
Ağlar bu gün evvelki hayale*

Sanatkârın bu yaklaşımında, onun benimsediği sanat akımı, geçirmiş olduğu hayat serüveni ve kişiliğinin bir parçası olan mizacının önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

2. Behçet Necatigil’in *Dışarda* Adlı eseri ile mizacı arasındaki ilişki

Behçet Necatigil, şiir üzerine düşünen, yeni ve özgün şiirsel arayışlara giren ve poetik görüşleri ile kendisinden sonra gelen birçok şair üzerinde önemli tesirler bırakan bir şairdir. Necatigil’in anlatmaya ve hikâye etmeye dayalı bir poetik anlayış geliştirdiği görülür. Şair, parantez göstergesiyle açılan poetik ürünlerinde, şiirde ne kadar çok şey anlatılırsa anlam zenginliğinin o kadar fazla olacağına inanmaktadır (Tunç, 2019). Ne var ki şair bu anlayışının tam zıddı sayılabilecek bir yaklaşıma da sahiptir. Necatigil şiirlerinde bilinçli bir şekilde eksiltmeler yapar, şiirini tamamlamaz. Okur, sanatçının şiirlerinde tamamlanması gereken boşluklarla karşılaşır. Bu bakımdan okurun şiirde var olan espriyi yakalayabilmesi için her an tetikte olması beklenir.

Şair, bu bilinçli tavrının okur tarafından da algılanması için çaba gösterir ve boşluk koyduğu yerleri düşünce çizgisi (- -) ile açığa vurur. Söz konusu uygulamada pasif okurun yerini, Umberto Eco’nun Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti adlı kitabında kavramsallaştırdığı, yazarla metnin yeniden inşası konusunda işbirliğine giden örnek okur alır. Nitekim Necatigil, düşünce çizgisi ile okuru metni anlamlandırmada işbirliğine çağırdığı yerlerin de altını çizmiş olur (Tunç, 2019). Necatigil’in şiirinin en belirgin özelliği, özgün bir şiir dilini oluşturmasıdır.

Şiirde biçim, mısralarının düzeni, kafiyelerin sıralanışı, benimsenen ölçü; kullanılan dil ve anlatımdan oluşur. *Şiir yoğunlaştırmadır, biçim titizliğidir* diyen Necatigil’e göre *durulmuş özler, kesin biçimlerini beraberlerinde getirirler*. Ona göre, asıl olan duygudur, sanatta santimentalizm önemlidir. Yaşanan hassasiyetin dil kalıbına dökülmesi bir sonraki aşamadır. “Sözcükler üzerinde titizlikle durur, *şiiri az kelimeyle kurmak, şiiri korumaktır*. Kullandığı sözcüklerin anlamları kadar ses değerlerine de önem verir sözcüklerin değişik anlamlarından yararlanarak anlam çoğaltmaları yapar. Sözcüklerin hecelerini ayrı yazmak, sözcükleri eğik çizgiyle bölmek (“Ümit/sizsiniz, susma/k”), merdiven şiir teknikleriyle şiirin anlam boyutunu genişletir.” (Özpalabıyıklar, 2015: 123).

Necatigil şiirlerin formunu çok farklı yollarla biçimlendirir. Spitzer, edebî eserin dış görünüşü ve dilinin *bir iç formun dışta kristalize edilmiş hâlinde başka bir şey olmadığı düşüncesindedir*. (Moran, 1994). Biçim, eserde yer alan bütün öğelerin birbirine bağlanıp örülerek meydana getirdikleri düzendir. Şiirin

² ekalim-i leyâl: Gece ülkeleri

özü kadar, sunuluşu, söze dönüştürülmesindeki içtenlik, yakınlık, ses ve anlam bakımından şairin gösterdiği ustalık da önemlidir.

Kendine özgü bir üslup anlayışına sahip olan Necatigil, Türk edebiyatında birçok şiire imzasını atmıştır. Şiirlerinde oluşturduğu yeni çağrışım imgeleri, onun dili ne kadar titizlikle kullandığının bir göstergesidir. Şairin oluşturduğu her çağrışım imgesi, anlam derinliğine sahip olan ve yaşamın bir parçasını içinde barındıran bir yapıdadır (Şahin, 2006: 74). Necatigil'in şiirleri edebiyat sanatı bakımından zengin imgelere sahiptir. Bu zengin imgelerle dolu şiirler Necatigil'in ruh dünyasının ve yaşadıklarının dışı yansımasıdır. Şimşek'e göre Behçet Necatigil, zengin şiir birikimiyle büyük oranda 'ben' şairidir. Bunu saklamaya ihtiyaç duymaz. Korkuları, kaygıları, coşkuları, beklentileri ve hayal kırıklıklarıyla saydam bir portre çizer. İnsan yanlarının şiirine yansımından rahatsız olmaz. İçtenliğini şairliğine yoldaş kılar (Şimşek, 2018). Yaşadığı dönemde toplumcu şiir yazmamakla, çağının tanığı olmamakla eleştirilmiş, özellikle *Yaz Dönemi* adlı kitabından sonra yazdığı şiirlerle gittikçe anlamı gündelik dilin dışına, bildirişim işlevinin ötesine taşımıştır. (Şişmanoğlu, 2003: 1).

Necatigil'e göre, bir şair, şiir yaşamı boyunca üç burçtan geçer: *Gurbet, hasret ve hikmet burçları*. Bir arayış dönemi olan "gurbet burcu"ndaki şair, beğendiği sanatçıların etkisi altındadır ve Ziya Osman, Cevdet Kudret, Necip Fazıl gibi şairlerin etkisindedir. *Kapalıçarşı*'da evlilik, cinsellik, mutlu aile düşleri, doğa ve yaşama temaları işlenirken *Çevre*'de yalnız insanın dramı ve aile kurma özlemi artar. ... *Arada* ve *Dar Çağ* (1960), 'arada' kalmış insanın durumunu ve 'dar çağlar'da yaşamının zorluğunu anlatır (Özpalabıyıklar, 2015: 122).

Behçet Necatigil dendiğinde hemen akla geliveren *ev* ve *aile* gibi gözde konuların işlendiği şiirler yer alıyor. 1961 de yaptığı bir konuşmada şöyle diyor: "Ben mum alevinde pervane gibi hep aynı odakta yazdım şiirlerimi: ev ve her günkü yaşamalar (...) toplumun ve imkânlarımın bana bağışladığı dar dörtgende gözlerimi her açtıkça karşımda büyük şehrin orta-fakir sınıf, ev, aile çevrelerini buldum." (Necatigil, 1961). Onun sanata yüklediği işlev ve şahsi eğilimini yansıması bakımından *Evlər* şiiri anlamlıdır.

Evlər

Vurulmuş vurgunların yücelttiği evlerde

Kalbi kara insanlar oturdu.

Gündelik korkuların çökerttiği evlerde

O fıkara insanlar oturdu.

...

Evlərin içi oda oda üzüntü,

...

Evləri felaketler taunlar gibi süpürdü.

Kaderden eski fırtınalar gibi...

Burada *Dışarda* şiirinden hareketle onun kişiliğinin eserine yansıyan yönü üzerinde durulmuştur.

Dışarda

Yandı sokak lambaları mum alevi pervane

Şeytanca sırtır fosforlu camlar

Gördüm zifir sarısını dükkân vitrinlerinde

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

Belliydi, biliyordu, bezgindi
Evimize gidelim.

Alay eder, küçümser; eziliriz girsek
Hep paraya saygı camlar
Camların ardı sırnaşık, kirli
Yapışkan çarpar
Evimize gidelim.

Bir yanı var ömrümüzün kırık
Farlar büyültür gecede
Garipsi türkülere özgün
Başlamadan yollar
Evimize gidelim.

Pahalı vitrinler aracılığıyla verilen ve onu ürküten dış dünya, şair için iticidir. Necatigil, kendisiyle yapılan bir söyleşide içerde/dışarda olmaya ilişkin şunları söylemektedir: “Bizi biz eden kaçışlardır, kenara çekilişlerdir. Kalabalıkların ortasında kendi yalnızlığını sürdürüp bir kozayı olgunlaştırmaktır. Bütün çalışmalar birer yalnızlığı gerektirir. İçinde birikene eğilen, ‘içeriyi’ dinleyen kişi, dışarda söylenenlerden daha çok şey duyar” (Düzyazılar II 38).

Burada zenginlik, doğrudan doğruya değil, göze hitap eden objelerle, vasıtalı olarak ortaya konulmuştur. Daha ilk mısradan, zenginlikle fakir arasındaki tezat, göz önünde küçük bir tablo vücuda getiren bir imajla ifade olunuyor. *Şeytanca sırtıyor fosforlu camlar* dizesi, zengin(lik)lerin fakirler üzerindeki etkisini yansıtır. Şair, bulunduğu ortamdan rahatsızdır; evine dönmek ister. Evleri dış dünyanın baskısı altında bunalan sıradan insanın sığınabileceği tek mekân olarak düşünür (Kaplan, 1978: 215).

Behçet Necatigil, *Dışarda* şiirinde zenginler ve fakirler arasındaki tezadı dile getirmektedir. Şairin dile getirdiği bu duyguyu derinden yaşıyor olması, şiirin okuyucu üzerindeki etkisini artırmaktadır. *Dışarda* şiiri, muhteva, şekil ve üslup bakımından ustaca kurulmuş bir tezada dayanıyor: İlk bakışta görülen, *sokak* ile *ev* arasındaki tezattır. Şair sokaktan nefret ediyor, korkuyor ve evine dönmek istiyor. Şairin mizaç olarak çekingen bir insan olması bu imajı canlı bir şekilde aktarmasında etkili olmuştur.

Sokak veya vitrinlerin onda bu duyguları uyandırmasının sebebi, fakirliğinden utanma ve ezilme hissidir. Camlar yani güzel eşyaları teşhir olunduğu dükkân vitrinleri, ancak paraya karşı saygı duyarlar. Fakirlerin böyle yerlerde işleri yoktur. Onlar bu dükkânlarda birine girecek olsalar, belki de alaya alınacaklar ve küçümseneceklerdir. İyisi mi onların önünde hiç dolaşmamalı. Kendi evinde, kapalı kapılar ardında, kendi derdiyle hemhal olmalı (Kaplan, 1978: 215).

Necatigil, hayata katlanma, anlaşılama, yalnızlık, hayalle gerçek arasında sıkışıp kalma gibi yazgısal görünüşlerle, bir tragedya kahramanına benzer. Şimşek’e göre Necatigil’in şiirlerinde ‘şair özne’, gündelik hayatın getirdiği zorluklara, şiirini paylaşmayan insanlara ve yalnızlığa katlanmak durumundadır. Anlaşılama ve vefasızlığı sineye çeker (Şimşek, 2018). Behçet Necatigil, bütün bunlara rağmen içinde yaşamakta olduğu topluma ait sıkıntılara duyarlıdır. *Zor Geçit* adlı şiirinde fakirliğinden bahsederken kendi dışındakilerle duygudaşlık içindedir:

*Seni, beni üzen dertte
Çarpar bir milletin kalbi,
Halkın çoğu bizim gibi
Bunun lafını etmekte.*

Kendine özgün tutuk söyleyişleriyle tedirginliğini, sıkıntılarını, korkularını, öfkelerini yansıtırken yalnız, biraz kırgın, içine kapanık bir kimlik sergiledi. Çok kendine özgü duyarlılığı şiirine ulaşılması güç bir derinlik kazandırdı. Necatigil şiirlerinin konularını çoğunlukla kendinden ve çevresinden alır, ancak bunları farklı anlatım teknikleriyle işler (Kaplan, 1978: 215).

Çağın Tanığı Olmak başlıklı şiirin “Diş diş / Kalıntı çağ mazgalları / Sonra yeni katmanlar / Bir intihar gibi içerde.” mısralarındaki *diş diş, kalıntı çağ mazgalları, yeni katmanlar* ve *intihar* sözcükleriyle şairin içerisinde bulunduğu ruh hâlini yansıtmaktadır. Bu sözcüklerin bir anlam evreni oluşturduğu ve olumsuz duygular çağrıştırdığı açıktır. Şairin bu tür sözcüklere yer vermesi, onun kendi ruh hâlinin bir yansımasıdır. Şimşek’e göre şiir her şeyden önce bir ifşa serüvenidir. İç dünya ile dış dünya arasında gerçekleştirilen bir alışveriştir. Şair, mısra aralarına kendini saklamaya çalışsa da, şiirin şairini ele vermek gibi köklü bir alışkanlığı vardır (Şimşek, 2018).

3. Necip Fazıl’ın *Bu Yağmur* adlı eseri ile mizacı arasındaki ilişki

Necip Fazıl Kısakürek (1904-1983), yirminci yüzyıl Türk şiir sanatına getirdiği yeni ses ile birlikte metafizik ve mistik yapıda yeniliğin temsilcilerinden biri olmuştur. Onun ilk şiirlerinden itibaren sanatını korku, vehim, boşluk, yalnızlık, ölüm, şüphe, sebebi anlaşılmayan ıstıraplar, kendini aşma duygusu, bilinmeyi bilme arzusu, *öznenin* iç dünyasının ifadesi etrafında oluşan metafizik karakterli duygu ve düşünceler kurar (Gariper, 2005: 68). Yalnızlık, korku, ölüm, Allah, evren, insanın iç dünyasındaki çatışmalar, ruh ve madde, Necip Fazıl’ın ilk dönem eserlerinde kullanılan başlıca temaları oluşturur (Erol, 2018).

Zira o, yeni dönemde önceki yıllara ait içsel problemlerini büyük ölçüde halletmiş ve dikkatini dış dünyaya vererek toplumsal konulara ağırlık vermiştir. Artık şiirini kendi ideolojisinin emrine veren (Kolcu, 2008: 197) bir Necip Fazıl vardır. Hayatının sonuna kadar dinî inançlarının yönlendirmesiyle toplum sorunlarını merkeze alan bir sanat anlayışının öncü ismi olarak zihinlerdeki yerini alır (Çakmak, 2014: 70).

Necip Fazıl, Ahmet Kutsi Tecer ve Ahmet Hamdi Tanpınar’la birlikte halk şiirinin şekil özellikleriyle XIX. yüzyıl Fransız şiirinin getirdiği değişik imkânları kaynaştıran usta bir şairdir. O, hece ölçüsünü, kendinden önceki kullanım biçimlerinin ötesine götürerek günümüz insanına ters düşmeyen bir duyarlılıkla işledi. Necip Fazıl, çağındaki dışa yönelen bakış açılarına tepki olarak insanın iç dünyasına yöneldi. Bu yüzden şiirlerinin yeni ve orijinal görülen psikolojik bir derinliği vardır. Aşağıdaki parçada görüldüğü gibi, dünyaya ait önemsiz bir objeden bir motiften hareketle başlayan şiir, birden bire bir derinlik kazanarak iç âleme yönelir.

*Bu Yağmur
Bu yağmur... bu yağmur... bu kıldan ince
Nefesten yumuşak yağın bu yağmur...
Bu yağmur... bu yağmur... bir gün dinince
Aynalar yüzümü tanımaz olur*

*Bu yağmur kanımı boğan bir iplik,
Karnımda acısız yatan bir bıçak.
Bu yağmur, yerde taş ve bende kemik
Dayandıkça çisil çisil yağacak*

*Bu yağmur... bu yağmur... cinnetten üstün;
Karanlık kovulmaz düşüncelerden.
Cinnetin beynimde yaptığı düğün
Sulardan, seslerden ve gecelerden. (Çile: 1976).*

Necip Fazıl, şiirlerinde ferdi bunalımlarını anlatan bir şairdir. Onun ıstırabı daha ziyade ferdi ve metafizik bir mahiyet arz eder. N. Fazıl'a hayatı boş, karanlık ve karışık gösteren ruhi sıkıntılar dıştan değil, içten kaynaklanmaktadır. Şiirinde dış âlem, kendi iç âleminin objektif karşılığını oluşturur.

Bu Yağmur şiirinde tekrarlanan kelimeler, onda sabit bir ruh halinin varlığının göstergesidir. *Bu yağmur* kelime grubu, âdeta musallat bir fikir olarak sık sık tekrarlanır. Şair bu ifade tarzıyla, şiirinde psikolojik bir yoğunluk oluşturmaktadır. Şiirde yer yer karşılaşılan tekrarlar şairin iç gerilim ve sıkıntılarının yoğunluğunu hissettirir; *bu yağmur* şairin karnında yatan acısız bir bıçaktır.

Necip Fazıl'ın kendini telakkisi oldukça trajiktir. Bu hususu, *Kaldırımlar* adlı şiirinde açık olarak görmekteyiz. N. Fazıl'ı içindeki azap verici bazı karışık duygular rahatsız eder.

*Bu yağmur kanımı boğan bir iplik,
Karnımda acısız yatan bir bıçak. “*

mısraları buna tipik bir örnek oluşturur.

İnsan, tabiatla kendi iç âleminde bir parça, bir unsur görme eğilimindedir. İnsan, iç âlemindeki sonsuz duygu, düşünce, sıkıntı ve hafakanlarını ifade ederken dış âlemin çeşitli objelerinden yararlanır. Bir başka ifadeyle tabiatdaki çeşitli durum ve olaylarla kendi iç dünyası arasında ilişki kurar. Yani dış âlemin değişik durum ve olaylarını (objenlerini) kendi iç âleminin (süjesinin) ifadesi için vasita olarak kullanır.

Necip Fazıl da *Bu Yağmur* başlıklı bu şiirinde *dışa dönük maddi unsur* olarak *kıldan ince, nefesten yumuşak yağan yağmuru* alır. Ve bu yağmurun *cinnetin beyninde yaptığı düğün* olduğunu ifade eder. Böylece dış âlemin bir unsuru (yağmur) onda iç'e ait bir psikolojik derinliğe ulaşır. Şair için için ağlıyor, ıstırap çekiyor:

*Bu yağmur, yerde taş ve bende kemik
Dayandıkça çisil çisil yağacak*

Burada, şairin kâinata, canlı varlıklardakine benzer bir rûh izafe ettiğine de işaret edelim. Cansız varlıkları canlıymış gibi göstermeye antropomorfizm denilmektedir. Bu şiirde taş, insan yahut genel olarak canlılara mahsus olan *dayanma, tahammül etme* özelliğine sahip kılınıyor.

Bu şiirde şairin kendi kendisiyle mücadele halinde olduğunu görüyoruz: İç sıkıntısı, gerilim, hafakan mevcut; psikolojik bir gerilim var. Şair kendi iç trajedisini topluma ve kâinata yansıtıyor: sanatçının

kendisi birçok bakımlardan herkesi aşan, keskin sezışleri, ince duyarlılığı, yüksek nitelikleriyle derinliklere inen, yücelere çıkan bir üstün sanatçı kişiliğine sahiptir.

Tartışma ve yorum

Her biri nevi şahsına münhasır bir mizaca sahip olan bu sanatkârlar arasında mizaç farklılıkları kadar sanat anlayışları bakımından da farklılık bulunmaktadır. Sanatkârların yaklaşımlarında, onların benimsediğı sanat akımı, geçirmiş oldukları hayat serüveni ve kişiliklerinin bir parçası olan mizaçlarının etkisi olduğu söylenebilir. Behçet Necatigil, şiirlerinin çoğunda açıkça görüldüğü üzere, kapalı, *içe dönük* bir tiptir. Dış âlem onu rahatsız eder. Bu tip insanlar, huzur ve sükûnu umumiyetle kendi içlerinde, hayal âlemlerinde veya varlık ötesinde ararlar. *Dışarda* şiirinde görülen *sokak-ev* tezdâ ve *eve kaçma* temi Necatigil'in ilk şiir kitabı olan *Kapalı Çarşı* da vardır. Her bir şiirinde farklı bir durumu betimlemeye çalışan Behçet Necatigil'in şiirlerini çözümlemek, edebiyat dünyası için önemlidir. Bu hal Ahmet Haşim için de geçerlidir. İçinde bulunduğu fiziki ve sosyal ortam onu sıkır; daima muhayyel bir âlemin özlemine çeker. Öte yandan Necip Fazıl Kısakürek'in şiirlerindeki mana derinliğine nüfuz edebilmek için devrin sosyal ve siyasi şartları ile birlikte şairin hayatının bilinmesi, etkisinde kaldığı sosyal, siyasi ve tasavvufi çevrenin çok iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Bu husus Haşim için de söz konusudur.

Sanatkârların mizacı ile sanat eserleri arasında doğrudan ilişki bulunduğunu ileri sürenler yanında ilişkinin dolaylı olduğunu, sanat eseri üzerinde tarih ve toplumsal şartların da etkili olduğunu ileri sürenler bulunmaktadır (Moran, 1994: 118-119). Sanatkârların mizacı ile sanat eserleri arasında ilişki bulunduğunu ileri sürenlerin tezlerini destekleyecek şu görüşler ifade edilebilir:

Sanatkâr, mizacının izlerini eserine öylesine işler ki eser ile sanatkâr özdeşleşir. Eser, sanatkârın bir elçisi, hatta kendisi olur. Sanatkârın mizacı eserine öylesine yansır ki siz eseri sanatkârdan ayıramazsınız. O eserde sanatkârın ruh halini, hayat tarzını bütün ayrıntılarıyla bulursunuz. Mesela sanatkâr; hayata umutla, şevkle ve heyecanla bağlanmışsa; siz onun eserlerinden neşe, sevinç, şen ve şakrak bir havayı solursunuz, bunun tersi de doğrudur. Her yerde ve her şeyde hüznü, kasvetli, karanlık, çürük, boş ve ezici bir taraf arar ve bulur. Bunun sosyal şartlardan ziyade şairin mizacıyla yakından ilgili olduğu muhakkaktır.

Şahsiyet bir bütün olduğuna göre, onun elinden çıkan her eser de onun izlerini bulmak mümkündür. Her sanatkârın bakış açısı farklıdır. Her sanatkâr varlığı, değişik tarzda ele alır, işler ve bir prizma misali eşyayı kendi menşurundan yansıtır. Mesela coşkun ve gür bir üslupla savaş ve dövüşleri anlatan aşağıdaki şiir Köroğlu'nun mizacının eseridir, denebilir.

*Benden selam olsun Bolu beyine
Çıkıp şu dağlara yaslanmalıdır
Ok gıcirtısından kalkan sesinden
Dağlar gümbür gümbür seslenmelidir.*

Köroğlu - Halk Edebiyatına Giriş (Elçin, 1986:202)

Öte yandan karamsar ve kötümser bir sanatkâr ise en olumlu, en neşeli durumlarda bile eserlerine kasvet, karamsarlık ve kötümserlik bulaştırır. Sanatkârın mizacı ile sanat eseri arasında ilişki bulunmadığını ileri sürenler de şu görüşleri ifade etmektedirler: “Acaba bütün sanat eserleri gerçekten sanatçının kendi duygularının anlatımı mıdır? Sanatçı her zaman duygularını dile getirmeye mi çalışıyor?” sorularını da dikkate almak yerinde olur. Birçok sanatçının bir duygu ile işe başladığını ve

bunu ifadeye çalıştığını söyleyebiliriz. Bazı eserler böyle doğar; özellikle romantik devir sanatçıları için söylenebilir bir sözdür bu ve yine özellikle lirik şiir alanında genellikle doğru bir görüş sayılabilir (Moran, 1994: 100).

Romantik sanatçıların kişiliklerinin değişmeden, olduğu gibi eserlerine yansıdığı inancını da şüphe ile karşılamalıyız. Günümüzde bu konuda çok uyarılar yapılmıştır. Unutmamalıyız ki bu tip sanat eserleri için, sadece bir kişiliğin dile getirilmesinden ibarettir denemez. Sanatçı dile getirdiklerini yazdığı türün geleneklerine göre yoğurur. Biçime sokulan ham madde değişime uğramış olabilir. Wellek ile Warren'in dediği gibi psikolojik bir olguyu da hesaba katmalıyız. Eser belki sanatçının gerçek kişiliğini değil, olmak istediği kişiyi yansıtmaktadır. Ya da belki "Yazarın arkasına gizlendiği bir 'maske' bir karşı-kışdır." ya da yazarın kaçmak istediği bir yaşamın anlatımıdır (Rene Wellek and Austin Warren, 1949: 67).

Edebiyat ile sanat arasında var olan bu ilişkiden hareketle her sanatkârın eserinin bir köşesine kendisini veya düşüncelerini koyduğuna ilişkin varılan bakış açısı, sanatçının şahsi mizacı ile sanatı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Sanat eserinde sevilen, estetik haz duyulan nesnelere yüklenen anlamlar çoğunlukla mantıki değil şahsidir. Bunun için sanatçının mizacını sanat eserine yansıtması kaçınılmaz hale gelir. Sanatkâr bir sanat eseri meydana getirirken bir dereceye kadar, hayat ve tabiatı taklit edecektir. İşte bu taklidi yaparken, sanatkâr, mizacının etkisi altında kalmaktan kurtulamaz.

Bu noktada sanat ile şahsî mizaç arasındaki ilişkiyi açıklamak için birkaç örnek üzerinde duralım: Mevlana'ya gönderme yapılan aşağıdaki sözde baş olmanın, öğünmenin boş ve yararsız hatta istenmeyen sonuçlara davetiye çıkaracağı; hatta örtük olarak huzur ve güvenliğin tevazuda olduğu ima edilmektedir.

Baş olanlar öğünmesin ne gelirse başa gelir
Diz toprağa yaslanır da baş düşerse taşa gelir (Mevlana)

Necip Fazıl ise baş'a dini-hümanist bir anlam yüklemektedir. Nitekim toplumun sıkıntılarıyla zonk zonk zonklayan o başa dünyada rahat yoktur; huzur ancak secde anında söz konusudur. Necip Fazıl'ın huzuru, kulun Rabbine arada hiçbir engel olmadan, doğrudan içini döktüğü ve kulluğun hazzını duyduğu bir nokta olan secde anında bulması onun kulluk bilincini gözler önüne sermektedir:

Başım
Zonklayan başım benim, kan hokkası, cerahat
Ona yastıkta değil, secde yerinde rahat (Çile: 36).
Başım
Eklense de başıma dünyada kaç baş varsa;
Başım onların hepsi için secdeye varsa. (Çile: 60)

Ahmet Haşim ise aynı nesneye psikolojik bir bakış açısı ile yaklaşıyor ve baş'a mitolojik bir anlam yüklüyor: Bu baş habersizce gelip gövdesine oturmuştur. Kendisine ürküntü vermekte ve sürekli sıkıntı üretmektedir. İfrit gibi bir mitolojik varlık olan bu baş ona rahat yüzü göstermemektedir.

...
Dişi, turnakları geçmiş etime
Gövdem üstünde duran ifritin
Bir küçük lahzâ-i arama fedâ

Bütün âlâyişi nâm u sıytin (Ahmet Haşım)

Bu örneklerde Mevlana'nın bilge kişiliği ile insanları doğru yola iletme, Necip Fazıl'ın inanmış samimi bir dindar edasıyla yüce Yaratıcı karşısındaki tevazu gösterme, Ahmet Haşım'ın kendi varlığı üzerindeki dramatik ruh hallerine şahit oluyoruz. Bu örneklerden hareketle sanatkarların kendi mizaçlarının etkisinde kaldıkları sonucunu çıkarmak mümkündür. Yukarıdaki örneklerde her bir sanatçı, aynı görüngüyü betimlemek için kendi his durumundan, kendi penceresinden görmeye ve göstermeye çalışmıştır.

Sanatçı kendini rahatsız eden, zorlayan, dürtten birtakım duyguları dile getirmek ihtiyacı içindedir. Bu duygulara bir biçim verip sanat eseri halinde ifade edince öfkelenen bir insanın bağırıp çağırınca rahatlayışına benzer bir psikolojik dengeye ulaşır.

Sonuç

Bu çalışmada sanat ile mizaç arasındaki ilişki bağlamında Türk edebiyatında mizaç farklılaşması üzerinde durulmuştur. Edebî eser ile okur, tarih ve toplum arasındaki bağ, sanat eseri ile sanatkarın mizacı arasında da bulunmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında, her sanatkarın farklı bakış açısına sahip olduğu, eserlerini üretirken her birinin kendi mizacının etkisinde kaldığı söylenebilir.

1. Araştırmamızda incelediğimiz Ahmet Haşım'ın kendi varlığı ile ilgili olarak dramatik bir algıya sahip oluşunu *Başım* adlı şiirinde kendi başını '*Dişi, trnakları geçmiş etime / Gövdem üstünde duran ifritin*' dizeleri ile betimlemektedir. Haşım, ölünceye kadar bu zeki baştan hep ürkmüştür. Kaplan'ın onun mizacıyla ilgili olarak '*Şahsî psikolojisi de Hâşım'de bu duyguyu beslemiş olmalıdır.*' şeklindeki değerlendirmeleri *Başım* adlı şiiri ile Ahmet Haşım'ın mizacı arasındaki ilişkinin varlığını desteklemektedir.

2. Behçet Necatigil, *Dışarda* başlıklı şiirinde zenginler ve fakirler arasındaki tezadı çarpıcı bir tarzda dile getirmektedir. Kaplan'a göre *Dışarda* başlıklı şiirde sokak veya vitrinlerin şairde bu duyguları uyandırmasının sebebi, fakirliğinden utanma ve ezilme hissidir. Şair, bulunduğu ortamdan rahatsızdır; evine dönmek ister. Evleri dış dünyanın baskısı altında bunalan sıradan insanın sığabileceği tek mekân olarak düşünür. Bunun sebebinin şairin şiirinde sözünü ettiği bu duyguyu bizzat yaşıyor olmasıyla açıklanabilir. Necatigil'e göre '*Asıl olan duygudur, kesin bir duyarlıktır. Sonra da bunu elden geldiğince ustalıklı biçimlendirmedir.*' Necatigil bu şiirde dile getirdiği duyguyu derinden hissetmesinin altında kendi mizaç ve yaşantılarının etkisi olduğu söylenebilir.

Kaplan'ın '*Necatigil şiirlerinin konularını çoğunlukla kendinden ve çevresinden alır.*' şeklindeki ifadeleri sanatkarın mizacıyla eserleri arasında bir ilişkinin varlığını destekliyor. Nitekim *Kapalçarşı*'da evlilik, mutlu aile düşleri ve yaşama temaları *Çevre*'de yalnız insanın dramı ve aile kurma özlemi gibi temaların işlenmiş olmasıyla *Dışarda* şiiri arasında da tematik bir yakınlığın bulunması kendi yaşantı ve mizacının etkisini gösterir.

3. Necip Fazıl'ın "Bu Yağmur" adlı şiirinde dış dünyadaki basit bir nesneden hareketle ferdi bunalımlarını anlatmaktadır. Onun ıstırabı daha ziyade ferdi ve metafizik bir mahiyettedir. Necip Fazıl'a hayatı boş, karanlık ve karışık gösteren ruhi sıkıntılar dıştan değil, içten kaynaklanmaktadır. Şiirinde dış âlem, kendi iç âleminin objektif karşılığını oluşturur. Bütün eserlerinde değilse bile "Bu Yağmur", *Kaldırımlar* gibi şiirlerinde onun ferdi bunalım ve hafakanlarının eserlerine yansıdığı söylenebilir.

Denilebilir ki mizaç, sanatkârı mukallit olmaktan kurtarır. Mizaç, sanatkârın özgün kişiliğinin sanat eserine yansımalarının en önemli göstergesidir. Sanat, duyguların ifadesidir, dolayısıyla onu var eden kişiyi yansıtır. Eserleri daha iyi anlayabilmek için, sanatçının hayatını, zevklerini, psikolojisini tanımak gerekir.

Öte yandan sanatkâr içinde bulunduğu toplum ve çevrenin etkisi altındadır. Ancak sanat, esas olarak şahsıdır. Bir sanat eseri, sanatkârın dünya görüşünün, değer yargılarının, hayata hangi pencereden ve nasıl baktığının izlerini taşır, bir başka ifade ile sanatkârın mührünü taşır. Bu yüzden, bir sanatkâr eserini meydana getirirken bir fotoğrafçı sadakatiyle hareket etmekten kurtulup kendi mizacını eserine yansıtabildiği ölçüde başarılı olabilir. Sanatkârların farklı mizaçları olmasaydı, sanat kısır bir döngü içerisinde boğulup giderdi denilebilir. Mizaçtaki farklılıktır ki aynı konuyu işleyen sanatkârların değişik renk, ses, tat ve çeşnide eserler vücuda getirmesine yol açmış; bu sayede insanlık renkli ve zengin bir kültür birikimi elde edebilmiştir.

Sanat, duyguların ifadesidir ve onu üreten yazarın kişiliğini yansıtır. Kişinin mizacını etkileyen sanat akımı, yaşadığı coğrafya ve içinde bulunduğu hayat şartları gibi olası etkenler yanında sanatçının hayatını, zevklerini, psikolojisini tanımak gerekir. Sanat eserlerini anlayabilmenin ve estetik zevk edinebilmenin yolunun, sanatçının mizaç ve psikolojisini tanıma ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Sanatkârın hayatında yer alan olaylar, içinde yaşadığı şartlar, aile ortamı, okuduğu kitaplar, başında geçen olaylar eserlerine siner. Okur esere sinen bu bilgiler aracılığıyla sanatkârın psikolojik durumunu belirler, bu yolla eser üzerinde sağlam yorumlar ve çıkarımlar yapar.

Kaynakça

- Ahmet Haşim (1927). "Başım". *Hayat Mecmuası* 20: 5.
- Atlı, 2012: 264 Atlı, F. (2012). Edebi Metin ve Yaratıcılığın Kaynağına Ulaşan Yol: Psikanalitik Edebiyat Eleştirisi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/3, Summer 2012, p. 257-273, Ankara-Turkey
- Avcu Deniz G., (2019), Yeni Türk Edebiyatında Portre Türünün Gelişimi, Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı, Fikret Turan, İstanbul. <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/ET000582.pdf>
- Calp, M. (2017), *Edebiyat Bilgi ve Kuramları I*, Nobel, Ankara.
- Cloninger C. R, Svrakic D. M (2000), Personality disorders. In B. J. Sadock and V. A. Sadock (Eds.), *Comprehensive Textbook of Psychiatry*, 7th. ed., Baltimore: Williams & Williams.
- Croce, Benedetto (1909), *Aesthetic as Science Of Expression and General Linguistic* Translated From The Italian of Benedetto Croce by Douglas Ainslie B.A. (Oxon.) 1909 <http://public-library.uk/pdfs/1/429.pdf> (Erişim Tarihi: 20.02.2020):
- Çakmak, S., (2014), Necip Fazıl Kısakürek'in şiirlerinde sosyal eleştiri bağlamında "ev" ve "ağaç" metaforu, *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*.
- Çetişli, İ., (2004) *Şiir Tahlillerine Giriş I*, Akçağ, Ankara.
- Elçin, Ş. (1986) *Halk Edebiyatına Giriş*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Kültür Eserleri Dizisi: 52. Ankara.
- Erol, K. (2018), Necip Fazıl'ın Şiirinde Toplumsal ve Kültürel Dejenerasyon, *Adam Akademi*, 8/1 2018:57-80
- Gariper, C. (2005). Necip Fazıl'ın Çan Sesi Şiirine Hermeneutik Bir Yaklaşım, *İlmî Araştırmalar*, 19, 67-78.
- Hisar, Abdülhak Şinasi, (1963), *Ahmed Haşim Şiiri ve Hayatı*, İstanbul.

- <http://earsiv.sehir.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11498/10588/001507632006.pdf?sequence=1> (Erişim Tarihi: 26.02.2020)
- Kaplan, M., (1978). *Şiir Tahlilleri 1* Dergâh Yayınları, 6. Baskı, İstanbul.
- Karasar, N. (2016), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kısakürek, Necip F., (1978). *Çile*, Büyük Doğu Yayınları, Çağaloğlu-İstanbul.
- Kolcu, A. İ. (2008), *Tanpınarı'nın şiirinin epistemolojik temeller ve Tanpınarı'nın şiir estetiği*, Salkım Söğüt Yayınevi, Erzurum.
- Moran, B., (1994), *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*, Cem, 9. Baskı, Beyoğlu İstanbul.
- Necatigil, B., (1999) *Düzyazılar II: Yapı Kredi*, İstanbul.
- Nergiz, G. (2017). Susanna Tamaro'nun Tobia ve Melek Kitabındaki Kahramanların Carl Gustav Jung'ın Psikanalitik Bakış Açısıyla İncelenmesi. Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR), 1 (1), 51-63. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/chedar/issue/36974/410648>
- Okay Orhan, (2005) *Poetika Dersleri*, Hece, Ankara.
- Özpalabıyıklar, S., (2015), *Behçet Necatigil Eski Sokak*, 5. Baskı Yapı Kredi.
- Selçuk, Z. ve E. D. Yılmaz. (2017). Rehber Benim. Ankara: Elma.
- Şahin, V. (2006). "Sevgilerde" Şiir Üzerine Bir Tahlil Denemesi". Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S. 16/2, s. 73-82.
- Şimşek, Tacettin, (2018), Behçet Necatigil'in Şiirlerinde 'Şair Özne'nin Yazgısı, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE) XI-II: 1-13
- Şişmanoğlu, Ş. (2003). Behçet Necatigil ve Şiirin Ev Hali. (Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi. Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Tolstoy, Leo, (1904) What is Art? Orijinal el yazmalarından çeviren ve önsöz: Aylmer Maude, Grant Richards, Londra.
- Tunç, G., (2019), "Behçet Necatigil Şiirini Üç Gösterge İle Okumak: Parantez, Düşünce Çizgisi ve Kare", Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi - TAED-65, Mayıs - Erzurum.
- Wellek, Rene (1969), Concepts of Criticism Fifth Printing, October, New York.
- Wellek Rene and Warren Austin (1949), *Theory of Literature*, New York: Harcourt, Brace & Co.
- Yaşar, M., (2018), "Kişisel Mizacın Resim Sanatına Yansması", II. Uluslararası Sanat ve Estetik Sempozyumu Tam Metin Kitabı, Elazığ.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

29. Namık Kemal'in Cezmi adlı romanında etik ve estetik

Özden SAVAŞ¹

APA: Savaş, Ö. (2021). Namık Kemal'in Cezmi adlı romanında etik ve estetik. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 548-561. DOI: 10.29000/rumelide.990151.

Öz

Namık Kemal, yaşadığı döneme göre yeni sayılabilecek kavramları hayata geçirmeye çalışan bir Tanzimat aydınıdır. Gazeteciliğinin yanı sıra şiir, roman, tiyatro gibi edebiyatın çeşitli türlerinde eserler veren yazar, inandığı değerleri sanat yoluyla okurlarına aktarmıştır. Tanzimat Dönemi Türk edebiyatının tarihî romanı olarak kabul edilen *Cezmi*, Namık Kemal tarafından yazılmış ve 1880 yılında basılmıştır. Esere adını veren Cezmi ile birlikte tarihî isimlerin geçtiği romanda kahramanlık, esaret, aşk, hile, hırs, şehvet gibi insana ait birçok konunun ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle *Cezmi* romanında hem etik hem de estetik dikkat çekici bir biçimde yer almıştır. Etik ve estetik, felsefenin temel alanlarından. Genellikle ahlak felsefesinin içinde açıklanmaya çalışılan etik, en temel şekliyle "İyi nedir?" sorusuyla değerlendirilmiştir. Estetik, sanatın olduğu her yerde karşılığını bulan, gündelik hayatın içinde de sıklıkla kullanılan, bir davranış biçimi olarak bile yorumlanabilen bir terimdir. Etik, Namık Kemal'in edebiyatın işlevi noktasındaki fikirleri açısından *Cezmi*'de önemli bir unsurdur. Estetik ise bir sanat eserinin en temel özelliğidir. Bu bakımdan, romanın başı başına bir sanat eseri olmasının yanı sıra yazarın, birçok farklı sanat dallarından faydalanarak estetiği ayrıca ön plana çıkardığı görülmektedir. *Cezmi* birtakım değer ve kavramların ortaya çıktığı, sanatsal bağlamda birçok yeniliğin de gerçekleştirilmeye çalışıldığı bir dönemde bu özellikleriyle dikkat çekici bir romandır.

Anahtar kelimeler: Namık Kemal, *Cezmi*, etik, estetik, roman

Ethics and aesthetics in Namık Kemal's novel name of *Cezmi*

Abstract

Namık Kemal is a Tanzimat intellectual who tries to realize concepts that can be considered new according to the period he lived. In addition to his journalism, the author, who works in various genres of literature such as poetry, novel and theater, conveyed the values he believes to his readers through art. Known as the historical novel of Turkish literature in the Tanzimat Period, *Cezmi* was written by Namık Kemal and published in 1880. It is seen that many human subjects such as heroism, bondage, love, cheating, greed, lust are discussed in the novel, in which historical names are mentioned together with *Cezmi*, who gave the work its name. For this reason, both ethics and aesthetics have taken place in the novel of *Cezmi*, remarkably. It is one of the main areas of ethical and aesthetic philosophy. Ethics, which is generally tried to be explained within the moral philosophy, in its most basic form is "What is good?" it was addressed with the question. Aesthetics is a term that finds its counterpart wherever there is art, is frequently used in daily life, and can even be interpreted as a form of behavior. Ethics is an important element in *Cezmi* in terms of Namık Kemal's ideas on the function of literature. Aesthetics is the most fundamental feature of a work of art. In this respect,

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Yeni Türk Edebiyatı Bölümü (Yozgat, Türkiye) ozden.savas@bozok.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9718-7104 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.05.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990151]

besides being a work of art in itself, the author also emphasizes aesthetics by making use of many different branches of art. *Cezmi* is a remarkable novel with these features at a time when some values and concepts emerged and many innovations were tried to be realized in the artistic context.

Keywords: Namık Kemal, *Cezmi*, ethic, aesthetic, novel

Giriş

Cezmi, Tanzimat Dönemi Türk Edebiyatı'nın başlıca romanlarından. Nitekim yazarı Namık Kemal, Şinasi ve Ziya Paşa ile birlikte bu dönemin en önemli üç isminden biridir. Tarihi bir olaya dayanan ve bu nedenle çoğunlukla gerçek kişilerin yer aldığı romanda *Cezmi*, kahramanlığı ve vatanseverliğiyle ön plana çıkan bir askerdir. Olay örgüsünde ise *Cezmi*'den ziyade, İran şahına esir düşen Kırım ordusunun kumandanı Adil Giray ile Şah'ın kardeşi Perihan'ın aşkı ve devlet içindeki siyasi çekişmeler ile entrikalar konu edilir. Roman, çeşitli açılardan eleştirilse de Türk edebiyatı içindeki değeri bilinen bir eserdir. Örneğin Prof. Dr. Abdullah Uçman, romanla ilgili değerlendirmelerinde Namık Kemal'in ilk romanı *İntibah*'a göre *Cezmi*'de roman tekniğine biraz daha hâkim olmakla beraber burada da konuşmaların azlığı ve hareketsizliğin dikkati çektiğini ifade eder. Ayrıca tasvirlerin genellikle sübjektif ve mübalağalı oluşu, psikolojik tahlillere yeterli derecede yer verilmeyişi ve romantizmin etkisiyle olayın trajik bir şekilde son bulması gibi özelliklerin de tenkit edildiğini aktarır. Buna rağmen *Cezmi*'nin genç yazarlara, tarihe ve özellikle Osmanlı tarihine eğilmek ve konularını oradan seçmek suretiyle güzel eserler yazabilecekleri yolunda bir örnek olması bakımından devri için büyük önem taşıdığı görüşünü de dile getirir (Uçman, 1993: 514).

Romanın konusu, daha önce de belirtildiği gibi tarihi bir olaydan alınmıştır. Bunun yanı sıra Adil Giray ve Perihan arasındaki aşk, Şehriyar'ın da genç şehzadeyi elde etme konusundaki hırsı, eserde geniş bir yer kaplamaktadır. Namık Kemal'in asıl vermek istediği iletinin bunun dışında kalan kısımlarda ele alındığı açıktır. Nitekim Ahmet Hamdi Tanpınar, Namık Kemal'i iki yönüyle ele alır. Bunlardan ilki yazarın topluma aşıladığı fikirlerdir. Tanpınar, bu bağlamda yazar için "Hürriyet, nizam, insanı hürriyette arayan bir fikir... Bu ana fikir etrafında acele bir terkip yapar; kafası terkiye müsaittir." der. İkincisi ise eserleridir: "Edebiyatımıza nev'ileri getirir; edebiyatı Garplılaşmaya yaklaştırır (Tanpınar, 2004: 176)." Bu nedenle Namık Kemal'in eserlerinde dikkat edilmesi gereken ilk özellik, içerdiği fikirler olmalıdır. Tanzimat Dönemi'ndeki yenileşme hareketiyle ilgili olan fikirleri ve kavramları, edebiyatı toplumu aydınlatan bir araç olarak gören Namık Kemal'in bütün eserlerinde görmek mümkündür. Örneğin, romanda yoğun bir biçimde işlenen vatanseverlik, yüce bir duygu olarak yer almaktadır. *Cezmi*'de bulunan özellikler ise ideal bir kişinin ölçütleri gibidir. Prof. Dr. Hülya Argunşah, *Cezmi*'nin örneklerine tarihi romanlarda sıklıkla rastlanılan bir tip olduğunu belirtir ve tarihi roman yazarlarının vak'aya yapmak istedikleri çeşitli müdahaleleri bu kahramanlar yoluyla gerçekleştirdiklerini ifade eder. Bu vesileyle tarihte açıklayamadıkları hâdiseleri, dolduramadıkları boşlukları, olağan dışılığa müsaade etmeyen romanın dünyasında daha gerçekçi bir vasıta halletmek imkânını kazandıklarını sözlerine ekler. Ayrıca, çoğu zaman esrareniz nitelikleri olan bu tiplerin aynı zamanda usta birer savaşçı özelliği taşıdıklarını, siyaset bildiklerini, bilgelik ölçülerinde akıllı ve kültürlü olduklarını ve devlet meselelerinin çözümlenmesi gereken bütün dar zamanlarda, her yerde ortaya çıkarak görevlerini yaptıktan sonra kaybolduklarını söyler (Argunşah, 1997: 511)."

Romanda *Cezmi*'nin bu özellikleri hem savaş meydanında hem de Adil Giray ya da diğer kişilerle yaptığı konuşmalarda iyiden iyiye ortaya çıkar. O, tüm yönleriyle olumlanan bir roman kişisidir. Erken yaşta annesini kaybeden *Cezmi*, annesinin eksikliğinin giderilmeye çalışıldığı sevgi dolu bir ortamda babası

ve amcası tarafından yetiştirilmiştir. Eğitimine önem verildiği için her bakımdan iyi yetişmiş ve başarılı bir sipahi olmuştur. Aynı zamanda iyi bir şair olarak sanatsal yönünü de geliştirmiştir. Hatta şair Nevî tarafından oldukça takdir görmüş ve nazire olarak yazdığı kasidedeki bir beyit ile Fuzûlî'den dahi üstün görülmüştür. Ancak romanda Cezmi'nin şairliğinden ziyade bir asker olarak ortaya koyduğu özellikler anlatılmaktadır. Gönüllü olarak İran seferine katılmak isteyen Cezmi; bu seferde gösterdiği zekâ, cesaret ve kahramanlıklar ile kendini kanıtlar. Romanın başkışilerinden Adil Giray ile tanışması ve yakın dost olması da bir İran saldırısı sonrasında gerçekleşir. Osmanlı ordusuna yardım ederek İran saldırısını bertaraf eden Adil Giray ile Cezmi, kişilik ve terbiye bakımından birbirlerine benzedikleri için çok iyi anlaşılırlar. Romanın devamında olay örgüsü, Adil Giray'ın İranlılara esir düşmesi ve orada yaşadıklarıyla devam eder. İran Şahı'nın karısı Şehriyar ve şahın kardeşi Perihan, Adil Giray'ı elde etmek için yoğun bir mücadeleye girerler. Bu kısımlarda Şehriyar şehveti ve hırsı, Perihan ise ahlakı ve güzelliği ile ön plana çıkar. Bu nedenle Adil Giray'ın sevgisini kazanan da Perihan olur. Ancak sarayda bu ilişkinin duyulması ve Şehriyar'ın entrikaları sonucunda olaylar karışır. Cezmi'nin de yanlarında bulunduğu bir gün, Adil Giray ve Perihan öldürülür. Cezmi ise yaralı bir şekilde kaçmayı başarır. Roman da böylece son bulur.

Olay örgüsünün genel hatlarıyla bu şekilde kurgulandığı romanın asıl önemi, Tanpınar'ın "Türkiye'de insan hakları bayrağını ilk kaldıran adamdır (2004: 425)." dediği Namık Kemal'in ele aldığı fikirleridir. Romanın başında, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerdeki siyasi durumu anlatılır. Devam eden bölümlerde ise yazarın inandığı değerler ve gazete yazılarında işlediği fikirleri olaylar üzerinden vermeye çalıştığı anlaşılır. Bu nedendir ki Tanpınar, Cezmi'yi ideolojik bir roman olarak değerlendirir: "Cezmi" tarihi kadro içinde bir ideoloji romanıdır. Namık Kemal burada İslâm ittihadı fikrini, vatan sevgisini, insan hakları üzerindeki fikirleriyle 'Celâl'den sonra bir kere daha bir araya toplar. Yazık ki kitap bitmemiştir (Tanpınar, 2003: 407)."

Sanat eseri her ne kadar yaratıcısından bağımsız olarak değerlendirilebilse de Tanzimat Dönemi'ndeki romanlar gibi yazar varlığının yoğun bir biçimde hissedildiği eserlerde bu pek de mümkün görünmemektedir. *Cezmi* de böyle eserlerden biri olarak Namık Kemal'in düşüncelerini işler. Namık Kemal, Osmanlı Devleti için birçok alanda yeniliklerin başlangıcı olan Tanzimat Dönemi'nin en önemli aydınlarından. İnanıldığı değerleri, yazılarında ve eserlerinde işlemekten çekinmeyen yazar, modernleşme çalışmalarına büyük katkıda bulunmuştur. Bu nedenle yazarın makalelerinde ele aldığı meselelere dikkat etmek, romanı iyi anlamak bakımından önemlidir. İonna Kuçuradi bir sorunun araştırılmasında, sanat-yaşam ayrımını yerinde olmayan bir ayrım olarak nitelemektedir. Sanatçının yaptığı şeyin durumları belli sınırlar içinde göstermek; sayısız olaylar ya da olabilecek olaylar arasından en önemlilerini çekip çıkararak ve onlara yeni boyutlar kazandırarak değerlerini belirtmek; başka insanların da onların anlamlarını görebilmesini sağlamak olduğunu söyler (Kuçuradi, 2016: 3). Namık Kemal'in makalelerinde dile getirdiği sorunlar ve bunların çözümlerine eserlerinde de yer vermesi, Kuçuradi'nin üzerinde durduğu bu noktayı ortaya koyan bir örnektir. Aynı zamanda bir şair olan Namık Kemal, sık sık metinlerarasılıkla farklı şiirlerden beslenerek romanını estetik anlamda da güçlendirir. Bu açıdan bakıldığında Kuçuradi'nin ifade ettiği gibi sanat ve yaşam arasında büyük bir bağın olduğu açıktır.

Bu çalışma da bir sanat eserine felsefeyle bakmanın önemine işaret ederek *Cezmi*'yi, Namık Kemal'in bu perspektifte ortaya koyduğu unsurlar bakımından yani etik ve estetik penceresinden incelemeyi amaçlamaktadır.

Cezmi'de etik

En genel tanımıyla “İyi nedir?” ve “Güzel nedir?” sorularıyla karşılık bulan etik ve estetik terimleri, felsefenin en fazla üzerinde durduğu konuların başında gelmektedir. Yili Liu, “The Aesthetic And The Ethic Dimensions of Human Factors And Design” adlı makalesinde Antik filozofların, tüm insan arayışlarının üç maddede sınıflandırılabilmesine inandığını ifade eder. Bunlar, “gerçeğin, güzelliğin ve iyinin, doğrunun peşinde” olmaktır. Temel arayışların bu üçlüsüne tekabül eden ise üç tür yargı vardır: Bilişsel (veya bilimsel), estetik ve ahlaki (Liu, 2003: 1294).” Buna göre gerçeğin peşinde iz sürmek metafizik, güzelliğin peşinde olmak estetik ve son olarak iyinin, doğrunun peşinde olmak da etik olmak üzere felsefenin ana çalışma konularını oluşturmaktadır. “*Etik*, Yunancada iyi bir ‘varoluş tarzı’, bilgece bir eylem yolu arayışına karşılık gelir. Bundan dolayı etik, felsefenin bir parçası, pratik varoluşu iyi tasarımı etrafında düzenleyen parçasıdır (Badiou, 2019: 17).” Felsefenin önemli başlıklarından olan etik hakkında birçok düşünür, farklı görüşler bildirmiştir ve bu görüşler çoğunlukla iyi ve kötünün nelğine dairdir. Örneğin,

“Platon’da ‘iyi’, ideaların ideasıdır; büyük bir kısmı erdemlerden meydana gelen idealar merdivenin tepe noktasında bulunur. İyi ideası, iyi olan her şeyin iyi olmasını sağlayan şeydir. (Akıllı olmak iyidir, doğru bilgilere sahip olmak iyidir, gibi örnekler verir ancak bunlardan hiçbirinin kendi başına yukarıdaki bütün ölçütlere uygun olmadığını dile getirir (Kuçuradi, 2018: 83).”

İyi ve kötünün açıklaması, kaynağını insanın yapıp-etmelerinden almakla birlikte sübjektif yargılara dayanmaktadır. Felsefenin bir diğer önemli ismi Aristoteles’e göre ise iyi, üç maddede izah edilir. Bunlardan ilki, “[s]ırf kendileri için aranan erdemlerdir. İkincisi, insanın bu erdemlere göre etkinliğidir ve son olarak üçüncüsü de bu türlü etkinliklerden duyulan sevinçtir (Kuçuradi, 2018: 83).” Felsefenin çeşitli alanlarında çalışmaları bulunan Kant iyiyi, istemenin bir niteliği olarak görmektedir. Ona göre “İyi, saf ve pratik aklın, kesin buyruğun belirlediği istemdir. Kendisi için ‘iyidir’ denebilecek her şeyin– eylem, insan, amaç ve başka şeylerin- iyi olup olmadığı ancak buna göre ortaya çıkabilir (Kuçuradi, 2018: 85).”

Temel anlamda buradan başlayarak açıklanmaya çalışılan etik, özellikle son zamanlarda felsefeden uzaklaşarak birçok farklı alanda ve anlamda kullanılmaya başlanmış hatta popüler bir kavram haline gelmiştir. Bu nedenle kavram karmaşasını engellemek için öncelikle felsefenin bir alanı olarak etğin doğru tanımının yapılması gerekmektedir. Günlük hayatta ahlaki ya da mesleki normlarla karıştırılan etik, esasında bunlardan farklıdır. Norm; genelin kabul ettiği, ilkeler ya da kurallar olarak tanımlanabilir ve evrensel bir karşılığı olmayabilir. Belli bir kültürün içinde bulunan norm, diğerinde pek bir anlam ifade etmeyebileceğinden bütün normların evrensel olması beklenmemelidir. Nitekim yukarıda da ifade edildiği gibi “iyi” ya da “kötü” eylemler, görecedir. “İnsan kendi günlük hayatında şu veya bu hareketi iyi, ötekini kötü ve korkunç bulur; iyi veya kötü işlerden, eylemlerden söz eder; insan yaptığı işlerden, gerçekleştirdiği eylemlerden birisine karşı büyük bir heyecan, ilgi duyar; ötekilerini bir angarya gibi yapar; birisi için kendisini ortaya koyar; ötekine karşı ilgisiz davranır (Mengüşoğlu, 2015: 154).” Dolayısıyla her yaşanan durum, kendi içinde tektir ve öyle değerlendirilmelidir. Oysa etik, tek tek olayları ya da kişileri ele almaz. Bununla birlikte, son zamanlardaki çalışmalarla bir evrensel/global etik anlayışı da geliştirilmeye çalışılmaktadır. Alain Badiou, *Etik Körlük Kavrayışı Üzerinden Bir Deneme* adlı çalışmasında bu durumu dile getirir. Yazar, evrensel olarak tanımlanabilir bir insan öznesinin var olduğunu ve bu öznenin bir anlamda doğasından kaynaklanan ‘haklar’a sahip olduğunu varsaymamızın beklendiğini belirtir. Yaşamda kötü muamele görmeme, ‘temel’ özgürlüklerden (düşünce, ifade, hükümet seçimlerinde demokratik tercih, vb. özgürlüklerinden) yararlanma gibi hakların geniş bir mutabakat sonucu ortaya çıkmış ve kanıtı gerek duymayan, apaçık haklar olduğunun savunulduğunu

da sözlerine ekler. Böylelikle etiğin bu hakları sorun edinme, bunlara saygı gösterilmesini sağlama meselesi olarak gösterildiği anlaşılır (Badiou, 2019: 21).

Farklı millet, din ve kültürlerden insanların hepsini kapsayan ortak değerler oluşturma çabalarının ne derece başarılı olacağı henüz bilinmemekle birlikte bu noktada, etiğin de çok ilişkili olduğu bir alan olarak insan hakları eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. “İnsan hakları eğitiminin kendine ve başkalarına saygı, kendi davranışlarından sorumluluk duyma, açık fikirliliği teşvik ve çeşitli görüşlere saygı duyma, başkalarıyla dayanışma ve insan haklarından yoksun bırakılanlara destek olma gibi getirileri vardır (Orhun, 2020: 44).” Bu eğitimde temel beceri, yapıp-etmelerini kişinin belli bir güç tarafından yaptırım uygulanacağı için değil, kendisi uygun bulduğu ya da bulmadığı için yapma(ma)sı gerektiği bilincine sahip olmasıdır. İnsan hakları eğitiminin amacı budur. Temel konularının “[y]urttaşlık, demokrasi ve katılım bilincinin geliştirilmesi, ayrımcılıkla mücadele, çevrenin korunması, sağlık ve refahın temini, toplumsal cinsiyet eşitliği, bilgiye erişim ve ifade özgürlüğü, toplumsal barışın temini, şiddetin dışlanması ve insan güvenliğinin sağlanması, gelir adaletsizliği ve sosyal dışlanmayla mücadele (Orhun, 2020: 45-46)” olduğu insan hakları eğitiminde kişinin bunları içselleştirmesi beklenir ve bu durum, etiğin anlaşılması için oldukça önemlidir.

Yukarıda sıralanan maddeler, günümüzde etik olarak adlandırılrsa da felsefi anlamda etik, daha çok bunların değer bilgisiyyle uğraşmaktadır. Örneğin, ‘Doğru eylem nedir?’ sorusu ile ‘Bu durumda ne yapmam doğru olur?’ sorusunun sorduğu, epistemolojik bakımdan farklı şeylerdir (Kuçuradi, 2019: 30).” Bu nedenle her yapıp-ettiklerimiz, felsefeye göre etik olarak adlandırılmamaktadır. Bunlar, çoğunlukla ahlaki normlardır. “Etik alanında ahlaki değerler, ahlaki ilkeler ve insani değerler terimleri, insanların arzu edilir ve iyi olduğunu düşündükleri belirli insan davranışlarına atıfta bulunur. Örneğin, dürüstlüğü ahlaki bir değer olarak kabul eden kişi, herkesle dürüstçe konuşacaktır (Ritter, 2008: 5).” Türk filozof İoanna Kuçuradi, etiğin sorunlarıyla ilgili olarak felsefenin durumunu açıkladıktan sonra yeni bir yaklaşımı ortaya koyarak şunları söyler:

“[b]ir insan fenomeni olarak insanlar arası ilişkilere ve sorunlarına ışık tutmak; dolayısıyla normatif sayılmayan felsefenin diğer disiplinleri gibi bu insan fenomeni hakkında doğrulanabilir-yanlışlanabilir bilgi ortaya koymaktır. Bu, ‘Ne yapmamız veya ne yapmamamız gerekir?’ sorusuna cevap vermeye çalışmayan veya bu konuda hazır reçeteler vermeyen bir etik görüşüdür çünkü bu sorunun cevabı ancak her tek durumda verilebilir. Bu görüş, getirdiği başka şeyler arasında, yaşamda ‘doğru’ veya ‘değerli’ eylemlerde bulunabilmenin bilgiye –çeşitli türden bilgilere- dayandığını göstermeye çalışıyor (Kuçuradi, 2019: 54).”

Tüm bu açıklamalardan sonra etiğin genel olarak değerlerle ilgili bir terim olduğunu, insana ait değerler ve insanlar arasındaki değer sorunu bilgisini ortaya koyduğunu söylemek mümkündür. *Cezmi* romanında ise Namık Kemal’in yukarıda bahsi geçen alanların çoğunda bir etik bilgisi yansıttığı görülmektedir. Tanpınar’ın “değerler ve onun kuvvetini veren ahlak ve ahlakın aynası ve kaynağı olan ‘vicdan’ı (Tanpınar, 2004: 428)” önemsediyini söylediği Namık Kemal, edebiyatı halka faydalı olması gereken bir araç olarak gördüğü için benimsediği birçok düşüncüyü, kişiler ve olaylar üzerinden okura aktarmaya çalışmıştır. Yazarın gazete yazılarında sıklıkla değindiği ahlak ve insani değerler, bu romanında da oldukça geniş bir biçimde ele alınmıştır. Henüz romanın birinci bölümünde, Osmanlı Devleti’nin siyasi tablosunu sunan Namık Kemal, iyi ve kötüyü karşı karşıya getirmektedir. İyi ve kötü devlet adamı olarak ortaya koyduğu iki kişi örneğinde, aslında siyasette bulunma(ma)sı gereken kavramları sıralamaktadır: “Dört Büyükler diye ün salan ve devletin manevi kuvvetleri demek olan dört zatın birincisi, memlekette rüşveti ve dalkavukluğu icat eden Şemsi Paşa ise ikincisi de doğruluğu, fedakârlığı, cesareti ve bilhassa medenî cesaretiyle ün salan merhum Hoca Sadettin’di (Kemal, 1963: 11).” Bu konuya sıklıkla değinen yazar, İran devlet yönetimini anlattığı kısımlarda “Müstebit İsmail”

olarak tanımladığı şahın zalimliğinden, onun emriyle idam edilen reislerin çocuklarından (s. 20) söz ederken aslında devlet yönetiminde yapılmaması gereken eylemleri örneklemektedir. Hatta böyle zalim idarecilerin sonunun kötü olduğunu ve yaptıklarının karşılığını canlarıyla ödediklerini yine şah üzerinden aktarır.

Namık Kemal burada bir (felsefi) etik sunmaz ancak ahlaki değer yargılarından bahseder. Bir devlet adamının rüşvet alması ya da dalkavukluk yapmasının değil, görevinde doğruluk ve fedakârlık göstermesinin beklendiğine işaret eder. Bu noktada Namık Kemal'in ahlak anlayışına değinmek gerekir. Yazılanlarında da üzerinde durduğu gibi ona göre ahlak, İslam ahlakıdır. Yazar, "Bizde Ahlakın Hali" (Kemal, 2019: 489) adlı yazısında ahlaki değerlerin eskisi gibi olmadığından bahseder ve bununla ilgili on madde sıralar. Bunların içinde ailelerin çocuk terbiyesinde, Sıbyan mekteplerinin ise eğitim konusunda yetersiz kalması gibi nedenler vardır. Yazısında belirttiği unsurlara bakıldığında Namık Kemal'in aslında toplum için bir değerler eğitime ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Nitekim bunu, aydının bir görevi olarak gördüğünden romanlarında da işlemeye çalışmış, bir tür değerler eğitimi bilgisini olay örgüsü içinde aktarmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi yazarın edebiyat uğraşısının amacı budur. Namık Kemal, Tanpınar'ın aşağıdaki cümlelerinde de belirttiği gibi sanatın gücünü iyi olana yönlendirmek ister:

"Nevruz Bey Mukaddimesi'nde tiyatro ve roman bahislerinde, 'Celâl' ve 'Son Pişmanlık' mukaddimelerinde o daima edebiyatın bir eğlence olduğunu söyleyerek işe başlar. Bununla beraber bu eğlence hiç olmazsa istenirse faydalı olabilir. Ahlakın düzelmesine, faziletlerin insan ruhunda kökleşmesine yardım eder. Ona göre sanat, insana ve insanlığa, bu insanlığın mensup olduğumuz dalına ve muayyen ideallere hizmet etmelidir (Tanpınar, 2004: 424)."

Sanatın öğreticilik gibi bir sorumluluğu olmamakla birlikte, tarih içinde kimi sanatçılar ve eleştirmenler edebiyatı bu açıdan değerlendirmiştir. Tanzimat Dönemi, edebiyatın öğreticilik yönüyle ön plana çıktığı dönemlerin başında gelmektedir. Tanzimat aydını, modernleşme çalışmalarına en iyi katkıyı sağlayacağını düşündükleri edebiyatı; toplumu aydınlatan, bilinçlendiren bir geliştirici olarak görmüşlerdir. Bu durum esasında dünya genelinde yaygın bir eğilimdir. Örneğin James Seth, "Edebiyatın işlevi ve yaşamla ilişkisini bir dereceye kadar daha geniş düşünmeliyiz." demiş ve onu bir "yaşam eleştirisi" (Seth, 1905: 166) olarak görmüştür. Edebiyatın bu yönünün gözden kaçırılmaması gerektiğinin altını çizen filozof, Platon'un sanat anlayışını açıklarken "Söz konusu zevk gerçekte güzelin takdiri, güzel nesnenin estetik duyarlılığa verdiği tatmin ve ahlaki açıdan güzel olan iyidir. Edebiyat, bu nedenle, amacı olmasa da öğretir (Seth, 1905: 170)" diyerek edebiyatın etikle buluştuğunu vurgulamıştır. Bunun bir örneği olarak *Cezmi*, yazarının sanata bakış açısına bağlı olarak yoğun bir öğreticilik içermektedir. Romana genel olarak sorulan "İyi nedir?" "İyi insan kimdir?" gibi soruların cevabını Namık Kemal, kendi ahlak anlayışına göre vermektedir. Ona göre iyi, iyiliğe sarf edilmiş bir çaba ile gerçekleşen eylemlerdir. Padişah üzerinde söz sahibi olan devlet adamlarının bu nüfuzlarını kötüye kullanabilme imkânları varken tam tersine iyilik için sarf etmeleri (s. 11) etik olana örnektir. Bu nedendir ki romanda etik, çoğunlukla devlet işlerindeki davranışlar ile ortaya konur. Sokullu'nun uğradığı birçok saldırı ve entrikaya karşı vakarını muhafaza etmesi, doğruluktan ayrılmaması ve herkese Tanrı yolunu göstermesi hatta "devletin çöküntü belirtileri gösterdiği bir dönemde gayret ve dirayet göstermesi (s. 13)" bunun en iyi göstergesi olarak kabul edilir. Sokullu'nun gayreti sonucunda, devletin eski azamet ve ihtişamını koruyabildiği söylenerek iyi bir devlet adamının özellikleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Namık Kemal'in *Cezmi*'de birçok insani değere yer verdiği görülmektedir. İnsanlık tarihindeki gelişmelerde ve ilmin ilerlemesinde bu değerlerin ne kadar önemli olduğuna vurgu yapar: "İnsanlık

tarihi incelenecek olursa, yetişen büyük insanlar tarafından meydana getirilen ilmi eserlere iki büyük, iki esaslı sebep görülür ki bunlardan biri acımak, öteki de cüret ve cesarettir (s. 27).” Namık Kemal’in “Hürriyet-i Efkâr” adlı yazısında da “Bir âdemin velev taşlarla ezilsin, fikrince kanaat ettiği tasdikâtı taşıyarak etmek kâbil midir (Kara, 2019: 522)?” diyerek üzerinde durduğu düşüncesini, romanda “[h]ürriyet fikri zulümle, adaletsizlikle asla yok edilemezdi (s. 20).” cümlesiyle görmek mümkündür. Öte yandan kendi şiiri olan Hürriyet Kasidesi’ndeki “Ne mümkün zulm ile bidâd ile imha-yı hürriyet/Çalış, idrâki kaldır muktedirsen âdemiyetten...” (s. 20) beyitini romanına alan Namık Kemal, bu kavramların toplum hayatındaki öneminden dolayı bir devlet adamında olma(ma)sı gereken niteliklerden sıklıkla bahseder. Hatta somut örnekler vererek okura kavratmak istediği düşüncelerini daha etkili bir biçimde açıklar.

Namık Kemal’e göre iyi-kötü kavramları, insanın eylemleriyle doğrudan ilişkilidir. Yazar, “Kalpleri kötü, akılları kıt kimseler çok defa ikiyüzlü, iki meşrepli, iki mezhepli olmayı büyük bir maharet sayarlar; birbirine zıt şeyleri bir araya getirmenin aklen de, mantıken de imkânsız olduğunu düşünemezler.” (s. 21) diyerek iyinin içinde kötü, kötünün içinde iyinin olamayacağını ifade etmiş ve bu iki farklı kavramın bir arada bulunamayacağına dair inancını dile getirmiştir. Öte yandan devlet yönetiminde barışçı bir siyasetin izlenmesi gerektiğini yine Osmanlı-İran savaşları üzerinden anlatırken yaşanan savaşların aslında devlet adamların yanlış siyasetinin bir sonucu olduğunu da altını çizmektedir (s. 24). Tüm bunları düşünerek devletin bekası için hareket eden iyi devlet adamına Sokullu’yu, kötü devlet adamına da Lala Mustafa Paşa ile Sinan Paşa’yı örnek gösterir. Özdemiroğlu’nun insan kıymetini çok iyi bildiğine vurgu yaparak da bir devlet adamı ya da bir asker için en önemli özelliği belirtmiş olur. Böylelikle yazar, iyi-kötü kavramına kişiler üzerinden de somut örnekler vermeye devam eder. Cezmi ise bir devlet adamı olmamakla birlikte her bakımdan yazarın olumladığı bir kişidir. Cezmi’nin kişiliği, yaşadığı olaylarda verdiği tepkilerle okura aktarılır. Örneğin birinde Cezmi, Ferhat Ağa ile oynadığı ciritte gösterdiği ustalık üzerine Paşa’dan iltifat görür. Bunun üzerine bir arkadaşı Cezmi’nin başarısı için ona bir ziyafet tertip eder. Bu ziyafet esnasında içlerinden biri, rüyasında ata bindiğini gördüğünü ve bunun “devlete ermek” olarak yorumlandığını söyleyerek rüyada değil, uyanırken böyle ata binmenin devleti ayağına getirdiğini imalı bir biçimde söyler. Cezmi’nin bu cümleye verdiği karşılık ise Namık Kemal’in yine etik değerler bağlamında bir yorumu olarak değerlendirilmelidir:

“Eğer geçen günkü cirit oyunu benim için gerçekten yükselmeye vasıtası olacaksa hem kendime, hem devletin haline acırım. Gösterdiğimiz marifet nedir ki devlet katında yükselmemizi gerektire? Bir kılıç tımarım var, o nimetin hakkını ne zaman ödedim ki başka bir devlet arzusuna düşeyim? Benim inancım göre hak etmeden yükselme, haklı mahrumiyetten bin kat fenadır. Kendi kendisini bulunduğu mertebeye layık görmeyen adam, halkın gözünde ne kadar küçüleceğini düşünürse utancından yerlere geçer (s. 33).”

Cezmi burada iyi cirit oynamanın ancak iyi bir cirit öğretmeni olmaya yarayacağını belirtir. Bundan başka bir görevin verilmesini de yapılmasını da uygun bulmaz. Namık Kemal, burada evrensel bir meslek etiği ortaya koyar. Nitekim romanda geçen “Her ne meslekte olursa olsun birinci teşebbüs, birinci hareket vicdanda ne türlü teessürler, fikirde ne yolda tasavvurlar hâsil eylediği herkesin kendi nefsinde tecrübe ile bildiği hallerdendir (s. 43).” cümlesiyle bu konunun altı bir kere daha çizilir. Mesleki etik olarak Cezmi’nin savaş meydanında ve sonrasında yaptıkları örneklenir. “Dinini, milletini, devletini seven arkamdan gelsin (s. 46).” diyen Cezmi, öbür taraftan İran askerlerinin mücadelesini de takdir eder. Namık Kemal, böylelikle yine bir fazilet olarak düşman dahi olsa karşısında bir olgunluk sergilemek gerektiğini belirtir. Anlatıcı, “...kahramanlığı takdir etmek, her kahramanın şanından olduğu için Cezmi de İranlıların o kadar ümitsizce, fakat aynı zamanda o kadar da fedakârca dayandıklarını gördükçe bayağı üzerlerine varmaya kıyamaz olmuştu (s. 50).” diyerek Cezmi’nin savaş gibi karmaşık ve heyecanlı bir ortamda bile soğukkanlılığını ve en önemlisi insani duygularını koruduğunu aktarır. Savaş

bittikten sonra ise anlatıcının kızgınlıkla bahsettiği bir olay gerçekleşir ve yenilen İranlıların üzerine ateş ederek nişan talimi yapan kişiler olur. Anlatıcı onların bu şekilde eğlenmesini insanlığa aykırı bulur ve bunun merhametsizce bir davranış olduğunu belirtir. Bu kısımda gerçek bir öfke sezilir. Cezmi “Eceden de mi merhametsizsiniz? Azrail’le yarışa mı çıktınız? Kaçamı boğmak, can ekişeni öldürmek insan şanına yakışır mı (s. 51)?” derken evrensel bir değerlendirme yapar. Bundan sonra, bir İran askerini suda boğulurken görünce Cezmi, “bir can kurtarmayı, bir düşman ordusunu mahvetmekten daha büyük bir fazilet” olarak gördüğünden hemen suya atılır ve büyük bir mücadele sonucunda, kendi canını da tehlikeye atarak onu kurtarır ancak kendi çadırına döneceği zaman, kurtardığı adamın cellâtların elinde olduğunu görür. Yanlarına gidip ondan ne istediklerini sorduğunda cellâtlar, komutanın adamı öldürmeleri için emir verdiğini söylerler. Bunun üzerine Cezmi “O esir değil, benim adamımdır.” diyerek ikinci defa askeri kurtarır. Diğer askerler de Cezmi’den cesaret alarak esirleri idamdan kurtarmaya devam ederler. Osman Paşa bu durumdan rahatsız olur ve bir tür ceza olarak Cezmi’ye esirlerin idamı görevini verir. Ancak Cezmi “hayatı pahasına da olsa kimseye eyvallah edecek insanlardan” olmadığı için Şair Nev’i’ye ait aşığadaki dizeleri okur:

“Teeniden etme sakın içtinap
Umûr-u siyasette kılma şitap
Ki bir demde berhûna vardır mecal
Velî mürdeyi zinde etmek muhal”

Adamı boğulmaktan güçlkle kurtardığını anlatır. “Hayatımı tehlikeye koyup da bir can kurtardığım için beni idam etmek, insanlığa ve mertliğe yakışır ona da razıyım fakat esir öldürmek elimden gelmez. Ben askerim cellât değilim (s. 56)!” diyerek mesleki etiği ifade eder. Orada bulunan paşalardan bir başkası “affetmek, zaferin zekâtı (s. 57)” sözüyle Cezmi’nin görüşlerine katkıda bulunur ve hiçbir esirin idam edilmemesi kararı böylece alınmış olur. Cezmi’nin ideal bir insan olarak en tehlikeli yer olan savaş meydanında dahi kişiliğini sergilemesi, Namık Kemal’in bu değerlere ne kadar önem verdiğinin bir işaretidir. Üstelik Cezmi bunların hiçbirini takdir görmek için yapmaz, tamamen insani dürtülerle hareket eder. Savaşta gösterdiği başarısı karşısında ödüllendirildiğinde anlatıcı, şu sözlerle etiği bir kere daha ön plana çıkarır: “Cezmi’nin ahlak ve emellerine göre gözünde para, kılıç, hançer, hilât vs. gibi şeylerin o kadar önemi yoktu. Fakat kazandığı çelenkler, gölgesi kimin başına konarsa bir devlet tacına erişmekle meşhur olan devlet kuşu sahiden mevcut olsa da onun kanadından yapılmış olsaydı ancak bu kadar sevinebilirdi (s. 49).” Burada önemli olan bir başka nokta da devletin liyakat sahibi bireylerin ödüllendirilmesi ve onların teşviki konusunda cömert davranması gerektiğidir. Bunun dışında Cezmi’nin sergilediği bir başka davranış daha vardır ki bununla yazarın hemen her konuyu düşünerek roman kişisini idealize ettiğini görmek mümkündür. Boğulmaktan kurtardığı askerin babası, kızı Ayşe’yi Cezmi’yle evlendirmek ister. Ancak Cezmi, Ayşe’nin yaşı küçük olduğu için bu teklifi kabul etmez. Bu noktada, “Biraz daha büyüsün, hayatı anlansın, ondan sonra kendisi de beni isterse o zaman evleniriz (s. 130).” cevabı, kuşkusuz Namık Kemal’in yaşadığı döneme göre oldukça önemli bir düşünme tarzıdır. Yazar, dönemin aydınlarından biri olarak tüm toplumsal konularda bir etik çizgisi belirlemek istediğini bu şekilde ifade etmiş olur.

Cezmi’de olduğu gibi romanın bir diğer ideal kişisi Adil Giray üzerinden de birçok yönden etik konusu ele alınmaya devam edilir. Adil Giray, mükemmel özelliklere sahip bir karakter olarak kurgulanır. Yaşadığı her olayda onun ne kadar iffet sahibi, iyi bir asker ve devlete bağlı biri olduğu aktarılır. Cezmi ile de zaten çok iyi dost olmasının temelinde yatan neden, ikisinin de evrensel değerler bakımından ortak düşüncelere sahip olmalarıdır. Anlatıcı, Adil Giray’ın yüz güzelliği ve iyi ahlakının yanında, “demir kafes içine konulan heybetli bir aslan gibi esirlikteki ağırbaşlılığı (s. 85)”nı da başka bir meziyet olarak

eklemektedir. Perihan'a yazdığı mektupların birinde hayatı boyunca doğruluktan ayrılmadığından ve Hz. Ömer'in adaleti ile Hz. Cafer'in cömertliğini örnek aldığından bahseder. Namık Kemal'in devlet yönetimi ve askerlikte tarihe örnek kişilikleri ile damga vurmuş iki isme özellikle değinmesi, ideal olanın ön plana çıkarılmak istemesi ile ilgilidir. Adil Giray, tarihte olumlu yönleriyle öne çıkmış isimleri örnek almakla birlikte -kendi ataları bile yapmış olsa- hataların üstünü kapatmayan, tam tersine bunları dile getiren biridir. Esir düştüğü Hamza Mirza ile arasındaki bir tartışmada; "Şükürler olsun ki ulu Tanrı'nın adaleti, biz torunlarını atalarımızın yaptıklarına mirasçı etmemiş; yoksa bize Cengiz'den gelecek miras hissesini çoğu, onların yarı dünyada döktükleri kanların günahları olurdu (s. 67)." der. Bu ifadeyle Namık Kemal'in, atalarına ait olduğu için yapılan hataları kabul etmeyip üstelik onlara sahip çıkan kişilere dikkat çektiği görülür. İnsanlığın gerektirdiği şekilde doğruyu savunmak, hatayı ifade etmek ve tekrarlamamaya çalışmak, bu cümlede asıl vurgulanmak istenen düşüncedir. Nitekim roman boyunca Adil Giray; dürüstlüğü, yaşına göre olgun kişiliği, koşullar ne olursa olsun doğruluktan ayrılmaması ile okura sunulur. Şehriyar'ın tüm ısrarlarına rağmen o, doğru bildiği yoldan canı pahasına da olsa dönmez. Kırım'a gidip ağabeyini tahtından indirmek ve Osmanoğullarına karşı savaşmakla ilgili fikirlerine karşılık; "Hem İslâm halifesine hem de ağabeyime karşı hainlik edeyim de dünyadaki rezillerin en alçağı ben mi olayım? Padişaha ve ağabeyime karşı isyanla gelecek saltanattan esirliği değil mezarı bile üstün tutarım (s. 81)." diyerek net tavrını ortaya koyar. Bunun üzerine Şehriyar, herkese İran ordusunun zoruyla tahta oturduğunu söyleyebileceğini ifade eder ancak Adil Giray; "Ben kendi vicdanıma karşı sorumlu değil miyim? Vicdanıma hesap vermeyecek miyim? Hem isyan hem ikiyüzlülük... Hükümdarlığa ne kadar da layık nitelikler (s. 81)..." der ve böylece romanda Namık Kemal'in sıklıkla vurguladığı "vicdan" meselesine tekrar değinilmiş olur. Toplumsal normlara uymak ya da herhangi bir yaptırımdan muaf olmak için değil, kişinin kendi vicdanı bakımından etik davranması burada önemli bir unsur olarak ele alınır. Adil Giray yalnızca Şehriyar'la olan konuşmasında değil, kendi kendine düşünürken de şöyle der: "Han'ın sayesinde Kırım'ın ikinci padişahı sayılırız; kadın bize, onun mevkiine ve belki hayatına kastettirmeyi düşünüyor! Ne alçak bir yaratık... Bir insanın bu derece alçalabileceğine akıl sır ermiyor. Gönül iğreniyor, insanın çıldıracağı geliyor (s. 83)." Ancak Şehriyar oldukça ısrarcıdır. Adil Giray'ın ne derece erdemli bir genç olduğunun ve ısrara karşı dayanıklılığının altının çizildiğini, sonraki görüşmelerde "Ben vatanıma karşı silah çekemem (s. 84)." cümlesiyle teklifi net bir şekilde reddetmesinden anlaşılır.

Namık Kemal, Cezmi'de yaptığı gibi Adil Giray'da da insani vasıfları ön plana çıkarır. Perihan'ın Şah İsmail'in öldürülmesinde parmağı olduğu iddiasına "İnsan kanı içmiş bir yaratıktan ne beklenir (s. 91)" diyerek bir insanın öldürülmesi konusundaki düşüncesini dile getirmiş olur. Böylelikle siyasi hırslardan dolayı birinin canına kast edilmesinin yanlışlığı vurgulanır. Öte yandan Şehriyar'ın Perihan hakkında namusuna varacak şekilde sözler sarf etmesi, zamanla onu tanıyan Adil Giray'ın vicdanına dokunur ve ona; "O hanedanın bu kadar lütuflarını görmüşken yine o hanedan azasından masum bir kızın namını, namusunu erkek meclisinde böyle dile dolamak ne büyük küfran-ı nimettir (s. 147)." der. Romanın bu kısımlarında Şehriyar'ın tacizlerine karşılık son derece ağırbaşlı ve soğukkanlı kalmayı koruyabilen Adil Giray, böyle bir ilişkinin mümkün olmadığını "Birleşmek için ortada bir hak, bir meşruluk olması gerekmez mi (s. 123)?" sözüyle dile getirir. Böylelikle bir gönül ilişkisinde dahi toplumsal normlara uyulması gerektiğinin altını çizer. Evli bir kadınla bir genç esirin ilişkisini erdemli insanlara yakıştırmaz.

Cezmi'de estetik

Bir sanat eserini estetikten bağımsız düşünmek mümkün değildir. "Güzelin gerçek arayıcı ve yaratıcısı sanatçıdır. Güzel gerçek anlamda sanatta ortaya çıkar, gerçek yüzüyle sanatta görünür ve sanatta ortaya çıkar (Timuçin, 2008: 15)." Sanat eserlerinin değerlendirilmesi de kişilerin estetik kavramını

anlamasıyla mümkündür. Bir ürünün sanat eseri olarak nitelendirilmesinin en önemli ölçütü olan estetik, etik gibi felsefenin temel alanlarından biridir.

“Estetik” sözcüğü Grekçe ‘aisthesis’ ya da ‘aisthanesthai’ sözünden gelir. Aisthesis sözcüğü, duyulur, duyulur algı anlamına geldiği gibi, aisthanesthai sözcüğü de, duyu ile algılamak anlamına gelir. Estetik, bu anlamda duyulur algının, duyusallığın sağladığı bilgi ile ilgili bir bilim olarak düşünülüyor. Sözcüğün kökeninde bulunan bu duyusallık, estetik dediğimiz bilimin adının dışında da bu sözcüğün yaşadığını gösterir (Tunalı, 2011: 13).”

Bu nedenle sanat felsefesinde ele alınmasının yanı sıra bir kavram olarak estetik, yaşamın her alanında kendini göstermektedir. Çoğunlukla “Güzellik nedir?” sorusunun cevabı verilerek açıklanmaya çalışılan kavram, bazı görüşlerce etikle de buluşmaktadır. Hatta felsefenin bu iki alanının ilgilendiği konular ve kavramlar itibariyle birbirinden ayrı değerlendirilemeyeceği belirtilmektedir. Örneğin, güzel kavramının aynı zamanda davranış biçimleriyle de ilgili olduğunu düşünen Afşar Timuçin, estetikçiler ve ahlakçıların alanlarını ayrı tutmak adına güzeli iyiyle karıştırmamaya özen gösterecekler de bu iki şeyin sık sık birbirine karıştığını ifade eder. Timuçin, güzelden yola çıktığımızda iyiyle yüz yüze geldiğimizi, iyiden yola çıktığımızda güzeli karşımızda bulduğumuzu söyler ve şöyle devam eder: “Şeytanlıklar ve ölümler çirkin imgelerle, sevinçler ve umutlar güzel imgelerle gösterilir. Buna göre tarihten bu yana insanoğlu güzel kavramını çok geniş kapsamlı almış, onu aynı zamanda davranış biçimlerine bağlayarak ahlaka götürmüştür (Timuçin, 2008: 15).” Bu durum etik ve estetik kavramlarının iyi ve güzel olanlarla açıklanmaya çalışılması ile ilişkilidir. Güzel ve iyinin kimi zaman anlamsal olarak birbirini karşılama, iyi sanatın neliği gibi sorularla kimi zaman iç içe geçerek kullanılmıştır. Soren Kierkegaard ise bu iki kavramın farklı yönlerini açıklamıştır. İlk olarak “[e]stetik olarak yaşamak ne demektir? Etik olarak yaşamak ne demektir?” sorularını yönelten Kierkegaard, bunlara kendisi şöyle cevap verir: “Bir kimsedeki estetik faktör kişinin gündelik olarak ne olduğudur; etik faktör ise kişinin ne olacağına olmasındır. Estetik faktör içinde, bu faktörle ve bu faktör için yaşayan kimse, kendi içinde estetik olarak yaşar (Kierkegaard, 2013: 24).”

Sanat felsefesi bağlamında ilk değerlendirmeleri Platon ve Aristoteles'te görülen estetik, sanatı bir insan edimi olarak görmektedir. Sanatçının yaratma edimi, her eserde bütünsel anlamda tek bir eser olarak ortaya çıkmaktadır ve sanat eserinin oluşmasında çıkış noktası ise birtakım belli sorulardır. Don Ritter, “The Ethics of Aesthetics” adlı makalesinde birincil estetik sorusu olan ‘İyi sanat nedir?’in ‘Güzellik nedir?’ sorusuna bağımlı hale geldiğini belirtir. Bunu da şu şekilde açıklar: “Tanımlamanın öznelliği güzel sanatın yerini, güzelliği tanımlamanın öznelliği almıştır. Bu metinde estetik yargıların öznelliğinin yerine geçerek kabul edilmiştir. Estetiğin temel soruları şu şekildedir: ‘Bir şeyin iyi sanat olması için kriterler nelerdir’ (Ritter, 2008: 6)?”

Bu nedenle Namık Kemal, romanını estetik bakımdan güçlendirmek için birçok yola başvurur. Namık Kemal, yoğun bir olay örgüsünün olduğu eserin, hem kendi hem başka şairlerin şiirleriyle, mektuplarla ve tasvirlerle sanatsal yönüne de ağırlık verir. Onun için “güzel” salt sanatla değil, yaşamın içindeki hemen her unsurla görünebilecek bir kavramdır. Örneğin, Perihan'ın güzelliğini oldukça estetik bir dille anlatır. “Yüzündeki peçe o kadar inceydi ki nefes aldıkça hafif hafif titriyor, sabah rüzgârına tutulmuş yasemin yaprakları gibi hemen dağılıverecek sanrısı uyandırıyor (s. 91)” diyerek üslubuna daha sanatsal bir çehre kazandıran yazar, Perihan'ın güzelliğini şöyle tasvir eder:

“Uykusuzluktan gözleri mahmurlaşmış, bakışlarına sevda kadar tatlı bir hüznün çökmüştü. İnce, manalı ve güzel yüzü, kâh sabaha kalmış mehtaplar gibi nur içinde bir donukluk gösteriyor, kâh güneş ışınlarını henüz emmeye başlayan gül koncaları kadar tatlı bir pembelikle bakışları okşuyordu. Dünyaları meftun edecek kadar, sayısız gönüller yakacak kadar güzel olduğunu kendi de tasdik etmişti (s. 87).”

Yazar, güzelliğin farkında olan bir insanın bundan etkilenmemesinin mümkün olmadığını Adil Giray üzerinden anlatır. Adil Giray, şair yaradılışlı bir genç olduğundan estetik bir zevke zaten sahiptir. Kimi zaman “Bazı zamanlar bütün bu kâinatın ne zaman ve nasıl yaratıldığını düşünmeye dalardım. Bu derin meseleleri bana tarif ve izah eden yine kendi düşüncem olurdu (s. 102)” cümlesiyle felsefi konularda düşündüğü de dile getirilen Adil Giray ince ruhlu, derin düşünceli biridir. “Perihan gibi bir güzellik karşısında hissiz kalamazdı (s. 92).” diyen anlatıcı, onun “Hayatım ve Aşkım” (s. 97) adlı uzunca bir şiir yazıp Perihan’a gönderdiğini söyler. Romanda olumlanan erkeklerin kahramanlık, cesaret gibi unsurlarla tasvir edilmesi gibi kadınlar da güzellikleriyle ön plana çıkartılır ve yalnızca Perihan değil, kısaca bahsedilen Rabia Mihridil Hanım’ın güzelliği de sanatsal bir tablo olarak sunulur:

“Rabia Mihridil Hanım’dan bahsederken güzelliğiyle meşhur Dağıstan kızlarından en güzeli olduğunu söylerken bu güzelliğin dönemin şairlerinin onun hakkında aşk şiirleri yazdıklarına ve bunların birçoğunun da bestelendiğine değinir. Böyle bir kadınla evlenen Özdemiroğlu’nun aşk dolu hallerine şaşırın Cezmi, Şirazlı Hafız’ın bir beyitini içinden tekrarlar (s. 71).”

Namık Kemal, *Cezmi*’de diğer sanat dallarından da faydalanır ancak en fazla edebiyata yer verir. Şeyh Galip, Nef’i, Nev’i, Bâki gibi şairlerden ve Harabat ya da Taşköprülüzâde Ahmed Efendi’nin *Şakâynk-ı Numâniye* adlı eseri gibi birçok eserden bahseder. Hatta *Hüsn ü Aşk* hakkında yorum yaparak Şeyh Galip’in mesnevîde yer verdiği aşağıdaki ninninin adeta Adil Giray’ı gözünün önüne getirerek yazdığını söyler:

“Uyu ey ay yüzlüm, bu az zamandır!
Feleğin maksadı sana yamandır;
Zira ki o çok sert ve bi-amandır;
Lutfetmesi bile ateşle kandır.”
Sanırım sonunda harabolursun...” (s. 14)

Bunlardan başka iki âşık Adil Giray ve Perihan, birbirlerine mektup yazdıklarında bazıları Farsça olan şiirlere yer verirler. Şehriyar da kimi zaman yaşadıkları duruma uygun şiirler söyler. Namık Kemal, sanata ait fikirlerini, mütevazı bir şekilde “şu değersiz kitap (s. 30)” dediği eserinde kişiler yoluyla okura aktarır. Şairin kim olduğu konusunda açıkladığı aşağıdaki paragraf, buna en iyi örnektir:

“Şair nedir?: Tabiatın en sevdalı zamanlarındaki hüznü gülümsemelerinden yaratılmış bir mahluk!.. Gülümseyişlerinde güldeki şebnem gibi gözyaşları, ağlayışlarında bulutlardaki eleğimsağma gibi gülümseme alametleri görünür; tabiata bütün yaratıklardan daha fazla esiriken tabiatın üstüne çıkmak ister; kendi kendini bile idare edemezken dünyayı zayıf kollarıyla sürükleye sürükleye başka bir feyiz noktasma, başka bir olgunluk merkezine götürmeye çalışır. Bunca didinmeler içinde gücü, kuvveti kesilince de ya kafeste siyah perdeler içinde mahpus bülbüllerin nağmesi kadar hüznü veyahut dünyamızdan teneffüse yeter hava bulamayacak derecede yükselip sonra aşağıya doğru hiddetle süzülen şahinlerin haykırışı kadar acı feryatlarla başlar. İşte asıl şiir o feryatlar ve asıl şair de o karakterde, o yaradılıştaki insanlardır. Yoksa beş on kelimeyi aruz veya hece kalıplarına uydurmaya, yine birkaç kelimeyi birbirine kafiye yapmaya muktedir olanlar değil... (s. 15)”

Yukarıda da ifade edildiği gibi Namık Kemal’in romanda yoğun bir biçimde şiire yer verdiği görülür. Şairle ilgili düşüncelerini belirtmesi ve çeşitli şiirlerden kişiler yoluyla bahsetmesinin dışında olay örgüsü içinde de bir şairlik vakası işler. Romanın iki önemli kişisi olan Cezmi ve Adil Giray yoluyla edebiyatın bu türünü, diğer bir tür olan roman içinde ayrıntılı bir biçimde ele alır. Cezmi’nin şairliğini Nev’i ile tanışması üzerinden aktarır ve Cezmi’nin yaradılış itibarıyla bir şair olduğunu belirtir. Bir ziyafette bulunduğu zaman musiki üzerinden kendisine sataşanlar, şairliğini göstermesini isterler.

Fuzûlî divanından rastgele bir yeri açıp Cezmi'den, çıkan kasideye nazire yazması beklenir ve bunun için kendisine bir hafta müddet verilir. Divanda çıkan beyit şudur:

“Deşt ü sahrasında sad Leylâ vü Mecnun cilve-sâz
Ruhsârı üzre bin Ferhad ü Şirin bâde-hâr”

Cezmi'nin yazdığı nazire ise aşağıdaki beyittir:

“Rûşena bir sahasında Revza-i Peygamberî
Rû-nüma bir ravzasında Kâbe-i perverdigâr (s. 37)

Ziyafette bulunanlardan birinin hocası olan şair Nev'î'ye sunulan nazire çok beğenilir ve hatta şair, bazı yerlerde Fuzûlî'nin kasidesini bile geçtiğini ifade ederek Cezmi'nin kudretli bir şair olduğunu söyler. Bundan sonra Nev'î'nin Cezmi'yi kendi oğlundan bile çok sevdiği belirtilir. Nev'î, Cezmi'nin şiirini padişaha sunar ve onun birçok ihsanlar almasına vasita olur (s. 37). Ayrıca bu olaydan önce de ziyafette Bâkî'den, Nev'î'den peş peşe şiirler okunur. Bundan başka, ziyafet sırasında musikiden de bahsedilir ve hatta yukarıda da belirtildiği gibi orada bulunanların Cezmi'ye sataşmalarında onun musiki hakkında söylediği sözler etkili olur. Anlatıcı, Cezmi'nin müziğin güzel sanatlardan biri olduğunu bildiğini ancak sesinin elverişli olmaması nedeniyle meclisteki şarkılara eşlik etmediğini aktarır. Bir müzik parçasını zevkle dinlemeyi, söylemekten üstün tuttuğunu biraz keskin bir şekilde ifade etmesi, arkadaşlarının onu eleştirmesine neden olur.

Tüm bunların yanı sıra Namık Kemal'in hayata ait diğer alanlarda da estetik bir yorum yaptığını görmek mümkündür. Şair Nev'î ile Cezmi'nin savaş üzerine olan tartışmaları, bu durum için bir örnek oluşturmaktadır. Cezmi'nin iyi bir asker olmayı ve savaşmayı ön plana çıkarmasına Nev'î; “Çocuk, savaş şiir yazmaya benzemez.” diyerek karşı çıkar. Cezmi ise “Niçin benzemesin? İnsan düşünüp yazdığı kadar, dövüşmeyi de beceremez mi? Elimdeki kalem, altımdaki yağız attan daha dik başlı görünüyor (s. 38).” diyerek düşüncelerini savunmaya devam eder. Bu tartışma kuşkusuz Namık Kemal'in savaşmakta da bir estetik taraf bulunduğunu ifade etmektedir. Nev'î'nin; “Hiç kılıçla, kanla gazel, kaside mi yazılır mı?” demesi üzerine Cezmi, şair Arap cengâverlerini ve Fatih Sultan Mehmet, Yavuz Sultan Selim ve Kanuni Sultan Süleyman gibi padişahları örnek vererek görüşünü desteklemeye çalışır. Romanın farklı kısımlarında yazarın bir savaş sahnesini, iki tarafın da vatan sevgisi ile mertçe olan mücadelesini estetik bulduğu anlaşılır. Tatarların “aslanca bir gayretle ve tanrının bile beğeneceği bir sabırla (s. 64)” savaştığını söyleyerek adeta savaşın estetiğini yapar. “İşte o bir avuç kahraman, elbiselerine dökülmüş kan lekeleriyle, hamiyet meydanına zafer olarak dikilen somaki birer heykel gibi dimdik, insanüstü bir gayretle düşmana karşı dayandılar (s. 46).” cümlesiyle de etik ve aynı zamanda estetik bir biçimde tabloyu okura yansıtır. Bu kısımlarda yazarın da iki kavramı birlikte değerlendirdiği görülür. Farklı görüşlerin, etik ve estetiği iç içe geçen alanlar olarak nitelendirdiği gibi Namık Kemal de bir olayın tasvirini yaparken onu, iyi ve güzel kavramlarını kapsayacak şekilde ele almıştır. İyi ve güzel birbiriyle oldukça ilişkili olarak verilmiş, vatani için mücadele etmek ahlaki normlara uygun olduğundan iyi, mücadelenin kahramanca yapılması da estetik bulunmuş ve okura bu şekilde aktarılmıştır. Esasında aşağıda belirtildiği gibi kimi durumlarda bu iki kavram, birbirini destekler niteliktedir:

“[e]stetik üzerine yapılan bir çözümleme, güzeli hayranlık, tutku, haz ve bunların karşıtları gibi, etik üzerine yapılan bir değerlendirme ise iyi, erdem, doğruluk, cesaret ve bunların karşıtları gibi kavramları merkeze almak durumundadır. Anılan kavramlara genel olarak da estetikte, estetik suje, estetik obje, estetik beğeni, estetik yargı gibi estetik söylemler, etikte ise etik suje, etik değer, etik istenç, etik mutluluk gibi etik söylemler eşlik eder (Yasa, 2014: 12).”

Yazarın askerliği estetik bir biçimde anlattığı; “Gösterdiği bahadırılık ve ustalığa yalnız bizimkileri değil, karşı tarafın kahraman-sever kişilerini bile hayran bıraktı. Elindeki hamiyet kılıcı, buluttaki yıldırımlar gibi, düşman topluluklarının her birine çarptıkça şimşekler çaktırıyordu (s. 48)” cümlelerinde de aynı durumu görmek mümkündür.

Sonuç

Namık Kemal; sosyal, siyasal ve kültürel alanda birçok gelişmenin yaşandığı, edebiyat sahasında da ilklerin uygulanmaya başlandığı bir dönemde eserleri ve yazılarıyla ön plana çıkmış en önemli isimlerinden biridir. Onun zamanına göre yeniliğe açık bir kişilik olduğu açıktır. Batı'nın hemen her alanda takip edildiği Tanzimat Dönemi'ne Namık Kemal, eserleri ve yazılarıyla katkıda bulunmuştur. Yazarın Batı'yı sanatsal ve düşünsel açıdan yakından izlediği anlaşılmaktadır. Bu nedenle felsefenin temel alanları olan etik ve estetik, bir şair ve yazar olarak eserlerinde dikkat çekici bir biçimde yer almaktadır. Bir eserin içinde estetik unsurlar bulunması zaten bir gerekliliktir ancak etik konusunda da Namık Kemal'in bilinçli bir titizlik sergilediği görülür. Yazılarında da zaman zaman dile getirdiği birtakım görüşleri, bu bağlamda *Cezmi* romanında yoğun bir biçimde vurgulanarak belirtilmiştir. Namık Kemal, edebiyatı toplumsal işlevi noktasında değerlendiren ve onun bu açıdan etkisinin önemini bilen bir yazar olarak evrensel insan haklarından, toplumsal normlara kadar birçok konudaki fikirlerini, romanda olay örgüsü içinde aktarmayı başarmıştır.

Estetik ise salt bir edebi eser olarak kendi bünyesinde barındırdığı unsurlar dışında da görülmektedir. Yazar, *Cezmi*'de musiki başta olmak üzere güzel sanatlar ve şiirin neliği, kime şair deneceği noktasında fikirlerini de yine olay örgüsü içinde belirtmiş; kişiler yoluyla da görüşlerini somutlaştırarak okura yansıtmıştır. Farklı şiirlerden alıntı yaparak ve aynı zamanda bir şair olan Namık Kemal kendi dizelerine de yer vererek romanın estetik yönünü güçlendirmiştir. Roman, şiirden anlayan ve salt okumayı değil, yazmayı da seven kurgu kişileri ile okura adeta bir şiir meclisi sunmaktadır. *Cezmi*'nin Fuzûlî'ye yazdığı nazirenin daha çok beğenilmesi, bunun bir göstergesidir.

Kaynakça

- Argunşah, Hülya (1997). “Cezmi Üzerine Bazı Düşünceler”. *Türk Dili Dergisi*, Mayıs, s. 510-518.
- Badiou, Alain (2019). *Etik Körlük Kavrayışı Üzerinden Bir Deneme*. İstanbul: Metis.
- Bolla de, Peter (2020). *Sanat ve Estetik*. İstanbul: Ayrıntı.
- Kierkegaard, Soren (2013). *Etik-Estetik Dengesi*. İstanbul: Araf.
- Kuçuradi, İoanna (2016). *Sanata Felsefeyle Bakmak*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi, İoanna (2018). *İnsan ve Değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi, İoanna (2019). *Ahlâk, Etik ve Etikler*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi, İoanna-Orhun, Ömür-Tepe, Harun (2020). *Türkiye’de ve Dünyada İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Liu, Yili (2003). “The Aesthetic And The Ethic Dimensions of Human Factors And Design”, *Ergonomics*, VOL. 46, NOS 13/14, 1293 – 1305.
- Mengüşoğlu, Takiyettin (2015). *İnsan Felsefesi*, Ankara: Doğubatu.
- Namık Kemal (2019). *Osmanlı Modernleşmesinin Meseleleri Bütün Makaleleri* 1. Haz. Nergiz Yılmaz Aydoğdu, İsmail Kara. İstanbul: Dergâh.
- Ritter, Don (2008). “The Ethics of Aesthetics” in *Transdisciplinary Digital Arts*, eds. R. Adams, S. Gibson and S. Muller Arisona, 5-14, Berlin, Germany.

Seth, James, (1905). "The Relation of the Ethical to the Aesthetic Element in Literature Author(s)" *International Journal of Ethics* , Jan., 1905, Vol. 15, No. 2 (Jan., 1905), pp. 162- 172 Published by: The University of Chicago Press.

Tanpınar, Ahmet Hamdi (2003). *On Dokuzuncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Çağlayan.

Tanpınar, Ahmet Hamdi (2004). *Edebiyat Dersleri*. İstanbul: Yapı Kredi.

Timuçin, Afşar (2008). *Estetik*. İstanbul: Bulut.

Tunalı, İsmail (2011). *Estetik*. İstanbul: Remzi.

Uçman, Abdullah(1993). "Cezmi Maddesi". *Türk İslam Ansiklopedisi*, C. 7, s. 513-514.

Yasa, Metin (2014). *Estetik Etik İlişkisi Söylemler ve Çıkarımlar*. Ankara: Elis.

30. Selâhattin Enis'in öykülerinde kadın

Yusuf ÇOPUR¹

APA: Çopur, Y. (2021). Selâhattin Enis'in öykülerinde kadın. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 562-570. DOI: 10.29000/rumelide.990155.

Öz

Yaşadığı dönemdeki (1892-1942) birey-toplum çatışmasını natüralist ve determinist bir anlayışla ele alan Selâhattin Enis Atabeyoğlu, öykülerinde hayatın kötülüklerini, iğrençliklerini tüm çarpıklığı ve gerçekliğiyle anlatır. Selâhattin Enis'in öykülerinde başta öfke ve nefret olmak üzere duygular çok belirgindir. Toplumun kendisi ve onun yozlaşan değerleri yazar için tüm sosyal kötülük ve ahlaksızlıkların temelini oluşturur. Selâhattin Enis toplumsal yozlaşma ve toplumun ahlaki çöküntülerini kadın karakterleri üzerinden ele alır. Yazarın öykülerindeki kadın karakterlerin çoğu kötüdür. Kadın karakterlerin neredeyse tamamı hayat kadınıdır. Selâhattin Enis'in hayat kadını olmayan kadın karakterleri ise eşini aldatan veya ailesine karşı sadakatsiz kimselerdir. Bu kapsamın dışında kalanlar da kötü bir şekilde can verirler. Yazarın kadın karakterlerini ele alış biçimi yüzeysel ve psikolojik gerçeklikten yoksun ve yazarın öykülerinde kadınlar, sadece birer figürdür. Selâhattin Enis kadınlara olan "kötü" bakış açısını öykülerindeki kadın karakterlerine yansıtır. Yazarın kadınlara karşı bu olumsuz yaklaşımı kadın karakterlerin kendi gerçekliklerinden ziyade yazarın kendi kadın gerçekliğini yansıtmaya neden olur. Selâhattin Enis'in öykülerinde kadınların fiziki tasvirlerinde en çok gözler yer alır. Gözler ve dudaklar kadınların "güzellik" nitelemesinde sık kullanılır. İncelenen öykülerde güzel kadınlar, bu güzelliklerini insanların hayatlarını mahvetmek için kullanırlar. Yazar, kadın karakterlerini, güzel kadınlara karşı nefrete varabilecek bir yaklaşımla anlatır. Yazarın incelenen öykülerinde kadın, yazarın öfke ve nefretiyle acımasızca ve sertçe toplumsal kötülük ve yozlaşmaların zeminine oturtulur.

Anahtar kelimeler: Selâhattin Enis öykü, kadın, *Bataklık Çiçeği*

Women in the stories of Selâhattin Enis

Abstract

Selâhattin Enis Atabeyoğlu, who handles the individual-society conflict in his lifetime (1892-1942) with a naturalistic and determinist understanding, tells the evil and disgusting of life in his stories with all its twists and turns. Emotions, especially anger and hatred, are very evident in the stories of Selâhattin Enis. It is the basis of all evil and immorality for society itself and its decadent writer. Selâhattin Enis deals with social degeneration and the moral degeneration of society through female characters. Most of the female characters in the author's stories are bad. Almost all of the female characters are prostitutes. The female characters of Selâhattin Enis who are not prostitutes are people who cheat on her husband or are unfaithful to her family. The author's treatment of female characters is superficial. The handling of women in the author's stories lacks psychological reality. Women are the figures in the author's stories. Selâhattin Enis reflects his "bad" point of view on women to the female characters in his stories. The author's negative attitude towards women causes the author to reflect her own female reality, not the female characters themselves. In the stories of

¹ Dr. MEB, Türk Dili ve Edebiyatı (İstanbul, Türkiye), copuryusuf@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2196-5867 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.03.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990155]

Selâhattin Enis, eyes are the most common in the physical depictions of women. Eyes and lips are present in all stories in terms of "beauty" of women. In the stories analyzed, beautiful women use these beauties to ruin people's lives. In most of his stories, the author tells his characters in an approach that can lead to hatred towards beautiful women. In the stories examined by the author, the woman is ruthlessly and harshly placed on the ground of social malice and corruption with the anger and hatred of the author.

Keywords: Selâhattin Enis story, women, *Bataklık Çiçeği*

Giriş

Selâhattin Enis makalelerinin yanı sıra roman ve öykü türlerinde eser vermiştir. Yazarın ilk yazısı "Gurup ve Gruptan Sonra" ismini taşır ve bu yazı 1909'da *Resimli İstanbul* mecmuasında yayımlanır. Aynı sene yine *Resimli İstanbul* mecmuasında sırasıyla "İptida-i Aşk yahut Uzaklarda", "Baykuşlar" ve "Pembeliklerde... Maviliklerde" yazıları yayımlanır. Bu yazılar mensure özelliği taşır. Yazar, Rübabçılara katılınca kadar *Piyano*, *Resimli Kitap*, *Kadın* gibi kısa ömürlü dergilerde yazılar kaleme alır. Yazar, bu yazılarda üslup bakımından Servet-i Fünuncular ve Fecr-i Âticilerin etkisindedir. 1912 yılında ilk romanı *Neriman* yayımlanır. Selâhattin Enis edebiyat camiasına adını Birinci Dünya Savaşının henüz başlarında yayımladığı "Bir Kadının Son Mektubu" isimli öyküsüyle duyurur. Yazar savaş dönemlerinde *Safahat-ı Şiir ve Fikir* mecmuasında "İsyan" isimli öyküsünü, *Fağfur*'daysa "Çingeneler" ve "Bağırsak" adlı öykülerini yayımlar. Enis'in bu mecmualarda birkaç mensuresi daha yayımlanır. 23 Ekim 1919'da Ahmet Tarık ile birlikte *Kaplan* risalesini çıkaran yazarın 1923'ün ocak ayında *Zümürdü Anka* dergisinde "Erkek Kızlar" adında bir öyküsü yayımlanır. İkinci romanı *Fitnat'ın Sergüzeşti*, 1922 yılında *İleri* gazetesinde tefrika edildi, 1923'te *Zaniyeler* adıyla kitap olarak basıldı. Üçüncü romanı *Sârâ*, 1926'da yayımlandı. *Ayarı Bozuklar* romanı da 1926'da tefrika edildi. Yazarın eski harflerle tefrika edilen son romanı *Endam Aynası*, 1927-1928 tarihleri arasında yayımlandı. Selâhattin Enis'in 1912-1923 döneminde yazdığı 13 hikâyesi, *Bataklık Çiçeği* adı altında 1926'da yayımlandı. 1931'de *Yürüyüş* dergisinde "Bir Gece Faciası" isimli öyküsü yayımlanan Selâhattin Enis 1937'ye kadar edebiyat ortamından uzaklaşır. 1937'de *Son Posta* mecmuasında 20 öyküsü yayımlanır. Yazar, 1938'de *Son Posta*'da yalnızca öyküler kaleme alır. 1942 yılında "Korkunç Bir Gecenin Hikâyesi" *Son Posta*'daki tek yazısıdır. Aynı sene 4 Mayıs'ta *Yedigün* mecmuasında yayımlanan "Sönen Bir Güneş" adındaki öykü ise yazarın son yazısıdır. (Tane 2012: 23-39).

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türk edebiyatının önemli isimlerinden Selâhattin Enis'in öykülerinde yer alan kadınlara yazarın yaklaşımı, kadınların sosyal sınıfları, meslekleri, öyküdeki sonları, kadınların tasviri ve aile yapıları bakımından inceleyerek öyküleri değerlendirmektir.

Kapsam ve sınırlılık

Bu çalışma, Selâhattin Enis'in *Bataklık Çiçeği* (Enis 2018) isimli öykü kitabında yer alan 13 öykü ile sınırlandırılmıştır.

Selâhattin Enis'in öykülerinde kadın

Selâhattin Enis, öykülerinde ağırlıklı olarak "İstanbul sosyetesinde cereyan eden sefahat ve fuhşu açık, sert ve hırpalayıcı bir üslupla ele alır (İslam 2005: 326). Batılılaşmanın yanlış anlaşılıp uygulanması ve

zararları üzerine yazılmış bir öykü toplamı olarak değerlendirilen (Çalışkan 2018: 393) Selâhattin Enis'in *Bataklık Çiçeği*'nde kadınlar "hep kötü"dür. Hacer Selçuk'un Türk romanı için ifade ettiği "Kötülük Türk romanında genelde yazarın ileteceği mesaj çerçevesinde yararlı ve didaktik işlev yüklenen bir unsurdur. Kötüler daima bütün olumsuz yanlarıyla verilirler. Acımasız, ahlâksız vb. Derinleştirme ve anlama söz konusu olmaz. Kahramanlar çoğu kez ya beyazdır ya siyah, onların gri alanlarda dolaşmasına pek izin verilmez" tespiti (Selçuk, 2019: 77), Enis'in öyküleri için de birebir söylenebilir. Enis'in öykülerinde kadın karakterler net bir biçimde "kötülüklerin anası" yaklaşımıyla yer alır. Ürün Şen Sönmez, "Türk Romanında Kötülük" isimli çalışmasında kötülüğü "birey temelinde", "sosyal temelde" ve "siyasî temelde" kötülük olarak sınıflar (Sönmez, 2012: 86). Sönmez'in bu sınıflaması Selâhattin Enis öyküleri temelinde değerlendirilecek olursa; kadınlar önce bireysel, sonra da sosyal temelde kötülüklerin sebebidirler.

Selahattin Enis'in "Bataklık Çiçeği" eserindeki öykülerin incelenmesi

Öykü: "Bataklık Çiçeği". "Bataklık Çiçeği" yazar tarafından kitap baskıya girerken, hükümetten habersiz, kitaba dâhil edilmesiyle basılabilmıştır (Başkut, 1942: 56).

Konu: Bu öykü, iyi yürekli bir gençle bir hayat kadınının ilişkisini ele alır. Öyküde gencin adı verilmez.

Kadın karakter: Kadının adı Semra'dır. Semra, yazarın öykülerindeki "kötü kadın" tiplemesinin bir prototipidir.

Özet: Semra'nın babası sürekli alkol alan vurdumduymaz bir baba, annesi ise hasta ve çaresiz bir kadındır. Genç, Semra'ya âşıktır. Onu bataklıktan kurtarıp evine alır ve evlenirler. Gencin aşkı, Semra'nın geçmişini affedecek ve unutacak kadar büyüktür. Kocasına göre İstanbul'un en güzel kadını olan Semra, doymak bilmeyen şehvet duygusuyla, gençle evlendikten sonra da, geçmişindeki ilişkilerini devam ettirir. Eşini aldatır. Gencin kardeşi ciğerlerinden hastadır. Genç, kardeşine yardımcı olmak ve ona bakmak için kardeşini evine alır. Kardeşi Semra ile birlik olup genci sarhoş eder. Genç, olacakların farkındadır. Bir süre sonra Semra'yı kardeşiyle birlikte olurken görür. Genç, Semra'yı o an öldürmeyi aklından geçirse de onu öldürmez.

Kadın tasviri: "Bataklık Çiçeği"ndeki kadın tasvirlerinde ağırlık göz ve dudaklardadır. Semra'nın fiziksel özelliklerinden en çok gözlere değinilir. Genç, tüm hıncını kendisini kasıp kavuran gözlerden almak ister. Kadının güzelliği gözleri ve dudakları üzerinden verilir: Semra'nın fiziki özellikleri öyküde şu şekilde anlatılır:

Uzun ve kıvrıkcak kirpiklerin arasında ruhu ifsad ve tasmîm eden bu gözler, bütün hayatıma hakim olmuş, bütün sınırlarıma tahakküm etmişti. Kaç kereler bu gözlere lanet ettim. Kaç kereler bu gözlerin kör ve alîl olmasını istedim.

Öyle şeytanî gözlerin vardı ki bütün itikatlar üzerine bir kartal kanadı gibi çöküyor, bütün tasavvurlar üstüne bir aslan pençesi gibi yapıyordu (Enis 2012: 12-13).

Ve gözlerin, uzun ve kıvrıkcak kirpikleriyle karışmış iki derin ölüm menbaı halindeydi (Enis 2012: 15).

Öyküdeki kadın (Semra), kötülüklerin kaynağı olarak gösterilir: "Seni kötü yapan muhitin değildi. Sen bizzat muzır olmak için adı ve faziletsiz olmak için yaratılmıştın" (Enis 2012: 12).

Semra, alt sosyal sınıftan gelen bir kadındır: "Sarhoş baban senin ilk varlık çekirdeğini ispirotodan almış, hasta anan seni kokuşmuş ve mayalanmış bir kanla beslemişti." (Enis 2012: 12).

Öykü: “Bir Kadının Son Mektubu”. 1914 yılı “Nevsâl-i Millî’de yayımlanan bu öykü aşırı açık-saçık olması nedeniyle döneminde tüm dikkatleri üzerine çeker” (Kudret 1981: 223).

Konu: Öykü, bir hastane köşesinde adı anılmayan bir hayat kadınının ismi bilinmeyen bir dostuna yazdığı mektuptan oluşur. Bu öykünün, Enis’in pek çok öyküsünde olduğu gibi, olay örgüsü bireyin toplumla olan mücadelesi üzerine kuruludur.

Kadın karakter: Bu öykünün kahramanı olan hayat kadını, Enis’in diğer öykü karakterlerinden toplumun acımasızlığına karşı direnmesi bağlamında ayrılır. Kadın, içine düştüğü bataklıktan toplumu ve onun değer yargılarını sorumlu tutar: “Ben iyi bir kızdım. Ben çok iyi bir kızdım. Beni kötü yapan, beni adi yapan siz oldunuz.” (Enis 2018: 25). İçinde bulunduğu fuhuş ortamının intikamını toplumdan almayı kendine en büyük amaç edinir. Bu öyküde ahlaksızlık, fuhuş, toplumsal yozlaşma ve zenginlerin fakir insanları sömürüşü karşısında isyan eden, öfke duyan ve vicdan azabı çeken bir Selâhattin Enis vardır (Tane 2012: 76).

Öyküdeki kadın, “Bataklık Çiçeği”ndeki Semra gibi toplumun alt katmanından seçilmiştir: “Ben sarhoş bir babayla, fahişe bir ananın soyundan gelmiş ve habislik kötülükler dolu bir muhit içinde büyümüş küçük ve iyi bir kızdım” (Enis 2018: 20).

Kadın tasviri: Anlatıcı kadın kendi güzelliğini, fiziksel tasvirini şöyle yapar: “... benim güzel bir çehrem, yumuşak bir cildim ne nefis bir vücudum vardı” (Enis 2018: 20).

Öykü kadın karakterin bir hastane köşesinde yapayalnız ve içinde yaşadığı topluma nefret eder halde kalmasıyla son bulur.

Öykü: “İmamın Fatma Hanım”.

Konu/özet: Fatma Hanım’ın Maviş adındaki kedisi bir gün hastalanır ve onu iyileştirmeye çalışan sahibesinin üstüne atılır. Bu olaydan birkaç gün sonra Fatma Hanım ölür. Kedi kudurarak, Fatma Hanım da kuduz olarak ölür.

Kadın karakter: İmamın Fatma Hanım, mahallesinde kedileriyle özdeşleşen, onları besleyip onlara sahip çıkan ve kocasının ölümünden sonra tüm sevgi ve ilgisini kedilerine gösteren bir kadındır. Fatma Hanım, yazarın öykülerinde anlattığı birkaç “iyi kadın”dan biridir. İyi yürekli, sevecendir.

Kadın tasviri: Öyküde Fatma Hanım’ın fiziki tasvirine yer verilmez. Fatma Hanım, orta sınıf bir ailenin hayatını yaşar. Ne muhtaçlık derecesinde yoksul, ne de zengin denilebilecek kadar varlıdır.

Öykü: “Lambo Usta”

Konu/özet: Lambo Usta, Karamanlı bir Rum’dur. İstanbul’a gelip iç mahallelerin birinde bir bakkal dükkânı açar. Çok sevmediği karısını İstanbul’a getirmez. “O halde terlediği zaman yağlı bir pastırma gibi kokan karısını bir heybe gibi taşımaya ne lüzum vardı?” (Enis 2018: 36). İşleri yoluna koyan Lambo Usta, karısını getirmedigine pişman olur. Bir süre sonra kendine bir gönül arkadaşı arayışına girer. Mahallerine henüz taşınan yeni hariciye kalemî kâtiplerinden Necip Fehmi Beyin hizmetçisi Anika’yı takibe alır ve bir süre sonra ona âşık olur. Anika, Lambo Usta’nın kendisine olan aşkıdan faydalanmak ister. “Anika, Lambo Usta’nın kendisine tutkun olduğunu biliyordu. Onu tam burnundan yakalamıştı. ... kasten eliyle yahut koluyla ona temas ediyor, onu çıldırtıyordu. ...Anika kendini dirhem dirhem

satıyor, bu sohbetleri en lezzetli yerinde bırakarak eve geç kaldığını söyleyip dükkânı terk ediyordu” (Enis 2018: 42).

Kadın karakter: Anika. Enis’in bu öyküsünde de kadın yine karşımıza bir kötülük, bir fitne unsuru olarak çıkar. Mahalledeki tek bakkal Rakibi Mihal’i dahi alt eden Lambo Usta, genç bir aşüfte (Anika) karşısında yenilir ve elde edemediği bu genç aşüfte yüzünden yıllarca uğraşıp kurduğu ticarethane iflas eder. Erkeklerin en büyük zaafı olan kadınların, erkeklerin hayatlarını nasıl alt üst edebileceklerinin anlatıldığı Lambo Usta yazarın samimi ve gerçeğe çok yakın bir hikâyesidir (Tane; 2012: 100).

Kadın tasviri: Öyküde Lambo Usta’nın karısının fiziki tasviri; “göğsünden iki tulum gibi sarkan memeleriyle iri yapılı bir ineğe benzeyen... kaba, çopur, pis ve çirkin” (Enis 2018: 40) şeklinde verilir.

Öyküdeki kadın karakterler (Anika ve Lambo Usta’nın karısı), toplumun alt sınıfından seçilmiştir.

Öykü: “İsyan”.

Konu/özet: Yoksul bir ressamın, karısının hastalığı karşısında, maddi imkânsızlıklardan dolayı çaresizliğinin anlatıldığı öykü, mektup şeklindedir.

Kadın karakter: Enis’in “habis, kötü, fahişe, aşüfte” olarak öykülerinde yer verdiği kadınlara bu öyküde rastlanılmaz. Ressamın annesi de karısı da oldukça iyi ve güzel insanlar olarak anlatılır: “Yaşadığımız hayatın elem verici sefilliğine rağmen karım kendini mesut ve bahtiyar gösteriyordu” (Enis 2018: 84). Ressamın karısı her türlü yoklukta ve kötü günde eşinin yanında olur. Ne ona ne de kendi iyi yürekliliğine ihanet eder. Bir gün dahi yoksulluktan şikâyet etmez. Amansız hastalık anında bile eşine güzel bakar.

Kadın tasviri: Gözler, bu öyküde de Enis’in güzellik anlatımının merkezindedir. Karısının bu şefkati, iyiliği, hatta gözlerindeki güzelliği adama annesini hatırlatır: “Onun, karımın gözleri de senin gözlerine benziyordu” (Enis 2018: 53). Karısının hastalığı ve üşümesi karşısında sokaklarda çaresizce dolanan adam en son karısı üşümesin diye yaptığı bir tabloyu yakar ama eşi üşüyerek ölür.

Öykü: “Bağırsak”.

Konu/özet: Yazar bu öyküsünde genelevlerine karşı olan nefretini açıkça belli eder. Beyoğlu, İstanbul’un bağırsaklarına benzetilir. Randevuevleri anlatıcı kahraman üzerinden öfkeli bir dille anlatılır. Anlatıcı-kahraman bir gece Beyoğlu’na çıkar. Beyoğlu’nu ve Beyoğlu sokaklarını yılların verdiği tecrübeyle çok iyi tanır. Beyoğlu sokakları insanların bütün “içtimai kisvelerinden tamamen arınarak” girdikleri sokaklardır. Bu sokaklar insanları her türlü sosyal sıfatlarından sıyırlar, maskelerini indirirler. Bu sokaklarda ar, hayâ, edep, ahlak denen şey yoktur.

Kadın karakter: Genelevde çalışan kadınlar. Bu kadınlar öyküde aşağılanır ve kötülenir:

...zirâ bu kadınlar hakiki birer inektirler. Suratları ebleh ve ahmaktır. Her gece ve her saat için uygunsuzluk, cıma, ispiro bu kadınlardaki bütün akli melekeleri tahrib etmiş, onları hakiki birer ahmak haline getirmiştir... Mefkûreleri basit, çehreleri ebleh olan bu kadınların hassasiyetleri de iptidâidir. Kalpleri hiçbir şey duymaz, hakiki bir kaldırım taşı gibidir. Onlar sevmeği bilmezler, seilmekten anlamazlar, bir hayvan gibi yalnız paraya tapınırlar, yalnız para derler. Paraya olan bu merbutiyetleri niçindir? Eminim ki bu kadınların hiçbirisi hayatında bu ‘niçin’i halledememiştir. Bu paraya gayr-ı idrakî bir tapınıştır. (Enis 2018: 63)

Selâhattin Enis öykülerindeki anlatıcılar, sokaktaki hayat kadınlarını aşağılamanın yanı sıra onlara şiddet uygulanması gerektiğini de söyler: “...öptüğünüz zaman köpek gibi ısırılmalı, okşadığımız zaman bacakları çimdiklerinizle çürümeli, kışları tokatlarınızla kızarmalı, sırtına indirdiğiniz yumruklarla ciğeri sökülürcesine sarsılmalı...” (Enis 2018: 63-64).

Öykü: “Şaheser”.

Konu/özet: Öyküde, idam cezasına çaptırılan bir gencin hikâyesi anlatılır. Gencin adı verilmez, ondan sadece “bu adam”, “bu mahkûm”, “bir genç”, “bu mücrim” gibi genel ifadelerle söz edilir. Genç, alkolik bir babanın, evini geçindirmek için kötü yola düşen bir annenin evladıdır. Babası adi bir suçtan idam edilir. Annesi genci evden kovar ve hayat kadınlığına devam eder. Genç, hırsızlığa başlar. Hayata ve annesine olan intikamını Roza adındaki bir hayat kadınından alır. Kazandığı her parayı o kadına sahip olmak için onun avuçlarına bırakır. İdamlık genç zengin ailelerden birinin yaşadığı bir eve girip hırsızlık yapar, çıkarken evi de ateşe verir. Sonra doğruca Roza'nın yanına gider. Çaldığı paraları önüne atar. Önceleri para para diye tutturana Roza paraları görünce gencin karşısında bir “köpek” kadar küçülür. Roza'yı göğsünden bıçaklar. Artık Roza'yı doyurmuştur. Pencereye gelir, biraz önce çıkardığı yangını ve Roza'nın yerde yatan ölüsünü, iki şaheserini seyreder. Bütün vücudu frengi içinde her türlü cezaya razı, gururla ölüme giderken kendisini yargılayan hâkime teşekkür ve dua eder. Öykü, idama mahkûm edilen gencin savunmasından oluşur. Genç, savunmasında onu idama götüren süreci anlatır.

Kadın karakter: Yazarın öykülerinde tek yabancı hayat kadını bu öyküdeki idamlık gencin aşık olduğu Roza'dır (Tane 2012: 83-84).

Kadın tasviri: Anlatıcı, Roza'yı “adi bir mahlûk” olarak gösterir: “Ben işte bu kadının göz ve dudaklarında ruhumun zevk ve arzularını buluyordum. Ve paradan yapılmış adi bir mahlûk olmasına rağmen onu seviyordum” (Enis 2018: 73-74).

Selâhattin Enis, romanlarında olduğu ve görüldüğü gibi “Sanatçının romanlarındaki aslî kadın şahıslar iffetsiz, doyumsuz, yozlaşmış, aile kadını vasfından uzak kadınlardır”(Ecevit 2019: 414) öykülerinde de ağırlıklı olarak kadınlara karşı olumsuz ve kötü bakış açısına sahiptir. Bu yaklaşımı bu öyküde de görmek mümkündür. Öyküdeki genç, kadınlara bakışını şu sözlerle anlatır: Kadın ve yemek!.. Ah, bunlar iki şeytandır Reis Beyefendi. Hüviyetinizi tırnaklayan, birine verdikçe diğeri ‘Bana da!..’ diye başını çıkaran ve somurtan iki melun şeytandır” (Enis 2018: 70).

Öykü: “Bütün Bir Hayat”.

Konu/özet: Bu öyküde de bir âşık ve tecrübesiz bir gencin hayatını mahveden bir hayat kadını vardır. Ahmet Mualla adındaki genç, Nazan isimli bir hayat kadınına âşık olur. Ailesinden miras kalan zenginliği başta Nazan ve Semra olmak üzere hayat kadınlarına yediren Ahmet Mualla, sonunda parasız kalır. Bir kahvede çok düşük bir paraya çaycılık yapar. Her şeye rağmen Nazan'a âşıktır. Nazan'ın evinde zengin erkeklerle yaşadıkları Ahmet Mualla'yı çok rahatsız eder. Ancak onun yapacak bir şeyi kalmamıştır. Hem parasız hem itibarsız kalmıştır. Öykü, Ahmet Mualla'nın Nazan'a bir gün onu bileklerini keserek öldürebileceği veya evini ateşe verebileceği tehdidiyle sona erer.

Kadın karakter: Gencin âşık olduğu Nazan ve Ahmet Mualla'nın metresi olan Semra. Nazan, varlıklı bir hayat kadınıdır. Zengin müşteriler onunla birlikte olmak için sıraya girer. Semra ise Nazan kadar varlıklı değil, en alt sınıftan bir kadındır.

Kadın tasviri: Nazan'ın fiziki tasviri “güzel gözlü hanımefendi” şeklinde yapılırken gencin metresi olan Semra “...bu kadın şu vücuduyla, şu düzgün vücuduyla hiçbir vakitte ruhun kadını olamazdı. Hatta onun şu yatışında bile iyi bir kadının teslimiyet duruşu yoktu. Bilakis herkesin altına yatak gibi serilen bitkin ve yorgun bir orospunun iğrenç haraplığı vardı” (Enis 2018: 80) ifadeleriyle anlatılır.

Öykü: “Kurtlar”.

Konu/özet: Yazar bu öyküsünde insanın tabiatla olan mücadelesi anlatılır. Bir kış günü jandarmalar Fatma'nın kocasını asker kaçağı olduğu iddiasıyla alıp götürürler. Fatma yalnız kalır. Kış en yoğun biçimde kendini hissettirir. Bir gece Fatma'nın evini kurtlar basar. Fatma kurtlarla mücadele eder. İkisini öldürür. Köylüler sabah Fatma'nın evine geldiklerinde kurtların leşiyile ve Fatma'nın ödü patlamış şekilde ölüsüyle karşılaşır.

Kadın karakter: Çıtak isimli bir köyden başka bir köye gelin gelen Fatma.

Öykü: “Avdet”.

Konu/özet: Yazar bu öyküsünde savaştan dönen kahramanın karısını ve tanıdıklarını araması anlatılır. Adam, hiç kimseyi bıraktığı yerde bulamaz. Karısına da ulaşamaz. Kahraman, sarhoş bir halde sokakta gezinirken hayat kadını olan karısıyla karşılaşır ve onu takip eder. Kötü yola düşen karısını yaşadığı lüks apartmanın mermer basamaklarına fırlatarak öldürür.

Kadın karakter: Kahramanın kötü yola düşen karısı. Öyküde kadının fiziki tasviri yapılmaz.

Öykü: “Hufre”

Konu/özet: Bu öyküde belirgin bir olay, yoktur. Hikâye, kadın cinsel organının hufre (delik) biçiminde sembolize edilmesi üzerine kurulmuştur.

Kadın karakter: Öyküde kadınlar genel olarak kötülenir. Kadınlık duyguları aşağılanır.

Kadın tasvirleri: Kadınları aşağılayıcı nitelemeler öyküde zirve yapar: “... kadın, tabiatın beşeriyete musallat ettiği en korkunç bir veba, en yıkıcı bir kasırga, en muazzam bir afettir... Eğer vücudunuz ılık olmasaydı ve vücudunuzda daha sıcak zevk ve hayat noktaları bulunmasaydı siz bizim için mermer bir heykelden daha kıymetli mi olurdu?” (Enis 2018:106).

“Hufre”deki kadına yaklaşım biçimi büyük tepki toplar. Enis, bu öyküsünde kadınları aşağıladığı iddiasıyla çokça eleştirilir. Bu eleştirilere karşı yazar “rakiplerinin bu ağır sözleri sanki bütün kadınlara söylediğini iddia ettiklerini, bunu da iğrenç bir yalan olduğunu” ifade ederek, namusu her şeyin üstünde tutan bir insan olduğunu belirtir ve namuslu kadınlara asla hücum etmediğini söyler (Enis, 1337: 1-2).

“Hufre” bir durum hikâyesi olarak nitelendirilebilir. Anlatıcı-kahraman güzelliğiyle herkesi cezbeden bir kadına üç aydan beri âşıktır. Üç ayın sonunda anlar ki bu aşk bütün beşerin aşkları gibi hayvani bir eğilimden başka bir şey değildir. Anlatıcı-kahraman üç ay sonra birtakım şeylerin daha farkına varır: Kadın tabiatın en tehlikeli varlığıdır. Kadınlar olmasaydı bugün insanlığın çektiği sıkıntıların hiçbiri olmayacaktı. Selâhattin Enis'in hikâyeleri arasında kadının “çirkin”, “kötü” biçimde ele alındığı hikâyesi “Hufre”dir. “... ekser mevzularını hayatın en pis ve iğrenç noktalarında taharri eden” Selâhattin Enis (Aslan 2003) bu hikâyede kadını sadece bir “hufre (delik)”den ibaret görür. Anlatıcı-kahramanın

ifadelerine göre kadın “tabiatın beşeriyete musallat ettiği en muhavvel bir veba ve en yakıcı bir kasırğa, en muazzam bir afetdir.” Yeryüzünde bütün kavgaların, bütün savaşların tek nedeni kadınlardır. Kadınların asıl gücü taşdııkları uzviyet (hufre) ve şehvetten kaynaklanır (Tane 2014: 92).

Sonuç

Bataklık Çiçeği'nde 13 öykü yer almaktadır. “Çingeneler” ve “Teşrihhanede” öykülerinde kadın karakterler yoktur. Diğer 11 öyküdeki kadın karakterler incelenmiştir. Öyküler; kadınlara yaklaşım, kadınların sosyal sınıfları, meslekleri, öyküdeki sonları, kadınların tasviri ve aile yapıları bakımından incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Kadınlara yaklaşım bakımından öyküler: Selâhattin Enis'in incelenen öykülerinde kadın kahramanlara dair en önemli husus kadınların bir kötülük kaynağı olarak görülmesi, tahkir edilmesi ve kadınlara karşı olumsuz bakış açısının dikkat çekmesidir. “Hufre” kadını ve kadınlığı tahkir etmede en çok dikkat çeken öyküdür.

Kadınların sosyal sınıfları açısından öyküler: Selâhattin Enis'in öykülerindeki kadınlar ağırlıklı olarak sosyoekonomik açıdan en alt katmanda yer alan kişilerden seçilmiştir. “Bataklık Çiçeği”ndeki Semra, “Bir Kadının Son Mektubu”ndaki isimsiz kadın, “Lambo Usta”daki Anika, “İsyan”daki isimsiz ev hanımı kadın, “Şaheser”deki Roza, “Bütün Bir Hayat”ta Semra ve “Avdet”teki savaştan dönen adamın karısı, bu karakterlerden bazılarıdır. Öykülerdeki tek varlıklı kadın olan “Bütün Bir Hayat”taki Nazan da aslen alt sosyal sınıftandır ancak sonradan zengin olur.

Kadınların meslekleri açısından öyküler: Ev hanımı olanlar: Fatma Hanım, “İmamın Fatma Hanım”, Lambo Usta'nın ismi verilmeyen karısı, “Lambo Usta” ve ressamın adı verilmeyen karısı, “İsyan”; kocası asker kaçağı olan Fatma, “Kurtlar”. Hizmetçi Anika, “Lambo Usta”; dışında kalanlar da hayat kadınıdır: Semra, “Bataklık Çiçeği”; ismi verilmeyen kadın, “Bir Kadının Son Mektubu”; Roza, “Şaheser”; Semra ve Nazan, “Bütün Bir Hayat”; savaştan dönen adamın ismi verilmeyen karısı, “Avdet”.

Kadınların sonu açısından öyküler: Öykülerdeki kadınların sonu ya kendi kaderlerine terk, “Bataklık Çiçeği”; “Lambo Usta”; “Bütün Bir Hayat”; “Bir Kadının Son Mektubu”, öldürülme, “Şaheser”; “Avdet”; “Kurtlar” veya hastalıktan ölme, “İsyan”; “İmamın Fatma Hanım” şeklindedir.

Kadın tasvirleri bakımından öyküler: Selâhattin Enis'in öykülerinde kadınların fiziki tasvirlerinde en çok gözler yer alır. Gözler ve dudaklar kadınların “güzellik” nitelemesinde tüm öykülerde vardır. İncelenen öykülerde güzel kadınlar, bu güzelliklerini insanların hayatlarını mahvetmek için kullanırlar. Fiziki anlamda “çirkin” olarak tasvir edilen iki kadından biri “Lambo Usta” öyküsünde Lambo Usta'nın köyünde bıraktığı karısı, diğeriye “Bütün Bir Hayat”taki Semra'dır.

Kadınların aileleri bakımından öyküler: Öykülerde kadınların aile bilgilerine pek yer verilmez. “Bataklık Çiçeği”ndeki Semra'nın babası sarhoş, annesi hasta bir kadın olarak belirtilirken; “Bir Kadının Son Mektubu”ndaki isimsiz hayat kadınının babası sarhoş ve ayyaş, annesi de bir hayat kadını olarak ifade edilir.

Bataklık Çiçeği'ndeki “iyi yürekli kadın” olarak çizilen üç karakter vardır. Bunlar yazarın ender “iyi kadınlar”ındandır. “İmamın Fatma Hanım”daki Fatma Hanım, kocasını yitirdikten sonra tüm ilgi ve sevgisini sokak kedilerine veren bir kadındır. “İsyan”daki ressamın karısı da eşine ve ailesine sadık bir kadındır. “Kurtlar”daki Fatma da eşine sadık, kendi halinde bir kadındır. Bu üç iyi kadının da feci bir

şekilde ölümü (Fatma Hanım, kuduz olur ve ağzından köpükler gelerek ölür; ressamın karısı ise yoksulluk içinde hastalanıp üşüyerek ölür; asker kaçağı adamın karısı olan Fatma evini basan aç kurtlarca öldürülür) yazarın kadın karakterlere çizdiği “kötücül” yaklaşımın bir sonucu olarak görülebilir.

Kaynakça

- Aslan, N.G. (2003). *Selâhattin Enis'in Romanlarında Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Yıllarına Bir Bakış*, İstanbul: Dergâh.
- Başkut, C. F. (1942). “Selâhattin Enis ile Senelerce Evvel Yapılmış Bir Mülakat”. *Servetifünun (Uyanış)*, (2391), 56.
- Çalışkan, A. (2018). “Ana Çizgileriyle Cumhuriyet Devri Türk Hikâye ve Romanına Teorik Bir Yaklaşım (1923-1939)” *Turkish Studies Social Sciences*, (13/18), 365-485.
- Ecevit, H. (2019). *Selâhattin Enis'in Romanlarında Şahıslar Dünyası*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Enis, S. (1337). “Yine O Yara”. *Payitaht*, (52), 1-2.
- Enis, S. (2018). *Bataklık Çiçeği*. İstanbul: Ayrıntı.
- İslam, A.K. (2015). *Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı*, Editör Ramazan Korkmaz, Ankara: Grafiker.
- Kudret, C. (1981). *Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman (1859-1959) / Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Kadar (1911- 1922)*, C. 2, İstanbul: Varlık.
- Selçuk, H. (2019). *Kötülük estetiği bağlamında edebiyatın üç kötücül kahramanı: Mephistopheles, Lord Henry ve Suat*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sönmez, Ü. Ş. (2017). *Kötülüğün Yerel Temsilleri: Türk Edebiyatında Kötülük*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Tane, V. (2012). *Selâhattin Enis Atabeyoğlu'nun hayatı ve eserleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tane, V. (2014). “Selahaddin Enis'in Hikâye ve Romanlarında Kadın Kahramanlar”. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 87-108.

31. *Esir Şehrin İnsanları* romanında vücut-durum duyu fiili içeren cümlelerin bilgi kipliğindeki görünümü

Laçın ÖZGÜL¹

Meriç GÜVEN²

APA: Özgül, L.; Güven, M. (2021). *Esir Şehrin İnsanları* romanında vücut-durum duyu fiili içeren cümlelerin bilgi kipliğindeki görünümü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 571-586. DOI: 10.29000/rumelide.990162.

Öz

Duyu, duyulama etkinliğini fark ettiren içsel bir güç; dış dünya uyarılarını duyu organları aracılığıyla algılama yetisidir. Duyular, “temel duyular” ve “birleşik duyular” olarak iki grupta incelenebilir. Görme, işitme, koklama, dokunma ve tat alma temel duyulardır. Temel duyulara ek olarak psikolojide durum duyularından da bahsedilir. Vücudun ve organların durumu hakkında bilgi veren durum duyuları ise birleşik duyulardır. Duyuların temel ve birleşik duyular biçiminde sınıflandırılması, duyu fiillerinin de bu şekilde sınıflandırılmasına zemin hazırlamıştır. Duyu fiilleri, “temel duyu fiilleri” ve “birleşik duyu fiilleri” şeklinde iki grupta incelenebilir. Çalışmaya konu olan “vücut-durum duyu fiilleri”, “birleşik duyu fiilleri”nin alt başlığında değerlendirilir. Vücut-durum duyu fiilleri, temel duyu fiillerinin aksine tek bir duyu organıyla sınırlı değildir. Bu fiillerde vücudun değişik sistemlerinin birlikte çalışmasından kaynaklı birden çok duyu işbaşındadır. Vücut-durum duyu fiillerinin F. R. Palmer’ın *bilgi kipliği* kategorisindeki görünümünü tespit etmeyi ve vücut-durum duyu fiilleri dışında kullanılan diğer kiplik işaretleyicilerinin kiplik anlamın belirlenmesindeki rolünü açıklamayı amaçlayan bu çalışmada örneklem olarak Kemal Tahir’in *Esir Şehrin İnsanları* romanı seçilmiştir. *Esir Şehrin İnsanları* romanında vücut-durum duyu fiili içeren kırk dört cümle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde, vücut-durum duyu fiili içeren on üç cümlelerin ihtimal kipliğinde, on sekiz cümlelerin çıkarım kipliğinde ve on üç cümlelerin varsayım kipliğinde işaretlendiği tespit edilmiştir. Bu cümlelerin kiplik anlamları analiz edilirken vücut-durum duyu fiillerinin yanında ekler, morfo-sentaktik öğeler, zarflar, bağlaçlar, edatlar ve bağlam gibi kiplik işaretleyicilerin de cümlelerin kiplik anlamlarını belirlediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların kiplik incelemelerine ve kiplik alanına katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Kemal Tahir, *Esir Şehrin İnsanları*, vücut-durum duyu fiilleri, kiplik, bilgi kipliği

The appearance of the sentences containing the body-state sense verbs in the *Esir Şehrin İnsanları* novel in the epistemic modality

Abstract

The sense is an inner power that enables to make sense of the activity; it is the ability to perceive external world stimuli through sense organs. The senses can be examined in two groups as "basic senses" and "compound senses". Sight, hearing, smell, touch and taste are the basic senses. In

¹ Doktora, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Uşak, Türkiye), ozgul.lacin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3753-6573 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.07.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990162]

² Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Dili ABD (Uşak, Türkiye), meric.guven@usak.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2533-5272

addition to the basic senses, state senses are also mentioned in psychology. The state senses giving information about the state of the body and organs are the compound senses. The classification of the senses as basic and compound senses has paved the way for the classification of sense verbs in this way. Sense verbs can be examined in two groups as “basic sense verbs” and “compound sense verbs”. The “body-state sense verbs” that are the subject of the study are evaluated under the subtitle of “compound sense verbs”. Body-state sense verbs are not limited to a single sense organ, unlike basic sense verbs. In these verbs, more than one sense is at work due to the different systems of the body working together. *Kemal Tahir's* novel *Esir Şehrin İnsanları* was chosen as a sample in this study in order to determine the appearance of body-state sense verbs in *F. R. Palmer's* category of *epistemic modality* and to explain the role of modality markers used other than body-state sense verb in determining the modal meaning. Forty-four sentences containing body-state sense verb were analyzed in the novel of *Esir Şehrin İnsanları*. As a result of the findings, it was determined that thirteen sentences containing body-state sense verb were marked in the speculative modality, eighteen sentences in the deductive modality and thirteen sentences in the assumptive modality. While analyzing the modal meanings of these sentences, it was concluded that modal markers such as suffixes, morpho-syntactic elements, adverbs, conjunctions, prepositions and context determine the modal meanings of the sentences, as well as body-state sense verbs. It is aimed that the results obtained from this study will contribute to the field and other studies in modality.

Keywords: *Kemal Tahir, Esir Şehrin İnsanları*, body-state sense verbs, modality, epistemic modality

Giriş

Genişleyen, gelişen, değişen bir kavram olan anlam; tarih boyunca biçimlere sıkıştırılmıştır. Biçim ve içerik arasındaki ilişkiyi anlamlandırmaya çalışan insan zihni ise biçimin sınırlarını kiplik ile aşmıştır. Bu sebeple, kiplik çalışmaları özellikle son yirmi yılda artış göstermiştir. Yapılan bu çalışmalarla birlikte alanyazına birçok yeni eser kazandırılmıştır.

Dilbilim geleneğinde bir cümle ve o cümlenin hangi anlamlara geldiği pek çok farklı yöntemle incelenebilir. Kiplik, bu incelemelerde ilgili cümlenin anlamının açık bir şekilde ortaya konmasına katkı sağlayan bir kategoridir. Kiplik, belki de dildeki en insan merkezli kategori olduğu için, biçimin sınırlandırıcılığından sıyrılıp anlambilimin odağına girmiştir (Kerimoğlu, 2018: xiii). Bu sebeple kiplik incelemelerinde anlambilimsel yaklaşımlar sıklıkla tercih edilmiştir.

Konuşur, önerme karşısında aldığı tavrı işaretlemek için geniş bir işaretleyici seçeneğine sahiptir. Bu işaretleyiciler biçim bilgisi öğeleri, sözlük öğeleri, söz dizimi öğeleri, tonlama, vurgu ve bağlamdır. Kiplik anlamlar da bu kiplik işaretleyicilerinin bir bütün hâlinde değerlendirilmesiyle tespit edilir. Kiplik işaretleyicileri arasında bulunan fiiller; işi, oluşu, hareketi, kılışı ifade etmeye yarayan en önemli dil ögesidir. Bir başka kiplik işaretleyicisi olan ekler de rahat bir kullanım alanına sahiptir. Bu iki durum, son yıllarda yapılan kiplik çalışmalarında özellikle fiiller ve aldıkları fiil çekim ekleri vasıtasıyla kiplik anlamın tespit edilmeye çalışılmasına vesile olmuştur.³

Tespit edebildiğimiz kadarıyla, vücut-durum duyu fiillerinin bir cümlenin kiplik görünümünü etkileyip etkilemediği ve *F.R. Palmer'ın* (2001) *bilgi kipliği* kategorisini işaretleyip işaretlemediği konusundaki

³ Benzer (2012) fiil çekim eklerinin zaman, görünüş, kip/kiplik özelliklerinin incelendiği; Demirel (2018) ise fiil çekim eklerinin kiplik özelliklerinin incelendiği çalışmalardır.

çalışmalar nicelik olarak fazla değildir. Az sayıdaki çalışma, bizde de bu alanda bir çalışma yapılabileceği izlenimini uyandırmış ve bu çalışmayı oluşturmamızı sağlamıştır. Çalışma boyunca “Vücut-durum duyu fiili içeren cümlelerin bilgi kipliğindeki görünümü ile ilgili ne söylenebilir?”, “Vücut-durum duyu fiili, bir cümlede tek başına bilgi kipliğini ve onun alt anlam alanlarını işaretleyebilir mi?” ve “Diğer kiplik işaretleyicilerinin, vücut-durum duyu fiili içeren bir cümlede, bilgi kipliğinin ve onun alt anlam alanlarının tespitinde ne gibi bir etkisi olabilir?” sorularına yanıt aranmıştır.

Bu makalede duyu, vücut-durum duyusu, duyu fiilleri, vücut-durum duyu fiilleri, kiplik ve bilgi kipliği ile ilgili bilgiler verilmiş; verilen bu bilgilerden sonra, *Kemal Tahir*'in *Esir Şehrin İnsanları* romanında tespit edilen ve vücut-durum duyu fiili içeren kırk dört cümlelerin kiplik görünümleri incelenmiştir. Bu incelemede, vücut-durum duyu fiillerinin *F. R. Palmer*'ın (2001) *bilgi kipliğindeki görünümleri* ve onun alt anlam alanlarından ihtimal, çıkarım ve varsayım kipliklerindeki yansımaları ile vücut-durum duyu fiilleri dışında kullanılan diğer kiplik işaretleyicilerinin kiplik anlamlarının belirlenmesindeki rolü açıklanmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda makalemizin kiplik çalışmalarına katkı sağlayacağını ummaktayız.

1. Duyu ve vücut-durum duyusu

Duyu kavramını anlamak ve açıklamak için öncelikle algı ve algılama kavramları bilinmelidir. Algı, bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma iken algılama da bir olayı veya bir nesnenin varlığını duyum yolu ile yalın bir biçimde bilinç alanına alma ve idrak etmedir (TDK, 1998: 80). Algılamanın gerçekleşmesi için de duylara ihtiyaç duyarız. Algılama için duylarını kullanan insan, kendi zihnî sürecini de ortaya koymuş olur. Buradan hareketle duyu, “insanların ve hayvanların, dış dünyanın uyarılarını görme, işitme, koklama, dokunma ve tatma organlarıyla algılama yeteneğidir.” (TDK, 1998: 649) şeklinde tanımlanabilir. Bu tanımdan her ne kadar algılamanın görme, işitme, koklama, dokunma ve tatma organlarıyla gerçekleştiği anlaşılrsa da son yıllarda bu alanda yapılan çalışmalarla algılamanın bu organlara ek olarak kas, kiriş, eklem, iç kulak gibi farklı alıcılara da gerçekleştiği anlaşılır.

Duyuların sınıflandırılmasında tasnif çoğunlukla “duyunun gerçekleşme şekli” ölçüt alınarak yapılır. Psikolojide duylar, “temel duylar ve birleşik duylar” olarak ikiye ayrılır ve temel duylar, bir alıcı ve bir iletili vasıtasıyla merkeze götürülürken birleşik duylarda duyu organıyla algılanan kavram sadece bir duyu değil, bir algı meselesi olarak da farklı karşılıklar bulur (Koptagel-İlal, 1991: 23). Bu sebeple görme, işitme, tatma gibi duylar temel duyu olarak kabul edilirken vücudun farklı sistemlerinin bir arada çalıştığı durum duyları birleşik duyu olarak adlandırılır. Kamchybekova'ya göre (2010: 8) geleneksel beş duyunun dışında kalan ve vücut pozisyon duyumunu uyaran kinestetik ve vestibüler duylar aslında vücut-durum duylarıdır. Vücut-durum duyları için “pozisyon duyusu” (Öktem, 2006; Türkdil, 2013; Hall ve Guyton, 2013; Demirbaş, 2020) terimi de kullanılmıştır. Ancak kinestetik ve vestibüler duyların vücudun ve organların durumu hakkında bilgi vermesinden hareketle, bu duylar için çalışmamızda “vücut-durum duyusu” terimi tercih edilmiştir.

Nasıl ki görme duyusu için göze, duyma duyusu için kulağa ihtiyacımız varsa vücut-durum duyları için de kas, kiriş, eklem ve iç kulak gibi alıcılara ihtiyaç vardır. Kinestetik ve vestibüler duyu olarak da bilinen vücut-durum duyları ile (Türkdil, 2013: 20) el ve ayakların pozisyonu hakkında bilgi edinirken yine vücudun farklı sistemlerinin nasıl işlediğini de o sistemlere bakmadan hissederiz.

2. Duyu fiilleri ve vücut-durum duyu fiilleri

Algılama, duyu organları tarafından kavranan gerçeklerin zihin tarafından idrak edilmesi ve yorumlanması ile ortaya çıktığı için duyular da daha çok psikoloji, felsefe, nöropsikoloji gibi bilim dallarında incelenmiştir. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında dilbilimcilerin de duyu fiillerinin rolüne bağlı olarak sıklıkla duyularla ilgili çalışmaların içinde oldukları görülür. Ayrıca mental (bilince dayalı) fiillerle ilgili yapılan çalışmaların çeşitlenmesi de bu alana olan ilgiyi artırmıştır.

Fiiller, farklı ölçütler temele alınarak çeşitli şekillerde sınıflandırılır. Bu sınıflandırmalarda genel olarak anlam, biçim ve fiillerin gerçekleşme tarzı gibi özellikler öne çıkar (Hirik, 2018: 10). Özellikle 2000'li yılların başı ile, fiillerin dil dışı dünyada gerçekleşme biçimlerinin ölçüt alındığı "Mental Fiiller", fiil sınıflandırmalarındaki yerini almıştır (Hirik, 2018: 21-23). Mental fiillerin kapsamı ve türleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ise, duyu fiillerinin mental fiillerin alt başlığında değerlendirildiği görülür. Duyuların temel ve birleşik duyular şeklinde sınıflandırılması, duyu fiillerinin de "temel duyu fiilleri ve birleşik duyu fiilleri" şeklinde sınıflandırılmasına zemin hazırlamıştır (Yaylagül, 2005: 24).⁴ Tek bir duyu organının aktif olduğu gör-, duy-, tat- gibi fiiller temel duyu fiilleridir. Vücudun farklı sistemlerinin bir arada çalışmasından kaynaklanan sez-, hisset-, fark et-, içi ezil-, canı boğazına gel-, yüreği serinle-, ödü kop-, canı yan- gibi fiiller birleşik duyu fiilleridir (Kamchybekova, 2010: 34). Birleşik duyu fiillerinde tek bir duyu organı değil birçok duyu organı aktiftir.

"Vücut-durum duyu fiilleri ve sezgisel duyu fiilleri" birleşik duyu fiillerinin alt başlığında değerlendirilir. Bedenimizdeki hareketliliği ifade ederken kullanılan ödü kop-, canı yan-, yüreği serinle- gibi fiiller vücut-durum duyu fiilleridir. Vücut-durum duyu fiilleri bedenimizdeki hareketliliği ifade etme yönüyle, daha çok çevremizi algılamak için kullandığımız sez-, hisset, fark et- gibi sezgisel duyu fiillerinden ayrılır (Kamchybekova, 2011: 97-99). Makalemiz vücut-durum duyu fiili içeren cümlelerin bilgi kipliğindeki görünümüne üzerine yoğunlaştığı için, sezgisel duyu fiilleri çalışmamızın kapsamı dışında tutulmuştur.

3. Kiplik

Kiplik (modality) kavramının ne olduğu ve sınıflandırılmasının nasıl yapılacağı geçmişten günümüze kadar pek çok araştırmacı tarafından tartışılmıştır. Bu tartışmalarda çoğunlukla "Zaman, Görünüş ve Kip" kavramlarına değinilmiş, aradaki benzerlikler ve farklılıklar üzerinden gidilerek kiplik kavramı tanımlanmaya ve sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Oysa zaman, görünüş ve kip genel olarak fiillere eklenen eklerle ilgili kiplik biçim bilgisi öğeleri, sözlük öğeleri, söz dizimi öğeleri, tonlama, vurgu ve bağlam gibi işaretleyicilerin tamamı ile ilgilidir. Yani kiplik, fiillere eklenen eklerle indirgenemeyecek kadar geniş bir alanda karşımıza çıkar. Zaman, görünüş ve kip bir dil bilgisi sınıflaması ise kiplik de daha çok bir anlam sınıflaması olarak düşünülmelidir.

Kiplik kavramı tanımlanmaya çalışılırken genel olarak "olasılık-zorunluluk, gerçeklik ve konuşurun tutumu" gibi ölçütler temele alınmıştır. Kiplik, tanımlamasından tasnifine kadar pek çok tartışmanın odağında yer alır. Kerimoğlu'na göre (2018: xiv) kiplik (modality), her cümlede bulunan ve konuşur-konuştuğuları ilişkisine dayanan "söz edimi" tartışmalarını da içeren bir kavramdır.⁵ Kiplik ile bireyin tutumlarının ve bilgisinin kendi konuşmasına nasıl yansıtıldığı anlaşılır (Palmer, 2001: 8). Bu durum

⁴ Duyu fiilleri, geleneksel beş duyuyu (görme, tatma, duyma, dokunma ve koklama) ölçüt olarak da sınıflandırılmıştır (Viberg, 2001: 1295; 2009: 123; Hirik, 2018: 39; Kamacı Gencer, 2018: 90-91; 2020: 86). Levin ise (1993: 185-187) "Görme Fiilleri, Gözlem Fiilleri, Gözetleme Fiilleri, Uyarı Temelli Fiiller" şeklinde dörtlü bir ayrıma gitmiştir.

⁵ Kiplik tanımlarında genel olarak kişinin tutumları, anlamın ifade şekilleri ve önermeye bakış tarzları öne çıkar (Arslan, 2020: 50). Bu tanımlar için bkz. Palmer (2001: 8), Narrog (2005, 2012), Çürük (2010: 59) ve Hirik (2013: 140).

kipliğin daha çok anlambilimle ilgili bir kavram olduğunu (Aslan Demir, 2008: 17) ve aralarında yakın bir ilişki bulunduğunu gösterir. Bunun yanında mantığın bir alt dalı olan modal mantık da bugünkü kiplik sınıflandırmalarının dayandığı ana öğeleri belirlemiş; mantıksal, tipolojik ve pragmatik yaklaşımlar da kiplik çalışmalarında sıklıkla kullanılmıştır.

Kipliklerin tanımlanmasında olduğu gibi sınıflandırılmasında da farklı ölçütler ve farklı yaklaşımlar kullanılmıştır. Kiplik, mantıkta ve felsefede olasılık ve zorunluluk kavramları temel alınarak sınıflandırılmıştır. Dilbilimsel incelemelerde ise daha çok bilgi ve yükümlülük ayrımı temele alınmıştır.⁶ Bilgi ve yükümlülük ayrımı ile pek çok dilbilimcinin sınıflandırmasını bilgi kipliği-yükümlülük kipliği ikiliği üzerine şekillendirdiği görülmektedir. Bu dilbilimcilerden biri de Palmer'dır. Palmer "Mood and Modality" (1986) adlı kitabın ilk baskısında yaptığı kiplik sınıflandırmasında "bilgi-yükümlülük-devinim" şeklinde üçlü bir ayırım tercih etmiştir. Kitabın diğer baskısında (2001) ise "önerme ve eylem kipliği" üst başlıklarının altında yeniden bir kiplik sınıflaması yapmıştır.

Önerme Kipliği		Eylem Kipliği	
Bilgi Kipliği	Kanıt Kipliği	Yükümlülük Kipliği	Devinim Kipliği
-İhtimal	-Aktarımsal	-İzin	-Yeterlilik
-Çıkarım	-Duyusal	-Zorunluluk	-Gönüllülük
-Varsayım		-Emir	

Tablo 1: Palmer'ın (2001) Kiplik Sınıflandırması

Palmer, önerme kipliğinin alt alanı olarak bilgi ve kanıt kipliğine, eylem kipliğinin alt alanı olarak da yükümlülük ve devinim kipliğine yer vermiştir (Palmer, 2001: 22). Palmer'ın bu tasnifi, kiplik çalışmalarında yapılan kapsamlı tasniflerden biridir. Bu sebeple son yıllarda yapılan kiplik çalışmalarında bu tasnif başka araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmıştır.

4. Bilgi kipliği

Kiplik sınıflandırmalarında farklı ölçütlerin kullanılması farklı sınıflamaların yapılmasına sebep olmuştur. Ancak yine de araştırmacıların en çok fikir birliğine vardığı kiplik kategorisi de bilgi kipliğidir.⁷ Bu sebeple çoğu araştırmacı yaptığı kiplik sınıflandırmalarında bilgi kipliği kategorisine yer vermiştir.

Bilgi kipliği (epistemic modality), bir önermenin doğruluğu, gerçekliği hakkında konuşurun tutumunu yansıtan ifadelerdir (Kerimoğlu, 2018: 97-98). Dilbilimsel çalışmalarda da çoğu zaman yükümlülük kipliği ile birlikte iki temel kategori olarak ele alınmıştır. Bilgi kipliği, semantik ve pragmatik açıdan değerlendirilebilir. Bilgi kipliği, semantik olarak neyin mümkün ve gerekli olduğuyla ilgiliyken pragmatik olarak da birtakım çıkarımlara yol açar (Öztürk ve Papafragou, 2014: 2). Bilgi kipliği aynı zamanda konuşurun varsayımlarının veya olasılıklarının değerlendirilmesiyle ilgilenen bir kategoridir (Coates, 1987: 112; Nuyts, 2001: 21). Bu sebeplerle ihtimal (speculative), çıkarım (deductive) ve varsayım (assumptive) ifadeleri, bilgi kipliğinin alt anlam alanları olarak değerlendirilir. Bu ifadeler Palmer'ın kiplik sınıflandırmasında da yer alır. Palmer'a göre (2001: 24-25) ihtimal kipliğinde konuşurun yargıları kesin dışılık bildirmelidir. Yine çıkarım kipliğinde konuşurun yargıları belli kanıtlara dayanmalıdır. Aynı

⁶ Kiplik sınıflandırmaları ile ilgili detaylı bilgi için bkz. Kerimoğlu (2018).

⁷ Türkiye Türkçesinde Bilgi Kipliği ile ilgili detaylı bilgi için bkz. Hirik (2014).

zamanda, bu kanıtlar gözlenebilir olmalıdır. Son olarak varsayım kipliğinde ise konuşurun yargıları, geneli kapsayan bir çıkarsamayı işaret etmelidir.

4.1. İhtimal kipliği

“Bir şeyin olabilmesi durumu, olasılık, olabirlik.” (TDK, 1998: 1054) olarak tanımlanan ihtimal, kiplik ifadelerde eksik bilgi içermesi veya kesin dışılık ifade etmesi yönüyle ele alınmıştır. Bir önermenin yüksek ihtimalle doğruluğu olabirlik; önermenin düşük ihtimalle doğruluğu ise olasılık terimleri ile karşılanabilir (Kamacı Gencer, 2019: 40-44). İhtimal kipliği, konuşucunun bilgisine karşı güvensiz tutumunu işaretler (Üzüm, 2019: 116)⁸. Cümleye ihtimal anlamı katabilecek zarf, bağlaç, ek vb. kiplik işaretleyiciler vasıtasıyla bir cümlede ihtimal kipliği işaretlenebilir.

EŞİ’de⁹ içinde vücut-durum duyu fiili bulunan; kesin dışılık, olasılık veya belirsizlik bildirdiği düşünülen on üç tane ihtimal kipliği cümlesi tespit edilmiştir. Bu cümleler, ihtimal anlamını verecek kiplik işaretleyicilerden vücut-durum duyu fiili, zarf, bağlaç, ek vb. düşünülerek incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonrasında, ihtimal kipliğinin işaretlenmesinde vücut-durum duyu fiillerinin doğrudan etkisinin olduğu iki cümle tespit edilmiştir. Tespit edilen cümleler ve bu cümlelerin açıklamaları şu şekildedir:

“Neredeyse, hemen yakında” anlamlarını veren “ha ... ha ...” bağlacı, EŞİ’de neredeyse anlamıyla bir cümlede kullanılmıştır. “Ha ... ha ...” bağlacı, bu cümledeki vücut-durum duyu fiili ile bir anlam bütünlüğü kurarak ilgili cümleyi ihtimal kipliğinde işaretlemiştir. Bu sebeple, ilgili cümlelerin kiplik anlamının tespitinde hem vücut-durum duyu fiili hem de “ha ... ha ...” bağlacı kiplik işaretleyicisi olarak görev almıştır:

- “(Ramiz Efendi duraklama geçirir gibi yapınca Reis cesaret vermek istedi:)

Bak Ramiz, ayakların yerden ha kesildi ha kesilecek. (Gel doğrusunu söyle...)” (Tahir, 2019: 429).

-sa eki dilek, şart, buyruk, ihtimal, karşılaştırma, zıtlık gibi işlevlerde kullanılabilir (Benzer, 2010: 132-136). Türkyılmaz (2019: 87) ise -sa ekinin kullanıldığı cümlelerde tahmin, faraziye, kuvvetli tahmin işlevlerinin tespit edilebileceğini belirterek -sa ekini almış fiilin aynen tekrarlandığında tahmin anlamını kuvvetlendirdiğini belirtmiştir. Bu bilgilerden hareketle, EŞİ’de, vücut-durum duyu fiilinin birleşik fiil çekiminde -sa ekini alarak ihtimal kipliğini işaretleyen bir cümleye rastlanmıştır. İlgili cümlede vücut-durum duyu fiili ve aldığı ek, ihtimal kipliğinin işaretleyicisi görünümündedir:

- “(Ben bizim Enişte Bey’in evinde birisiyle tanışmışım.) Eğer aklımda yanlı kalmadıysa, La Fransez şirketinin direktörü demişlerdi. (Kısa boylu, şişman bir Fransız...)” (Tahir, 2019: 242).

Yukarıda tespiti yapılan iki cümle dışında ihtimal kipliğinde işaretlenen diğer cümlelere bakıldığında, ilgili cümlelerde vücut-durum duyu fiillerinin kiplik anlamın tespitine doğrudan bir katkısının olmadığı görülmüştür. Bu cümlelerde kiplik işaretleyicisi olarak zarf, bağlaç, ek ve diğer yapılar öne çıkmıştır. Kiplik anlamı zarfın, bağlacın, ekin ve diğer yapıların belirlediği cümleler ve bu cümlelerin açıklamaları ise şu şekildedir:

⁸ İhtimal kipliği, “ihtimal-kurgu” (Üzüm, 2019) ve “kurgusal kiplik” (Kamacı Gencer, 2019) terimleriyle de karşılanmıştır.

⁹ Çalışmada örnekleme oluşturan Kemal Tahir’in “*Esir Şehrin İnsanları*” romanı “EŞİ” şeklinde kısaltılmıştır.

Bir konuşucunun iletmiş olduğu durum ya da olayın gerçekleşmesinin olasılık derecesini belirten “belki, kuşkusuz, ne yazık ki” gibi ögeler kipselleştiricilerdir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011: 176). Bu kipselleştiricilerden biri olan “belki” sözcüğü, “muhtemel olarak, olabilir ki” (TDK, 1998: 263) anlamıyla EŞİ’de iki cümlede zarf göreviyle kullanılmıştır. Bu sebeple zarf göreviyle kullanılan “belki” sözcüğü, vücut-durum duyu fiili içeren bu cümleleri ihtimal kipliğinde işaretlemiştir:

- “(“*Senin haberin yok enişte... İstanbul’u işgal edecekler bunlar yakında...*”

“İstanbul’u mu? Zaten işgallerinde değil mi İstanbul?”

*“Yeniden asker çıkaracaklarmış... Yüzde yüz.) O zaman **belki** kan gövdeyi götürcekmiş İstanbul’da... (Mimlediklerinin n’olacağı bilinmezmiş...)” (Tahir, 2019: 53).*

- “(“*Nereye başvurayım hemşire hanım?*”

“Aklım ermez efendim...”

*“Ama, pek önemli... Ölüm-kalım meselesi... **Belki** binlerce din kardeşimizin canını kurtaracağız... (Nice ocakların sönmesini önleyebileceğiz...)” (Tahir, 2019: 205-206).*

Zarf olarak kullanıldığında “kısaca bir süre içinde, hemen hemen” (TDK, 1998: 1646) anlamlarını veren “nerdeyse” sözcüğü, EŞİ’de “hemen hemen” anlamıyla bir cümlede kullanılmıştır. Zarf göreviyle kullanılan “nerdeyse” sözcüğü, vücut-durum duyu fiili içeren ilgili cümleyi ihtimal kipliğinde işaretlemiştir:

- “(Asıl şimdi dehşete kapılmıştı.) Hem de öylesine bir dehşet ki **nerdeyse** dişleri birbirine vuracak. (Var kuvvetiyle açtığı gözlerini kapıya dikerek, içeriye gebe bir kadının, artık “öteki zanlı” diye anılan Nedime Hanım’ın girmesini bekledi.)” (Tahir, 2019: 288).

“Görünüşe göre, sanılır ki, anlaşılır” (TDK, 1998: 811) anlamlarını veren “galiba” sözcüğü, EŞİ’de vücut-durum duyu fiili içeren cümleyi ihtimal kipliğinde işaretleyen bir başka zarf görünümündedir:

- “(Babasının sağlığında kalabalık konağı, uçsuz bucaksız yalısı, girenin çıkann hesapsız olduğu köşkü kimin, nasıl idare ettiğini düşünür, şaşırır.) Bir tek Nermin’le, bir mini mini Aysel’e karşı sorumluluğunu bile işte **galiba** yüzüne gözüne sığdırmıştı. (Bu ölçüsüz pohpohlama, üzerinde hiç de iyi etki yapmadı.)” (Tahir, 2019: 345).

Bağlaç olarak kullanıldığında “olsa olsa, ya ... ya, ihtimal” (TDK, 1998: 263) anlamına gelen “belki” sözcüğü, EŞİ’de vücut-durum duyu fiili içeren bir cümlede tespit edilmiştir. Bağlaç göreviyle kullanılan “belki” sözcüğü, ilgili cümleyi ihtimal kipliğinde işaretlemiştir:

- “(Reis, davalıya döndü:

“Şimdi buyrun!”

*Suat Bey, **belki** sözü kesildiği için, **belki** de biraz düşünme fırsatı bulup sözün faydasızlığını anladığından usanmış bir hareketle omuzlarını silkti, kelimeleri arayarak açıkladı:*

(“Ben şeref lekeleyecek bir suçtan mahkûm edilmedim.)” (Tahir, 2019: 116).

Seçeneği, çeşitliliği veya tercihi belirten (TDK, 1998: 2360) “ya da” bağlacı, EŞİ’de vücut-durum duyu fiili içeren cümleyi ihtimal kipliğinde işaretlemiştir:

- “(Sonra saatler iki taraf için de pek hızlı geçer ya da hiç geçmek bilmez! Oradaki ayrılış, başka ayrılışların hepsinden daha zordur. Diğerlerinde, oradaki kadar imkânsızlık olamaz.) Çok bunalırsanız her şeyi göze alır birlikte gidersiniz **ya da** birlikte kalırsınız! (Böyle bir imkân yoktur cezaevlerinde...)” (Tahir, 2019: 180).

-Ar/-Ir eki kiplik işleviyle kullanıldığında gereklilik, kesinlik, tahmin, alışkanlık, istek, buyruk, söz verme gibi kiplik anlamları işaretler (Benzer, 2012: 198-199). Bu sebeple cümlede hangi kiplik anlamın kastedildiği diğer kiplik işaretleyicilerine bakılarak belirlenmelidir. Yine “İki cümleyi sebep bildirerek birbirine bağlar.” ve “Herhangi bir yargıya vararak, niteleyerek, sanarak, diyerek” (TDK, 1998: 606) anlamlarıyla kullanılan “diye” sözcüğü kipsel alanda¹⁰ “yakın olasılık, tahmin” (Hirik, 2015: 1375) anlamlarını verecek şekilde kullanılır. Bu bilgilerden hareketle, EŞİ’de hem vücut-durum duyu fiili hem “-Ir diye” yapısını içeren ve ihtimal kipliğini işaretlediği düşünülen bir cümleye rastlanmıştır. İlgili cümledeki “-Ir diye” yapısı, cümleyi ihtimal kipliğinde işaretlemiştir:

- “(Satmayı düşünmüyorsunuz değil mi? Birkaç kez tellallar müşteri getirip gezdirdiler.) Ödüm koptu, çalgıya çengiye meraklı yeni bir zengin **alır diye**...

“(Yok, hayır! Oturmayı düşünüyorum bu yaz... Ne dersiniz, barınabilir mi?)” (Tahir, 2019: 61).

-sA ekinin ihtimal, tahmin, kuvvetli tahmin vb. anlamlara geldiğine önceki bölümlerde değinilmişti. Bu bilgiden hareketle, EŞİ’de hem vücut-durum duyu fiili hem “-sA diye” yapısını içeren ve ihtimal kipliğini işaretlediği düşünülen iki cümleye rastlanmıştır. İlgili cümlelerdeki “-sA diye” yapısı, cümleleri ihtimal kipliğinde işaretlemiştir:

- “(Geçenlerde dediğim gibi, derviş kılığında çıkmayı göze alamıyordum.) ‘Tanıdıklara rastlarsam’ **diye** ödüm kopuyordu. (İlk zorluk seçmekten çıktı.)” (Tahir, 2019: 71).
- “(Ölümden korkmadığımı gördünüz, komutanım; ben, ölmekten korkuyorum.) Yani öldükten sonra da bu acılar sürerse **diye** ödüm kopuyor! (Acı çeken gövde mi, ruh mu? Bunu kesinlikle bilmek ne büyük mutlulukmuş!)” (Tahir, 2019: 26).

Gerçek koşul cümlelerinde konuşucu, koşulun gerçekleştirildiği, gerçekleştirilebilir olduğu veya gerçekleştirilebilir olacağı düşüncesiyle hareket eder. Yan cümleleri geniş, şimdiki, geçmiş ve gelecek zamanda kurulan bu cümlelerde konuşucu, eylemin gerçekleşme ihtimalinin derecesini bildirir (Ersen-Rasch ve Onası, 2015: 221). EŞİ’de vücut-durum duyu fiili içeren ve yan cümleleri geniş zamanla kurulan iki koşul cümlesine rastlanmıştır. Bu koşul cümlelerindeki geniş zamanlı yan cümleler, ilgili cümleleri ihtimal kipliğinde işaretlemiştir:

- “(İçeri giren nefere emretti:

“Beyefendinin öteberisini aşağı götür.) Düşürür kırarsan gözünü patlatırım. (Kâmil Bey’e gülümsedi.)” (Tahir, 2019: 387).

¹⁰ Zarfların kipsel alandaki görünümleri ile ilgili detaylı bilgi için bkz. Hirik (2015).

- “(Beni bir güzel dinleyin, hitamında boynum kıldan ince.) Şuraya darağacı getirip **asarsanız canım yanmaz!** (Benim gibi köpeğin bin tanesi, ayağının tozuna kurban olsa ne lazım gelir paşa baba! Biz haddimizi biliriz.)” (Tahir, 2019: 428).

4.2.Çıkarım kipliği

Mantık'ta “Belli önermelerin kabul edilen veya gerçek olan doğruluklarından veya yanlışlıklarından, başka önermelerin kabul edilen veya gerçek olan doğruluk veya yanlışlıklarını çıkarma.” (TDK, 1998: 470) olarak tanımlanan çıkarım, kiplik ifadelerde ise genel olarak iki önermenin ima etme ilişkisi kurarak birbirine bağlanması olarak karşımıza çıkar (Kamacı Gencer, 2020: 66-67). Çıkarım kiplikleri, olasılık kavramıyla iç içedir. Bu sebeple çıkarım kipliklerinde konuşur ya dayanağını ortaya koyar ya da dinleyici konuşurun neden o tip bir sonuca ulaştığını belli veriler ışığında bulur (Kerimoğlu, 2018: 41). Çıkarım kipliğinde konuşur dayanağını ortaya koyarken kendi hislerinden ya da kendi bilgisi veya deneyiminden faydalanabilir.

Çıkarım ifadeleri sınıflandırılırken farklı ölçütler kullanılmıştır. Sınıflamalar, “akıl yürütmeye dayalı çıkarım ve sonuca dayalı çıkarım” (Willett, 1988; Hirik, 2015: 1372-1375) şeklinde iki gruba veya “tümdengelim, tümevarım ve örneksime” (Çüçen, 2013) şeklinde üç gruba ayırarak yapılmıştır. Ancak çıkarım kiplikleri, özellikle bağlam ile yakın ilişkilidir. Bu sebeple konuşurun ön bilgisinin derecelendirilmesi (Aka, 2020: 71) şeklinde yapılan sınıflandırmalar, çıkarım kipliklerinin tespitini kolaylaştırır. EŞİ'de de vücut-durum duyu fiili içerip çıkarım kipliğini işaretleyen cümlelerde kiplik analizi, konuşurun ön bilgisi değerlendirilerek yapılmıştır.

EŞİ'de içinde vücut-durum duyu fiili bulunan, konuşurun yargılarının gözlenebilir kanıtlara dayandığı düşünülen ve bu sebeple çıkarım kipliğini işaretleyen on sekiz cümle tespit edilmiştir. Bu cümlelerde konuşur çıkarımda bulunurken ya hislerini kullanmış ya da bilgi ve deneyimi sonucunda bir çıkarıma ulaşmıştır. Bu sebeple, EŞİ'de çıkarım kipliğinde işaretlenen cümleler “konuşurun kendi hisleri sonucu yaptığı çıkarım ve konuşurun bilgi ve deneyimi sonucunda yaptığı çıkarım” şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Yapılan incelemeler sonrasında ise, çıkarım kipliğinin işaretlenmesinde vücut-durum duyu fiillerinin doğrudan etkisinin olduğu üç cümle tespit edilmiştir. Tespit edilen cümleler ve bu cümlelerin açıklamaları şu şekildedir:

Hem geçmiş hem de geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunmak için kullanılan işaretleyicilerden biri olan “-mİştİr” eki (Hirik, 2014: 353), EŞİ'de bir cümlede vücut-durum duyu fiiline eklenmiş ve bu cümleyi çıkarım kipliğinde işaretlemiştir. İlgili cümlede, vücut-durum duyu fiili ve aldığı ek çıkarım kipliği işaretleyicisi görünümündedir:

- “(“Geldin mi İbrahim Çavuş?”
“Geldik sayende beyim... Geciktik de şimdi geldik.) **Canın sıkılmıştır** öyle ya ... (Ablam mı geldi bugün?)” (Tahir, 2019: 374).

EŞİ'de konuşurun kendi bilgisi ve deneyimi sonucu yaptığı çıkarımı içeren cümleler incelendiğinde, bu cümlelerden bazılarının sonuca dayalı çıkarım ve akıl yürütmeye dayalı çıkarım (Willett, 1988; Hirik, 2015) cümlelerine de örnek olabileceği gözlenmiştir. EŞİ'de konuşurun kendi bilgisi ve deneyimi sonucu yaptığı çıkarım içinde yer alan ve akıl yürütmeye dayalı çıkarım özelliği de taşıyan cümlelerde ise vücut-durum duyu fiilleri çıkarım kipliği işaretleyicisi görünümündedir:

- “(Sesi titremeye başlamıştı. Alışık bir hareketle önlüğünün ucunu aradı. Bulamayınca, gözlerini parmaklarıyla kuruları:

Anamı Kâbe yolunda...”

“Çık rezil! Defol! Dur herif! İmzalamadan nereye?” Yüzbaşı yargıç, Ramiz’in arkasından, ‘Çattık belaya!’ der gibi başını salladı. (Yazıcıya saati sordu.)” (Tahir, 2019: 299).

- “(Yorgun yorgun gülümsedi.) Kâmil Bey’e ‘Var mısın?’ anlamında göz kırptı.

“(Hayır! Teşekkür ederim. Ben de eve erken gitmeliyim... Müjde götürmek lazım...” (Tahir, 2019: 228).

Yukarıda tespiti yapılan üç cümle dışında çıkarım kipliğinde işaretlenen diğer cümlelere bakıldığında, ilgili cümlelerde vücut-durum duyu fiillerinin kiplik anlamın tespitine doğrudan bir katkısının olmadığı görülmüştür. Bu cümlelerde kiplik işaretleyicisi olarak bağlam ve diğer yapılar öne çıkmıştır. Kiplik anlamı bağlamın ve diğer yapıların belirlediği cümleler ve bu cümlelerin açıklamaları ise şu şekildedir:

EŞİ’de vücut-durum duyu fiili içeren ve konuşurun kendi hisleri sonucu yaptığı çıkarıma örnek olan dört cümleyle rastlanmıştır:

- “(Oysa parası yoktu ama, gene de hatırı sayılır büyük zenginlerdendi.) ‘Belki de duyduğum korkulu şeyler bile asıl gerçek değil... Çünkü benim için bu durumda kesin umutsuzluk daha söz konusu olamaz.’ diye geçirdi aklından...” (Tahir, 2019: 56).

- “(Birisine yenilmiş de, namuslu bir boşuşmadan kahpece vazgeçiyormuş gibi kapıdan ayrıldı.) Kuvvetsizliğini anlıyor, pek ağır bir yükün altında göğsü sıkışıyordu. (Bu darlığı ne zaman duysa, Sefillerden “Foşlövän ”.... Baba”nın yüklü arabası altına giren...” Jean Valjean’ı düşünürdü.)” (Tahir, 2019: 317).

- “(Hizmetçi kahve getirdiği zaman saat biri vurdu.)

Kalkacağı sıra Kâmil Bey’in aklına bir şey gelmişti. (Nedime Hanım’ın yüzüne dikkatle bakarak, adeta emreder gibi konuştu:)” (Tahir, 2019: 266).

- “(Kâmil Bey, Ramiz Efendi’nin sözlerini anlamadı bile... Büyük, fakat tatlı bir yorgunluk duyuyordu.) Umut ağır bir yük gibi omuzlarına çökmüştü. (Milletinde Fatma Hanım gibi kadınların bulunması ona İnönü zaferlerinden daha önemli görünüyor, Kadir’in annesini Nedime Hanım’dan bile çok daha yüksek, çok daha kudretli, daha güvenilir buluyordu.) (Tahir, 2019: 423).

EŞİ’de vücut-durum duyu fiili içeren ve konuşurun kendi bilgisi ve deneyimi sonucu yaptığı çıkarıma örnek olan on dört cümle tespit edilmiştir. Bu cümlelerden bazıları şunlardır:

- “(Nermin’in halası, Nişantaşı’nın en değerli kârgir konaklarından birini satın almış, girişten başlayarak tıka basa antika eşyalarla doldurmuştu.) ‘Buna dayalı döşeli denmez, düpedüz antika deposu denir.’ diye suratını buruşturdu, ilk gördüğünde Kâmil Bey; bu kadar pahalı karışıklığın içinde yaşamaya insanların kendilerini nasıl mahkûm ettiklerini bir türlü de anlayamadı” (Tahir, 2019: 34).

- “(Kâmil Bey kapıyı örttü. Çantasını duvarın dibine, ayıp bir « şeymiş gibi adeta sakladı. Yağmurluğunu çıkardı.) Üstündeki ıslaklıkla uğraşır gibi yaparak etrafa göz attı, gördüğü hazin manzarayı bir daha hiç unutmadı” (Tahir, 2019: 147).
- “(Alt dudağı belli belirsiz titriyordu. Bu, ağlayacağına alametti. Oysa ağlamaması lazım geldiğini, bunun umutsuz erkekler üzerinde yıkıcı bir etki yapacağını biliyordu. Yan gözle baktı. Kâmil Bey, sigarah elinin başparmağıyla bıyığını okşayarak dalmıştı.) Ahmet çaresiz bir çocuk gibi ellerini kavuşturmuş. (Ağlamamak mümkün değil.)” (Tahir, 2019: 240).

Konuşurun kendi bilgisi ve deneyimi sonucu yaptığı çıkarımı içeren cümlelerin bazılarının sonuca dayalı çıkarım ve akıl yürütmeye dayalı çıkarım cümlelerine de örnek olabileceğinden önceki bölümlerde bahsedilmişti. Bu bilgiden hareketle, EŞİ’de konuşurun kendi bilgisi ve deneyimi sonucu yaptığı çıkarım içinde yer alan, vücut-durum duyu fiili içeren ve sonuca dayalı çıkarım özelliği de taşıyan cümleler ise şunlardır:

- “(‘Gavura da iki çift laf edeydin. Şöyle, şöyle deseydin... İyi vallaha...’
‘Dedim.’
‘Kabul etti mi?’
‘Bilmem. Hiç sesini çıkarmadı.’
‘Karşılığına güç yetirememiştir.’) Aldı gavur ağızının payını öyleyse... (Boyunu bir güzel ölçtü demek... Aferin...)” (Tahir, 2019: 375).
- “(Mahpus, ilk hareket olarak sağ eliyle sol bileğini ovuşturmuş, deminden beri hiç soluklanmadan duruyormuş gibi, ciğerlerini derin derin hohlayarak boşaltmıştı.) Artık kederli yeşil gözlerini insanlardan kaçırmıyordu. (Rahatlamıştı.)” (Tahir, 2019: 113).

EŞİ’de çıkarım kiplikleri bağlam dışında başka kiplik işaretleyicileri vasıtasıyla da işaretlenmiştir. Bu işaretleyicilerden biri de “-mİş olmalı” yapısıdır. “-mİş olmalı” yapısı, sonuca dayalı çıkarımsal anlatımlarda kullanılır (Hirik, 2014: 269). Bu sebeple “-mİş olmalı” yapısı, EŞİ’de vücut-durum duyu fiili içeren bir cümleyi çıkarım kipliğinde işaretlemiştir:

- “(Etrafındakilere döndü. “Birisi mahpusa girdi mi, öldü beller imansız takımı... ‘Mahpusun parası pul, karısı dul’ diye laf çıkarılmış... Hele domuz hele...’) Başka bir şey hatırlamış **olmalı** ki yüzü değişti. (Kurnaz kurnaz göz kırptı.)” (Tahir, 2019: 111).

4.3. Varsayım kipliği

“Kanıtlanmadan, geçici veya kalıcı olarak benimsenen önerme; deneyle henüz yeter derecede doğrulanmamış ama doğrulanacağı umulan teorik düşünce, faraziye, hipotez.” (TDK, 1998: 2333) olarak tanımlanan varsayım; kiplik ifadelerde olanaksız, kesin olmayan, nispeten imkânlı vb. derecelerdeki anlam alanına işaret eder (Üzüm, 2019: 116). Varsayım kipliğinde¹¹, konuşur yargısının gerçekliğinden emin değildir. Konuşur, bu emin olamama temelinde geleceğe yönelik bir tasarım kurmayı amaçlar

¹¹ Varsayım ifadesi, konuşurun daha sonra dile getireceklerine temel teşkil eder ve bu sebeple de varsayım ifadeleri şart ifadelerine benzer (Kerimoğlu, 2018: 42).

(Kerimoğlu, 2018: 41). Varsayım ifadelerinde o anda gerçekleşmemiş olan bir durumu veya olasılığı gerçekleşmiş gibi kabul etme söz konusudur.

İhtimal, çıkarım ve varsayım kiplikleri; temelde konuşurun bir önermenin doğruluğu veya gerçekliği ile ilgili tutumunu içerdiği için benzerlikler taşır. Bu benzerlikler de bazen bu kiplik türlerinin ayırt edilmesini zorlaştırır. İhtimal, çıkarım ve varsayım kiplikleri arasındaki fark, yargıların niteliği veya sağlamlığı açısından ele alınabilir. Varsayım kipliğinde, çıkarım kipliğinde olduğu kadar nitelikli veya sağlam bir yargı verilmeyenken; yine varsayım kiplikleri deneyimsel olma, mantıksal akıl yürütmeye dayanma gibi özellikleri sebebiyle ihtimal kipliğinden daha nitelikli veya sağlam yargı içerir (Kamacı Gencer, 2020: 72). Bu sebeple, yargının niteliğine veya sağlamlığına bakmak, bir cümlenin kiplik türünü tespit etmeyi kolaylaştırır.

EŞİ'de içinde vücut-durum duyu fiili bulunan, gerçekleşmemiş durumların gerçekleşmiş gibi kabul edildiği düşünülen ve geleceğe yönelik bir tasarım kurmayı amaçlayan on üç cümle tespit edilmiştir. Bu cümleler, varsayım anlamını verecek olan kiplik işaretleyicilerden vücut-durum duyu fiili, zarf, ek ve diğer yapılar düşünülerek incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonrasında, varsayım kipliğinin işaretlenmesinde vücut-durum duyu fiillerinin doğrudan etkisinin olduğu iki cümle tespit edilmiştir. Tespit edilen cümleler ve bu cümlelerin açıklamaları şu şekildedir:

Bir olayın konuşma zamanında gerçek olmadığı ya da gelecekte de gerçek olmayacağı kesindir. Buna rağmen konuşucu gerçek dışı koşul tümceleri ile “-sAydI” ekini de kullanarak olay hakkında bir varsayım yürütebilir (Ersen-Rasch ve Onası, 2015: 221). Bu cümleler de varsayım kipliği ile işaretlenebilir. EŞİ'de, vücut-durum duyu fiili ve bu fiile eklenen “-sAydI” yapısı bir cümleyi varsayım kipliğinde işaretlemiştir. İlgili cümlede, vücut-durum duyu fiili ve aldığı “-sAydI” yapısı varsayım kipliği işaretleyicisi görünümündedir:

- “*Elimizden bir kaza çıksaydı, birisini yeseydik amenna ...*” (Tahir, 2019: 135).

“Fiil+mİş gibi” yapısını içeren cümleler varsayım kipliğini işaretleyebilir (Hirik, 2015). EŞİ'de de “vücut-durum duyu fiili+mİş gibi” yapısını içeren bir cümle varsayım kipliğinde işaretlenmiştir. İlgili cümlede, vücut-durum duyu fiili ve aldığı “mİş gibi” yapısı varsayım kipliği işaretleyicisi görünümündedir:

- “*Kahvede bu gece herkes soluklarını kesmiş gibiydi*” (Tahir, 2019: 220).

Yukarıda tespiti yapılan iki cümle dışında varsayım kipliğinde işaretlenen diğer cümlelere bakıldığında, ilgili cümlelerde vücut-durum duyu fiillerinin kiplik anlamın tespitine doğrudan bir katkısının olmadığı görülmüştür. Bu cümlelerde kiplik işaretleyicisi olarak zarf, ek ve diğer yapılar öne çıkmıştır. Kiplik anlamı zarfın, ekin ve diğer yapıların belirlediği cümleler ve bu cümlelerin açıklamaları ise şu şekildedir:

Sorulu olmayan cümlelerde, anlatılan düşüncenin gerçekte var olmayıp öyle sanıldığını gösteren “sanki” zarfı (TDK, 1998: 1905), kipsel alanda varsayım kipliğini işaretler (Hirik, 2015: 1372). EŞİ'de vücut-durum duyu fiili içeren üç cümlede “sanki” zarfı varsayım kipliğini işaretlemiştir:

- “***Sanki** duvarlar birbirine yaklaşıyor, ciğerlerimi sıkıştırıyor*” (Tahir, 2019: 30).
- “*Mutluluk kocaman elleriyle **sanki omuzuna basmıştı***” (Tahir, 2019: 121).
- “*Oysa bir şeye canım sıkıldı mı benim karnım **sanki genişler***” (Tahir, 2019: 308).

Kipsel alanda “varsayım, tahmin” (Hirik, 2015) görünümünde olan diyelim sözcüğü, EŞİ’de “haydi” zarfı ile ilgi kurmuştur. “Haydi ... diyelim” yapısı, EŞİ’de vücut-durum duyu fiili içeren bir cümlede varsayım kipliğini işaretlemiştir:

- “**Haydi elin kalem tuttu diyelim**” (Tahir, 2019: 169).

Bir olayın konuşma zamanında gerçek olup olmadığının ya da gerçek olup olmayacağını belli olmadığı varsayımli koşul cümlelerinde -sa eki kullanılır (Ersen-Rasch ve Onası, 2015: 221). Bu cümleler varsayım kipliğinde işaretlenebilir. EŞİ’de vücut-durum duyu fiili içerip varsayımli koşul cümlesi görünümünde olan üç cümle, varsayım kipliğinde işaretlenmiştir:

- “**Hilafım varsa suratuma çarpsın!**” (Tahir, 2019: 297).
- “**Bir suçumuz varsa can baş üstüne...**” (Tahir, 2019: 296).
- “**Şimdi, aklın varsa, az biraz düşüñ de karşılığını ver bakalım!**” (Tahir, 2019: 97).

“Fiil+mİş gibi” yapısını içeren cümlelerin varsayım kipliğinde işaretlenebildiğinden önceki bölümlerde bahsedilmişti. EŞİ’de vücut-durum duyu fiili ve “fiil+mİş gibi” yapısını içeren dört cümlede “fiil+mİş gibi” yapısı varsayım kipliğini işaretlemiştir:

- “**Budala bir hareketle birisini aldatmış gibi ellerini ovuşturdu**” (Tahir, 2019: 286).
- “**Enişte Bey birden hatırlamış gibi gözlerini açtı.**” (Tahir, 2019: 47).
- “**Çok büyük bir felakete uğramış gibi içini çekti**” (Tahir, 2019: 12).
- “**Kâmil Bey ayıp bir şey yapıyormuş gibi, utançla gözlerini duvardaki levhalarda, raflardaki öteberide gezdirdi**” (Tahir, 2019: 59).

Sonuç

Kemal Tahir’in *Esir Şehrin İnsanları* romanında vücut-durum duyu fiillerinin Palmer’ın bilgi kipliği kategorisini işaretleyip işaretlemediğini ve vücut-durum duyu fiilleri dışında kullanılan diğer kiplik işaretleyicilerinin kiplik anlamın belirlenmesindeki rolünü açıklamayı amaçlayan bu çalışmamızda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Yaptığımız incelemeler sonucunda, *Esir Şehrin İnsanları*’nda vücut-durum duyu fiili içeren cümlelerde bilgi kipliği ve onun alt anlam alanları olan ihtimal, çıkarım ve varsayım kipliklerinin işaretlendiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada vücut-durum duyu fiili içeren kırk dört cümle analiz edilmiştir. Bu cümlelerden on üçü ihtimal kipliğinde, on sekizi çıkarım kipliğinde ve on üçü varsayım kipliğinde işaretlenmiştir. İhtimal kipliğinde işaretlenen cümlelerden iki tanesinde, çıkarım kipliğinde işaretlenen cümlelerden üç tanesinde ve varsayım kipliğinde işaretlenen cümlelerden iki tanesinde kiplik işaretleyicisi olarak vücut-durum duyu fiillerinin etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, vücut-durum duyu fiillerinin, analiz edilen kırk dört cümleden yola çıkılarak, bilgi kipliğini ve onun alt anlam alanlarını işaretlemeleri için diğer kiplik işaretleyicileri ile bir bütün hâlinde değerlendirilmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Esir Şehrin İnsanları'nda vücut-durum duyu fiili içerip ihtimal kipliğini işaretleyen cümleler analiz edildiğinde; kiplik işaretleyicisi olarak bağlam ile beraber vücut-durum duyu fiillerinin, zarfların, bağlaçların, eklerin ve diğer yapıların ön plana çıktığı gözlenmiştir. İki cümlede vücut-durum duyu fiilleri, dört cümlede zarflar, üç cümlede bağlaçlar ve altı cümlede ise ekler ve diğer yapılar cümlelerin kiplik anlamını belirlemiştir. Örneğin, “belki” sözcüğü farklı cümlelerde hem zarf hem bağlaç görevinde kiplik işaretleyicisi olarak kullanılmış ve ilgili cümleleri ihtimal kipliğinde işaretlemiştir. Buna ek olarak, vücut-durum duyu fiilleri bir cümlede bağlaçla anlam bütünlüğü kurarak başka bir cümlede ise ek olarak kiplik işaretleyicisi göreviyle kullanılmış ve ilgili cümleleri ihtimal kipliğinde işaretlemiştir.

İhtimal kipliğinde öne çıkan bir diğer işaretleyici ise “-sA” ekidir. “-sA” eki hem tek başına hem de farklı yapılar oluşturarak ihtimal kipliğinin işaretlenmesine katkı sağlamıştır. -sA eki, vücut-durum duyu fiillerinde birleşik çekime girerek bir cümleyi ihtimal kipliğinde işaretlemiştir. Yine geniş, şimdiki, geçmiş, gelecek zaman ile kurulup üstüne -sA eki alan yan cümleler de temel cümlelerini ihtimal kipiyle işaretlemiştir. Ayrıca, dilek, şart, buyruk, ihtimal, karşılaştırma, zıtlık, tahmin, faraziye, kuvvetli tahmin gibi kiplik anlamları işaretleyen “-sA” eki, “diye” sözcüğüyle birleşerek “-sA diye” yapısını oluşturmuştur. Gereklilik, kesinlik, tahmin, alışkanlık, istek, buyruk, söz verme gibi kiplik anlamları işaretleyen “-Ar/-Ir” eki de yine “diye” sözcüğüyle birleşerek “-Ar/-Ir diye” yapısını oluşturmuştur. Kipsel alanda “yakın olasılık, tahmin” anlamlarını verdiği bilinen “diye” sözcüğü ile oluşturulan bu yapılar, vücut-durum duyu fiili içeren cümlelerde ihtimal kipliğini işaretlemek için kullanılmıştır.

Esir Şehrin İnsanları'nda vücut-durum duyu fiili içerip çıkarım kipliğini işaretleyen cümleler analiz edildiğinde; kiplik işaretleyicisi olarak bağlamın ve vücut-durum duyu fiillerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Dört cümlede konuşurun kendi hisleri sonucu yaptığı çıkarım gözlenirken on dört cümlede ise konuşurun kendi bilgisi ve deneyimi sonucu yaptığı çıkarım gözlenmiştir. Konuşurun kendi bilgisi ve deneyimi sonucu yaptığı çıkarım cümleleri içinde, sonuca dayalı çıkarım ve akıl yürütmeye dayalı çıkarım ifade eden cümleler tespit edilmiştir. Özellikle sonuca dayalı çıkarım cümlelerinde kullanılan “-mİş olmalı” yapısının, cümleyi çıkarım kipliğinde işaretlediği tespit edilmiştir. Buna ek olarak, konuşurun kendi bilgisi ve deneyimi sonucu yaptığı çıkarım içinde yer alan ve akıl yürütmeye dayalı çıkarım özelliği de taşıyan cümlelerde vücut-durum duyu fiilleri kiplik işaretleyicisi olarak kullanılmıştır. Ayrıca, vücut-durum duyu fiiline eklenen ve geçmiş ya da geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunurken kullanılan “-mİşIr” eki de vücut-durum duyu fiili ile birlikte çıkarım kipliğini işaretlemek için kullanılmıştır.

Esir Şehrin İnsanları'nda vücut-durum duyu fiili içerip varsayım kipliğini işaretleyen cümleler analiz edildiğinde; kiplik işaretleyicisi olarak bağlam ile beraber vücut-durum duyu fiillerinin, zarfların, eklerin ve diğer yapıların ön plana çıktığı gözlenmiştir. Sorulu olmayan cümlelerde, anlatılan düşüncenin gerçekte var olmayıp öyle sanıldığını gösteren “sanki” sözcüğü zarf olarak kullanıldığında ilgili cümleleri varsayım kipliğinde işaretlemiştir. Yine kipsel alanda “varsayım, tahmin” görünümünde olan “diyelim” sözcüğü de “haydi” zarfıyla ilgi kurduğunda oluşan “haydi ... diyelim” yapısı, bir cümleyi varsayım kipliğinde işaretlemiştir. Varsayım koşullu cümlelerinde ise bir olayın konuşma zamanında gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini anlamak güçtür. Bu cümlelerde kullanılan “-sA” eki ile gerçek dışı koşul tümceleriyle kullanılan “-sAydI” eki de ilgili cümleleri varsayım kipliğinde işaretlemiştir. Ayrıca fiillere eklenen “-mİş gibi” ile oluşan “fiil+mİş gibi” yapısı da varsayım kipliğini işaretlemek için kullanılmıştır. Vücut-durum duyu fiillerine eklenen “-sAydI ve -mİş gibi” yapıları da vücut-durum duyu fiilleri ile birlikte kiplik işaretleyicisi olarak kullanılmıştır.

Bu sonuçlardan hareketle şöyle bir genel değerlendirme yapılabilir: Vücut-durum duyu fiili içeren cümlelerde Palmer'ın bilgi kipliği kategorisi sadece vücut-durum duyu fiilleriyle değil, bağlam, zarf, edat, bağlaç ve ek gibi diğer kiplik işaretleyicilerin bir bütün hâlinde değerlendirilmesiyle tespit edilmiştir. Bu sebeple, bir cümlede kiplik analizi yapmak için kiplik işaretleyicilerin tamamı dikkate alınarak hepsinin bir bütün hâlinde değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmıştır.

Kaynakça

- Aka, F. (2020). *Halide Edip Adıvar'ın Handan Romanında Kiplikler Üzerine Bir Metin Analizi*. Manisa Celal Bayar Üniversitesi. Doktora Tezi.
- Arslan, M. (2020). *Klasik Türkçe Tıp Metinlerinde Gereklik ve Yükümlülük Kipliği*. Ankara: Son Çağ Akademi.
- Aslan Demir, S. (2008). *Türkçede İsteme Kipliği*. Ankara: Grafiker.
- Benzer, A. (2010). -sA Ekinin işlevleri ve Dilek-Şart Ayrımı. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. s.131-140.
- Benzer, A. (2012). *Türkçede Zaman, Görünüş ve Kiplik*. İstanbul: Kabalıcı.
- Coates, J. (1987). Epistemic Modality and Spoken Discourse. *Transactions of the Philological Society*, 85, 100-131.
- Çüçen, A.K. (2013). *Mantık*. Bursa: Sentez.
- Çürük, S. (2010). Olumsuzluk ve Kiplik Arasındaki İlişki: Bakış ve Yaklaşımlar. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*. 7 (2). s. 57-72.
- Demirbaş, M. (2020). *Türkiye Türkçesi ve Türkmen Türkçesinde Duyu Eylemleri*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Doktora Tezi.
- Demirel, M.V. (2018). *Türkçenin Kiplik Özelliklerinin Belirlenmesi ve Bunların Dil Bilgisi Öğretimine Yansıtılması*. Dokuz Eylül Üniversitesi. Doktora Tezi.
- Ersen-Rasch, M. ve Onası, E. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Papatya.
- Hall, J. E. ve Guyton, A. C. (çev. Çağlayan Yeğen B.). (2013). *Tıbbi Fizyoloji*. İstanbul: Nobel Tıp.
- Hirik, S. (2013). Olasılık Bildiren Kipliklerin Eski Uygur Türkçesi metinlerindeki Görünümü. *Dil Araştırmaları*, 512, s.139-161.
- Hirik, S. (2014). *Türkiye Türkçesinde Bilgi Kiplikleri*. Kırıkkale Üniversitesi. Doktora Tezi.
- Hirik, S. (2015). Zarfların Kipsel Alandaki Görünümleri. *Turkish Studies*. S 10/8. S.1365-1382.
- Hirik, E. (2018). *Türkiye Türkçesinde Mental Fiiller*. Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü.
- İmer, K.; Kocaman, A. ve Özsoy, S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Kamacı Gencer, D. (2018). *Anlamsal Bir Fenomen Olarak Kiplik: Dede Korkut Örneği*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Doktora Tezi.
- Kamacı Gencer, D. (2019). Dede Korkut Kitabı'nda Bilgi Kipliği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 8/1, s.38-52.
- Kamacı Gencer, D. (2020). *Anlamsal Bir Fenomen Olarak Kiplik: Dede Korkut Örneği*. Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.
- Kamchybekova, K. (2010). *Kırgız Türkçesinde Duyu Fiilleri*. Ankara Üniversitesi. Doktora Tezi.
- Kamchybekova, K. (2011). Kırgız Türkçesinde Duyu Fiilleri. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. C2, S3, s.87-102.
- Kerimoğlu, C. (2018). *Kiplik ve Kip*. Ankara: Pegem Akademi.
- Koptagel İlal, G. (1991). *Tıpsal Psikoloji*. Ankara: Güneş.

- Levin, B. (1993). *English Verb Classes and Alternations: A Preliminary Investigation*. Chicago ve London: The University of Chicago Press.
- Narrog, H. (2005). On Defining Modality Again. *Language Sciences*. 27 (2). s. 165-192.
- Narrog, H. (2012). *Modality, Subjectivity and Semantic Change*. New York: Oxford University Press.
- Nuyts, J. (2001). *Epistemic modality, language, and conceptualization: A cognitive-pragmatic perspective*. Amsterdam: Benjamins.
- Öktem, Ö. (2006). *Davranışsal Nörofizyolojiye Giriş*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Öztürk, Ö. ve Papafragou, A. (2014). The Acquisition of Epistemic Modality: From Semantic Meaning to Pragmatic Interpretation. *Language Learning and Development*. 00:1-24.
- Palmer, F.R. (1986). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, F.R. (2001). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tahir, K. (2019). *Esir Şehrin İnsanları*. İstanbul: İthaki.
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Türkdil, Y. (2013). *Anlam Bilimi Açısından Kazak Türkçesinde Duyu Fiilleri*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Türkyılmaz, F. (2019). *Tasarlama Kiplerinin İşlevleri*. İstanbul: TDK.
- Üzüm, M. (2019). *Eski Anadolu Türkçesinde Epistemik Kiplik Kısas-ı Enbiya Örneği*. Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.
- Yaylagül, Ö. (2005). Türk Runik Harfli Metinlerde Mental Fiiller. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*. C2, S1. s. 17-51.
- Viberg, A. (2001). Verbs of Perception. *Language Typology and Language Universals*. Martin Haspelmath (ed); Ekkehard König (ed). S.1294-1309. Berlin: de Gruyter.
- Viberg, A. (2009). The verbs of perception: A Typological Study. *Linguistics*. S21, s.123-162.
- Willett, T. (1988). A Cross Linguistic Survey Of the Grammaticalization of Evidentiality. *Studies in Language*. S.12. s.51-97.

32. Samipaşazade Sezai'nin "Düğün" hikâyesinde verem'in kadın psikolojisi bağlamında irdelenmesi

Öznur YEMEZ¹

APA: Yemez, Ö. (2021) Samipaşazade Sezai'nin "Düğün" hikâyesinde verem'in kadın psikolojisi bağlamında irdelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 587-602. DOI: 10.29000/rumelide.990172.

Öz

Bu çalışma, Samipaşazade Sezai'nin *Küçük Şeyler* eserinde geçen "Düğün" adlı hikâyesini verem hastalığı ve kadın psikolojisi bağlamında ele almaktadır. Verem bazı edebi eserlerde ölümü estetize eden bir motif, bazı eserlerde ise sınıfsal bir ayrımın sembolik dışı vurumu olarak karşımıza çıkar. Bu çalışma ise veremi kadın karakterin bedenen sömürülmesi olgusunun psikolojik dışı vurumu olarak ele almakta ve hastalığı daha ziyade psikanalitik kavramlarla açıklamayı amaçlamaktadır. Hikâyede kadın karakter duyguların bastırılması sonucu yaşanan derin hayal kırıklığını aşamamakta ve vereme yakalanmaktadır. Çalışma Sigmund Freud'un bakirelik tabusu, Karen Horney'in nevroz ve kadın psikolojisi ile Susan Sontag'ın hastalık metaforu teorilerini kullanarak karakterin yaşadığı aşk melankolisinin vereme evrilmesini kadın psikolojisi bağlamında aşamalarıyla ele almakta; verem semptomlarının bekâretin kaybını takiben ortaya çıktığını, hastalığın suçluluk duygularının bedensel bir dışı vurumu olduğunu ve kanama trajedileri deneyimleyen karakterin mazoşist bir tutum geliştirdiğini ileri sürmektedir. Nevrotik karakter ayrıca edilgen tutumunun yarattığı sarsıntıyı anlatı içerisinde aşırı özveriyle kompanse etmeye çalışmaktadır. Sonuç olarak, çalışma güçlü öteki kadımla rekabet edemeyen, özsaygısını yitirmiş ve arzu nesnesiyle aşırı özdeşleşim yaşamış olan karakterin baba figürü karşısında fiziksel bütünlüğünü, anne figürü karşısında ise ruhsal bütünlüğünü koruyamadığını ve bunu verem hastalığı şeklinde dışı vurduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Samipaşazade Sezai, Sigmund Freud, Karen Horney, kadın psikolojisi, verem

The analysis of tuberculosis within the framework of feminine psychology in Samipaşazade Sezai's "The Wedding"

Abstract

This study aims to analyse "The Wedding" in Samipaşazade Sezai's *Little Things* within the framework of tuberculosis and feminine psychology. While tuberculosis appears as a motif that aesthetizes death in some literary works, it appears as a symbolic expression of class distinction in some works. This study, on the other hand, treats TB as the psychological expression of the phenomenon of bodily exploitation of the female character and aims to explain the disease in psychological terms. In the narrative, the female character cannot overcome the deep disappointment she has experienced as a result of the suppression of emotions and gradually develops tuberculosis. Using Sigmund Freud's taboo of virginity, Karen Horney's neurosis and feminine psychology and Susan Sontag's metaphors of illness, the study analyses the phases of how love melancholy is transformed into tuberculosis within time. The study suggests that tuberculosis symptoms occur after

¹ Arş. Gör. Dr., Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, İngiliz Kültürü ve Edebiyatı ABD (Konya, Türkiye), oznuryemez@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1102-7407 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.05.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990172]

the loss of virginity, illness is a bodily manifestation of neurotic feelings of guilt, and the character who experiences bleeding tragedies develops a masochistic attitude. The neurotic character accordingly tries to compensate for the loss caused by her passive attitude with excessive self-sacrifice. In conclusion, the study reveals that the character, unable to compete with the strong other woman, has lost her self-esteem due to excessive identification with the object of desire, cannot keep her physical integrity against the paternal figure and psychological integrity in the presence of the maternal figure, and this manifests itself in the form of tuberculosis.

Keywords: Samipaşazade Sezai, Sigmund Freud, Karen Horney, feminine psychology, tuberculosis

Giriş

Hastalık, edebi ve sinematik anlatılarda karakterlerin psikolojilerini dışa vurması ve örtük ya da tarihsel izleyici veya okurun karakterle özdeşleşim yaşamasını sağlaması bakımından büyük bir anlatsal önem arz etmektedir. Karakterlerin içine düştükleri buhran, çözüme kavuşturulamamış travmaları, suçluluk duyguları ve bastırılan arzuları fiziksel hastalık olarak tezahür etmekte, mensubu oldukları toplumsal sınıf ve cinsiyetleri hastalıklarını şekillendirmekte, karakter organizasyonu ve duygudurum yapıları ise hastalıklarını beslemektedir. Bu bağlamda karakterler kendi kişiliklerine en uygun hastalıkları yaşantılamakta ve anlatı evreninde yaşadıkları dönüşüm hastalıklarındaki dönüşüm ile kendini ele vermektedir. Bu kapsamda bu çalışma, Samipaşazade Sezai'nin *Küçük Şeyler* adlı eserinde geçen "Düğün" adlı hikâyenin baş kadın karakteri Dilsitan'ı verem hastalığı ve kadın psikolojisi bakımından irdelemektedir. Uzun yıllardır halayık olarak çalıştığı evin beyi tarafından aşk vaatleriyle kandırılan on sekiz yaşındaki Dilsitan odalık olarak kullanılmış ve cinsel olarak sömürülmüştür. Evin yirmi beş yaşındaki genç ve yakışıklı beyi Behçet'in kendisine gerçekten âşık olduğunu ve onunla evleneceğini zannederek bedenini efendisinin emrine sunmak zorunda kalan Dilsitan onun aslında üst sınıftan Sitare adlı güzel olmayan bir kadınla çıkar ilişkisine dayalı bir evlilik gerçekleştirmek üzere olduğunu öğrenince nevroz yaşamış ve zamanla nevrozu verem hastalığını tetiklemiştir. Karşılıksız aşkı ve düş kırıklıklarını bastırmak durumunda kalan karakterin nevrozu aşk melankolisine evrilmiş ve melankolisi de verem hastalığının ölümcül bir hâle dönüşmesine neden olmuştur. Dilsitan hâlihazırda nevrozik olan karakterinden ötürü dışarıda ötekine ve içeride kendine boyun eğen bir tutum sergilemiş ve maruz kaldığı durum nevrozunu ise aşırı çalışma ve özveriyle kendini ele veren mazoşist bir tutum ve karşı tepki oluşumuyla yönetmeye çalışmıştır. Bu çalışma; Dilsitan'ın bekâretin kaybıyla birlikte arzu nesnesine karşı cinsel bir esaret geliştirdiğini ve bu durumun zorlanımlı bağımlılığa yol açtığını, bekâretin kaybını sağlığın kaybıyla paralel olarak deneyimlediğini ve iç içe geçen kanama trajedileri yaşadığını, arzu nesnesi olarak gözden düşürülmesi sonucunda narsistik bir yaralanma aldığını ve bu durumun sevginin gözde büyüülmesinden kaynaklandığını, bunu takiben mazoşist bir tutum geliştirerek kendi benliğine saldırdığını göstermeyi amaçlamaktadır. Anne ve baba figüründen yoksun olan karakter baba ikamesi olarak temsil edilen Behçet Bey'in karşısında bekâretini yitirerek bir nevi fiziksel bütünlüğünü koruyamamış ve arzu nesnesinin yeni arzu nesnesi olan ve anne ikamesi olarak ele alınabilecek olan Sitare Hanım karşısında ruhsal bütünlüğünü kaybederek önce ruh sağlığını, sonra da beden sağlığını tamamen yitirmiştir. Bu bağlamda birbirini takip eden kayıplar yaşayarak kaybın kendisini de kaybetmiş ve derin bir melankoliye bürünmüştür. Bastırılmış arzu ve kadınsı tutkuları verem hastalığı olarak tezahür etmiş; bedensel olarak sömürülme ve özaldatmacaların beraberinde getirdiği nevrozik suçluluk duyguları hastalık olarak dışa vurulmuştur. Diğer kadınla rekabet edemeyecek durumda olan Dilsitan babayla/arzu nesnesiyle yaşadığı aşırı özdeşleşim sonucunda öznelliğini yitirmiş ve bir nevi kanayarak günahlarından arınmaya çalışmıştır. Sahip olduğu melankolik karakteri hastalığının gidişatını değiştirmiş, alt sınıftan bir hizmetçi olarak kötü yaşam standartlarına

en uygun hastalık olan veremin pençesine düşmüştür. Behçet Bey'in Sitare Hanım'la düğünün olduğu gün de bedensel olarak ölecek yarım kalan yok oluşunu tamamlamıştır. Çalışma, Dilsitan'ın bekâretinin kaybıyla yaşadığı kişilik dönüşümünü ve fiziksel değişimini Karen Horney ve Sigmund Freud'un terminolojisini kullanarak aşamalarıyla analiz etmekte ve geçirdiği hastalığın metaforik anlamlarını Susan Sontag'ın kavramlarıyla açıklamaktadır. Buna göre; sahip olduğu içe dönük karakter, ait olduğu toplumsal sınıf ve kimliği kişiliğine en uygun hastalık olarak veremi ortaya çıkarmış ve anlatıda verem, ölümü estetize eden bir motif olarak kullanılmıştır. Ayrıca hastalık "stereotipin hem gerçek hem de mecaz boyutlarını kaynaştırarak onu estetik bir karaktere dönüştürmektedir" (Çıraklı ve Yemez, 2017, s. 141); böylece karakter anlatı sonunda şairane bir ölüm yaşamıştır.

1. Metafor olarak verem

Fiziksel ya da ruhsal olsun her hastalık, semptom ya da belirtilerden de önce, kendi içinde ve dışında başlı başına bir metafordur. Hastalığın etrafında toplanan ve bireysel ya da kolektif bilinç dışında karşılığı olan imgeler aracılığıyla hastalık salt tıbbi bir kavram olmanın ötesine geçmiş ve bir metafora dönüşmüştür. Sontag (1978), *Bir Metafor Olarak Hastalık* adlı kitabında bu durumun bireylerin öznel hastalık deneyimini olumsuz olarak etkilediğinin altını çizmiş ve hastalığın metaforik kullanımına karşı çıkmıştır. Metaforik düşüncelerden sağaltılmış hastalık kavramını destekleyen Sontag bunun hastalıktan muzdarip özneye de hastalıkla savaşıma sürecinde olumlu bir katkısının olduğunu özellikle belirtmiştir.

Tarih boyunca metaforik düşüncelerin benzer biçimde odağında olan ve kendi içindeki dönüşümleri/gelişimleri paralel olan iki hastalık bilhassa dikkatimizi çekmektedir: verem ve kanser. Geçmiş yüzyıllarda sebebi bilinmediğinden ve tedavisi olmadığından gizemli olarak kabul edilen veremin yerini günümüzde kanser almıştır. Mistik olarak görülen her hastalık gerçekten olmasa bile ruhsal olarak bulaşıcı kabul edilmiş ve sağlıklı özne kendisini koruyabilmek adına hastadan ve hastanın bulunduğu mekândan uzak durmuştur. Bunu daha ziyade "bir tabunun ihlali" (1978, s. 78) olarak ele alan Sontag bu hastalıklarının isimlerinin bile insan üzerinde yıkıcı bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Hastalığı doğrudan anamamak ve güzel adlandırma yapmak da ondan korunabilmenin dolaylı bir dışı vurumudur. Ashında çözüm hastadan hastalığını gizlemekten ya da korunabilmek amacıyla ondan uzak durmaktan ziyade hastalığın kendisini mitletirmeye son vermektir.

Yakın geçmişte verem hastalığına yakalanmak kolektif bilinç dışında ölüm cezasına çarptırılmakla eşdeğerdi; tıpkı günümüzde kansere yakalanmanın çoğunlukla ölüm demek olması gibi. Sontag (1978) bu sebepten "verem hastalarının kimliklerini gizli tutmak çok yaygındı ve öldükten sonra bile hastalıkları çocuklarından gizlenirdi" (s. 7) demektedir. Öyle ki hastanın kendisinden bile hastalığı gizlenir; ailesi ve doktorlar bu konuyu açıkça konuşmaktan imtina ederlerdi. Yeterince ürkütücü ve soğuk olan ölümün en nahoş şekli muhtemelen skandala sebep olacak bir hastalıkla gelmesiydi çünkü "en iyi ölüm aniden vuku bulandı; daha şanslı olanlar ise uykuda ya da bilinçsizken ölümle tanıştırdı" (Sontag, 1978, s. 8). Verem hastalığını bu kadar korkunç ve utanç verici yapan ise hastanın benliğini, yaşam üslubunu ve hayat standartlarını açığa vurmasıydı; verem hastayı beden ve ruhen bir ötekine ele vermektense ya da ispiyonlamaktan örtük bir haz duymaktaydı.

Verem bedende akciğerle ilişkilendirilen bir hastalıktır ve daha ziyade zithıklardan oluşmaktadır: bembeyaz bir suret, kıpkırmızı yanaklar, ardı arkası kesilmeyen öksürükler, iç çekişler, titreyen dudaklar, dalgın bakışlar ve kanlı bir mendil. Bu bağlamda "verem bedeni şeffaf hale getirir" (Sontag, 1978, s. 12) denilebilir. Veremin semptomları somuttur ve gözle görülebilecek biçimdedir; bununla

birlikte aldatıcı bir tarafı da vardır. Hastalık ve sağlık, ölüm ve yaşam birbirine karışmıştır. Verem fiziksel bir çözümlenme, bir ufulanma hastalığıdır; "beden önce balgam ve mukusa ve, nihayetinde, kana dönüşür" (Sontag, 1978, s. 13). Hastalık zamanla ve sinsice ilerler; bir anda ortaya çıkmaz. Çoğunlukla yoksulluk ve yoksunluk hastalığıdır: ince giysiler, sıska bedenler, soğuk odalar, dengesiz beslenme ve yetersiz hijyen. Bu yüzden alt kesimden insanların bu hastalığa yakalanma oranı daha yüksektir. Tedavi için ise veremli özne sağlıklı beslenmeye ve mekân değiştirmeye teşvik edilir. Hastalık bir bakıma yoksulluktan kaynaklıdır ancak iyileşmek için para ve zaman gereklidir. Beslenme ve yaşam rutinini değiştirmekten âciz olanlar ya da değiştirme imkânından yoksun olanlar ise sonunda hastalığa teslim olur.

Verem ağır ilerleyen, acısız ve estetik bir hastalıktır. Her türlü anomali hastanın içinde vuku bulduğundan dışarıdan göze batacak ve ötekini rahatsız edecek herhangi bir değişim ya da belirti bulunmaz. Bu açıdan ölümün korkunç yüzünü estetize ettiği ve hastaya şairane bir ölüm sunduğu söylenebilir. Hastalık akciğerle ilişkilendirilmesinden ötürü spiritüel bir anlam kazanır. Yaygın semptom olarak yüksek ateş daha ziyade "içten bir yanma"yı (Sontag, 1978, s. 20) imlemektedir. Bu nedenle verem daha çok bir tutku, aşk ve arzu hastalığı olarak değerlendirilir. Baskılanan arzular, öznenin bedeninde verem hastalığı ve kan olarak dışa vurmaktadır. Hastalığa yakalananlar çoğunlukla "yaşamı yeterince sevmeye yetisinden yoksun kader kurbanı, kederli ve pasif" (Sontag, 1978, s. 25) kişilerdir. İçine kapanık olmaları ve isimsiz bir acının yasını tutmaları nedeniyle verem hastalarının aynı zamanda çok da çekici olduğu söylenebilir çünkü ötekinde bir anlama, kollama ve koruma içgüdüleri uyandırabilir.

Veremin melankoliyle paralel bir tarihçesi vardır. Melankolinin altın çağı olarak kabul edilen 18. yüzyılda verem romantik çağrışımlar edinmiştir. Melankolinin etrafına toplanmış anlam, metafor ve imgeler sayesinde verem romantize ve idealize edilmeye başlanmıştır. Hâlihazırda paraya, konuma ve güce sahip olan aristokratlar imajın peşine takılmış; böylece veremli beden imgesi hızla popüler olmuştur. Melankolik olmayan ama melankolik görünmeye çalışan aristokratlar hastalığın kültürel çağrışımlarından nemalanmak için veremli bedeni öne çıkarmış; ellerinde ipek mendilleri, pudralı yüzleri, allıklı yanakları, büzülmüş dudakları, dantelli gecelikleri, dalgın bakışları ve kederli duruşlarıyla bedenlerini bir imaj nesnesi olarak kullanmışlardır. Bu bağlamda veremin melankoliden beslendiğini vurgulamak yerinde olur. Her veremli bireyin derin bir melankolinin pençesine düştüğü ve bu melankolinin en şeffaf haliyle beden üzerinden dışa vurulduğu kabul edilmekteydi. Melankoli ise bireyi çekici kılan en önemli detaylardan biriydi. Bu nedenle zaman içerisinde "keder ve verem eş anlamlı kullanılmaya başlanmıştır" (Sontag, 1978, s. 32).

Verem ve delilik arasında da yakın bir ilişki vardır çünkü "her iki hastalıkta da bir mahkûmiyet/hapsedilme söz konusudur" (Sontag, 1978, s. 35). Vereme yakalananlar iyileşebilmek için sanatoryuma kapatılırken akli melekelerini yitirenler ise akıl hastanesine kapatılır. Bu bağlamda "verem gibi, delilik de bir sürgündür" (Sontag, 1978, s. 36). Hastalar bir bakıma hem kendi içlerinde hem de dış dünyada daimi bir sürgün halindedir. Her iki hastalıkta da aşırı bir öz bilinç geliştirme durumu söz konusudur. Hastalık bir taraftan öz bilinci artırırken diğer taraftan ise başlı başına bir ifade biçimidir. Hasta kimi zaman toplumdan tecrit edilmesine yol açan hastalığı aracılığıyla bireyselleşir ve sembolüğün de ötesine geçen bir ifade edimi kazanır. Bu açıdan hastalık kılık değiştirmiş bir ifade biçimine dönüşür. Hastalığın yol açtığı ölüm ise öznenin yaşam üslubu ve karakterine göre bir anlam kazanır. Mesela bütün ömrünü başkalarına adanmış biri için fedakârlık ve özverinin dışa vurumudur. Kimi zaman günahkâr bir hayatın karşılığında ödenen ağır bir bedeldir; kimi zaman ise aşırı erdemli olmanın bir getirisidir. Bazen de ilahi bir ceza ya da uyarı olarak değerlendirilir.

Her tür hastalık öncelikle "beden üzerinden konuşan bir irade, zihinsel durumun bir tezahürüdür: Bir tür öz ifade biçimidir" (Sontag, 1978, s. 44). Sembolikte baskılanan her şey hastalık üzerinden dolaylı olarak ötekine aktarılır; dile getirilemeyen şey hastalık şeklinde kendini ele verir ve ifade eder. Verem de daha ziyade aşırıya kaçan duyguların ve tutkuların ifadesidir; "yoğun bir arzuyu, bireyin isteksizliğine rağmen, kendini ele vermek istememesine rağmen, ifşa eden ve açığa vuran" (Sontag, 1978, s. 45) bir hastalıktır. Bazen de hastanın bile farkında olmadığı örtük hislerinin dolaylı bir tabiridir; bir anlamda hastada da kendisiyle ilgili bir farkındalık yaratır. Bu bağlamda "karakter hastalığa sebep olur çünkü kendini ifade edememiştir" (Sontag, 1978, s. 46) denilebilir. Özne karakterine en uygun hastalığı yaşantılar ve bu aynı zamanda onun kendinde uyandırdığı eziyetçi dürtülerin kılık değiştirmiş şeklidir yani öznenin kendi bedeni ve benliğine yaptıklarının dışı vurumudur. Verem bu nedenle mazoşist bir eğilimin yansıması olarak de ele alınabilir. Kendini yok etme mekanizmasına dönüşen öznenin tipik hastalığıdır.

2. Bekâret tabusu, nevroz ve kadın psikolojisi

Kadının kanama trajedileriyle çevrili yazgısı onun erkekler tarafından uğursuz ve muamma olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. İlk genç kızlığa geçişi simgeleyen adet kanaması, bekâretin kaybını imleyen dölyolu kanaması ve kanamalı doğum trajedisi kadına bir tabu olarak yaklaşılmaya yol açmış, kadının bireysel yazgısı bireysel psikolojisini şekillendirmiş ve kadınlığın kültürel boyutunu temelinden sarsmıştır. Kökeni cinselliğe ve ilkel kan tabusuna dayanan kadın korkusu erkeğin bu korkuyu yüceleştirme yaparak yönetmeye çalışmasına ve kadına, kendi ruhsal ve fiziksel bütünlüğünü koruma içgüdüsüyle temkinli yaklaşmasına sebep olmuştur. Özellikle kadının bedensel olarak el değmemişliğini ve saflığını temsil eden ve dinsel bir yasak konusu olarak da görülen bekâret evrensel bir geçerliliği olan bir tabuya dönüşmüştür. Freud'un "bir kızın belirli bir erkekle yapacağı evliliğe bir başkasıyla olan cinsel ilişkilerinden edinmiş olduğu herhangi bir anıyı getirmemesi talebi aslında tek eşliliğin de özünü oluşturan bir kadına o özel bir mülkmüş gibi sahip olma hakkının mantıksal devamı" (2018, s. 5) olarak açıkladığı bekâret tabusu tipik bir erkeklik ideali olan yeterlilik idealinin doğrudan bir yansımasıdır. Bu bağlamda genç bir kızın uzun yıllardır kontrol altına tutmaya çalıştığı bedensel ve coşkusal arzuları ancak yakın çevresinin de onay verdiği ilk erkekle bir tören aracılığıyla tatmin edilmeli ve kadın bu erkeğe evlilik adı altında hayatının geri kalan süresince bağlı olmalıdır. Bir anlamda kadın, kızlığını törensel bir ayinle bozan bu erkeğe cinsel bir esaret geliştirerek ona olağanüstü bir bağımlılık, boyun eğme ve özveri göstermelidir. Bir ötekiyle olacak cinsel edime karşı ketlenmeleri de içine alan bu mazoşizm tutumları kadının bedeninin "eğer bakireyse babasına, evliyse kocasına, rahibeyse İsa'ya ait" (Corbin vd., 2008, s. 158) olduğunu temsil etmektedir.

Genç kızlıktan kadınlığa geçiş kızlık zararının yırtılmasını sembolize eden bekâretin kayıpla temsil edilmektedir. "Ve ikinci olarak, kızlığın bozulması değişmez bir biçimde kadınlarda yıkıcı dürtüler uyandırır bile" (Horney, 2017a, s. 153) erkek için de tehlikeli bir eylemdir ki "gerçekten de bu öylesine tehlikelidir ki ancak güçlü bir erkek ya da karşılık olarak kendi yaşamını veya erkekliğini tehlikeye atmayı göze alan bir yabancı bu işi kazasız belasız yerine getirebilir" (Horney, 2017a, s. 153). Bu bağlamda "bir kadınla kurulacak ilk cinsel ilişki eylemi de bilhassa yoğun bir tehlike olarak göze çarpmaktadır" (Freud, 2018, s. 16). Kadın için kişilik dönüşümünü de içine alan bekâretin kaybı büyük bir önem arz etmektedir çünkü "bir kadının kızlığın bozulmasıyla karşı karşıya kaldığı tehlike, onun kendi kendisine karşı düşmanlık duymasına yol açmaktadır ve yeryüzünde böylesi bir düşmanlıktan kaçınmak için her türlü nedene sahip olan biri varsa o da müstakbel kocadan başkası değildir" (Freud, 2018, s. 18).

"Kadının erkeğe ebediyen bağlanması"nı (Freud, 2018, s. 27) imleyen ve olgunlaşmamış bir tür cinselliği barındıran ilk cinsel ilişkideki erkek her zaman babaya karşılık gelmektedir. "Kadının aşkının ilk hedefi bir başka erkektir -tipik olgularda babadır- koca en fazla ikinci sırayı alabilir" (Freud, 2018, s. 20) ve bu koca daha çok "neredeyse her zaman deyim yerindeyse ikame bir erkektir, doğru erkek olması hiçbir zaman mümkün değildir" (Freud, 2018, s. 20). İlk cinsel edimdeki erkek babanın bir ikamesidir çünkü "fantaziye göre hastanın ilk kez cinsel ilişki kurduğu insan kesinlikle babasıdır" (Horney, 2017a, s. 56) Bununla birlikte;

Bilinçaltı dünyası için kızlığın bozulması, hayal edilen babayla cinsel edimin bir tekrarıdır ve bu nedenle, kızlığın bozulması gerçekleşince hayal edilen edimin olanca etkileri -kandaşla cinsel ilişkiden tiksinişle birleşen bağlılık duyguları ve son olarak, yukarıda tanımlanan düş kırıklığına uğramış sevgiden kaynaklanan öç alma tutumu ve bu edim (kızlığın bozulması) aracılığıyla gerçekleştiği düşünülen iğdiş edilme duygusu-yeniden üretilir (Horney, 2017a, s. 56).

Bu bağlamda, genç kızın yaşamındaki ilk erkek dolaylı olarak babayı temsil etmektedir.

Kadınların sevgi yaşamlarındaki ilk cinsel edimi sıklıkla düş kırıklığı ve kişilik değişimleri takip eder. Bu ilk deneyim "gerçek bir fiziksel deneyim olabileceği gibi yalnızca cinselliğin keşfedilmesi de olabilir" (Horney, 2017a, s. 90). Genç kızlıktan kadınlığa geçiş evresi bu nedenle kaygı ve suçluluk duygularıyla çevrilidir ve yaşanan düş kırıklığının şiddeti "bir yandan saplantının derecesine, öte yandan bulunan nesneyle ulaşılan doyum arasındaki boşluğun büyüklüğüne ve bilinçaltındaki belli cinsel isteklere bağlıdır" (Horney, 2017a, s. 95). Maruz kalınan suçluluk duyguları da bu süreçte örtülü bir biçimde kendini ele verir. Bu öz-yıkıcı eğilimler daha sıklıkla "öz-suçlamalar, her zaman kusursuz olmaya çalışma, cahillik, hastalık ve çaresizlik, sömürülme hissi, rasyonalize etme" (Horney, 2007, s. 242-247) olarak belirir. Sevgi yaşamlarının doyurucu olmadığı ve düş kırıklığına yol açtığı zamanlarda ortaya çıkan bu suçluluk duyguları aslında öteki tarafından reddedilme korkusunun kılık değiştirmiş halidir. "Bu suçluluk duyguları öyle güçlüdür ki kişi onlardan kurtulmak için cezalandırılmaya ihtiyaç duyar" (Horney, 2007, s. 232) ve bu ceza da bir nevi ötekinin merhametini kazanmaya, eleştirilerinden ve kötü tutumlarından korunmaya yöneliktir.

Bekâretin kaybını takiben ortaya çıkan nevrozlar ait olunan toplumsal sınıftan, kültürden ve toplumsal cinsiyet olgusundan bağımsız gerçekleşmemektedir. Özellikle toplum yapısı, ideolojisi ve muhafazakârlık anlayışı kadının kendi bedenine ve kadınlığa bakışını şekillendirmektedir. "Anneliğin ve erotizmin daralan dünyasına sıkıştırılan" (Horney, 2017a, s. 209) ataerkil kadın ideali, kadın cinselliğinin ancak evlilikle yaşanmasını uygun görmekte ve onun dışında katı bir cinsel perhiz uygulanmasını salık vermektedir. Toplumsal bir kurum olarak evlilik bir bakıma kadının yaşamını, iffetini ve bedenini koruma altına almaktadır çünkü "gerek efendilerinin cinsel olarak sömürdüğü hizmetçileri, gerekse evlenmek vaadiyle kandırılıp ortada bırakılmış saf genç kadınları, evlenmemiş hanımları cinsel hayatlarında bekleyen belli başlı iki tehlike vardı: gayrimeşru gebelik ve yoksulluk, ve arkasından, doğuracağı bütün sonuçlarla kötü yola düşme ihtimali" (Corbin vd., 2007, s. 149). Bu açıdan, çocuksu Oedipal arzuların gerçekleşmesini mümkün kılan evlilik aracılığıyla kadın sosyal hayattaki konumunu ve bedenini bir nevi muhafaza etmeye çalışır. Bununla birlikte, yasal bir evlilik ya da birliktelik olmaksızın kadın bedeni üzerinde hak iddia eden erkekler de bulunmaktaydı; "efendinin, emrinde çalışan insanların bedeni üzerinde "hak sahibi" olması" gibi (Corbin vd., 2007, s.157). İşverenler yanlarında çalıştırdıkları alt sınıftan kadınların bedeni üzerinde hak iddia eder ve bu kadınlardan cinsel olarak faydalanırdı. Daha ziyade erkeğin kendi toplumsal sınıfından bir kadınla yapacağı evlilik öncesinde cinsel bir deneyim elde etme amacıyla istismar ettikleri bu kadınlar "seçkinlerin çocuklarının cinsellikle tanışması için bir başka fırsattı; yolculuğun amacı çocuğun hem

bilgisinin hem de görgüsünün artmasıydı" (Corbin vd., 2007, s.148). Bu erkekler cinsel edimle ilgili bilgilerini ilerlettikten sonra hizmetçiyi çoğunlukla bir mal gibi elden çıkarır ve "hizmetçiyi ya suçu kendi toplumsal sınıfından birine veya bir başka hizmetkâra atmaya" çalışır ya da "işverenleri hali vakti yerinde insanlarsa kıza çeyiz yapabilir hatta bir koca bile bulabilirlerdi" (Corbin vd., 2007, s. 157). Kimi zaman da evin beyi kendi sınıfından bir kadınla yapacağı evliliğin masraflarını çıkarabilmek için hizmetçiyi satabilirdi. Ne olursa olsun, efendi/işveren bedensel olarak sömürdüğü bu kadınla asla evlilik düşünmezdi.

Kadın bedeni ve kadınlığa geçiş evresiyle de ilintilendirilen ve "normal davranış biçiminden sapmalar" (Horney, 2007, s. 19) olarak açıklanan nevrozlar kendi içerisinde iki ana gruba ayrılmaktadır: karakter nevrozu ve durum nevrozu (Horney, 2007, s. 30). Karakter nevrozunu temel kaygıyla ve durum nevrozunu basit kaygıyla ilişkilendiren Horney'in aksine Freud (2016) nevrozları salt cinsellikle ilişkilendirilmiş ve "cinsel işlevlerdeki bozulmalar"ı (s. 30) güncel nevrozlar; "onların ruhsal ifadeleri"ni (s. 30) psiko-nevrozlar olarak tanımlamıştır. Nevrozların oluşumuna neden olan etkenler daha ziyade "öznenin cinsel dürtüleri ve cinselliğe karşı dirençleri arasındaki çelişki" (Freud, 2016, s. 39) olarak belirlense de Adler (2016) asabi karakteri toplumsallaşma bağlamında irdelenmiş ve aşağılık duygularıyla ilişkilendirmiştir (s. 69). Bu bağlamda genel olarak nevrozları bedenle, karakterle ve toplumsallaşma bağlamında irdelemek gerekir ve nevrozların kendi içerisinde çok karmaşık bir yapısı olduğunu vurgulamak yerinde olur.

Horney (2007) karakter nevrozunu çocukluk yaşantılarıyla ve durum nevrozunu ise güncel olaylarla ilişkilendirmiştir. Durum nevrozunu yönetmenin dört temel yöntemini şu şekilde tanımlamıştır: "rasyonalize etme; inkâr etme; narkotize etme; görmezden gelme" (Horney, 2007, s. 48). Oedipus kompleksi ve kardeş rekabetine dayanan ve nesne ilişkilerine etki eden karakter nevrozuyla baş etmenin de dört esas yolunu "onay alma/sevilme, boyun eğme, güç elde etme, geri çekilme" (Horney, 2007, s. 96) olarak belirlemiştir. Karakter nevrozu durum nevrozuyla iç içe yaşanabilir; nevrotik eğilimler kimi zaman birbirleriyle çelişebilir. Özü itibarıyla aşırı hassas olan nevrotikler, imaj kaygısından ileri derecede muzdarip olabilir ve bu nedenle reddedilmekten ölesiye korkabilirler. Bireysel yaşantı ve kültürel etkenlerin birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğu nevrotik karakterin "semptomlarında sessizliğe boğulmuş bir söz yatar, bu sözde belli bir düzeni bozan, hadi söyleyelim, belli sayıda ihlal ifade edilir, bunlar, kendi başlarına, içinde yer aldıkları olumsuz düzeni yüksek sesle suçlar" (Lacan, 2017, s. 31-32). Bu bağlamda nevrotiklerin ben ve ötekiyle ilişkileri dil ve yaşam üslubunda da kendini doğrudan ele verir. Bu açıdan bu çalışma, Dilsitan'ın nevrozunu karakter ve durum nevrozu olarak ele almış ve nevrotik yapısından dolayı reddedilmeye ve küçümsenmeye karşı aşırı hassasiyet geliştirdiğini ileri sürmüştür. Dilsitan'ın ait olduğu toplumsal sınıf, bastırılmış cinsel arzuları ve kimsesizliğiyle karakterize edilen çocukluk yaşantıları nevrotik karakterinin oluşumuna zemin hazırlamış ve karakteri sevgi nesnesiyle olan ilişkilerine de etki etmiştir. Hâlihazırda nevrotik karakteri ve Behçet Bey'in evlenmesiyle ilgili durum nevrozu aşk melankolisine neden olmuş ve bu, veremin ilerlemesini hızlandırarak ölümüne neden olmuştur. Bu bağlamda hastalığı da dolaylı yoldan bir intihar biçimini almış ve suçluluk duygularının bedensel tezahürü olarak ortaya çıkmıştır.

3. Veremli bir kadın olarak Dilsitan'ın psikolojisi

Dilsitan alt sınıftan olması nedeniyle bağlı olduğu toplumda ve yaşadığı/çalıştığı evde bir öteki olarak değerlendirilmektedir. Nitekim düğün günü misafirleri karşılamak için kapıda bekleyen iki kadın ondan "Öteki nasıl?" (Sezai, 2019, s. 33) diye, doğrudan ismini anmaksızın, bahseder. Dilsitan, diğer kızlarla beraber büyük ve eski konakta ayak işlerine bakan bir halayık/hizmetçi olarak çalışmaktadır. Bu

bağlamda hem ataerkil toplumda bir kadın olmanın hem de alt sınıfa tabii bir köle olmanın çifte dezavantajına maruz kalmıştır. Kimsesiz Dilsitan'ı kader mahkûmu ve doğuştan talihsiz bir kadın olarak değerlendirmek yerinde olur. Bu nedenle ait olduğu toplumsal sınıf, cinsiyeti ve kişiliğine en uygun bir hastalık olarak vereme yakalanır. Anlatı evreninde yaşadığı dönüşümler kendini en bariz bir biçimde bedensel sağlığındaki dönüşümlerle ele verir. Halayık olarak çalıştığı evde bey tarafından odalık olarak kullanılır, genç kızlıktan kadınlığa geçiş yapar ve buna paralel olarak önce ruh sağlığında, sonra da fiziksel sağlığında kayıplar yaşar. Bekâretin yitimini, özbenlik yitimi ve onu da sağlığın yitimi takip eder. Bir anlamda kayıplar iç içe geçerek kaybın kendisini de yaşamını da kaybeder.

Dilsitan, kişiliğindeki dönüşümünü evdeki konumundaki değişimle paralel yaşar. Anlatıcı önceki benliğini "bu genç kız, bundan üç dört sene önce sırma saçları, pembe teni, mavi gözleriyle bahar gibi taze, kuşlar gibi şendi" (Sezai, 2019, s. 40) olarak dile getirir. Hayatı seven, neşeli ve kabına sığmayan deli dolu bir çocuk olan Dilsitan her şeyden ve herkesten memnun, bir şikâyeti olmaksızın yaşamını devam ettiren bir karakter olarak okuyucunun dikkatini çeker. Bununla birlikte, alt sınıftan bir halayık olarak "pek büyük kabahatleri vardı" (Sezai, 2019, s.40) çünkü "yaşına göre çok güzel, bulunduğu mevkie göre çok nazik, özellikle insan hayatının ne demek olduğunu ve bugün kendisine müsaade edilen serbestliğin, gösterilen cömert iyiliğin esassız bir eğlence, geçici bir heves olduğu için yarın zalimce bir şiddet ve aşağılanmaya dönüşeceğini bilmiyordu" (Sezai, 2019, s. 40). Dilsitan çocukluk ve deneyimsizliğin bir getirisi olarak masumiyeti ve mutluluğu temsil etmekteydi; aslında yaşadığı şey bilinçdışı kusursuzluktu. Bu iç huzuru, fiziksel güzelliği evin beyi tarafından fark edilince kedere ve hüsrana evrilir. Bahçede koşturup durduğu bir sabah efendisi Behçet Bey'in cinsel istismarına maruz kalır. Behçet Bey onu kollarından tutarak zorla öper ve bu durumu "Rahat dur! Seviyorum seni" (Sezai, 2019, s. 40) diye izah eder. Nevrotik bir karakter olarak, kimsesizliğinin de etkisiyle sevgiyi gözde büyüten Dilsitan gerçekte olanla hissettiği/düşündüğü şey arasındaki ayrımı algılayamaz ve bunu anlatıcı şöyle izah eder:

Kendisine şimdiye kadar işittiği güzel seslerden, kuşların nağmelerinden daha yumuşak ve hafif gelerek hissettiği büyük bir eksikliğin giderileceğini, muhtaç olduğu şefkat ve himayenin varlığını vaat ve temin ettiğinden yanı başında merhametli bir koruyucu, bir birader mi yahut güzel bir bey mi bulunduğuna kalbine kesin karar veremiyordu (Sezai, 2019, s.41).

Dilsitan bu aşk vaatleri konusunda sanrılar yaşar ve bir hizmetçi olarak evin beyinin kendisine gerçekten âşık olabileceği ve onunla bir hayat kurabileceğini zanneder. Oysaki efendisi, yanında çalışan bir köle olarak onun bedeni üzerinde hak iddia etmekte ve onu cinsel olarak sömürmek istemektedir. Bunu da, daha sonra gerçekleştireceği evlilik baz alınır, evlilik öncesi cinsel deneyim elde etmek amacıyla yaptığı söylenebilir. Bu bağlamda Dilsitan, adet kanamasıyla beraber çocukluktan genç kızlığa adım atmış ve efendisinin onu odalığı yapması ve bekâretini kaybetmesini takiben genç kızlıktan kadınlığa geçiş yapmıştır. Efendisi onu bahçede zorla öptükten birkaç gün sonra bir nevi evin halayıklığından kişisel odalığına terfi ettirmiştir. Bu açıdan Dilsitan'ın evdeki konumunda bir değişim yaşanır; "Aradan ancak iki üç gün geçti. Dilsitan artık bir genç kız, habersiz bir çocuk, kimsesiz bir halayık değil, Behçet Bey'in odalığıydı" (Sezai, 2019, s. 41). Bu değişim kendini en açık şekilde özgün coşkusal yapısında ele verir; hayat dolu Dilsitan gider, yerine kederli bir Dilsitan gelir.

Behçet Bey'in bir işveren olarak emri altında çalıştırdığı bir kölenin bedeninden yararlanması; konumundan bihaber olan, yani bir nevi bilinç ve ideal ego geliştirememiş olan Dilsitan'ın fantazmasında evlilik ve aile hayallerinin belirmesine neden olur. Annesizlikten benlik inşa edememiş olan Dilsitan ötekinin gözünde basit bir hizmetçi olduğunu algılayamamış ve sınıf bilinci inşa edememiştir. Aksine "o dakikada genç zihni, ruhunun gıdası olan gençlik hayalleri kurarak mesut bir

hali, güvenli bir geleceği, ateşli bir sevdâyı küçük ayaklarının altında buluyordu" (Sezai, 2019, s. 41). Dilsitan, dölyolu kanamasının da etkisiyle bir anda efendisine zorlanımlı bir bağımlılık ve cinsel bir esaret geliştirir; nevrotik karakterinden ötürü arzu nesnesiyle aşırı ve hızlı bir özdeşleşme yaşayarak evlilik ve aile hayalleri içinde kaybolur. Aslında efendisinin kendisine karşı hissettiği şey en yalın haliyle şehvettir; "eğer Dilsitan'ın insan davranışlarına dair biraz bilgisi olsaydı, hayat yolunda birdenbire karşısına çıkarak yolunu kesenin, her türlü güzelliği ve yüceliğiyle muhabbet değil, her türlü şiddet ve hakaretiyle şehvet olduğunu anlardı" (Sezai, 2019, s. 41). Dilsitan, bekâretini teslim ettiği adama benliğini de tamamen teslim etmekten başka bir çözüm yolu bulamaz. Bir bakıma, bedenine sahip olan erkek ruhuna ve kalbine de hükmetmelidir ve bunu da, kadınlığın kültürel boyutu göz önüne alındığında, toplumsal olarak ancak evlilikle gerçekleştirebileceğine inanmaktadır.

İlk cinsel edimdeki erkek her zaman babaya denk geldiğinden Dilsitan'ın yaşamında da Behçet Bey'in babayı sembolize ettiğini söylemek yerinde olur. Bu açıdan kızlık zarının yırtılması ve onu takip eden kanamayla birlikte Dilsitan, baba ikamesi karşısında fiziksel bütünlüğünü koruyamamıştır. Behçet Bey daha ziyade ataerkil toplum yapısında kişisel ve ruhsal özellikleriyle baba figürünü temsil etmektedir. Nitekim "bu Bey âcizlere karşı şiddetli ve dehşet vericiydi. Şiddeti o dereceydi ki akşamları geldiği zaman bütün ev eşyasıyla beraber titrerdi" (Sezai, 2019, s. 41). Baskıcı, disiplinli ve merhametsiz olarak tasvir edilen bey, dönemin içinde bulunulan şartları ve erkek egemen toplum yapısı esas alındığında, mizacı ve konumu açısından ideal babayı ve efendiyi imlemektedir. Ayrıca babasız büyüyen Dilsitan açısından da onunla olan ilişkisi "yoksun yetiştiği baba sevgisini ötekinde kompanse etme ve bilinçaltındaki ideal baba imgesini nesne biçiminde telafi etme arzusunun bilinçsiz bir dışa vurumudur" (Yemez, 2020, s. 138). Bu bağlamda ilk cinsel deneyimini onunla yaşayan Dilsitan, sahip olamadığı babayı nesne/koca olarak elde etmeye çalışmakta ve çocuksu arzularının gerçekleşmesini ummaktadır çünkü eş/sevgili aslında bilinçaltında çocukken özlenen, hayranlık duyulan ve sahip olunması arzulanan ebeveynin bir ikamesidir. Bu sebeplerden ötürü Dilsitan, kendini ve ötekini doğru değerlendirme yetisinden yoksun biri olarak, nevrotik bir sevecenlik ihtiyacı içerisinde yoğun bir biçimde kaybolur. Bekâretinin kaybıyla başlayan süreçte çok hızlı bir şekilde kendini Behçet Bey'de tamamen yitirir çünkü eksik olduğu kamışı bilinçaltında koca ve çocuk arzusuyla telafi etmeyi amaçlamakta ve bedenen teslim olduğu babanın karısı olarak ona bütünüyle sahip olmayı istemektedir.

Dilsitan'ın Behçet Bey'le salt cinsel sömürüye indirgenmiş olan ilişkisi benlik algısına zarar vererek kadını özsaygısının darbe almasına neden olur: "Dilsitan daha iki haftalık hayatı olan bu muhabbete, bu yeni başlayan ilişkiye karşı ezildiğini ve kalbindeki gençlik gururuna, güzelliğine olan güvenine, kadınlık haysiyetine dair birtakım bağların koptuğunu hissediyordu" (Sezai, 2019, s. 41). Behçet Bey onu odalığı yapmasına rağmen, kölesi gibi davranmaya, sık sık azarlamaya ve hatta fiziksel şiddet uygulamaya devam eder. "Behçet Bey Dilsitan'ı bağırıp da işittiremediği zaman, "Seni çağırıyorum! Kulağın sağır mı? Eşek!" der ve bazen geç geldiği geceler oda kapısının önünde ıstırabından takatsiz kalarak uyur bulduğu Dilsitan'ı ayağının ucuyla iterek uyandırır. Bir keresinde, iyi temizlemediğini göstermek için Dilsitan'ın kulağından tutarak giysilerinin yanına götürdü" (Sezai, 2019, s. 42). Dilsitan onunla duygusal olarak bağ kurduğundan ve bir tür bağımlılık geliştirdiğinden maruz kaldığı bu durumu ve Behçet Bey'in tavırlarını doğru değerlendiremez. Cinsel olarak ona sevgilisi/eşi gibi davranan ve onu yatağına alarak bedeninden yararlanan adam duygusal olarak ona bir hayvan gibi muamele etmektedir. Bu bağlamda geceleri ona sevgili/dengi muamelesi yapan adam gündüzleri hizmetçi muamelesi yapmaya devam eder. Bu durum Dilsitan'ın kafasını allak bullak eder; derinlerde bir yerde hangi kategoriye ait olduğunu ve bu tutumun ne anlama geldiğini algılayamaz:

Dilsitan bu zalimce davranışın şaka mı ciddi mi olduğunu anlamak için Behçet Bey'in gözlerinin içine baktı. O katil bakışlı gözlerin bebeğini daha büyük, daha siyah gördü. Uçurumdan derin, matemden hazin bulunduğu bu büyük siyah gözler o dakikada Dilsitan'ın bütün insanlığını ta temelinden titretti" (Sezai, 2019, s. 42).

Behçet Bey'in Dilsitan'a tutumun sadist bir hal alması onda bir durum nevrozu yaratır ve bu durum nevrozu iç dünyasında basit bir kaygıya yol açar. Dilsitan ise bu nevrozunu yönetmenin yolunu kendince nevrotik bir bağımlılık geliştirerek dengelemekte ve efendisinin iç sebeplerini rasyonalize etmekte bulur: "Bir uçurumun içine düşerken etrafında rastladığı kişileri, tutunabileceği her şeyi kucaklayanlar gibi, bütün cemiyet içinde imdadına yetişecek kimsesi, sığınacak hiçbir yeri olmayan Dilsitan da kadınlık ve insanlık haysiyetinin alçaldığını gördükçe Behçet Bey'e büsbütün sarılarak sevmeye başlamıştı" (Sezai, 2019, s. 42). Dilsitan'ın zaten nevrotik olan karakteri her şeye ve herkese boyun eğmesini sağlarken maruz kaldığı durum nevrozu ise bağımlılığın üst bir aşamaya geçmesine neden olur. Mazoşist bir tutum geliştirerek daha bağımlı, özverili ve boyun eğen bir hale gelir ve böylece Behçet Bey'in merhametini kazanarak zulmünden de kendini korumaya çalışır: "Sevmeye başlamıştı. En acı gerçeklere karşı yine genç zihinleri terk etmeyen o gençlik hayalleri işe girişmişti" (Sezai, 2019, s. 42). Zaman içerisinde efendisinin sadist eğiliminin gerekçelerini ussalaştırmaya başlar: "Behçet Bey'i bu kadar hiddetli ve şiddetli hale getiren belki muhabbeti?.." (Sezai, 2019, s. 42). Dilsitan ayrıca efendisinin onda yarattığı derin korkuyu da yüceleştirme yaparak gizlemeye çalışır: "Kıskançlık!.. En sakın mizaçları bile coşturan o aşk felaketi! Belki kendisinin hırpalanmasına, ezilmesine sebep olan buydu. Bak, büyük bir muhabbetle dışisinin yanında duran vahşi aslan, güzel, yırtıcı, yüce değil midir" (Sezai, 2019, s. 42). Gerçeklerle yüzleşmekten korkan Dilsitan dış dünyaya etki edemeyince ona olan bakışını revize eder ve böylece bu aşağılanmalara katlanmaya devam eder. Kaldı ki bir köle olarak başka çaresi de yoktur. Dahası, Behçet'in yerini alabilecek yeni bir ikame de bulunmamaktadır; bulunsa bile bekâretini verdiği adama ömür boyu bağımlı olmak durumundadır.

Dilsitan'ın Behçet Bey'le bağlantılı olarak yaşadığı ikinci ve daha yıkıcı durum nevrozu ise onun evlenme hazırlığı içinde olduğunu fark etmesidir. Anlatı zamanı baz alındığında altı aydan daha uzun süredir Behçet Bey'in odalığı olan Dilsitan, beyinin ve ev halkının tavırlarında bir değişiklik sezer:

Bu şiddetlere, bu aşağılanmalara sevdalı bir boyun eğişle sabır ve tahammül edişi altı ayı geçiyordu ki beyinin tavırlarında, evin halinde, herkesin davranışında bir hazırlık, bir değişiklik görmeye başlamıştı. Evin bazı yerlerinde hasırlar değişiyor, duvarlar sıvanıyor, ev halkı sürekli Behçet Bey'in kararlaştırılmış nikâh töreninden bahsedip duruyordu. Dilsitan o geceler sabaha kadar hiç uyumuyordu (Sezai, 2019, s. 42).

Dilsitan bilinçaltında Behçet Bey'in bir başkasıyla evlenme hazırlığında olduğu gerçeğini daimi olarak inkâr eder ve öz-aldatmacalar ile avunur:

Bak! Kalbi muhabbet konusundaki düşüncelerinde haklı değil miydi? Behçet Bey'i bu kadar aşağılayıcı, öfkeli bir hale getiren kendi ilham ettiği sevdanın kuvvet ve şiddeti olduğu şimdi ispatlanmış olmadı mı? Şimdiye kadar odalığıydı, bundan sonra karısı! Aşağılama ve küçük görmeye başlayan muhabbet, bugün kendisini en yüksek bir aşk kürsüsüne çıkartıyor. Bu nikâh! Aşk ve muhabbet... O küçük, o mahzun, o sevdalı kalbi bu başarısı, bu galibiyeti için kendi kendine bir bayram yaşıyordu (Sezai, 2019, s. 43).

Mensubu olduğu erkek egemen toplumda maddi kaynaklardan yoksun, bekâretini yitirmiş bir kadın olarak var olabilmenin ve saygı elde edebilmenin tek yolu bedenlen teslim olduğu erkekle resmi olarak nikâhlanabilmektir. Dilsitan ise alt sınıftan bir hizmetçi olarak gençliğini ve güzelliğini daha saygın ve daha iyi bir yaşam için doğru değerlendirdiğini kanıksamaya başlamıştır. Bu yanlış aynı zamanda yerle bir olan kadını özsaygısını da belli bir süre için yerine getirmektedir. Evliliği bir başarı, çektiği onca

eziyetin bir ödülü olarak görmektedir. Behçet Bey'in karısı olarak, zarar görmüş olan benlik algısını da yeniden inşa edecek ve ötekinin gözünde odalıktan eşliğe terfi edecektir ancak bütün bunlar Dilsitan'ın imgeleminde yalnızca kısa sürelik tutunduğu hayallerden ibarettir. Dilsitan çok geçmeden inkâr ettiği gerçekle bir öteki aracılığıyla yüz yüze gelmek durumunda kalır: "Dilsitan Kalfa, sen bizim gelin hanımı görmedin mi? Ben hanımla beraber komşunun düğününde gördüm. Ne güzel, ne güzel! Behçet Bey yaşmaklı görmüş, hep öyle bayılıyormuş" (Sezai, 2019, s. 44). Bu inkâr edilemeyecek kadar kati ve bariz olan gerçek Dilsitan'da yıkıcı dürtüler uyandırır; öyle ki "Evet, Dilsitan'a bir şeyler oluyordu. Odanın içinde gülerken, eğlenerek söylenen bir söz, bir kelime, nazik vücudunun en hassas bir yerine saplanmış hançer hükmünü aldığından, oturduğu yerde arkaüstü düşerek kalbinin çarpıntısı duyulmaz, nabzının atışları bulunmaz bir hale gelmişti" (Sezai, 2019, s. 44). Yaşadığı durum nevrozu Dilsitan'da kaygı bozukluğuna sebep olur; "Bir şey değil. Sinir hali. İsteri" (Sezai, 2019, s. 45). Bilincinde bu gerçeği kaldıramayan Dilsitan günlerce hastalanır ve yataklara düşer ancak hastalığı bile beyin merhametini kazanmaya yetmez: "Bütün geceler ve özellikle bundan birkaç gün evvelki geceler, en gönül okşayıcı gençlik hülyalarının ziyaret ettiği yatağının içinde üç günden beri elem ve ıstırabın esiri olduğu halde Behçet Bey bir kere, bir kere başucuna gelip kendisini sormamıştı" (Sezai, 2019, s. 45). Hastalığının yaşadığı duruma bir etkisi olmadığını ve efendisinin sadist eğilimini ortadan kaldırmaya yetmeyeceğini anlayan Dilsitan maruz kaldığı durum nevrozunu bu kez aşırı özveri ve çalışmayla yönetmeye çalışır:

Üç dört gün zarfında büsbütün ayağa kalkarak gayet uçuk bir renkle evin içinde dolaştığı zaman arkadaşlarından birine gayet zayıf bir sesle, "Artık büsbütün iyileştim. Bir şeyim kalmadı. Nikâh için olan işleri hep ben göreceğim. Düğünde gelin hanımı hep ben ağırlayacağım" diyordu (Sezai, 2019, s. 45).

Bu bağlamda karşıt tepki oluşturarak yaşadığı düş kırıklığını kontrol altına almaya çalışır. Aslında iç sebebi, özveri ve boyun eğmeyle kendini ele veren mazoşist tutumla bilincini uyuşturmaktadır. Böylece aşk vaatleriyle bedenen istismar edilip fırlatıp atıldığı düşüncesini bastırmayı ve bilincinden uzaklaştırmayı ummaktadır. Bu nedenle kederini yoğun bir çalışmayla baskılamaya uğraşır:

Bununla beraber, "Nikâh için olan işleri hep ben göreceğim" sözünü alkışlanacak bir metanet ve süratle yerine getirmeye çalışıyordu. Nikâha üç gün kaldığı halde çehresindeki ölü rengi, dudaklarındaki iskelet tebessümüyle herkesin dikişini dikiyor, her hizmete yetişmek için evin içinde koşarak biçtiği elbiseyi acelesinden parçalıyor, yukarıda kahve istenildiğini duyunca elindeki işi bırakarak hemen yetişmek için merdivenlerden çıkarken kahve fincanlarını düşürüp kırıyor, sonra da dinlenmek için oturduğu köşede dört beş dakika kadar kendisini zapt edemeyecek surette kahkahalarla gülüyordu" (Sezai, 2019, s. 45-46).

Dilsitan'ın durum nevrozuyla baş etme yöntemleri durumun kendisine bağlı olarak değişse de nevrotik karakterinin bir getirisi olarak her şeye ve herkese boyun eğmeye devam eder. Kaderine, konumuna, arzu nesnesinin yitimine hatta ona hiçbir zaman, hiçbir şekilde sahip olamadığı gerçeğine, istismar edilip bir mal gibi elden çıkarıldığı fikrine sorgulamaksızın, isyan etmeksizin, dudaklarından tek bir şikâyet sözü dökülmeksizin tüm benliğiyle boyun eğer. Yaşadığı düş kırıklığı ketlenmeleri de beraberinde getirir öyle ki her şeyi yapmak isterken hiçbir şey yapamaz hale gelir. Basit kaygısını kontrol altında tutmayı beceremez ve bu durum özgün coşkusal yapısındaki ani değişimlerle kendini ele verir: Ağlarken güler, gülerken ağlar. Yine de her şeye rağmen çalışmaktan yorgun düşerek belleğini baskılamayı ve histerisini yönetmeye çalışır: "Hiçbir mecburiyeti olmadığı halde ve vazifesinin tamamıyla haricinde olduğu halde evin içinde her hizmeti kendi görmek, her tarafa kendi yetişmek istiyordu" (Sezai, 2019, s. 46). Bu tabii efendisine yönelttiği saldırganlık ve yıkıcı dürtülerin kendi benliğine çevrilmesini de imlemektedir. Genel olarak bakıldığında, Dilsitan'ın nevrozu sessiz bir yapıdadır. Semptomları ise dilin reddi ve suskunlukla karakterize edilmektedir.

Dilsitan'ın bir genç kadın olarak yaşadığı kişilik dönüşümleri on sekiz yıllık yaşamındaki üç geçiş evresiyle açıklanabilir: çocukluktan genç kızlığa geçişi simgeleyen adet kanaması, bekâretin kaybını takiben vuku bulan dölyolu kanaması ve ölümünü sembolize eden akciğer kanaması. Bu bağlamda Dilsitan iç içe geçen ve dönüşümlü kanama trajedileri deneyimlemiştir. Çocukluğun sonuyla gençliğin başını imleyen ve adet kanamasını takip eden birinci evrede, bedensel olarak olgunlaşmış ve daha ziyade erotik alana ilgisiz bir tavır takınmıştır. Arzusunu karşı cinsten çok yaşamın kendisine ve kendi benliğine konumlandırmıştır:

Çiçekleri sever, keleklerin arkasından koşar, bahçeye bakan odasının penceresini açarak şarkı söyler, merdivenlerin ikişer basacağını birden atlayarak aşağıya inerdi. Evde küçüklükten beri nazlı büyüdüğü için çocukluğun sonuyla gençliğin başlangıcı arasında, iki taraftan esen rüzgâr ortasında kalmış kırılmaçlar gibi masum heveslerine uyarak hafifliğiyle süratle konağın her odasına, bahçenin her tarafına ve her köşesine girer, çıkar, yürür, koşardı. Sağlıklı çocukların o yaşlarına mahsus olarak hayat, kuvvet ve parlaklığıyla hüküm sürüyordu. Gül rengindeki dudaklarını nerdeyse her zaman aydınlatarak bazen o pembe nuru gözlerinin maviliğine kadar yayılan tebessümü, en küçük bir şeyle uzun süren kahrkahlara dönüşürdü (Sezai, 2019, s. 40).

Bu açıdan bedensel olarak genç bir kıza dönüşen Dilsitan çocuksu ruhunu korumayı devam ettirmiştir. Benlik libidosu en üst noktadadır ve kendilik algısı bütüncül durumdadır. Genç kızlıktan genç kadınlığa geçişi simgeleyen ve bekâretin kaybını takiben ortaya çıkan dölyolu kanamasının olduğu ikinci evrede ise ruhsal olarak değişmeye başlamıştır. Sevgi yaşamında bir nesne vardır ve buna bağlı olarak duygulanımında zamanla olumsuz değişimler yaşamaya başlar. Hayat dolu Dilsitan gider; yerine kederli, içine kapanık ve melankolik Dilsitan gelir: "O zihinleri kandıran, kuruntuları arttıran, olmadık haller yaratan, her şeyi değiştiren, kuvvetten düşüren hastalık biçare Dilsitan'ı bitiriyordu. Bazen yanlış bir fikre şiddetli bir arzu, sebepsiz bir korku, hiddetli bir söz, sertçe esen bir rüzgâr bayılmasına sebep oluyordu" (Sezai, 2019, s. 45). Bu bakımdan Dilsitan benlik libidosunda düşüş yaşarken, nesne libidosunda artış yaşar çünkü "benlik libidosu ile nesne libidosu arasında bir karşıtlık söz konusudur. Biri daha fazla olduğunda diğeri daha azdır. Nesne libidosunu gelişiminin en üst noktası aşık olma durumudur" (Tükel, 2015, s. 48). Arzu nesnesiyle aşırı bir özdeşleşme yaşayan Dilsitan, nesne tarafından kötü muameleye maruz kaldığından öz-yeterlilik sorunları yaşayarak öz-aşağılamalar içinde boğulur ve "kendine ilişkin düşünceleri, zayıflayan öz saygısının yerini alır; bunlar onun "gerçek ben"i olur" (Horney, 2017b, s. 74): "Bütün ümitler, arzular, sevdalar, şiddetler, Behçet Bey, hepsi vücudu olmayan birer hayaldi. Bundan sonra bulunduğu mevkîe göre hareket ederek vazifesinden, hizmetinden başka bir şey düşünmeyecekti" (Sezai, 2019, s. 45). Bu bakımdan kızlığın bozulması onda eziyetçi dürtüler uyandırmış ve benlik/kimlik algısını paramparça etmiştir: "O günlerde her şeyi şiddetli bir halde, aşırı bir şekilde hissediyordu" (Sezai, 2019, s. 46). Üçüncü ve son evre ise, ruhen ölümünü bedenlen ölerek tamamlamaya çalıştığı ve akciğer kanamasının olduğu verem aşamasıdır:

Yaz tamamıyla sona ermişti. Ormanların en iç taraflarında ölmekte olan hayat mevsiminin son nefesi denilecek gibi derin bir iniltiyle ortaya çıkarak kuzeyden getirdiği soğuğu, üzerinden dökülüp gelen Karadeniz'in rutubetiyle birleştirerek ağaçların yapraklarını döken, geceleri altından geçtiği uçuk renkli semanın hilaliyle yıldızlarının ışıklarını titretiren ve yazın o gündüzlerinin aydınlık sevinci içinde uçuşan kuşları küme küme ılıman iklimlere doğru sevk eden sonbaharın o soğuk, o etkili, o içe işleyen rüzgârları esmeye başlayınca Dilsitan da vücudunda büyük bir zayıflık hissiyle kesik kesik öksürüyordu. Gençlere ve özellikle Dilsitan'ın mensup olduğu kavme musallat olan bu gençliğin tehlikeli hastalığı istila ve ilerleyişi için her imkânı hazır bulduğu bu vücutta, az müddette çok ilerleyerek öksürük gittikçe artıyor ve aşamaları gelen nöbet bir gecede etkisi görülecek şekilde biçareyi eritiyordu (Sezai, 2019, s. 47).

Dilsitan, yaşadığı durum nevrozu aşk melankolisine evrildiğinden vereme yakalanır ve ağızdan kanamaya başlar. Bu açıdan kanama trajedileri yaşayan karakter hem bedenlen hem de ruhen kanayarak

bir nevi arınır. Kısacık yaşamı kanama trajedileriyle karakterize edilen dönüm noktalarından ibarettir. Bu bakımdan yaşamın da ölümünün de hastalığın da sağlığın da belirtisi kandır.

Dilsitan'ın duygulanımdaki değişim ve dönüşümler fiziksel hastalık olarak tezahür eder. Nevrozu aşk melankolisine bürününce vereme yakalanır ve kanamaya başlar:

Her sabah daha renksiz, daha mecalsiz kalkıyordu. Üst dudağının arasından görünen beyaz dişleri yüzüne bir tebessüm hali verdiği gibi, sarı saçları, o donuk beyaz mütebessim yüzüne ay ışığı vurmuş bir gölün kenarındaki salkımsöğüt gibi dökülerek, ara sıra uçları gözyaşlarıyla ıslanıyor, o lacivert gözlerinin rengi bile uçarak gök mavi bakışıyla daima düşünüyordu. Kendisini bu hale koyan sonbahara benzemişti (Sezai, 2019, s. 48).

Dilsitan'ın hastalığı baskılanmış tutkularından ve aşkından kaynaklanmaktadır. Bu açıdan hastalığı beden üzerinden konuşan bir dil ve söylemdir. Karşılıksız aşkıdan dolayı hayal kırıklığı yaşayan ve bedenen istismar edilen Dilsitan kanayan ruhunu kanayan bedeniyle görünür kılar. Bu nedenle hastalığı kendi içinde ve dışında başlı başına bir metaforudur. Kendini ifade edemeyen, etme hakkı tanınmamış bir kadın/köle olarak hastalık aracılığıyla derdini ötekine açma imkânı bulur. Bu ayrıca ötekinden merhamet dilenme yolunun da dolaylı bir ifadesidir. Ölümüne her geçen gün daha çok yaklaşan bir hasta olarak Dilsitan hem etrafındaki diğer kölelerin hem de örtük ve tarihsel okuyucunun sempatisini kazanır. Hastalık bu bağlamda onu ilginç, farklı ve çekici kılar. Hastalığı aracılığıyla bireyselleşir ve sağlığında yitirdiği öznelliğini tekrar inşa eder.

Dilsitan'ın hastalığı nevrotik karakterinin ve mizacının bir getirisidir. Her şeyi içine atan, kederli, düşünceli ve ketum bir kadın olarak vereme yakalanır. Bu bağlamda hastalığı özgün coşkusal yapısının bir göstergesidir. Akciğerinin kanaması doğrudan kalbindeki kanamanın bir tezahürüdür. Ayrıca baba figürü karşısında fiziksel bütünlüğünü muhafaza etmeyi başaramamış karakterin, anne figürü karşısında ruhen yok oluşunun bir işaretidir. Bu bakımdan öteki kadınla rekabet edemeyecek durumda olan ve sınıf açısından ondan alt bir konumda olan karakterin azalan özsaygısının neden olduğu eziyetçi dürtülerinin bir sonucudur. Baba kaybından kendini sorumlu tutan karakter zamanla mazoşizm tutumları göstererek kendi benliğine saldırmış ve bu saldırı sadece ölümle sona ermiştir. Boyun eğme, bağımlılık, özveriler ve ketlenmeler fiziksel sağlığının yok olmasına yol açmıştır. Öyle ki kaybın kendisini de kaybeden karakter ruh sağlığının yitimini bedensel sağlığın yitimiyle tamamlamıştır.

Dilsitan'ın vereme yakalanması alt sınıftan bir kadın olmasıyla doğrudan ilintilidir. Dilsitan hayatta kimsesi olmayan, anne-baba figüründen yoksun, yoksul bir köledir. Sürekli çalışmakta, sürekli azarlanmakta ve aşağılanmaktadır. Bu açıdan Dilsitan'ı doğuştan talihsiz ve kader kurbanı bir kadın olarak değerlendirmek yerinde olur. Dahası dengesiz beslenme, hekimsizlik, yetersiz hijyen, rutubetli odalar ve parasızlık vereme yakalanmasını hızlandıran faktörler arasındadır. Bir bakıma hastalığı yaşam üslubu ve yaşam standartlarıyla da doğrudan ilişkilidir. Kadınlığı ve istismar edilen bedeni de hastalığın şiddetini arttıran sebeplerdendir. Bu nedenle hastalığa bekâretin kaybını takiben yakalanmıştır. Kızlığın kaybı olmasaydı belki de kişiliğinde dönüşüm yaşamayacak ve bu durum sağlığına etki etmeyecekti ancak ataerkil bir toplumda bir kadın ve köle olmanın getirisi olan pasif karakteri ve edilgen tutumu onu hasta etmiş ve nihayetinde öldürmüştür.

Dilsitan verem hastalığını ağır bir şekilde yaşar ve her türlü anomali kendi içinde vuku bulur. Bu nedenle ötekini rahatsız edecek herhangi bir fiziksel belirti göstermez. Öznel hastalık yaşantısı bu bakımdan görece estetik ve zıtlıklardan oluşmaktadır:

Odaya girince sağ tarafında bir yatak, yatağın içinde, yastığın üzerine perişan halde dökülmüş sarı saçların arasında ölüm rengi olan donukluğu, hayatı birkaç saniye kadar alkoyacak kadar müthiş, etkileyici, gececik bir yüz görünüyordu. Bir başka âleme çevrilmiş gibi maviliği üst kapaklarının içinde kaybolarak, yalnız beyazları görünen gözleri, engin ufuklarda batan iki yıldız gibi hüznüler, sevdalar içinde sönüyordu. Yanaklarının renginde olan dudaklarının aralığından dişleri, şakaklarındaki ve boynundaki gayet ince derisinden mavi damarları seçiliyordu. Ölümün getirdiği bazı haller bütün uyumunu bozarak yüzünde dehşetli bir tezat meydana getirdiği ve hayatın akışının sekete uğradığı yerlerde de toprağın renk ve tesiri görüldüğü gibi, ağır bir koku, gündüzün hararetiyle toplanıp gecenin serinliğiyle yayılmaya başlayan rutubete karışarak odanın içinde hafifçe buharlaşıyordu (Sezai, 2019, s. 39-40).

Verem bir yandan bedenini şeffaf hale getirip simasına renk katarken, diğer taraftan onu ağır ağır ölüme yaklaştırmaktadır. Hastalığından dolayı yüzü beyazlamış, yüksek ateş sebebiyle yanakları ve dudakları kızıla bürünmüştür. Gözlerinin ferî gitmiş ancak bu da karakterin bakışlarına ayrı bir güzellik ve baygınlık katmıştır. Giderek daha zayıflamış ve fiziksel yapısı daha zarif bir hale gelmiştir. Hastalığı bir bakıma ona fiziksel cazibe ve güzellik katarak ölümün buz gibi soğuk yüzünü yumuşatmıştır. Bu bağlamda bedensel güzelliğinin tavan yaptığı an ölümün geleceği ana denk gelmektedir. Yok oluşu bu nedenle kendi içinde estetik ve şairanedir. Hastalığının bir öteki için tek rahatsız edici tarafı ise ardi arkası kesilmeyen öksürükleridir. Ayrıca verem kendi içindeki tezatını en iyi şekilde ölümün geldiği anda göstermektedir. Nitekim Dilsitan, Behçet Bey'in Sitare Hanım'la düğünün olduğu gün son nefesini verir. Hayat ve ölüm, düğün ve cenaze, gelinlik ve kefen iç içe geçmiştir.

Dilsitan'ın öznel hastalık yaşantısının barındığı mekânla ve bulunduğu mevsimle doğrudan bir ilişkisi vardır. Soğuk havanın ve nemli odaların hastalığı olan verem, karakterin bedeninde ilk belirtilerini yazın bitişi ve sonbaharın gelişiyi göstermiştir: "Kendisini bu hale koyan sonbahara benzemişti" (Sezai, 2019, s. 48). Bu açıdan göğüs ağrıları havanın soğumasıyla tetiklenmiş ve rutubetli odalara mahkûm edilmesiyle gün geçtikçe kötüleşmiştir:

O senenin şiddetli ve uzun kış mevsimi hüküm sürmeye başladığı zaman, Behçet Bey ileride dedikoduya sebep olmamak ve düğün masraflarını karşılamak için Dilsitan'ı satmak istiyordu. Fakat pek geç. Zira satılmak için vücutça mükemmel olması lazım gelen Dilsitan'ın bir ciğeri eksikti. Bu ümitsizlik verici, bu ısrarcı, bu inatçı öksürük bazı geceler artarak evde herkesi ve özellikle Behçet Bey'i rahatsız ettiğinden, Dilsitan'ı evin bir köşesindeki, eskiliği dolayısıyla boş, rutubeti sebebiyle terk edilmiş bir odaya koymuşlardı ki hastalığın hızlı ilerlemesinde bu rutubetin pek büyük etkisi olmuştur (Sezai, 2019, s. 48).

Dilsitan melankolinin sembolü olan sonbaharda hastalığa yakalanmış, bu bağlamda iç dünyasındaki keder dış dünyada sonbaharla temsil edilmiştir. Doğanın yavaş yavaş yok olması gibi içerden çürümeye başlamıştır. Hastalığının hekimsizlik, ihmal ve rutubetten artması üzerine sanatoryuma gönderilmek yerine evin boş ve eski odasına kapatılmıştır:

Kapısı açılan bu oda, zenginliğin sefaletle terk edip unuttuğu bir köşe olduğu için, pek muntazam olmayan bahçeye bakan küçük pencerelerinin önüne kayıtsızlıkla atılmış uzun bir minderin uçları rutubetten çürümüş ve yine o rutubetin tesiriyle duvarlarındaki sıvalarda büyük siyah lekeler oluşmuştu (Sezai, 2019, s. 48).

Bir bakıma, hastalığı iç dünyasındaki sürgünle körüklenmiş ve yine bu gerekçeyle evin içerisinde sürgün edilmiştir. Akli melekelerini yitirmiş bir kadın gibi kimsenin bilmediği bir odaya kapatılmış ve ölüme mahkûm edilmiştir. İlginçtir ki yaşamındaki dönüşümler mekânlardaki değişimler ile temsil edilmiştir. Nitekim halayık olarak diğer kızlarla topluca kalırken, beyin cariyesi olarak başka bir odaya geçişi yapılmıştır. Ölüme yakın bir kadın olarak da evin eski kilitli bir odasına kapatılmıştır. Dahası, yaşamındaki geçiş evreleri de her bir mekânla ilişkilendirilmiştir. Çocukluktan genç kızlığa geçişi imleyen adet kanamasına dek diğer kızlarla birlikte kalmış, genç kızlıktan kadınlığa geçişi imleyen

dölyolu kanamasıyla beraber ayrı odaya alınmış ve akciğer kanamasıyla birlikte evin alt katındaki boş odaya kapatılmıştır. Bu bağlamda Dilsitan sağlığını da hastalığını da bir köle ve kadın olması sebebiyle esaretle geçirmiştir.

Dilsitan'ın hastalığı nevrotik suçluluk duygularının bedensel bir dışa vurumdur. Basit bir halayık olduğunu unutarak efendisinin kendisine âşık olabileceğine ve gerçekten evlenmek isteyeceğine inacak kadar saf olduğunu fark etmesi nedeniyle kendi benliğine saldırmış ve kendini hasta etmiştir. Bu bağlamda kendini cezalandırarak, acı çekerek ve kanayarak hatalarından ve suçlarından arınmaya çalışmıştır. Böylelikle veremin "anlatı evrenindeki hatalar için telafi etme fırsatı olduğu gibi, yazgı kurbanı karakterler için bir tür estetik arınma ve ödünleme fırsatı sunduğu açıktır" (Çıraklı & Yemez, 2017, s. 139). Karakter, cinsel olarak sömürülmesinin bilinçdışında yol açtığı günahkârlık ve kirlilik hissiyle ruhen temizlenebilmek ve yaratıcının affını kazanabilmek için daimi olarak kanamıştır. Bu kanama ötekinin merhametini kazanmaya da yöneliktir çünkü hastalığı nedeniyle diğer kadınlar onu dışlamaktan ya da aşığılamaktan ziyade ona acımaya başlamıştır: "Bir erkek için hastalanan, bir herife varmak için para verenlere acırım da ondan" (Sezai, 2019, s. 33). Bu açıdan verem Dilsitan'ın yaşamında kadın psikolojisinin bir metaforu ve göstergesi olarak yer almış ve hasta yatağı bir nevi mezar olarak temsil edilmiştir.

Sonuç

Samipaşazade Sezai'nin "Düğün" hikâyesinin baş kadın karakteri Dilsitan'ın öznel hastalık deneyimi kadın psikolojisi ve beden imgesinin doğrudan bir tezahürü olarak okunabilir. Hastalığı karakteriyle yakından ilgilidir; bu açıdan veremi yaratan kendi nevrotik kişiliğidir. Anlatı evreninde yaşadığı dönüşümler kendini en yalın haliyle ruhsal ve fiziksel sağlığındaki bozulmalarla ele vermiştir. İç içe yaşadığı kanama trajedileri (adet kanaması, bekâretin kaybı ve akciğer kanaması) ve kayıplar (özbenlik kaybı ve arzu nesnesinin kaybı) hastalığı üzerinden temsil edilmiştir. Fiziksel çözülme ve ruhsal yok oluşu, baba ikamesinin yok ettiği bedensel bütünlük ve anne ikamesinin katlettiği ruhsal bütünlüğünün bir sembolüdür. Kişiliğindeki dönüşüm en bariz biçimiyle hastalığı aracıyla somutlaştırılmıştır; bu açıdan göğüs ağrısı zamanla akciğer kanamasına ve tüberküloza evrilmiştir. Hastalığı kadınlığın kültürel boyutuyla doğrudan ilişkilidir; bu sebepten bekâretin kaybının yol açtığı suçluluk duygularından kanayarak arınmış ve hastalık sağaltıcı bir kefarete dönüşmüştür. Bir köle olarak bedenlen efendisine, bir kadın olarak ruhen âşık olduğu adama esaret geliştirmesinden dolayı hastalığına da boyun eğerek teslim olmuştur. Bulunduğu mekânlar veremin şiddetini arttırarak yok oluşunu hızlandırmış ve ölüm arzusu bir bakıma anneye yeniden birleşmesini mümkün kılmıştır. Bir bütün olarak deneyimlediği edilgin hüznün öznelliğini ve yaşamını yok etmiştir.

Hikâyenin diğer başkarakteri Behçet Bey ise sınıfsal ayrımları nedeniyle kadınları salt araçsallaştıran bir karakter olarak dikkat çekmektedir. Zihinsel yapısı ve tutumları bakımından dönemin erkek egemen yapısını temsil eden Behçet Bey, erkeğin bilinçdışındaki iki kadın arketipini de su yüzüne çıkarmaktadır: "cinsellikten yalıtılmış "saf" annelik tapınmasıyla, cinsel açıdan kışkırtıcı, baştan çıkarıcı kadın" (Horney, 2017a, s. 128) imleyen ve Freud'un ileri sürdüğü Madonna-Fahişe kompleksi. Bu bakımdan, arzu duyup bedensel olarak sömürdüğü ancak hiçbir şekilde saygı duymadığı Dilsitan'ı bir fahişe olarak görmüş; öte taraftan fiziksel hiçbir cazibeye sahip olmadığı için arzu duymadığı ancak üst sınıftan olması sebebiyle karısı yaparak saygı gösterdiği Sitare Hanım'ı da Madonna olarak değerlendirmiştir. Anlatıda bu nedenle iki farklı kadın tiplemesi okuyucunun dikkatini çekmektedir.

Örtük anlatıcı ve tarihsel yazarın bahsi geçen karakterlere bakış açısı anlatısal bir önem arz etmektedir zira yaşadığı dönemin yapısını göz önünde bulundurarak ve öznel bir perspektif yakalayarak olayları ve durumları örtük ve tarihsel okuyucuya aktarmıştır. Nitekim Behçet Bey'e olan öfkelerini okuyucuya hissettirerek ona "alçak" demiş ve okurun Dilsitan'a acıma duymasını, onunla özdeşleşim yaşamasını sağlamaya çalışmıştır. Bu nedenle anlatıcı ve yazar olarak Samipaşazade Sezai'nin "metnin içinde kendi varlığını anlatısal mesafe bağlamında fazlasıyla hissettirdiği görülür" (Temizsu, 2017, s. 326). Dilsitan'ın hastalığı ve kadınlığına yaklaşımı da görece muhafazakâr olarak değerlendirilebilir. Dilsitan'ın çocukluktan genç kızlığa ve genç kızlıktan kadınlığa geçişlerini simgeleyen kanama trajedilerine sadece dolaylı olarak gönderme yapmış, bu trajedileri doğrudan anamamıştır. Hastalığının ismini de okura direkt aktaramamış, yalnızca belirtilerden bahsederek sorunu görünür kılmaya çalışmıştır. Bu durum, örtük anlatıcı ve tarihsel yazarın hastalığın adını doğrudan yazmayarak kendini bir bakıma korumaya çalışmasının yanı sıra, ilkel kan korkusu nedeniyle kadına, kadın bedenine ve kanama trajedilerine bir tabu olarak yaklaştığını göstermektedir.

Verem hastalığı anlatıda kadın karakterin ruh halini dışlaştırmada bir araç olarak kullanılmıştır. Böylelikle okur ona acıyarak onunla özdeşleşim yaşamış, anlatı ise korku ve acıma uyandırarak asıl amacını yerine getirmiştir. Ayrıca "çoğunluğu kadın olan veremli karakterlerin yer aldığı anlatılarda, verem hastalığının estetik bir ögeye dönüştürülmesi" ve "özellikle veremin anlatılardaki estetik boyutu" (Çıraklı & Yemez, 2017, s. 143) dikkat çekmektedir. Verem; kadın karakteri, onun öznel hastalık deneyimini ve ölümünü estetize eden bir motif ve anlatısal bir teknik olarak kullanılmıştır.

Kaynakça

- Adler, A. (2016). *Yaşama sanatı* (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Say.
- Corbin, A., Courtine, J. J. & Vigarello, G. (2007). *Bedenin tarihi 1: Rönesans'tan Aydınlanma'ya* (S. Özen, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Çıraklı, M. Z. & Yemez, Ö. (2017). Yeşilçam melodramlarında veremli kadın imgesi ve son beste filmi. *Turkish Studies*, 12(34), p. 131-142. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12624>
- Freud, S. (2016). *Otobiyografi* (A. Demir, Çev.). İstanbul: Pinhan.
- Freud, S. (2018). *Bakirelik tabusu* (E. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Roman Oda.
- Horney, K. (2007). *The neurotic personality of our time*. Milton Park: Routledge.
- Horney, K. (2017a). *Kadın psikolojisi* (S. Budak, Çev.). İstanbul: Totem.
- Horney, K. (2017b). *Psikanalizde yeni yollar* (S. Budak, Çev.). İstanbul: Totem.
- Lacan, J. (2017). *Baba-nın-adları*. (M. Erşen, Çev.). İstanbul: Monokl.
- Sezai, S. (2019). *Küçük şeyler*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Sontag, S. (1978). *Illness as metaphor*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Temizsu, M. (2017). Samipaşazâde Sezâi'nin öykülerinde anlatıbilimsel bir unsur olarak karakterizasyon. *Türk Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 5(11): 318-329.
- Tükel, R. (2015). *Freud okumaları*. İstanbul: Bağlam.
- Yemez, Ö. (2020). Beyaz gelinlik (1989) filminde öznel aşk yaşantısının analizi: saplantılı aşk ve kişilik organizasyonu ilişkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, 6 (25): 129-147. <http://dx.doi.org/10.29228/kesit.47422>

33. “Yeni Milas”, “Ferayî” ve “Bodrum Sanat” dergilerinin yerel kültür açısından işlevi (1936 – 1983)

Şerife ÖZER¹

Hayri MEŞEDİBİ²

APA: Özer, Ş.; Meşedibi, H. (2021). “Yeni Milas”, “Ferayî” ve “Bodrum Sanat” dergilerinin yerel kültür açısından işlevi (1936 – 1983). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 603-618. DOI: 10.29000/rumelide.995363.

Öz

Bodrum ve Milas ilçelerinde, yayıncılık faaliyetlerinin Cumhuriyet rejimiyle arttığını söyleyebiliriz. Yayıncılık faaliyetlerinin artışında o dönem kurulan Halkevlerinin katkısı göz ardı edilemez. Halkevleri, ülkemizde açıldığı her bölgenin kültür, sanat ve edebiyat hayatına yerel yayınları sayesinde önemli katkı sağlamıştır. Milas Halkevi'nin çıkartmış olduğu “Yeni Milas Halkevi Dergisi” de bölgede yaşayan insanları bilgilendirmek ve bilinçlendirmek için 29 Ekim 1936 yılında yayın hayatına başlamıştır. Bodrum ilçesinde çıkartılan “Ferayî” dergisi ise 1962 yılında yayımlanmaya başlamış, üç yıl yayımlandıktan sonra 1965 yılında yayımlanması sonlandırılmıştır. “Ferayî”, yayımlandığı süre boyunca Bodrum’da gelişen edebiyat, sanat ve kültür faaliyetlerini bölge halkına aktarmış, aynı zamanda yerel sanatçı ve yazarların derleme ve yazılarını yayımlayarak döneminin önemli bir kültür sanat aktarıcısı işlevini yerine getirmiştir. “Bodrum Sanat” ise 1983 yılının Aralık ayında Bodrum gazetesinin ek yayını olarak, bir defaya mahsus, Nuri Bulut tarafından çıkartılmıştır. Bir tek sayı olarak yayımlanmış olmasına rağmen içinde yer alan yazılar dikkate alındığında dünya edebiyatından önemli eserleri okuyucusuna sunduğu görülür. Dergi faaliyetlerinin yerel süreli yayınlar şeklinde yapılması o bölgenin edebiyat, sanat ve kültür hayatına katkıları oldukça önemlidir. Bodrum ve Milas ilçelerinde yaşayan yerel şair ve yazarların eserlerinin bölge halkı ile buluşmasında, tanıtılmasında dergiler büyük bir rol üstlenmiştir. Bu çalışmada, yalnızca folklorik metinlere yer verilmemiş, deneme, şiir, fıkra, hikâye, anı, eleştiri vb. diğer türlerdeki yazılara da yer verilerek muhteva bakımından ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: Bodrum dergileri, Yeni Milas, Ferayî, Bodrum Sanat, Bodrum yerel kültürü

The function of the magazines called "Yeni Milas", "Ferayî" and "Bodrum Art" in terms of local culture (1936-1983)

Abstract

We can say that publishing activities increased in Bodrum and Milas districts with the republican regime. It cannot be ignore that the contribution of the community centers established at that time to increase in publishing activities. Community Centers have made a significant contribution to the culture, art and literature life of every region they have opened. The "New Milas Community Center Magazine", published by Milas Community Center, started its publication life on October 29, 1936 to inform and raise awareness of the people living in the region. “Ferayî” magazine, which was published

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Çankırı, Türkiye), serifeozer@karatekin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1167-9317 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.05.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995363]

² YL, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Çankırı, Türkiye), hayrimesedibi@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5197-9149

in Bodrum district, started to be published in 1962, and ended in 1965 after being published for three years. During the period of its publication, "Ferayî" conveyed the literary, artistic and cultural activities that developed in Bodrum to the people of the region, and at the same time, it fulfilled the function of an important culture and art transmitter of its period by publishing the compilations and writings of local artists and writers. "Bodrum Art" was published by Nuri Bulut in December 1983 for once as an additional publication of the Bodrum newspaper. Although it was published as a single issue, considering the articles in it, it is seen that it offers important works from world literature to its readers. It is very important that the magazine activities are carried out in the form of local periodicals and their contribution to the literary, artistic and cultural life of that region. Magazines have played a major role in meeting and promoting the works of local poets and writers living in Bodrum and Milas districts with the people of the region. In this study, not only folkloric texts are included, but also essays, poems, anecdotes, stories, memoirs, criticism, etc. It has been discussed in terms of content by including other types of writings.

Keywords: Bodrum magazines, Yeni Milas, Ferayî, Bodrum Art, Bodrum local culture

Giriş

Bodrum, Türkiye'nin Ege Bölgesinde yer alan Muğla iline bağlı 2020 nüfus sayımına göre 181.541³ kişinin yaşadığı bir ilçedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında 1927 tarihinde yapılan nüfus sayımına göre ise nüfusu 15.694'tür.⁴ Bodrum'un eski adı kaynaklarda "Halikarnassos" olarak geçmektedir. Cumhuriyetin ilanından sonra adı "Bodrum" olarak değiştirilmiştir⁵

Bu çalışmada Bodrum ve Milas'ta 1936 – 1983 yılları arasında çıkarılmış olan "Yeni Milas", "Ferayî" ve "Bodrum Sanat" dergileri tanıtılacaktır. Bahse konu olan dergiler, ne yazık ki, Bodrum Cevat Şakir İlçe Halk Kütüphanesinden temin edilememiştir. Mezkur dergilere Ankara'da bulunan Milli Kütüphane aracılığı ile ulaşılmıştır.

Bodrum'un dergileri incelendiğinde "Yeni Milas", "Ferayî" ve "Bodrum Sanat" dergilerinin kültür ve sanat hayatı açısından en önemli yayınlar olduğu tespit edilmiştir. Bu dergiler, yayımlandığı dönemde bölgenin yaşayan kültürel değerlerinin kayıt altına alınması ve gelecek nesillere aktarılmasında oldukça önemli bir rol üstlenmiştir.

Dergilerin muhtevasına bakıldığında; "Yeni Milas" dergisinin Cumhuriyet rejimi ile ortaya çıkan değer ve kavramları halka aşlamak amacıyla çıkartıldığını söyleyebiliriz. Dergide yer alan yazılar incelendiğinde tarım, tıp, tarih, edebiyat vb. birçok alanda yazılar yer almış ve bu bilgiler ile bölge halkının bilgi seviyesi yükseltilmeye, birçok alanda bilinçlendirilmeye çalışılmıştır.

"Ferayî" dergisinin muhtevasına bakıldığında ise Atatürk ruhu ve devrimleri ışığında okuyan, yazan, düşünen insanlara üst seviyede kültür ve sanat ortamı sağlanmış, halkın da bu doğrultuda kültür ve sanat alanında bilinçlendirilmesi hedeflenmiştir.

³ Ayrıntılı bilgi için bkz. Bodrum Nüfusu – Muğla (t.y.). https://www.nufusu.com/ilce/bodrum_mugla-nufusu (Erişim Tarihi: 23.05.2021).

⁴ Köse, Mustafa, (2010), 1927 Nüfus Sayımı ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi

⁵ Köse, Mustafa, (2010), 1927 Nüfus Sayımı ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi

“Bodrum Sanat” dergisinin içeriği ise Bodrum ilçesindeki edebiyat, sanat ve kültür faaliyetlerini halka duyurmak; yerel sanatçıların sesi olmak ve dünya edebiyatından önemli yazarların eserlerini çeviri olarak okurlarına ulaştırmak için yazılardan oluşmaktadır.

Dergilerin yayın yılları ve imtiyaz sahipleri aşağıda tablo halinde verilmiştir:

Tablo 1: Bodrum dergileri

Derginin Adı	Yayın Tarihi	İmtiyaz Sahibi
Yeni Milas	29/10/1936	Dr. Kenan Sunaç
Ferayî	Mart 1962	Hilmi Metin
Bodrum Sanat	Aralık 1983	Nuri Bulut

1. Yeni Milas

Yeni Milas dergisi Halkevi tarafından yayımlanan bir dergidir. Halkevleri, Cumhuriyet rejimi ile açılan ve Türkiye'nin dört bir yanında halkın ihtiyaçlarına göre kurslar açan, kültür, sanat vb. alanlarda faaliyet gösteren kurumlardır. “19 Şubat 1932 tarihinde Ankara başta olmak üzere 14 şehirde halkevleri açılmıştır. İlk Halkevi açıldığı zaman Milaşlı aydınlar ve ileri gelenler de Milas İlçesi'nde bir Halkevi'nin açılmasını istemişlerdir. Ancak, Milas İlçesi'nde uygun bir binanın bulunamaması vb. nedenlerle Halkevi hemen açılmamıştır. 22 Şubat 1934 tarihinde bütün şartların olgunlaşması üzerine bugünkü Milas Postane Binası kuzeyinde bulunan bir binada “Milas Halkevi” faaliyetlerine başlamıştır. İlk açıldığı zaman Milas Halkevi'nin 40 üyesi bulunmaktaydı.”⁶ Halkevleri, Cumhuriyet ile ortaya çıkan yeni kavramların ve değerlerin halka anlatılmasında önemli bir görev üstlenmiştir. Cumhuriyet değerlerini toplumun içinde bulunan fertlere özümsetebilmek için sosyal ve kültürel birçok farklı alanda faaliyetler düzenlemiştir. Milas Halkevi bünyesinde çıkarılan “Yeni Milas” dergisi ile *cumhuriyet* kavramını toplumun belleğine yerleştirmeye çalışırken; diğer yandan da köylünün, kültür seviyesinin yükseltilmesini, bilinçlendirilmesini ve kültürel değerlerini sürdürebilmesini amaç edinmiştir. Bahsi geçen zaman diliminde, 1935 yılına ait nüfus sayımına göre, Milas'ın toplam nüfusunun ise yalnızca 8.322⁷ olduğu görülmektedir. Nüfusun nispeten az olduğu bir ilçe olan Milas'ta, halkın bilinçlendirme yolunun dergicilik faaliyetleri ile yapılması son derece kıymetlidir.

“Yeni Milas” Halkevi dergisi, 29 Ekim 1936'da sembolik önemi olan bir tarihte yayım hayatına başlamıştır. Cumhuriyet değerlerinin topluma yansıtılması amacıyla çıkarılan aylık bir dergi olan “Yeni Milas” dergisi, 5 sayı çıkartıldıktan sonra 1937 yılının Şubat ayında yayım hayatına son vermiştir.⁸

1.1 Yeni Milas dergisinin amacı

Yukarıda bahsedildiği gibi 29 Ekim 1936 yılında ilk baskısını yapan derginin amacı, ilk sayının ilk sayfasında: “*En büyük bayramımız da Halkevimiz bugün şu dergiyi çıkarmakla çok seviniyor. Güzel*

⁶ Akça, Bayram- Akça, Seher, (2019), “Milas Halkevi ve Faaliyetleri” Belgi Dergisi, C.2, S.18, Pamukkale Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını, Yaz 2019/II, s. 1345-1357.

⁷ Başvekâlet İstatistik Genel Direktörlüğü 1935 20 İlk Teşrin Genel Nüfus Sayımı Türkiye Nüfusu Vilâyet, Kaza, Şehir ve Köyler itibarıyla Muvakkat Rakamlar (t.y.). <http://www.mku.edu.tr/files/200-obb55d9e-eobb-413b-a4a9-d21120852f52.pdf> (Erişim Tarihi: 23.05.2021).

⁸ “Yeni Milas” dergisini incelemek isteyenler Milli Kütüphane'nin, süreli yayınlar bölümünde, “1964 SB 148” kodu ile talepte bulunabilirler.

ve basit hadiseler tek olmazmış derler. İçimizde bugün 29 Ekim'in en derin saadetleri çırpınırken, sahifelerini karıştırmaya başlayacağımız dergimiz bize ne derin bir ruh huzuru ve ne büyük bir ümit veriyor. Bu derginin her sahifesinde kendi bağrımızdan kopup gelen hislerin ve heyecanların en berrak akislerini bulacağız. Güzel tabii çerçevesiyle, münevver gönüllü halkı ile medeni vasıtaların her türlüüne çok ihtiyaç duyan Milâs'ımız böyle bir fikir hareketini, örnek olabilecek kadar idare ve sevk edebilir. Yalnız, çok yalvarırız ki; bu ilk tecrübemizin bütün kusurları, bütün eksiklikleri en samimi surette ortaya atılsın. Eksikliklerimizi gördükçe onları tamir etmekte bir an tereddüt etmeyecek, ilk nüshasını elimize aldığımız şu dergiyi Milas'ın samimi ve güzel görgüsüne layık bir hale sokmaya çalışacağız. Burada rejimimizi izah ve teşrih eden yazılar, dünyanın en tanınmış beynelmile büyük insanların en güzel eserlerinden tercümele, edebi hikâye ve şiirler, vilayetin bir aylık zirai kroniği, kasabamızda bir ay zarfında zikre değer hadiselerin icmalini, köylüyü alakadar eden öğütler ve nihayet evimizin çalışmasına dair havadisler bulacaksınız.⁹ Milas Halkevi, bütün kasaba halkını, bu fikir hareketi yolunda, yardıma ve alakaya çağırıyor. Dergi hepimizindir. Onu, hepimize en faydalı şekle sokmaya yine hep beraber çalışacağız."¹⁰ cümleleriyle belirtilmiştir.

Derginin ilk sayısının ilk sayfasından alınan bu söylemler doğrultusunda Derginin "Atatürk'ün ilke ve inkılapları"nın yol gösterici hedef olarak belirlendiği görülmektedir. Mezkur derginin çıkarılış amacının eğitim, sağlık, tarım vb. alanlarında halkın bilinçlendirilmesini sağlamak, sanat, edebiyat vb. kültürel konulara halkın ilgisini çekmek, yerel yazarlara ve sanatçılara kendini daha iyi tanıtmak için yayın imkânı vererek fikirlerini, sanatsal faaliyetlerini ve eserlerini bölge halkına daha iyi tanıtılmaları ve daha çok kitleye ulaşmaları için olanak sağlamaktır. Bu sebeple, Milas Halkevi dergisi o dönem için oldukça kıymetli bir süreli yayın konumundadır.

(1936-37) yılları arasında çıkan dergi aylık bir dergi olarak her ay düzenli olarak çıkartılmıştır. Ancak, derginin yayın hayatının neden kısa sürdüğü ve yayını sonlandırdığı hakkında herhangi bir açıklama yapılmamıştır. "Yeni Milas" dergisinin ilk sayısı 16, ikinci sayısı 22 ve beşinci sayısı 30 sayfa olarak yayımlanmıştır. "Derginin ilk sayısının kapağında Cumhuriyet Halk Partisinin altı oku yer alırken, diğer sayıların kapağında Atatürk silueti ve Cumhuriyet Halk Partisinin altı oku yer almıştır."¹¹

Derginin çıkan sayılarının tamamına bakıldığında herhangi bir şekilde abonelik veya satın alınm ücretine yer verilmediği görülmektedir. Derginin ilk sayısı Cumhuriyet Matbaası'nda basılmış olup imtiyaz sahibi Dr. Kenan Sunaç, yayın direktörü ise Feridun Alkan'dır.

1.3 Derginin yazar ekibi

Derginin her sayıda değişen bir yazar ekibi vardır. Ancak bazı isimlerin yazılarının bütün sayılarda yer aldığını görüyoruz. Yazarlar, Milas'ta görevli memurlar olarak dikkat çekmektedir. Meslekleri doktor, mühendis, öğretmen vb.dir. Dergide yayımlanan yazılar Dr. Kenan Sunaç, Asım Artun, Feridun Alkan, Nahit Mentеше, Celal Dağ, Nazmi Akdeniz, Lütfi Özdil, Ferit Özalp, Muazzez Topkan, Turgut Çıkrıkçı Hasan Sabri Tarımsal, Mehmet Çerçi, Niyazi Sabancı Dr. Sezai Nafiz Çomo ve Haydar Çelik adlı yerel yazarlar tarafından kaleme alınmıştır.

⁹ Arslan, R. (2019). "Yeni Milas: Milas Halkevi Dergisi", Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler Alanında Araştırma ve Değerlendirmeler, C. 2, Ankara, Gece Akademi Yayınları, 145- 158.

¹⁰ Arslan a.g.e., s. 148.

¹¹ Akça, Bayram- Akça, Seher, (2019), s. 1345-1357.

1.4 Derginin muhtevası

Dergi içerisinde genel olarak Cumhuriyet, Atatürkçülük, tarım, dil ve edebiyat alanlarında yazılara yer verilmiştir. Derginin imtiyaz sahibi ve yazarlarından olan Dr. Kenan Sunaç, ilk sayıda “Sıtma” hastalığı hakkında kaleme aldığı yazıyla halkı bilgilendirmeye çalışmıştır.¹² (Yeni Milas 1. Sayı 1936: 8-9)

Derginin her sayısında Nahit Menteşe tarafından dünya edebiyatından çevrilen şiirlere yer verilmiştir. Bu çeviriler, dünya edebiyatının küçük bir kasabada dahi yakından takip edildiğini ve halka tanıtılmaya çalışıldığını göstermesi bakımından önemlidir. (Yeni Milas 1. Sayı 1936: 6-7)

Derginin ilk sayısında Atatürk’e yazılmış iki adet şiir bulunmaktadır. “Biz” isimli şiirde Cumhuriyet, millet ve Atatürkçülük konuları işlenmiştir. İkinci şiir, derginin kadın yazarlarından Muazzez Topkan’a ait olup Atatürk’ün fiziksel özelliklerinin ve savaştığı anların tasvir edildiği “Atatürk” başlıklı şiirdir. (Yeni Milas 1. Sayı 1936: 5)

Dergide kadın hakları savunulmuş olup kadınların hayatın her alanında yer alması gerektiği konusunda çeşitli yazılar yazılmış, hatta bunu halka benimsetmenin bir görev gibi algılandığını söyleyebiliriz. Feridun Alkan imzalı bir öğretmenin kaleminden çıkan “Aysa” isimli yazıda, bir öğretmen tarafından tanınan Aysa’nın kaybolması ve daha sonrasında kendi kullanmış olduğu bir uçakla geri dönmesi anlatılır. Yine bu hikâye Cumhuriyet döneminde kadının, hayatın her alanında olması için desteklendiği mesajını yansıtmaktadır. (Yeni Milas 1. Sayı 1936: 9)

Ayrıca dergide çevrede bulunan köylerin tanıtımını yapmış, köylerin konumlarından, okullarına kadar, giydikleri yöresel kıyafetler vb. konularda bilgiler verilmiştir. (Yeni Milas 1. Sayı 1936: 12)

Derginin ikinci sayısında, Feridun Alkan tarafından Anadolu için kullanılan “*Küçük Asya*” tabirinin kökenine inen bir yazı kaleme alınmış, bu tabirin Yunan kaynaklarına dayandığı görüşü çürütülmeye çalışılmıştır. “Milas” kelimesinin de kökeni hakkında etimolojik tahlil yapılarak örneklerle açıklanmıştır. Yine dergide yer alan “Ne Mutlu Bize” başlığıyla yayımlanan şiir, Türk milletinin Orta Asya topraklarından geldiğini anlatarak başlamış, ancak Batılı devletlerin tüm girişimlerine rağmen Türklerin bu topraklardan atılmadığının mesajını vermiştir. (Yeni Milas 2. Sayı 1936: 5-7)

Dergide yer alan diğer konular, ilçede ve civar yerleşim yerlerindeki olayların duyurulduğu “*Şehir Haberleri*” başlıklı yazılardır.

Edebiyat alanında, özellikle Alman yazar Goethe’den ve çeşitli dünyaca ün kazanmış şair ve yazarların çevirilerinin yapılmaya devam edildiği görülmektedir. (Yeni Milas 2. Sayı 1936:18-19) Nahit Menteşe’ye ait *Fıkralar* adını taşıyan bir fıkra yer almaktadır. Ayrıca, dergide “*Halk edebiyatı*” isimli bir başlıkta halk edebiyatı türlerine yer verilmesi, derginin bu konudaki hassasiyetini göstermektedir. Derginin 5 Şubat 1937 tarihinde çıkan sayısında “Halk Edebiyatı 3” adlı yazıda Feridun Alkan konunun öneminden bahsetmekle kalmamış önemli şairlerimizden “Karacaoğlan, Seyranî, Dadaloğlu” gibi büyük şairlerin şiirlerini ve yerel manileri paylaşmıştır. N. Sabancı’ya ait *Kül Olsun Yaşın* ve *Hayat* isimli iki şiir dergide yayımlanmıştır. Bu şiirlerin hemen altında ise Nahit Menteşe ait “*Bir Şiirin Son Mısraları*” adlı eser yer almaktadır. (Yeni Milas 5. Sayı 1937:7) Öğretmen Ferit Özalp tarafından yazılan “*Şair Hasırcâde*”

¹² Sunaç, Dr. K. (29 Birinci Sayı 1936). “Sıtma”, Yeni Milas, S. 1, s. 8- 9.

başlıklı yazıda şair tanıtılarak, bölgenin yetiştirdiği şair, ozan gibi şahsiyetlerin tanıtılması gerektiği anlatılmıştır. (Yeni Milas 5. Sayı 1937: 16-17)

Haydar Çelik'e ait "Ateş Ali" ismiyle bir hikâye bulunmaktadır. "Ateş Ali"nin doğumu, yaşamı anlatılmış ve Kurtuluş Savaşı'nda savaştığı cephelelerden bahsedilmiştir. Hikâyenin hemen arkasında "Asım Artun" imzalı bir hikâye daha bulunmaktadır. Bu hikâye ise eğitim sevdahısı Ali'nin başından geçen olayları anlatmaktadır. (Yeni Milas 5. Sayı 1937: 21-22)

Derginin 1937 yılına ait, Şubat 5. Sayısında Hatay ile ilgili bir yazı yer almaktadır. Hatay o dönem daha anavatanına katılmamış olması ve hakkında devam eden gelişmelerden dolayı Türk milleti için yakından takip edilen bir gelişme olarak göze çarpmaktadır. Yazıda, Hatay'a ait tarihi notların yanında Atatürk'ün, Hatay için söylemiş olduğu sözler ve dönemin devlet erkânının isimleri yer almaktadır. (Yeni Milas 5. Sayı 1937: 1-2)

Derginin diğer sayfasında "Küllük" isimli yerleşkeden fotoğraflar paylaşılmıştır. (Yeni Milas 5. Sayı 1937: 3)

Bu makalede yazılan başka bir şiir *Kara Hamza* imzasını taşımaktadır ve "Cezayir İçindir" başlığıyla yayımlanmıştır. (Yeni Milas 5. Sayı 1937: 4-5).

Derginin imtiyaz sahibi Dr. Kenan Sunaç, "Nezlevî Sarılık" adlı yazısında "sarılık" hastalığının başlamadan önce göstermiş olduğu belirtiler, evreleri ve tedavisi için önerileri anlatmıştır. (Yeni Milas 5. Sayı 1937: 15-16)

2. Ferayî

"Ferayî" dergisi, Muğla Devrim Matbaası tarafından basılmış olup sahibi, Muğla Kültür ve Halk Eğitim Dernekleri adına, Milli Eğitim Müdürü Hilmi Metin olarak tanıtılmıştır. Yazı işleri müdürü yöresel halk ozanı Nevzat Nâmi Aygüven'dir. "Ferayî" dergisinin ilk baskısı 1962 yılında yapılmış, 1965 yılına kadar yayın hayatı devam etmiştir. "Ferayî" dergisi aylık olarak çıkarılmış olup aylık satış ücreti 125 kuruş, abonelik altı aylık 6 lira, yıllık 12 lira olarak belirtilmiştir.¹³ Derginin ilk sayısı Mart 1962 yılında yayımlandıktan sonra derginin ismiyle ilgili olarak açıklama, ikinci sayıda Sadık Okyay tarafından kaleme alınan bir yazıda detaylı olarak açıklanmıştır. Dergiye ismini veren "Ferayî (Ferafe)" bir Türkmen kızının adı olup "Feriha" isminin yerel bir folklorik söyleyiş şeklidir. Yörede bu isimle bir türkü de mevcuttur. Bilgileri yazara aktaran ise dönemin Milli Eğitim Müdürü olan Hilmi Metindir. Dönemin valisi Şerif Tüten dergi için bir yazı yazmış, yazısında halkın bu dergiye sahip çıkmasını ve dergi için çalışma yapmasını temenni etmiştir.

Derginin çıkmış olduğu dönemdeki nüfus verilerine baktığımızda bölgenin nüfusunun 299.611 olduğu görülmektedir.¹⁴

Ferayî dergisini daha detaylı incelemek isteyenler Milli Kütüphane'nin, süreli yayınlar bölümünde, "1962 SB 218" kodu ile talepte bulunabilirler.

¹³ Ferayî, (1962), Devrim Matbaası, Muğla Sayı 1

¹⁴ Genel Nüfus Sayımı, İdari Bölünüş, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. (1991) <https://bnk.institutkurde.org/images/pdf/8TDN1CX7FY.pdf> (Erişim Tarihi: 23.05.2021).

2.1 Derginin amacı

Ferayî dergisinin amacı dergi içerisinde: "Atatürk ruhu ve devrimleri ışığında okuyan, yazan ve düşünenlere kaliteli bir ortam içinde imkân sağlamasını, aydınlarla aydınlanmak durum ve arzusunda olanlar arasında bir rol oynamak olarak açıklanmıştır."¹⁵ Ayrıca bir diğer yazıda geçen şu sözler derginin kendisine görev olarak atfettiği durumları ortaya koymaktadır: "İlimizin her köşesi efsaneler ve kahramanlık menkıbeleriyle doludur. Bütün bunları derlemek ve değerlendirmek bu derginin en önemli amaçlarındandır."¹⁶ Bu sözler doğrultusunda Ferayî dergisi aynı zamanda döneminde çevrede bulunan halkiyat çalışmalarının derlenmesi ve basıp kayıt altına alınmış olması bakımından oldukça kıymetlidir.

2.2 Derginin yazı ekibi

Derginin ilk sayısında dönemin valisinin yazısı bulunmaktadır. Fakat Vali Bey, diğer sayılarda yazı yazmamıştır. Derginin sabit bir yazar kadrosu var demek, pek mümkün değildir. Bununla birlikte, Hilmi Metin, Gazi Çakır, Nevzat Nâmi Aygüven, Yusuf Balaban, Korkmaz Ünlü gibi isimler her sayıda olmasa da bir çok sayıda yazı yazmışlardır. Dergide, birçok kadın yazar da dönemin ruhuna ve gazetenin amacına uygun olarak yerini almıştır. Bunlardan bazıları Sevda Ülkümen, Aynur Sökmen, Feride Yetiştiren, Aysel Bilgiç'tir.

2.3 Derginin muhtevası

Derginin ilk sayısında *Ali Altınok* tarafından kaleme alınmış ve "Atatürk" başlıklı bir yazı mevcuttur. Yazar, "Atatürk bizden neler istiyordu?" sorusu ve buna verdiği cevaplarla yazısını kaleme almıştır. Yazısında özellikle, Atatürk Ruhu'nun ülkenin gelişmesi açısından önemini ve yol göstericiliğini vurgulamıştır. (Ferayî 1. Sayı 1932: 2)

Derginin ilk sayısında, dönemin ünlü isimlerinden ve aynı zamanda Onuncu Yıl Marşı'nı Faruk Nafiz Çamlıbel ile birlikte yazmış olan Behçet Kemal Çağlar'a ait "Muğla Yollarında" başlıklı bir şiir yer almaktadır. (Ferayî 1. Sayı 1932: 2)

İlk sayısının üçüncü sayfasında Gazi Çakır'a ait "VII. Millî Eğitim Şura'sı" başlıklı yazı bulunmaktadır. Çakır, yazısında şuranın aldığı kararların yetersizliğine ve işlevsizliğine dikkat çekmiş, öğretmenlerin çektiği sıkıntılara değinerek öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesini istemektedir. (Ferayî 1. Sayı 1932: 3 ve 21)

Derginin dördüncü sayfasında yörenin ozanı olan Nevzat Nâmi Aygüven'e ait "Ölemem Ki", "Aşk Türküsi" ve "Yahu" başlıklı üç adet şiir bulunmaktadır. Bu şiirlerin altında ozanın o dönem çıkacak olan şiir kitaplarının ismi yer almıştır. "Ölemem ki" adlı şiir, Çağrı yayınları arasında çıkacak "Temmuz'un Son Çarşambası" adlı betikten alınmıştır. "Aşk Türküsi", ozanın gene Çağdaş yayınları arasında çıkacak "Melisende'a Mektuplar" adlı betiğinden alınmıştır. "Yahu" ise Muğla Kültür Derneği yayınları arasından çıkacak olan "Yeşilin Gözyaşları" adlı betikten alınmıştır. Aynı sayfada, hemen alt tarafta Türk kültür derneklerinin gençlere okumayı teşvik amacı ile kapılarını açmasına dair bilgiler yer almaktadır. (Ferayî 1. Sayı 1932: 4)

Derginin beşinci sayfasında Yusuf Gündüz'ün kaleme aldığı "Demokrasi ve Halk Eğitimi" başlıklı bir yazı mevcuttur. Yazının ortasında çerçeve içerisine alınmış Gazi Çakır'a ait "Sevmek" başlıklı bir şiir de

¹⁵ Tüten, Şerif (Mart 1962). "Ferayî", Ferayî, S. 1, s. 1.

¹⁶ Metin, Hilmi (Mart 1962). "Ferayî", Ferayî, S. 1, s. 1.

yer almaktadır. (Ferayî 1. Sayı 1932) Aynı sayıda Cemal Yunusoğlu tarafından yazılmış, deneme türünde “*Mavi Kelebek*” başlıklı bir yazı mevcuttur. Aynı sayfada Güneş Başegri’ye ait *Muthuluğa Susayan İnsanlar* adlı bir şiir ve yine bu şiirin yanında Korkmaz Ünlüye ait olan Sessiz Şiir başlıklı bir şiir mevcuttur. (Ferayî 1. Sayı 1932: 6)

Ziya Fikri Özlen tarafından yazılmış “*Millî Eğitiminin Ana Mes’eleri*” başlıklı makalede Özlen, temel eğitim sorunları üzerinde durmuş, yer yer nükteli sözler ile eleştiriler yaparak, tespit ettiği sorunlara çözüm önerileri sunmuştur. Dergide, buna benzer birçok eğitim alanıyla ilgili yazılar bulunmaktadır. Bu yazılarda eğitimin önemi vurgulanmış, eleştirel bir gözle konular işlenmiştir. (Ferayî 1. Sayı 1932: 7 ve 23)

Derginin onuncu sayfasında Kasım Ülgen tarafından yazılmış “*Süleymaniye*” başlıklı bir şiir mevcuttur. Bu şiir ile Yahya Kemal’in “*Süleymaniye’de Bayram Sabahı*” şiiri arasında bir benzerlik söz konusudur. Yazarın Yahya Kemal’den etkilendiğini söyleyebiliriz. (Ferayî 1. Sayı 1932: 10)

Derginin on birinci sayfasında şiir köşesi bölümü yer alıyor. Bu kısımda Nail Beşoklar, Turgut Karaman, Ergül Gülen ve Gündüz Göktepe’nin şiirleri ve Turgut Karaman’a ait “s...” başlıklı bir sevda şiiri bulunmaktadır. Şiirde Ümit Yaşar Oğuzcan ve Zafer Tozalan’ın isimleri geçmektedir. (Ferayî 1. Sayı 1932: 11)

Derginin on ikinci sayfası yine on birinci sayfasının devamı niteliğinde olup dört adet şiir mevcuttur. Derginin on üç ve on dördüncü sayılarında çeşitli şairlere ait şiirler bulunmaktadır. Derginin ilk sayısında şiir bölümü için dört sayfa yer ayrılmıştır.

Derginin on beşinci sayfasında Feriyal Tuğbek imzalı “*Doğruluk*” başlıklı bir hikâye bulunmaktadır. Abdurrahman isimli bir çocuğun başından geçenler anlatılmaktadır. Abdurrahman’ın meslek edinmek için sanayiye gitmesi ve iş araması anlatılmakta olup hikâye derginin bir başka sayfasında devam etmektedir. Süreli yayın olduğu için buna benzer bölüm bölüm yayımlama usulü dergide pek çok kez uygulanmıştır. (Ferayî 1. Sayı 1932: 15)

Derginin on yedinci sayfasında Kamil Hekimoğlu imzasını taşıyan iki şiir mevcuttur. “*Felsefî Bilimler*” adlı şiire felsefe, sosyoloji, psikoloji gibi alanlara ve onların önemine değinilmiştir. (Ferayî 1. Sayı 1932: 17)

Nevzat Nâmi Aygüven’e ait olan bir başka yazıda “*Dergiler Arasında*” başlıklı yazıdır. Bu yazıda Aygüven, bir milletin düşün hayatını gazetelerden değil de dergilerden öğrendiği tezini savunmakta ve dergilerin bir milletin hazinesi olduğu görüşünü belirtmektedir. (Ferayî 1. Sayı 1932: 19-21)

Hilmi Metin’in kaleme aldığı bir diğer “*Tarihin İlk Kadın Amiralî*” başlıklı yazısında Bodrum ilçesinin eski Yunan ismi olan Halikarnasos ya da diğer adıyla Halikarnas’ta yaşamış Artemisiya isimli kadın komutandan bahsedilmektedir. (Ferayî 1. Sayı 1932: 21)

Dergide, “*İlimiz Milli Eğitimin Haberleri*” başlıklı köşede, Muğla ve ilçelerinde meydana gelen eğitim öğretim haberleri verilmiştir. Köylerdeki okuma yazma durumu ve köylerde yaşayan öğrencilerin okula gidebilme koşulları hakkında bilgiler mevcuttur. Ayrıca Halk Eğitim Merkezlerinde yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların önemine dikkat çekilmiştir. (Ferayî 1. Sayı 1932: 22-24)

Ferayî dergisinin ikinci sayısında, tercih edilen kapak düzeninden vazgeçilerek yazı ekibinin kadrosu birinci değil, ikinci sayfada yer almıştır. Ayrıca, sayı numarası, fiyatı, imtiyaz sahibi, yazı işleri müdürü, yayın müdürü, dizildiği ve basıldığı yer, abonelik şartları vb. bilgilere yer verilmiştir. Yazar ekibinin isimlerinin yan sütununda Korkmaz Ünlü, Hüseyin Ali ve Ergül Güler’e ait şiirlere yer verilmiştir. (Ferayî 2. Sayı 1932: 1)

Derginin ismini nereden aldığı ile ilgili bilgiler derginin ikinci sayısının ikinci sayfasında ayrıntılı bir şekilde Sadık Okyay tarafından anlatılmıştır. Derginin isim öyküsüne dergi muhtevası ile ilgili bölümde detaylı bir şekilde değinilmiştir.

İkinci sayının üçüncü sayfasında ise Zeki Özkaya’ya ait “*Güzel Muğla Şen Olsun*” başlıklı yazıda tarım ile ilgili bölgesel konulara yer verilmiştir. Bölgenin ekonomiye katkısı ve düzeltilmesi gereken hususlara değinilmiştir. (Ferayî 2. Sayı 1932: 3-4)

Derginin ikinci sayısının dördüncü sayfasında Ali Altınok’a ait “*Zeytinçe*” başlıklı bir yazı mevcuttur. Altınok bu yazısında kendisini bir zeytin ağacı yerine koyarak okuyucularına seslenmektedir. Zeytin ağaçlarına önem verilmesini, zeytin ağaçlarının korunması gerektiği ve zeytin ağacı ekilmesini edebi bir üslupla okura sunmaktadır. (Ferayî 2. Sayı 1932: 4)

Aynı sayının dördüncü sayfasında Yazı İşleri Müdürü ve bölgede yaşamış bir ozan olan Nevzat Nami Aygüven’e ait “*Anlarsın Ya*” ve “*Gün*” başlıklarını taşıyan iki adet şiir mevcuttur. “*Anlarsın Ya*” başlıklı şiirde ozan kuşklarının kendisini ne hale getirdiği konusundan bahsetmektedir. “*Gün*” ismini taşıyan şiirinde ise son pışmanlığın fayda etmeyeceğini, insanların tebessüm edip gülümsemeleri gerektiği hususunda tavsiyelerde bulunmaktadır. Altıncı sayfada ise Hamit Keskin’in “*Yeşilli*” ismini taşıyan şiiri bulunmaktadır. Şiirin girişinde şoför kızına ibaresi dikkat çekmektedir. Şiir, Keskin’in sevdiği kadına seslenmesi olarak değerlendirilebilir. (Ferayî 2. Sayı 1932: 6) Aynı sayfanın dokuzuncu sayfasında Nevzat Özen’in “*Sevgi*” başlıklı şiiri ile Hayri Yangılı’nın “*Mağrur*” isimli şiiri yer almaktadır. (Ferayî 2. Sayı 1932: 9) Gene aynı sayının on birinci sayfasında Cemal Yunusoğlu’na ait “*Zeytin Ağacı*” isimli bir mensur şiir yer almaktadır. Muğla ve çevresinde yetişen zeytin bölge halkının geçimine sağlamış olduğu katkının yanında edebiyatında da oldukça fazla yer edinmiştir. (Ferayî 2. Sayı 1932: 11) İkinci sayının on üçüncü ve on dördüncü sayfası *Şiir Köşesi* olarak ayrılmış olup altı adet şiir bulunmaktadır. Bu sayfada yer alan şairler: Ünal Şöhret Dirlik, Göktürk Mehmet Uytun, Gazi Çakır, Ayla Özer, Recai Şahin ve Aytekin Bozkurt’tur. (Ferayî 2. Sayı 1932: 13-14) Gene aynı sayının on altıncı sayfasında Feride Yetiştiren, Gündüz Göktepe ve Aysel Coşkun’a ait “*Ümitsizce*”, “*Son Şiir*” ve “*Sana*” başlıklarını taşıyan üç adet şiir mevcuttur. (Ferayî 2. Sayı 1932: 16) Sevda Ülkümen’e “*Yalan Sözler*” başlıklı bir şiir de aynı sayının on dokuzuncu sayfasındadır. (Ferayî 2. Sayı 1932: 19)

İkinci sayısının beşinci sayfasında Yusuf Balaban’ın “*Geritli Arif Öğretmen*” başlıklı hikâye yer almaktadır. Hikâyede önce “Gerit” köyünün yeri hakkında bilgi verilmiş olup arkasından o köyde doğmuş sonrasında tekrar köyüne öğretmen olarak geri dönmüş olan Arif isimli bir öğretmenin köye katkıları anlatılmıştır. (Ferayî 2. Sayı 1932:5-6)

İkinci sayısının altıncı sayfasında derginin imtiyaz sahibi olan ve Milli Eğitim Müdürlüğü görevini yürüten Hilmi Metin imzasını taşıyan “*Marmaris*” başlıklı bir yazıda ilçe hakkında bilgilere yer verilmiştir. (Ferayî 2. Sayı 1932:6)

Derginin ikinci sayısının yedinci sayfasında Mürüvvet Yasa'ya ait "Beklenen Kadın" başlıklı yazı mevcuttur. Bir milletin değerinin kadınına verdiği değerle ölçüleceği görüşünü savunan yazar, kadının toplumdaki yeri ve toplumda olması gerektiği yeri dile getirmiştir. (Feray 2. Sayı 1932:7)

İkinci sayının sekizinci sayfasında "Gelin Kayası" başlıklı anonim bir yerel efsane yer almaktadır. Gelin Kayası efsanesi diğer illerdeki bu ismi taşıyan efsaneler ile benzer özelliklere sahiptir. Derginin amaçları arasında gösterilen "yöresel kültür miraslarının derlenmesi, korunması" işlevine "Gelin Kayası" efsanesinin gelecek kuşaklara yazılı bir biçimde aktarılması önemli bir örnek teşkil etmektedir. Efsanenin devamı aynı sayının ileriki sayfalarında verilmiştir. (Feray 2. Sayı 1932: 8-9)

İkinci sayının sekizinci sayfasında Yusuf Gündüz "Demokrasi ve Halk Eğitimi" başlıklı bir eleştiri yazısı kaleme alarak dönemin demokrasi anlayışı eleştirel bir üslup ile ele alınmış, demokrasinin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle halkın eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi hususunda fikir beyan edilmiştir. Sosyal adaletin seçimlerde bir vaat olarak dile getirildiği halde bir sonuca ulaşamaması yergisinde bulunulmuştur. Aynı sayının on dokuzuncu sayfasında daha önce yedinci sayfada başlayan ve "Demokrasi ve Halk Eğitimi" adlı yazının devamı yer almaktadır.

Derginin ikinci sayısının onuncu sayfasında Ziraat Yüksek Mühendisi Erdoğan Birol tarafından "Toprak Reformu" başlıklı bir makale yer almakta olup halkı bu hususta bilgilendirmektedir. (Feray 2. Sayı 1932:10-11)

İkinci sayının on ikinci sayfasında, yazı işleri müdürü ve ozan Nevzat Nami Aygüven'e ait "Şemsiye" başlıklı bir hikâye bulunmaktadır. Yazıda, umut ve umutsuzluk kavramları bir arada kullanılarak hayal ve gerçekler karşılaştırılmıştır. (Feray 2. Sayı 1932: 12)

Derginin ikinci sayısının on beşinci sayfasında Gazi Çakır'a ait "Kazanma veya Kaybetme" başlıklı yazıda o dönemin eleştirisi yapılmıştır.

İkinci sayının on yedinci ve on sekizinci sayfalarında Ünal Türkeş imzalı "Sanat Akımları" başlıklı didaktik bir yazı yer almaktadır. Önce sanattan ve sanatçıdan bahsedilmiş, edebiyat ve felsefe akımları natüralizm, realizm, romantizm akımları açıklanmıştır. Türk Edebiyatının önemli isimlerinden Namık Kemal, Ziya Paşa, Serveti Fünûn ekibine (Tevfik Fikret, Cenap Şehabettin) yer verilmiş, yazarların şiir hakkındaki görüşleri ve topluma ait düşüncelerine yer verilerek Tanzimat dönemi ahlakçı, yol gösterici olarak nitelendirilmiştir. Serveti Fünun Edebiyatı'nda his, düşüncenin geri plana düştüğü, fikre önemin ise arttığı belirtilmiştir. Cumhuriyet ile birlikte çıkan fikir akımları için "çarpışık fikirler" ifadesi kullanılmış, Mehmet Akif Ersoy ve Ziya Gökalp'i bu manada karşılaştırılmıştır. Ahmet Haşim, Yahya Kemal ve Orhan Veli'nin şiir ve siyaset anlayışlarında tercih ettikleri yollara ilişkin bilgilere yer verilmiştir. (Feray 2. Sayı 1932:17-18)

Feray dergisi edebiyat, sanat ve meslek dergisi olması açısından yeni çıkan eserlerin bölge halkına tanıtılmasını sağlamıştır. Derginin ikinci sayısının yirminci sayfasında Yusuf Balaban'a ait iki adet yazı bulunmaktadır. Bu yazılardan birinde Talip Apaydın'a ait "Emmioğlu" romanının tanıtımı yapılmıştır. Diğer yazı "Lakin O Benim Hocamdır" başlıklı bir fıkra yazısıdır. (Feray 2. Sayı 1932:20)

İkinci sayının yirmi birinci sayfasında "Öğretmen ve Öğretmenliğin Hali ve İstikbali" başlıklı bir yazı bulunmaktadır. Bu yazıda öğretmenlik mesleği tanıtılmış olup daha sonrasında ise öğretmenlik mesleği ile uğraşan kişilerin çekmiş oldukları zorluklara yer verilmiştir. Yazar, öğretmenlik mesleğine verilen değer düşüklüğünü dört maddede toparlamış ve çözüm önerisi sunmuştur. Bu yazı serisi, derginin

yirmi ikinci, yirmi üçüncü ve yirmi dördüncü sayfalarında da devam etmiştir. Yazıyı kaleme alan Muammer Öztöp’un yazısının son kısmında “meslektaşlarıma en derin hürmetlerimle” ibaresinden kendisinin o dönem bölgede görev yapan bir öğretmen olduğu anlaşılmaktadır. (Ferayî 2. Sayı 1932: 21-24)

Gene ikinci sayısının yirmi beşinci sayfasında Ali Altınok’a ait “*Yaklaşabilenlere Ne Mutlu*” isimli bir anı yer almaktadır. Yazıda bir meslektaşının isteği üzerine Muğla ağzını kullanan yazar bazı kelimelerin Muğla söyleyişi ile yazılmadığını; düzeltilmesi en zor olan yanlışın /e/ ve /i/ halleri olduğunu belirtmiştir. İç Anadolu ağzı ile Muğla ağzı karşılaştırılarak, örneklerle açıklanmıştır. Örneklerden bazıları: “*Eyi min nee var ne yok, bazalada, tadillede gayıkla* gibidir. Yazının sonunda standart Türkçede (İstanbul ağzında) birleşmesi gerektiği belirtilmiştir. (Ferayî 2. Sayı 1932: 25)

İkinci sayısının son sayfasında, Turgut Karaman’ın “*Karanlıktaki İpince Tutkular*” ve Abdullah Neyzar Karahan’a ait “*Yağmurla Dost*”tur şiirleri yer almaktadır. (Ferayî 2. Sayı 1932: 26)

3. Bodrum Sanat

Bodrum Sanat dergisi, Bodrum Gazetesinin ek yayını olarak 1983 yılının Aralık ayında, Yeni Milas Matbaası’nda basılarak tek sayı olarak çıkmış olup başka herhangi bir sayısı çıkmamıştır. Derginin sahibi Nuri Bulut, yazı işleri müdürü Kemal Durmaz’dır. Dergi, “Bodrum” gazetesinin ek yayını olarak çıktığı için abonelik ücreti gazeteye ait olup: Altı aylık 250 Türk lirası olarak duyurulmuş ve gazetenin yıllık abonelik ücreti 500 Türk lirası olduğu kayıtlarda geçerken sadece dergiyi almak isteyenler için uygulanan abonelik fiyat ücreti ise 60 Türk lirası olarak belirtilmiştir. Abonelik ücreti belirlenmesinden derginin aslında süreli yayın olarak uzun süre çıkartılmak üzere planlandığı fakat devam ettirilemediği söylenebilir.

3.1 Yazı ekibi

Dergi tek sayı çıktığı için yazar ekibi tek sayıya göre belirtilmiştir. İlhan Berk, Hilmi Yavuz, Lâleper AYTEK, Gülay Aydın, Nuri Bulut, Kemal Durmaz, İsmet Boratav, Suat Taşer, Fırat Tezer, Mehmet Hakan Batur, Selen Şengöz, Özcan Özbilge ve Yalım Can olarak dergide yazısı bulunan yazarlardır.

3.2 Derginin muhtevası

Derginin kapağında çıkış ayı, ücreti ve kime ait olduğu net anlaşılmayan siyah beyaz bir fotoğraf vardır. Derginin ilk ve tek sayısı 1983 yılının sonuna ve 1984 yılının başına denk geldiği için birinci sayfada çeşitli firmaların reklamları ve yeni yıl temennileri ve derginin künyesi yer almaktadır.

Derginin ikinci sayfasında, içindekiler bölümü ve yazıların içeriklerinin tanıtıldığı “Okurlarımıza” başlıklı bir yazı vardır. Derginin üçüncü sayfasında İlhan Berk’in Louis Aragon’dan çevirdiği “*Güller ve Leylaklar*” başlıklı şiir yer almaktadır. Louis Aragon’un şiirinin bilerek tercih edildiği şu cümlelerden anlaşılmaktadır: “*Yitirdiğimiz, Fransa’nın ulusal ozanı Louis Aragon’un bir şiirini bir ozanın İlhan Berk’in çevirisinden yayımlıyoruz.*” Louis Aragon dergi çıktığı sene hayatını kaybetmiş ve dergi de sayısında dünyaca tanınan bu ünlü Fransız ozana yer vermiştir.

Derginin dördüncü sayfasında Hilmi Yavuz’a ait “*Bodrum İdeolojisi*” başlıklı bir yazı kaleme alınmıştır. Hilmi Yavuz, yazısında özellikle İstanbul şehrinde Bodrum şehrine gelip burada bir müddet tatil yapıp İstanbul’a geri dönen kişilerden dert yanmış, hatta onlardan Bodrum’u dinleyip bir kez dahi olsa

Bodrum'a gelmemiş kişilerin Bodrum şehri hakkında görüş bildirmesine tepki göstermiştir. Yazının devam eden bölümünde ise Bodrum İdeolojisi hakkında bilgiler verip Tanzimat döneminde var olan aydın ve halk arasındaki kopmalar ile bağlantı kurarak insanlarımızın doğa ile sanatı içselleştirememesinden rahatsız olduğunu söylemek mümkündür.

Beşinci sayfada "Şiir Köşesi" olarak belirtilen köşede Lâleper Aytek ve Gülay Aydın'ın şiirleri bulunmaktadır. Altıncı sayfada Nuri Bulut imzasını taşıyan "İlhan Berk ile Bir Şiir Günü" başlıklı yazı bulunmaktadır. Bodrum'da o dönemlerde gerçekleşen sanat ve kültür etkinliklerinin sayısının çok fazla olduğunu belirten yazar edebiyatın burada yer edinmemiş olmasına dikkat çekmekte olup bunu eleştirmektedir. 1982 yılının 23 Kasım'ında İlhan Berk'in yapmış olduğu bir programdan bahsedilmektedir. İlhan Berk bu söyleşide Halikarnasos'a ait şiirler okumuştur.

Yedinci sayfada Kemal Durmaz'a ait "Şiir İçin Küçük Konuşmalardan" başlıklı bir yazı yer almaktadır. Yazar, şiir ile ilgili görüşlerine yer verirken şiiri içselleştirip bir kadın kimliğine bürüyerek anlatmıştır. Bu anlatımı yaparken de teşhis sanatından faydalanmıştır.

Derginin sekizinci sayfasında Yalım Can'a ait "Yeşil Yapraklı Kırmızı Kalem" başlıklı bir deneme yazısı ve Özcan Özbilge'nin kaleme aldığı "Umut Hâlâ Önde" başlıklı şiiri yer almaktadır. Şiirde umut ve umutsuzluk kavramından yarıştirilerek, umudun umutsuzluğa karşı bir adım da olsa önde olduğu belirtilmiştir.

Derginin dokuzuncu sayfasında Selen Şengöz Hanım'ın çevirdiği, Friedrich Nietzsche'ye ait "Çılgın Adam" başlıklı yazı bulunmaktadır. Onuncu sayfada ise Mehmet Hakan Batur'a ait "Okumak ve Yaşamak" başlıklı bir yazı yer almaktadır. Yazının içeriğinde okumanın hem ödül hem ceza olduğu görüşü belirtilmektedir. On birinci sayfada Fırat Tezer'in "Sonra Kitaplarımı" başlıklı bir şiir yer almaktadır.

Derginin on ikinci sayfasında başlayan ve on üçüncü sayfasında da devam eden İsmet Boratav'a ait "Yaş Dönemi" isimli bir yazı bulunmaktadır.

Derginin on dördüncü sayfasında başlayan ve on beşinci sayfasında devam eden yazıda Suat Taşer'in anısına ona ait olan yazı ile Lâleper Aytek tarafından düzenlenen "Konuşma Eğitimi" başlıklı yazı mevcuttur. Suat Taşer'in Türkçe'nin çocuklara iyi öğretilemediği, çocukların Türkçeyi doğru konuşamadıklarına değinilmiş olup o dönem öğretmenlere böyle bir yeterlilikte eğitimin verilemediği hususunda görüşler belirtilmiştir.

Derginin on altıncı sayfasında içindekiler kısmında yer almayan iki adet yazı mevcuttur. Bu yazılardan biri Suat Taşer'in "Ardından" başlıklı yazısıdır. Suat Taşer o dönemlerde ünlü bir tiyatro oyuncusu, şair ve çevirmen tanınmış bir şahsiyettir. Yazıda, Oktay Akbal, Turgay Gönenc, Şükran Yurdakul, Erdoğan Aytekin, Mehmet Doğan ve Özdemir Nutku'nun Suat Taşer'le ilgili görüşleri yer almıştır. Aynı sayfadaki "Başkent Sergilerinden İzlenimler" başlıklı yazıda Semiha Binzet" açılan sanat galerileri hakkında bilgiler vermiştir: Turkuaz Sanat Galerisi, Devlet Güzel Sanatlar Galerisi vb.

Derginin on yedinci sayfası "Haberler"e ayrılmıştır. Bunlar: "İzmir'de Sanat evi Açıldı", "Bodrum Kütüphanesinde İlkokul Çocukları İçin Bir Konferans", "Bodrum Müzesinin Kültür Konferansları Tamamlandı", "Mouselium Mayıs Ayında Açık Hava Müzesi Olarak Açılıyor" ve "İzmir Meydan Sahnesi Sezonu Açtı" başlıklı haberlerdir. Haberler kısmında, şehirde, bölgede ve başkentte gerçekleşen sanat ve kültür haberlerinin bulunduğu görülmektedir.

Derginin geri kalan son iki sayfasında ise yine çeşitli reklamlar bulunmaktadır.

Sonuç

Bu çalışmaya konu olan dergilerin yayımlanmış olduğu yıllarda, Bodrum ve Milas’ın sosyo – ekonomik, kültürel faaliyetleri dikkate alındığında, halkı bilgilendirmek, eğitmek amacıyla kültür ve sanat faaliyetleri yapılmış ayrıca yerel kültür değerlerine sahip çıkılarak bu ortak kültürün daha geniş kitlelere ulaşmasına katkıda bulunulmuştur. Dergilerde yazı yazan kişilerin çoğunun yörede yaşayan kişiler olması bölgenin şair, yazar, ozanlarının eserlerini tanıtmasına, isimlerini duyurabilmelerine yardımcı olmuştur. Bununla birlikte yabancı yazarlara ait eserlerin çeviri yoluyla okuyucuya sunulması dünya edebiyatının bölge halkına ulaştırılması ve tanıtılması açısından önemlidir.

Dergilerde okuyucuların kültür, sanat konularının yanında sağlık, tarım vb. alanlarda da halkın kültür seviyesini yükseltmek için yazılar yayınlanması o dönemlerin şartlarında önemli bir hizmettir. Ayrıca bölgedeki köylerin tanıtılması, okullar hakkında bilgi verilmesi ve eğitim sorunlarının gündeme getirilmesi çok önemlidir.

Dergideki yazılardan bölgenin sosyal hayatı, sanatsal faaliyetleri, yerel sanatçıları, yerel kültür zenginlikleri hakkında önemli ipuçları bulmak mümkündür. Dünya kültürüyle ilgili çeşitli çevirilerin yapılarak bölge halkının dünya kültür ve sanatıyla tanıştırılması çabaları da Batı kültürünün önemsendiğini göstermektedir.

Dergilerin esas amacı yerel ürünleri derlemek, arşivlemek olmasa da dergide yazan kişilerin bölge insanlarından oluşması, yazılarda bölge halkının sorunlarına, duygularına, yerel ağız özelliklerine yer verilmesi ve yerel değerleri barındırması açısından oldukça kıymetli, gelecek kuşaklara taşınacak bölge kültür ve sanatının vesikaları niteliğindedir.

Sonuç olarak çalışmamıza konu olan dergiler, yayımlandıkları bölgenin sosyal ve kültürel hayatının kaydını tutmuş, yetiştirilmek istenen “aydın” kimliğini inşa etmeye çalışmıştır.

Kısaltmalar

t.y: yayım tarihi belirtilmemiş (tarih yok)

S: sayı

s: sayfa numarası

bkz: bakınız

Kaynakça

Akça, Bayram- AKÇA, Seher, (2019), “Milas Halkevi ve Faaliyetleri” Belgi Dergisi, C.2, S.18, Pamukkale Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını, Yaz 2019/II, ss. 1345-1357.

Bilgi, N. (2001). “Yeni Doğu: Manisa Halkevi Dergisi”, Atatürk Araştırma Merkezi

Dergisi, C. 17, S. 19, s. 131- 157.

Güven, Merdan, 2005, Türkiye Sahasındaki Hikâyeli Türküler Üzerine Bir Araştırma Erzurum Atatürk Üniversitesi, Doktora Tezi.

Köse, Mustafa, 2010, 1927 Nüfus Sayımı ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi

Yeni Milas: Milas Halkevi Dergisi 2019 Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Alanında Araştırma ve Değerlendirmeler c.2 s.145-159

https://www.nufusu.com/ilce/bodrum_mugla-nufusu (Erişim Tarihi: 23.05.2021).

<http://www.bodrum.gov.tr/tarihce> (Erişim Tarihi: 23.05.2021).

Başvekâlet İstatistik Genel Direktörlüğü 1935 20 İlk Teşrin Genel Nüfus Sayımı Türkiye Nüfusu Vilâyet, Kaza, Şehir ve Köyler itibariyle Muvakkat rakamlar <http://www.mku.edu.tr/files/200-Obb55d9e-eobb-413b-a4a9-d21120852f52.pdf> (Erişim Tarihi: 23.05.2021).

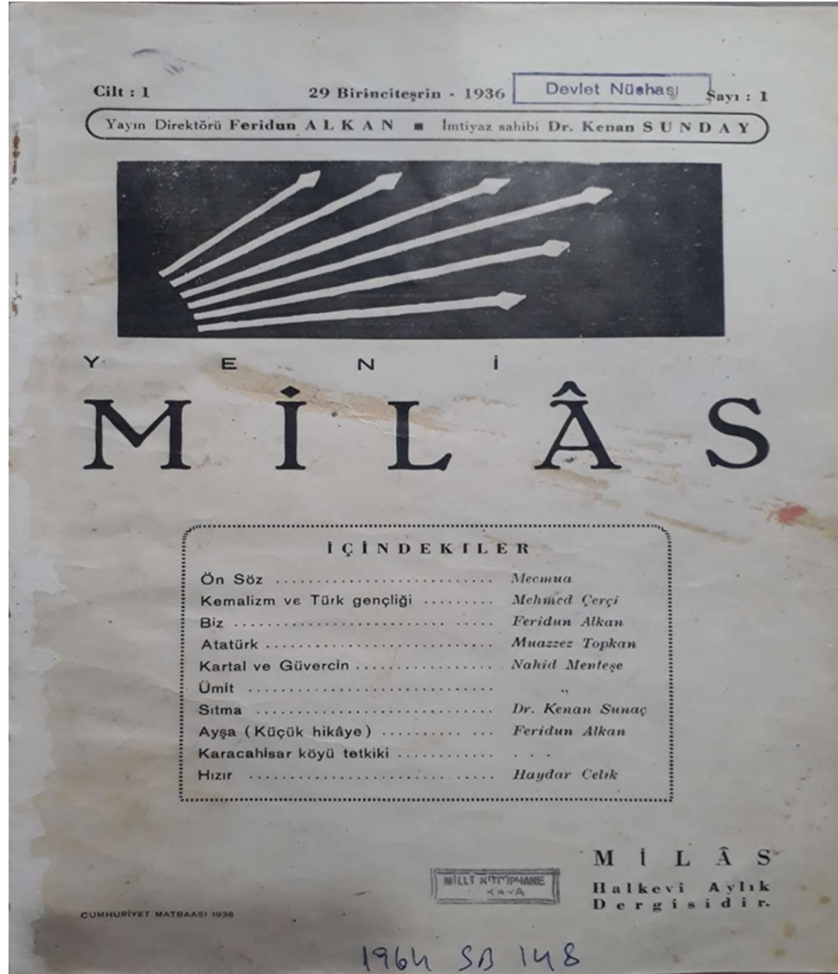
http://www.turkuler.com/sozler/turku_ferayidir_kizin_adi_ferayi.html (Erişim Tarihi: 23.05.2021).

Genel Sayımı Nüfus, İdari Bölünüş, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. (1991)

<https://bnk.institutkurde.org/images/pdf/8TDN1CX7FY.pdf> (Erişim Tarihi: 23.05.2021).

Ekler:

Görsel 1): Yeni Milas Dergisinin 29 Ekim 1936 tarihli ilk sayısının kapağıdır.



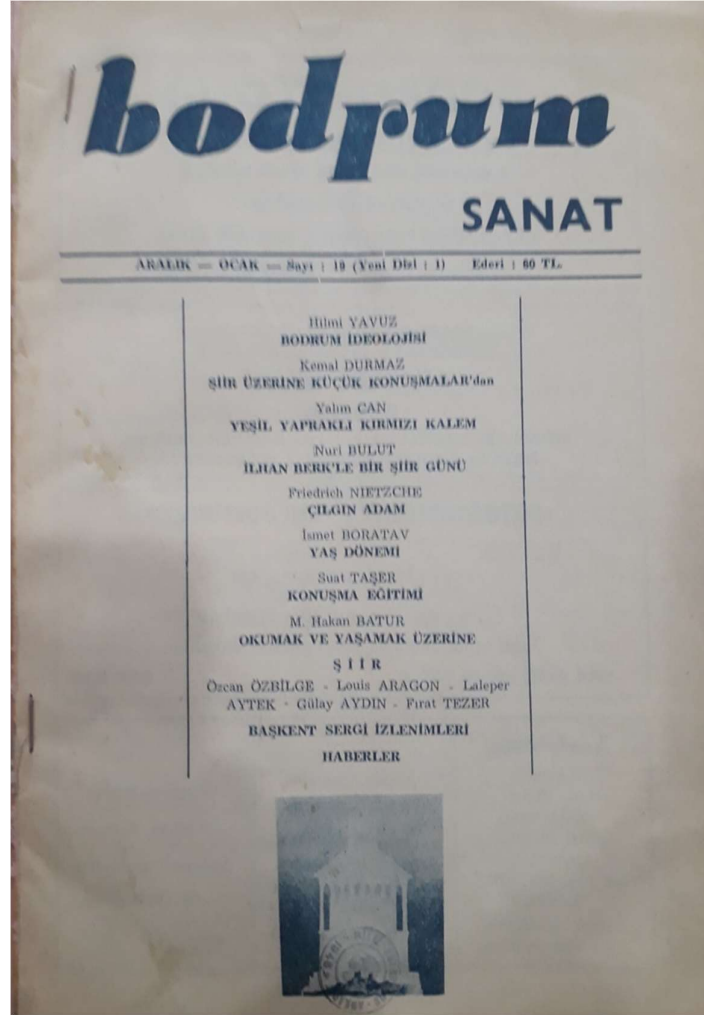
Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

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

Görsel 2): Feray Dergisinin Mart 1962 tarihinde çıkan ilk sayısının kapağıdır.



Görsel 3) Bodrum Sanat Dergisinin Aralık – Ocak 1983 tarihinde çıkan ilk ve tek sayısının kapağıdır.



34. The effects of disappointment, melancholy and pain of love on the characters in Mehmet Rauf's novels¹

Filiz FERHATOĐLU²

APA: Ferhatoğlu, F. (2021). The effects of disappointment, melancholy and pain of love on the characters in Mehmet Rauf's novels. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 619-630. DOI: 10.29000/rumelide.995372.

Abstract

In the works of the writers of the Servet-i Fünûn Era, besides the nature of sensitivity, emotionality, introversion, pessimism, and melancholy are most used factors concerned the plot and character due to the political and social conditions of the period, their sensitive disposition, and the influences of major trends and the works of Western writers they follow and take as an example. In the thirteen of Mehmet Rauf's sixteen novels the idea of falling in love, indicators of experiences of love-bond and its psychological qualities aftermath are handled as fundamental problematics. Mehmet Rauf's expression of distinctive features of melancholy which are similar to the works of Servet-i Fünûn Literature are evident when the male characters well scrutinized. In Mehmet Rauf's novels, it can be observed that the tenderness brought by love and the pain of love, and these manifestations mostly conveyed by the male characters struggling with delirium, pessimism, and melancholy. The woman in love is the element that psychologically wears out the male character and puts him into fever, and it is considered to be responsible for all his mood. On the other hand, female characters portrayed as the consummate sad women and this female affliction appears in the embodiment of sickness when they encounter a physical contact by the male character unexpectedly. In this study, the psychological and physical effects of disappointment, melancholy and pain of love of male and female characters are evaluated in Mehmet Rauf's novels *Garâm-ı Şebâb*, *Ferdâ-yı Garâm*, *September*, *The History of A Love*, *Heart of a Young Girl*, *Carnation and Jasmine*, and *The Last Star*.

Keywords: Mehmet Rauf, novel, Servet-i Fünûn Literature, melancholy

Mehmet Rauf'un romanlarında hayal kırıklığı, melankoli ve aşk acısının kahramanlar üzerindeki etkisi

Öz

Servet-i Fünûn Dönemi yazarlarının eserlerinde hem dönemin siyasi ve sosyal şartları hem hassas mizaçları gereği hem de takip ettikleri ve örnek aldıkları Batılı yazarların eserlerinin etkisiyle hassasiyet, duygusallık, içe kapalılık, karamsarlık ve melankoli yoğun bir şekilde görülmektedir. Mehmet Rauf'un on altı romanından on üç tanesinde aşk, aşkın ortaya çıkışı, aşkın yaşanış biçimi, aşkın bitiminde yaşananlar temel sorunsal olarak işlenmiştir. Mehmet Rauf'un Servet-i Fünûn Edebiyatı'nın melankolik, duyguları ve buhranları ortaya koyan ürünlerinden etkilendiği eserlerinde erkek kahramanlar incelendiğinde açıkça görülmektedir. Mehmet Rauf'un romanlarında içerisinde genellikle aşk ve aşk acısının getirdiği hassasiyet ve sonrasında çoğunlukla erkek kahramanın yoğun

¹ This article was produced from the PhD thesis titled "Women in the Works of Mehmet Rauf" prepared by Filiz Ferhatoğlu and supervised by Prof. Dr. Murat Koç at Marmara University, Institute of Turkic Studies, Department of Turkish Language and Literature, Modern Turkish Literature Program.

² Research Assistant Dr., Istanbul University, Research Institute of Turkology, Department of Turkish Language and Literature (İstanbul, Turkey), filizfer@istanbul.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6111-9548 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.07.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995372]

bir humma, karamsarlık ve melankoli ile boğuştuğu fark edilmektedir. Âşık olunan kadın, erkek kahramanı psikolojik olarak yıpratır ve hummalar içine atan unsurdur ve tüm bu ruh hâlinin müsebbibi sayılmaktadır. Bununla birlikte kadın kahramanlar ise erkek kahraman tarafından beklemedikleri bir anda fizikî bir temasla karşılaştıklarında birdenbire hastalanmaktadırlar. Bu çalışmada Mehmet Rauf'un *Garâm-ı Şebâb*, *Ferdâ-yı Garâm*, *Eylül*, *Bir Aşkın Tarihi*, *Genç Kız Kalbi*, *Karanfil ve Yasemin* ve *Son Yıldız* romanlarında hayal kırıklığı, melankoli ve aşk acısının kahramanlar üzerindeki psikolojik ve fiziksel etkileri değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Mehmet Rauf, roman, Servet-i Fünûn Dönemi Türk Edebiyatı, melankoli

Introduction

In the literature of the Servet-i Fünûn, which was dominated by an individual sensitivity, two names stand out among the authors who wrote prose: Halit Ziya and Mehmet Rauf. Halit Ziya's first novel, *Sefile*, was serialized in the newspaper *Hizmet*. His serialized novels and stories were published as a complete works under the name of "Little Books". *The Last Leaves of a Memorandum (Bir Muhtıranın Son Yaprakları)* is the first published work of this complete works. *Aşk-ı Memnu*, which was published after joining the Servet-i Fünûn literary community and shown as one of the most important works of Turkish literature, was serialized in Servet-i Fünûn journal between 28 Kanun-i sani 1314 [9 February 1899]-4 May 1316 [17 May 1900]. Halit Ziya, has a prominent place in the authorship of Mehmet Rauf, who is an another Servet-i Fünûn prose writer. His story "Fallen (Düşmüş)" which he sent to Halit Ziya, was published in the newspaper *Hizmet* and became the first published story of Mehmet Rauf. His novel *Garâm-ı Şebâb* was also serialized in *İkdam*, one of the distinguished newspapers of the period. His fame, which he gained with his novels, stories and especially prose poems, was disreputed by his pornographic novel named *The Story of A Lily (Bir Zambağın Hikâyesi)*, which he published anonymously in 1910.

It is seen that Mehmet Rauf, who gives great importance to human psychology, deals with the subjects of love and women in his novels, stories, plays, prose poems. Concepts such as sensitivity, melancholy, sheltering in dreams by escaping from reality, sadness, and the suffering brought by love, seen in the Turkish literature of the Servet-i Fünûn period, also emerge in Mehmet Rauf's works. Especially the effect of love on human psychology, male-female relations, types of love, sexuality, betrayal and the expectations of women and men from marriage are among the main topics seen in his works. The main fundamental problem of thirteen of Mehmet Rauf's sixteen novels is love and accordingly the idea of falling in love, indicators of experiences of love-bond and its psychological qualities aftermath. Love asserts itself not as a secondary element in Mehmet Rauf's novels, but as a primary element that directs the course of events.

The perception of Mehmet Rauf on love is a profound emotion that argue into itself with betrayal, torment, pessimism and even madness. The main male character is constantly suffering on account of women's betrayal, their natural tendency to engage in betrayal.

The disappointments of the characters who glorify love, the morbid feelings they fall into, the state of melancholy, sadness and grief, and some physiological disorders caused by the pain they experience appear to us in his novels called *Garâm-ı Şebâb*, *Ferdâ-yı Garâm*, *September (Eylül)*, *The History of A Love (Bir Aşkın Tarihi)*, *Heart of a Young Girl (Genç Kız Kalbi)*, *Carnation and Jasmine (Karanfil ve Yasemin)*, and *The Last Star novels (Son Yıldız)*.

Disappointment, melancholy and pain of love

The theme of illness has an important place in terms of the development of events in Mehmet Rauf's novels. Upon the incident of falling ill or fall works as a fulcrum on which to swivel the plot on which occurs an intimacy between the man and the woman, and then confessions of love show up. It is noteworthy to mention that in the novels examined, it is mostly the male characters who suffers from love, struggles with obsessions caused by love, comes to the point of madness with the idea of betrayal, falls ill with sadness, and spends nights in fever. Female character is the element that psychologically wears out the male character and causes him to burn in love fevers. One notable exception can be the novel *Heart of a Young Girl* in which the female character is the one who falls to bed from pain of love and disappointment.

The novel *Garâm-ı Şebâb*, includes the actions occurring in a love it is told that the poet Memduh, who settled in a village by the coast on the Anatolian Side to write a poem with high literary value, enchanted by woman he saw from afar during his regular country walks and the memorable days they spent together ended in disappointment and disillusion. For him, love is a divine feeling, and he desires to be with a woman he can fall in love with. Memduh has not come across a woman worthy of merit, and he is looking for divine, heroic, distinguished and exquisite women. Finally, Memduh come across the woman he was looking for while walking around the deserted countryside. As nature with its powerful and mysterious forces occupies an important place in the search of love and perception of male character, woman is materialized as ideal one just like the dominating character as nature. The feelings of Memduh towards a woman he meets every day and sees from afar are as states by Mehmet Törenek: "When he sees the loneliness and orphanage of this woman, whom he knows on his tours to contemplate the beauties of nature, his feeling of compassion turns into love." (Törenek, 1999: 71) Love and poetry are the contents of the conversations between Memduh and this nameless woman. The female character is in favour of keeping this relation on emotional extent. Although the female character gratefully, maintains this relation an emotional basis, romantic attachments may be but need not include sexual qualities.

Memduh Bey starts kissing the hands of the female character unexpectedly during a walk. Despite the woman's protest, he does not stop kissing. The female character is disturbed by this incident, and leaves Memduh and gets back to her mansion. Three days after this incident, Memduh, longing to go to the mansion and see her, was told that the lady was sick. The ailment from which she suffers is never named, but the female character does not go to the presence of Memduh. A few days later, on a rainy day, the woman shows up in Memduh's house. "She [is] in a bout of severe fever." (p. 185) Observation showed that an attempt for a physical approach can lead to misery on her side, her reclamation provides an explanation for her position as sufferer and Memduh is deeply affected by her despair appearance: "Why did you go out? Don't you know that in this state, after coming out in this rain... But this will kill you, poor..." (p. 186) Encounter with her give him a deep shock, and her influence appears in the shape of Memduh's returning back to Istanbul.

In the novel *Ferdâ-yı Garâm*, a love story is told between Macit and Sermet based on the idea of loving till the end. Sermet is the female predominant character of the novel who swivels the course of the events and the thoughts of the male character Macit on life and love. Sermet's pessimistic mindset and abstraction from the real life by bringing love to a utopian position causes Sermet and Macit to walked by side to death together at the end of the novel. Sermet is an eighteen-year-old girl in deep melancholy. She has a meditation of dying in peace only when she achieves something tirelessly or hastily. According

to Sermet, divine notion of love is condemned to be stained. For the purpose of protecting love as recognition combined with virtue and loyalty, it requires above all else venerates love in its most perfect form while leaving space for lovers to imagine this perfection in their own ways- which means leaving the self behind. Sermet and Macit are the representators of the melancholic and pessimistic characters of *Servet-i Fünûn* literature with their view of this life and love. Melancholy is "a state of profoundly painful despair, loss of interest in the outside world, loss of the capacity to love, inhibition of activities, and a decrease in self-esteem, resulting in self-reproaching and delusional anticipation of punishment." (Uslu and Berksun, 1993) However, in his work *Anatomy of Melancholy*, which wrote in 1621, Robert Burton, stated that among the diseases related to the brain, those related to the structure of the brain were "insanity, lethargy, melancholia, madness, poor memory, deep sleep, insomnia, awake coma" (Burton, 2017: 84). Madness and insanity differ from melancholy, which is traces up in silence, in aspects such as the severity, harming the environment, and having tantrums. According to Burton, melancholy as a tendency is all states of grief, need, illness, affliction, sadness, passion, anxiety, stagnation, and nervousness that occur in a state of mental illness, restlessness, or being stuck on a thought (Burton, 2017: 99). From this point of view, it is seen that Sermet is in melancholy because of defiling and losing her, although she has not had any love affair yet. She does not enjoy the activities in daily life. Even when Sermet dreams about her life, she cannot think of a happy ending. Even her dreams end in death:

"Do you know what kind of life I sometimes imagine for myself: A short, short life... Oh my God, it's so short (...) 'it's only twenty years old!' (...) to go extinct with a subsequent death or to die while being happy... So much so that when death draws me to its embrace, my body trembles with the joys of this bliss..." (p. 41)

When Macit hears Sermet's feelings towards life, he encounters a Sermet that he never anticipated. Sermet does not enjoy the conditions in which she lives. In this novel, very gripping determinations have been put forwarded about femininity. For example, Sermet attributes this sensitive and melancholy state of her to being a woman:

"You know, if I wasn't a woman, maybe I would be happy. Because being a woman is like being ugly among women (...) And who knows how many times every woman will fall for an ugly woman fortune in her life, right? When we think that we are loved, what do we have but to feel that everything is over, that we are now removed from this heart that we have filled, that we are forgotten? Ah, this future... Here is the fate of women! What kind of patience should there be in your heart to be condemnation to one day not be loved while being loved? I'm in pain just thinking about it. (...) That's why I don't want to be a woman, and men are not obligated to commit like women; whereas women..." (p. 43-44)

She categorizes women in relation to "beauty and abject" and presents references to their life - and these less-than-lovely lady image can demonstrate the perception of society on ugly women. She has the opinion that they are almost doomed to be miserable. Another reason for Sermet's dreariness is that the man has the authority to end the relationships. Although Sermet has not had a romantic relationship with a man yet, she thinks that the relationship ends in disappointment for the woman. Macit, after listening to Sermet's sayings, attributes this emotionality, pessimism, and interest in death to the books she reads:

"What makes you this situation? It is certain that this is reading... Devoting your nights and days to your library rather than places you hate has created such a delicate feeling in you that you are tired of life

without experiencing it. However, in this state of yours, there is a lot of smell of office and living room... Your ambitions are very relative, very illusory... It's a strange kind of aspiration..." (p. 44)

Another important point in this interpretation of Macit is that the reason why Sermet is melancholic is a symptom of the intermediacy of feminine portrayal created by heartfelt interests, vision of womanhood and feminine expectations. At the beginning of the novel, Sermet, who is drawn as a young girl who follows fashion magazines and spends time with other women in daily life, suddenly turns into a pessimistic and melancholic situation. It turns out that she doesn't always enjoy what she does, and that her dreams are pessimistic: "Is it a book? I can no longer find a book to read; I hate reading, writing, music, everything, I can't find anything so I think it can endow a peace of mind on my soul." (p. 47-48)

Macit, who initially finds Sermet's pessimistic thoughts about life is strange, confesses that he thinks like her as these conversations continue. He will brace the same proposition of Sermet about dying happily, saying "oh, dying is happiness" (p. 52), and an intimacy based on melancholy will take start between him and Sermet. Macit, who perceives Sermet as a daydreaming and carefree girl who does not take life seriously like other Ottoman women, will change his thoughts about her and redefine her after these conversations. At this point, we see a man subjecting a woman to external and internal evaluation:

"According to Macit, Sermet was a well-educated, well-educated creature, a bit more distinguished than all the young girls up until now; She was a bit of a dreamer, a little bit, but in fact he thought that she was equipped with a life interest unique to our women. But he suddenly saw that the spirit of Sermet had fallen into such a degree of sensitivity by sacrificing her contemplation that life would be a simple torture there." (p. 50-51)

Macit dives into deep thoughts after moving to Beykoz with his family and being alone. The yearning for a mother he experienced in his childhood affected his view of women. He could not establish a healthy relationship with women and moved away from physical contact with women for a while. The mother he dreamed of has returned to his arms, but this time he was away from Sermet. The more he thought about her, the more he realized that he loved Sermet, and as he questioned the meaning of life, he began to suffer from depression. As a result of the depressions, Macit fell ill and slept for days in fever. Love, which is accepted as a supreme form of love, becomes a source of pain, grief, and sadness for the lover when there is no possibility of reunion. The sadness and grief that the lover feels when there is no hope of reunion keeps the wound of love fresh. (Tarhan, 2014: 19) Macit, who could not open up his feelings to Sermet, had a psychological breakdown and became ill physically. The love of mother-the love of Sermet and the pain of motherlessness-the thought of not being able to reunite, the inability to confess her love and the ongoing thoughts that happiness will not last, arouse spiritual pain on Macit. With this pessimistic spirit, Macit does not want to go through a surgery and wants to die: "He was so fed up with life that when they told him about death, he said 'Oh!' with a welcoming enthusiasm." (p. 65)

It is apparent that the female characters, who encounter an unexpected physical contact by a man, fell ill after the incident in Mehmet Rauf's novels. In the novel *Garâm-ı Şebâb*, we saw that Memduh unexpectedly started kissing the woman's hands, and its effect is seen upon the psyche of a woman – suffering which is adjuration to the female. In *Ferdâ-yı Garâm*, Macit starts kissing Sermet's hands during one of these walks. Sermet stops him, but in the evening, it is learned that Sermet "suffers from a severe headache" (p. 99). As identified, women are physically disturbed at the first contact with a man.

In the novel *September*, which is accepted as Mehmet Rauf's masterpiece, Suat appears as a woman who is devoted to her husband Süreyya. Suat contemplates that in the fifth year of their marriage, her husband no longer loves her as before, and sometimes she reveals her thoughts to Süreyya that his love for herself has diminished. However, Süreyya swears that there is no such thing and says that he will die without her.

In this novel, the implication is that married women have various ailments that repercussions on their mental state. During the conversations of Süreyya and Necip, Süreyya says that symptoms such as headache or being highly strung is continuous and have their source in women nature. (s.79) Schopenhauer questions why women in many marriages have a chronic illness after a short while and why a man whose wife is sick throughout the marriage must remain monogamous in his novel called *Metaphysics of Love*. In addition, according to him, there is no reasonable reason why a man who suffers from a chronic disease, cannot bear children, and has an aging wife, should not take a second wife. (Schopenhauer, 2016: 24) As a matter of fact, Süreyya's wife, Suat will take on a physically sick appearance when she questions their marriage and later thinks that her love affair with Necip is over.

As Suat thinks that marriages wear out over time, she realizes that she can no longer be as happy as before. This situation triggers sickening feelings in her. She come to a point for questioning why they are not happy in their marriage like they were on the first day, puts the blame on herself, become infuriated with life itself for the feelings that change over time. Suat's sense of torment and his self-questioning about marriage and relationships make her sick physically: "All of this naturally caused bloody struggles that were tried to be hidden under a smile and courtesy, which made her nervousness even more tired, causing long headaches, weakness, indigestion, and all of a sudden, unhappiness." (p. 112)

In many of Mehmet Rauf's works, observed many characters like Necip who sets their heart on love as in the envision in book they read but unable to find this feeling in their relationships with women in their first youth, who are heartbroken and when the relational encounters with other occurs, the urge to vent their feelings and then holding women responsible for heartbreak and undeniable despair afterwards. In terms of his failures in his relations with women, Necip resembles Macit in the novel *Ferdâ-yı Garâm*. What affects the lives of these young people is the unhealthy conditions of their relationships with women in their youth. As Necip gets know to Suat, he notices how superficial the women in Beyoğlu life, who look like baby doll like from the outside, are actually. Their souls are stained. In fact, the women like Suat have pure souls and they are the stunning ones. Since Necip took one of Suat's glove and hid it, he begins to suffer deeply because he can no longer open his feelings to Suat but cannot do so. Along with the pain of unrequited love and thought of what could happen after the confession of this love, Necip determines that he cannot stay in Suat and Süreyya's mansion any longer. Even Suat's call to Süreyya annoys him, "and he spent the days crying and screaming with suffering fits, saying with force of fury and in feverish mood, 'But I am dying, save me now!'"(p. 119).

In numerable works of Mehmet Rauf, the motif of male character who fell ill and fell into bed and were happy to see the woman they loved came to visit them when they were on their deathbed. In novel *Ferdâ-yı Garâm*, Sermet came to see Macit, who fell ill enough to fall into bed in his house in Beykoz, and then Macit recover. In the novel *September*, Necip also fell into the same situation. While Suat is making plans on how to ensure that Necip does not come to the mansion anymore, they receive the news that he "clawed death from typhoid in the vineyard for three days" (p. 129). Although she wanted to be with Necip, she was held back due to Hacer's gossip, so Suat could only pay a visit Necip in the vineyard three

weeks later. Necip always waited for Suat during his illness and found his hope of salvation in her arrival. However, in his meeting with her, the pain of love, which had no salvation, took over again:

“He wanted her so badly, sought her so much, waited so long; He had been so busy with her that he thought that if she came now, he would be happy; but here he was, overwhelmed by the fear of feeling again that he was sick and unfortunate with an incurable disease even though she had arrived. Suad, the luminous fairy of her fiery hours, the comforting light of her malarial darkness, there was Suad, whom she saw as a faint shadow in all her illness, with her plain hair and eyes.” (p.133)

In the novel *September*, the month of September has a great influence on the development of the storyline and also on the personalities of Suat and Necip. Suat has sense brand new feelings with the love of Necip for her, but this innocent excitement has to end due to the circumstances she is in. She is confronted with the unhappiness in her marriage and compares her experiences to the end of Summer and the arrival of September: “At that time, this period of her life seemed to Suat as evening of her own life, her own womanhood (...) Now she could see clearly what the worries and sorrows that had devastated her for a year were, and she was saying, 'Here is my September (evening)!'" (P. 171).

As Suat looks at the undergoing transformation of nature, she falls into a pessimism of how all of this happiness will end someday. There is no point in trying to be happy. Suat defines his pessimistic mood with Metaphorical allusion of "decay of men". Just as everything in nature decays and buried under soil, man will also decay. It is in vain to be hopeful and thrill. At this point, we see that Suat grapple with two emotions: Her in between pessimism on seeing that it is the end of everything, and her struggle to sprout again. However, the feeling that the Winter is inevitable after September overcomes the feelings of struggle and hope. (p. 171-172)

After moving to the mansion, we see that Suat and Necip misapprehend each other's behavior, and both thought that this love was over and personal belief of him not loving her anymore changes Suat physically and urges Necip to dream of dying. Suat weakened, turned pale, and bruised under her eyes. (p.239) Since Necip cannot accept the end of this relationship, he thinks that the best resolution is killing himself:

“Yes, he wanted to die now, since everything was over, since everything was over to this extent, he was going to die now... What an end, and how it ends, my God? (...) And there seemed to be a bloody dying savagery of vengeance beneath his feet. First of all, he fell in love with this idea, he would kill himself in front of her no matter what...” (p. 241)

In the novel *The History of A Love*, Güzin has come to Büyükkada for a change of air from Beirut because she has a severe illness. She even presents herself to Macit as someone who is doomed to die and does not want to have a love that will harm anyone. Güzin is "an ill-fated girl whose hope has been given up by all doctors." (p.39) Although it is not known exactly what her illness is, there are no perceptible signs of her illness during night walks with Macit. The male character, Macit, has been with many women throughout his life, had short-term loves, is a womanizer person who approaches most women only for sexuality. He approached Güzin, whom everyone talked about on the island, with the desire to attain her love first, and thought that it would be a nice summer fun to live with, but when Güzin replied to his own love letters that he could not have love with anyone because he was doomed to death, Macit's understanding of love transformed from a material relationship to a spiritual relationship. After his love for Güzin, Macit realized that everything he lived with women was actually a lie and he had never tasted

love. All the women he was with deceived him saying they love him, but their relationship ended in frustration. In the beginning, as he approached other women, he only wanted Güzin and love follows later. (p. 34) Macit's definition of love consists of three stages: A victory over the woman after the painful (agonizing) hours of waiting for the answers and reactions from the woman, and finally the woman's surrender to the man. In other words, according to Macit, love consists of surrender that first destroys people and then comes with victory. (p. 37) The depiction of Macit on effect of love on people is also foremost at this point. The person in love cannot think rationally and only listens to their feelings: "(...) Do the poor people, who have fallen into the storm called love, have any reason, idea, reasoning or logic left? Man remains stunned and animal. Idea, reason, reasoning, everything is destroyed, and people are left with a lonely feeling." (p.67)

Since the day Güzin returned to Beirut, Macit experiences a great mental breakdown as he was abandoned: "In the first days I was stunned, I could not think, I could not rest; like a sick, wounded limb, I was numb only with fever, with the feverish sadness of separation." (p.70) When he regains consciousness after fifteen days, he is surprised that he is not dead. Due to the great love he has for Güzin, he locks himself up at home and does not see anyone, including his friends, for seven months. On the day Necip arrives, he learns that Güzin has come to the island again, and his depression increases. Even though he knows that there is nothing between them and that it will hurt, he wants to whine and wail to experience that love again: "My soul is full of blessings with everything... It overflows... Still, I still want to love, I want to love, to be loved, to suffer, to cry, to die and to kill... I can't stand this beautiful life and spring, this memory... I want to cry, wail, go wild... And for her ... Just for her ..." (p.74)

Heart of a Young Girl novel stands apart from other novels with its narrator being a woman. We see a woman's thoughts on love and marriage and the place of women in the life of the period in Pervin's diary. Since it is designed in the form of a diary, Pervin writes sincerely what comes from her heart and evocative subjects as if she were having trouble. Pervin, as a representative of young girls, is an interpreter of the thoughts of all young girls about loving and being loved. Pervin liked the ideas of writer Mehmet Behiç, who came to her uncle's house, on various social issues such as the place of women in social life, the entertainment life of Istanbul, and the clothing reforms. Then, under the influence of Behiç's poems she read, she thinks that he is a very gentle and sensitive man, and she dreams of making a life with Behiç. The illness is used as a tool for Behiç and Pervin to make a confession of love to each other, although they have been together for days, but there is no conversation about love between them. Pervin, who said she was feel a little malaise, did not go down to the hall and preferred to rest in her room. Behiç, who came to their house, was told that Pervin was sick. Walking around the balcony, Behiç confesses to Pervin, who he sees from the window, that he is worried about her illness, but is relieved when he sees that she is well. (p. 152) At the end of the novel, the state of illness that comes with disappointment appears. Faced with the facts and learning that Behiç does not intend to marry her, Pervin lies ill for three days, almost like a dying person on his deathbed. (p. 156) Due to the injury of her soul, she became ill and exhausted. She thinks that she will feel this pain for months, maybe years.

In the novel *Carnation and Jasmine*, what happened in the love triangle between Nevhiz-Samim-Pervin and the results of this relationship are told. After returning to Istanbul from Switzerland, where he lived for many years, Samim attends a tea party held at Kadri Pasha's mansion in Nişantaşı. He sees his friend Pertev's single sister Pervin and his older brother Sadri's wife Nevhiz at this tea, attended by the notable families of Istanbul. While Samim has toing and froing on Nevhiz and Pervin, who was impressed with at first sight, we see that he has an understanding of love that is at the level of sickness. On the one hand, he desires Nevhiz, but he cannot get away from Pervin and gives her hope. According to Samim, trying

to achieve Nevhiz gives him pleasure mixed with pain: "(...) Here Pervin was ready and easy for him too... But he did not believe in such easy and simple bliss, he took pleasure in chasing, struggling, and bleeding with happiness, which are sonorous, ambitious, be oppressed with tears and sorrows." (p.69)

Samim decides that Nevhiz is different from other women when it comes to love. Underneath her cold and distant attitude, he imagines a woman "who makes him happy by burning, killing, and suffering" (p. 76) and liken himself to a fan who deliberately chooses to burn himself, thinking of the love he will live with this woman. Samim's love for Nevhiz brings with him the idea of gaining her and having her body. In response to the feeling of love, which can be called the orientation of the heart to the loved one, the tendency of the sensual to the opposite sex, in other words, the state of predominance of lust is defined as enthusiasm. (Tarhan, 2014: 36) Samim expresses his feelings towards Nevhiz as love but cannot get the idea of gaining her body out of his mind. This dilemma makes Nevhiz an object of desire and devastates Samim.

The absence of the woman in love with the excuse of illness, as in the *Heart of a Young Girl*, in the novel *Carnation and Jasmine*, has been fictionalized as the beginning of the way for the characters to confess their feelings. Nevhiz got wet by being under the rain during their walk in the grove in Akbaba. On the same night, she does not go down to dinner on the grounds that she is uncomfortable. In the morning, Samim sees that her face is yellow and red in waves, and her eyes are dim. She tells Samim, who says he is curious about her, that she went down to the hall because she knew this. (p. 111) After this first whispered conversation, confessions come follows and a relationship begins between them.

Pervin thinks that it is not possible to live with this pain and wants to die from the moment she sees Samim and Nevhiz making love at the house in Moda. The idea of "(...) dying in front of her eyes, seeing her ruined and miserable" (p.311) takes over Pervin's thoughts. One day, when she is experiencing toing and froing on between the idea of dying and leaving Samim to Nevhiz, she receives a telegram from Samim that he is sick and sets out to go to him. She goes to Moda from Feneryolu on foot under heavy rain. Because of this telegram that Samim sent to deceive her, Pervin, who went out and walked for hours under the rain, fell ill. It is said that she caught a severe pneumonia. (p. 341) Pervin could not overcome the disease and passed away.

The Last Star is distinguished from other novels by its large cast of characters and by talking about the developments in the lives of the characters in the novel *Carnation and Jasmine*. What happened between Fahri Cemal-Perran-Fuat İlhami is told from the perspective of three characters. While Perran, a young and very beautiful woman, is with Fahri Cemal, who is much older than her, she meets her first love, Fuat İlhami, at a ball and her whole life changes. Perran found the love, compassion, sincerity, care, protection, and money she could not find from her husband in Fahri Cemal, one of the richest in Istanbul. However, with Fuat İlhami's memory of the clean and pure love he experienced in his youth, Fuat's faithfulness to this love throughout his life and when he found Perran, he opened up these feelings to her, revealing feelings that Perran had not felt for years. Perran has everything thanks to Fahri Cemal, but "love" is missing. He finds pure love with Fuat İlhami. Perran, who is torn between the prosperous life offered by Fahri Cemal on the one hand, and a life full of love offered by Fuat İlhami on the other, decides to choose love.

When Fuat İlhami finds Perran, which he has been looking for for years, he realizes that the happiness he experienced will be short-lived/end due to Perran's departure abroad, and he tells Perran that he will commit suicide on the dock while the ship is leaving. Fuat's frustration, who has been looking for his

first love Perran all his life and dreaming of the day he will find her, turns into a sick thought. He will not be able to live without Perran and he would rather die than lose Perran to the second. When he reciprocates his feelings in Perran who fearing his determined nature of committing suicide, he gives up on this idea.

The theme of illness related to the pain of love appears with the embodiment of Perran in the novel. She falls into a depression because of the regret she feels for choosing to live a luxurious way with Fahri Cemal - away from him when she could only think about Fuat and be happy with Fuat in Naples. She cries in her bed at night and says that she does not feel well when she wakes up in the morning: "I am not well (...) I think tonight, the fever came, I was disturbed until the morning." (p. 344) However, Fahri Cemal is aware of what happened and says that Perran's illness and insomnia he thinks that she is from the "love wound" (p. 344).

Fahri Cemal and Fuat İlhami had the idea that one of the characters who accelerated the course of events in Mehmet Rauf's novels did not feel well and was upset. Fahri Cemal, who did not call Perran for a few days after returning from Italy, tells Perran that he has a malaise in his body and a fever. Then, Perran goes to see him. However, on the same day, when Perran leaves his, he follows her and realizes that she is going to meet Fuat İlhami. Likewise, when Perran could not reach Fuat İlhami from his office many times, she learned through Gültür that he had not been to work for a few days because he was ill and arranged a meeting with him. Fuat İlhami, after learning that Perran was Fahri Cemal's mistress at Hidayet Hanım's tea party, was writhed with fevers and realized that feeling malaise " (p. 466) when he woke up in the morning that he could not get out of bed. What was said about the woman he loved, spent his life looking for her, and promised to be his own, destroyed Fuat İlhami's nerves, injured his soul, "the long hours he spent at home in bed devastated him with the discomfort of his presence and the inflammation of his soul." (p. 467) As can be seen, the emergence of the relationship between Perran-Fuat İlhami-Fahri Cemal was provided by the fact that the characters became ill.

After being accused of being an immoral, fallen, and deceiving woman by Fuat İlhami and Fahri Cemal, Perran realizes that she is all alone in this life. Confronting the two men in her life has devastated her nerves. She feels that the whole life she is used to is slipping under her feet and she decides that the only way out for herself is death. According to Perran, dying means that "the endless sufferings she will suffer and the endless disasters she will see also end" (p. 544). After leaving Fahri Cemal's house, she walks to the tramway, jumps in front of an oncoming tram in a nervous breakdown and depression. With the tram stopped on time, Perran survived the accident with minor injuries and stayed at Fahri Cemal's house during the treatment process.

Conclusion

Mehmet Rauf, one of the predominant writers of Servet-i Fünûn Literature, brought sixteen novels, twelve storybooks (about 140 stories), five copyright plays, eleven translated plays and nearly sixty prose poems into Turkish literature. The main center of Mehmet Rauf's works, which he wrote with a narrative that goes down into the emotions of the individual and presents his psychology to the reader, is the woman. He touched on many subjects such as the male protagonist's thoughts on love, painful suffering at the end of love, the obsession with betrayal, the perception of women, and the sanctity of the family from the male narrator's point of view. In his works, the theme of love has been discussed in terms of its effect on human psychology. While the male narrator's point of view is mainly towards the women and present in the text, there exist also analyzes on the basis of women's the driving force that urges women

to act in a specific way. In his works, there stands a narrator who tries to apprehend the underlying motives for the betrayal of the woman. In almost every one of his books, the reader come across with a male narrator who is in love with the notion of love and cannot do without it and continuously searching for it. The fact that women are emotionally weaker than men and some physiological and psychological needs lead them to deception in their marriage.

Comparisons on the archetypes of women such as angel of the house and femme fatale woman, are also seen in The Tanzimat (Reform) Era novels also set in Mehmet Rauf's works as well. A woman that is devoted and submissive to her husband and doesn't have an affair with another man, give sense of the ideal woman- angel. Contrary to this, emerges the concept of "femme fatale" who is described as having the power to allure man by her beauty and charm and then leave them to desperate suffering, therefore treated as the other".

However, due to complexities of love, men seem to have stilted profusion of emotion for the loved one and with the help of these reflections, they aim to invoke touching emotions on these women while the effort stands marked in contrast.

Love is central to almost all of Mehmet Rauf's works (except for a few stories about soldiery and heroism). His characters are captivated with the beauty around them, they are especially in love with the notion of love itself. Generally, they have been in a relationship with a married woman in their first flush of youth, they had their first experience of love, and they were wounded from this relationship. Love wound or heartache has affected their perspective of women throughout their lives. Love exists with dependence on passion and pain. No matter how much love hurts they can't have enough of it, so it holds a special place in the lives of characters. On the other hand, women are filled with the desire of experience of love. Instinctively, appreciation, being paid a compliment, adored by man is foundational for women. Nature and music have a provocative effect the arousal of love.

Illness makes an appearance as a preliminary factor and is in use of initiating the relationship between two sides. Men's unrequited love for the female characters, led him to find himself in distress and it is a recurring theme within these works. When being unloved by men, women seem to be on the point of a nervous breakdown, wanting to escape from their despair, they decide to commit suicide. The destructive and painful aspect of love negatively affects people's psychology.

References

- Burton, R. (2017). *Melankolinin Anatomisi*. Çev. Merve Tokmakçioğlu. İstanbul: Aylak Adam.
- Karabulut, M. (2015) Tevfik Fıkret Ve Cenap Şahabettin'in Şiirlerinde Melankoli. *Turkish Studies* Volume 10/2 Winter, 507-520.
- Mehmet Rauf (1331 [1915]). *Bir Aşkın Tarihi*. İstanbul: Kanaat Matbaası.
- Mehmet Rauf (1925). *Eylül*. İstanbul: Orhaniye Matbaası.
- Mehmet Rauf (1329 [1913]). *Ferdâ-yı Garâm*. İstanbul: Muhtar Halid Kütüphanesi.
- Mehmet Rauf (1997). *Genç Kız Kalbi*, İstanbul: Arma.
- Mehmet Rauf (2002). *Karanfil ve Yasemin*. İstanbul: İnkılâp.
- Mehmet Rauf (1927). *Son Yıldız*. İstanbul: Suhulet Kütüphanesi.
- Özgen, Ahmet B. (2006). *Karanlığın Aydınlığı: Melankolinin Tarihsel, Psikanalitik, Sosyolojik ve Felsefi Boyutları Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Schopenhauer, A. (2016). *Aşka ve Kadınlara Dair: Aşkın Metafiziği*. Çev. Ahmet Aydoğan. İstanbul: Say.

Tarhan, N. (2014). *Aşk Terapi*. İstanbul: Timaş.

Tarım, R. (1998). *Mehmed Rauf (Hayatı, Sanatı, Eserleri)*, İstanbul: İş Bankası Kùltür.

Tarım, R. (2000). *Mehmed Rauf Hayatı ve Hikâyeleri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Akçağ.

Törenek, M. (1999). *Roman ve Hikâyeleriyle Mehmet Rauf*. İstanbul: Kitabevi.

Uslu, R. ve Berksun, O. (1993). Yas ve Melankoli. *Kriz Dergisi*, 1 (2).

35. Karanlık bir ruhun ıstırabı: Halit Asım ve şiiri üzerine bir inceleme**Mustafa KARADENİZ¹****APA:** Karadeniz, M. (2021). Karanlık bir ruhun ıstırabı: Halit Asım ve şiiri üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 631-646. DOI: 10.29000/rumelide.995389.**Öz**

Bu alışma Cumhuriyet Dönemi Türk şiirinin gölgede kalmış şairlerinden biri olan Halit Asım'ın yaşamını ve şiirini hastalık, ölüm korkusu ve melankoli kavramları ışığında incelemeyi amaçlamaktadır. Bu inceleme yoluyla Asım'ın hayatıyla şiirleri arasındaki paralelliğın düzeyi serimlenir. 1918 yılında Burdur'da doğan şair, kronik kalp hastalığı sebebiyle henüz yirmi üç yaşındayken hayatını kaybeder. *Ömür* adıyla kitaplaştırılan şiir ve mektupları, şairin hastalığının ve melankolik mizacının güdümündedir. Sekiz yaşındayken yakalandığı kalp hastalığı, Asım'ın ölüm kavramıyla yaşamının çok erken bir evresinde tanışmasına sebep olur. Hastalığı ve bundan ileri gelen ölüm korkusu, onun hayatını ve şiirlerini şekillendiren başlıca etken olur. Bu korku, kimi şiirlerde yoğunlaşarak vehme dönüşür. Hüzüin, korku ve vehim duygularının süreğen karakteri, Asım'ın şiirlerini melankoli kavramı ışığında okumaya imkân verir. Ancak melankolik durumun Asım'da iki farklı evreye ve karaktere sahip olduğu dikkat çeker. İlk evre, şairin kötümser ruh hâlini anlamlandırmaya çalışması şeklinde belirir. İlk evrenin bir "kayıp nesne" ekseninde şekillenmesi, melankoli olgusunun doğasıyla paralellik gösterir. İkinci evre ise ölüm düşüncesi etrafında gelişen duygu ve düşüncelere odaklanır. Dolayısıyla Asım'ın yaşadığı melankolik durum, mizacından ve ölüm düşüncesinden beslenir. Bu çerçevede, yaşamını kuşatan melankoliyle başa ıkımak için Asım'ın birtakım telafi arayışlarına girdiği söylenebilir. Mektuplarında ve şiirlerinde başka diyarlara özlem duyma, kaçma isteği, karşı cinsle münasebetler ve istikrarlı dostluk ilişkileri bu telafi çabasını yansıtan başlıca durumlar olarak öne çıkar. Kaynağını yaşamından alan şiirlerinin içerdikđi kasvet ve yoğun imgesellik, Halit Asım'ı Türk şiirinin özgün ve sıra dışı şairlerinden biri olarak değerlendirmeye imkân verir.

Anahtar kelimeler: Halit Asım, Ömür, hastalık, ölüm, melankoli**The suffering of a dark soul: A study on Halit Asım and his poetry****Abstract**

This study aims to examine the life and poetry of Halit Asım, one of the poets of Turkish poetry in the Republican Period, in the light of the concepts of illness, fear of death and melancholy. Through this analysis, the level of parallelism between Asım's life and his poems is revealed. Born in Burdur in 1918, the poet dies at the age of 23 due to chronic heart disease. His poems and letters, published as a book called *Ömür*, are guided by the illness and melancholic temperament of the poet. The heart disease he caught at the age of eight causes Asım to meet the concept of death at a very early stage in his life. His illness and the resulting fear of death are the main factors shaping his life and poetry. This fear turns into a delusion in some poems. The chronic character of sadness, fear and delusion makes it possible to read Asım's poems in the light of the concept of melancholy. However, it is noteworthy that the melancholic situation has two different phases and characters in Asım. The first

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı ABD (Batman, Türkiye), gulderim@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4833-0207 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995389]

phase appears as poet tries to make sense of his pessimistic mood. The formation of the first phase on the axis of a "lost object" shows parallelism with the nature of the phenomenon of melancholy. The second phase focuses on the feelings and thoughts that develop around the idea of death. Therefore, the melancholic situation that Asım experiences is fed by his temperament and the thought of death. In this context, it can be said that Asım is seeking some compensation in order to cope with the melancholy that surrounds his life. In his letters and poems, the longing for other lands, the desire to escape, relations with the opposite sex and stable friendships stand out as the main situations that reflect this compensation effort. The gloom and intense imagination in his poems, which take their source from his life, make it possible to evaluate Halit Asım as one of the original and extraordinary poets of Turkish poetry.

Keywords: Halit Asım, Ömür, illness, death, melancholy

Giriş

Halit Asım, Cumhuriyet Dönemi Türk şiirinin gölgede kalmış şairlerinden biridir. Tam adı Halit Asım Demirsoy olan şair 1918 yılında Burdur’da doğar. Burdur, Adana ve Antalya’daki ilk ve orta öğreniminin ardından Antalya lisesinin ikinci sınıfındayken sağlık sorunları sebebiyle okulu bırakmak zorunda kalır. Nitekim bu hastalığa bağlı olarak aort kapakçığı yetmezliği sebebiyle henüz yirmi üç yaşındayken tedavi için gittiği İstanbul’da hayatını kaybeder. Asım’ın yaşamı, ailesi ve yakın çevresi hakkındaki bilgiler oldukça sınırlıdır. Bu konuda bilgi edinilebilecek en sağlam ve birincil kaynak, yakın dostu Niyazi Tunga’ya yazdığı mektuplardır. Bu mektuplarda da aile efradına ve ahvaline dair bilgiler çok sınırlı bir düzeydedir. Babasının edebiyat öğretmeni olduğu, annesinin vefat ettiği, bir kardeşle bir ablanın varlığı gibi hususlar muhtelif mektuplarda sadece küçük birer anekdot olarak geçer. Sekiz yaşında yakalandığı “adali romatizma”nın yol açtığı kronik kalp hastalığı, Halit Asım’ın yirmi üç yıllık yaşamının seyrini bütünüyle şekillendirir. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra basit bir ameliyatla tedavi edilebilecek bu rahatsızlık, içe dönük karakteriyle de birleşince Asım’ın edebî uğraşının tonunu ve rengini belirler. Yakın tarihte bir araya getirilen şiir ve mektuplarında bu hastalığın ve şairin hassas bir duyarlılığa sahip oluşunun örtük ve açık etkilerini enikonu izlemek mümkündür.

Hakkında yazılan birkaç kısa yazının ortak noktası, Halit Asım’ın “sükût suikasti”ne uğramış bir şair olduğu yönündedir. “Bu Bir Sahip Çıkış Yazısıdır” başlıklı yazıda Orhan Kahyaoğlu, yakın tarihli bir iki antoloji haricinde gerek Asım’ın gerekse şiirlerinin kararlı bir şekilde görmezden geldiğini belirtir (1995: 61). Murat Batmankaya ise bir talihsizlik olarak nitelediği bu görmezden gelinmenin, Asım’ın kanon dışında gelişen şiir tarzından kaynaklandığını öne sürer. Batmankaya’ya göre söz terazisi çok hassas bir şair olan Asım, genç yaşına rağmen yazdığı olgun şiirlerle “çitin ötesine bakmaya cüret eden şiirler” (1999: 30) yazar. Yaşamına dair alnyazısının şiirlerine de sirayet ettiğini söyleyen Arif Damar, Türk şiirinin topyekûn toplumsalığa kaydığı, Ahmet Hamdi Tanpınar, Ahmet Muhip Dırnas, Ahmet Haşim ve Yahya Kemal gibi ikon şairlerin bile gölgede kaldığı bir dönemde, Asım’ın da yazınsal yazgısının anlaşılacak, unutulmak olduğunu belirtir (Damar, 1989: 17). Asım’ın bir “vehim şiiri” yazdığına dikkat çeken Kemal Durmaz ise, bu görmezden gelinmeye ilişkin olarak malumat eksikliğine işaret eder: “Bugün Halit Asım hakkında kabaca, 1918 yılında Burdur’da doğduğunu, Antalya’da ikinci sınıfa kadar liseyi okuduğunu, 1940 yılında şiir kitabı yayımladığını ve 1941’de de öldüğünü biliyoruz sadece” (Durmaz, 1989: 7).

Antalya’da arkadaşlarıyla birlikte çıkardıkları *Çağlayan*’ın yanı sıra *Hamle* ve *Varlık* gibi dergilerde yayımlanan şiirlerinde Halit Asım, Halit Çalköy, Nazmi Sezai, Mehmet Elşazi ve Celâl Sumer imzalarını

kullanan şairin tek şiir kitabı olan *Ömür*, ölümünden bir yıl önce 1940'ta yayımlanır. Hakkında yazılanlara bakıldığında kısa ömrüne ve uğradığı "sükût suikasti"ne karşın Halit Asım'ın özgün bir şair olduğu söylenebilir. Orhan Kahyaoğlu'na göre içe dönük ve ruhsal tarzındaki şiirlerinde yarattığı imge ağıyla Asım benzersiz bir şairdir. Yaşadığı dönemde görünürlük kazanamamış olmasının temel sebebi de bu çizgi dışı tarzıdır. Kahyaoğlu, şüphe ve vehmin yörüngesinde seyreden şiirleriyle Asım'ın kasvetli ve "gecegil" bir dünya kurduğunu belirtir. Mistik bir algıyı gözeten şiirleri, Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın 1940 öncesi ve sonrası şiirlerinden izler taşısaya da biraz eşelendiğinde, Asım'ın vehmiyle, doğaya yaklaşımıyla, iç dünyasına hâkim olan karamsar atmosferle ve varoluşsal arayışlarıyla farklı bir şiir kurmaya çalıştığı hemen görülecektir. Dönemin toplumcu gerçekçi ve Garip çizgisindeki şiirleriyle kıyaslandığında Asım'ın çok farklı ve naif bir şiir yazdığı söylenebilir (1995: 61).

Asım'ın bir vehim şiiri yazdığı konusunda ortak bir kanı bulunmaktadır. Kahyaoğlu (1995: 63), Asım'ın şiirlerindeki bu özelliğin Yahya Kemal ve Necip Fazıl'dan daha yoğun olduğunu, yaşasa ve yazmaya devam edebilmiş olsa, bunun kısa sürede çok daha iyi anlaşılabilceğini belirtir. Benzer şekilde Kemal Durmaz da Asım'ın şiirlerinin temel karakteristiğinin vehim olduğunu, bu tarzın en yoğun ve güzel ifadesini Cumhuriyet Dönemi'nde Asım'da bulduğunu ifade eder (1989: 7). Toplumcu sanat anlayışı ve Garip çizgisinde şiirler yazmanın geçer akçe olduğu zamanlarda alabildiğine bireysel ve kasvetli bir şiir tarzını sürdürmek, Asım'ın görmezden gelinmesini perçinler. Garip şiirinin tozu dumana kattığı günlerde yayımlanan *Ömür* de Asım'ın yazgısından nasibini alır. Hayatının zavallı emeği olarak nitelediği ve "benden daha acıdır" (Asım, 2015: 135) dediği *Ömür* hakkıyla değerlendirilemeden unutulur, gider.

Yaşamı ve ölümüne yol açan hastalığı şiirlerini şekillendiren başlıca amiller olmakla beraber, Halit Asım'ın dönemin sanat ve edebiyat ortamını yakından takip ettiğini belirtmek gerekir. Hakkında yazılanlar, şairin Türk ve dünya edebiyatlarının önemli isimlerinden etkilendiğini işaret eder. Söz gelimi Arif Damar, Asım'ın yazınsal kültür ve bilgisinin o dönemin kalburüstü şairlerinden hiç de aşağı kalmadığını, Baudelaire'in *Elem Çiçekleri*'ni elinden düşürmediğini, Mallerme'yi, Necip Fazıl'ı, Fazıl Hüsnü Dağlarca'yı, Ahmet Haşim'i iyi okuduğunu söyler (2006: 44). Bu konudaki en sağlam kaynağın, şairin terekesinden çıkan mektuplar olduğu söylenebilir. Yakın dostu ve sırdaşı Niyazi Tunga'ya Ağustos 1936 ile Haziran 1941 tarihleri arasında yazdığı 45 mektupta, Asım'ın özellikle etkilendiği yazar ve şairleri tespit etmek mümkün. Bu bağlamda Necip Fazıl'ın *Bir Adam Yaratmak* oyununun ana karakteri Hüsrev, Asım için âdeta bir rol modelidir. Bu yoğun etki, birden çok mektupta Hüsrev'den söz edilmesinden anlaşılabilir. 16. 02. 1938 tarihli mektupta Asım, bu eserin ve ana karakterinin üzerindeki etkisini şu satırlarla ifade eder:

"Hüsrev beni altüst etti. Ah! Sana binlerce teşekkür dostum. Bana oradan yepyeni bir âlem, [eğ]ilip kendi ruhumun derin uzaklarında görmeye ve bulmaya çalıştığım bir âlem yolladın. Bilsen... Beni şu yaldızlı hayattan biraz daha uzaklaştırmak için önüme koyduğun bu kitabın, ne büyük, ne ölçülemez bir -kaçıp kaybolabilmek ve unutmak- sevinci ile karşılaştığını bir bilebilseydin... (...) "Bir Adam Yaratmak"ın bendeki manevi kıymetinin yanında her mukabelenin pek zavallı ve yetim kalacağımı tahmin etmek isteğimi [men etti.]" (Asım, 2015: 83).

Asım, Hüsrev'le kendisi arasında bir kader birliği kuracak ölçüde bir özdeşimden söz eder. Bu özdeşim ağı, George Duhamel'in *Geceyarısı İtirafı* romanının içe dönük ve evhamlı karakteri Salavin'le başlayıp Dostoyevski'nin "yeraltı adamı"na kadar uzanır: "Salavin bize bir gece yarısı kadar karanlık ve müteredit bir ruhun bütün ıztıraplarını anlatıyor. Düşükleri âlemi yaşadıkları âlemde daha üstün görenlerin en parlak sembolü Salavin'dir. Endişeli ruhunu, tuhaf hareketlerini, muvaffakiyetsizliklerini gördüğümüz 'Salavin' tam manasıyla Dostoyevski'nin anlattığı 'yeraltı adamı'dır" (Asım, 2015: 89). Bunların yanına konumladığı Faust, Werther gibi karakterlerle Abdülhak Hamit Tarhan'ın Makber ön

sözündeki muzdarip şair imajı ve Suut Kemalettin'in *Büyük Muzdaripler: Schopenhauer, Nietzsche, Tolstoy* adlı eseri de benzer özelliklere sahiptir. Asım'ın bu trajik karakterle kendi melankolik ve kasvetli yaşamı arasında bir bağ kurduğu çok açıktır. Anatole France'ın epiküryen felsefeden beslenen romanları ise, kapıldığı yoğun karamsarlıktan ve ölüm korkusundan Asım'ı kurtararak yaşama ilişkin ara sıra beliren iyimser tavrın başlıca tutamaklarından biri olur.

Mayasını içe dönük ve hassas kişiliğinden, kısa ömründe sırtında bir kambur gibi taşıdığı hastalığından ve yaşadığı tarihsel dönemden alan şiirleriyle Halit Asım, uzun yıllar görmezden gelinse de, Cumhuriyet Dönemi Türk şiirinin özgün ve kasvetli şairlerinden biridir. Bu çalışma, Halit Asım'ın yaşamını ve şiirini şekillendiren hastalık, ölüm ve melankoli kavramlarını ve bu kavramlara bağlı olarak gelişen kaygı ve korku durumlarını telafi etme çabalarını şiirleri ve mektupları ışığında bir yakın okumaya tabi tutmayı amaçlamaktadır. Bu inceleme yoluyla şiir dünyasını şekillendiren temel kavram ve motifler ortaya konarak Halit Asım'ın hayatıyla şiirleri arasındaki paralelliğin düzeyi serimlenmeye çalışılacaktır.

1. Hastalık ve ölüm korkusu

Marc Wittman, *Hissedilen Zaman* adlı eserinde, fanilik ve ölüm gibi kavramların normal koşullarda yaşlı insanlar için öncelik kazandığını ancak ciddi bir hastalık gibi sıra dışı durumların, ölüm olgusunu her yaş grubundan insanların daha yakından ve içerden deneyimlemesine sebep olabileceğini belirtir. (2018: 91-92). Henüz sekiz yaşındayken yakalandığı kalp hastalığı, Halit Asım'ın da ölüm kavramıyla yaşamının çok erken bir evresinde tanışmasına sebep olur. Tedavi imkânı olmayan hastalığı ve bundan ileri gelen ölüm korkusu Asım'ın hayatını ve şiirlerini şekillendiren başlıca etken olur. Dostu Niyazi Tunga'ya yazdığı mektuplarda, bu hastalığın ve yol açtığı kaygı ve korkuların seyrini kronolojik olarak takip etmek mümkündür. 45 mektubun ilk on birinde bu hastalıktan ve yol açtığı ölüm korkusundan pek söz edilmez. Daha ziyade karamsar ve mahzun ruh hâline dair duygu ve düşünceler dile getirilir. Ancak 6. 5. 1938 tarihli 12. mektuptan itibaren bu süregelen hastalığın maddi ve manevi etkilerinden, ölüm korkusundan açık ve ayrıntılı bir şekilde söz edilmeye başlanır. Hastalığından kaynaklanan vehim ve korku dolu düşüncelerin yol açtığı çaresizlik ve bundan menkul öfke artık mektuplara taşmaya başlar:

“Hasta dostun ağlıyor artık Niyazi. Yalnız geçirdiği saatlerini gözyaşlarında yıkıyor. Ölümün korkunç ayak seslerini duyan kardeşinin haline sen de ağla. Gencim... Nasıl korkmıyayım. Nasıl içim kanlarla dolmasın. Ölüm!.. Meğer hayat ne güzelmiş. Razıyım bütün ıztıraplara... görmek, duymak, düşünmek hassalarım yok olmasın. Ölüm korkusu... 19 yaşım... aydınlık yarınlar... Her şey, hepsi... [A]h! Niyazi korkuyorum. Fakat hastayım[,] maddeten hastayım” (Asım, 2015: 94).

Takip eden mektuplar da hastalık ve ölüm korkusu etrafında şekillenen duygu ve düşünceler içerir. Emmanuel Levinas, varlığın özünü oluşturan yaşama tutunma çabasının (conatus) ölüm tarafından tehdit edilmesinin, kaygının idaresi altında gelişen duygusallığın kaynağı olduğunu belirtir (2014: 28). 28. 5. 1938 tarihli mektupta, Asım'ın da çok acı çektiği, kaygı ve korku içinde olduğu okunur. Hastalığından ve ölüm korkusundan dostu Niyazi'ye “içi çürüyerek” “dudakları ezilerek” söz eder (Asım, 2015: 95). Bu hastalık tohumunun içinde yeşerttiği ölüm ağacının ince ve sivri dikenleri vehim, kayıp, kaygı, korku, kaçış gibi kavramlara tahvil edilerek Asım'ın şiirlerinin genel ton ve atmosferini şekillendirir.

Ölüm kaygısı, Asım'ın şiirlerinin de en temel motiflerden biridir. Yaklaşan ölümün uyandırdığı kayıp ve hüsrân duyguları şiirler aracılığıyla da kayıt altına alınır. “Bir Masal” şiirinde anlatıcı özne, ruh hâlinin de etkisiyle ömrünü tükenip bitecek bir masala benzettir. Bu ömrün biyolojik olarak durma noktasına geldiği yerde, herkes gibi kendisinin de bu gerçeği yaşayacağını “ölüm kervanı” somutlamasıyla ifade eder:

“Bir masal senin ömrün,
Tükenip bittiği gün,
Gölgelerle kalıver...”

Donunca sıcak kanın,
Bir ölüm kervanının,
Peşine takılıver...” (Asım, 2015: 20)

Ölüm kaygısından ileri gelen huzursuzluk, Asım'ın dış dünyayı alımlama tarzını etkiler. “Hayâl Şehir” şiirinde anlatıcı, içinde bulunduğu ruhsal durumu, bozulmuş bir kuş yuvasına benzetir. Kuşların kanat çırpışları ise bir ölüm duasını andırır. Şiir öznesinin içinde soluk aldığı atmosfer daimi bir karanlığa yazgılıdır. “Bir Masal” şiirinde olduğu gibi bu karanlık yaşam, bedbîn ruhların sığındığı, bir teselli ümidi olan bir hayal şehre hicretle son bulacaktır:

“Bozuldu ruhun yuvası,
Şimdi odur kanat çırgan.
Kuşların ölüm duası,
Bu yakınlarda duyulan.

Ruhların gittiği yere,
Kuruldu bir hayâl şehir.
Yumulan altın gözlemlere,
Gecedeki şarkı ve şiir.” (Asım, 2015: 25).

Bu kaygının şairde yarattığı ruh hâli, kimi şiirlerde yoğunlaşarak bir vehme dönüşür. “Uykusuzluğum” şiirinde anlatıcı öznenin içinde bulunduğu ruhsal buhranın etkisiyle dış dünya ve eşyanın algılanma tarzı gerçeklikten kopar. Şiirin anlatıcısı, uykusuzluğun yarattığı algı zayıflığının etkisiyle pencere camında “ölü bir hayâl gör[ür].” Anlatıcının indinde “[g]ece korkulu gözler gibidir” (Asım, 2015: 51). Vehme dönüşen algılama tarzının temel sebebi, hastalık ve ölüm korkusundan ileri gelen ruhsal parçalanmadır: “Görür gibiyim şimdi ruhumda, / Açılan derin uçurumu” (Asım, 2015: 51).

Asım'ın hastalığına ve ölüm korkusuna dair düşüncelerinin sabit bir seyir izlemediği, ruh hâline göre değiştirdiği söylenebilir. Mektupların genel tonu hüüzün ve karamsarlık duygularının yörüngesinde seyretse de yaşama karşı zaman zaman iyimser duyguların da dile getirildiği görülür. 27. 6. 1938 tarihli mektupta, söz gelimi, ölüm hakkında daha önce yazdıklarının ağırlığına ve gerçekliğine işaret etse de bunlara saplanıp kalmamak gerektiğini yazar. Önceleri varlığını titreten ve vehme boğan ölüm fikri artık “hayatın bir anlık saadetini mağlup” (Asım, 2015: 97) olur. Kısa ve fani ömrünü alabildiğine yoğun bir şekilde deneyimlemek, hayattan alacaklı gitmemek düşüncesi şairin şiirlerine de yansır. Bu bağlamda “Ölesiye” şiiri, denizi, kadını ve meyve kokulu sıcak bahçeleri ölesiye yaşamak arzusunu konu edinir. Ancak nispeten olumlu duygular içeren bu şiirde bile ölüm kol gezmektedir. Anlatıcı, sanki ölümden önceki son arzularından söz etmektedir. Dolayısıyla Asım'ın ümit ve sevinç içinde olduğu anların içinde de mutlak bir burukluk ve hüüzün vardır.

Nitekim bu iyimser tutum uzun sürmez, küçük bir uyarıcı veya çağrışımla derhâl üzüntü ve huzursuzluğun girdabına kapılır. Hastalığı ve mizacı, Asım'ın kendisine ve çevresine yönelik pesimist

algısını bir alışkanlığa dönüştürür. 25. 11. 1938 tarihli mektup, şairin içinde bulunduğu kısa mutluluk molasının bitmiş olduğunu enikonu işaretler. Geline noktada yaşanan sıkıntı ve vehimler, şairin ölümü bir kurtuluş olarak görmesine yol açacak bir yoğunluğa ulaşır: “Artık ölmeliyim... Yağlı iplerde sallanan morarmış ölümlerin korkulu rüyasını gören ömrüm bitmeli!.. Bana acı! Ruhuma merhametlikler’in kıvılcımlı hüznü dolsun” (Asım, 2015: 109). Şairin güneşli ve masmavi bir gökyüzünü andıran ruh hâli, karanlık ve kasvetli bir geceyle yer değiştirir. Mektuplarında mükerrer olarak söz ettiği “yeisle iradenin mücadelesi”nde kazanan yeis olur. Yaşadığı ümitsizlik ve çaresizlik adından başlayarak “Bir Avuç Et Yumağı” şiirine çok karanlık imajlarla yansır:

“Örtüp perdelerini suurun,
Saklayın orda bir avuç eti.
Ve gözlerine kilitler vurun,
Görmesin Allah’ı ve Cenneti.

Bu kalın kapıların ardında,
O artık hayatı düşünmesin.
Bir ses desin ki daima ona:
-Kat kat dünyaların altına in” (Asım, 2015: 55).

Fiziksel ve ruhsal zorlanma, bilincini felce uğratarak Asım’ı âdeta et yığımindan ibaret bir varlık derekesine düşürür. Anlatıcının varlığından yabancı bir et parçası olarak söz etmesi, bir irade kaybına işaret eder. Yaşama iradesinin yitirildiği noktada, karamsarlık iç dünyasına bütünüyle egemen olarak anlatıcıyı karanlık sularına çeker. Bu duygu ve düşünce durumu, hastalığının vücudunda bariz etkiler bırakmaya başlamasıyla giderek hâkim bir konuma yerleşir. 1 Mart 1939 tarihli mektupta “artık bir kuru dal gibi kalan vücudu[nun] bozuk yüreğini son günleri[n]in tatlı selamı olarak” (Asım, 2015: 114) dostuna yolluyordur. 25 Mayıs 1940 tarihli mektupta Asım, artık fiziksel olarak tükenme noktasına gelmiştir ve sefalet içinde bir odada ölümü soluyordur. Kendisini hür bir ölü, yaşadığı mekâm da kötü bir mezar olarak görmektedir:

“Sefalet çektiğim odamda ölümü teneffüs ediyorum. Ağır, rutubetli bir koku, böcekler, toz, toprak, pire, alçak bir tavan... Evet, kötü bir mezar ve ben kısmen hür bir ölü... Dünya yüzüne çıkabiliyorum. Zayıfladım ve uzun yüzümle çirkin bir mumya oldum. 1.70 boyuma rağmen 50 kiloyum.. Bu feci çöküş, bu deriden, kemikten ve sinirden ibaret kahşa canım sıkılıyor... (...) Her geçen gün ağır bir yumruk gibi göğsüme iniyor.” (Asım, 2015: 129).

Pasajdaki tasvirlerden fiziksel ve ruhsal bakımlardan feci bir çöküş yaşadığı anlaşılan şair, son mektuplarından birinde dostuna “Kuşlar” adlı şiirini yazarken ikinci bir kriz geçirdiğini aktarır. Nurullah Ataç’a adanan şiir, şairin yaşadığı acılı hayattan gönüllü bir feragat arzusunda olduğunu ima eder. Kasvet ve vehimle dolu bir yaşantı karşısında kurtuluş ümidi, kuşlar ve çocuklarla birlikte firar ederek baharı muştulayan cenubu arayıştadır. Söz konusu mektupla aynı ton ve duyarlılığı taşıyan şiirin son kıtası, bu söylenenleri özetleyebilir: “Kuşlar, bu oda kasvetlidir, / Ve insan firar edebilir / Yuvalarda cenubu arayan bir çocukla.” (Asım, 2015: 57).

Emmanuel Levinas, insanda yol açtığı kaygının temelinde ölümün bir anlam fazlalığı mı yoksa eksikliği mi olduğu sorusunun bulunduğunu söyler (2014: 45). Levinas’ın bu tespiti ışığında değerlendirildiğinde Asım’daki kaygının temel sebeplerinden biri, ölüm sonrasının sır dolu bir bilinmezlik olarak düşünülmesidir. “Son Günüm İçin” şiirinde bu kaygının ölüm sonrasının bir “sır dolu ülke” olarak

görülmesinden kaynaklandığı anlaşılır. Dolayısıyla Asım'ın ölüm kaygısı, temel motivasyonunu bu anlam eksikliğinden almaktadır:

“Başladı gene düşün
Gidiyorlar ölümün
Sır dolu ülkesine
Geldiyse eğer o gün
Beni alıp götürün
Ölümün ötesine” (Asım, 2015: 54).

Ölüm fikrinin artık iyice kanıksandığı için söz konusu edilmediği Haziran 1941 tarihli mektuptan birkaç gün sonra Halit Asım hayatını kaybeder. Mektubun içeriği, ilginç şekilde, gündelik yaşamın sıradan akışını yansıtan bir tona ve üsluba sahiptir. Asım, dostu Niyazi'yle yarın buluşacak olmanın heyecanı ve sevinci içindedir. Arif Damar, “Beni yalnız bırakmamıya çalış! Olmaz [mı] Niyazi?” (Asım, 2015: 140) şeklinde sona eren mektubun Asım'ın son sözleri olduğunu ve birkaç gün sonra öleceğini, Feriköy mezarlığına gömüleceğini belirtir (1989: 14).

2. Şairin ethosu olarak melankoli

Hastalık ve ölüm düşüncesi Halit Asım'da hüznün, acı ve vehim duygularını süregelen bir duruma getirir. Melankoli kavramıyla örtüşen bu duyguların yoğunluğu ve sürekliliği, Asım'ın şiirlerinin ve mektuplarının temel ethosunu/karakterini yansıtır. Bu durum, Asım'ın şiirlerini melankoli kavramı bağlamında değerlendirmeye imkân verir.

Kelime anlamı “kara safra” olan melankoli, yaklaşık 2500 yıllık geçmişe sahip olan bir kavramdır. İlk Hipokrat'ın uzun süreli kaygı ve üzüntü durumlarını karşılamak için kullandığı kavram, Aristoteles tarafından dehanın, istisnai bir kişiliğe sahip olmanın alameti olarak değerlendirilir. Hipokrat'ın aksine Aristoteles, melankolinin bir hastalık değil, felsefecinin doğasına özgü bir gerçeklik olduğunu söyler (Kristeva, 2009: 15). *Melankolinin Anatomisi* isimli eserinde Richard Burton, melankoliyi bir eğilim ve alışkanlık olarak değerlendirerek kavramı daha normal ve insani bir düzeye yerleştirir. Burton'a göre melankoli, insan hayatının belli bir döneminde yaşanabilecek, bariz bir belirtisi olmayan, çoğunlukla korku ve keder duygularının eşlik ettiği bir durumdur (Burton, 2018: 99-100).

Halit Asım'ın yaşamı ve şiirleriyle melankoli kavramının içerimleri arasında bariz bir yakınlık olduğu söylenebilir. Ancak melankolik durumun Asım'da iki farklı evreye ve karaktere sahip olduğu dikkat çeker. İlk evre, Asım'ın kötümser ruh hâlini anlamlandırmaya çalışması şeklinde belirir. İlk evrenin bir “kayıp nesne” ekseninde şekillenmesi, melankoli olgusunun doğasıyla paralellik gösterir. Çünkü “[k]ayıp nesne olgusu melankolinin temel dinamiğidir” (Korkmaz, 2018: 33). İkinci evre ise ölüm düşüncesi etrafında gelişen duygu ve düşüncelere odaklanır. Dolayısıyla Asım'ın yaşadığı melankolik durum, mizacımdan ve ölüm düşüncesinden beslenir. Bir kayıp nesne ya da anlam arayışıyla başlayan süreç, aradığını hastalıktan menkul ölüm düşüncesinde bulur. Kayıp nesnenin bulunmasından sonra ise melankolinin yol açtığı ruhsal basıncı azaltmak için şairin birtakım telafi çabalarına giriştiği görülür. Asım'ın yaşamını ve şiirini kuşatan bu durumu makul bir şekilde serimleyebilmek için Sigmund Freud'un kavramla ilgili düşüncelerine başvurmak yararlı olabilir.

Yas ve Melankoli adlı eserinde Freud, melankolinin doğasını yas olgusuyla karşılaştırarak yorumlar. Yas olgusunu insan için olağan ve gerekli bir durum olarak niteleyen Freud'a göre “melankoli ise ruhsal

olarak, derin biçimde acı veren üzüntü, dış dünyaya duyulan ilginin sekteye uğraması, sevme yetisinin kaybı, tüm etkinliklere ket vurulması, yerini kendini suçlama ve aşağılamaya bırakmış, cezalandırılacağına dair sanırsal bir bekleyiş içinde kendilik duygusunun değerden düşmesi ile tanımlanır” (Freud, 2014: 19). Yasta kaybın nesnesi belligen melankolide belirsizdir. Bu müphemiyet, melankolinin süreğen karakterini oluşturur. Dolayısıyla melankoli, nesne yitimiyle ilgili bir ketlenme durumudur. Bu ketlenmenin yol açtığı en bariz durum, “[b]en duygusunun aşırı derecede azalması ve yoksullaşması[dır]” (Freud, 2014: 22). Dış dünyanın anlam kaybına uğradığı yas durumunun aksine melankolide “ben”in anlam kaybına uğraması söz konusudur. “Hasta kendi ‘Ben’ini bize değersiz, beceriksiz ve ahlaki açıdan alçalmış olarak sunar, kendini eleştirir, aşağılar, kovulmayı ve cezalandırılmayı bekler” (Freud, 2014: 22).

Halit Asım’ın erken tarihli mektuplarına yansıyan melankolik ruh hâli Freud’un işaret ettiği bu belirsizlikten kaynaklanır gibidir. Çünkü Asım’ın kendisi de içinde bulunduğu sürekli kaygı hâlini bir türlü anlamlandıramaz. Hastalığından kaynaklı olduğu düşünülse de Asım, bundan hiç söz etmez. Yazdıklarından daha derin ve metafizik bir buhran içinde bulunduğu anlaşılır. 31. 1. 1938 tarihli mektupta yaşadığı ruhsal buhranın nedenlerine dair sorgulamalar, devamlı tekinsiz bir belirsizliğe saplanıp kalır. Makul bir gerekçeye dayandırılmaz. Dahası Freud’un işaret ettiği türden melankolik bir benlik kaybını işaretler:

“Benliğimi örten yığınlar altında, nefessizlikten boğulacağım sanıyorum. Çocuk gibi ağladığım anlar oluyor, oturup yazıyorum olmuyor, okuyorum olmuyor, çıkıp geziyorum olmuyor. İçimi sıkan, nefesimi tıkayan gizli ellerin esiri gibiyim. (...) Nedir? Neden böyleyim, içine gömüldüğüm bu ruh hali bana hangi meçhul membalardan geliyor? Ruhumu sıkan sebepleri bulmak istiyorum. Ne gezer... Şu mu? Değil. Bu mu? Değil. Hiç, hiçbirini değil. Ya ne?” (Asım, 2015: 81-82).

“Meçhul membalardan” gelerek Asım’ın ruhunu sıkan bu sıkıntının kaynağına ulaşma çabaları takip eden mektuplarda da devam eder. Yaklaşık bir ay sonraki mektubunda, dostu Niyazi Tunga’ya bu vehim ve hüznün hâlini bir türlü tam olarak anlatamamaktan yakınır:

“Anlatamıyorum Niyazi; her gece tanırma yalvarırım, beni yok etsin diye... Yok olamamak azabını düşün dostum... Düşün onu. Bu benim için hayatı çılgınca seven bir insanın yarım öleceğini bilmesinden daha mahvedicidir. Fakat şu anda, sana, duyduklarımı, uzun zamandır içimde burkuluğum hali ruhiyeyi ‘tam’ olarak anlatamayışım beni öldürüyor. Sana içimdeki kıyameti anlatabilmek benim için muazzam bir saadet olurdu. Anlatamıyorum Niyazi... Bu anlatılamaz” (Asım, 2015: 86).

Yaşadığı ruhsal karmaşayı bir “kıyamet”e benzeten şair, sahip olduğu koşullar göz önüne alındığında mutlu olması gerektiğini düşünür. Bedbin ve küskün oluşuna dair somut gerekçeler arar. Ancak tatmin edici bir cevap bulamaz. İçine gömüldüğü vehim dünyasından kurtulmak için uzun bir mücadeleye girişmesi gerektiğinin farkındadır: “Yeisle irademin mücadelesi uzun sürecek!..” (Asım, 2015: 87). Fakat varlığını bu hâletiruhiyeden kurtaracak irade kuvvetine sahip olup olmadığından emin değildir.

Melankolik hâlin bir tezahürü olan “ben”in kendini değersiz, ahlaki açıdan düşkün ve bu yüzden cezaya müstehak görme eğilimi, Asım’da da görülür. “[B]ir paçavranın tozlu ve kirli ömrüne benzeyen” yaşamının baharında “delik deşik edilmiş bir nişan tahtası gibi, kendi[sin]i köşelere atılmaya müstehak bulu[r]” (Asım, 2015: 93). 27. 6. 1938 tarihli mektupta ben duygusunun enikonu zayıfladığı anlaşılır. Asım kendisini zavallı ve mağlup bir malihülyalar adamı, korkunç bir hiçlik olarak görür: “Zavallı malihülyalar adamı ben. (...) Ben bir hiçim; korkunç bir hiçlik... Hareket, fikir, enerji mayası kalmamış beyniyle bir hiçlik[,] kabuk bağlamış iradesiyle bir hiçlik” (Asım, 2015: 97).

Melankolik hâlin ayırt edici özelliklerinden biri, kişinin sebepsiz bir duygu karmaşası yaşamasıdır. “Melankolik mizaçlı insanlar bir günlük zaman dilimi içinde bile, kimi zaman hüzünlü, kimi zaman heyecanlı olabilirler” (Teber, 2013: 104). Asım’da da benzer ruhsal ve duygusal savrulmalar izlenir. Bazen, iyimser satırların hemen akabinde sebepsiz bir hüznü, âdetâ vehme yuvarlandığı görülür. Asım’ın kendisi de bu durumun farkındadır. Antalya’dan dostuna şöyle seslenir: “Beni, bir sarhoşu dinler gibi dinle Niyazi. Yemin ederim ki ne söylediğimi bilmiyorum. Yalnız içimde bir kıyamet var. Dinlediğin bu birbirini tutmaz sesler, o kıyametten kopan namütenahî feryatların bu sayfalara aksedenidir. İçim dolu Niyazi. Beni çatlatıp paramparça edebilecek bir volkan taşıyorum içimde” (Asım, 2015: 98). Sevinç-keder, mutluluk-hüzün gibi tezat duygular yaşamın doğal seyri içinde bir arada var olsa da Asım’da ibrenin hemen her zaman keder ve hüzünden yana olduğu söylenebilir. Burton’un sözlerini uyarlayarak söylemek gerekirse, Asım’ın kahkahasının tam orta yerinde daimi bir keder bulunmaktadır (Burton, 2018: 101). Yaşadığı nadir esenlik anlarını, şair oluşunun etkisiyle şu ilginç ve çarpıcı benzetme üzerinden dile getirir: “Neşem bir zenci kadının koca suratını beyaza çevirmek için süründüğü pudradan farksızdır” (Asım, 2015: 109). Asım’ın beyhude bir makyaja benzetilen bu kısa mutluluk anlarının ardında büyük ve kapkara bir hüznü bulunmaktadır. Kaan Arslanoğlu çocukluğundan itibaren yaşama karşı olumsuz koşullanan böyle kişilerin depresif ya da disforik mizaçlı bir kişiliğe sahip olduklarını belirtir: “Böylesi kişilikler işleri, koşulları yolunda gittiğinde görece, mutlu olabilirler, ancak koşullar az buçuk dönmeyegörsün, çabucak karamsarlığa düşerler ve sıklıkla depresyona girerler. Bazıları için yaşam arada kısa mutluluk molaları verilen uzun bir depresyon gibidir” (Arslanoğlu, 2007: 97).

Bu anlamlandırılmayan hüznü, aradığı gerekçeyi ölüm düşüncesinde bulur. Kitaptaki 12. Mektupla birlikte Asım’ın melankolik ruh hâlinin temel sebebi ölüm kavramına bağlanır. Yaşamsal ve nesnesi belli bir kaygı durumu karşısında belirsiz duygular aradığı mecraya kavuşur. 6. 5. 1938 tarihli mektuptan anlaşılacağına göre birden beliren ölüm düşüncesi, Asım’da büyük bir korkuya sebep olur:

“Hasta dostun ağlıyor artık Niyazi. Yalnız geçirdiği saatlerini gözyaşlarında yıkıyor. Ölümün korkunç ayak seslerini duyan kardeşinin haline sen de ağla. Gencim... Nasıl korkmıyayım. Nasıl içim kanlarla dolmasın. Ölüm!.. Meğer hayat ne güzelmiş. Razıyım bütün ıztıraplara... görmek, duymak, düşünmek hassalarım yok olmasın. Ölüm korkusu... 19 yaşım... aydınlık yarınlar... Her şey, hepsi... [A]h! Niyazi korkuyorum. Fakat hastayım[,] maddeten hastayım” (Asım, 2015: 94).

Ölüm düşüncesiyle ilk temasın yarattığı şok durumundan sonra, Asım’ın melankolik mizacının artık bu korkunun idaresinde geliştiği söylenebilir. Anlamlandırılmayan marazi duygu ve düşünceler artık ölümlü ilişkili imgeler üzerinden dile getirilir. Asım’ın ruh hâline hakim olan kasvet, muhayyilesini de şekillendirir. Asım’ın solgun dünyasında limanlar ışsız, bindiği gemiler kara, dalgalar mezar, saatler korkulu, kuşlar çürümüşdür. Her şey “sona ermeye” yazgılıdır. “Son” adlı şiir, ölüm düşüncesinin idaresi altında gelişen bu yoğun kasveti örnekleme için işaret edilebilecek şiirlerden sadece biridir:

“Kapadı bulanık bir sükût,
Nedametle susan bir anı.
Uzak düştü kalpte son hudut,
Tükendi hayâlimin kanı.
Ve hikâyesi erdi sona,
Nefesi kesilen rüyamın.
Uçtu dalların sükûnuna,
Kuşları çürümüş dünyamın.” (Asım, 2015: 19).

Takip eden mektupta hastalık ve ölüm düşüncesinin çocukluğundan itibaren bütün yaşamını şekillendirdiğini Asım doğrudan dile getirir. Melankolinin bir nesneye, kaynağa bağlanması, sadece sonrasını değil, Asım'ın ölüm düşüncesinden önceki yaşantısını da anlamlandırmasına zemin hazırlar:

“Ben hasta bünyeli bir insanım Niyazi. Kalbim yaşımla mukayese edilemeyecek kadar zayıf. Sekiz yaşımda tutulduğum ‘Adalı Romatizma’nın genç yaşıma bıraktığı hediye müzmin bir ‘kalp hastalığı’ oldu. Hastayım. Ve çok iyi biliyorum ki fena, cidden fena hastayım. Hepsi, bir böcek gibi kabuğu içine çekildiğim bedbini düşünceler, ‘burdan ötesi’nin çare oluşu, fildişi kulelerin müphem ümitleri ve yarı açılan kapıları, tereddüt, kısır neticelere gebe kararlar, hepsi, [her şey] bu hastalığın içime attığı tohumdan çıkan dalların ince ve sivri dikenleridir” (Asım, 2015: 95-96).

Demek “bir böcek gibi” kendi kabuğuna çekilmesine sebep olan düşünceler, yaşanan tereddütler, kısır neticelere gebe kararların tümü, bu hastalığın Asım'ın içinde yeşerttiği ölüm ağacının ince ve sivri dikenlerinden kaynaklanmaktadır. Kaynağını ölüm kavramında bulduktan sonra, bütün yaşantısını kuşatan melankoliyle başa çıkmak için Asım'ın birtakım telafi ve çözüm arayışlarına girdiği söylenebilir. Gerek mektuplarında gerekse şiirlerinde başka diyarlara özlem duyma, kaçma isteği, Asım'ın yaşadığı melankoliyi bir nebze de olsa seyreltme isteğinden kaynaklanır.

3. “O Belde”ye hicret ya da firar

Süreğen bir karaktere sahip melankoliyle baş edebilmek için HalitAsım'ın başvurduğu temel stratejilerden biri, bulunduğu ortamdan kaçıp kurtulmak, başka mekânlara sığınmaktır. Asım, içinde bulunduğu ve ağırlığını her geçen gün daha fazla hissettiği “vehim dünyası”ndan kurtulmak için sürekli bir arayış ve sorgulama içerisine girer. 23-24. 2. 1938 tarihli mektubunda Asım, kendisini yaşadığı kasvet ve karanlıktan kurtarıp aydınlığın ötesine götüreceği iradenin nerede olduğunu sorar (Asım, 2015: 87). Bu iradenin şiirlerde muhtelif imgeler üzerinden görünürlük kazandığı söylenebilir. Söz gelimi “Resimdeki Bahar” şiirinde uzak iklimlere duyulan hasrettir (Asım, 2015: 16). “Bir Ses” şiirinde bu irade hayalin dalı üstündedir (Asım, 2015: 17). “Orman” şiirinde ise anlatıcı öznenin gözlerini emziren limandır. Muhtelif görünümlere sahip bu iradenin temel amacı, içinde bulunduğu vehim dünyasından kaçarak arzulanan huzur ve mutluluk mekânına varmaktır. Hâlihazırdaki bir örnek yaşantının tahammül edilemez bir kıyamete dönüştüğü noktada, hicret kaçınılmazdır: “Hep aynı bahçedesin, durmadan bahçevanlık, / Hatıra ve kıyamet yığınına tahammül; / Hicret! Lâkin yollarda izler yakın, tanıdık...” (Asım, 2015: 40).

Bu hicretin temel amacı arzulanan, hayali kurulan yaşama ulaşmaktır. “Üç Arkadaş” şiirinde çocukların gözlerine yansıyan bu hayal uzakta olsa da anlatıcının bu konuda kararlı olduğu görülür. Kasvet sona erecek, biteviye süren “kızıl yangınların humması”ndan (Asım, 2015: 83) kurtulunacaksa, hicret bir firara da dönüşebilir. Bu firarda, anlatıcıya eşlik eden yol arkadaşları kuşlar ve çocuklardır. Çünkü biri özgürlüğü, diğeri ise saflığı ve katıksız yaşama sevincini temsil etmektedir:

“Kuşlar, insan firar edebilir,
Yuvalarda cenubu arayan bir çocukla;
Ve kaçabilir bir dizi mavi boncukla.
(...)
Kuşlar, bu oda kasvetlidir,
Ve insan firar edebilir
Yuvalarda cenubu arayan bir çocukla...” (Asım, 2015: 57).

Bu kaçış veya firarın menzili konusunda da Asım bir arayış ve sorgulama içindedir. Melankolinin yoğunluk kazandığı dönemlerde ulaşılmak istenen bu mekânın neresi olabileceği konusundaki belirsizlik ve tereddüt, yaradana sığınarak dile getirilir. 27. 6. 1938 tarihli mektupta Asım, “Nerdeyim Allahım? Yerden uzak göklere yakın, göklerden uzak yere yakın bu yer neresidir?” (Asım, 2015: 98) diye sormaktadır. Ahmet Haşım’ın “Yarı Yol” (Haşım, 2020: 139) şiirini çağrıştıran bu ifadeler, şiirlerde muhtelif mekân tahayyülleri üzerinden karşılık bulur. Bu yer bazen yolu unutilan bir ülke, uzak bir iklim veya cenup; bazen de meçhul bir belde, bilinmeyen bir ada veya bir hayâl şehirdir. Başka bir deyişle Asım’ın hayalinde kurduğu ve yaşattığı bir ütopyadır. Nitekim amaçlanan bu mekânın gerçekliği konusunda Asım’ın anlatıcı özneleri de daimi bir tereddüt içindedir. “Gecelerin Gelmiyen Baharı” şiirinde hâkim ama müstağni bir kaynağa bu mekânın varlığını sorması, anlatıcının mütereddit durumunu yansıtır: Sütünü esirgeyen meme, söyle / Var mıdır “Öte”de yer bir kişilik? (Asım, 2015: 34). Perişan ve darmadağın hayatını bir yolculuk arifesi olarak düşünen şairin varmak istediği esas menzilin ölümden ötesi olduğu “Son Günüm İçin” şiirinde doğrudan dile getirilir:

“Başladı gene düğün
Gidiyorlar ölümün
Sır dolu ülkesine
Geldiyse eğer o gün
Beni alıp götürün
Ölümün ötesine” (Asım, 2015: 54).

Kaçınılmazlığı düşüncesinin kanıksanmasıyla birlikte, ölümün bir “düğün” olarak görülmesi şairin kavuştuğu görece huzuru yansıtır. Ancak “sır dolu ülke” olarak nitelendirilmesi, ölüm kavramını Levinas’ın işaret ettiği türden bir kaygı durumu olarak sürekli yürürlükte tutar. Bu kaygının bertaraf edilmesi, ancak “ölümün ötesinde” “asude bahar ülkesi”ne (Beyatlı, 2005: 62) ulaşabilmekle mümkün olacaktır. Asım’ın bütün arayışı, çabası bu noktada düğümlenir. Bu düğümün nasıl çözümlendiği ise Asım’la birlikte “ölümün ötesi”ne intikal eden bir sır olarak kalır.

4. Aşk ve kadın dolayımında yaşamak arzusu

Ölüm düşüncesiyle yüzleşilen şok ve öfke evresinden sonra, bu gerçeğin kabullenilmesiyle beraber, Asım’ın gelecek kaygılarından sıyrılmaya çalışarak yaşadığı ana odaklanmaya çalıştığı görülür. Todd May, kavramı felsefi bağlamda etraflıca tartıştığı *Ölüm* adlı eserinde, insanların ölümle ve ondan kaynaklanan kaygı durumuyla karşılaşmamak için ölümün farkındalığını azaltan yaşama biçimlerini tercih ettiklerini belirtir (2019: 53). Halit Asım’ın da bu kaygıdan olabildiğince uzaklaşmak için yöneldiği yaşam mecralarından biri karşı cinsle yaşanan duygusal ve tensel münasebetlerdir.

Asım karşı cinsle olan münasebetlerini mektuplarında Niyazi Tunga’ya etraflıca anlatır. Söz konusu münasebetlerin ilk kaydı 23-24. 2. 1938 tarihli mektuptur. Bu mektupta, sınıf tekrarına sebep olacak kadar tutkulu bir gönül ilişkisinden söz edilir. Mektuba yansıyan satırlardan Asım’ın bu durumdan pek şikâyetçi ve pişman olmadığı anlaşılır: “Bugün beni derin bir inkısar hayâl çukuruna götüren bu aşka bir yılımı da kurban ettim. Bu yıl gene aynı sınıfta okuyorum. Ne çıkar be dostum. Varsın bir güzel beni aldatsın. Ne çıkar... Ben onu mezarda bile seveceğim” (Asım, 2015: 87). Sevmek, karşı cinsle yönelik arzular beslemek, Asım’ın hayata daha iyimser bakmasını sağlar. Kısıtlı bir zamana ve hasta bir bünyeye sahip olduğunu bilmenin bilinciyle, bu ilişkiye hırsıyla, ağırlıklılıkla sarılmanın acizliğini de içten içe duymaktadır: “Yorgun vücudu, parça parça dökülen içiyle hayata dönen insan ne kadar ağırlıktır. Aydınlıkları tıkanırçasına tenefüs eden, en küçük zevk incilerini, meçhûl denizlerde mercan arıyan

vahşilerin hırsıyla ruhuna doldurmak isteyen insan ne kadar perişandır” (Asım, 2015: 94). Fakat ömrünün en güzel günlerini yaşamın maddi zevkleriyle, aşkla ve kadınla geçirmek konusunda kararlıdır. Bu durum erosun bir telafi aracı olarak görüldüğünü gösterir. Bu kararlılık “Ölesiye” şiirine “Niyetimiz yollarda hep günah izleri, / Ölesiye yaşamak arzusu denizi... (Asım, 2015: 43) dizeleriyle yansır. Yaklaşan ölüm, paradoksal bir şekilde Asım’ı canlandırır, içine gömüldüğü ruhsal sıkışmadan kurtararak kadın dolayımında “başka”ya yönlendirir (Chul-Han, 2019: 10-11). 10. 8. 1938 tarihli mektupta Süveyda’ya dair duygularını kendi durumuyla ilişkili olarak rahatça dile getirmesi, ölüm kaygısının bir hayli azaldığını veya ikinci plana itildiğini yansıtır: “Seviyorum a dostlar, seviyorum... Ölüyor gibi sarıldı ruhum bu aşka... Gün oluyor, adam sen de diyorum[,] üzülecek ne var? Seviyorum, ürperen tüylerimle seviyorum onu. Aşkın ilerisi, gerisi olur mu? Koyver kendini hayatın akışına... Tali[h] hangi limana götürürse götürsün seni...” (Asım, 2015: 104-105).

Yaşama karşı bir iyimserlikten beslenen bu sevinç ve heyecan, Süveyda’ya yazıldığı anlaşılan “Serenat” isimli mensur şiirin atmosfer ve imge ağına yansır. Şiir öznesinin, balkonu altında sevgiliye duygularını açtığı zaman dilimi, gece olmasına rağmen, yaşama isteği uyandıracak kadar güzeldir. Atmosferi oluşturan her şey mutluluk ve neşe saçar: Pınarlar şarkı söyler. Saatler, nehirlerde yüzen yapraklar gibi hülyalı ve latif geçmektedir (Asım, 2015: 65). Çiçekli bir tebessümle uyuyan sevgilinin uyanıp balkona gelmesi için anlatıcı bütün söz hünerini sergilemeye çalışır:

“Balkonuna gel sevgilim... Uyan ve bu gece yarısında, kalbini dudaklarından sessiz şarkılar gibi geceye boşaltan, bu karanlıklar adamına bir an görün... (...) Gözlerim kapanmadan seni uyandırıp balkonuna getirmek mümkün olsaydı; kalbimi göğsümden çıkarıp onu keskin bir taş gibi pencereye fırlatmak isterdim...” (Asım, 2015: 66).

Ancak aşkla sevilen, bir melek katına çıkarılan Süveyda’yla ilişkisinin uzun sürmediği takip eden mektuplarla anlaşılır. Bir ay sonraki (5-6 Aralık 1939) mektupta can pahasına sevilen Süveyda’dan, alelâde bir kız olarak söz edilir. Süveyda artık Asım’ın başka kızlara ulaşmasına engel olan “zalim, vahşi bir kuş”tur. Dahası, bir nefret ve öfke nesnesi hâline gelmiştir:

“Gözlerim kovalıyor... Tam tutacağı sırada, o aşka pek lâyık(!) Süveyda[']nın menhus sesi güzelin kulağında çınlıyor; ‘Sakin, Halit hastadır, Halit ölecektir, kalp...’ Gözler bulanıktır artık, kaçaktır... Çileden çıkıyorum, beynim yanıyor. Her tuttuğum koptu Niyazi. Bütün ruhile karşımda rakeden bir dişidir o... İğreniyorum. Ben ne beyhude imişim meğer. Alelâde[y]i sevmiş olmakla içim titriyor. (...) Avlarımı yuvamdan çalan zalim, vahşi bir kuştur o...” (Asım, 2015: 123).

Süveyda’ya yönelik bu kötücül duygular “Davet” isimli mensur şiire, karanlık ve ürkütücü imajlar üzerinden yansır. Asım’ın uyandırıp balkona çıkarmak için gerekirse kalbini söküp penceresine fırlatacak kadar çok sevdiği bir kadına yönelik duygularındaki bu keskin değişim aşk ve nefret duyguları arasındaki bıçak sırtı yakınlığın bir ifadesi gibidir. İcabet etmenin pek istenmeyeceği bu “Davet”ten alınan aşığıdaki satırlar, şiirin en karanlık ve ürkütücü pasajlarından biridir:

“Etim taş ve toprak olup gezdiğin, yürüdüğün yerlerde ayaklarına diken gibi batacak. Kanım kaynakları, pınar yollarını kirletecek ve sen aldığın her yudumda kanımın kokusunu, onun buruk acılığını hissedeceksin. Ve sonra kemiklerim sügecek. Bazen zehirli cehennem çiçekleri gibi açıp pis kokular yayacak.. Bazen dikenli dallarda çürük meyveler sallanan korkunç bir ağaç halinde pencereye uzanırken göreceksin kemiklerimi” (Asım, 2015: 67).

İlk deneyimin bu duygularla sona ermesinden sonra, Asım’ın karşı cinse yönelik sevgi temelli yaklaşımının salt tensel ve şehvi bir yaklaşımla yer değiştirdiği görülür. Asım’ın kadın algısı içli âşık modundan, Don Juanvari bir şehvetperestliğe kayar. Kadın, gelinen aşamada tensel arzuların doyurulacağı cinsel bir nesne, bir “av” olarak görülür. Yakında öleceğini bilmenin etkisiyle, yaşamdan

alacaklı gitmemek kaygısı, Asım'da şehvi arzuları her türlü duygusal ve ahlaki tutum hilafına baskın hâle getirir: "Güzelleri seveyim, her şeyine mahkûmiyet duyduğum güzel beni doyursun diyorum. Gözlerim kovalıyor... (...) Oh! Ne olur, ne olur bir güzelin sahibi olsam" (Asım, 2015: 123).

Zaman ilerledikçe, zayıf kalbinin direnci azaldıkça melankolinin yavaş yavaş tekrar güçlenmeye başlaması, karşı cinsle daha karmaşık bir ilişki ağına sebep olur. Asım'ın iç dünyası, üç farklı kadına dair eş zamanlı duygularla çalkalanır. "Süveyda, ebedî bir düşman... Rahmiye, beyhude olmayan yegâne duygu", Gülten ise vazgeçilemeyen bir baş ağrısı olarak değerlendirilir (Asım, 2015: 128). Bu ifadelerinden de anlaşılabilir gibi, Asım'ın aşk ve kadın konularındaki yaklaşımı istikrar ve tutarlılıktan yoksundur. Bu yoksunluğun, bütün telafi çabalarına karşın ondaki ölüm kaygısının ve melankolik duyarlılığın güçlü oluşundan kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum karşısında Asım'ın yöneldiği daha güçlü yaşam tutamaklarından, telafi çabalarından bir diğeri ise istikrarlı dostluk ilişkileridir.

5. Bir yaşam tutamağı olarak dostluk

Aristoteles, oğlu Nikomakhos'a ithafen yazdığı *Nikomakhos'a Etik* adlı eserinde üç tür dostluktan söz eder. İlki birbirinden hoşlanma, zevk alma temeline dayanan hazza/zevke odaklı dostluk; ikincisi ise karşılıklı çıkar esasına dayanan faydacı dostluktur. Bütün insanların yaşamlarında ulaşmayı amaçladığı üçüncü dostluk türü ise hakiki dostluktur. Aristoteles'e göre ilk ikisi salt tesadüflere bağlı olduğu, dostluğun kendisini değil zevk ve faydayı amaçladığı için kalıcı değildir. Hakiki dostluk ise dostluk kavramının kendisini amaçlar. Zevk ve fayda gibi durumlar, gerçek bir dostluk ilişkisinde karşılıklı sevgi ve samimiyetin doğal bir sonucu olarak belirir. İyi ve erdemli bir insan olmanın yolu, der Aristoteles, hakiki dostluk ilişkileri kurabilmekten geçer (Aristoteles, 2019: 174).

Ömür kitabına alınan 45 mektubu, gerek hitap tarzı gerekse içeriğiyle Halit Asım'ın Niyazi Tunga'yla hakiki bir dostluk ilişkisi kurduğuna işaret eder. Bu dostluk, uzun süre farklı şehirlerde yaşamalarına, fazla bir araya gelme imkânı bulamamalarına rağmen mektuplar üzerinden Asım'ın ölümüne kadar devam eder. Arif Damar'ın aktardığına göre bu mekânsal uzaklığa rağmen "ölümünde bile Niyazi Tunga [Halit Asım'ın] yanında, yakınındadır" (1989: 14). Tunga'nın dostluğu, melankoliyle mücadelesinde Asım'ın en temel yaşam tutamaklarından biri olur. Niyazi Tunga'yla olan bu duygusal ve düşünsel yakınlığın yoğunluğu, Asım'ın gündelik yaşantısına, aile çevresine, eğitim hayatına, edebiyata, şiire, kitaplara ve yazarlara dair muhtelif konular üzerinden izlenebilir. Ancak, bu duygusal ve düşünsel yakınlık, özellikle Asım'ın hastalığından ve ölüm kaygısından bahsettiği mektuplarda yoğunlaşır. 23-24. 2. 1938 tarihli mektupta Asım, hastalığının yol açtığı karamsarlığı dile getirirken Tunga'yı gerek hekim oluşu gerekse yazdıklarıyla bir şifa kaynağı olarak görür:

"Ah! Ben gülmeyi çoktan unuttum kardeş... Gülebilsen de gülmem sana. Yalvarırım beni tedavi et. Ben hastayım, bunu biliyorum. Senin gibi iyi dostlara en muhtaç olduğum anların içindeyim. Doktorluğunun ilk manevi tedavisine benim ruhumda başla ne olur" (Asım, 2015: 85).

Yaşamının hastalık ve ölüm karşısındaki kırılganlığıyla baş edebilmek için bu dostluğun daimi olmasını diler: "Hastalığımdan içim çürüyerek, dudaklarım ezilerek bahsetmeyi ne kadar geciktirsem o kadar az yaralanıyor, az çöküyor ve ölümden o kadar çok uzaklaşmış oluyorum. Benimle beraber ol" (Asım, 2015: 95). Asım için Tunga, yaşadığı hayata tahammül edebilmesini sağlayan en önemli varlıktır. Mektuplarından anlaşılabilir kadarıyla Niyazi Tunga ona ailesinden bile daha yakındır. Haziran 1941 tarihli son mektubunda "Beni yalnız bırakmamıya çalış! olmaz [mı] Niyazi?" (Asım, 2015: 140) satırları, Asım'ın yaşadığı yalnızlığı ve dostunun, varlığına kattığı yaşama direncini işaretler.

Bu dostluğun izlerinin şiirlere çok yoğun ve doğrudan yansıdığı söylenemez. İçerik olarak Asım'ın iç dünyasını, melankolik hayat algısını yansıtan "Gönül" isimli şiirin, Niyazi Tunga'ya ithaf edilmesi bu dostluğun yoğunluğunun bir göstereni olarak değerlendirilebilir. Bu şiir, henüz yazım aşamasındayken Tunga'ya gönderilen mektuplardan birinde yer alır. Bitince dostuna ithaf edileceği ve şiirin onun tarafından isimlendirileceği de belirtilir (Asım, 2015: 126). Aynı mektupta Ziya Arıkan'a ithaf edildiği ve onun tarafından isim konacağı söylenen şiir ise, Arıkan'la olan iletişimin ve dostluğun bitmesinden dolayı sonradan "Sabır" adıyla fakat ithafsız olarak yayımlanır.

Asım'ın "bizim şiirimizdir" (Asım, 2015: 138) dediği "Üç Arkadaş" bu dostluğu doğrudan yansıtan tek şiirdir, denebilir. Dostlarına dair duyguların idaresinde gelişen şiir Asım'ın yaşama karşı iyimser tavrını yansıtır. Şiir, dört farklı resmin içerdiği manzaralar üzerinden Asım'ın dostlarıyla birlikte hayalini kurduğu yaşamı serimler. İlkinde, akşam vakti kızıl bir mezarlıkta yürüyen bir ihtiyar resmedilir: "Birisinde akşam oluyor, / Taşları kızıl bir mezarlık; / Mezarlıkta yürüyen bir ihtiyar" (Asım, 2015: 61).

Bu manzara, ihtiyarla temsil edilen ölüm düşüncesinin yol açtığı hüznü ima etse de takip eden resimlerdeki şarkı söyleyen balıkçılar, denizi seyreden ufuk kokulu çocuklar, kayıkları dolduran şarkılar bu hüznü ve karanlığı dağıtmaya yetecektir: "Dağıtırız bu dört resimde hüznümüzü, / Şarkılar kayıkları doldurur; / Ve ufuk kokulu çocuklar gündüzümüzü." (2015: 61).

Bu manzaralar içinde dostlarla birlikte yaşamak uzun bir ömrü muştular. Dostlarla birlikte yaşam sürdürdüğü sürece umut vardır. Böyle bir umut ise Asım'ı ölüm karşısında kapıldığı elemden, kaygı durumundan kurtaracak, onu hayatla barıştıracak yegâne vesile olacaktır: "İhtiyar çok yaşayacak, / Ve biz bir dua gibi bırakacağız, / Kendi denizimizden şikâyeti" (2015: 61).

Şiirlerde çok fazla dile getirilmese de mektuplarda Asım'ın dostu Niyazi Tunga'yla şiir ve edebiyat konularında sürekli fikir ve öneri alışverişinde bulunduğu görülür. Dostunun önerdiği yazar ve kitaplar, yaşadığı kasveti ve kötümserliği dağıtıp ona ümit aşlar. Özellikle Necip Fazıl Kısakürek'in *Bir Adam Yaratmak* oyununun ana karakteri Hüsrev ve George Duhamel'in *Geceyarısı İtirafı* romanının ana karakteri Salavin'le dostunun önerisiyle tanışır. İki karakter de "bir gece yarısı kadar karanlık ve mütereddit bir ruhun bütün ıztıraplarını anlat[masıyla]" (2015: 89) Asım'ın içinde bulunduğu durumu anlamasına yardımcı olur. Bu anlamda şiir ve edebiyatın hem Tunga'yla dostluğunu pekiştiren hem de Asım'ın biteviye yaşadığı ölüm kaygısını hafifleten ortak payda ve en temel telafi çabası olduğunu söylemek gerekir.

Sonuç

Halit Asım'ın kısa yaşamını ve şiirini etkileyen hastalık ve ölüm kavramlarından menkul melankoliyi, bununla başa çıkma çabalarını şiirleri ve mektupları bağlamında incelemeyi amaçlayan bu çalışma neticesinde aşağıdaki tespit ve sonuçlara varıldı.

Cumhuriyet Dönemi Türk şiirinin gölgede kalmış şairlerinden biri olan Halit Asım hakkındaki ortak kanı, onun "sükût suikasti"ne uğramış bir şair olduğu yönündedir. Şairin *Ömür* adlı tek şiir kitabı ölümünden bir yıl önce, 1940'ta yayımlanır. Kanona eklemelenen şiirler yazarak ilgi devşirmek yerine alabildiğine bireysel ve içe dönük bir şiir tarzını sürdürmek, Asım'ın görmezden gelinmesine zemin hazırlar. Henüz sekiz yaşındayken yakalandığı "adali romatizma"nın yol açtığı kronik kalp hastalığı şairin yirmi üç yıllık yaşamını şekillendiren en temel olaydır. Bu hastalık, Asım'ın ölüm kavramıyla yaşamının çok erken bir evresinde tanışmasına yol açar. Bugün kolayca tedavi edilebilen bu hastalıktan

ileri gelen ölüm korkusu, Asım'ın hayatını ve şiirlerini şekillendiren başlıca etken olur. Dostu Necati Tunga'ya yazdığı mektuplarda, bu hastalığın ve yol açtığı kaygı ve korkuların seyri kronolojik olarak takip edilebilir. Asım'ın hastalığına ve ölüm korkusuna dair düşünceleri sabit bir seyir izlemez. Mektupların genel tonu elem ve karamsarlık duygularını içerse de ara ara iyimser duygular da ifade edilir. Ancak bu iyimser ruh hâli istikrardan uzaktır. Küçük bir ayrıntı veya çağrışımla derhâl acı ve huzursuzlukla yer değiştirir.

Ölüm kaygısı, Asım'ın şiirlerini de bütünüyle kuşatır. Yaklaşan ölümün uyandırdığı kayıp ve hüsrân duyguları şiirler aracılığıyla da kayıt altına alınır. Bu kaygının şairde yarattığı ruh hâli, bazı şiirlerde yoğunlaşarak bir vehim durumuna dönüşür. Bu duygu durumlarının yoğunluğu ve sürekliliği, Asım'ın yaşamı ve şiirleriyle melankoli kavramı arasında güçlü bir bağ bulunduğuna işaret eder. Melankoli, Asım'da iki farklı aşamaya ve karaktere sahiptir. İlk aşama, Asım'ın mizacının bir sonucu olarak yaşanan mahzun ve kötümser ruh hâlini anlamlandırma, "kayıp nesne"yi bulma çabası şeklinde tezahür eder. İkinci aşama ise, bu kayıp nesnenin ölüm düşüncesinde bulunmasının ardından gelişen melankolik duygu ve düşünce durumlarına odaklanır. Dolayısıyla Asım'ın mektuplarında ve şiirlerinde söz konusu olan melankolik durum, mizacından ve ölüm düşüncesinden beslenir. Şairin melankolik mizacından kaynaklı bir anlam arayışıyla başlayan süreç, aradığı anlamı, kayıp nesneyi ölüm düşüncesinde bulur. Kaynağının/nesnesinin belli olduğu bu melankolinin yol açtığı ruhsal basıncı azaltmak, hayata tutunmak için şairin farklı telafi çabalarına giriştiği görülür. Mektupları ve şiirlerinde ön plana çıkan yolculuk, kaçış, başka diyarlara özlem arzuları, karşı cinsle yaşanan duygusal ve tensel münasebetler ve istikrarlı dostluk ilişkileri Asım'ın yaşadığı melankoliyi bir nebze de olsa hafifletmek için başvurduğu temel telafi çabaları olarak öne çıkar.

Mektup ve şiirlerinin içerdiği kasvet, yoğun somutlamaya dayalı imge ağı şairin yaşadığı kaygı ve vehmin yazıya düşen izleridir. Kendisi de yazdıklarının dağınıklığını ve düzensizliğini yaşamla olan bağlarının gevşekliğine bağlayarak yazı ile yaşam arasındaki koşutluğa işaret eder. Ancak yazdıklarının dağınık ve gevşek olduğu düşüncesine Asım'ın hilafına şerh düşmek gerekir. Çünkü mektup ve şiirleri, gerek hacim gerekse içerdiği imge yoğun diliyle şairin söz terazisinin çok hassas olduğunu işaret eder. Esasını melankolik mizacından, bir lanet gibi taşıdığı hastalığından ve ölüm düşüncesinden alan şiirlerinin içerdiği karanlık atmosfer ve yoğun imge ağı, Halit Asım'ı Cumhuriyet Dönemi Türk şiirinin özgün ve sıra dışı şairlerinden biri olarak değerlendirmeye imkân verir.

Kaynakça

- Aristoteles (2019). *Nikomakhos'a Etik*. (Çev. Furkan Akderin). İstanbul: Say.
- Arslanoğlu, K. (2007). *Psikiyatri El Kitabı*. İstanbul: İthaki.
- Asım, H. (2015) *Ömür* (Şiirler-1940). İstanbul: Ve.
- Batmankaya, M. (1999). "Acı: Hayat Pastasının Üzerindeki Garnitür". *Varlık*, 1106,28-30.
- Beyatlı, Y. K. (2005). *Kendi Gök Kubbemiz*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Burton, R. (2018). *Melankolinin Anatomisi*. (Çev. Merve Tokmakçioğlu). İstanbul: Aylak Adam.
- Chul-Han, B. (2019). *Eros'un Istırabı*. (Çev. Şeyda Öztürk). İstanbul: Metis.
- Damar, A. (1989). "Bizim 'Liseli'miz Halit Asım". *Gösteri*, 109, 14-18.
- Damar, A. (2006). "Üç Şair". *Yasakmeyve*, 21,44.
- Duramaz, K. (1989). "Halit Asım, Vehmin Şiiri". *Edebiyat Dostları*, 29, 7.
- Freud, S. (2014). *Yas ve Melankoli*. (Çev. Ash Demirsoy). İstanbul: Telos.

- Haşım, A. (2020). *Bütün Şiirleri*. İstanbul: Kırmızı Kedi.
- Kahyaoğlu, O. (1995). "Bu Bir Sahip Çıkış Yazısıdır". *Sombahar*, 28, 61.
- Korkmaz, F. (2018). *Başlangıçtan Cumhuriyet'e Yeni Türk Şiirinde Melankoli*. İstanbul: Grafiker.
- Kristeva, J. (2009). *Kara Güneş-Depresyon ve Melankoli*. (Çev. Nesrin Demiryontan). İstanbul: Bağlam.
- Levinas, E. (2014). *Ölüm ve Zaman*. (Çev. Nami Başer). İstanbul: Ayrıntı.
- May, T. (2019). *Ölüm-Felsefi Bir Deneme*. (Çev. Emre Keser). İstanbul: Say.
- Teber, S. (2013). *Melankoli*, İstanbul: Say.
- Wittmann, M. (2018). *Hissedilen Zaman*. (Çev. Özge Duygu Gürkan). İstanbul: Metis.

36. Suat Derviş külliyyatına katkı: Ne Bir Ses Ne Bir Nefes

Seval ŞAHİN¹

Tolga KARAHAN²

APA: Şahin, S.; Karahan, T. (2021). Suat Derviş külliyyatına katkı: Ne Bir Ses Ne Bir Nefes. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 647-660. DOI: 10.29000/rumelide.995399.

Öz

Suat Derviş'in ilk romanlarından *Ne Bir Ses Ne Bir Nefes* (1923), yazarın sonraki yıllarda yazdıklarında da görülecek korku ve gerilim unsurlarının yoğun olduğu bir eserdir. Roman, ikinci evliliğini kendisinden çok genç bir kadınla yapan Osman, oğlu Kemal ve Zeliha arasındaki gerilimli ilişkiyi anlatır. Eserde bir babanın, karısı ve oğlu arasında yasak bir ilişki olduğundan ve oğlunun kendisini öldüreceğinden şüphelenmesi yüzünden sık sık kabuslar görmesi ve sinir buhranları geçirmesi sebebiyle tekinsiz bir atmosfer vardır. Osman'ın düşünceleri, arkadaşı İrfan Behçet'le yazı odasında yaptığı sohbetlerde ve meşin kaplı defterde yazdıklarında gizlidir. Eserin sonunda cinnet geçiren kahramanın sebep olduğuy cinayet de bu defterde yazılanlarla ilişkilidir. Romanla aynı adı taşıyan ancak ne zaman yazıldığı belli olmayan üç sahnelik kısa bir oyun Muhsin Ertuğrul Arşivinde yer almaktadır ve şimdiye kadar bu oyundan Suat Derviş ile ilgili kaynaklarda bahsedilmemiştir. Küçük bir deftere Arap harfleriyle ve el yazısıyla kaydedilmiş bu oyunun yazıldığı tarihe dair defterde herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Bu makalede, Muhsin Ertuğrul Arşivinde bulunan söz konusu oyun, bir romanı oyunlaştırma tecrübesinde, yazarın pratiğini göstermek açısından ve yazarın külliyyatına bir katkıda bulunmak amacıyla Arap harflerinden Latin harflerine aktarılmıştır.

Anahtar kelimeler: Suat Derviş, roman, oyun, *Ne Bir Ses Ne Bir Nefes*

A new contribution to Suat Derviş literature: Ne Bir Ses Ne Bir Nefes

Abstract

Ne Bir Ses Ne Bir Nefes (1923), one of the first works written by Suat Derviş, is a book in which the author intensively uses the elements of fear and tension that will be seen in the works she wrote in the following years. The novel tells the tense relationship between Osman, who made his second marriage to a woman much younger than himself, his son Kemal, and Osman's young wife Zeliha. Osman has nightmares almost every night and thinks that he will be killed by his wife and son, whom he thinks have a forbidden relationship. There is an uncanny atmosphere in the novel because of the father, who often suffers from nervous breakdowns. Osman's thoughts are hidden in the conversations he had with his friend İrfan Behçet in the writing room and also in the notes he wrote in his personal notebook covered with leather. The murder caused by the hero who went insane at the end of the novel is also related to what is written in this notebook. A three-scene short play, which has the same name as the novel but whose date is unknown, is in the Muhsin Ertuğrul Archive. This play of Suat Derviş has not been mentioned in any work done so far. There is no information in this

¹ Prof. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı (İstanbul, Türkiye), sevals@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1548-6763 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.06.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995399]

² Yüksek Lisans, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (İstanbul, Türkiye), tkarahan96@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7247-8674

small notebook about the date of this Turkish play written in Arabic letters, which is handwritten. In this article, this play which is in the Muhsin Ertuğrul Archive, has been transferred from Arabic letters to Latin letters. Through this article, it is aimed to show the gamification experience of a novel, to show Derviş's writing practice and to make a contribution to Derviş literature.

Keywords: Suat Derviş, novel, play, *Ne Bir Ses Ne Bir Nefes*

Giriş

Cumhuriyet Dönemi edebiyatçılarından Suat Derviş çok sayıda eser kaleme almış, eserleri bugün külliyat halinde yayımlanan önemli bir yazardır. Serdar Soydan'ın araştırmaları sonucu Suat Derviş'in bugün, tefrika ve telif eserlerinin çoğu tespit edilmiştir ve yayımlanmaktadır. (Soydan 2021) Bu da Suat Derviş edebiyatı ve onun 1930'lardan itibaren Türkiye'deki edebi kamuda ve edebiyat tarihindeki yerini düşünmemiz ve ona dair farklı sorular ortaya atmamız için yeni imkânlar sunmaktadır.

Suat Derviş, edebiyatımızda toplumcu gerçekçilikle öne çıkmış, yarattığı karakterlerle toplumdaki sınıf farklılıklarını, toplumun yoksul ve ötelenmiş kesimlerini anlatan romanlar ve hikâyeler yazmıştır. Eserlerinde iktidarın kurduğu baskının bireyler arasında yarattığı eşitsizlik kadar kadınların özgürleşmesi de önemli bir yer tutar. İlk dönem eserlerinde genç kadınların kendilerinden yaşça büyük erkeklere duyduğu ilgiyi işleyen Suat Derviş, bunlarda korku ve gerilimi de ön planda tutar ve gotik unsurlara bol miktarda yer verir. Sonraki süreçlerde edebiyattaki bu tutumunu tamamıyla toplumcu gerçekçi bir çizgiye taşıyacaktı. Onu edebiyat tarihimiz açısından farklı kılan bir diğer unsur, 1930'lu yıllardan itibaren çok dilli bir yazar olarak dünya edebiyatı sahnesinde yer almasıdır:

"1930-32 arasında yazar olarak Almanya'da çalışmıştım. 1953'te Avrupa'ya gittim. Fransa'da iki kitap çıkarttım, birini Türkçe yazdım, kız kardeşim Fransızcaya tercüme etti, (*Ankara Mahpusu*) ikincisini ben doğrudan doğruya Fransızca yazdım, o gözden geçirdi. (*Yalının Gölgeleleri*) Paris'te *Les Lettres Française*, İstanbul'da ilk defa *Tan* gazetesinde çıkmış olan ve sonra birkaç kere haftalık dergilerde ve bayram gazetelerinde çıkan 'Fukara Ölüsü' isimli uzun bir hikâyem intişar etti. *Horizon*'da, *Les Femmes D'aujourd'hui*, *Les Femmes Française*, *Eve*, *Antoinette* dergilerinde, *Parisien Libere* gazetesinde çıkan hikâye ve romanlarım vardır. İki Almanya'da, Çekoslovakya'da, Polonya'da, Sırbistan'da, Hindistan'da, Finlandiya'da, Romanya'da, Kanada'da, İngiltere'de, Japonya'da, İspanya'da, İskandinavya'da, Kızıl Çin'de hikâyelerim tercüme edildi. Batı Almanya'da *Kölnischer Anzeiger*, *Morgenpost*, *Bild* ve daha birçok yevmi gazetelere makaleler verdim. Avusturya'da *Volksstimme* gazetesine devamlı olarak hikâyeler verdim ve *Stimme der Frau* kadın gazetesinde *Yalının Gölgeleleri* romanım çıktı." (1976, 609)

Suat Derviş hakkındaki kaynaklara baktığımızda, uzun yıllar çok sayıda eser yazmış, röportajlar yapmış, makaleler kaleme almış yazarın, gördüğümüz kadarıyla roman, hikâye, makale, anı, röportaj dışında yazdığı türler arasında tiyatrodan bahsedilmemektedir.³ Bu makalede konu edineceğimiz *Ne Bir Ne Bir Nefes* oyunu, onun şimdilik yazdığı tek oyundur.

Edebiyatçıların külliyatlarının tamamlanması, edebiyat tarihinde ve eleştirisinde yeni sorular sormak ve o edebiyatın gelişimini farklı açılardan sorunsallaştırabilmek için önemlidir. Bu makalede, edebiyat tarihi çalışmalarına ve Suat Derviş külliyatına katkıda bulunabilmek için Suat Derviş ile ilgili

³ M. Niyazi Acun'a verdiği röportajda şöyle demektedir: "Bir tane de Yapışkan ismiyle bir piyes yazdım. Darülbedayi'de oynandı. Bunu Darülbedayi'ye verirken yalan söyledim. Almandan tercümedir, dedim. (Gülerek) Bugün, bunu itiraf edecek yaşa geldim." Zihni Turgay Anadolu ile yaptığı konuşmada ise şöyle der: "Piyes yazarlarımız arasında ilk piyesini yazmış olduğum bile vardır zannediyorum.

Kendisi daha iyi bilir.

'Kimdir bu?'

'İsmi unuttum. Benden imzamlı oynatamayacağım bir piyesi ücret mukabilinde satın alan ve o sıralarda bana çok büyük maddi bir yardımda bulunmuş olan pek iyi bir dosttu herhalde. Ama ismini unuttum.'"

çalışmalarda yer verilmemiş *Ne Bir Ses Ne Bir Nefes* adlı romanından yola çıkarak yazdığı ve aynı adı taşıyan oyunundan bahsedilecektir. Makalede önce oyuna kaynaklık eden *Ne Bir Ses Ne Bir Nefes* romanından söz edilecek, ardından oyuna geçilecektir.

***Ne Bir Ses Ne Bir Nefes* Romanı**

Ne Bir Ses Ne Bir Nefes Suat Derviş'in ilk eseri *Kara Kitap* romanında olduğu gibi korku, gerilim unsurlarının yoğun olduğu bir eserdir. Eser, 1923 yılında Orhaniye Matbaası tarafından yayımlanır. Yayımlandığı yıllarda pek dikkat çekmeyen roman, Ahmet Haşim'in 22 Şubat 1923'te *Akşam* gazetesinde neşrettiği "Bir Genç Kızın Eseri" adlı yazıyla odak noktası haline gelir. Haşim, romanı Maeterlinck, Edgar Allan Poe, Fransız Adam, Emerson gibi yazarların eserleriyle karşılaştırarak onu korku edebiyatının bir türü olarak anlatır.

Roman, ikinci evliliğini kendisinden çok genç bir kadınla yapan bir baba, Osman, yirmi beş yaşından sonra babasına kavuşan oğul, Kemal ve bu genç eş, Zeliha arasındaki gerilimli bir ilişkiyi anlatmaktadır. Evin babası Osman son derece şüpheci, çok geç kavuştuğu oğluyula ilgili sanrılar gören biridir. Yer yer ketum bir karakter olarak da tanımlayabileceğimiz Osman, arkadaşı İrfan Behçet'le yazı odasında yaptığı sohbetlerde, hayata, aşka ve kuşkularına dair düşüncelerini açığa çıkarır. Kendini yaşlanmış ve çirkin bulan Osman'ın oğlu ve genç karısı arasında bir ilişki olabileceğine dair sanrıları giderek tehlikeli bir durum alır ve Zeliha'yı korkutmaya başlar. Eşine duyduğu sevgiden emin olan adam, onun tarafından yeterince sevilmediğini düşünmektedir. İlk evliliğinden olan oğlu Kemal ise babasıyla geç kavuşmanın verdiği hissizlikle ondan son derece uzaktır. Babadan çok yaşça büyük bir birey gibi gördüğü Osman'ın zaman zaman kendini kaybetmesine ve kötü rüyalar görmesine yine onun varlığı sebep olur. Eşini mutlu etmeye çalışan Zeliha, Osman'ın hastalığının-mutsuzluğunun yegâne sebebi olarak kendisini görür. Osman'ın yazı odasında bulunan ve yanından pek ayırmadığı defter Zeliha'nın sürekli ilgisini çekmektedir. Eşinin geçirmiş olduğu sinir krizlerinin sebebinin bu defterde saklı olduğunu düşünen Zeliha, açmaya tereddüt ettiği meşin kaplı defterin satırlarını okuduktan sonra dehşete düşer: Osman'ın tüm sanrıları oraya kaydedilmiştir. Osman'ın sürekli gördüğü kâbusların ve kuruntularının sebebinin açık bir şekilde okunduğu asabi satırlar, ailenin yaşayacağı feci sonu bildirmekle kalmayıp olayların farklı bir boyut kazanmasına da sebebiyet verir. Zeliha, kocasının ruh halindeki değişimlerin ve sahip olduğu kuruntuların tek sebebinin üvey oğlu Kemal ve onunla alakalı bir rüya olduğunu anlar. Osman'ın sık sık kâbuslarında gördüğü, kendi cenazesini omuzunda taşıdığını ifade ettiği ve karısına âşık olan esmer erkeğin Kemal'den başkası olmadığına ikna olur. Böylece eserde kendini yoğun olarak gösteren kıskançlığın asıl sebebi ortaya çıkar ve olaylar, bir gece vakti cinnet geçiren babanın öz oğlunu kendisine hediye ettiği hançerle öldürmesiyle son bulur.

Roman, tek bir mekânda ve dört kişi arasında geçmektedir. Bunlardan Osman'ın arkadaşı İrfan, romanın başında bir konuşma sahnesinde görülür, geri kalan kısımlarda Zeliha, Osman ve Kemal vardır. Diyaloglara iç konuşmaların da eşlik ettiği romanda, Osman'ın defteri ve rüyalar romandaki gerilim unsurunu artırır. Kemal'in gizemli tavırları ve zaman zaman yaptığı anlaşılmasız konuşmalar evdeki tekinsizliği besler. Hem Kemal hem Osman'ın yaptıkları Zeliha'yı korkutur. Böylece roman bu üç karakter arasında giderek ivme kazanan bir gerilim ortamıyla kısa bir zaman diliminde yaşananların korkunç bir sonla bitmesini anlatır.

Ne Bir Ses Ne Bir Nefes Oyunu

Romanla aynı adı taşıyan ancak ne zaman yazıldığı belli olmayan üç sahnelik kısa bir oyun da Muhsin Ertuğrul Arşivinde yer almaktadır.⁴ Küçük bir deftere Arap harfleriyle ve el yazısıyla kaydedilmiş bu oyunun yazıldığı tarihe dair defterde herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Oyundaki kurgu ile romandaki kurgu açısından hiçbir farklılık yoktur. Aynı şekilde romanda yer alan dört şahıs oyununda da vardır. Bu oyun, Suat Derviş edebiyatında türler arasındaki farklılıkları görmek, yazarın aynı eseri farklı türlerde yazma tecrübesini görmek açısından önem taşımaktadır ve yazarın külliyatına bir katkıda bulunmak amacıyla Arap harflerinden Latin harflerine aktarılmıştır.

Eşhas

Zeliha: Osman'ın karısı. Kemal'in üvey annesi.

Osman

Kemal

İrfan: Osman'ın dostu.

Birinci Meclis Sahne

“Osman'ın yazı odası.”

Birinci Meclis

Osman. Zeliha. Kemal. İrfan.

(Perde açılmadan piyano çalar. Perde açıldığı zaman piyano susmuştur.

İrfan- Öyle güzel çaluyorsunuz ki Zeliha Hanım.

Zeliha- Öyle mi İrfan Bey?

İrfan- Eğer dünyada ilahi bir şeyin olduğuna inanabilseydim bu ilahi şey sizin parmaklarınızdır.

Zeliha- Ne kadar nazıksınız İrfan Bey.

İrfan- Bilemem ben nazık mıyım? Fakat herhalde siz musikide bir harikasınız. (Osman'a döner.) Ben dünyada hiçbir şeyin mevcudiyetine hatta kendi varlığıma bile inanmam. Sizin evinizdeki saadete iman etmemek elden gelmiyor.

Zeliha- Öyle mi zannediyorsunuz İrfan Bey? Çok yanıyorsunuz. Bana öyle geliyor ki ben Osman'ı mesut edemiyorum.

İrfan- (Osman'a) Öyle mi Osman? (Zeliha'ya döner) İnanamam. Osman ki dünyada her şeye inanır. Hatta ruha bile. Nasıl oluyor da sizin bir saadet olduğunuza iman etmiyor. Bu bir hakikattir Zeliha Hanım.

Zeliha- “Acı acı güler.” Kabahat bendedir besbelli. Ben onu mesut etmesini bilmiyorum.

Osman- (Zeliha'nın saçlarını çeker gibi okşayarak) Ne için böyle hainsin Zeliha?

Zeliha- Ben mi hainim Osman? (Gözlerinin içine bakarak yerinden kalkar.) Bak bana doğru söyle. Sen mesut musun? (Osman Zeliha'nın ellerini tutar, okşar.)

Osman- Senin hayatında nâkâbil temel(li) bir yük olduğumu biliyorum. Ve kendi kendime soruyorum ki acaba seninle evlenerek sana büyük fenalık mı yaptım?

Zeliha- Osman!

Osman- İşte bunun için muazzebim. İşte bunun için böyle asabi hırçın oluyorum. Ben hemen hemen bir ihtiyarım. Sen genç ve güzelsin. (İrfan'a döner.) Görüyorsun ya İrfan ne saçmalar söylüyorum. İhtiyarladıkça gülünç oluyorum. Pek gülünç bir ihtiyarım değil mi?

İrfan- Hayır Osman. Sen bir insansın o kadar. (Osman'ın omuzlarını okşar.)

Osman- Nereye gidiyorsun Zeliha?

⁴ Bizi bu oyundan haberdar eden Serdar Soydan'a çok teşekkür ederiz.

Zeliha- Sizin konuştuğunuz lisan bana çok yabancı. Her cümlesi kulaklarımı değil ruhumu yoruyor. Öyle yoruldu ki yine. Gergefime gidiyorum... Dinlenmek için... Sen beni uzaktan seyretmeyi seversin değil mi?

Osman- Bazen evet.

(Zeliha gergefin önüne oturur. Sahnede bir müddet sükût.

Osman'la İrfan'ın arasında bir (...)⁵ geçer.

(Zeliha mükâlemeyi dinlemeye uğraşır.)

Osman- Evet İrfan işte böylece hepsini biliyorum.

İrfan- Ben de sana sen, hastasın Osman diyorum. Sen kocaman bir hastasın.

Osman- Niçin bana hasta diyorsun da kendinizin, evet hepinizin eksik insanlar olduğunuza inanmıyorsunuz? Sizler bir şey tahattur etmediğiniz için bu şeylerin olmadığına iman edeceğime, kendi bildiklerime, hatırladıklarına inanmak daha doğru değil mi?

İrfan- (Güler.) Çocuk gibi konuşuyorsun. İnsan yalnız bir kere dünyaya gelir. Bütün söylediklerin, tevehhüm ettiklerin saçma ve manasız şeyler. Anlıyor musun? Saçma ve manasız şeyler... Dünyada fevkattabia hiçbir şey yoktur.

Osman-(Müteheyyiç ve asabi) Hâlbuki ben... Ben sana bunların imkânsız şeyler olmadığını biliyorum diyorum. Artık bende hatıralar bulanık ve silik değil. Anlıyor musun? Ben şimdi her şeyi bütün vuzuhuyla dünkü bir vakayı tahattur eder gibi hatırlıyorum. (İrfan gülüyor...) Gülme İrfan.

Ben mustaribim. Öyle mustaribim ki... Korkuyorum. O odadayken, o yanımdayken, onunla konuşurken karşımda ötekini görüyorum zannediyorum. (Kemal'e bakar.) Ses o... Bakış o, çenesindeki kıvrım... Gözlerindeki mana, hepsi o... Zeliha'ya gelince onun her bir hareketini nazarımdan kaçırmamaya gayret ediyorum. Gözleri ona çevrilecek, karşımda eskisi gibi şirin mana ile bakışacaklarından korkuyorum, titriyorum. Biliyorum İrfan biliyorum siz eksik insanlarsınız. Siz anlamazsınız. Hâlbuki ben... Ben hissediyorum. Bu benim kaderim olacak. (Bir müddet susar.) Felaket geliyor. Bir felaket yaklaşıyor. Felaket yakındır insanlar (dünyaya) her gelişlerinde. Çünkü hayat bir tekrürden ibarettir ve insanlar her gelişlerinde aynı şeyi yapmakla mükelleftirler, siz bunu bilmiyorsunuz.

İrfan- Zavallı Osman... Çok asabisin ve küçük bir çocuk gibi manasız şeyler söylüyorsun.

Osman- Belki haklısın İrfan... Kim bilir? Belki...

(İrfan'ın yakınından ayrılarak Zeliha'ya yaklaşır.)

Ne yapıyorsun Zeliha? Gergef işlemiyor musun? Bugün o da seni eğlendirmiyor? Sıkılıyor musun Zeliha...

Zeliha- Ben mi? Hayır Osman sıkılmıyorum.

Osman- Niçin yalan söylüyorsun? Niçin saklamak istiyorsun anlamıyorum. Niçin saklamak istiyorsun ben anlamıyor muyum?

Zeliha- Yanılıyorsun Osman.

Osman- Sahteliğe lüzum var mı küçük?

Zeliha- Öyle sağırsın ki.

Osman- Beni sevmediğini bilmiyor muyum? (Zeliha ellerini Osman'a uzatır.)

Zeliha- Neden bana inanmak istemiyorsun?

Osman- Beni sevmiyorsun. Beni sevmiyorsun küçük. (Omuzlarından tutup silkeleyerek) Seni seviyorum desene. Haydi, beni sevdiğini söylesene.

Zeliha- Bunu pek iyi biliyorsun.

Osman- Hayır, hayır sen söyle.

Zeliha- Osman neyin var? Biliyorsun ki seni severim. Niçin beni üzmekten zevk alıyorsun?

Osman- Beni sevmeni istiyorum.

⁵ Burası metinde karalanmış şekildedir.

Zeliha- Fakat seni seviyorum Osman.

(Sükût...)

Osman- Zeliha?

Zeliha- Efendim?

Osman- Niçin konuşmuyorsun?

Zeliha- Ben mi? Bilmem...

Osman- Ben biliyorum. Benden sıkılıyorsun. Ben yanında olduğum zaman susuyorsun. Benden başka herkesle konuşuyorsun.

Zeliha- Herkesle mi? Gitgide çocuk oluyorsun. Bizim evde kiminle konuşulur?

Osman-Benden başka herkesle. Hatta hizmetçilerle bile. Benden çok Kemal'e söyleyecek söz buluyorsun. (Kemal'i gösterir.)

Zeliha- Bu sözü daima söylüyorsun Osman. Kemal'e üvey annelik ettiğimi mi istiyorsun? Zaten onun annesinin mevkiini aldığım için kendimi ona karşı adeta kabahatli hissediyorum.

Osman- Ne çılgınlık!

İrfan- Artık baş başa konuştuğunuz elverir. Ben gidiyorum. Evet, geciktim bile... Allah'a ismarladık Zeliha Hanım. Allah'a ismarladık Kemal Bey. (Kemal döner. Dalgın dalgın başıyla selamlar.)

Osman- Dur, beni bekle. Kapının önüne kadar çıkaracağım. Serin bir havaya o kadar ihtiyacım var ki. Ben şimdi gelirim Zeliha. (Kemal'e döner). Ben hemen gelirim Kemal.

(İrfan'la Osman çıkarlar.)

İkinci Meclis

Zeliha. Kemal.

Kemal- (Zeliha'ya yaklaşır. Uzun uzun gergefe bakar.) Ne... Hem de bu ince ipeklerin üstünde gözlerinizi yormaya acımıyorsunuz. Ve bütün bu şeyleri tabii canımızın sıkıntısını dağıtmak için yapıyorsunuz. Evet, ben de hissediyorum. Babamın da hakkı var. Siz çok sıkılıyorsunuz Zeliha.

Zeliha- Babanız gibi siz de yanılıyorsunuz Kemal. Ben sıkılmıyorum.

Kemal- (Gergefe hep dikkatle bakarak) Elleriniz balmumundan yapılmış kadar soluk. Elleriniz sonbahar günlerinden ilham almış. Sarı, mükedder, işinizin üstünde, ne güzel görünüyorlar. Ne güzel bir iş yapıyorsunuz. Bu acayip karışık işlerinizin içinde bulutların koyu kurşuni rengi, toprağa bir altın yağmuru gibi dökülen sarı yaprakların zenginliği var. Bu işte akşam karanlığı gibi loş olan sonbahar günlerinin hüznü ve sizin düz, muntazam çizgileriniz var. (Bu sözleri söylerken yavaş yavaş Zeliha'nın karşısına geçer alçak bir iskemleye oturur.) Zaten sizi ilk gördüğüm gün hiç... Hiç güneş görmediğinizi zannettim. Siz gölgede yetişmiş bir yaprak gibi renksiz ve incesiniz. O kadar incesiniz ki dokunulacak olsa sanki binlerce parça olarak yere döküleceksiniz. Bilmiyorum hangi memleketin masallarındaki sultanlara benziyorsunuz? Sizde her şey gayr-ı hakiki (Zeliha.)

(Zeliha cevap vermez.) Siz bir şey söylemiyorsunuz.

Zeliha- Sizi dinliyordum Kemal, hem sonra elimdeki iş beni öyle meşgul ediyor ki...

Kemal- Biliyor musunuz ki çok güzelsiniz. Gergefinize eğilmiş başınızın ne düşünülmemiş çizgileri var. Sizi böyle gördükçe ressam olmak istiyorum.

Zeliha- (Dalgın) öyle mi?

Kemal- Gözleriniz ne siyah ne derin. Sonra bakışlarınız çekingen, adeta korkak. Buraya geldiğimden beri hep sizinle meşgulüm. Doğrusunu isterseniz burada sizin yerinizde büsbütün başka bir kadın göreceğimi zannetmiştim.

Zeliha- Bir üvey anne değil mi?

Kemal- Belki, babamı da büsbütün başka bir adam tahayyül ederdim. Fakat geldiğim zaman şaşırımdı.

Zeliha- Neden?

Kemal- Babam hiç de düşündüğüm insana benzemiyor. Çok daha genç çok kuvvetli... Sonra sizin karşınızda şaşırıp kalmıyor, bununla beraber sizi uzaktan zannettiğimden pek daha fazla seviyor. Zaten başka türlü olamaz ki. Fakat babamın büyük bir haksızlığı var. O genç, güzel bir erkeğin herhangi bir kadından bekleyeceği kuvvetli, şiddetli bir aşkı sizden istiyor. Nereye bakıyorsunuz Zeliha?

Zeliha- Ben bir yere bakmıyorum, sizi dinliyorum.

Kemal- Sizi sıkıyor muyum? Susayım mı?

Zeliha- Devam ediniz Kemal, beni alakadar ediyorsunuz.

Kemal- Öyleyse dinleyiniz. Size gelince diyordum. Size gelince siz yaşlı bir adamın çılgın aşkından büyük zaafından istifade etmeyi düşünen fattan bir kadın değilsiniz. Elinizden geldiği kadar... Şayan-ı hayret bir sabır ve merhametle manasını, faydasını anlamadığı bu iki hisle onu memnun etmeye gayret ediyorsunuz. Fakat bütün arzunuza rağmen babam mesut olmuyor. Çünkü siz onu sevmiyorsunuz.

Zeliha- Ben babanızı çok seviyorum Kemal. Ben onu bir baba, bir kardeş bir dost gibi seviyorum. Ben onu bütün, bütün muhabbetlerle, bütün bu yakınlıklarla seviyorum.

Kemal- Fakat aşkla değil.

Zeliha- Niçin böyle düşünüyorsunuz?

Kemal- Ben düşünmüyorum yalnız. Görüyorum Zeliha.

Zeliha- Babanızı mesut edemediğim için bana serzeniş mi ediyorsunuz?

Kemal- Çocuk musunuz? (Bir müddet sükkût) Ne düşünüyorsunuz Zeliha?

Zeliha- Hiç, işim beni öyle meşgul ediyor ki.

Üçüncü Meclis

Evvelkiler. Osman.

Osman- (Girerken) Dışarıda hava çok serin, başımın sızları hemen hemen geçti.

Zeliha- Ben de işi işlemekten bunaldım, şimdi biraz da benimle çıkar mısın?

Osman- Nereye gitmek istiyorsun?

Zeliha- Bilmem.

Osman- Ben biraz yoruldum da hem okumak istiyordum.

Zeliha- Okumak için⁶ bir sürü karlı, yağmurlu kış günleri var. Zaten ben kendi kendime soruyorum ki senin okumadığın kitap kaldı mı?

Osman- Biraz mübalağa etmekle beraber bunda haklısın. Hem bu merakla okuduğum kitaplar benim bildiğim kadar da bilmiyorlar. Ben onlardan daha fazla biliyorum.

Zeliha- (Güler) Söyle bakalım sen onlardan fazla ne biliyorsun?

Osman- Ne mi biliyorum? O kendine yaklaşan Zeliha'yı kollarından tutup göğsüne doğru çekti. Senin Zeliha olmadan evvel ne olduğunu ve Zeliha olarak ne yapacağını biliyorum. Zeliha'yı bırakır. Sonra kendimin eskiden kim olduğumu, şimdi bu defa da ne olacağımı biliyorum. Daha sonra Kemal'in... (Gitgide yüksek sesle söyleyerek), Kemal'in evvelden ne olduğunu ve şimdi ne yapacağını biliyorum. Eminim ki bizim, hepimizin, senin, onun, benim birer ruhumuz var. Ezelden beri bu ruh ömrü çok kısa olan insani vücutlarda dolaşiyor. Onun ölümü yok. O ebediyen bu serseri koşuşunda devam edecek. Girdiği her yöne taliini, felaket ve saadetini beraber götürecektir. Ve insanlar dünyaya her yeni gelişlerinde evvel yaşadıkları hayatı tekrar yaşayacaklar.

Zeliha- Öyle ciddiyetle söylüyorsun ki.

Osman- Çünkü ben bunu biliyorum. Çünkü ben hatırlıyorum.

Zeliha- (Biraz endişeli fakat güler) Neyi hatırlıyorsun?

⁶ Orijinal metinde burada karalanmış iki kelime bulunmaktadır.

Osman- Dünyada birinci birinci defa olarak yaşamadığımı hatırlıyorum.

Zeliha- Bana masal mı söylüyorsun Osman?

Osman- (Zeliha'nın elinden tutar) Böyle bizim üçümüzün beraber oluşumuz, bu söylediğimiz sözler, seslerimiz... Bakışlarımız sende müphem de olsa birtakım hatıralar uyandırmıyor mu? Bir saniyecik bile olsa yine ta evelden üçümüzün...

Kemal- Baba... Baba bugün adeta çocuğunuz.

Osman- Ben mi Kemal? (Zeliha'yı bırakıp ona yaklaşır.) Hayır, ben bugün çocuk değilim. (Gözlerinde çılgın bir bakış vardır.) Yaklaş bana. (Birbirlerine yaklaşırlar.) (Daha yaklaş der. Kemal'i kollarından çeker.) Şimdi gözlerimin ta içine bak. Yüzüme yakından bak. (Bir müddet bakışır.) Bu yüz sana hiçbir şey hatırlatıyor mu? Bu yüz sende asırlar atlamış hatıralar uyandırmıyor mu?

Kemal- Hayır baba... Sizin çehreniz yirmi beş yaşına geldikten sonra tanıdığım babamın çehresidir ve bu yüz bana yalnız annemin ölümünden sonra beni evinizin kapısında karşıladığınız günü hatırlatıyor.

Osman- Öyleyse bu yüzü muhakkak gelmesi mukadder olan o gün hatırlayacaksın. (Yüzünde, gözlerinde cinnet vardır.) O gün bu yüzü tanıyacaksın.

Zeliha- Osman... Osman ne var, niçin böyle bakıyorsun?

Osman- (Başını elleriyle tutarak) Benim... Benim bir şeyim yok. Zeliha şuraya, enseme... Şakaklarım... Başımın arkasına tuhaf bir ağrı geldi fena... Fena bir ağrı... (Güler) Merak mı ettin? Merak edecek bir şey yok ki. Hiçbir bir şey yok. Niçin bana böyle korkak gözlerle bakıyorsun?

Zeliha- (Sualli bir sesle) Beni öyle korkuttun ki. (Ağlar.)

(Bu sıra Kemal dışarıya çıkar.)

Osman- Çocuk... Çocuk bak bana haydi. Şimdi gezmeye gidecekler. Bak havaya ne güzel, ağlama Zeliha'cığım. Sil gözlerini. (Kemal'i arayarak) Kemal sen de gelmez misin?

Perde iner.

Perde kapanırken⁷ kenarından tutmuş bir adam gelir. Perde kapandıktan sonra okumaya başlar.

Siyahlı adam-Osman'ın karısı, Kemal'in üvey annesi Zeliha sedirin üzerinde ayaklarını toplamış oturuyor. Osman'ın⁸ odasına her kapandığı zaman⁹ en mesut veya felaketli dakikalarında onu meşgul eden bir defteri vardır. Bu kahverengi meşinden kaplı, oymalı dev gibi, ejderha gibi büyük defter şimdi Zeliha'nın karşısında yazıhanenin üstünde bulunuyor. Zeliha ufak bir hareket yaparsa, elini uzatsa onu alacak. Onun ketum yapraklarında gizli olan sırrı yahut bir sürü hiçi okuyacak, öğrenecek. Zeliha emindir ki kocasını ondan ayıran, hasta eden, mustarip eden dert, sır, sebep orada, Osman'ın karışık yazısıyla siyah mürekkep lekeleriyle dolu olan o sayfalaradır.

Zeliha'nın kınalı saçları bükülmüş, bir ince fildişi tarakla toplanmış, üstünde kabarık kollar ve yakası bir yelpaze gibi açılarak dik duran soluk mavi taftadan bel sıkı, etekleri bol bir elbise var. O böyle uzaktan en üstat ellerden çıkmış eski İtalyan tabaklarının üstündeki kadınlara benziyor.

(İçerden saat beşi çalar.)

Zeliha sedirin üzerinde ayağıyla ipek yastıkları dövüyor. Defter hep karşısında duruyor.

(Saat altıyı çalar.)

Altı.

Defter yerinde duruyor, Zeliha hareketsiz gözleri hep defterin oymalı kabında.

(Saat yediyi çalar.)

Yedi.

Zeliha kıılmıydı. Kalktı. Masaya yaklaşıyor. Parmaklar defterin ilk sayfasında. Korkuyor.

Ufak bir tereddüt... Fakat... Defter açılıyor. Zeliha Osman'ın asabi, dağınık yazısıyla yazılmış satırları okuyor.

⁷ Orijinal metinde bu kelimedden sonra karalanmış iki kelime vardır.

⁸ Orijinal metinde bu kelimedden sonra karalanmış iki kelime vardır.

⁹ Orijinal metinde bu kelimedden sonra karalanmış altı kelime vardır.

Perde açılırken siyahlı adam yavaş yavaş çekilir.

İkinci Sahne

Birinci Meclis¹⁰

Zeliha sonra Kemal.

(Sayfaları çevirirken Kemal yavaş yavaş içeriye girer. Zeliha farkına varmadan arkasına gelir. Durur ve beraber okurlar.)

Hâlâ nüfuzunun taht-ı tesirindeyim. Ne karanlık ne hasta bir rüya idi. Bu beni rahatsız eden ilk kâbus değildi. Çocukluğumda bile korkarak, ağlayarak uyandığım pek çok defalar vaki olurdu. Fakat bilmem niçin bu geceki kâbus beni bu kadar müteheyyiç ve hasta etti. Karanlık bir oda görüyorum. Bu odada bir adam yatağuma uzanmış yatıyordu. Bu adam kimdi? Bilmiyorum belki de bendim. Çünkü ben ayrıca odada olmadığım halde kapıdan esmer, genç ve güzel bir adamın girdiğini görüyordum. Esmer adam yatağa yaklaştıkça içimde duyduğum korkuya bakılırsa yataktaki adam muhakkak bendim. Hâlbuki esmer adamın girdiğini ben gördüğüm halde yataktaki adam bilmiyordu. Ve genç adam bana yaklaştıkça ben meçhul bir mevcudiyete soruyorum. (Bu genç adam kimdir? Ne istiyor?) Bana birisi cevap veriyordu. (Öldürmek istiyor.) (Kimi?) diye soruyordum. (Seni) diye cevap veriyorlardı. (Neden?) Yine meçhul ses mukabele ediyordu. (Çünkü o da senin karını seviyordu.) Bana yaklaşan adamın elinde ince bir hançerin parladığını görüyordum. Bu hançer bana yaklaşıyordu. Fakat bir hareket yapamıyordum. Uyuyordum, korkuyordum. Genç adam eğiliyordu. Hançerin ucunu boğazıma bastırıyordu. Hançer boğazıma batarken bu acıyla gözümde her şey silindi. Yalnız sonsuz bir siyahlığın üstünde dev başı gibi iri başı vardı. Hançeri yavaş yavaş boğazıma sokan adamın, katilimin başı... Şimdi önümde ağır ağır giden bir cenaze alayı vardı. Benim cenaze alayım galiba. Lanet, içinde katilin vardı. Genç ve kuvvetli kolunu bir kadının beline dolamış, o kadınla yan yana gidiyorlardı. Bu kadın on altıncı asırda yaşayan kadınlar gibi giyinmişti. Saçları Venediklilerin ışıklı kırmızı saçlarının rengindeydi. Saçları o zamanki Floransalı güzeller gibi tanzim edilmiş fildişi taraklarla tutulmuştu. Ben bu kadını tanımak istiyordum. Fakat elindeki siyah bir örtü ile yüzünü örtmüştü. Bu aralık yine bir ses işittim. Yine o meçhul sesini bana o genç kadının beline sarılıp tabutun arkasında yürüyen genci gösteriyordu. (Bak... Bak iyi tanı.) diyordu. Katilin... Katilin... Onu gör... Onu... Karınla beraber gidiyorlar. Ve kadının yüzünden örtü düşüyor. Bu kırmızı saçlı kadın benim Zeliha'mdı. Şimdi onları birbirinden ayırmak istiyordum. Hareket edemiyordum. Çünkü ben bir ölüydüm. (Sayfaları çevirir tekrar okur.) İnanamadım. Gözlerimin hakikati gördüğüne inanamadım. Muhakkak bu tuhaf ve acayip bir tesadüften başka bir şey değildi. Kemal'i kucaklamak için açılan kollarım iki yanına düştü. Çünkü ben bu başı bir yerde görmüştüm. Ben bu başı bir yerde tanımıştım. Kulağымda yırtıcı bir ahenkle öten korkunç bir ses vardı. Katilin... Katilin, onu gör. Onu tanı...

Evet, doğduğu günden beri bugüne kadar bir kere görmediğim oğlum rüyamda beni öldüren o güzel, esmer delikanlıydı. Evet, on altıncı asırda yaşamış kadınlar gibi süslenen, Zeliha'mın beline sarılıp tabutumun arkasından giden o delikanlı...

Zeliha korkuyla defteri kapar, yerinden hızla aynaya yaklaşır. Kemal de teheyyüçtür. Zeliha'yı nazarlarıyla takip eder. On altıncı asırda yaşayan kadınlar gibi giyinmişim. Saçlarım Venedik kadınlarının gibi kırmızı ve ışıklı bir renge boyanmış saçlarım fildişi taraklarla tutturulmuş. (Tarağını eline alır, saçları dökülür.) Fildişi tarak. (O) Dökülen saçları elinde sıkar. Kırmızı ışıklı saçlar... Tekrar tarağa büyük bir dehşetle bakar. Fildişi tarak... Korku ile tarağı fırlatır. Fakat elbisem... Kabark kollu, bol etekli elbisem... On altıncı asrın ortasında yaşamış bir kadın gibiyim. Telaşla elbisesinin önünü çözüp çıkarmaya uğraşırken aynada kendine yaklaşan Kemal'i görür. Acı acı bağırır. (Ay.) (Arkasına döner, Kemal'i görür.) Kemal... Kemal siz burada... (Açılan elbisesinin göğsünü kapamaya uğraşır. Kemal ağır ağır Zeliha'ya yaklaşır. Omuzlarından tutar. Kendine doğru çeker. Ta yakından gözlerinin içine bakar.)

Kemal- Zeliha kırmızı ışıklı saçlarınız... Ne güzel. (Saçlarınızı okşar.) Zeliha... Siz ne güzelsiniz.

Birden kapının perdesi sallanır. İçeride gürültüyle bir şey kırılır. Zeliha korkuyla yazıhanenin önüne kaçar.

Zeliha-Osman!

¹⁰ Orijinal metinde bu kelimenin ardından gelen yaklaşık bir paragraf tamamen karalanmıştır.

Kemal eliyle gözlerini kapayıp¹¹ çıkar.

PERDE

Perde kapanırken siyahlı adam tekrar sahneye gelir.

Siyahlı adam- Osman'ın karısı- Kemal'in üvey annesi Zeliha.

Beyaz geceliğiyle pencerenin önündeki ipekli, yumuşak sedirinin üzerinde, elleri çenesinin altında, açık bir perdenin önünde beyaz bir mehtabın parlak ışığıyla büsbütün beyaz görünen kırlara bakıyor. Sakin, soğuk bir gece... Etrafta ne bir hareket ne bir rüzgâr ne bir ses... Ne bir nefes var.

Karlar, lekesez karlara uzanıp gidiyor. Bu gece her şey sakin ve yumuşak; her şey uyuyor.

Hayır, yanılmış olmalıyım. Her şey uyumuyor. Çünkü dışarıda, sofada çatırtılar var. Dışarıda biri mi geziyor... Zeliha nefes almaktan bile ürkekerek etrafı dinlemeye başladı. Kalbi korkulu vuruşlarla saniyeleri sayıyor. Evet, dışarıda ayak sesleri var. Bazen yorgun, bazen hırçın, bazen metin, bazen cesaretsiz bir ahenkle döşemeleri döven ayak sesleri...

Zeliha yerinden fırladı. Şimdi ayakta beyaz geceliğinin etekleri ayaklarına doluşırken kapıya koşuyor. Titrek parmakları anahtarı çeviriyor. Birkaç geceden beri onu korkutan bu şeyi görmek... O kadar korkuyor ki o şeyi gözleriyle görmezse dehşetinden ölecek.

Perde yavaş yavaş açılır.

Üçüncü Sahne

Zeliha sonra Osman.

Zeliha elinde şamdan, yüksek tutmuş; kapıdan dışarıya uzatmış bakar. Osman kapıdan girip Zeliha'nın arkasına gelir. Omuzlarını tutar.

Osman-Zeliha ne yapıyorsun?

Zeliha- Dışarıda bir gürültü duydum Osman, korktum. Ne olduğunu anlamak için...

Osman- (Sözünü keser.) Sen de duydun mu? Sen de duydun mu? Demek yanılmamışım. Kimi gördün?

Zeliha- (Tereddütle) Kimseyi görmedim. Aldanmış olmalıyım.

Osman- (Israrla) Kimseyi, hiç kimseyi görmedin mi Zeliha? Yalan söyleme, yalan söyleme.

Zeliha- Hayır kimseyi görmedim. (Osman şiddetle omuzlarını sıkar.) Osman canımı acıttıyorsun.

Osman- Demek kimseyi görmedin öyle mi? (Kahkahayla güler.)

Zeliha- Osman yemin ederim ki kimseyi görmedim.

Osman- Niçin yemin ediyorsun? Biliyorum ki yalan söylemiyorsun. Yalnız yalan söylenildiği zaman yemin edilir.

Zeliha- Üşüyorum. (Osman şamdanı Zeliha'nın elinden alır. Zeliha ısınmak ister gibi iki kolunu göğsünde kavuşturur. Osman kapıyı kapar. Anahtarı çevirir.) Osman öyle üşüyorum ki...

Osman- Titriyorsun. Gel... Gel... Henüz ateşi sönmemiş. (Şöminenin karşısına geçerler. Osman ateşi canlandırmaya uğraşır.)

Zeliha- (Isınarak) Çok üşüyorum.

Osman- Şimdiye kadar niçin uyumadın?

Zeliha- Uykum yoktu. Fakat sen de uyumamışsın.

Osman- (Güler.) Ben geceyi dinliyor ve seni bekliyordum.

Zeliha- Beni mi bekliyordun? Niçin?

Osman- Öyle ya insan bu sessiz gecelerin kollarında neler saklı olduğunu bilir mi? Belki bir tehlike, bir düşman kapımıza bilhassa kapına yaklaşır.

¹¹ Orijinal metinde bu kelimedden sonraki kelime karalanmıştır.

Zeliha- Yine bu gece gözlerinde o korkunç ışık var Osman. Bu ışığı gözlerinde görmemek için bütün hayatımı veririm. Böyle baktığın zaman öyle korkuyorum ki...

Osman- Mustaripsin değil mi Zeliha? Yanımda mustarip ve bedbahtsın değil mi? Beni sevmiyor, benden nefret ediyor; benden korkuyorsun değil mi?

Zeliha- Seni¹² sevdiğimi biliyorsun Osman. Ben de beni sevdiğini, çok sevdiğini biliyorum. Sana minnettarım. Bilsen seni memnun etmeyi, seni mesut etmeyi ne kadar istiyorum. Sana karşı öyle müşfik bir dostluğum var ki fakat biliyorum çok beceriksizim. Belki çok genç, çok küçüğüm. Sen büyüksün. Seni nasıl ele almak, seni nasıl mesut etmek, seni nasıl temin etmek lazım geldiğini bilmiyorum. Ben bir şey bilmiyorum Osman. Kaşlarını çatma. Böyle fena gözlerle bakma. Ben senin zavallı... Zavallı, küçük, sersem Zeliha'nım. Senin küçücük, küçücüğünüm. Seni mesut edemiyorsam kabahatli değilim. Bilsen bunun aksini ne çok istiyorum. Hayır, söylediğin gibi yanında bedbaht değil fakat mükedderim. Çünkü kabahat hep bende... Hep bende. Çünkü ben seni mesut edemiyorum. Bana dargın bakma. Gözlerin ne parlak... Ellerini bana ver Osman. Eminim atılmak¹³ var. (Korkuyla ellerini çeker.) Elindeki nedir Osman? Onu elinden bırak.

Osman- Neden ben bu hançeri çok seviyorum. Bu bana Kemal'in bir hediyesi. Oymaları öyle güzel ki ucu biraz kördü ama.

Zeliha- (Endişe ile) Ucu biraz kördü ama ne oldu?

Osman- Bir şey olmadı. Onu bilettim. Hem insan yanında her zaman bir silah taşımalı hele bilhassa bunun gibi antika ve kıymetli olursa... İnsan başına ne geleceğini bilmez ki. (Bir müddet sükût) Bazen de bildiği halde kendini koruyamaz.

Zeliha- Ne dedin?

Osman- Hiç... (Lakırdıyı değiştirir.) Ne güzel bir hava... Ay ne kadar parlak.

Zeliha- Karlı gecelerin mehtabı çok güzeldir.

Osman- Her taraf rüyada görülen memleketler gibi beyaz ve temiz. Her taraf sükûn... Sükût içinde bütün gece... Ne bir ses ne bir nefes var.

Zeliha- Ne korkunç derecede güzel.

Osman- Böyle geceleri ne çok severim. (Dışarıda bir gürültü olur, döner.) Duymadın mı?

Zeliha- (O da duyar, titrer.) Neydi?

Osman- Sofadaki ayak seslerini mi?

Zeliha- (Tereddütle) Hayır.

Osman- Yalan söylüyorsun.

Zeliha- Ben mi Osman?

Osman- Evet sen. Sen yalan söylüyorsun. Geziyordu, yine kapının önündeydi. Sen de duydun.

Zeliha- Neyi, kimi? Kim geziyordu?

Osman- Zeliha. Zeliha benimle oynama.

Zeliha- Ne söylüyorsun? Anlamıyorum.

Osman- Sen beni pek iyi anlıyorsun fakat emin ol ki artık cesaretsiz ve korkak değilim. Artık kurban olmayacağım kadere, şemati göstereceğim ki ben onlarla eğlenen, eğlenebilen bir adamım. Hükmetmek arzusu talileri, kaderleri, kâinatı değiştirir. Anlıyor musun küçük kadın? Sen benim karımsın. Senin sahibin, efendin benim. Beni seviyorsun, sade beni seveceksin. Seni öyle çok seviyorum ki sen de yalnız beni... Yalnız... Yalnız beni seveceksin. Çirkinim, korkuncum, ihtiyarım. Solgun sarı derim, düşük bıyıklarla örtülmüş bu ağzım; çekik gözlü bu başımla buna hakkım yoktur zannetme. Sen güzelsin. Fakat beni seviyorsun. Her şeye rağmen beni seviyorsun, beni seveceksin. Başka kimseyi değil. Anlıyor musun? Hayır anlayamazsın. Fakat sonra anlayacaksın. Sana bunu bilfiil gösterdiğim zaman anlayacaksın. Beni sevdiğini, beni sevmeye mecbur olduğunu anlayacaksın.

Zeliha- (Yalvaran bir sesle) Osman... Osman... Biraz sakin ol.

¹² Orijinal metinde bu kelimenin önündeki kelime karalanmıştır.

¹³ Buradaki kelime çok silik olduğu için okunamamıştır.

Osman- Hayır, artık sakin olamam. Ben deliyim bak. Ben deliyim. (Zeliha korkuyla çekilir.) Şakaklarında uzun bir hayatın karlarını taşıyan başım hâlâ sütünelerin dizinde peri masallarını dinleyen bir çocuk muhayyilesi taşıyor. İrfan Behçet bunu bu sabah söylüyordu. Hakkı var mı bilmiyorum. Belki hepsi bir kâbus belki hepsi saçma. Belki hepsi cinnet ve delilik... (Kahkahalarla güler.) Kâbus... Kâbus küçük çocukları yaramazlıktan men etmek için uydurulmuş hurafe gibi esassız saçma bir şey öyle mi? Cevap versene Zeliha. (Geri geri çekildikçe arkasından gider.) Cevap versene niçin sustun? Sen de öyle düşünüyorsun değil mi?

Zeliha- (Yalvararak) Yeter Osman öyle korkuyorum ki.

Osman- Bana sen de hastasın Osman diyeceksin, hastasın. Hayır, Zeliha, hayır; hasta değilim. Deli değilim. Deli değilim. Mantığım bunların birini kabul etmiyor. Mantığım... Fakat oh... Dünyada mantıktan daha büyük, mantıktan daha saçma ne var? Ben mantıktan kuvvetli, mantıktan şiddetli şeylerin mevcudiyetini, büyüklüğünü biliyorum. Ben mantığı olmayan şeylerin kuvvetini, hakikatini biliyorum. Ben insanların mantığına gülüyorum. Ben dünyanın mantığına, ben mantığın mantığına gülüyorum. Hem de nasıl... (Kahkahalarla güler.)

Zeliha- (Ağlar bir sesle) Osman eğer beni seviyorsan eğer beni seversen başım için sus.

Osman- Seni seviyorum Zeliha. Seni seviyorum hem de nasıl. Öyle güzelsin ki, öyle kadınsın ki... Dikkat et çocuk yalan söyleme, yalan söylediğin zaman anlıyorum. Seni çok seviyorum. Onun için seni affetmem. (Birdenbire durur. Etrafını dinler.) Duyuyorsun değil mi ayak seslerini, duyuyorsun değil mi? Demin de duydun değil mi?

Zeliha- (Ağlayarak) Duydum Osman duydum. Duyuyorum fakat artık bu bitsin korkuyorum. Korkuyorum artık bu bitsin yalvarırım.

Osman- Bitecek güzel. Yemin ederim ki bitecek. (Yerinden fırlar. Hızlı hızlı yan kapıdan kendi odasına geçer.)

Zeliha- (Bağırır.) Osman! Osman! Korkuyla etrafına bakar. Yerinden kımlıdamaz. İçeride büyük bir gürültüyle bir kapı açılır sonra kapanır. Acı bir feryat... Zeliha dizlerinin üstünde doğrulur. Bekler, sonra dizleriyle kollarıyla sürünerek kapıya doğru gitmeye uğraşır. İçeride hep gürültü devam eder. Bir şeyler kırılır. Sonra ağır bir cisim yere düşer. Bir hırıltı... Osman'ın sevinçli bir feryadı... Birkaç saniye sükût... Sonra Osman'ın odasının perdesi açılır. Osman içeri girer. Elinde hançer vardır. Zeliha'nın üzerine doğru yürüdükçe Zeliha korkuyla sedirin üstüne kaçar. Osman ona yaklaşır, tutar.

Osman- Artık hepsi bitti. Beni seviyorsun.

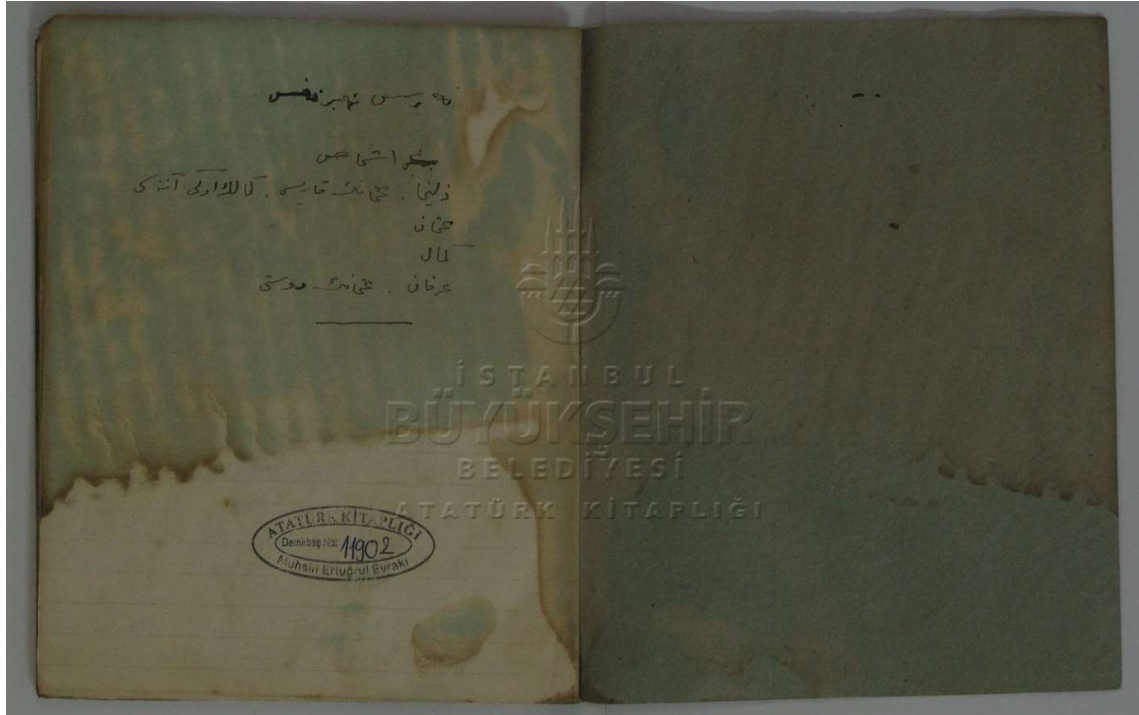
Perde.

Sonuç

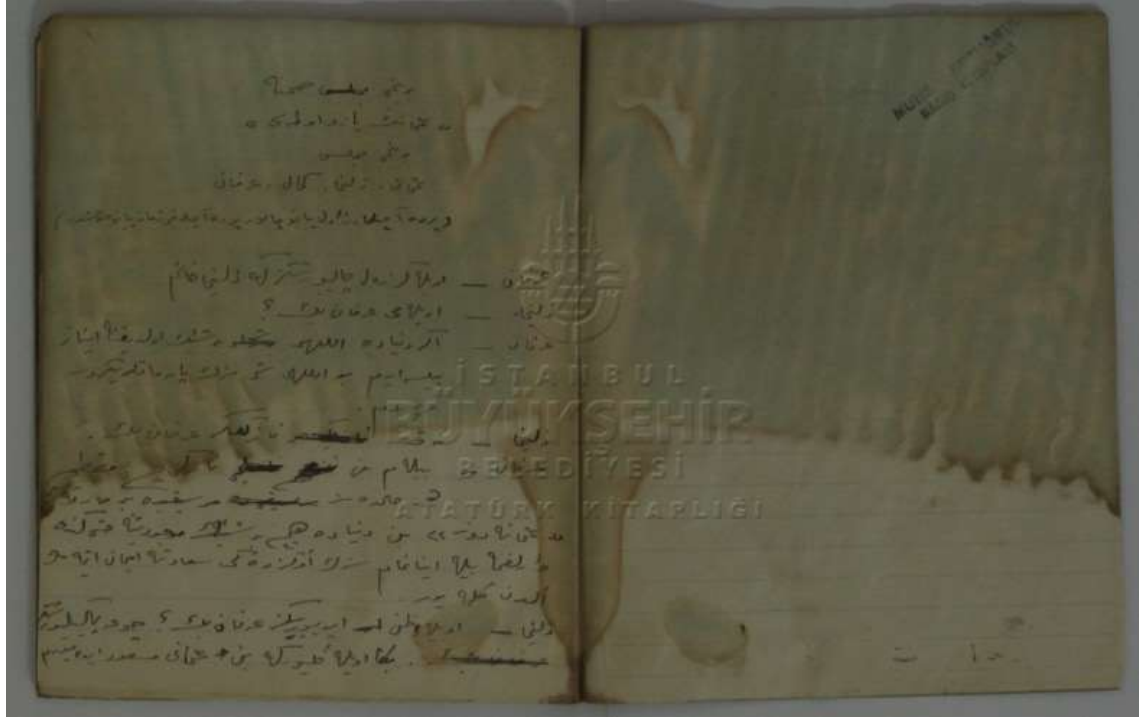
Ne Bir Ses Ne Bir Nefes oyunu, Suat Derviş'in aynı adlı romanındaki kurguyla bire bir paralel ilerleyen, yazarın özellikle ilk dönem edebiyatını gözler önüne sermek açısından önemli bir eserdir. Roman, Zeliha'nın ağzından anlatılmıştır. Osman ve Kemal ile konuşmaları ve bu konuşmaların ardından onun zihninde uyananlara romanda bol miktarda yer verilir. Romanda Osman'ın defteri bir günlüktür, burada eski karısı Bihter ve onunla yaşadıkları dönem, Kemal ve karısı Zeliha ile ilgili düşünceleri anlatılır ancak oyundaki defterde sadece gördüğü rüya vardır. Zeliha'nın defterdeki satırları okuduğu andan itibaren hem romanda hem de oyundaki tekinsizlik ortamı giderek etkisini artırır. Romanda, defter okunana kadar basit bir kıskançlığa ve ruhî bozukluğa ait olduğu zannedilen garipliklerin sonrasında varoluştan başlayarak kadın ve reenkarnasyona kadar birçok konuyla alakalı olduğu anlaşılır. Romanda Kemal'in satın aldığı hançer ve bunun üzerine yapılan konuşmalar, Osman'ın hançerle ilgili imaları oyunda yoktur. Kemal'in de Osman'ın defteri okuduğu ve babasının hasta olduğunu, onu tedavi ettirmeleri gerektiğine dair Zeliha ile yaptığı romandaki konuşma, oyunda yoktur. Zeliha'nın piyano çaldığı, Osman'ın bu çalış esnasında giderek asabileşmesi de oyunda yer almaz. Oyun da roman gibi kısadır. Suat Derviş'in genç yaşında (18) yazmış olduğu roman, onun en önemli eseri olmasa da ilerleyen yıllarda yakalayacağı ve savunacağı kadın duyarlılığını müjdelemesi açısından dikkat çekicidir. Bu romandan uyarlanan oyunda tekinsiz atmosfer daha ön plana çıkarılmış, romanda yer alan sahnelerin bir kısmı çıkarılarak aynı sonla biten bir eser kaleme alınmıştır.

Kaynakça

- Acun, M. Niyazi. Yedi yaşında romancı. Servet-i Fünun Uyanış, sayı: 2016/331. 11 Nisan 1935
- Anadol, Z. T. Fransa'da yayımlanan ilk Türk romanı Ankara Mahpusu'nun yazarı Suat Derviş ile konuşma. Gerçekler Postası, sayı: 11-12, Ağustos-Eylül 1967.
- Derviş, S. (1923) *Ne Bir Ses Ne Bir Nefes*. İstanbul: Orhaniye Matbaası
- Derviş, S. (tarihsiz) *Ne Bir Ses Ne Bir Nefes*. İBB Atatürk Kitaplığı Muhsin Ertuğrul Evrakı, nr: 11902.
- Günay, Ç. (2001) *Toplumcu gerçekçi Türk edebiyatında Suat Derviş'in yeri*. Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Haşim, A. Bir genç kızın eseri. *Akşam*, 22 Şubat 1923, s. 8.
- Necatigil, B. (1976) Dünya kadın yılında Suat Derviş üzerine notlar. *Nesin Vakfı Edebiyat Yıllığı*, s. 593-609.
- Soydan, S. (2021, Ocak 18) Suat Derviş'in bütün romanları.
<http://sanatkritik.com/eski/kulliyat/suat-dervis-in-butun-romanlari/>



(Ne Bir Ses Ne Bir Nefes oyununun ilk sayfası)



(Ne Bir Ses Ne Bir Nefes oyununun ikinci sayfası)

37. Reşat Coşkun şiirinin tematik bağlamda tahlili

Ahmet KARAKUŐ¹

APA: Karakuş, A. (2021). Reşat Coşkun şiirinin tematik bağlamda tahlili. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 661-678. DOI: 10.29000/rumelide.995409.

Öz

Reşat Coşkun'un "Küheylan-"Hüdhüdü Beklerken", "Berceste-Vuslatı Olmayan Sevda", "Sevdam Kaldı Bir" ve "Sokak Lambası" adlı yayınlanmış olan dört şiir kitabı bulunmakta ve şair genellikle serbest şiir tarzıyla şiirlerini yazmıştır. Coşkun, şiirlerinin bütün insanlığa hitap ettiğini belirtmiş, birçok dile tercüme edilecek kadar sarih olduğunu ifade etmiştir. Reşat Coşkun'un şiirlerinde bazı temaların ise ön plana çıktığı görölmektedir. Bu temaların ortaya çıkmasında şairin yaşantısı önemli bir etken olmaktadır. Coşkun'un Kadiri müntesibi olmasının da şiirine etkisi yadsınamaz bir olgudur. Ayrıca aşk ve sevgili, hüüzün ve karamsarlık, inanç ve bu kavram dahilinde din, tasavvuf, ayet ve hadislerin kullanımı, halk ve halk içinde olmaya değer verdiği için yerellik, bunun yanında tasavvufi meselelerde dahi yanlış bulduğu hususları tenkit etmesinden dolayı sosyal eleştiri şiirine yansımaktadır. şairin intisabının olması Coşkun'un şiirinde aşkın ilahî olarak da yansımaya sebebiyet vermiş olup, şairin fitri ve psikolojik yapısı ise hüüzün ve karamsarlık olarak şiirine girmiştir. Ayet ve hadisler telmih ya da iktibaslarla şairin şiirini beslemiş, doğduğu ve yaşadığı şehir olan Erzurum ise gerek ağız kullanımıyla gerek şehrin coğrafyasıyla gerek şehirdeki bazı yerlerin özellikle vurgulanmasıyla gerekse de şehirde kullanılan ve o şehre has olan ifadelerin yer almasıyla yerellik şiirine katkıda bulunmuştur. Bu hususlarla beraber şairin yanlış gördüğü hususları tenkit etme yapısı sosyal eleştiri şeklinde bir başka tematik unsur olarak şairin şiirine yansımıştır. Bu çalışmada belirtilen temalar tahlil yapılarak incelenmeye ve açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Reşat Coşkun, tema, yaşantı, tahlil, etki

Thematic analysis of the poems by Reşat Coşkun

Abstract

Reşat Coşkun has three published poem books named "Küheylan-Hüdhüdü Beklerken", "Berceste-Vuslatı Olmayan Sevda", "Sevdam Kaldı Bir" and "Sokak Lambası" and he usually writes in free verse. Coşkun states that his poems address the whole humanity and are explicit enough to be translated into numerous languages. It is evident that some themes gain prominence in his poems. Poet's own life is a significant element for the emergence of these themes. Poet's adherence to Kadiri Tariqah has an undeniable influence on his poems. Moreover; love and beloved, gloom and pessimism, faith and religion within this notion, sufism, the use of verses and hadiths, locality -as he appreciates people and being among people, social criticism -as he criticizes the parts he sees wrong even in issues related to Sufism- are reflected in his poems. His adherence to Tariqah causes the reflection of love in divine form and poet's innate and psychological state is determined as gloom and pessimism in his poems. Verses and hadiths foster his poems through reference and quotation; Erzurum, with the use of local dialect, its geography, reiteration of some places in the city and the use of phrases peculiar to the city, contributes to locality. Social criticism, as a way for the poet to express what he evaluates wrong, is

¹ Öğr. Gör. Dr., Atatürk Üniversitesi, TÖMER (Erzurum, Türkiye), ahmet.karakus@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8102-3516 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995409]

also reflected in his poems as another thematic component. In this study, aforementioned themes are attempted to be analyzed and explained.

Keywords: Reşat Coşkun, theme, life, analysis, influence

Giriş

Reşat Coşkun, Erzurum'a bağlı Yağmurcuk Mahallesinde dünyaya gelmiştir. İlk ve orta öğrenimini bu şehirde tamamlayan Coşkun, Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya bölümünü 1988 yılında bitirmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli okullarda Coğrafya öğretmeni olarak görev yapan Reşat Coşkun, 25 Ağustos 2021 tarihinde elim bir kaza sonucu vefat etmiştir. Şairin “*Bercestevuslatı Olmayan Sevda*”, “*Küheylan-Hüdhüdü Beklerken*”, “*Sevdam Kaldı Bir*” ve “*Sokak Lambası*” adlı yayınlanmış olan dört şiir kitabı bulunmaktadır.

Reşat Coşkun şiirinde bir tekâmül vardır. İlk şiirleri daha çok kişiye hitap etmekte sonrakiler ise seçkin okur beklemektedir. Şair; şiirinin insanlığın geneline hitap ettiğini, mesela bir Fransızcaya rahatça çevrilebileceğini söylemiştir ve yaşanmışlıkların şiirine yansıdığını ifade etmiştir. (R. Coşkun ile kişisel iletişim: 18.07.2021).

Şiirlerin genel bir okunması sonucu toplumun değişimi ve dönüşümünü şairin ele aldığı görülmektedir. Şekil olarak bakıldığı zaman ise heceyle yazdığı şiirinin çok az olduğu fark edilecektir. Şiirlerinin neredeyse hepsi serbest tarzda yazılmıştır. Şair bunun sebebinin ölçüye uymak adına seçilen bazı kelimelerin saçma olmasına bağlamıştır. Coşkun, ölçü kaygısı taşımadan kötü eserler yazmak istemediğini ifade etmiştir. Ayrıca serbest tarzda ve seçici ürünler verme yanlısı olduğunu da belirtmiştir Coşkun ile kişisel iletişim: 18.07. 2021).

Reşat Coşkun'un şiirinde dikkat çeken bir başka husus ise şiirlerinin bir altyapısı olduğudur. Coşkun'un şiirine bakıldığı zaman şairin Kur'an'dan, hadisten, yaşadığı şehirden, mesleğinden, yaşadıklarından esinlendiği görülmektedir. Bunların yanında şair bazı hususlarda ise sosyal eleştiri yaparak tepkisini de açık bir şekilde dile getirmektedir.

Bu çalışmada ilgili temalar ele alınacak olup, bu temalar Coşkun'un şiirlerinden alınan örnekler ile tahlil edilmeye çalışılacaktır.

1. Reşat Coşkun şiirine tematik olarak bakmak

Reşat Coşkun şiirinde bazı temaların belirgin olduğu, kapsamlı bir okuma sonucunda fark edilecektir. Bu şiirde aşk ve sevgili, hüznün ve karamsarlık, inançsal hususlar, yerellik ve sosyal eleştiri tema olarak yer almaktadır. Bu temalar başlıklandırma yapılarak incelenmeye çalışılacaktır.

1.1. Aşk ve sevgili

Aşkta aslolan akıl değil, gönüldür. Akılla hareket edilmesi bazı problemleri beraberinde getirecektir. Sevgi olmadığı için çıkar ön plana çıkacaktır. Sevgilin sevenin aklını bertaraf ettiği, “*Esmeralda*”nın şu mısralarında görülmektedir:

“Muhbirler senin eşkâlini verdiler,
en son seninle görmüşler.

Aklımı ne yaptın Esmeralda?” (Coşkun, t.y.a., s. 7)

Burada kastedilen sevgilinin güzelliğinden ve sevenin aşkının yoğunluğundan dolayı aklın ötelenmesidir. Fakat **“Esmeralda”**nın şu mısraları kadın için aklın, erkek için ise gönülün öncelendiğini vermektedir:

“Sevdan yer edeli sinsice sinede,
Aklı sende
Kalbi benden yana
Aşkımızla böldüğümüz fertlerin.” (Coşkun, t.y.a, 7)

Bu mısralarda kadının ve erkeğin birlikteliğe bakış açıları verildiği gibi, çevrenin bireyleri bu yönde hareket etmelerine sebep olduğu da hissedilmektedir. Bu husus çokça tartışılan bir mesele olup, erkeğin bakış açısının mı yoksa kadının düşüncesinin mi doğru olduğu birçok kere çeşitli vesilelerle ele alınmıştır. Fakat bilindiği üzere belirgin bir anlaşma söz konusu olamamıştır. Bu farklılığın fitratın etkisinden dolayı olduğu da varsayılabılır. Aşk; beşerî ve ilahî olarak sınıflandırılmış ve Yunus Emre'nin

“Leyla Leyla derken Mevlayı buldum” (Hatipoğlu, 1993, 31) ²

mısrasında verildiği üzere masiva aşkı, mavera aşkına ulaşmak için mutasavvıflar tarafından bir basamak olarak görülmüştür. Reşat Coşkun'un İstanbul'da kabri bulunan ve Kadirî tarikatı Halisiye şubesi müriyetlerinden olan Hafız Mustafa Uzgur'a intisabı (R. Coşkun ile kişisel iletişim: 23.07.2021)'ndan dolayı şairin **“Hüzünzâde”** adlı şiirinde geçen

“Nazın at koşturur,
Yalnız benim
Gönül ülkemde.” (Coşkun, 2001, 1)

mısralarında tasavvufta kıymetli olduğu bilinen gönül ıstılahı anımsandığı gibi “Ben yere ve göğe sığmadım ancak mümin kulunun kalbine sığdım” (el-Aclûnî, 1351, 195) şeklindeki hadis de akla gelmektedir. Ayrıca şiirin,

“İçimdeki yolculuğumun,
Taif etabındayım farz et.
Enel-Hak diyen Mansur'a
Gül atan Şibli ol veyahut” (Coşkun, 2001, 2)

mısralarında Hz. Peygamber'in Zeyd. B. Hârise ile beraber İslâm'a davet için gittiği ve halkı tarafından alay edilip taşlandığı Taif (Küçükaşçı, 2010, 444)'ten dolayı İslâm tarihi, Hallac-ı Mansur'dan dolayı ise tasavvuf ve ilahî aşk akla gelmektedir. Fakat bu dizelerin hemen sonrasında gelen

“Bil ki sen içinde surlar,
Surlar örerken bana;
Ben, şahiler dökerim
Sana ve surlarına.” (Coşkun, 2001, 2)

² Bu şiir, Mustafa Tatcı'nın hazırladığı Divân-ı İlahîyât adlı eserin “Âşık Yunus'un veya Başka Yunuslar'ın Şiirleri” başlıklı bölümünde geçmektedir. (Yunus Emre, 2014, 647-718.)

şeklindeki mısralarda yer alan aşkın beşerî, sevgilinin ise beşer olduğu görülmektedir. Bu mısralarda ilahi aşk aranmamalıdır. Çünkü ilahî aşk denildiği zaman şu hadis akla gelmektedir ki “Ebû Hureyre’den rivayet edildiğine göre Rasûlullah (S) şöyle buyurmuştur: Allah buyuruyor ki: Ben kulumun benim hakkımdaki zannı üzereyim. Bana dua ettiğinde onunla beraberim” (et-Tirmizî, 1975, Zühhd, 51, Deavat, 131). Bu hadis ilahî aşkı ifade etmekte, sevgili olan Yaratan’ın naz etmediği, aksine kulunun O’na yaklaşması için âdeta bahane aradığını göstermektedir. Buradaki sevgi; beşerî aşk gibi değil, Yaratan’ın yarattığına yaklaşma isteğinin olduğu bir muhabbet hâlidir. Ayrıca naz, şiirimizde değişmeyen bir yapı olan kaçışın simgesi beşerî sevgiliye ait bir vasıftır ki bu şiirde de sevgili naz etmekte, sevene setler çekmekte, âşık ise İstanbul sevdasıyla şahiler döktüren Fatih misali bu engelleri yıkacak ve ona sahip olacağını söylemektedir. Coşkun’un “**Arzu**” şiirinde ise hem tasavvuf hem de dünyevî bir birliktelik verilmekte, burada “sevgili”, “aşk”, “gönül” mefhumlarının ele alındığı görülmekte, bu hususların hem beşerî aşka hem de ilahî aşka ait kavramlar olduğu ancak beşerî aşk ile ilahî aşkın beraber olamayacağı anlatılmaktadır:

“Ey zalimin kızı,
Ne arka çıkarsın
Nefs-i emareme?
Bilmez misin, artık
Gölgesinin dahi
Girmesi yasak,
Cinsi latifenin
Gönül viraneme?” (Coşkun, t.y.b., 12)

Burada uhra ile dünyanın beraberliğinin düşünülemediği, aşk kavramı üzerinden ve sevgili ön plana çıkarılarak verildiği gibi, seven/şair en aşağıdaki nefis mertebesinde olduğunu vurgulayarak (bk. Yılmaz, 2017, 234-237) tevazu sergilemekte ve bu nefis mertebesindeki sâlik için beşerî sevgilinin uzak olmasına işaret edilmektedir. Ayrıca Coşkun’un bu nefis seviyesinde olduğunu söylemesi onun tasavvuf ehli olduğuna da ortaya çıkarmaktadır. Şair “**Aşk**” şiirinde ise bu nosyonun kendince tarifini yapmaktadır:

“Kısa ömrün
Uzun karıdır aşk
Kendini tüketmek pahasına
İçinde bir başkasını
Büyütmektir aşk..” (Coşkun, 2004, 6)

Şair burada halk arasında daha çok ticarete kullanılan “Kısa günün kârı” deyimini aşk kavramı için kullanmıştır. Ticarete de ürün tükenir ama meta yükselir. Kazanç çoğaldıkça bireyin refah seviyesi, buna bağlı olarak da mutluluğu artar. Şairin aşk tarifi de buna benzerdir. Aşk sevilen tarafından seveni tüketen, hüzne daldıran, zorlayan bir yaşantıdır. Nasıl ticarete ürünün tükenmesi sahibine huzursuzluk değil, mutluluk veriyorsa, aşkta da sevenin sevdiği için tükenmesi mutluluk olarak görülmelidir. Çünkü sevgili aşkıdan dolayı âşıktır. Bu şiirdeki gibi “**Senin Ben**” şiirinin,

“Beni bana bırakmanı,
Hiç istemedim sen giderken...” (Coşkun, t.y.b., 29)

mısralarında da sevgiliyle beraber olmak istenmektedir. Ancak bu mısralar nefis kavramını ve “Ey Allah’ım! Senin rahmetini umuyorum, beni göz açıp kapayıncaya kadar (da olsa) nefsimle baş başa bırakma. Halimi tümüyle düzelt, Senden başka ilâh yoktur” (Ebû Dâvûd, 2009, Edeb, 110) şeklindeki hadisi hatırlatmaktadır. Burada nasıl kulun nefsi ile beraber olmaktan çekinmesi verilmişse şiirde ise âşık/şair içindekinin kendi “ben”i yahut “nefsi” olmamasını bunun aksine sevgili olmasını istemektedir.

1.2. Hüzün ve karamsarlık

Hüzün ve karamsarlık modern Türk şairleri arasında çokça işlenmiş bir temadır. Bunun sebebi ise hayat ve hayatın getirdiği yaşantıların çoğunlukla hoş olmayan deneyimler olmasındandır. Hüzün ve buna bağlı olarak oluşan karamsarlık insan psikolojisinin çeşitli olumsuz deneyimleri sonucu oluşan, bazen patolojik boyutlara kadar varan bir ruh hâlidir. Bu ruhsal duruma sebebiyet veren saikler ise ayrılık, ölüm, sevgili, gurbettir... Bu sebeplerin yanında yer alabilecek yaşlılığın hüznün sebebi oluşu ise “İhtiyarlık” şiirinde görülmektedir:

“Zaman sel gibi aktı,
Ve geçti,
İçimde ahlaramı,
Yüzümde çizgileri,
Derinleştirerek.
İhtiyarlık bu olsa gerek.” (Coşkun, t.y.b., 14)

Burada yer alan ilk mısra dikkat çekicidir. “Su gibi aktı” deyimi yerine “...sel gibi aktı” denmesi şairdeki ihtiyarlık ile oluşan hüznün derinliğini ve onda bıraktığı etkinin yoğunluğunu da göstermektedir. Bu mısralarda ihtiyarlığın verdiği hüznü ruh hâli “Dünya” şiirinde de işlenmektedir. Aynı duyguların birden çok şiir içinde ele alınması, şairin hüznünden ve yılların ondan götürdüklerinden dolayı oluşan karamsarlığın ürünü olduğu söylenebilir:

“Dünden kalma saçımdaki
Üç beş siyah da olmasa
İnanmayacağım,
Bir zamanlar
Benim de genç olduğuma.” (Coşkun, t.y.a., 36)

Bu mısralardaki ruh hâli; geçmiş, geçmişteki güzel günleri, kendisinin sanki hiç genç olmadığını düşünme, hâldeki ihtiyarlık psikolojisinin içinde kendisiyle barışık olmadan yaşama, şairdeki hüznün ve karamsar durumun yoğunluğunu göstermektedir. Coşkun’daki bu olumsuz yapının, geçmişle günün kıyasının verdiği karamsarlıktan kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca bu ruh hâli geçmişin bir daha gelmeyeceğinin bilinmesinden dolayıdır. Bunun sebebi ise bilinçaltında ölüm psikolojisinin bireye sirayet etmesi olarak ifade edilebilir.

Hüzün denildiği zaman,

“hüzün ki en çok yakışandır bize
belki de en çok anladığımız” (Yavuz, 2006, 65)

mısralarından dolayı Hilmi Yavuz akla gelmektedir. Reşat Coşkun'un "**Hüzün Şık Durur Üzerinde**" şeklindeki şiirinin başlığı bu mısraları hatırlatmaktadır:

“Âsûde akşamların fevkindeki
Mahzenlerde acılar yılanır.
Gayrı kalmaz kimseye intizârın
Döneceksin mahzun güneş gülünce
Târûmar akşamlara deva için
Gam tükenende sabrî cemîlinde
Hüzün şık durur artık üzerinde.” (Coşkun, 2001, 6)

Bu mısralarda özellikle “akşam”, “hüzün”, “mahzen”, “mahzun” ayrıca “intizâr”, “târûmar” ve “gam” kelimeleri şiirdeki hüzün hâlini belirginleştiren sözcüklerdir. Bu sözcükler akşamın karanlığından, kasvetinden dolayı özellikle seçilmiş olup, “Döneceksin mahzun güneş gülünce” mısrası da yine bir zamanı, huzursuzluğun mevsimi kışı ya da karamsarlığın dönemi hazanı vermektedir. Şiirdeki “sabrî cemîl” ise Arapça bir terkip olup güzel sabır anlamında kullanılmakta ve bizi “(Babaları) dedi ki: Hayır, nefisleriniz sizi (böyle) bir işe sürükledi. (Bana düşen) artık, güzel bir sabırdır. Umulur ki Allah onların hepsini bana getirir. Çünkü O çok iyi bilendir, hikmet sahibidir” (Karaman vd. 2015, 231) şeklinde meâli verilen Yûsuf suresi 83. ayete götürmektedir. Bu ayette yer alan “güzel bir sabır” terkihi Hz. Yakub’un oğlunun döneceğine umudunun olduğunun göstergesidir. Bu şiirde de “güzel bir sabırla” beklerken “gam tükenecek” yani sevgili gelecektir. Fakat o zaman âşık olmayacağı için mısra da vurgulandığı üzere sevgilinin “Hüzün şık durur artık üzerinde.”

1.3. İnanç

Reşat Coşkun şiirinde inanç teması; din, tasavvuf, hadis ve ayetlerin şiirlerde yer almasıyla işlenmektedir. Bu temanın şair için önemli olduğu, şiirinde yoğun bir şekilde bu temayı kullanmasından anlaşılmaktadır. Bunun kullanımın yoğun olmasının sebebi ise şair için inanç nosyonunun kıymetli olması ve şairin bu anlayışı yaşam biçimi olarak görmesinden dolayıdır. Bu yargının doğruluğu, şair ile iletişim kurulduğunda sorulmuş ve şair tarafından da tasdik edilmiştir (R. Coşkun ile kişisel iletişim: 27.07.2021).

1.3.1. Din

Din, genel bir mefhumdur. Fakat bu çalışmada tasavvuf kavramından farklı olarak başlıklandırılacağından dolayı böyle bir ayrımın yapılması gereği duyulmuştur. Ancak bu durum tasavvufun dinden ayrı bir yapı olduğu anlamına da gelmemelidir. Din, birçok modern Türk şairi tarafından kullanılan bir temadır. Bunun sebebi ise insanoğlunun yaratılışından bu yana sığınacak, korunacak, kendini güvende hissedecek, ruhunu teskin edecek bir güç arayışında olmasındandır. İnanma, dua etme, ibadetleri yerine getirme hep bu dinginliği aramanın sonuçlarıdır. Şairin “**Duacı**” şiiri, adından dolayı bir beklentinin olduğunu işaret etmekte, okuyucuya şairin anne babasından, bir din adamından, çevresindeki kişilerden dua istediği ve ona dua edildiği düşüncesini akla getirmektedir. Ancak bu şiirdeki duacı nebatattandır; ağaçtır, fidandır. Dua bekleyen ise kabir ehlidir. Bu anlayış halk inancından gelmektedir. Burada kabrin üstüne dikilen ağaçların yahut fidanların sallandıkça mevtaya dua etmesi, günahlarının bağışlanmasına vesile olması inancı görülmektedir:

“Benim de bir
 Duacım olsun istersen
 Dikili bir ağacın olsun.
 Her fidanın dalları
 Senin için daima
 Semaya el açar..
 Duaya durur.
 Mutluluğun için
 Niyazda bulunur.
 İyiliğine şahit olur” (Coşkun, t.y.a., 35)

Sadaka bilindiği gibi İslâm dininde var olan ve verilmesi tavsiye edilen bir dini gerekliliktir. Bu gerekliliğin yapılmasının sebebi hayattakilere de memattakilere de fayda ettiği inancıdır. Yaşayanların kaza ve belalardan korunmak için verdiği bilinen sadakanın, ölenler için nasıl bir fayda sağlayacağı şairin “**Sadaka**” şiirinde verilmektedir:

“Senden olanların toprak olanlarına,
 Bir şeyler ihsan etmek istiyorsan,
 Sadaka-yı cariyeye adına;
 Ölmüşlerinin incittiklerinin
 Yaşayanlarının, derman olmalısın
 Gönül ızdırabına.” (Coşkun, t.y.b., 62)

Kazanın İslâm’da bazı ibadetlerin daha sonra yapılmasının ruhsatı olduğu bilinmektedir. Yani bu husus fıkıh ilminin mevzularındandır. Bu din terimi Coşkun’un kitabına da adını verdiği “**Sevdam Kaldı Bir**” şiirinde dinî bir mantaliteyle değil, sadece benzetme olarak kullanılmaktadır. Din mefhumunun bu şekilde kullanımı da Reşat Coşkun şiirinde görülmektedir:

“Kendim için dünyevî, uhrevî,
 Bütün beklentileri,
 Kazâya bıraktım.” (Coşkun,2001, 47)

Bu mısralar; umutsuzluğun, bir diğer başlıkta da yer alan şairin şiirinin özelliklerinden olan karamsarlık hâlinin dinî terminoloji içinde şiirleşmesidir.

1.3.2. Tasavvuf

Reşat Coşkun şiirinde en belirgin, hatta en fazla şiir, tasavvuf teması üzerine yazılmıştır. Bunun sebebi şairin tasavvuf ehli olmasından kaynaklandığı söylenebilir. şair; tasavvufu bilinçsiz bir şekilde değil, doğrularla, İslâm’ı kriter olarak yaşamak amacıyla olduğunu ve gerek şiirlerinde gerekse de öykülerinde bilinçsiz müntesiplere de çattdığını ifade etmiştir (R. Coşkun ile kişisel iletişim: 27.07.2021). şair, “**Demirci Eren**” şiirinde demirci metaforuyla tasavvufu ve dervişliğini anlatmaktadır. Coşkun; burada tasavvufta temel ıstıhlardan olan mürşit, nefis, aşk ve ham olma unsurları ile mutasavvıflar için kıymetli olan şeriat, tarikat, hakikat ve marifet kavramlarıyla ayrıca Yunus Emre’nin dervişliğine telmih olarak yapılan “eğrilik” benzetmesiyle tasavvufu ve dervişliğini yansıtmaktadır:

“Dert eyledim halimi
 Buldum kâmil bir zat.
 Koydum nefsimi
 Tüm içtenliğimle.
 Şeriat örsüne.
 Tarikat çekiciyle dövsün.
 Aşk ateşiyle yaksın.
 Hakikat suyu versin.
 Marifet taşıyla bilesin.
 Eğriliğim düzelsin.
 Hamlığım geçsin diye...” (Coşkun, t.y.a., 33)

Son iki dize şairin tevazusu olarak da okunabildiği gibi bu şiirde geçen “kâmil zat”ın olup olmadığı, varsa kim olduğu sorusu üzerine Coşkun böyle bir müridinin bulunduğunu ve bu kişinin şu an vefat etmiş olan Hafız Mustafa Uzgur olduğunu bildirmiştir (R. Coşkun ile kişisel iletişim: 27.07.2021). Bu şiirde “eğrilik” telmihi ile yapılan tevazu, dervişlik adabı gereği övünmeyip kendini yerme hâli **“Odun”** şiirinde de işlenmiştir:

“Eyvah, yine bana eğri odunu,
 Eğri gönlü,
 Dergâhtan içeri sokmak kaldı.” (Coşkun, t.y.b., 39)

Burada şair/derviş dergâhı aslında eğriliklerin düzeltildiği, gönle inen teşvişlerin atıldığı bir yer olarak gördüğü için buraya teslim olmak gerektiğini vurgulamaktadır. Tasavvufta en önemli istilahlardan biri nefis kavramıdır. Amaç, emmâre nefsten kâmile/sâfiye/râdiye nefse ulaşma gayretidir (Nefs mertebeleri için bk. Türer, 1995, 135-141). Şiirin devamında ejderha misali nefsinin olumsuzluklar ile büyümesinden ve hiddetinin artmasından teskin olmasına doğru evrilen seyr u sülûk hâlini işlemektedir:

“Günahlar işlerdim
 Devam ettikçe,
 Her günahın ardından,
 Ruhumu, karşıma dikilmiş
 Bir ejderha bulmaya.
 Ne zaman ki başladı,
 Ejderham uysallaşmaya,
 İşte o zaman başladım
 Korkmaya.” (Coşkun, t.y.b., 39)

Burada nefsin uysallaşmasıyla beraber korkmaya başlaması artık dervişin nefsinin karşı çıkamamasından yani Allah’a tabi olmasından dolayı olduğu söylenebilir. Tasavvufun en temel terimlerinin mürişit ve mürit olduğunu söylemek belki yanlış olmayacaktır. Mürişidin/şeyhin görevinin müridin/dervişin seyr u sülûkunun nihayete ulaşması için ona rehberlik etmesi, dervişini Allah’a vasıl olma yolunda güneş misali aydınlatması; müridin görevi ise şeyhine hulus ile yani tam bir teslimiyetle, kalbi mutmain olarak ayçiçeği misali boyun bükmesidir. Bu hâl **“Çiçekler”** şiirinin şu mısralarında işlenmektedir:

“Derviş olmuş ayçiçeği,
Şeyh edinmiş güneşi.” (Coşkun, 2001, 4)

Bu şiirde vurgulanmak istenen teslimiyet, tasavvuf erbabı için elzemdir. Çünkü kalpte teşvişlerin olması sülûka zarar verecektir. Ancak bu, dervişin mürşidine her durumda -İslâm’a uymayan davranışları olsa bile- bağlı olması anlamına gelmemelidir. Dervişin hassasiyeti ve ölçüsü dininin emir ve nehyelerine göre hareket etmesidir. Bu çizgi dahilinde mürit mürşidine tam bir teslimiyetle bağlanması gerekir ki Allah’a vasıl olma yolunda nefis mertebesini ilerletebilsin. Coşkun’un “**Teslimiyet**” şiiri bu bağlılığı; tasavvufta önemli oldukları bilinen “sükûnet”, “teslimiyet”, “benlik”, “hikmet”, “hakikat” ve “marifet” kavramlarıyla vermektedir:

“Tam bir sükûnetle
İsmail’den kalma
Teslimiyetle
Benliğimi koydum
Senin örsüne
Hikmet çekiciyle
Dövesin...
Hakikat ateşiyle
Marifet suyu
Veresin diye...” (Coşkun, 2004, 71)

Tasavvuf büyüklerine çeşitli şairler, şiirlerinde yer vermektedirler. Bu tasavvuf büyüklerinden daha çok Hallac-ı Mansur, Hz. Mevlânâ ve Yunus Emre’ye vurgu yapılmaktadır. Fakat İbnü’l Arabî, Bâyezid-i Bistâmî, Cüneyd-i Bağdadî, İbrahim Ethem gibi mutasavvıflara da yer yer değinilmektedir. Tarikat piri olarak ise Abdülkâdir Geylânî’ye de yer verilmektedir. Reşat Coşkun şiirinde de bu tasavvuf büyüğüne işaret edilmektedir. Bunun en önemli nedeni ise şairin Kadirî müntesibi olmasıdır. **Esmeralda** şiirinin

“Belasız yakınlığın arzularken,” (Coşkun, t.y.a., 9)

mısrasında,

“Allah’ım, bizi bela ile deneme. Bize belasız yakınlık ver. Bize yakınlık ve lütuf ihsan eyle!.. Ateş âfetini göstermeden yakınlığımı nasip eyle... Şayet âfet mukadderse, bizi semender (ateş içinde yaşayan bir kuş) gibi kıl. O ateşle beyazlanır, yanmaz; bilâkis rahat eder. Bela hâlimizi, İbrahim’in (a.s.) ateşine çevir. Ona yaptığın gibi bize verdiğin ateş de olsa içinde yeşillikler olsun. Bizi bütün varlıktan müstağni eyle. İbrahim Peygamber’i de öyle eylemiştin. Bize ülfetini ver ve bizi onu esirgediğin gibi esirge... Âmin!..” (Abdulkadir Geylânî, 2000, 77)

şeklindeki Abdülkâdir-i Geylânî’nin duasına iktibas yapılarak tasavvuf işlenmektedir. “**Aşk ile Akıl Duruşmaları**” şiirinin bir bölümünde

“Hayat aldı, ölüm saçtı.
İnsanları ayırdı da ayırdı.
Ancak kalp sahibi birisi.
Ne olursan ol yine gel dedi.” (Coşkun, t.y.a., 19, 20)

mısraları dikkat çekmektedir. Bu mısralar bizi Yakup Şafak'ın "Mevlânâ'ya Atfedilen "Yine Gel..." Rubâîsine Dair" adlı makalesine götürmektedir. Bu makalesinde Şafak; Mevlânâ'ya atfedilen bu rubainin Ebû Said-i Ebu'l-Hayr ve bazı sufi şairlere de atfedildiğini, bu şiirin kime ait olduğunun net bir şekilde bilinmediğini ifade etmektedir. (Şafak, 2009, 75)

1.3.3. Ayet ve hadislerin kullanımı

Reşat Coşkun şiirinde İslâm inancı önemli bir yer taşımakta, çeşitli ayet ve hadislere telmih yapılarak inanç kavramı şiirlerde işlenmekte yahut bu nosyona değinilmektedir. Şairin "**Halil'im**" şiirinin

"Hep İbrahim gibi çıktın.
İçimde senden gayri neyim varsa
Yakıp kül eden o yangından." (Coşkun, t.y.a., 49)

mısralarında ayet-i kerimeye telmih yapılmıştır. Bu ayet meali "Ey ateş! İbrahim için serinlik ve esenlik ol dedik" (Karaman vd., 2015, 315) şeklindeki Enbiya suresi 69. ayettir. Şiirin başlığını ise "Hz. İbrâhim edebî eserlerde babasına nisbetle İbrâhîm-i Âzer, İbn Âzer, Halil, Halilullah, Halilürrahmân, Halil-i Akdes adlarıyla da anılmıştır" (Uzun, 2000, 273) bilgisi açıklar niteliktedir. Bu ayete bir başka telmih ise "**Sen..**" şiirinin

"Sen, Nemrudu odlar sonrası
Gönlümde açan gülistan." (Coşkun, t.y.a., 114)

şeklindeki mısralarıdır. Hz. Yusuf kıssası gerek nesir gerekse de şiir olsun birçok edebî metinde işlenmiştir. Bu kıssada yer alan kuyu, rüya, saray gibi hususlar çokça işlendiği gibi bu unsurların yanında Züleyha ve zindan da ele alınmıştır. Bu iki unsur, Coşkun'un "**Vuslatı Olmayan Sevdam**" şiirinde hatırlatılmaktadır:

"Senden sonra dertlerimi,
Yusuf saydım.
Zindandadır yüreğim. (Coşkun, t.y.b., 1)

Bu mısralar Yûsuf suresi 32. ayete bizi götürmektedir. Ayet şu şekildedir: "Kadın dedi ki: İşte hakkında beni knadığınız şahıs budur. Ben onun nefsinden murat almak istedim. Fakat o, (bundan) şiddetle sakındı. And olsun, eğer o kendisine emredeceğimi yapmazsa mutlaka zindana atılacak ve elbette sürünenlerden olacaktır!" (Karman vd., 2015, 225) Coşkun'un "**Akabede**" şiiri ise okuyucuyu Mekke'de Mescid-i Harâm'a 3 km kadar uzaklıkta ve Mina hudutlarında olan Akabe Biatları'nın yapıldığı yere ve olaya (Önkal, 1989, 211) götürmektedir. Ayrıca şair bu şiirin

"Elele verdik." (Coşkun, 2001, 64)

mısrasının ise Fetih suresinin 10. ayetinden mülhem olduğunu ifade etmiştir (R. Coşkun ile kişisel iletişim: 30.07.2021). Bu ayetin meali şu şekildedir: "Muhakkak ki sana biat edenler ancak Allah'a biat etmektedirler. Allah'ın eli onların ellerinin üzerindedir. Kim ahdini bozarsa ancak kendi aleyhine bozmuş olur. Kim de Allah ile olan ahbine vefa gösterirse Allah ona büyük bir mükâfat verecektir" (Karaman vd., 2015, 504). Şiirin devamında yer alan

“Mevlâ ikinin üçüydü.” (Coşkun, 2001, 64)

mısrası ise

“Göklerde ve yerde olanları Allah'ın bildiğini görmüyor musun? Üç kişinin gizli konuştuğu yerde dördüncüsü mutlaka O'dur. Beş kişinin gizli konuştuğu yerde altıncısı mutlaka O'dur. Bunlardan az veya çok olsunlar ve nerede bulunurlarsa bulunsunlar mutlaka O, onlarla beraberdir. Sonra kıyamet günü onlara yaptıklarımı haber verecektir. Doğrusu Allah, her şeyi bilendir” (Karaman vd., 2015, 541)

şeklindeki Mücâdele suresinin 7. ayetine telmihtir.

Şairin bu şiirlerinde görülen bazı ayet telmihlerinin yanında hadislere de gönderme vardır. Coşkun, “**Aşk ile Akıl Duruşmaları**” şiirinin

“Bil ki aklı olmayanın yoktur dini.

Muti ise sen de bilirsin bunu.” (Coşkun, t.y.a., 20)

mısralarında yer alan “Muti”nin “Mûtû kable en-temûtû”dan ilham alınarak yazıldığını söylemiştir (R. Coşkun ile kişisel iletişim: 30.07.2021). Şaire ilham olan bu ifade “Ölmeden evvel ölünüz” (el-Aclûnî, 1351, 29) şeklindeki hadis-i şeriftir. Coşkun’un “**Hüzün Laleleri**” adlı şiirinin

“Yere göğe sığarım.

Kendime sığmam.” (Coşkun, t.y.a., 57)

mısraları da yine okuyucuyu başka bir hadise, “Ben yere ve göğe sığmadım ancak mümin kulunun kalbine sığdım” (el-Aclûnî, 1351, 195) hadisine götürmektedir. Ayrıca bu hadis zımnen “**Papatya Hüznü**” şiirinin

“En yüce makam olan

Gönlümde oluşundan

Cesaret bularak.” (Coşkun, t.y.a., 103)

mısralarında işlenmiştir. “**Dostlar**” şiirinde ise bir başka hadise iktibas yapılmıştır:

“Bunun için Sevgili,

Benim dostlarım

Yıldızlar gibidirler’

Buyurdular.” (Coşkun, 2001, 17)

Bu mısralarda dikkat edilirse “Sevgili” sözcüğü Hz. Peygamberi karşıladığı için büyük yazılmış ve son mısra ise söylediler yerine “buyurdular” şeklinde saygı ifadesi olarak şiirde yer almıştır. Şairin dinî edep dahilinde yazdığı bu mısralar “Ashabım yıldızlar gibidir, hangisine uyarmanız doğru yolu bulursunuz” (Zehebî, t.y., 141, 142) hadisine okuyucuyu götürmektedir. “**Bilinme Günahı**”nın şu mısraları ise “Bilinmeyen gizli bir hazine idim, bilinmek istedim, bilineyim diye halkı (kâinat) yarattım” (el-Aclûnî, 1997, 132) hadisini hatırlatmaktadır:

“Bizden bilmemiz istendi.

Biz ise bilinmek istedik” (Coşkun, t.y.a, 29)

“**Damla**” şiirinde de şairin hadislerden yararlandığını görülmektedir. Bu şiirin

“Tövbesinin akabinde.
Affettirmek ümidiyle
Kendisini verdi iyiliğe...” (Coşkun, t.y.a., 31)

şeklindeki mısraları “Bir kötülük işlediğinde arkasından bir iyilik yap ki kötülüğü yok etsin” (et-Tirmizî, 1975, Birr, 55) şeklindeki hadis-i şeriften mülhemdir.

1.4. Yerellik

Öykü yazarı da olan Reşat Coşkun şiirinde yerellik kavramı hikâyelerine oranla daha azdır fakat bazı şiirlerinde bu hassasiyet görülmektedir. Hassasiyet denmesinin sebebi ise şair/yazarın memleketi Erzurum’daki yaşamışlıklarına dair bir vefa borcu olarak görmesindedir. (R. Coşkun ile kişisel iletişim: 07.08.2021) Reşat Coşkun’un şiirine yerelliğin ağız kullanımı olarak girdiği görülmektedir. Bu şiirlerden biri “**Yarının Duyguları**”dır. Bu şiirde kullanılan ağız, Erzurum yöresinde öpmek anlamında kullanılan “baç almak” ifadesidir:

“Zorun da zorudur
Otururken duvarlar arasında,
Bahçelerde koşmak,
Çiçeklerin kokusunu duymak.
Çocukların yanaklarından
Baç almak.” (Coşkun, 2001, 12)

Yerellik, Coşkun’un şiirinde bazen de Erzurum’un coğrafyasıyla ve de yörede “Es deli rüzgâr es dadaşın/yiğidin bağrına” gibi sık kullanılan bazı ifadelerin şiire alınmasıyla görülmektedir. Bu ifadeler, Erzurum ile özdeşleşmiş bir çiçek olan “**Kardelen**”in başlık olarak kullanıldığı şiirde şu şekilde verilmektedir:

“Palandöken dağında,
Soğuğa bağrını açıp,
Es yiğidin bağrına
Derken, Kardelen...” (Coşkun, 2001, 27)

Coşkun’un şiirinde yerellik kullanımı çocuk oyunlarıyla da işlenmektedir. Bu oyunlardan olan ve birçok şehirde olduğu gibi Erzurum’da da çocuklar arasında sıkça oynanan topaç oyununda iyi olan topaca “Buz gabaram” yahut “Buz gabarama” denilmektedir. Bu kullanım yöreye ait dilsel özelliklerden olan “k”nin “g” hâline hatta boğazdan biraz da baskılı olarak çıkan “g” harfine dönüşmesine bir örnek olabilmektedir. Bu olayın ve yerelliğin görüldüğü şiir ise “**Çatlak Ellerimdeki Misket**”tir:

“Topacımın ucunda
Kapılardan aşırduğum
Buz gabaram derdi, de.” (Coşkun, 2001, 38)

Bu şiirde yerellik bağlamında dikkat çeken başka bir şey daha var ki misket ifadesinin ağız yapılmadan kullanımınıdır. Çünkü Erzurum’da misket ismi kullanılmaz; bunun yerine “bilye” hatta sesi biraz daha yuvarlaklaştırarak “bilya” veya “bilya” şeklinde kullanım yaygındır. Ancak şiirde, hem başlıkta hem de

“O mu, diye başlayan
Anlatımın;
Ne bileyim, bana
Çatlak ellerimde misketimsin.” (Coşkun, 2001, 38)

şeklindeki dizelerde görüldüğü üzere ağız kullanımını yapılmamıştır. Yerellik kullanımını bir sitayiş olan “**Erzurum**” şiirinde şehrin tarihiyle beraber görülmektedir:

“şehir içinde Erzurum’dum.
Başım bulutlara değdiği için
Mağrurdum...
Roma, Bizans, Selçuklu, Osmanlıyı
şimdi de son Türk Devletini koruyorum
Dar vakitlerin şehriydim.
Geniş zamanlarda unutuldum...” (Coşkun, 2004, 26)

Son dize ile şairin şiirinde kullandığı temalardan biri olan eleştiri de yapılmaktadır. şair, zor zamanlarda hatırlanan ama rahat dönemlerde anılmayan, unutilan şehir olarak yönetimlere eleştiri de bulunmaktadır.

Erzurum’da herhangi bir kadının başka bir kadına veya erkeğin başka bir erkeğe ya da çocukların büyüklerine seslenişlerine karşılık “efendim”, “buyurun”, “ne istiyorsun”, “ne diyorsun” gibi kullanımların yerine daha çok “can” bazen de kelime “caan” şeklinde uzatılarak kullanılır. şair bu kullanımı, ses uyumunu da gözetererek “**Esmeralda**”da şu şekilde vermektedir:

“Ellerimde asıldığım
Çan, can can diye inledi.” (Coşkun, t.y.a., 7)

Geçmişte daha belirgin olsa da şu anda da Erzurum ağzında kullanımını devam eden bir sözcük vardır ki bu, evlat ismi yerine kullanılan bala ifadesidir. Bu, şairin “**Ana ve Dua**” şiirinde görülmektedir:

“Bir akşam ana balasını yanına aldı.
Yavrum dün süttten kesmiştim.
şimdi ninniden keseceğim seni.
Kendi dualarınla uyuman lazım.” (Coşkun, t.y.a., 11)

Yerellik, Coşkun’un şiirinde Erzurum’un bazı coğrafi merkezlerinin verilmesiyle de görülmektedir. Yakutiye, Erzurum’da merkez ilçe konumunda olan ve şehrin en kalabalık olduğu beldelerinden birisidir. Bu coğrafi konum “**Fani**” şiirinde ele alınmaktadır:

Karşısına geçip soluklandığım Yakutiye
Gölgeme yaslanarak yürüdüğüüm yollar
Cevherimde sen varsın, yolcum diyen
Kendini bilmeyen neyi bilir ki.” (Coşkun, t.y.a., 42)

Yerellik kullanımını ve Yakutiye bir başka şiirde ise Arif Nihat Asya’nın Erzurum’u ziyaretinde şehrin entelektüellerinin oturduğu ve Unesco ödüllü bir işletmenin sahibi olan Nail Orhon’a

“-Nail sen neden vatanseversin, sebebini biliyor musun?

sorusu üzerine, Nail Orhon’un

-Bizi böyle yetiştirdiler.

şeklinde cevap vermesi ile Arif Nihat Asya

-Hayır! Sen bu Yakutiye’ye baktıkça aidiyetini hatırlıyorsun.”

demektedir (Bu hatırayı yaşayan M. Emin Alper ile kişisel iletişim: 07.08.2021) ve yerellik Yakutiye ile görülmektedir. Bu anının şaire yansıyan kısmı ise “**Göç**” şiiiridir:

“Altı üstü,
Altı veya yedi saatlik
Dünya uykusunun
İlk saatlerinde
Kâbuslarla boğuşurken
Saniyelere sığın,
Emanet ömrümün
Gördüğü,
En güzel rüyası idin sen...” (Coşkun, t.y.a., 43)

Reşat Coşkun özellikle burada verilen şiiirin bu kısmının son dizesinin anlatılan hatıradan mülhem olduğunu ifade etmiştir. (R. Coşkun ile kişisel iletişim: 07.08.2021)

1.5. Sosyal eleştiri

Reşat Coşkun’un hem yazarlığının hem de şairliğinin ortak özelliklerinden biri de eleştirel bir tavır öykülerine ve şiiirlerine yansıtmasıdır. Ancak bu eleştiri, öykülerinde daha belirgindir. Fakat şiiirlerinde de ayrı bir başlık açılacak kadar işlenmiştir. Gerek Türkiye’nin birçok şehrinde olsun gerekse Erzurum’da olsun önceki yaşantılar biraz da ekonomik şartlardan dolayı küçük evlerde geniş ailelerin yaşaması şeklindedir. Bu yaşam alanı mekân açısından dar olsa da kültürel anlamda bir birikimi beraberinde getirmektedir. Ancak yaşam kalitesinin artmasıyla beraber insanların birbirinden belirgin bir şekilde etkilenmesinden dolayı evlerin metrekaresi büyümesine rağmen birçok oda içinde sadece iki kişinin yaşadığı evlere doğru bir dönüşümün olduğu müşahede edilmektedir. Şair, “**Evlerimiz**”de bunun eleştirisini yapmaktadır:

“Evlerimiz büyüdükçe,
Yüreğimiz küçüldü.
Olmasa da büyüyen evlerimizin
Gelenleri,
Çoktur küçülen gönlümüzün,
Gidenleri.” (Coşkun, t.y.b., 38)

Günümüzde bir değişim süreci içerisinde olan tesettürün nasıl olduğu ya da olması gerektiği tartışılmaktadır. Reşat Coşkun da halkın sıkça yaptığı benzetmeleri kullanarak bir örtünme eleştirisini

yapmaktadır. şairin halkın kullanımlarını bazı şiirlerinde tercih etmesinin sebebi ise aydının halkın arasında olması gerektiği inancıdır (R. Coşkun ile kişisel iletişim: 08.08.2021). Bu fikriyatını şair, “**Liman**” şiirinde sosyal eleştiri olarak şöyle vermektedir:

“Aydınlar gördüm, gözlerini gözlerimden
kaçıran.
Yüzündeki ifadeyi
Görmemek için, halkına
Tepeden bakan.” (Coşkun, 2001, 35)

şairin örtü eleştirisi ise “**Çelişki**” şiirindedir:

“Kara saçın,
Billur bacaklarından güzel ki;
Örtmüşsün başın,
Açmışsın bacağın.
Bunca zaman yaşadım,
Hiç düşünmedim.
Bir binanın
Altının kilise,
Üstünün cami olacağın.
Söyle, ben de bileyim
Sana gelen ne yapmalı?” (Coşkun, t.y.b., 48)

Bu şiirde bir başka dikkat çeken husus vardır ki şairin “başını” yerine “başın”, “bacağını” yerine “bacağın” ve “olacağını” yerine “olacağın” ifadesini kullanmasıdır. Bunun sebebi ise halk ifadelerine değer veren şairin yine ağız kullanımından kaynaklanmaktadır. Zamanın süreğenliğiyle beraber mimariden çocuk oyunlarına, giyim kuşamdan yapılan latifelere varana değin bir değişimin içindeki insanın görüntüleri “**Yeni Zaman**” şiirinde sosyal bir eleştiri yapılarak görölmektedir. şairin asıl sorun ettiği ise samimiyetin yok olmasıdır yahut azalmasıdır:

“Makineler
Öğütüyor emeği
Sokaklardan
Kesildi çocuk sesleri.
...
Merhamet kendini
Yalnız hissetmedi
Zaman içinde hiç bu kadar.
...
Tarih siliniyor
Coğrafyalar kayıyor.
Camlardan sarkan kadınlar
Seyyar satıcılara bağırmıyor.” (Coşkun, 2004, 79)

Aslında bu mısralarda şairin kapitalist mantaliteye eleştirisi, emeğe olan saygısı da görülmektedir. Mimarının değişimine eleştiri bir başka şiirde **“Kediler”de** de vurgulanmaktadır. Burada kedilerin geçmesinin sebebini ise şair, eskiden evlerde kedilerin beslendiğinden ve o günlere olan özleminden dolayı olduğunu ifade etmiştir (R. Coşkun ile kişisel iletişim: 08.08.2021):

“Eski evler
Katlara yenik düşeli,
Sokaklar kucakladı kedileri.” (Coşkun, 2001, 19)

Şair tasavvuf erbabı olmasına rağmen hem öykülerinde hem şiirlerinde yer yer yanlış bilinen ve uygulanan tasavvuf mantığına da karşıdır ve eleştirisini yapmaktadır. Tasavvufta paranın değersiz olarak görüldüğü bilinmektedir. Şairin **“Mevlânâ”** şiirinde hayatın algılanışının farklılaştığını, bu farklılaşmanın içine bazı tasavvuf ehlinin de girdiğini ve özellikle son zamanlarda semanın düğünlerde, şenliklerde vs. organizasyonlarda para ile yapılmasının da zımnen eleştirisini yaptığı görülmekte ve bunun müsebbibinin Hz. Pir değil, sonrasında gelenler olduğu vurgulanmaktadır:

“Ah Mevlânâ!
Seni anlamak,
Ne getirir ne götürür,
Paran kadar adam olduğun
Hayatın bu deminde,” (Coşkun, 2001, 22)

Coşkun’un, **“Sevdam Kaldı Bir”** şiirinde artık umutları kalmayan bir insanın ülkesinin insanlarına yaptığı eleştirisi daha ağır bir şekilde verilmektedir. Şairin bu kadar yoğun bir eleştiri yapması, umudunun artık olmamasından ve selvilerle işaret ettiği ölümü arayışından anlaşılmaktadır:

“Önce ümidimi kaybettim,
Ülkemin karayazılı coğrafyasında.
Yıkıldım geldiğim kanaatin sonunda.
Bu ülke adam olmaz.
Benim yırtınmam, boşuna.
Bir sevdam kaldı, bir de ben.
Yapayalnız, bozkırın ortasında
İki selvi derdiyle...
Sonra ölümün sevgililiğini
Kulağıma fısıldadı sevdam.” (Coşkun, 2001, 48)

Sonuç

Reşat Coşkun şiirinde yer alan bazı temalar dikkat çekmektedir. Bunlar; aşk ve sevgili, hüznün ve karamsarlık, inanç ve bu kavram içinde ayrı başlıklarda ele alınan din, tasavvuf, ayet ve hadislerin kullanımı ile yerellik ve sosyal eleştiri şeklinde olup, örneklem olarak seçilen şiirler tahlil yapılarak bu hususları şairin nasıl ele aldığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu temalardan aşk ve sevgilinin sadece beşerî olarak değil, şairin tasavvuf erbabı olmasından dolayı ilahî aşk şeklinde de yansıdığı görülmektedir. Reşat Coşkun şiirine genel olarak bakıldığı zaman şairdeki üzüntü duygusu belirgin bir şekilde hissedilmekte ve bu duygu yoğunluğu hüznün ve karamsarlık olarak şairin şiirinde yer almaktadır. İnanç

unsurunun ise Coşkun'un şiirleri arasında en sarıh tema olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda ele alındığında tasavvufun belirginliği de dikkat çekmektedir. Bilindiği üzere Nakşibendîye Celvetiye, Halvetiye Çiştîye, Mevlevîye, Rufaîye, Kalenderîye, Halvetiye, Şazeliye gibi tarikatlar olduğu gibi Abdulkadir Geylanî'nin pir olarak görüldüğü Kadirîlik tarikatı ve bu tarikatın birçok kolu bulunmaktadır. Coşkun'un şiirlerindeki tasavvufun belirginliğinin sebebi ise şairin bu tasavvuf yolunun Halisiye şubesine intisaplı olmasından dolayı olduğu söylenebilir. Ancak şair sadece müntesibi olduğu tasavvuf kurumunu değil, birçok şairin şiirlerinde de yer verdiği ve Mevlevîlerin piri olan Mevlânâ Celâleddin-i Rûmî'yi de şiirinde ele almıştır. Bu hususun bir nedeni olarak Mevlânâ'nın özellikle Mesnevî adlı eserinin etkisi olduğu ifade edilebilir. Ayrıca bu hususun Coşkun'un erbabı olduğu Kadirîliğin yanında diğer tarikatlara da muhabbetle yaklaşımının görüntüsü olduğu da söylenebilir. Zaten şairin tasavvuf teması içinde yazdığı şiirlerinde muhabbetî bir yaklaşımın olduğu sezilenmektedir. Bu husustan başka ele alınacak tematik bir diğer unsur ise şairin yerelliği şiirine katmasıdır. Şair, Erzurum'da doğmuş, bu şehirde eğitim almış ve bu şehirde yaşamıştır. Bu husus ise şiirine ağızlarla, şehrin bazı beldeleriyle ve Erzurum'a ait bazı söylemlerle yerellik olarak girmiştir. Şairin kendi açısından yanlış olarak gördüğü meselelerde eleştirel yapısı şiirinde sosyal eleştiri şeklinde temalaşmıştır. Bu temalar örnek alınan şiirlerin tahlil edilmesiyle açıklanmaya gayret edilmiştir. Şairle yapılan iletişim sonucu şiiri ile ilgili olarak verdiği hususlar da çalışmada yer verilerek Reşat Coşkun şiirinin daha belirgin bir şekilde okuyucuya yansması hedeflenmiştir.

Kaynakça

- Abdulkadir Geylanî. (2000). *İlâhî Armağan (Fethu'r-Rabbani)*. (A. Akçiçek Çev.). İstanbul: Bedir.
- Ebû Dâvûd, Süleyman b. el-Eşas es-Sicistânî. (2009). *Sünen-i Ebî Dâvûd*. yy.: Dârü'r-Risâleti'l-Arabiyye.
- Ebû İsâ Muhammed b. İsâ et-Tirmizî. (1975). *es-Sünen*. Mısır: Mektebetü ve Matbaatü Mustafa el-Bâyî el-Halebî.
- el-Aclûnî, İsmail b. Muhammed. (1351). *Keşfu'l-Hafâ ve Müzîlü'l-İlbâs ammeştehara mine'l-Ehâdis alâ Elsinetî'n-Nâs-II*. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî.
- el- Aclûnî, İsmâil b. Muhamed b. Abdî'l-Hâdî el-Cerrâhî. (1997). *Keşfu'l-Hafâ ve Müzîlü'l-İlbâs-II*. Thk. Muhammed Abdu'l-Azîz el-Hâlidî. Beyrut : Dâru'l-Kitâbi'l-İlmiyye-
- Coşkun, R. (2001). *Sevdam Kaldı Bir*. Erzurum: Kültür Eğitim Vakfı.
- Coşkun, R. (2004). *Sokak Lambası*. İstanbul: Aktif.
- Coşkun, R. (t.y.a.). *Küheylan-"Hüdhüdü Beklerken"*. İstanbul: Aktif.
- Coşkun, R. (t.y.b.). *Berceste-Vuslatı Olmayan Sevda*. Erzurum: Kültür Eğitim Vakfı.
- Hatipoğlu, A. (1993). *Besteleriyle Yunus Emre İlâhîleri*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Karaman, Hayrettin vd. (2015). *Kur'ân-ı Kerîm Açıklamalı Meâli* (3. bs.). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Küçükkaşçı, M.S. (2010). "Tâif". *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (Cilt 39, 443-447 s.s.). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Önkâl, A. (1989). " Akabe Biatları" *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (Cilt 2, 211 s.s.). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Şafak, Y. (2009). Mevlânâ'ya Atfedilen "Yine Gel..." Rubâisine Dair. *Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 24 (2), 75-80. Erişim adresi: <http://yakupsafak.com/yazilar/46.pdf>. Erişim tarihi: 28.07.2021.
- Türer, O. (1995). *Ana Hatlarıyla Tasavvuf Tarihi*. İstanbul: Seha Neşriyat.

Uzun, M.İ. (2000). "Türk Edebiyatı". *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (Cilt 21, 272-273 s.s.). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Yavuz, H. (2006). *Büyü'sün, Yaz!-Toplu Şiirler 1969-2005*. İstanbul: YKY.

Yılmaz, H. K. (2017). *Ana Hatlarıyla Tasavvuf ve Tarikatlar* (24. bs.). İstanbul: Ensar Neşriyat.

Yûnus Emre. (2014). *Dîvân-ı İlâhiyât* (3. bs.). Mustafa Tatcı (Haz.). İstanbul: H.

Zehebî. (t.y.). *Mîzanu'l-İ'tidâl fi Nakdi'r-Ricâl*, I-IV, Thk. Ali el-Becâvî, Beyrut: Dâru'l-Ma'rife-II.

38. Bir Ada Hikâyesi dörtlüsünde korku ve kaygının mekan ile ilgisi**Mehmet Nevzat ARCAGK¹****APA:** Arcagök, M. N. (2021). *Bir Ada Hikâyesi* dörtlüsünde korku ve kaygının mekan ile ilgisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 679-689. DOI: 10.29000/rumelide.996984.**z**

Bir Ada Hikâyesi dörtlüsü, Yaşar Kemal'in nehir roman tarzında yazılmış dört kitaplık eseridir. *Fırat Suyu Kan Akıyor Baksana*, *Karınca'nın Su İçtiği*, *Tanyeri Horozları* ve *ıplak Deniz ıplak Ada* romanlarından oluşan drtlde Lozan Barış Antlaşması'na ek olarak Türkiye ile Yunanistan arasında 30 Ocak 1923'te imzalanan mübadele sözleşmesinin sebep olduğu bazı psikolojik ve sosyal sorunlar, yerlerinden edilmiş insanların yeni yerleştikleri yerlerde yaşadıkları korku ve kaygıları işlenmektedir. İnsanın yıllarca yaşadığı coğrafyadan, evlerinden ayrılmak zorunda kalmaları, yeni yerleştirildikleri yerlere uyum sağlamaları zorlu bir süreç gerektirir. Başka bir yerde hayat kuran insan, en azından başlarda yoğun bir şekilde kaygı duygusu yaşayacaktır. Kaygı, yeni yerleşilen yerde yaşanması muhtemel adaptasyon (uyum) problemlerinden kaynaklanır. Sözünü ettiğimiz problemlerin yanında g edilen mekânın gelenek ve göreneği, kültürü, yaşam tarzı vs. sayamayacağımız birçok unsur göçmenlere yabancı oldukları gerçeğini hatırlatmaktadır. Özellikle de yaşanılan g olayı birey veya toplumların elinde olmayan nedenlerden dolayı kendi iradeleri dışında gerekleşmişe göçe maruz kalan toplulukta aynı zamanda geçmişe duyulan zlem ve bir an önce eski hayata ve düzene geri dönme isteği kendisini gösterecektir. Siyasi antlaşmalarla zorunlu göçe tabi tutulan göçmenler, geride bıraktıkları her Şeye bir zlem duygusuyla yaklaşırlar. Yurt özleminin yanında göç eden kişiler sevdiklerinden ve yaşadığı mekânlardan ayrılmının hüznüyle yaşam sürerken bu durum çalışmamızda da görüleceği üzere kimi korku ve kaygıların da kapılarını aralamaktadır.

Anahtar kelimeler: Korku ve kaygı, mekân, g**The relationship of fear and anxiety with the setting in the tetralogy titled *Bir Ada Hikâyesi*****Abstract**

The tetralogy of *Bir Ada Hikayesi* is Yaşar Kemal's four-book work written in the river novel style. In addition to the Lausanne Peace Treaty, some psychological and social problems caused by the exchange agreement signed between Turkey and Greece on January 30, 1923, the fears and anxieties that deterritorialized people experience in their new settlements are narrated in the tetralogy of *Fırat Suyu Kan Akıyor Baksana*, *Karınca'nın Su İtiği*, *Tanyeri Horozları* and *ıplak Deniz ıplak Ada*. It is a difficult process for people to have to leave their homeland and homes where they have lived for years and to adapt to their new places of residence. A person who makes a life there will experience anxiety deeply at least at the first stages. Anxiety stems from possible adaptation problems in the newly settled place. In addition to the problems we mentioned, many factors such as the customs and traditions, culture, lifestyle etc. of the place of migration that we can not count remind the immigrants of the fact that they are foreigners. In particular, if the migration event occurred outside of their own will due to reasons beyond the control of individuals or societies, the longing for the past and the

¹ Doktora, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı (İstanbul, Türkiye), mehmetnevzatarcagok@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3985-3118 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide996984]

desire to return to the old life and order as soon as possible will show itself in the community exposed to the migration. The immigrants who are forced to migrate by the political treaties approach everything they leave behind with a sense of longing. While immigrants live with the sadness of leaving their loved ones and the places where they live, this situation also opens the doors of some fears and anxieties, as can be seen in our study.

Keywords: Fear and anxiety, place, migration

Giriş

İnsanoğlu tehlike karşısında korkar, belirsizlik karşısında ise kaygı duyar. Her iki tepki, bireyin nefes alıp vermesinden konuşmasına, tavır ve davranışlarına kadar yansır. İnsan, hayatı boyunca az veya çok korku ve kaygı duygularını yaşar. İlk bakışta olumsuz gibi görünse de, belli düzeyde kalması şartıyla bunların bireyin yaşamını koruması açısından önemli, hatta lüzumlu olduğu bile söylenebilir. Ancak, tepkiler aşırılaşır; yaşama'yı deneyimleyeceği alanı ördüğü duvarlarla daraltacak seviyeye yükselirse bu durum bir hastalık'a da dönüşebilir. İnsanlıkla yaşıt bu duygular, tabiidir ki kurmaca metinlerde de karşımıza çeşitli olay örgüleri arasında çıkar. Gerçek hayatta olduğu gibi, kurmaca metinlerde de karakterler bu duygulara maruz kaldıklarında çeşitli tepkiler ortaya koyarlar. Bu manada bazen aynı olaya maruz kalan farklı bireyler, mizaçlarına göre korku ve kaygı duygularının birini veya her ikisini birden yaşarken, bazı karakterler geri çekilmek, sinmek yerine kendilerine yönelen belirli veya belirsiz tehdit unsurunun üzerine gider; onları bir şekilde aşarak yaşamasını sürdürmek için çaba gösterir.

Bu çalışmamızda göç olgusunun bir sonucu olarak ortaya çıkan bir korku üzerinde; yabancı mekân korkusu üzerinde durmaya çalışacağız. Göç, bireysel ya da toplu olarak, kimi zaman isteyerek bazense bir zorunlulukla gerçekleştirilen yer değişikliğidir. Özellikle savaşlarda meydana gelen kitlesel veya bireysel göçlerde toplumun veya bireyin özgür seçimi söz konusu değildir. Göçe zorlandıkları bilmedikleri yerlerde yaşamak zorunda kalmak, tanımadıkları bir çevreye yerleşmek, insanda bazen korku, çoğunlukla da kaygı yaratacaktır. Yaşar Kemal'in *Bir Ada Hikâyesi* dördlüsünde göçe zorlanan farklı etnik grupların önce yaşadıkları yerden ayrılmak istememeleri, göç ettirildikleri adada yaşayan insanlarla kaynaşana kadar yaşadıkları çeşitli uyum sorunları, ülkelerine geri dönme arzuları dramatik biçimde anlatılmıştır.

Korku ve kaygı

Korku, belli bir tehlike karşısında kişinin yaşadığı ruhsal tedirginlik, üzüntü, kendisine zarar gelebileceğine dair duymuş olduğu yıkıcı bir duygudur. Kaygı ise bireyin izah edemediği bir belirsizlikle karşı karşıya olduğunu düşünmesinden doğar. Kesici bir aletle kendisine yaklaşıldığını gören biri korkar. Çünkü tehdit nesnesi ve istikameti bellidir. Kaygıda ise böyle bir açıklık söz konusu değildir.

"Korku ve kaygı arasında yapılan genel bir ayırım, tam da korkunun belli bir nesnesi varken kaygının bundan yoksun olmasına dayanır" (Svendsen, 2017: 49).

Kaygı, sözgelimi sınav, iş görüşmesi veya yapacağı herhangi bir sosyal etkinlik öncesinde bireyin bunların sonuçlarına yönelik hissettiği belirsizliğin sebep olduğu huzursuzluk durumudur. Böylesi durumlarda tehdit açık değildir. Buna göre akla şöyle bir soru gelebilir: "Birey korku ve kaygı duygusunu aynı anda yaşar mı?" Elbette bu iki duygu aynı anda yaşanabilir. Mesela araba kullanmayı öğrenen sürücü aday, direksiyon başına geçtiğinde ilk önce tedirginlik ve endişe durumlarını yaşar. Sürücü adayının o sırada aklından bir kaza sonucu öleceğini düşünmesi ise onda korku duygusunu yaratır.

Çünkü, bu ihtimal fiziksel tehditle ilgilidir. Fakat yaşanan kaza sonucu herhangi bir zarar görmeden kurtulduğunda toplumun onu acemi şoför olarak küçümsemesi düşüncesi onda kaygı duygusuna yol açar.

Korku ve kaygı durumları, benzer psikolojik ve fizyolojik tepkilerle açığa çıkar: Damarların genişlemesi, kan basıncının artması, kalp atışının hızlanması, soğuk terleme, göz bebeklerinin büyümesi, kas gerginliği, baş ağrısı, ağız kuruluğu, sık idrara çıkma, mide ve bağırsak sorunları vs. Yukarıda verdiğimiz örneği takip edersek, sürücü adayı korku ve kaygı duygusunu aynı anda yaşarken fizyolojik olarak bu belirtilerden birkaçını gösterebilir. Dolayısıyla bunlardan yola çıkarak onun korku veya kaygı duygularından hangisini tam olarak yaşadığını kestirmek güçtür. Korku duygusunu tüm canlılar yaşar; ancak kaygı, sadece insanlarda görülür. Hayvanlar her ne kadar akıl, duygu ve düşünceleriyle hareket etmeseler de canlarını koruma içgüdüleriyle herhangi bir tehlikeyle karşı karşıya kaldıklarında korku duygusunu yaşarlar. Canlı varlığın bir gün eceliyle öleceği düşüncesi, insanoğlu dışındaki canlı varlıklarda görülen bir özellik olmadığı için hayvanlar korkuya -özellikle ölüm korkusuna- insanlar gibi bilinçli bir anlam atfetmezler.

"Kaygı kavramına psikolojide hemen hemen hiç değinilmemiştir. Bu terimin korkudan ve korkuya bağlı, belirli bir nesnesi olan benzer kavramlardan tümüyle farklı olduğunu belirtmeliyim. Kaygı bu nedenle hayvanda bulunmaz; çünkü tin, hayvana yüklenmiş bir nitelik değildir" (Kierkegaard, 2017: 35).

Hayvanların içgüdüleriyle yaşamaları kaygı duygusunu yaşamamalarının bir nedenidir. Geleceğe yönelik planları, umut ve beklentileri olmadığı için de yaşayacakları bir belirsizlik hâli, kaygı durumu da söz konusu olamaz.

Romanda mekân

Mekân, romanlarda olayların geçtiği ve aynı zamanda karakterlerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlayan yerdir.

"Mekân, romana özgü olay ya da olayların ve roman kişilerinin hareketlerine ayrılmış bir sahne olan yerdir" (Çetin, 2019: 135).

Romanda mekân, değişik amaçlarla kullanılabilir. Olayların yaşandığı çevreyi ve sosyal ortamı tanıtmak, roman kahramanlarına hayatîyet kazandırmak, atmosfer yaratmak bu nedenlerden bazılarıdır. Öte yandan, diğer materyal unsurları gibi mekân da romana gerçeklik havası katmak amacıyla kullanılır. Gerçek yaşamda da bizler açık ve kapalı mekânlar içerisinde yaşamaktayız. Bağlı bulunduğumuz çevreyle özdeşleşmişizdir. Toplumsal hayatta çevremizde olup bitenler bizi etkilediği gibi bizler de zaman zaman çevremizi çeşitli seviyelerde anlamlandırmaktayız. Doğal olarak çevre ile insan arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Romanda yaratılan mekânlar bireyin psikolojisini yansıttığı gibi onun duygu ve düşüncesine göre de şekillenmektedir.

"... Anlatı türlerindeki mekân kurgusaldır ve içinde yaşayan insanların bakış açıları, algı kapasiteleri ve duysal gelişmeleri doğrultusunda şekillendirilmiştir..." (Korkmaz-Şahin, 2017: 10).

Mekân, sadece insanların yaşadığı ortam olarak algılanmamalı. Bu mekânı çevreleyen dekor, eşya, buna bağlı maddi ve manevi değerler mekânla birlikte romanlarda ele alınan unsurlardır. Dönemin kültürel ve geleneksel özellikleri, kostümleri ve konuşma tarzları da dâhil olmak üzere mekânı bütünlüyecek biçimde oluşturulur. Kurmaca yazarı anlattığı olayı uygun bir mekâna oturtmalı, şahısları bu mekâna

uygun olarak konuşturmalı ve bununla da yetinmeyerek iç ve dış mekânı metnin diğer unsurlarıyla uyumlu olarak vermelidir.

"Kişi oluşturmuyorsunuz o zaman gerçek roman yazmıyorsunuz, bir hikâye anlatmıyorsunuz, o zaman gerçek roman yazmıyorsunuz, tutkuları da çözümlenmiyorsunuz, o zaman gerçek roman yazmıyorsunuz" (Robbe-Grillet, 2015: 114).

Roman öncesi türlerde de mekân söz konusudur; ancak oluşturulan mekân sadece kişilerin içinde bulunması zorunlu bir yer olabildiği gibi, silik, betimlenmesi amacıyla verilmiş hayali bir yerdir. Mekânların gerçek hayatta olup olmaması roman öncesi türler için pek önemli değildir. Bu nedenle mekân bir iki cümle ile geçiştirilerek aktarılır ve olaya geçilir. Roman türü ile birlikte artık mekân diğer materyal unsurlar kadar önem kazanmıştır. Geleneksel romanlara baktığımızda anlatı daha çok hakim (Tanrısal) bakış açısı ile oluşturulduğundan yazarın her şeyi bilen, gören, duyan ve her şeye hakim bir tarzda mekânı yansıttığı görülür. Geleneksel romanların yerini modern romanlara bırakması ile artık kahraman anlatıcının bakış açısı ile romanlar oluşturulunca mekânın tanıtımı, çizimi ve yansıtılması da kahramanın gözüyle olmuştur. Yani roman kahramanı kendi bilgisi, kültürü, psikolojisi doğrultusunda mekânı ile özdeşleşmiştir.

"Çağdaş romanda, anlatıcının veya bir kahramanın gözüyle dış mekân anlatılır ve bu mekân tasviri, tasvir ettiği objelere verdiği duygularla, meydana gelmektedir" (Ayyıldız, 2011: 105).

Yine aynı mekân farklı roman şahısları tarafından farklı biçimde algılanır. Başka bir deyişle romandaki her karakter kendi bakış açılarıyla mekâna yaklaşmaktadır. Örneğin bir hırsız ile bir misafirin aynı apartman dairesine yaklaşımları farklı olur. Çünkü her iki şahıs aynı dünyaların insanı olmadığı gibi aynı düşünceyle mekâna yaklaşmamaktadır. Bu durum şahsın mekâna nasıl bir duyguyla yaklaştığının göstergesidir. Romanlarda mekân, şahıslar üzerinden duygusal bir boyutta karşımıza çıkabilir.

"Önemli olan şahsın mekânı yaşayış veya algılayış biçimidir" (Tepebaşılı, 2019: 11).

Geleneksel roman anlayışı yerini modern romana bırakınca artık mekân da bireyle özdeşleştiği gibi bireyin içinden geçenleri yansıtan bir araç hâline gelmiştir.

"20. yy.da büyük bir değişim yaşanmış ve çağdaş romancılar, romanın unsurlarına yeni boyutlar kazandırmışlardır. Mekânın işlevi değişmiş; mekân, gerçeği olduğu gibi yansıtmak veya değiştirmek yönünde kullanılmıştır. Mekân, dış gerçekliğin değil, iç gerçekliğin yansıtılmasına vasıta olmuş, insanın bilinç dünyasının aydınlatılması esas alınmıştır" (Ayyıldız, 2011: 100-101).

Mekân, anlatıcı tarafından tanıtılırken betimleme (tasvir) tekniği kullanılır. Çevre tasvir edilerek aktarıldığı gibi romanda olaylar zincirinin oluşumunda ve aksiyonlaşmasında aktif rol oynar. Böylece olaylar zinciriyle merak ögesi ön plana çıkarken karakterlerin duygu, düşünce ve davranışları da harekete geçer. Romancı kendince bir dünya yarattığı için o dünyanın okuyucuda izlenim ve imaj oluşturması için ister istemez tasvir tekniğine başvurur. Ayrıca betimleme romanda değişik amaçlarla kullanılır. Kimi zaman okuyucuya bir mesaj verir, kimi zaman olayların geliştiği dönem ve ortamın siyasi, sosyal görünümü hakkında okuyucuyu bilgilendirir, kimi zaman da okuyucuda estetik zevk uyandırmak için betimleme tekniği kullanılır.

"Betimlemeye uzun süre estetik bir işlev atfedilmiştir. Antikçağ'ın daha başından itibaren, açıkça işlevsel bir kullanımı olan hukuksal ve siyasal söylemlerin yanı sıra, üçüncü bir tarz, dinleyiciyi inandırmayı değil, onda hayranlık uyandırmayı amaçlayan gösterişli bir söylem geliştirilmiş; dilin estetik bir amaca hizmet edebileceği fikri doğmuştur..." (Watt-Barthes, 2006: 52).

Mekân, romanlarda karakterlerin iç dünyalarını ve arzularını dışa yansıtmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu nedenle ruhen tedirgin, korku ve kaygı dolu bir psikolojiye sahip karakterin içinde bulunduğu mekân bunlara uygun olarak karanlık, çalkantılı ve ürkütücü bir manzarayla çizilir. Ters bir durumda, yani neşeli ve güler yüzlü bir karakterin yaşadığı psikolojiye uygun olarak da mekân gün veya güneş ışığından yararlanılarak aydınlık, sevinç ve huzur verici bir tarzda çizilir.

Göç olgusu

Göç olgusunun temelinde çeşitli faktörler yer alır. Ekonomik, sosyal, kültürel, sağlık, ailevi ve siyasi nedenlerden dolayı göçler gerçekleştiği için göçün sadece tek bir tanımı olmadığı gibi göçle ilgili birçok kuram ve tasnifle karşılaşırız.

"Göç; bireylerin, grupların, toplumların algılarındaki değişim ile başlayan, mekânda yer değiştirme ile devam eden ve varılan yere uyumla tanımlanan süreçler bütünü olarak değerlendirilmektedir" (Battır, 2020: 8).

Yukarıda ifade ettiğimiz gibi göçe neden olan tek bir faktör olmadığı gibi yapılacak tanımlar da göçün farklı özelliklerine işaret eder.

"...Göç, bireysel, ekolojik, iktisadi yahut siyasi sebeplerden hareketle, yaşanılan yerden başka bir yere gerçekleştirilen, kısa veya uzun süreli coğrafi, toplumsal ve kültürel değişimi içeren bir nüfus hareketidir" (Yaman, 2018: 20).

Bu nedenle göç, bir topluluğun çeşitli sebeplerden dolayı yaşadığı çevreden başka bir çevreye gitme eylemine karşılık geldiği için aynı zamanda sosyal bir hareketliliklerdir. Göç olgusunu daha detaylı ele aldığımızda farklı göç tipleri karşımıza çıkar. Ancak konumuz sınırları içerisinde değerlendirdiğimizde göç, nüfus hareketini sağlayan faktörlere göre; serbest ve güdümlü olmak üzere ikiye ayrılır. Serbest göç; bireylerin mali olanaklar, iş imkanları, eğitim vs. çeşitli sebeplerden dolayı daha iyi hayat şartları içerisinde yaşamak amacıyla kendi özgür iradeleriyle serbestçe yer değiştirmeleridir. Güdümlü göç ise; devletlerin sosyal, ekonomik, güvenlik vs. gerekçelerle aldıkları birtakım kararları hayata geçirmeleri sonucunda yarattıkları nüfus hareketliliğidir (Akkayan, 1979: 23-24). Güdümlü göç, bireyin isteği veya arzusu dışında zorunluluk esasına göre yapılmaktadır.

Göç tekil olduğu gibi kimi zaman geniş bir topluluk kitlesini kapsar ve bu türden yapılan göçler de genelde zorunluluktan kaynaklanır. Bu zorunluluğun başında deprem, doğal afetler, yangın, kuraklık, salgın hastalıklar ve uluslararası antlaşma ve sözleşmeler gelmektedir.

"Tarihin farklı dönemlerinde göçe sebep olan unsurlar, açlık, kıtlık ve doğal afetler gibi bazen çevresel, bazen de siyasi baskı ve savaş gibi zorlayıcı etmenler olabilmektedir" (Yaman, 2018: 15).

Zorunlu yapılan göçlerde bireyler, içinde bulunulan mekânın iticiliği ve gidilecek olan hedef mekânın çekiciliği gibi hususları göz önünde bulundurmaz. Yapılacak olan göç irade dışı yapıldığından göçe tabi tutulan bireyler daha çok yerleşecekleri bölgelerde nasıl bir yaşam sürecekleri hususunda kaygılıdır. Göç yalnızca bir coğrafi değişiklik olmadığı için psikoloji, sosyoloji, ekonomi, hukuk, uluslararası ilişkiler, siyaset, vs. birçok bilim dalının inceleme alanına girmektedir. Dolayısıyla göç kavramını çalışmamızda konumuz itibarıyla ele alarak incelemeye çalışacağız.

***Bir Ada Hikâyesi* dörtlüsünde göçün neden olduğu mekânsal korku ve kaygı**

Bir Ada Hikâyesi dörtlemesinin ilki *Fırat Suyu Kan Akıyor Baksana*'da Lozan'a ek olarak Türkiye ile Yunanistan arasında imzalanan mübadele sözleşmesi gereğince Yunanistan'daki Türkler ile Türkiye'deki Rumların karşılıklı olarak mübadelesi ele alınmaktadır.

"Yapılan görüşmeler sonucunda, 30 Ocak 1923'te imzalanan sözleşme ve protokol ile Türk ve Yunan nüfus değişimi yani mübadele uygulamaya konulmuş ve 1 Mayıs 1923'ten itibaren değişim başlamıştır. Buna göre, Türkiye'de yerleşmiş (etabli) Rum Ortodoks dininden olan Türk tebaa ile, Yunan topraklarında yaşamış Müslüman Yunan tebaanın yer değiştirmesi kararlaştırılmış, İstanbul Rumları ile Batı Trakya Müslümanları bundan muaf tutulmuştur" (Yönlü, 2018: 119).

Yapılan antlaşmalar gereği, zorunlu olarak göçe tabi tutulan toplulukların bir bakıma yer ve yurtlarından ayrı kaldıkları için geride bıraktıkları her şeye duydukları özlem, yaşayacakları dramatik hayatın en önemli nedenlerinden biridir. Böylesi bir topluluk, antlaşma gereği uygulanan mübadeleyi, yaşadıkları olaylara bakarak bazen sürgün olarak da adlandıracaklardır.

Uzun süre belli bir coğrafyada yaşam süren topluluk, o coğrafyaya veya bölgeye her açıdan uyum sağlayarak yaşamaktadır. Bu topluluğun göçe zorlanması, ister istemez onlarda kaygıya neden olur. Göç edilecek bölgeyi bilmemek, çevrenin ve o çevreye bağlı topluluğun nasıl bir yapıya sahip olduğuna yönelik belirsizlikler, bu kaygıyı büyüten en önemli sebeplerden sadece birkaçıdır. Belli bir coğrafyada yaşamış topluluk o bölgenin kültürünü, gelenek ve göreneklerini, yaşam biçimini ve hatta dilini de özümsemiştir. Bir toprak parçasını vatan yapan, belki de saymış olduğumuz unsurlardır. Bu unsurlara alışmış topluluk bir anda farklı kültür, dil, din ve belki de saymadığımız birçok kaygı üreten faktörlerle karşılaşacaktır.

"Göçmenler yeni bir ülkeye gittiklerinde, o güne kadar bildiklerinden farklı mekânlardan ve insanlardan oluşan yeni bir sosyal ve kültürel çevreye girmekte, iletişimin temel kurallarının, biçimlerinin farklı olduğu bir dille karşılaşmaktadır" (Yalçın, 2017: 61).

Fırat Suyu Kan Akıyor Baksana'da Karınca Adası'nın boşaltılacağı ilk başlarda bir söylenti olarak dolaşır. Adahılar bu habere bir türlü inanmak istemezler. Daha sonra jandarma yüzbaşısının adanın sorumlusu olarak bilenen Milto'ya resmi yazıyı okumasıyla Rumlar mübadele gerçeğini istemeseler de kabul etmek zorunda kalırlar. Adahılar evlerini ve kendilerine ait mal mülklerini bırakıp gitmenin kaygısı içindedir. Rumlar gelen teknelere binerek adayı terk eder; ancak içlerinden Vasili, İstanbul kütüğüne kayıtlı olduğundan mübadeleden etkilenmez, adada kalır. Tek başına yaşamayı göze alacak kadar yaşadığı mekânı seven Vasili, bu adaya ayak basacak ilk kişiyi de öldürmeye yeminlidir.

Karınca Adası ıssız, terk edilmiş, kimsenin yaşamak istemeyeceği bir yer olarak karşımıza çıkar. Öyle ki adanın perili olduğu ve kimsenin korkudan buraya yaklaşmak istemediği bazı karakterler aracılığıyla yansıtılmaktadır (Fırat Suyu Kan Akıyor Baksana, 2019: 48).

İlerleyen zamanlarda asıl adı Abbas olan ve I. Dünya Savaşı'nda düşmanla çarpışmış, tedbir amaçlı ismini Poyraz Musa olarak değiştirmiş karakter bu adadan bir ev ile değirmen satın alır ve orada yaşamaya başlar. Poyraz Musa, zaman zaman adada insana benzeyen bir karartıya denk gelir ve bu karartının bir insan olduğunu anlayınca burada kendisi dışında birilerinin yaşadığına kanaat getirir. Bu karartı Vasili'dir. O, buraya gelen ilk kişiyi öldüreceğine yemin etmiş olsa bile Poyraz Musa'yı öldüremez.

Poyraz Musa adadayken yerleşmek amacıyla bazıları burayı ziyaret eder. Ziyaretçilerden biri, Yunanistan'dan Türkiye'ye göç ettirilmiş olan Ali Paşa Selim Bey'dir. Geldiğinde Poyraz Musa ile

tanışmış, adayı beraber gezmişlerdir. Ancak burada kimsenin yaşamadığını gördüğünde teknesine atlayarak geri döner.

Adaya gelenlerden bir başkası Veteriner Hekim Cemil'dir. O da metruk bir adada yaşamayacağına karar verip ayrılmıştır. Emekli asker Doktor Selman Sami'nin ise Poyraz Musa ile adayı dolaştıktan sonra içine bir ağırlık ve hüznün çökmüştür. Bu tenhalk onu adeta boğar. Düşüncelerini de zaten Poyraz Musa'ya açıklamıştır:

"Çok rica ederim. Ben, burada biraz daha kalırsam ölürüm. Çok çok rica ederim. Duramam, duramam. Of, of, of, of, of, of Poyraz Bey oğlum, öleceğim, öleceğim, dayanamıyorum. Beni atın kaygınıza, götürün kasabaya. Ben oradan İstanbul'a giderim. Kabus efendim, kabusu kebir. Beni buradan kurtarın, kurtarın!" (Fırat Suyu Kan Akıyor Baksana, 2019: 216).

İnsanoğlu korkuları sebebiyle yalnız yaşamak istemez. Yalnızlık, can sıkıntısı ve en önemlisi de bir tehlike sırasında sığınılacak kimsenin olmaması kişide kaygıya neden olur. Adayı ziyarete gelenlerin buradan hemen ayrılmasının sebebi de burada aranmalıdır.

Vasili, özellikle emekli asker Doktor Selman Sami'nin adayı terk etmesini pek anlayamaz. Onu korkak bir asker olarak nitelendirir (Fırat Suyu Kan Akıyor Baksana, 2019: 219).

Dörtlünün ikinci serisi *Karıncanın Su İçtiği*'nde adaya Girit'ten göç ettirilmiş Musa Kazım Ağa ve kızları gelir. Kazım Ağa, Poyraz'la tanışır; göç ve mekâna dair sohbet ederler. Daha önce de belirttiğimiz gibi göçe tabi tutulanlar, kaygı duygusuyla iç içe yaşar. Çünkü, yerinden yurdundan ayrı kalmışlar, yeni yerleştikleri yer ise onlar için bilinmezliklerle doludur. Kazım Ağa, göçe dair şunları söyler:

"Bu çok büyük haksızlık. Bu, insanlığa yakışmaz. Buna, düpedüz sürgünlük derler. Buna işkence, buna zulüm derler.

(...)

Bir insanı yurdundan koparmak, o insanın yüreğini koparmaktan daha çok acı veriyor." (Karıncanın Su İçtiği, 2018: 187).

İnsanoğlu yurduyla kendini özdeşleştirdiği için vatanına ait olma duygusu içerisinde yaşam sürer. Bu bir bakıma bireyin gereksinim duyduğu aidiyet ihtiyacıdır. Ülkesinde mutlu, huzurlu ve güven içinde yaşam süren topluluk ansızın zorunlu olarak göçe tabi tutulduğunda belki de kendisini güvende hissedemeyeceği bir ortamda yaşamak zorunda kalır. Bu durum göçmenlere yaşayacakları gurbet hasretiyle birlikte acı veren kimi olumsuz duygulara neden olur. Belirtmeye çalıştığımız husus, romanda Kazım Ağa örneğiyle belirginleştirilmiştir.

Romanda mübadiller ve savaş nedeniyle yersiz yurtsuz kalmış aileler adaya gelmeye başlar. Özellikle Poyraz Musa, Vasili ve Lena adaya gelenlere yardımcı olur. Ellerinden geldiğince onların temel geçim malzemelerini sağlamaya, barınma ihtiyaçlarını gidermeye çalışırlar. Zaman zaman da hep birlikte kasabaya inerek birtakım ihtiyaçları ailelerle beraber karşılarlar. Adaya gelenler daha önce hangi işle meşgul olmuşlarsa aynı işi imkan buldukça burada da onu yapmaya çalışırlar. Ada gün geçtikçe kalabalıklaşır, şenlenir. Gelenler, adadakilerin yardımsever ve iyi niyetli olduklarını gördükçe onlarla çabucak kaynaşırlar. Hatta daha önce beğenmeyip ayrılanlar da dönerler.

"...Bu cennet adasını beğenmeyip geri gittik ya, ben döndüm dolaştım, gezdim gördüm, kendi kendime, acımdan da ölsün, altı kızım, bir de ben, bir de karım, ben bu güzel adada öleceğim, dedim, döndüm." (Karıncanın Su İçtiği, 2018: 48).

Daha önce adayı ıssız, dört bir yanı denizle çevrili ve her yere uzak bir mekân olarak gören ve bundan korkan Hüsmen, ikinci gelişinde insanların orayı şenlendirdiğini gördükten sonra fikri değişmiştir. Askerlik yapmış Doktor Salman Sami de bir süre sonra kendisi gibi asker Doktor olan Halil Rifat adında arkadaşıyla adaya tekrar geldiğinde düşünceleri farklılaşmıştır:

"Sanıyorum ki hiç sıkılmayacağım. Ömrümü bu adada bu güzel insanlar arasında bitireceğim.

(...)

Bu ada güzel bir ada, cennetten bir köşe, bu adayı onlar güzelleştiriyorlardı. Burada birlikte, insan sıcaklığını, tabiat sıcaklığını birlikte yaşamaya geldim." (Karınca'nın Su İçtiği, 2018: 482-485).

Göçe tabi tutulan topluluk ile yerli halk arasındaki dayanışma ve yardımlaşma arttıkça göçün neden olduğu sıkıntılar da bir nebze azalmaktadır. Aynı zamanda bir arada yaşama isteği bireyin sosyal çevresine uyumunu sağlayan önemli bir unsurdur. Bir mekân, orada yaşayanların dostluğu, samimiyeti, sıcaklığı ve insanlığı ile rağbet görür. Bu nedenle karakterlerin Karınca Adası hakkındaki düşünceleri değişmektedir.

Göze çarpan diğer bir husus, bireylerin aynı mekâna yaşanan gelişmelerden dolayı farklı bir gözle yaklaşımlarıdır. Bunun temelinde insanoğlunun olay ve durumlara attığı anlam yatmaktadır. Daha önce de ifade ettiğimiz gibi aynı mekân her insanda her zaman aynı düşünceleri veya anlamları doğurmayabilir. Bu durum insanoğlunun yaşadığı mekânı hangi gözle gördüğü ve algıladığı bakış açısıyla ilgilidir.

Girit'ten Türkiye'ye göç ettirilmiş olan Musa Kazım Ağa Efendi adada kızlarıyla mutlu bir yaşam sürse de vatan hasreti yaşar. Bu vatan hasreti ve özleminin de bir gün biteceğine ve ülkesine tekrar geri döneceğine yönelik ümidi hiçbir zaman bitmez.

Dörtlünün üçüncü serisi *Tanyeri Horozları*'nda vatan hasretiyle yanıp tutuşan Kazım Ağa Efendi, Lena'nın Yunanistan'ı terk ederek Türkiye'ye gelişini de imrenerek dile getirir:

"Yaşasın Lena, kaçtı da adasına geri geldi. Adasında rahat ölecek, gözü açık gitmeyecek. Ben de Girit'e döneceğim, ölürken gözüm açık gitmeyecek." (Tanyeri Horozları, 2019: 38).

Musa Kazım Ağa Efendi, vatanına tekrar dönme uğruna hatırı sayılır eş ve dostlarını devreye sokmaya çalışır. Öncelikle Poyraz Musa'nın tanıdığı, önceden cephelerde savaşmış ve daha sonra da milletvekili olarak meclise girebilmeyi başarmış eski komutanıyla görüşürler. Görüşmenin özü, Kazım Ağa Efendi'yi ülkesine tekrardan iade edebilmektir; ancak komutan hakaret dolu sözlerle bu isteği reddeder. Kazım Ağa Efendi yine vazgeçmez; dostu Sait Rahmi'yi devreye sokmaya çalışır. Sait Rahmi'nin babası nüfuzlu bir milletvekilidir. Babası emekli olduktan sonra oğlu milletvekilliğine aday olmayı düşünmektedir. Sait Rahmi konuyu dostu Yunan Sefiri'ne açar; ancak o da bu işin zor olduğunu, yine de konuyla ilgileneceğini ifade eder. Zaman içinde girişimlerinden bir sonuç alamayan Kazım Ağa Efendi'nin psikolojisi olumsuz yönde etkilenir. Yine de ümidini kaybetmek istemez. İlerleyen zamanlarda Yunanistan'da tutuklu olan general arkadaşından mektup alır ve mektupta da serbest bırakıldığı takdirde ilk işinin onun tekrardan ülkesine dönmesini sağlamak olacağı söylenmektedir. Bu haber Kazım Ağa Efendi'yi sevince boğar. Musa Kazım Ağa Efendi'nin yurduna dönme isteği serinin dördüncü cildinde de devam eder.

Romanda sadece Yunanistan'dan göç edenler değil aynı zamanda Anadolu'nun çeşitli yerlerinden savaş nedeniyle göç etmek zorunda kalmış fakir halka da rastlamaktayız. "Anadolu muhacirleri" diye

adlandırılan bu kesim sefalet görmüş, zorluk çekmiş ve yaşanılmayacak derecede kötü şartlardaki konutlarda barınmak zorunda kalmışlardır. Bu halk, İskân Komisyonu tarafından adaya yönlendirilmiştir. Adadakilerin yardımıyla lüks konutlara yerleştirilen "Anadolu muhacirleri" bu konutlarda yaşamakta zorluk çekerler. Konutların ihtişamı karşısında şaşkınlığa uğradıkları gibi buralarda yaşamaya alışmadıkları için onları kullanmaya bile kıyamazlar. Hatta daha da ileri giderler, eşyalarını dışarı çıkarıp dışarıda yatıp kalkmak isterler. Bu davranışlarının en önemli nedeni; değişik köylerden kovulduktan sonra tekrar hükümet eliyle böylesine lüks saraylardan da bir gün çıkartılarak evsiz barksız kalacaklarına yönelik duydukları kaygıdır. Bunu duyan adalılar onların düşüncelerinin yanlış olduğunu ısrarla onlara anlatmaya çalışırlar. Özellikle Salman Sami onları ikna edebilmek için asker üniformasını giyer, onları bir alanda toplayarak konuşma yapar. "Anadolu muhacirlerinin" önderi konumundaki Kara Elif, düşüncelerinde ısrarlı olduklarını yineler:

"Bak, kurban olduğum doktor, iyisin has konuşuyorsun ya bizi bu güzel, her biri bir saray gibi evlerde barındırmazlar. Kara kışın ortasında gelirler, bu evler sizin neyinize eey çingenelerden beter çıplaklar, siktir olun derler, bizi götürürler, kepir taş ot bitmez bir dağın yamacına iskan ederler. Sen iskan nedir biliyor musun, altın yürekli doktor paşam." (Tanyeri Horozları, 2019: 346).

Bu durum göçmenlerin geçmişte yaşadıkları olumsuz olaylardan kaynaklı duydukları güvensizlik ve bunun da yaşanılan mekâna karşı kaygı dolu gözlerle yansımalarıdır. İnsan topluluğunun elinde olmayan nedenlerden dolayı zaman zaman zorunlu olarak göçe tabi tutulması kendilerinde her an için yaşadıkları ortamı terk edeceği algısı oluşturmuştur. Böylece diken üstünde yaşama hissiyatının yaşanması kaçınılmaz bir hâl almaktadır.

Kara Elif'in sözleri onların kaygılarını özetler niteliktedir. Adalılar biraz daha diretince muhacirler evlerine çekilir; ancak yine de kaygılıdırlar. Yaşanan savaşlar, yapılan antlaşmalar ve göç insanlarda hem intibak hem de gelecek kaygısına neden olur. Bu durum, mekânsal kaygılara yol açar.

Kaygı kimi zaman umutlu bekleyişe de zemin hazırlar. Bu bekleyiş, haber alınmayan şahısların yolunu gözlemek konusunda olduğu gibi mekân için de söz konusudur. Göç edenler, terk ettikleri yer ve yurtlarının özlemi içinde yaşam sürerken hep ülkelerine dönme umudu içindedirler. Yurtlarına geri dönüp dönemeyeceklerine yönelik bir belirsizlik söz konusu olduğu için aileler kaygılıdırlar. Girit'ten Türkiye'ye göç ettirilmiş olan Musa Kazım Ağa yurduna dönebilmek için can atmaktadır. Daha önce de ifade ettiğimiz gibi bu yöndeki bazı girişimleri sonuçsuz kaldığı hâlde kendisi hala umutludur, bir yandan da kaygılı bir bekleyiş içindedir. *Bir Ada Hikayesi* dörtlüsünün son serisi *Çıplak Deniz Çıplak Ada*'da Musa Kazım Ağa bu durumu açıkça belirtir:

"Bizim Yunanistan'da çok başka arkadaşlarımız da var. Onlar ne eder, ne yaparlar beni buralardan alır Giride sağ salım kızlarımla götürürler.

(...)

İnsan ne olursa olsun, başına ne gelirse gelsin, insan umudunu kesmemeli. Yalnız kalmış, umudunu yitirmiş insan yarı ölü bir insandır." (Çıplak Deniz Çıplak Ada, 2019: 53).

İnsanoğlu doğup büyüdüğü vatanına aynı zamanda bir kimlik benliğiyle bağlıdır. Uyuşu altında bulunduğumuz ülkenin vatandaşı olduğumuzu belgeleyen kimlik kartlarımız sadece resmi bir kağıt olmanın ötesindedir. Çünkü birey ülkesiyle ve vataniyle bir benlik oluşturmuştur. Ülkesiyle kimi zaman sevinmiş, kimi zaman gülmüş ve kimi zaman da ağlamıştır. Bu nedenle göç eden topluluk her ne kadar gittiği ülkede mutlu ve huzurluysa da bu benlik algısı ve bağlanma hissi onlarda özleme ve geri dönme umuduna yol açmıştır. Romanda anlatıcı özellikle bu durumu hayatiyet kazandırdığı karakterlerin sözleriyle inandırıcı kılmaya çalışmaktadır.

Romanda sadece dışarıdan adaya gelen halk değil, adada yaşayan Yunan karakterler de yerlerinden edilmek istemez. Bu karakterlerden biri, ada halkı tarafından sevilen ve saygı duyulan Hırsto Reis'tir. Ada halkı ve balıkçılar onun ayrılmasını istemedikleri gibi Hırsto Reis de Türkiye'yi terk etmek istemez. Mübadelenin ne anlama geldiğini bilmeyen ada balıkçılarına Hırsto Reis, şöyle anlatır:

"Mübadele çok insanın ocağını söndürdü, çok insanı hasta etti, çok insan aklını oynattı." (Karıncanın Su İçtiği, 2018: 205).

Bireyin yaşayacağı en temel korku "ölüm korku"sudur. Diğerleri, ölümü çağrıştırdığı için bir alt korku kategorisinde değerlendirilebilir. Romanda mübadiller yaşadığı/yaşayacağı belirsizliklerden dolayı kaygılsalar da aynı zamanda bu göçün kendi hayatlarına mal olacağı düşüncesiyle kaygının yanında korku da yaşamışlardır.

Bir Ada Hikâyesi dörtlüsü, zorunlu olarak göçe tabi tutulan farklı etnik grupların yaşadıkları zorluk ve sıkıntılı hâllerin mekânla ilişkilendirilerek anlatıldığı seridir. Adaya yerleşenler, yaşamlarının önceki dönemlerinde savaş yaşamış, katliamlara şahit olmuş, işkenceler görmüş ve sürgüne uğramış; kısacası çeşitli olumsuzluklardan sonra adaya yerleşmişlerdir. Adanın ilk dönemlerinde ıssız görünümü korku ve kaygı yaratsa da zamanla yaşanan çirkinliklerden uzaklaşarak bu olumsuz olayları yaşamak istemeyen topluluğun hayal ettiği bir mekân karşımıza çıkar. Adaya yerleşen karakterlerin konuşmalarından, tavır ve davranışlarından artık huzur içinde yaşama isteğinde oldukları anlaşılmaktadır. Adada yaşayan topluluğun karşılıklı yardımlaşma içinde olması, birbirlerinin hak ve hukuklarına riayet etmeleri, evsiz ve barksız ailelere çıkar gözetmeksizin konut temin etmeleri buranın insanın yaşamak isteyeceği ütopyik bir mekâna dönüşmesini sağlar.

Sonuç

Yaşamımız boyunca korku ve kaygı duygusu bizlerle birlikte olmaya devam edecektir. Sosyal hayatta bu iki kavram; korku ve kaygı sık sık birbirinin yerine kullanılmakta, birbiriyle karıştırılmaktadır. Çalışmamızda da belirttiğimiz gibi korku bilinen bir yerden, tehlike arz eden durumlarda ve nesnesi olan unsurların bizlerde yarattığı duyguyken kaygı herhangi bir tehlike arz etmeyen; ancak belirsizlikten kaynaklanan bir huzursuzluk duygusudur. İnsanoğlu yaşamı boyunca korku ve kaygıyı değişik boyut ve şekillerde yaşar. Bu duyguları kimi zaman canımıza kastedildiğinde, kimi zaman bir toplulukta ve kimi zaman da yabancı bir mekândaiken yaşarız.

Bilindiği üzere bireysel ya da toplu olarak göç eden insanlar, bir anda kendilerini değişik bir gelenek, görenek, kültür ve kısacası yaşam içerisinde bulur. Yaşanan göç, özellikle antlaşmalar gereği ülkelerin dayatması sonucu belli bir etnik grup ve topluluğa uygulandığı takdirde bu durumun ortaya çıkardığı dramatik sonuçlar topluluğu daha da bir etkilemektedir. Ülkesine vatandaşlık bağıyla, benliğiyle ve aidiyet duygusuyla bağlı olan topluluklar, yeni yerleştikleri ülkelerin dil, din, yaşam tarzı vs. unsurlarına bir anda adapte olamamaktadırlar. Dolayısıyla bu intibak süreci tamamlanana kadar birtakım korku ve kaygıların yaşanmasını da kaçınılmaz kılar.

Yaşar Kemal'in *Bir Ada Hikâyesi* dörtlüsünde korku ve kaygının değişik boyutları gerek olay örgüsünde gerekse de romanın diğer materyal unsurlarında işlenmiştir. Çalışmamızda belli bir zorunluluktan dolayı göç eden toplulukların önceki yaşanmış olumsuz olay ve durumlarını göz önünde bulundurarak yaşadıkları korku ve kaygılı durumları, göç edilen mekâna dair belirsizlik arz eden hususlardan kaynaklı yaşanan sıkıntıların vermiş olduğu kaygıları, gurbet ve hasret özlemi vs. mekânla özdeşleştirilerek aktarmaya çalıştık.

Kaynakça

- Akkayan, Taylan. (1979). *Göç ve Değişme*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Ayyıldız, Mustafa. (2011). *Roman Tanım- Tarihçe- Teknik*. Ankara: Akçağ.
- Battır, Orhan. (2020). *Dünden Bugüne Uluslararası Göç Kuram, Algı ve Siyasa*. Ankara: Nobel Akademik.
- Çetin, Nurullah. (2019). *Roman Çözümleme Yöntemi*. Ankara: Akçağ.
- Kemal, Yaşar. (2019). *Fırat Suyu Kan Akıyor Baksana 1*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Kemal, Yaşar. (2018). *Karınca'nın Su İçtiği 2*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Kemal, Yaşar. (2019). *Tanyeri Horozları 3*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Kemal, Yaşar. (2019). *Çıplak Deniz Çıplak Ada / Bir Ada Hikayesi 4*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Kierkegaard, Soren. (2017). *Kayı Kavramı*. (Çev: Türker Armaner.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Korkmaz, Ramazan ve Şahin, Veysel (Ed.). (2017). *Romanda Mekân*, Ankara: Akçağ.
- Svendsen, Lars Fr. H..(2017). *Korkunun Felsefesi*. (Çev: Murat Erşen.). İstanbul: Redingot.
- Watt, Ian ve Barthes, Roland. (2006). *Gerçekçilik ve Romansal Biçim*. (Çev: Mehmet Sert.). İstanbul: Yirmidört.
- Tepebaşılı, Fatih. (2019). *Roman İncelemesi*. Konya: Çizgi.
- Yalçın, Meral Gezici. (2017). *Göç Psikolojisi*. Ankara: Pharmakon.
- Yaman, Fatih. (2019). *Göç ve Toplum*. İstanbul: Ketebe.
- Yönlü, Kübra Yücel. (2018). *Göç Sosyolojisi*. İstanbul: Doğu.

39. Kurmacada trajik hatanın işlevi ve dramatik bir hikâye

Gülsemin HAZER¹

APA: Hazer, G. (2021). Kurmacada trajik hatanın işlevi ve dramatik bir hikâye. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 690-705. DOI: 10.29000/rumelide.997566.

Öz

Kurmaca eserler, farklı hikâyeler anlatarak insanın kendini ve yaşadığı hayatı, anlayıp anlamlandırmasına yardımcı olurlar. Anlatının bu işlevini yerine getirmesinde ona destek olan disiplinlerden biri de psikolojidir. Yazara, farklı kimlik ve kişiliklerde karakterler üretme ya da kurmaca kişiler için sorun, sıkıntı, hastalık oluşturmada veriler sunan psikolojinin, bu anlamda işlevsel bir rol üstlendiği söylenebilir. Edebî eserde yer alan kurmaca öznenin psikolojisinin oluşturulması çok yönlü bir süreçtir. Bir yandan temel kişilik özellikleri belirlenirken bir yandan da bu kişiliğin gelişmesine neden olan olay, olgu ve durumların belirlenip kurguya yerleştirilmesi gerekir. Hikâyelerinde genellikle incinmiş ya da incitilmiş, mutsuz, yalnız kahramanların kederli hayatlarını anlatan Ayfer Tunç, kaderin trajik, dramatik ya da acı tarafıyla ilgilenmeyi seçmiş bir yazardır. Tunç, hikâyelerinde, sadece mutsuz hayatlardan sahneler sunmaz, aynı zamanda mutsuzluklar içinde yaşayan bireylerin varoluş biçimleriyle de ilgilenir. Dolayısıyla hikâyelerinde kurmaca kişilerin psikolojilerini anlamayı kolaylaştıracak olay, durum ve olguları da ortaya koyar. Bu nedenle onun hikâyeleri çözümlenirken dramatik aksiyonu oluşturan olaylarla ilgilenildiği kadar, olaylar dizisinin merkezinde yer alan kahramanın kurgulanma biçimiyle de ilgilenmek gerekir. Psikoloji biliminin verileri ise, bu trajik benliklerin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bu makalede, kökeni mitlere dayanan “trajik hata” ve onunla ilişkili olarak gelişebilen “aşâğılık kompleksi”nin kurmaca kişi oluşturmadaki işlevi üzerinde durulmuş ve bunların trajik yapıyla ilgisi gösterilmiştir. Trajik hata ile bağlantılı olduğunda, başka sorun ve hastalıklara da neden olan aşâğılık kompleksinin, kurmaca kişi ve kurmaca kader üzerindeki etkisi ise Ayfer Tunç’un “Aziz Bey Hadisesi” adlı hikâyesi üzerinden gösterilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: “Aziz Bey Hadisesi”, Peter Pan sendromu, narsisizm, aşâğılık kompleksi, trajik hata

The function of tragic errors in fiction and a dramatic story

Abstract

Fiction works help people to understand and make sense of themselves and the life they live by telling different stories. One of the disciplines that supports the narrative in fulfilling this function is psychology. It can be uttered that psychology, which provides data for the author to produce characters with different identities and personalities, or to create problems, distress and disease for fictional people, plays a functional role in this sense. The creation of the psychology of the fictional subject in the literary work is a multi-faceted process. While determining the basic personality traits, the events, facts and situations causing the development of this personality should be determined and placed in the fiction. Ayfer Tunç, who usually tells the sad lives of hurt or aggrieved, unhappy, lonely heroes in her stories, is a writer who chose to deal with the tragic, dramatic or painful side of fate. In

¹ Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Yeni Türk Edebiyatı Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı (Sakarya, Türkiye), ghazer@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7784-4429 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.997566]

her stories, Tunç not only presents scenes from unhappy lives, but also deals with the existence of individuals living in unhappiness. Therefore, she also reveals events, situations and facts that will make it easier to understand the psychology of fictional people in her stories. For this reason, it is necessary to deal with the fictional style of the hero being at the center of the storyline, as much as the events that make up the dramatic action while analyzing her stories. The data of the science of psychology will make it easier to understand these tragic selves. In this study, the role of "tragic error", which is based on myths, and the "inferiority complex" that can develop in relation to it, is emphasized regarding creation of fictional characters, and their relation to the tragic structure is indicated. The effect of the inferiority complex, which causes other problems and diseases when connected with the tragic mistake, on the fictional person and the fictional destiny has been tried to be shown through Ayfer Tunç's story "The Aziz Bey Incident (Aziz Bey Hadisesi)".

Keywords: "The Aziz Bey Incident", Peter Pan syndrome, narcissism, inferiority complex, tragic error

Giriş

Kurmaca metinlerin temel unsurlarından biri kurmaca kişi(ler)dir. Çoğu anlatı, kurmaca kişinin etrafında gelişen olaylara ya da o kişinin eylem ve etkinliğine bağlı olarak gelişir. Bu tür yapılarla dramatik aksiyon genellikle bir kişi üzerine kurulu ve olaylar onun etrafında şekillenir. Böyle bir tercih, anlatının diğer unsurlarını da kurmaca kişiye çizilen kadere göre kurgulama zorunluluğunu doğurur. Kurmaca kişiye kader tayin etmek ise, çok boyutlu bir süreçtir ve esin kaynaklarına göre değişiklikler arz eder. Yazar, dilerse kahramanını dış dünyanın gerçekliğinden hareketle kurgular ya da tamamen bir hayal ürünü olarak tasarlayabilir. Şüphesiz ikisini mezcetme şansı da vardır. Ancak kurmaca kişinin etkileyici tarafını, ona giydirilen kişiliği oluşturur. Bu kişiliğin psikolojik boyutunu yaratma aşamasına gelindiğinde, yazarın karşısına geniş bir seçenekler dünyası çıkar. Kahraman, psikolojik açıdan bakıldığında kıskanç, bencil, diğerkâm, korkak, cesur, kibirli, merdümگیرiz veya heyecanlı bir kişidir. Bu kişilik özelliklerinin oluşumuna neden olan olgu ve durumlar ancak psikoloji biliminin ışığında aydınlatılabilir. Yazarın, söz konusu edilen bu ikinci kısmı derinlemesine işlemiş olması, kahramanını etkileyici bir kişiliğe büründürür. Bu tür kahramanlar, "edebî eserlerde görülen psikolojik tiplerin ve kanunların incelenmesi"(Wellek ve Warren, 1993: 62) bakımından da kıymetlidir. Yazar, kahramanındaki belirgin psikolojik durumu oluştururken; Oedipus karmaşasından, nevrotik bir çatışmadan, bir kimlik krizinden, arketiplerden, aşağılık kompleksi ve kardeş rekabetinden ya da varoluşsal çatışmalardan² yararlanmış olabilir. Bu durumda kahramanın kişiliğini ve kaderini anlayabilmek adına sırasıyla; psikanalize, gelişim psikolojisine, analitik psikolojiye, bireysel psikolojiye ve son olarak varoluşçu ya da hümanistik psikolojiye müracaat etmek gerekir. Öte yandan bu başlıklar sadece ana alanlara işaret ederler. Kahramanın psikolojisini ya da psikoloji ile kader ilişkisini çözmek üzere bu alanlardan birine gidildiğinde, meselenin ne kadar karmaşık olduğu görülecektir.

Bu çalışmada "trajik hata" ve "aşağılık kompleksi"nden hareketle kurmaca kişi(ler) oluşturma ve trajik bir yapı var etme üzerinde durulmaya çalışılacak ve buna iyi bir örnek olduğu düşünülen Ayfer Tunç'un "Aziz Bey Hadisesi" adlı hikâyesi çözümlenmeye gayret edilecektir.

² William Indick, *Senaryo Yazarları İçin Psikoloji* (2011) adlı kitabında kurmaca karakterleri, yukarıda verilen kuram ve yaklaşımlar doğrultusunda değerlendirmiştir.

1. Trajik hata ve aşâğılık kompleksi

Trajik hata/kusur (*hamartia*)³, kahramanın kusurlu tarafına işaret etmektedir. Özdemir Nutku, *Dram Sanatı*'nda "trajik kahramanın yaptığı bir hatayla bahtında bir dönüşüm olmasıyla ortaya çıkan trajik durum *hamartia*'dır" (1990: 48) diyerek kahramanın bir hatasının ya da kusurunun trajediyi hazırladığına işaret eder. Sevda Şener de tragedyalar üzerinden trajik hatayı ve bunun kişi var etme üzerindeki rolünü şöyle açıklar:

"Trajik Hata (Hamartia): Tragedya kahramanının seyircide istenen etkiyi yaratabilmesi, aynı zamanda seyircinin ahlak duygusuna ters düşmemesi için belli koşullara uyması gerekir. Eğer tragedyanın kaçınılmaz gelişimi içinde, mutluluktan yıkıma sürüklenen kişi çok erdemli ise, böyle erdemli bir kişinin yıkımı, seyircide korku ve acıma değil, öfke uyandırır. Öte yandan kötü bir kişinin yıkımı da seyirciyi çok etkilemez. Seyirci bunu doğal karşılar ve hakkın yerine geldiğini düşünür. Tersine, eğer kötü bir kişi mutluluğa erişirse, bu durum seyircinin adalet duygusunu çok incitir ve trajik etki yaratmaz. Onun için tragedyada karakterin ne çok iyi, ne çok kötü olmaması, bu iki tipin ortasında bulunması en iyi yoldur. Böyle bir kişi, iyi olmasına karşın, 'ne ahlak yetisi, ne adalet bakımından olağanüstü' değildir. Ahlak bakımından düşük ve kötü de olmaması gerekir. Bu, ortalamadan daha iyi olan karakterin bir hatası olmalıdır. Bu hata (*hamartia*), iyi bir insanın, bilmeden yaptığı yanlış hareket, ya da ahlaki olmayan bir zayıflıktır ve kişi bu hatası yüzünden yıkıma uğrar. İşte, iyi bir kişinin bilmeden yaptığı bir hareket yüzünden, ya da küçük bir zaafa kapıldığı için yıkıma uğraması, seyircide korku ve acıma duyguları uyandırır ve istenen trajik etki elde edilmiş olur." (2006 : 37-38)

Şener'in tragedyalardan hareketle tiyatro kişileri için belirlediği bu tespitin, roman ve hikâye için de geçerli olduğu söylenebilir. Zira kusursuz bir kişilik yerine, okurda sempati uyandıracak kadar iyi, ama zaaflarını, kusurlarını görmemekte ısrar eden bir kahramanın trajedisi, ciddi bir etki uyandıracaktır. Kahramanın kaderinde önemli bir rol oynayan bu kusurun, onun akli ya da iradesi dışında gerçekleşmiş olması ise, trajik etkiyi artıran en önemli taraftır.

William Indick, *Senaryo Yazarları İçin Psikoloji* (2011) adlı kitabında "mitsel yapıda kahramanın karakterinin ortak bir ögesinin, kahramanın üstesinden gelmek zorunda olduğu trajik kusuru (*hamartia*) olduğunu belirtir ve klasik kahramanlar arasındaki en yaygın trajik kusurun, başlarını belaya sokacak olan aşırı gurur (*hubris*), kendini beğenmişlik ve kibir duygusu olduğunu söyler." (2011:214) Kurmaca kişinin mizacını belirleyen gurur, inatçılık, öfke, kendini beğenmişlik gibi duygular, anlatıda çoklu bir işlev üstlenirler. Bu tür bir huy, bir yandan kurgusal "ben"i ya da kurmaca kişiyi oluştururken bir yandan da dramatik aksiyonu yönlendirebilir. *Poetika*'da öykünün öğeleri olarak gösterilen *baht dönüşü* (*peripetie*) ve *tanınma* (*anagnorisis*) ile kahramanın trajedisi arasında bir ilişki olduğu gösterilmiştir. (Aristoteles, 1987: 15-19) Nutku, "[t]rajik kahramanın alın yazısında ortaya çıkan bir dönüşümü anlatan *peripetie* kavramının *hamartia*'yaya sıkı sıkıya bağlı" olduğunu belirtir ve "*Peripeti*'nin, bir oyundaki iki farklı görünüşüyle aksiyonu karmaşık bir duruma getirdiğine" (1990: 49-50) işaret eder. Nutku, *hamartia* ile ilişkili olan *anagnorisis* (bilgisizlikten bilgiye geçiş) kavramını ve bunun trajik durumla ilişkisini ise Oidipus üzerinden şöyle açıklar:

"Bu kavramın *hamartia* ile de ilgisi vardır. Oidipus, evli olduğu kadının (Lokaste'nin) öz annesi olduğunu anladığı nokta *anagnorisis*'tir. Oidipus o andan itibaren işlediği bir suçun bilincinde olarak trajik bir durumun (*hamartia*) içine düşer. Burası aynı zamanda *peripeti*, yani kahramanın bahtının dönüştüğü noktadır. Oidipus, yolda bilmeden öldürdüğü kişinin de öz babası olduğunu öğrenir. Böylece, *anagnorisis* yoluyla *hamartia*'ya gidilir. Ayrıca, baht dönüşümü de trajik durumu yarattığına göre, bu üç kavram (*anagnorisis-peripeti-hamartia*) birlikte düşünülmelidir. Bunlar trajik kahramanı ve trajik durumu ortaya çıkaran üç temel öğedir." (1990: 50)

³ "Trajik kusur (*hamartia*), Achilles'in Topuğu, Achilles'in trajik kusuruna, yaralanmasın diye annesi tarafından mitsel nehir Styx'e daldırıldığında sadece topuğu dışarıda kaldığı için bedeninin tek yaralanabilir kısmına gönderme yapar." (Indick, 2011: 214)

Buradan hareketle kahramanın trajedisinin, genellikle kendi iradesi dışında vuku bulan kırılma anlarından birinde gerçekleştiği ve bunda trajik hatanın da payı olduğu söylenebilir. Trajik hata, roman ve hikâyede de benzer bir yapı ortaya çıkarır. Anlatının evrelerinden olan *dönüştürücü öge* veya *bitiş durumunda* (Kıran ve Kıran, 2003: 21-22) kahraman açısından kadersel bir kırılma yaşanabilir ve buna neden olan durumlardan biri de trajik hatadır. Şüphesiz mitsel anlatılardan bugüne, kahramanın hikâyesi değişime uğradığı için trajik hatanın metindeki görünümü de farklılaşmıştır.

Trajik hataya sahip bir kahraman üzerine kurulu olan anlatılar, genelde trajik bir yapı sergiler. Zira trajik yapı kurmaca metinlerin bazılarında okurun “sempati duyduğu bir kişinin, kendisini değiştirebilme güç ve potansiyeline sahip olduğu halde, uğradığı talihsizlik, verdiği yanlış bir karar ya da bir hatadan dolayı trajik bir durum ortaya çıkarken, bazılarında trajik duruma kahramanın kusurlu ve kibirli tabiatı neden olur.” (Stevick, 2004: 142-143) Kurmaca kişinin sahip olduğu trajik hata, anlatılarda bir tür yüceltmeye ya da olumlamaya aracılık edebilir. Eğer, kahramanın kendisini adadığı büyük bir ideal varsa, bu durumda trajik hata, tematik bağlamda bir işlev üstlenmiş demektir. Bu yapının, çoğu kahramanlık hikâyesinde kullanıldığı görülür. Trajik hata, aşağılık kompleksiyle ilişkilendirildiğinde ise, psikolojik açıdan daha girift bir durum ortaya çıkar. Modern anlatılarda, anlatı kişisi adına gündeme gelen bu karmaşık durum, “trajik bir benlik” üretmenin de anahtarını verir. Indick’in “trajik kusur, aşağılık kompleksinin, kahramanın üstesinden gelmek zorunda olduğu temel zayıflığın, kusurun ya da zaafın kökenidir” (2011: 214) tespiti, bu iki unsur arasındaki ilişkinin öncelik sonralık durumuna işaret etmektedir. Trajik hatanın aşağılık kompleksiyle ilişkilendirilmesi hem kurmaca kişinin psikolojisini anlamayı kolaylaştırır hem de olgunun daha gerçekçi bir zemine oturmasını sağlar. Aksi halde kibir, gurur ya da kendini beğenmişlik gibi bir huy nedeniyle felakete uğrayan kişinin, durumunu anlamak güçleşir. Trajedi yaratan huy ya da karakter özelliğinin neden ve nasıl doğduğunu veren aşağılık kompleksidir.

Anlatıda kimlik kazanan öznenin, dramatik aksiyonun sonunda “trajik bir benliğe” dönüşmüş olması, kendini kurma sürecindeki yaklaşımıyla ilişkilidir. Bu yönüyle “kurgusal bir benlik” oluşturan kurmaca kişinin, bilinç ve psikolojisinin gelişiminde ailesiyle ya da yetişkinlerle kurduğu ilişki gözden geçirilmelidir. Yazara, bireysel psikolojiden yararlanarak “trajik bir benlik” yaratma yolunda yardımcı olan aşağılık kompleksinin beraberinde getirdiği saygınlık çabası (Adler, 2009: 93) ise, dramatik aksiyonda entrik bir yapının doğmasına yardımcı olur. Bu noktada belirtilmelidir ki, “her ruhsal yaşamın başında az çok yer alan aşağılık duygusu”, kurmaca kişi söz konusu olduğunda “itici bir güç oluşturarak” (Adler, 2009: 93) onu salim bir yola sevk etmeyebilir. Yani kurmaca kişinin “normalden daha güçlü, daha yoğun ve daha uzun süreli [yaşadığı] aşağılık duygusu[nu]” (Adler, 2009: 93) dengelemesi beklenen saygınlık ve üstünlük çabası, “aşırı dengelenmeye doğru evrilir” ve kurgusal kişilikte “patolojik ve uyumsuz davranışlara ve bir üstünlük kompleksine” (Indick, 2011: 215) dönüşür. Bu tür patolojik bir durum, trajedi yaratmak için uygun zemini de hazırlamış olur.

Adler’in, yetişkinlerin çocuğa yönelik yanlış tutum ve davranışlarının sebep olduğunu söylediği aşağılık kompleksi, karmaşık bir durumdur. Adler’e göre çocuğun yetişkinlere göre yetersiz, güçsüz ve zayıf olduğu çocukluk döneminde, onu eğitirken, aşağılamak, beceriksizlikle suçlamak ya da yapabilirliğini aşan bir görev vermek aşağılık kompleksini doğuracaktır. (2009: 94-95) Aşağılık kompleksi aslında aşılabilir bir sorun gibi görünmektedir. Ancak bu noktada çocuğun bu duyguyu aşmak için gösterdiği çaba sağlıklı bir yola evrilirse, başka bir sorun olan “üstünlük kompleksi” ortaya çıkar. Adler, bu süreci şöyle açıklar:

“Aşağılık, güvensizlik ve yetersizlik duyguları yaşamda bir amacın saptanmasını ve biçimlendirilmesini sağlar. Daha yaşamının ilk günlerinde ön plana çıkmak, anne ve babasının

dikkatini üzerine çekmek, onları buna zorlamak özelliği kendini açığa vurur çocukta. Bu tür davranışlar insandaki saygınlığa kavuşma eğiliminin ilk belirtileridir, aşağılık duygusunun etkisiyle oluşur ve çocuğu çevresine karşı bir üstünlük duygusuyla donatacak bir amaç saptamaya iter. (...) Ne var ki, aşağılık duygusu çok güçlüyse, çocuğun ileride pek istediği gibi yaşayamayacağından korkarak normal bir dengelemeyle [kompensasyon] yetinmeyip, işi daha ileriye götürme ve aşırı ölçüde bir dengelemeye başvurma tehlikesi ortaya çıkabilir. Güçlülük ve üstünlük eğilimi oldukça aşırılaşmış hastalık derecesinde bir düzeye çıkarılır. Bu gibi çocuklar, yaşamlarındaki normal ilişkilerle yetinmez, çok yüksekte saptadıkları amaçlara uygun olarak dikkati çeken büyük eylemlere girer. (...) En başta kendini beğenmişlik, büyülenme, her ne pahasına olursa olsun başkalarını egemenlik altına alma, ilgili özellikler arasında yer alır. (...) Ne var ki, yaşam karşısında takınılan böyle bir tutum yalnızca çevreyi rahatsız etmekle kalmaz, ilgili tutumun sahipleri için de birtakım tatsız sonuçlar doğurur. Onları hayatın gölge taraflarıyla öylesine donatır ki, bu kişiler yaşamın doğru dürüst tadına varamazlar.” (2009: 96-101)

Bu açıklama aşağılık kompleksinin ne kadar karmaşık bir sorun olduğunu gösterdiği gibi, başka rahatsızlıklara neden olduğunu da işaret etmektedir.

Kurmada hem yapısal öğelerle hem de içerik öğeleriyle ilişkili olan kurmaca kişiler, dramatik aksiyon içindeki entrik yapıda da etkin bir rol üstlenirler. Bu nedenle yazar, kurmaca benlikleri üretirken bütün bu unsurları göz önüne alarak hareket eder. Eğer, trajik bir öykü oluşturmaya çalışıyorsa, yaratıcılığını trajik bir kahraman oluşturma yönünde kullanacaktır. Bu bağlamda trajik hatadan ve aşağılık kompleksinden yararlanmanın, kurmaca kişinin “benlik” inşasında elverişli bir alan açtığını söylemek yanlış olmayacaktır. Hatta birbiri ile bağlantılı olan trajik hata ile aşağılık kompleksi, başka kişilik problemleri ya da sorunlarına da kapı aralayabileceği için, kurmaca kişinin trajedisinin derece ve niteliğini de belirleyecektir. Böylece bireysel psikolojinin alanına giren bir sorun, kurmaca kişi adına kırgınlık, hüüzün, dram ya da trajedi üretmek için kullanılmış olur. Üstelik kurmaca kişinin benlik ve kimliğinin oluşumunda başka kişilerin tavır, davranış ve tutumları da etkili olduğundan, diğer kişilerin tasarımında da değişik ölçülerde psikolojiden yararlanır. Bu durum sadece kurmaca kişileri belirlemez, aynı zamanda dramatik aksiyonda entrik yapıyı hazırlayacak olan karmaşık ilişkiler ağını da oluşturur.

Kurmaca kişiler için tespit edilmesi gereken bir diğer husus, tip ya da karakter olarak tasarlanmaları durumudur. Trajik hata ile aşağılık kompleksinden yararlanılmış olması, kurmaca kişilerin tip ya da karakter olarak tanımlanmalarında etkilidir. Bu noktada denilebilir ki, trajik hataya sahip olan kurmaca bir kişi, daha çok tip olma vasfı taşıırken, aşağılık kompleksiyle buluşmuş bir trajik hata, kurgulanan kişiyi rahatlıkla bir karaktere dönüştürebilir. Karakter üretiminde yazarın yaratıcı bilinci, psikolojiden ne kadar yararlırsa, ürettiği kurgusal kahraman o ölçüde karmaşık bir kişiliğe sahip olur. Indick, üstünlük kompleksi olan birinin (genellikle kötü) karakter olarak tasarlandığını, ancak kötü karakterin aşırı dengeleme davranışının ardındaki aşağılık kompleksini açığa vuracak şekilde tasarlanmasının, onu tek boyutlu bir kişi olmaktan çıkardığını belirtir. (2011: 215) Konuyla ilgili açıklamasında önemli bir noktanın daha üzerinde durur. “Bu başarılı olduğunda kötü, tek boyutlu bir karakter işlevi görmeyecektir. İzleyici kötü karakterin neden kötü olduğunu anlayacak ve karakterinden nefret ettiği kadar ona acıyacaktır” diyen Indick’e göre;

Süper kötü aşırı dengelemenin ve üstünlük kompleksinin aşırı bir örneği, bu dürtüler ve çatışmalar bütün karakterlerdeki ortak motivasyonlardır. Bunlar kahramanlarda (özellikle trajik kahramanlarda), rakiplerde, destekleyici, hatta yol gösterici karakterlerde karakter motivasyonlarının etkili araçları olabilirler. Örneğin bir oyuncu olarak başarısız kariyerini dengelemek için takımını psikotik bir zafer gereksinimiyle zorlayan basketbol koçu, yol gösterici karakterdeki üstünlük kompleksinin arketipik bir örneğidir. (2011: 217)

Yukardaki açıklamanın da işaret ettiği gibi aşağılık kompleksinin aşırı dengelenmesinin ortaya çıkardığı üstünlük kompleksi, sadece kötü tipler için söz konusu değildir. Kurmaca evrenin merkezinde yer alan

ve tam olarak “kötü” sıfatını hak etmeyen çoğu kurgusal kimlik ya da kurmaca kişi böyle tasarlanmış olabilir. Üstelik bu durum, yukarıda ifade edilmeye çalışıldığı gibi karakter tasarımında yazarın işine yaramaktadır. Çünkü kahraman açısından sorunlu benlik oluşturan tek unsur; çocukluk dönemi, mizaç, aile ve diğer yetişkinlerle olan ilişki değildir. Trajik hata veya kusur, aşağılık kompleksiyle buluştuğunda daha karmaşık kişilik sorunlarını ortaya çıkarabilir. Bu karmaşık yapı, sendrom olarak nitelenen rahatsızlıklardan başlatılarak bir kimlik krizine kadar genişletilebilir. Bir diğer ifadeyle trajik hata ile buluşan aşağılık kompleksi ve bunun ortaya çıkardığı üstünlük kompleksi, gerçekte olduğu gibi kurgusal metinlerde de kurmaca kişilerin başka rahatsızlık, sorun ve hastalıklarla uğraşmasına neden olabilir. Bu çalışmada çözümlenmeye çalışılacak olan Ayfer Tunç’un “Aziz Bey Hadisesi” hikâyesinde, başkişinin kurgusal kişiliğinde var olduğu görülen trajik hata –ki kahraman adına bunu daha çok kusur olarak görmek mümkündür- aşağılık kompleksiyle buluşmuş ve üstünlük kompleksine dönüşmüştür. Öznenin trajik kaderinde, bir de üstünlük kompleksinin tetiklediği “Peter Pan Sendromu” ortaya çıkar. Bütün bu sorunlar, kahramanın genetik olarak taşıdığı tavır, davranış ve tutumlarla birleşince, kurmaca kişi için dramatik bir kader doğmuş olur. Bu bağlamda acı ve trajik olamı hazırlayan bütün unsurlar birlikte düşünülmedikçe bu *kader hikâyesinin* kahramanını çözmek zor olacaktır.

“Aziz Bey Hadisesi” hikâyesinin çözümünde söz konusu edilecek olan “Peter Pan Sendromu” Dr. Dan Kiley tarafından psikoloji literatürüne kazandırılmış bir rahatsızlıktır. Dan Kiley, bunun insan yaşamını tehdit etmediğini, bu yüzden bir hastalık olarak değerlendirilmediğini ama psikolojik bir olgu olduğunu belirtir. Kiley, insan hayatında birçok probleme neden olan bu sendromun, akıl sağlığını tehdit ettiğini belirterek basit bir rahatsızlık olarak görülmemesini ister. Kiley’e göre, “bu yeni bir psikolojik olgudur. Bilinen herhangi bir kategoriye girmez, ama varlığı da inkâr edilemez. (...) Parlak, duyarlı bir çocuğun, olgunlaşmamış, öfkeli bir yetişkin haline gelmesinde” (1997: XV-XVI) suçlanan anne ve babaların yanlış tutum ve davranışları, erkek çocuklarında ciddi kişilik problemleri ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla bu sendrom da diğer psikolojik rahatsızlıklar gibi kurmaca kişilerin tasarlanmasında yazarın yaratıcı bilincini harekete geçirebilir. Böylece kurmaca kişiler, derinliği olan karakterlere dönüşebilirler.

2. Trajediye tutkuyla bağlanmak

Kurmaca dünyanın merkezinde yer alan insanın gerçek hayatta olduğu gibi kurmaca kaderinin de en çarpıcı tarafını trajediler ya da dramalar oluşturur. Tutunamayan bir kahraman, tutunabilmeyi başaran bir kahramandan çok daha cazip bir hikâyenin sahibidir. Kötü talihli insanların hikâyesini anlatmak da dinlemek de merak uyandırıcıdır. Belki de bu nedenle trajik bir hikâyesi olan kurmaca kişiler, okurun ilgi alanından hiç uzaklaşmaz, hafızalara kolayca yerleşirler. Bu durumu, psikolojide “schadenfreude/kötü niyetli sevinç” terimiyle karşılanan “başkasının açısından zevk almak” duygusuyla ilişkilendirmek doğru olmayacaktır. Zira başkasının açısından haz alma duygusunun altında patolojik bir sorun olabileceği gibi bunun olumsuz bir duygu olduğu ortadadır. Öte yandan diğer insanların yaşadığı acıyı, yazma eyleminin merkezine yerleştirmek ya da böyle bir hikâyeyi anlatan eseri okumak, hayatı anlama ve anlamlandırmaya katkı verebileceği gibi büyüme ve olgunlaşma vesilesi de olabilir. Okur, kurmaca kişinin dramından hareketle hayata ve insana dair yeni şeyler öğrenirken, kendi adına sorgulamalarda, keşiflerde bulunur.

Trajiğin, dram veya acının yazara ne ifade ettiği ya da yazarın neden trajik olana yönelme isteği duyduğu, her sanatkar tarafından farklı cevaplanabilecek bir sorudur. “Okumayı ve yazmayı ruhu doyuran bir faaliyet olarak gören” (Harmancı, 2004: 66) Ayfer Tunç, bir hikâye yazarı olarak “insan ruhunun farkında olmadığımız halde bizi acıtan girift yanlarını kurcalamak için” yazdığını dile getirir ve “acı hikâyelerin iyi yazılmış bir edebiyat metni olarak okuduğunda duyulan acının edebî hazla donanmış”

(İnci, 2014: 106) olduğuna işaret eder. Bu açıklama, yazarın trajediye tutkuyla bağlandığını göstermektedir. Trajedi ya da acıya tutkuyla bağlılık, yazarın kurmaca kişilerinin kurgusal benliklerini şekillendirir. Bu nedenle onun hikâyelerinde genellikle incinmiş ya da incitilmiş, mutsuz, yalnız kahramanların kederli hayatları okunur.⁴ İnci'nin dile getirdiği gibi “yazarın bütün hikâyeleri ölümler biter. Mutlu son, mutlu aşk ya da memnuniyetle yaşanmış tek bir aşk yoktur.” (İnci, 2000'den aktaran: Lekesiz, 2001: 412)

Umut yerine karamsarlıktan hareket eden Ayfer Tunç'un acıyı anlatma tercihi, tasarladığı kurmaca kişilerin kötü yazgılı olmalarına, trajik, dramatik ya da hazin hikâyeler içinde bir ömür tüketmelerine neden olur. Yazar, bir söyleşisinde acıyla ilgili düşüncelerini şöyle anlatır:

“Acı bu metinleri yazmama neden olan şey, dünya acılı bir yer çünkü, hayat acılı bir süreç. Ama yaşayabilmek için acıyı inkâr etmek, baş etmeye çalışmak, kararlar vererek aşmak zorundayız. Bu baş etme ve aşmaya çalışma sürecine de hayat diyoruz. Hayat acının sürekli olması halidir. İnsanın hayatını boğan acılardan kurtulup mutluluğa erişmesi bir tür başarı öyküsüdür, nadirdir, aslolan acıdır. Bu tür başarı öykülerinin yeri okuru rahatsız eden ve sorgulayıp düşündüren edebiyat değil, okurun tatmin olmasını gözeten edebiyattır. Okurların çoğu edebiyattan bunu bekler. Karakterle özdeşleşir, kazanmasını, kötülerini cezalandırmasını, arzularına ulaşmasını ve kendi yoluna bir ışık tutmasını ister, böylece kitabı kapattığında rahat eder. Ben edebiyatın mutluluk reçetesi, okura yol gösterme kılavuzu olduğunu düşünen ve metinlerini bu amaca ulaşmak üzere kurgulayan bir yazar değilim. Edebiyat yaralarımızı gösterir, rahatsız eder, tedavi önermez. Yazarın yazdıklarından bir reçete çıkarmak istiyorsa okur çıkarabilir elbette, hatta çıkarmalıdır, başını kaldırıp çevresine bakmalı, kendini düşünmeli ve sorgulamalıdır. Sorgulama dediğimiz şey de somut soruları sormak ve kısa süre içinde cevaplarını bulmak ve bu cevaplara göre yola devam etmek değildir. Rahatsız olmak ve bu rahatsızlıkla yaşamaya devam etmek bir tür sorgulamadır.” (Hamamcı, 2017; “Ayfer Tunç ile Söyleşi”, <http://www.sabitfikir.com/dosyalar/odakyazar-ayfer-tunc-11>, Erişim tarihi: 04.10.2021)

Görüldüğü gibi yazarın, trajik ya da dramatik hikâyeler anlatma isteğinin altında, acıyla kurduğu ilişki yatmaktadır. Acıyı hayatın merkezine alan Tunç, açıklamasında bir yandan neden acıya yönelmiş olduğunu, bir yandan da bu tercihin okur tarafından nasıl karşılandığına ya da karşılanmaması gerektiğine dair düşüncelerini ortaya koyar. Mutluluk reçeteleri yazmadığını dile getiren yazar, eseriyle okuru rahatsız ettiğini ifade ederek yazmanın görünür kıldığı, okumanın ise sorgulayıcı bir tarafı olduğu tespitini doğrular. Tunç'a göre okur, eserde anlatılan acıdan payına düşeni çıkarma konusunda özgürdür. Bu noktada yazarın, kötü yazgılı kahramanların hikâyelerini sadece anlatmakla yetinmediğini, onları karmaşık duygularıyla ortaya koymayı tercih eden yazarlardan biri olduğunu söylemek gerekir. Tunç, hikâyeyi anlatırken kurmaca kişilerin psikolojilerini anlamayı kolaylaştıracak olay, durum ve olguları da ortaya koyar. Dolayısıyla onun hikâyelerinde, okurun anlatılanlardan rahatsızlık duymasına, kendini sorgulamaya başlamasına neden olacak bir anlatım söz konusu olur. Duygular ve düşünceler yoluyla iç dünyası ifşa olan kurmaca kişiyle aynı oranda olmamakla birlikte, okur da acıya, kedere, hüznem ortak olabilir. Bu durum ister istemez karamsar bir bakış açısının

⁴ Ayfer Tunç'un hikâyeleri ve hikâye anlayışı üzerine yapılan çoğu çalışmada bu durum dile getirilmiştir. Örneğin Handan İnci, Tunç'un hikâye kişilerini şöyle değerlendirir: “Ayfer Tunç, çağımızın çok uzağında duran, incelikli, gündelik olanla uzlaşmayan, tutunamamış, çoğu hayatı daha 'baştan kaybetmiş' gölge insanları anlatıyor bize. Aramızda –ola ki- yaşasalar bile göze çarpmayan, hemen fark edilmeyen, konuştukları dil, dinledikleri müzik, kullandıkları eşyalar, yaşadıkları evler ve semtlerle, artık var olmayan bir İstanbul'a ait gibiler. Belki de bu yüzden bu hikâyelerde yer yer karamsarlığa kayan yoğun bir hüznem var. Karşılık bulmamış, değeri bilinmemiş aşkların, yalnızlığın ve ölümün beslediği bu dünyaların kahramanları ise büyük çoğunlukla yaşlılar ve erkekler. 'Cinnet Bahçesi'ndeki Müyyet Bey'i, 'Gençlik Sabah Çiyidir'deki yaşlı adamı, 'Siz ve Şakalarımız'ın Samim Bey'ini, 'Alafranga İhtiyar'daki Ulvi Efendi'yi (*Mağara Arkadaşları*), Aziz Bey'i ve 'Soğuk Geçen Bir Kış'taki Semavi Bey'i (*Aziz Bey Hadisesi*) neredeyse tek bir kişide toplamak, onları, hayata karşı alınmış belirgin bir algılama biçiminin parçalanmış yansımaları olarak görmek de mümkün.” (İnci, 2000'den aktaran: Lekesiz, 2001: 412).

egemenliğini gündeme getirir. Yazara bir söyleşide, karamsarlık bağlamında aşağıdaki soru yöneltilir ve Tunç'un bu soruya verdiği cevap, neden trajik olanı tercih ettiğini açıklar niteliktedir.

“Öykülerinizde hayata yenilmiş insanlar geçmişteki acılarıyla, yalnızlıklarıyla, yenilgileriyle yüzleşiyor ve gelecek, bir umut vadetmiyor onlar için. Karamsar bir öykücü diyebilir miyiz bu açıdan Ayfer Tunç için?”

“Karamsardım, giderek ölesiye karamsar, ölesiye umutsuz oluyorum. Umuda hiçbir zaman tüm kalbimle inanmadım, kandırıcı bir tarafı olduğunu hissettim. Metinlerim nedeniyle duygusal hatta melankolik sanılsam da çok gerçekçi hatta gerçeğe aşırı bağlı bir yazarım. Gerçekle sağlam bağları olmayan bir umudun aptalca hayalperestlerin dayanağı, gerçeği gölgeleyen bir perde olduğu kanısı hep vardı bende, giderek güçlendi. Umudun soyut ve boş bir kavramdır, içeri doldurmak için eylem ister.” (Bozkaya, 2017; “Ayfer Tunç ile Söyleşi”, <http://www.sabitfikir.com/dosyalar/odakyazar-ayfer-tunc-11>, Erişim tarihi: 04.10.2021)

Hikâyelerinde karamsarlığa, umutsuzluğa, santimental bir hassasiyetle ve romantik bir duyarlılıkla değil; gerçekçi bir bakışla ulaşılmış olması, yazarın hayatta öncelikle acıyı ya da acı olanı görmeyi tercih ettiğini gösterir.

Tunç, karamsar bir yazar olarak kırgın hayatların hikâyelerinin anlatıcısı olduğunu 1989'da yayımladığı ilk kitabı *Saklı*'dan⁵ itibaren göstermiştir. Türk hikâyeciliğinin gelişimine katkı ve yön veren hikâye yazarlarından biri olacağını haber veren *Saklı*'yı, *Mağara Arkadaşları* (1996), *Aziz Bey Hadisesi* (2000), *Taş-Kâğıt-Makas* (2003), *Evvelotel* (2006) adlı hikâye kitapları takip eder. Genel olarak hikâyeleri klasik kurgulu olay hikâyesi bağlamında değerlendirilse de yazarın, yer yer modern anlatım tekniklerinden yararlandığı da görülür. Lekesiz, *Aziz Bey Hadisesi* üzerinden bu durumu şöyle değerlendirir:

“*Aziz Bey Hadisesi*’ndeki öyküler, örgüsel olarak kulağı tersten gösteren ve anlaşılacak için okurdan çaba bekleyen hikâyeler olmamakla klâsik; bakış açısındaki kuşatıcılık, söylemdeki dirilik, durumlar/olaylar arasındaki seri geçişlilikle modern anlatım biçimlerini içselleştirip, geleneksel anlatı biçimlerini bu iyi özümlemiş anlayıştan/zevkten/süzgeçten geçirerek sunan bir öykücünün öyküleridir” (Lekesiz, 2001: 413).

Kendine özgü bir anlatım tarzı olan Ayfer Tunç, olay hikâyesinin sürükleyiciliği içine modern kısa öykünün anlatım biçimlerini ve bireyin iç dünyasını yerleştirir. Bu hikâyelerde zaman olabildiğince geniş tutulur ve çoğunlukla, kurmaca kişilerin bir ömürlük serüveni aktarılır. Bu nedenle bu tür *kader hikâyeleri*, kısa roman olarak da değerlendirilebilir.

2.1. Dramatik bir hikâye

Ayfer Tunç'un üçüncü öykü kitabı olarak yayımlanan *Aziz Bey Hadisesi*'nde⁶ genel olarak trajik hikâyeler anlatılmaktadır. Eserin ilk baskısında, kitaba adını veren hikâyenin dışında, “Kadın Hikâyeleri Yüzünden”, “Soğuk Geçen Bir Kış”, “Kar Yolcusu”, “Mikâil'in Kalbi Durdu”, “Kırmızı Azap” başlıklı beş

⁵ 1964'te Adapazarı'nda doğan Ayfer Tunç, yükseköğrenimini İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde tamamlar. Yazı yazmaya üniversite yıllarında başlayan Tunç'un edebiyat üzerine ilk yazıları 1983'ten itibaren çeşitli dergilerde yer alır. ‘Saklı’ adlı öyküsü 1989'da *Cumhuriyet* gazetesinin düzenlediği ‘Yunus Nadi Öykü Armağanı’ni alır. 2001 yılında yayımlanan *Bir Maniniz Yoksa Annemler Size Gelecek* ile de 2003 yılında Uluslararası Balkanika Ödülü'nü kazanır. Çeşitli gazete ve dergilerde de çalışan Ayfer Tunç'un yayımlanmış altı hikâye kitabı dışında, *Kapak Kızı* (1992), *Bir Deliler Evinin Yalan Yanlış Anlatılan Kısa Tarihi* (2009), *Yeşil Peri Gecesi* (2010), *Suzan Defter* (2011), *Dünya Ağrısı* (2014), *Aşıklar Delidir ya da Yazı Tura* (2018), *Osman* (2020) adlı romanlarının yanı sıra çeşitli konularda yazılmış araştırma kitapları da bulunmaktadır. (Bk. Altundaş, 2020;<http://www.teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ayfer-tunc>, Erişim tarihi: 04.04.2021)

⁶ Bu çalışmada esas alınan baskı; *Aziz Bey Hadisesi*, 1. Baskı, YKY, İstanbul 2000, 134 sayfa.

hikâye daha yer alır.⁷ Okuyucu, “Aziz Bey Hadisesi”nde Tamburi Aziz Bey’in kederli hikâyesini okur. Tunç, bu hikâyeyi kahramanın macerasının tamamlandığı yerde başlatır. Çalıştığı meyhaneden tartaklanarak dışarı atılan kurmaca kişinin gördüğü muameleye neden olan olay, daha sonra öğrenilecektir. Fakat anlatı dizgesini oluşturan dramatik aksiyonun başında, Aziz Bey’in bu acı olaydan kısa süre sonra ebedî saadete kavuştuğu haberi verilir. “Hadiseden birkaç saat sonra, evine giden Aziz Bey, gözlerinde biriken yaşlarla maziyi hatırlar ve hurma ağaçlarının, çok yüksek palmyelerin gölgelediği sıcak ve alabildiğine mavi bir şehirde yaşadığı, çok kısa ama çok mutlu geçirdiği üç günü hatırlar. Yanılgılarla dolu bir ömrün bütün çilesini saklamaktan vazgeçtiği anda da hayata gözlerini yumar. Her şey olup bitmiştir artık.” (s. 8) Acıya tutkuyla bağlı olan yazarın “incinmiş ruhlarından biri” (Harmanlı, 2004: 65) olan Aziz Bey’in, ölmeden hemen önce mutlulukla hatırladığı, palmyeler altında geçen üç gün, kaderini tayin eden olaya dair önemli bir ayrıntıdır. Dramatik yıkımlar içinde hayata tutunmaya çalışırken yaşanmış olan bu üç günden başka hatırlanabilecek başka güzel bir anı da yoktur. Zira yazar, kahramanı bu acı kaderi yaşayacak şekilde tasarlamıştır.

Aziz Bey; sevgisini göstermeyen, sert, kızgın bir babanın sorumsuz, uçarı oğlu olarak büyür. Burnu havada, havai, çapkın, yakışıklı bir genç olarak hayata atılır ve okuldaki başarısızlığını, sebatsızlığını, babasının yardımlarıyla girdiği işlerde de sürdürür. Ancak gerçek anlamda “dram Maryam’la başlar.” (s. 13) Ailesiyle birlikte Beyrut’a giden Maryam’ın gönderdiği uzun şiirli mektuplar, aşkını unutmamasına izin vermez. Aziz Bey, “bu cevabî mektuplarda aslolanın aşk değil, bırakılıp gidilenin haline duyulan doymak bilmez bir merak olduğunu göremez. Âşık olmayan bir göz, filmlerden, romanlardan edinilmiş bu basmakalıp satırları okusa, Maryam’ın da aşkın kendisinden değil, ardında bıraktığı yıkıntıdan haz alan kadınlardan olduğunu kolayca anlayabilir” (s. 19) ama o, anlayamaz ve mektuplardaki davete aldanarak Beyrut’a gider. Yalnızlık, yabancılık ve sıkıntıyla dolu bu maceradan hem acı bir tecrübenin sahibi hem de bir çalgıcı olarak döner. Kısa sürede Tamburi Aziz Bey olarak tanınan kahraman, dik başlı, gururlu ama yalnız biri olarak hayatını sürdürür. İlerleyen yaşında, sessiz, sedasız bir hanım olan Vuslat’la evlenir. Vuslat’ın hastalığı sırasında, ne kadar bencilce yaşadığını, onu hiç görmediğini fark eden Aziz Bey, karısının ölümünden sonra da bu kez, onun yasını tutmayı bir tutku gibi sürdürür. Çalıştığı meyhaneden tartaklanarak kovulmasına neden olan bu yas hâli, ölümüyle nihayete erer.

2.1.1. Aziz Bey’in trajik kusuru: Gurur

Hikâyenin merkezinde yer alan Aziz Bey’in, dramatik yazgısına ve yaşadığı olumsuzluklara bir tür trajik hata gibi tanımlanabilecek olan aşırı kibir, gurur ve kendini beğenmişlik duygusunun neden olduğu söylenebilir. Yukarıda ifade edildiği gibi, mitlerden itibaren kahramanlarda görülen trajik hata, Aziz Bey’in kurmaca kişiliğinde de aşağılık kompleksiyle birleşir ve onun sorunlu kişilik yapısını oluşturur. Aşağılık kompleksinin olduğu çoğu trajik benlikte görüldüğü gibi onun hayatında da “üstünlük sağlamak üzere” (Indick, 2011:214) ortaya koyduğu çaba, sorunlu bir benlik algısı oluşturmuştur. Bir diğer ifadeyle Aziz Bey’de de “[a]şırı aşağılık duyguları doğal olarak üstünlük yönünde aşırı tepkiler üretmiştir.” (Indick, 2011:215) Aziz Bey’in kişiliğinde ortaya çıkan aşağılık duygusuna babasının davranışları neden olmuş olabilir. Kahramanın bu duyguyu dengeleme çabası ise “üstünlük kompleksi”ni doğurmuştur. Indick, “aşırı aşağılık duygularının doğal olarak üstünlük yönünde aşırı tepkiler ürettiğini ve bu aşırı tepkilere ‘aşırı dengeleme’ denildiğini, dengelemenin aşağılık kompleksi nevrozunu gidermenin normatif bir yolu olduğunu söyler. Aşırı dengeleme davranışlarının patolojik ve uyumsuz sonuçlar doğurduğunu dile getiren Indick, sürekli ve genel aşırı dengelemenin, bireyin etrafındaki insanlara

⁷ Ayfer Tunç, “Aziz Bey Hadisesi” tek basılısın istemiş ama kalan hikâyeler ayrı bir kitap oluşturmadığı için ilk baskıda eser bir öykü toplamı olarak çıkmıştır. Daha sonra yazarın bu isteği gerçekleşmiş ve eser bağımsız bir kitap olarak basılmıştır. (İnci, 2014: 67)

hükmetme ve onları küçük düşürmeye yönelik patolojik bir gereksinimi dışa vurduğu bir kişilik bozukluğu olan ‘üstünlük kompleksi’ne yol açabileceğini belirtir. (2011:216) Bu noktada, yazarın, kahramanın kişiliğini oluştururken diğer kişilerin rolüne müracaat ettiğini, bu nedenle diğer kişileri tasarlarlarken de değişik ölçülerde psikolojiden yararlandığı söylenebilir. Bu durum, sadece kurmaca kişileri belirlemeye yardımcı olmamış aynı zamanda dramatik aksiyondaki entrik yapıyı hazırlayacak olan karmaşık ilişkiler ağını da oluşturmuştur.

Sert ve anlayışsız bir babanın gölgesinde büyüyen Aziz Bey, okulda başarı gösteremediği gibi, babasının zoruyla girdiği işlerde de tutunamaz. “İki ufak penceresi kasvetli, kara kum yığınlarına bakan, ter, zift ve soğan kokan basık yazıhanede, başı yerde, omuzları düşük, ‘Evet efendim, sepet efendim’ diyerek çalışmaya başlayınca, hayatın ne çetin bir kavga olduğunu” (s. 13) anlar. Bu kasvetli ortam Aziz Bey’in “hülyalı başına vurmaya başladığı” (s. 13) sırada Maryam’dan da davet mektupları gelmektedir. Sonunda hem evdeki hem de işyerindeki tutsaklıktan kurtulmak için işten ayrılır. Hayırsız oğlunun işten ayrıldığı haberini alan babanın verdiği tepki, Aziz Bey’in nasıl bir babanın elinde büyüdüğünü ortaya koyması bakımından dikkate değerdir:

“(…) Babası derin bir nefes aldı ve gittikçe öfkelenerek, öfkelendikçe sesi yırtılarak konuşmaya başladı. Dilinin kemiği yoktu, ağzına geleni söylüyordu. Hakaret dolu cümlelerle Aziz Bey’e bağırırken annesi fena oluyor; bir oğluna, bir kocasına dili tutulmuş gibi bakıyordu. (...) Aziz Bey’in ne adılığı, ne dilenciligi, ne sütünün bozukluğu kaldı. Küfre varan hakaret cümleleri odanın duvarlarında çınlıyor, Aziz Bey’in içinde çırpıldıkça köpüren yumurta akı gibi hafif, kendinin de şaşıracağı bir sevinç büyüyordu. Oğlunu baharat, çiçek ve limon kokularının birbirine karıştığı, sıcak bir ülkeye çağırın mektuplardan haberdar olmayan baba, sonunda oğlunu evden kovdu. Ona batakhanelere, pis sokaklara, en adi orospuların yanına layık olduğu söyledi. “Karşımda daha fazla dikilerek bu temiz ve şerefli evi kirletme! Defol!..” dedi.” (s. 21)

Evden kovulan Aziz Bey, annesine veda etmek isterken babasıyla tekrar karşılaşır ve bir kez daha hakarete uğrar. Bunun üzerine “sokak kapısını öyle bir şiddetle vurup çıkar ki, önü lale motifli demirle süslü kapının camı şangırıyla aşağıya iner. O sırada, annesi uğradığı felakete dayanamayarak yere yığılmıştır ama Aziz Bey ardında ne bıraktığını hiç aklına getirmeden, içinde sevgilisinin de bulunduğu yepyeni bir yurda tüm iştahı ve gücüyle gitmeye hazırdır.” (s. 21) Bu iştahlı gidişin bedeli ağır olur. “Hayat, babasının istediğinden çok daha fazla burnunu sürter, ona hak etmediği kadar ağır bir ders verir. Peki, Aziz Bey bu dersi alır mı? Hayır...” (s.41) Evini, mahallesini, yaşadığı şehri terk ederek özgürlüğüne ve aşkına kavuşmak için gittiği Beyrut’ta yaşadığı sıkıntılara rağmen, döndükten sonra başı eskisinden de dik, burnu daha da havadadır. Hikâyede bu durum şöyle verilir:

“Aziz Bey de birçokları gibi hayatla inatlaşmayı, didişmeyi tercih etti. (...) O yaranın acısını bastırmakla, yaradılışındaki o dik başlı, hatta kibirli duruşu abartmakla, ona genç yaşında ağır bir darbe indiren hayata karşı küstah durmaya çalışmakla geçirdi bir ömrü.(...) Başı eskisinden de dik, burnu daha da havadaydı.” (s. 41-43)

Altı çizili cümlelerden de anlaşılacağı üzere, Aziz Bey yaşadığı dramatik yaralanmalara rağmen, öncekinden daha dik durmaya ve daha kibirli davranmaya çalışmaktadır. Bu kibirli dik duruş, hikâye boyunca sıklıkla dile getirilen trajik bir kusurdur. Adler’in, tespit ettiği gibi “aşağılık, güvensizlik ve yetersizlik duyguları”, Aziz Bey için de “yaşamda bir amacın saptanmasını ve biçimlendirilmesini sağla[mış]” ve “saygınlığa kavuşma eğilim[leriyle] (2009: 96) şekillenmiştir. Buradan hareketle Aziz Bey’in kişiliğine bakıldığında, hayatta saygınlık kazanmak amacının kibirli, gururlu duruşla birlikte ilerlediği görülür. Yaşı ilerledikçe bu gururlu eda bakışlarına, duruşuna siner ve çevresindeki herkese yukarıdan bakar. “Yakışıklı bir adam olarak orta yaşa yaklaştığında haline tavrına bir olgunluk, bir güngörmürlük gelir. Kendini hep ağırdan satan, iş teklifleri gelince acele etmeyen, ince eleyip sık dokuyan, kendi küçük piyasasında tanınan, saygı gören” (s. 46) bu adamın sadece kendini düşünen,

kendi duygularıyla ilgilenen narsist bir tarafının olduğu da söylenebilir. Dolayısıyla babanın aşağılamalarına karşı geliştirilen üstünlük kompleksinin bir yansıması olan saygınlık kazanma arzusu, neredeyse kahramanın hayatını tamamen idare eden bir duyguya dönüşür. Bu durumda, trajik kusurun aşağılık kompleksini dengelemek adına aşırı bir üstünlüğe ve dolayısıyla üstünlük kompleksine dönüşmesindeki öncelik sonralık durumunu tespit etmek güçtür. Yukarıda ifade edildiği gibi trajik kusurla birleşen aşağılık kompleksi, kahramanın kişiliğinde daha karmaşık sorunları ve/veya sendromları ortaya çıkarmıştır.

2.1.2. Narsisizm ve Peter Pan sendromu

Gurur, Aziz Bey’de neden ve nasıl gelişmiştir? Bu duygunun oluşmasına yol açan ya da kahramanı böyle davranmaya iten nedenleri araştırmak, onu tanımaya yardımcı olabilir. Aziz Bey’in, yaşamında üzerine düşen sorumlulukları alma veya onlardan kaçma durumu, bencilliği, aşırı gururlu oluşu, yaşadığı olaylar karşısında doğru tepkiler verememesi “Peter Pan Sendromu” ile ilişkilendirilebilir. Dan Kiley, insan hayatında birçok probleme neden olan bu sendromu şöyle değerlendirmiştir:

“Bu erkekler yirmilerinden önceki ve sonraki birkaç yıl boyunca düşüncesiz bir yaşam tarzına dalarlar. Narsisizm onları kendi içine kilitlerken, gerçekçi olmayan bir ego tribi (kendini beğenmişlik) de, hayallerinin söylediği her şeyi yapabileceklerine ve yapmaları gerektiğine onları ikna eder. Gerçeğe uyum sağlamakta güçlük çektikleri yılların sonunda yaşam tersine dönmüş gibi görünür. “İstiyorum” un yerini “Yapmalıyım” alır. Kendilerini kabul ettirmelerinin tek yolu, diğer insanların onları kabul etmelerini sağlamaktır.” (1997: XVI)

Sendromu izah eden bu açıklama, Aziz Bey’in kişisel tarihinde de neredeyse aynen tekrar eder:

“Pazar sabahları bile tıraş olan, sokağa şapkasız adım atmayan, adliyede memur babası, oğlu okusun, hâkim, savcı falan olsun istedi ama, Aziz Bey’in aklı hep bir karış havadaydı. Karanlık yüzlü kitaplar, çatık kaşlı hocalar, camları yarıya kadar gri yağlıboya ile boyanmış sınıflar ona sıkıntı verdi. Nerede havai, eğlenceli, gel-geç bir iş var, onun peşine düştü. Bacağını sakatlayınca kadar top sahalarında koştu durdu. Birkaç yaz üst üste Florya plajında cankurtaranlık etti, üstü açık arabalarla plaja gelen kızların beğeni dolu bakışlarından çok hoşlandı. Şoförlüğe merak sarınca, Bakırköy-Taksim hattında dolmuşta çalıştı. Kazandığı üç-beş kuruşu da meyhanelerde, randevuvelerinde yedi. Babası ne yaptıysa okumadı, pes eden babası oldu.” (s. 12)

Kurmaca kişinin yirmilerinden önceki ve sonraki birkaç yılını özetleyen bu alıntı da göstermektedir ki, “Peter Pan Sendromu”nda söz konusu edilen “düşüncesiz yaşam tarzı, kendini beğenmişlik (ego tribi), onu da hayallerinin söylediği her şeyi yapabileceğine ve yapması gerektiğine ikna etmiş gibidir. Aziz Bey de bu yıllarda gerçeğe uyum sağlamakta güçlük çeker ya da gerçeği algıladığı kadarıyla değerlendirir. Dolayısıyla onun hikâyesinde de sendromda söz konusu edilen “sorumsuzluk, sosyal uyumsuzluk, yalnızlık, narsisizm ve sosyal iktidarsızlık” (Kiley, 1997: 21-32) aşama aşama kendini gösterir.

Sorumsuzluğun ve kendini beğenmişliğin belirgin biçimde egemen olduğu yıllarda Aziz Bey, Maryam’a âşık olur ve bu aşk, Kiley’in (1997: 10) tespitindeki gibi onda da bir saplantı hâlini alır. Çünkü “Maryam’ın ailesi ekmek parası peşinden Beyrut’a gidince bu sıradan aşk sakız gibi uzayacak ve çürüyecek vakit bulamaz; küslükler, kıskançlıklar, kavgalar derken, sonuna kadar yaşa[nıp], her ikisinin de hanesine birer gençlik aşkı olarak yazıla[maz].” (s.15) Aziz Bey’in Maryam’ın mektuplarını yanlış anlaması ya da genç kızın mektupları yazmasına neden olan gerçeği görememesi, hayatında bir krizin doğmasına neden olur. Bu, kahraman açısından “trajik bir yanlış anlama” (Indick, 2011:117) ya da gerçeği görememe olarak ifade edilebilir. Maryam’ın sadece sevmekten, aşkın kendisinden ya da romantizmden hoşlanmış olması, Aziz Bey’in trajik bir figüre dönüşmesine yol açar. Öte yandan kahramanın arkasında ne büyük bir acı bıraktığını görmeden, aşkı uğruna evi terk etmesi, hem

sorumluluktan hem de otoriteyi temsil eden babadan kaçıştır. Bu durum, “Peter Pan”ın her şeyden kurtulmasına imkân veren “Asla Asla Diyarı”na uçuşuna benzetilebilir. Kiley’in, “Peter Pan Sendromu” kurbanının eninde sonunda otoriteyi temsil eden erkek ile sorunları olur (1997: 65) tespiti, bu hikâyenin kahramanı için de geçerlidir.

Aziz Bey, Beyrut’ta yaşadığı sıkıntılı çile evresinin ardından yurduna döndüğünde de başka trajedilerle karşılaşır. Gidişle annesinin ölümüne neden olan hayırsız evlada, baba evinin kapısı bir daha açılmamak üzere kapanmıştır. Bütün dik başlılığına rağmen babasını görmek için defalarca o kapıya gitse de içeriye alınmaz. Oğlunu affetmeyen baba, bir süre sonra yalnızlık, kimsesizlik ve bakımsızlık içinde hayata gözlerini yumar. Aziz Bey, babasının ölümü karşısında kendisinin de onu affetmediğini düşünerek teselli olmaya çalışır. Ama onun, anne ve babasının ölümlerinde pay sahibi olduğu ortadadır. Kurmaca kişinin hayatını idare eden duygu, ebeveynlerinin acı ölümleri değil, “kör bir göz, felçli bir sağ kol, tekleyen bir kalp gibi, ona hep acı veren” (s. 13) Maryam’a duyduğu aşktır. Bu nedenle Beyrut’ta yaşadığı aldatılmışlık, yalnızlık ve yabancılaşma duygusuyla baş başa kaldığı süreç “kriz dönemi” (Kiley, 1997: 36) olarak tanımlanabilir. Beyrut’ta tambur çalarak geçinebilecek bir para kazanmaya başlamasının ardından, krizin onun için yönetilebilir bir hâl aldığı görülür. Ancak bu yabancı diyarda yaşadıklarının acısını bir ömür boyu çekecektir. Oysa yaşanma şansı olsaydı bu aşk sonunda bitecek, ardından “Aziz Bey aşk acısıyla meyhanelerde hadise çıkartacak, kırıp dökcek, bir zaman daha hovardalık yapacak, sonra zamanla durulacak ve annesinin bulacağı, kendine denk bir kızla evlenecekti.” (s. 16) Süreç, kahraman açısından beklenildiği gibi gelişmediği için “can sıkıntısı veren ama daha başa çıkılabilir ölçüde bir düş kırıklığı vadeden bir evliliğe veya kariyere doğru” (Kiley, 1997:36) ilerlemez. Bu kriz, onu, “bir yandan yıllarca sürecek olan bir düş kırıklığı içine sürüklerken bir yanda da doyurucu bir evlilik yapabilmekten uzaklaştırır” (Kiley, 1997: 36). Hatta bir süreliğine tatmin edici gibi görünen çalgıcılığa bağlı kariyerinin de sonu hüsrana olur.

Aziz Bey, tutunamadığı hayatın sorumluluklarından kaçır ve sendromu yaşayan erkeklerde görüldüğü gibi o da “sorumsuzluğunu en üst düzeye çıkarmak için bozucu alışkanlıklar edinir” (Kiley, 1997: 38). Okulda başarısız olması, girdiği işlerden hemen sıkılması, hatta bir tür özgürlük imkânı veren tambur çalmaya yönelmesi de bununla ilişkilendirilebilir. Tambur, kahramana hem saygınlık kazandırmış hem de sorumluluklarından uzaklaşmasını sağlamıştır. Çocukken her eline alışında annesinin “Aman evladım! Koy onu yerine, baban görmesin sakın...” (s. 11) uyarısıyla karşılaşan Aziz Bey’in, “gençliğinde tamburi olayım diye bir derdi olmasa da kader onu bu yola iter. Uzun ve gölgeli hikâyesinin bir yerinde tamburu eline yapıştır, kalır.” (s. 10) Fakat beklediği saygınlığa da onun sayesinde kavuşmuş olur. Önceleri sıkıcı işlerden kaçmak için canı ne zaman isterse, nerede isterse çaldığı tambur, bir süre sonra saygıyla anılmasını sağlar:

“Hep burnu havada, hep bakışları ufukta kimselerin görmediği yüce bir noktada, çalımla yürür, sanatını dinlemek için sabırla bekleyenlere, epeyce ağırdan aldıktan sonra tamburunu lütfederdi. İzmir Fuarı sırasında organizatörler kapısında kuyruk olurlardı. En büyükleri değilse bile, onların bir altı sanatçılar arkalarında çalması için Aziz Bey’i bizzat telefonla ararlar, bu da yetmezse ricacılar koyarlardı araya. Hepsini kapısında süründürürdü. Çalışında bir ruh vardı, acayip bir şeydi onun tambura vuruşu. Şurup gibi gelirdi dinleyenlere. Aksiydi de oldum olası. Ama öyle etkileyici bir hali tavrı, öylesine ‘bu işleri ben bilirim’ diyen bakışları vardı ki, o gözkapakları mavi boyalı, sarı saçları kabarık, payetler, tüller, tüyler içinde kırtan, kaprisinden geçilmeyen şarkıcılar, Aziz Bey’in karşısında dillerini yutarlardı.” (s.10)

Baba ile anlaşamayınca doyuma ulaşmak için mükemmelliği hedefleyen “Peter Pan Sendromu” kurbanları gibi, (Kiley, 1997: 109) o da tamburda mükemmelliği hedeflemiş ve başarmıştır. Bu durum bir anlamda sendrom kurbanları için söz konusu edilen “yapmalıyım” motivasyonu ile ilişkilidir. Aziz

Bey, tambur çalarak hayatını kazanmaya karar verdikten sonra, arzu ettiği “mükemmellik” ve “saygınlık” da gerçekleşmiş olur. Kahramanın tamburda ustalaşma süreci, hikâyede belirsiz bırakılsa da sahip olduğu şöhretin gölgelendiği, itibarının tehlikeye girdiği bazı gelişmelerle yüzleşmek zorunda kaldığı durumlar, ayrıntılı olarak gösterilir. Zirve yılları bitip de eskisi gibi rağbet göremediği dönemlerde saygınlığı da örselenir. Bu yıllarda önce bir süre direnir ama sonra saygınlığına yakışmayan yerlerde de çalışmak zorunda kalır. Dünyanın değiştiği gerçeğini değiştirememiş, Kiley’in dile getirdiği gibi “mükemmelliğinin üstünlüğü tehdit altında” kalmıştır. İşte böyle zamanlarda “Peter Pan Sendromu” kurbanlarında görüldüğü gibi Aziz Bey’in de “tatlı mizacı yerini öfkeye bırakır” (Kiley, 1997: 109). Önceleri “bu yeni duruma, çok yakında geçeceğini, yeniden o renkli hayatına döneceğini umarak katlanmış, fakat katlanmak Aziz Bey’i daha da tahammülsüz, sinirli hatta saldırgan bir adam yapmıştır.” (s. 52) Bu dönemde Zeki’nin meyhanesinde bulduğu iş sayesinde yeniden hak ettiğini düşündüğü saygınlığa kavuşur ancak kahramanın “sorunlu benlik algısı” felaketini de hazırlar. Herkese yukardan bakan kibirli ve narsist tavırları gerçeği görmesini engeller. Denilebilir ki, “Peter Pan Sendromu”nda söz konusu edildiği gibi Aziz Bey de “gerçeğin çevresinden dolaşarak tekrar kendini en rahat hissettiği, mükemmellik görüntüleriyle çevrili yere” (Kiley, 1997: 109) doğru yönelmiş, ama her şeyin kendi istediği gibi olmasında direten bencil ve gururlu tavrı, mahvına neden olmuştur. Oysa Aziz Bey, Zeki’nin teklifi ile âdeta hayata dönmüştür. Burada “çok mutludur. Yıllardır alıştığı için hakkı olduğuna tüm kalbiyle inandığı saygınlığa yeniden kavuşmuştur.” (s. 54) Yani yeniden kendini en rahat hissettiği mükemmellik içindedir. Fakat burada gördüğü değer uzun sürmez. Karısı Vuslat’ın ölümünden sonra yine kendisini merkeze koyar. Yaşadığı ölüm acısını her şeyin üstünde tutarak, bir tutku gibi bu yasa bağlanır. Eğlenmeye gelen müşterilere, kederli şarkılar söylemekte ısrar eder. Meyhane sahibinin ricalarına kayıtsız kalarak, yasını herkese yaşatmaya kararlı gibi davranır. Gerçeklik algısının iyice bozulduğu, narsisizmin doruğa çıktı bu süreç, Aziz Bey’in sonunu da getirir. “Kendini, her değdiği yeri yakan ateşten bir top sanan; içinde taze kalan bu efkârlı halin hep karşılık bulmasını bekleyen Aziz Bey, müşterilerin isteklerine hiç aldırış etmez, onları parasıyla eğlenmeye gelmiş insanlar olarak değil, kederinin gönüllü şahitleri gibi görür. Neşeli şarkılar istemeyi kendisine yapılan büyük bir saygısızlık sayar.” (s. 62-63) Bir süre yasına ve yaşına hürmeten idare edilen bu durum, giderek çekilmez bir hâl alır. Bu arada geçirdiği hastalık nedeniyle iyiden iyiyeye zayıflamış, çökmüş, eski görkemli halinden eser kalmamıştır. Ama Aziz Bey, bu gerçeği de idrak edecek durumda değildir. Aynı vakur, dik duruşunu muhafaza eder. Bir gece, neşeli bir şarkı isteyen müşterinin üzerine yürümesi de sonunu getirir. Tamburi Aziz Bey’e asla yapılamayacak olan yapılır. Kolundan tutulup dışarı atılır. Kahramanın gördüğü muamele acıtıcı olsa da “göstermeye çalıştığı kadar mükemmel olmadığı gerçeğiyle yüzleşmesine” (Kiley, 1997: 111) yol açar.

Natüralistlerin kişilik gelişiminde ve kurguda yer verdikleri kalıtım, yani genetik miras, bir kurmaca kişi olan Aziz Bey’in hayatında ve kişiliğinde de tevarüs eder. Emile Zola’nın, Claude Bernard’ın *Introduction à la Médecine Expérimentale / Deneysel Tıbbı Giriş* (1865) adlı eserindeki bilgileri kurmaca dünyaya aktarması ve insana bu bilimsel verilerden hareketle bakmasının ardından, natüralist yazarlar, “insanı kimyasal bir etki-tepki maddesi, biyolojik kalıtımın ve sosyo-ekonomik çevrenin bir mahsulü olarak görmüş[lerdir]” (Kantarcioglu, 2007: 156). Bu bağlamda denilebilir ki Aziz Bey’in kurmaca bir kişi olarak kurmaca kaderi, fiziksel özellikleri ile kişiliği belirlenirken, natüralist eserlerde görüldüğü üzere, “insan hayatında gizli hiçbir şeyin olmadığı, insan hayatının sebep netice ilişkisi içinde tekrar eden olaylardan ibaret olduğu” (Kantarcioglu, 2007:156) tezinden hareket edilmiştir.

Dramatik aksiyonu oluşturan olaylar dizisinin başında yazar anlatıcı, “Aziz Bey’in dedesi ile babasının karışımı, hem ince ruhlu duygulu hem de dediğim dedik dik başlı bir adam olduğunu” (s. 12) söyleyerek kahramanın var edilmesindeki soyaçekime işaret eder. Bu varoluş/ediliş biçiminin kahramanın

dramında büyük pay sahibi olduğu ortadadır. “İki mağrur cambaz aynı ip üzerinde yürümeye kalktığından, hep kavgalıdır babasıyla.” (s. 12) Dan Kiley, “baba takınağı” yaşayan “Peter Pan Sendromu” kurbanının babasına yakın olmaya özlem duyduğuna ama onun onayını hiç alamayacağından da emin olduğuna işaret etmektedir (1997:9). Bu durum Aziz Bey’in yaşamında da görülür. O da babasına yaklaşmaya, onun onayını almaya çalışır. Beyrut’tan döndükten sonra “Peter Pan Sendromu kurbanları gibi babasını memnun edemediği için affedilmeyi umar.” (Kiley, 1997: 65) Affa mazhar olamadan babasını kaybedince de onun takım elbisesini giyerek sahneye çıkar. Füme rengi takım elbisenin, hem baba ve dede ile bir olmaya imkân veren genetik bağı hem de babaya rağmen elde edilen yeni kimliği simgelediği söylenebilir. Aziz Bey, babasının ölümünün ardından, ondan kalan füme rengi takım elbiseyi, kolahı gömleği giyer, kravatı takar ve programına biraz da babası olarak başlar. (s. 46) Bu durum “babasıyla sembolik bir yakınlık” (Kiley, 1997: 65) kurmasını sağlar. Babadan kalan takım elbiseyi giydikçe onunla barışıp suçunu paylaştığını (s. 46) düşür. Ancak kurmaca kişinin, gençliğinde çatıştığı, suçladığı babasına ne kadar da benzediğini fark etmesi zaman alır:

“Kalkmak için koltuğun kollarını kavramış elleri gözüne ilişti. Kendi elleri... Bu eller tıpkı babasının elleriydi. Ansızın, evlilikleri boyunca bu evin odalarında, memnuniyetsiz bir ifade ile dolaşan adamın kendisi değil, babası olduğunu fark etti, dehşete kapıldı.

Hiç farkına varmadan babası olmuştu. Kalbini karısına açmayan, evinin dışındaki hayatı evinin içindekinden daha önemli bulan, evdeki yürek sızılarını anlamayan, anlasa da umursamayan, çehresi daima asık, sesi daima gür ve azarlamaya hazır babası.

Konsolun aynasında yüzünü gördü. Aynı açık alın, sert hatlar, keskin bakışlar. Elini saçlarına götürdü, kolunun hareketinden aynaya yansıyan yine babasıydı. Geriye doğru taranmış, gümüşsü saçlarına dokunan parmaklar da onundu. Bir zamanlar yüzüne kapıyı çarpıp terk ettiği adam içine girmiş, orada sessizce ve yıllarca yaşamıştı.” (s. 53)

Yukardaki alıntıda görüleceği üzere Aziz Bey, hem fiziksel özelliklerini hem de mizacını babasından genetik bir miras olarak devralmıştır. Bu fark ediş, trajik kahramanın yaşamındaki önemli kırılma anlarından biridir. Aziz Bey’in babasına olan benzerliği, sadece soya çekim yasasıyla ve “insan hayatının sebep netice ilişkisi içinde tekrar eden olaylardan ibaret olduğu” (Kantarcioglu, 2007: 156) teziyle açıklanamayacak kadar karmaşıktır. Bu durum, hem trajik hata hem buna bağlı olarak gelişen aşağılık ve üstünlük kompleksleri hem de “Peter Pan Sendromu”yla ilişkilidir. Bir sorun diğerini doğurmuş ve sonunda sorunlu benlik algısı olan bir karakter doğmuştur.

Kiley, “sendromda iki aracı belirti saydığı narsisizm ve şovenizmden söz ederek; narsisizmin genellikle şovenizmden önce gelerek kurbanı güvensizliğini diğer insanlara yansıtmak için sistemli bir yöntem sağladığını ve onu kendi fantezileri içine kilitleyerek, diğer insanlarla anlamlı ilişkiler kurmasıyla gerçekleşecek olan kişisel büyümeyi engellediğini belirtir. Şovenizmin ise, narsisist kurbanı akranlarından sığ da olsa, kabul görmesini vaat eden bir ‘yetişkin rolü’ vererek kurbanı kalp acısına ve düş kırıklığına karşı korur.” (1997: 27) Kiley’in “Peter Pan Sendromu” kurbanları için belirlediği bu iki belirtinin Aziz Bey’in kişiliğinde var olduğunu iddia etmek yanlış olmayacaktır. Aziz Bey, evlendiği kadınla anlamlı bir ilişki kuramamıştır. Benzer bir durum hayatı boyunca kurduğu diğer ilişkilerde de tekrar etmiştir. Öte yandan bu evliliğin ona bir ‘yetişkin rolü’ verdiği, hatta kalp acısına ve düş kırıklığına karşı onu koruduğu da ortadadır. Çünkü Aziz Bey’in, Vuslat’ı kendisine eş olarak seçmesinin iki nedeni vardır. Bunlardan biri Aziz Bey’in bencilliğinin doğurduğu kolaylığıdır:

“Âşık olacak, karpis çekecek, ortak hayatlarını bitmeyen istekler manzumesine çevirecek bir kadının gönlünü eyleyecek hali de, arzusu da yoktu. Öylesine bencil düşünceler içindeydi ki, ancak Vuslat gibi sessiz, silik, dikkatle bakılmadıkça görülmeyen, varlığına ihtiyaç duyulmadıkça ortaya çıkmayan; o konuşursa dinleyen, sorarsa cevap veren; kısacası hayatını alabildiğine kolaylaştıracak bir kadınla yaşayabileceğini düşünüyor, dahası böyle bir kadın istiyordu.” (s. 49)

Kahraman, evlenmek için sessiz, sedasız, silik bir kadın seçerek hem kendisini olası bir kalp kırıklığından, acısından korumuş hem de hayatını kolaylaştıracak gönüllü bir yardımcı edinmiştir. Bu tavır, bir yandan duygularını tatmin etmiş, diğer yandan da büyük bir aşk ve tutkuyla seven değil sevilen olarak ilişkideki üstünlüğü kazanmasını sağlamıştır. Bu da Vuslat'ın eş olarak seçilmesinin ikinci nedenidir.⁸ Vuslat, kocasına duyduğu aşkla onun gurunu okşamış ama hastalanıncaya kadar ondan ilgi ve sevgi görememiştir. Bu tek taraflı sevgi ilişkisinde Aziz Bey'in sendromun kurbanları gibi "mükemmelliğin güvenliği uğruna sevgiyi feda ettiği" (Kiley, 1997: 109) söylenebilir.

Aziz Bey'in kederli hayatını büyük ölçüde babanın kederli hayatı belirlemiştir. Yazar, bu tür sorunlu ilişkileri Haneke'den alıntıladığı "Ebeveynlerin günahları çocuklarının nevrozlarıdır" tespitiyle açıklar. Tunç'a göre yaralı anne babalar isteyerek olmasa da çocuklarını yaralarlar. (İnci, 2014: 52) Bu tespit "Aziz Bey Hadisesi" için de geçerlidir. Babanın oğlunu yaralaması, onda sendrom kurbanları gibi "baba takınağı" ortaya çıkarmış ve kahraman hayatı boyunca bu sorunu aşamamış, aşmak için geliştirdiği çözümler de çare olmamıştır. Çocuk ile babanın ilişkisindeki sorun, kahraman adına kederli bir kader yaratırken, kurmaca kişi bencil, kibirli, dik başlı kişiliğiyle aslında hiç büyümeyen bir çocuk olarak kalmıştır. Kendi gerçeğini görüp, onunla yüzleştğinde ise çok geç olmuş, hayat sona ermiştir.

Sonuç

Psikoloji biliminin verileri kurmaca dünyanın kurmaca kişilerini ve onlar için belirlenen kurmaca kaderleri şekillendirmektedir. Yazarın yaratıcı bilinciyle birleşen her bir bilgi ya da veri, hem kurmaca kimliklerin derinlik kazanmasına hem de kurmaca dünyanın şekillenmesine hizmet eder. Trajik, dramatik ya da acı bir hikâye oluşturmada etkili oldukları görülen "trajik hata" ve "aşâğılık kompleksi", kahraman adına sorunlu, uyumsuz ve mutsuz bir kişilik oluşturduğu gibi, anlatı örgüsünü de şekillendirir. Yazarın acıyla kurduğu ilişkinin boyutlarına bağlı olarak anlatıda kendine yer bulan trajedi, dram ya da acının oluşmasında, kurmaca kişiye giydirilen kimliğin psikolojik tarafı büyük rol oynar. Trajedinin esas alındığı çoğu anlatıda kahramanın sorunlu kişiliği, psikolojik rahatsızlıkları kaderini de belirler. Böyle bir anlatı örgüsüne sahip olan "Aziz Bey Hadisesi"nde acılar, kırgınlıklar ve mutsuzluklarla örülü bir hayat anlatılmıştır. Trajik bir ömrü içine alan kurguda olaylar, kahramanın iç dünyasını anlamaya, psikolojisini ve hayata bakışını belirleyen temel kırılma noktalarını görmeye imkân verecek yönde düzenlenmiş ve bir araya getirilmiştir. Dolayısıyla bir yandan kurmaca kişinin yaşadığı sıkıntılar, sevgisizlik, doğru kurulamayan benlik algısı ve bunun ortaya çıkardığı trajik durum okunurken, diğer yandan da buna neden olan olay, durum ve olgular görülür.

Ayfer Tunç'un çoğu hikâyesinde olduğu gibi "Aziz Bey Hadisesi"nde de kahraman üzerinden, mikro düzeyde insanın bir temsili sunulmaktadır. Sorunlu, sakat ve marazî tarafın ağır bastığı bu mikro örnek, insana ve hayata dair çok şey anlatır. Sevgi arayışının getirdiği saplantılı aşk, bu aşkın neden olduğu kendi içine çekilme ve doğru kurulamayan ilişkilerle süren narsisist varoluş biçimi, evrensele ulaşabilecek çıkarımlar sunar. Hikâyede aile, kurmaca kişiye yeterli düzeyde büyüme ve olgunlaşma imkânı veren bir ortam sunmadığı için, kahraman dünyaya açıldığında sağlıklı bir birey olarak tutunabilmeyi başaramaz. Yaşamaktan çok, maruz kalmak ve maruz kalınan duruma göre tavır takınmak, hikâye kahramanı açısından dramatik sonuçlar doğurur. Her şeyin bitmeye yaklaştığı anda fark edilen "yanılgılarla dolu bir ömür" geçirmiş olmak, hikâye kahramanı adına bir şey fark ettirmese

⁸ Şenol Topçu, "1980 Sonrası Türk Öyküsünde Erkek ve Erkeklik Olgusu" başlıklı yüksek lisans tezinde "Aziz Bey'i evlilik kararına götüren şeyin narsist erkek yapısı" olduğunu belirterek meseleyi hegemonik erkek algısı yönünden değerlendirmiş ve Aziz Bey'in Vuslat'ı seçmesindeki narsisist tutuma dikkat çekilmiştir (2012:130).

de okura çok şey anlatacak güçtedir. Çünkü trajik kahramanın kurmaca tecrübelerine yapılan tanıklık, acı hikâye üzerinden okunan hayat, insanı ve hayatı anlamaya dönüktür.

Kaynaklar

- Adler, A. (2009). *İnsanı Tanıma Sanatı*, (çev. Kâmuran Şipal), İstanbul: Say.
- Aristoteles (1987). *Poetika*, (çev. İsmail Tunalı), İstanbul: Remzi.
- Harmancı, A. (2004). “Ayfer Tunç’la Öykü Serüveni Üzerine”, *Hece*, 87, 65-74.
- Indick, W. (2011). *Senaryo Yazarları İçin Psikoloji*. (çev. Ertan Yılmaz-Yeliz Karaarslan), İstanbul: Agora Kitaplığı.
- İnci, H. (2014). *Ayfer Tunç’la Karanlıkta Kelimeler*, İstanbul: Can.
- Kantarcioglu, S. (2007). *Türk ve Dünya Romanlarında Modernizm*, İstanbul: Paradigma.
- Kıran (Eziler), A.- Kıran, Z. (2003). *Yazınsal Okuma Süreçleri*, Ankara: Seçkin.
- Kiley, D. (1997). *Peter Pan Sendromu: Hiç Büyümeyen Erkekler*, (çev. Semra Kunt), Ankara: HYB.
- Lekesiz, Ö. (2001). *Yeni Türk Edebiyatında Öykü*, C.5., İstanbul: Kaknüs, 405-439.
- Nutku, Ö. (1990). *Dram Sanatı (Tiyatroya Giriş)*, İstanbul: Kbalcı.
- Stevick, P. (2004). *Roman Teorisi*, (çev. Sevim Kantarcıoğlu), Ankara: Akçağ.
- Şener, S. (2006). “Antik Yunanda Tiyatro Düşüncesi”, *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*, Ankara: Dost., 15-53.
- Topçu, Ş. (2012). *1980 Sonrası Türk Öyküsünde Erkek ve Erkeklik Olgusu*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- Tunç, A. (2000). “Aziz Bey Hadisesi”, *Aziz Bey Hadisesi*, 1. Baskı, İstanbul: YKY., s. 7-73.
- Wellek, R. – Warren, A. (1993). *Edebiyat Teorisi*, (çev. Ömer Faruk Huyugüzel), İzmir: Akademi.

İnternet kaynakları

- Altundaş, C. (2020). “Ayfer Tunç”, *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*, <http://www.teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ayfer-tunc>, Erişim tarihi: 04.04.2021
- Bozkaya, İ. (2017). “Ayfer Tunç ile Söyleşi”, <http://www.sabitfikir.com/dosyalar/odakyazar-ayfer-tunc-ii>, Erişim tarihi: 04.10.2021
- Hamamcı, E. (2017). “Ayfer Tunç ile Söyleşi”, <http://www.sabitfikir.com/dosyalar/odakyazar-ayfer-tunc-ii>, Erişim tarihi: 04.10.2021

40. Dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce algılarının matematik ve Türkçe başarılarına göre incelenmesi

Birol SÜMEN¹

Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN²

APA: Sümen, B.; Özçakır Sümen, Ö. (2021). Dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce algılarının matematik ve Türkçe başarılarına göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 706-717. DOI: 10.29000/rumelide.990178.

Öz

İngilizce günümüzde sınırlar ötesinde kullanılan ortak dildir ve birçok ülke okullarda öğrencilere ikinci dil olarak İngilizce öğretmektedir. Bu nedenle öğrencilerin İngilizce başarıları gelecek hayatları açısından önemlidir. Bu çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce algıları matematik ve Türkçe başarıları açısından incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninde gerçekleştirilen araştırmaya 42 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri zihin haritaları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Zihin haritalarının analiz sonuçları öğrencilerin İngilizce algılarının okul, Dünya dili, duyuşsal özellikler ve sosyal hayat temalarında toplandığını göstermiştir. Ayrıca analiz sonucunda okul temasında ortaya çıkan kodlar; İngilizce kelimeler, İngilizce dersi öğretmeni, ödev, kelime ezberleme, yoğun ders saati, sınav-test, online ders, İngilizce kitapları-sözlük, oyun, çeviri ve telaffuz şeklinde belirlenmiştir. Dünya dili teması yabancı dil öğrenme, yurtdışı-yabancı ülke, turist, yabancı dil konuşabilme, ünlü kişiler, ünlü yerler, alfabe ve yaygın dil kodlarından; duyuşsal özellikler teması zor-sıkıcı, gerekli, sevmeme, annem, sevgi, heyecan-heves ve sorumluluk kodlarından oluşmuştur. Sosyal hayat temasında ise teknoloji, İngilizce şarkı, yeni kültür, iş hayatı ve alışveriş-ticaret kodları yer almıştır. Öğrencilerin İngilizce algıları matematik ve Türkçe başarıları açısından incelendiğinde; matematik ve Türkçe başarı düzeyleri düşük olan öğrencilerin İngilizce'yi daha çoğunlukla yaşam temasıyla ilişkilendirirken her iki derste de yüksek başarı gösteren öğrencilerin İngilizce'yi en çok okul temasıyla ilişkilendirdiği görülmüştür. Araştırma sonuçları ilgili çalışmalar ışığında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Dördüncü sınıf öğrencileri, İngilizce algısı, matematik başarısı, Türkçe başarısı

Examination of fourth-grade students' English perceptions according to their mathematics and Turkish achievement

Abstract

English is the lingua franca used across borders today, and many countries teach English as a second language to students in schools. For this reason, students' English achievement is important for their future lives. In this study, fourth-grade students' perceptions of English were examined in terms of their achievement in mathematics and Turkish. 42 fourth-grade students participated in the research, which was carried out in the phenomenology design, one of the qualitative research methods. The data of the research were collected through mind maps and semi-structured interviews. As a result of

¹ İngilizce Öğretmeni, MEB (Samsun, Türkiye), birolsumen@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0678-7898 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.07.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990178]

² Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü (Samsun, Türkiye), ozlem.ozcakir@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5140-4510

the research, the analysis results of the mind maps showed that the students' English perceptions were gathered under the themes of school, world language, affective characteristics and social life. As a result of the analysis, the codes that emerged in the school theme were determined as English words, English lesson teacher, homework, word memorization, intensive lesson hours, examination-test, online course, English books-dictionary, game, translation and pronunciation. World language theme consisted of learning a foreign language, abroad-foreign country, tourist, speaking a foreign language, famous people, famous places, alphabet and common language codes; affective characteristics theme consisted of difficult-boring, necessary, dislike, mother, love, excitement-enthusiasm and responsibility codes. Social life theme included the codes of technology, English song, new culture, business life and shopping-trade codes. When students' perceptions of English were examined in terms of mathematics and Turkish achievement; it has been found that students with low achievement levels in mathematics and Turkish mostly associate English with the theme of life, while students with high achievement in both courses mostly associate English with the theme of school. The results of the research were discussed in the light of related studies.

Keywords: English perception, fourth-grade students, mathematics achievement, Turkish achievement

Giriş

İngilizce yeterliliği bireylere ekonomik, sosyal ve eğitim alanlarında fırsatlar sağlar; kişisel refahın artırılabilmesi için maddi kaynaklara ulaşım imkanı sunar (Bourdieu, 1991). İngilizce yurtiçi veya yurtdışında yüksek öğrenim, kamu veya özel sektörde istihdam, mesleki ilerleme ve sosyal prestij için bir pasaport niteliğindedir (Hu, 2002, 2003; Jiang, 2003). Başarılı kalkınma performansı sergileyen Brezilya, Rusya, Hindistan ve Çin gibi BRICS (Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin ve Güney Afrika Cumhuriyeti) ülkelerinin yüksek nüfus ve demografik problemlerine rağmen endeks puanlarının Türkiye'den yüksek olduğu ve bu ülkelerin İngilizce eğitimini kalkınma stratejilerinin bir parçası olarak gördükleri bilinmektedir (Koru ve Akesson, 2011). Bu nedenle İngilizce'ye verilen önem ve İngilizce yeterliliğine yönelik artan talepler nedeniyle, İngilizce eğitime büyük çaba harcanmakta ve büyük kaynaklar yatırılmaktadır (Hu, 2003; Nunan, 2003). Ülkemizde İngilizce eğitime başlama yaşı 2012-2013 eğitim yılından itibaren 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte ilkokul 2. sınıf düzeyine düşürülmüştür. Ancak ülkemizde verilen İngilizce eğitimi konusundaki tartışmalar halen sürmektedir (Can ve Can, 2014; Çelebi, 2006; Yaman, 2018). Öğrencilerin İngilizce başarısında İngilizce'yi nasıl algıladıkları önemli rol oynar. Bu nedenle bu araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce algıları matematik ve Türkçe başarıları açısından incelenmiştir.

Ülkemizde yabancı dil eğitimi

Ülkemizde yabancı dil eğitiminde önceleri Fransızca'ya ağırlık verilirken, zamanla dünya genelindeki değişim ve küreselleşme ile birlikte İngilizce'ye öncelik verilmeye başlanmıştır (Demirpolat, 2005). Dil eğitimi açısından 1997 yılında uygulamaya konulan Sekiz Yıllık Eğitim Reformu ile yeni bir döneme geçilmiş ancak İngilizce eğitimi geleneksel yaklaşımlarla verilmeye devam edilmiştir (Haznedar, 2004; Kırkgöz, 2007). Bu dönemde ortaöğretim düzeyinde başlayan İngilizce derslerinin 4. sınıftan itibaren verilmeye başlanması ve İngilizce eğitimi açısından 'erken yaş' ilkesinin benimsenmesi İngilizce eğitimi açısından önemli kazanımlardır (Yaman, 2018). Ülkemizde yabancı dil eğitimi anlayışının değişimi ise 2006 yılında uygulamaya konulan yeni öğretim programıyla sağlanmış; İngilizce 4. sınıftan itibaren bütüncül ve iletişim odaklı bir yaklaşımla öğretilmeye başlanmıştır (Haznedar, 2010). 2012-2013

yılından itibaren dil eğitimi yaşı daha aşağı çekilerek, İngilizce dersi öğrencilere 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır.

İngilizce öğretim programında, programın “İngilizce öğrenmeye yeni başlayan çocukların yabancı dil öğrenmeyi sevmeleri ve bir yabancı dili öğrenirken kendilerine güvenerek dil öğreniminin zevkli bir süreç olduğunu benimsemeleri” gereksinimi üzerine kurulduğu ve programın esas hedefinin 2. sınıf öğrencilerinde yabancı dil öğrenme sevgisini oluşturmak olduğu belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 16). Programda İngilizce eğitimi 2. sınıf düzeyinde 2 saatle başlamakta, sınıf düzeyi arttıkça ders saati de giderek artmaktadır. Tablo 1, ilkökul ve ortaokul düzeyinde uygulanan haftalık Türkçe, matematik ve İngilizce ders saati sayılarını göstermektedir.

Tablo 1. İlkokul ve ortaokullarda uygulanan Türkçe, Matematik ve İngilizce derslerine ait haftalık ders saati sayıları (MEB, 2017'den uyarlanmıştır)

	Sınıflar							
	İlkokul				Ortaokul			
	1	2	3	4	5	6	7	8
Türkçe	10	10	8	8	6	6	5	5
Matematik	5	5	5	5	5	5	5	5
İngilizce	-	2	2	2	3	3	4	4

Tablo 1’de haftalık İngilizce ders saati sayılarının Türkçe ve matematik derslerine göre daha az olduğu ancak sınıf düzeyi ilerledikçe arttığı görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce derslerindeki başarısında haftalık gördükleri ders sayısı önemli bir etkidir. Özellikle Dünya’nın gelişmiş ekonomilerinden biri olan Çin’de ilkökul düzeyinde haftalık İngilizce ders saati sayısının 3 saat olduğu ve ülkemizdeki İngilizce ders saati sayısı ile benzeştiği görülmektedir (Qi, 2016).

Öğrencilerin İngilizce başarısında İngilizce dersini nasıl algıladıkları önemlidir. Bu konuda yapılan çalışmalar ilkökul öğrencilerinin İngilizce eğitimine ve İngilizce’nin erken yaşta öğretilmesine olumlu baktıklarını, derse yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ortaya koymuştur (Kızıltan ve Atlı, 2013; Qi, 2016). Öte yandan ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin İngilizce’ye karşı olumlu (Kanat ve Kozikoğlu, 2018; Siregar, Saragih ve Husein, 2018; Rukh, 2014; Tran ve Duong, 2013) ve olumsuz tutum (Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwari, 2012; Munir ve Rehman, 2015) gösterdikleri de bu alanda yapılan çalışmaların sonuçları arasındadır. Teknolojik yöntemlerle yapılan dil eğitimi (Ahmad ve Yamat, 2020) ve dijital İngilizce öğrenme aktiviteleri de (Lee, 2020) öğrencilerin İngilizce algısını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, çalışmalar duyuşsal özelliklerin akademik başarı üzerinde etkili olduğunu ve akademik başarıdaki değişkenliği açıkladığını göstermektedir (Hemmings, Grootenboer ve Kay, 2011; Hortwitz, 2001; Senemoğlu, 2009; Wigfield ve Wentzel, 2007). Nitekim, İngilizce dersine yönelik tutum ile akademik başarı ve İngilizce başarısı ile Türkçe başarısı arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Kazazoğlu, 2013). Bu açıdan öğrencilerin matematik ve Türkçe başarılarının İngilizce algılarını nasıl etkilediği önemli bir konudur, ancak bu yönde yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Bu konu ile ilişkili farklı bir çalışmada, Sandilos, Barody, Rimm-Kaufman ve Merritt (2020) öğrencilerin İngilizce yeterlilikleri ile matematik ve fen başarıları arasındaki ilişkileri regresyon analizi ile incelemiştir. Araştırma sonucunda, düşük İngilizce yeterliliğine sahip öğrencilerin İngilizcesi daha iyi olan akranlarına göre matematik ve fende daha düşük başarı ve öz-yeterlik gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin düşük İngilizce yeterlilik düzeyi ile fen başarısı arasındaki ilişkiyi kısmen açıklarken, matematik için açıklamadığı görülmüştür. Ancak

alanyazında öğrencilerin İngilizce algılarını zihin haritaları ile inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma özellikle öğrencilerin İngilizce algılarını zihin haritaları ile incelemeyi ve İngilizce algılarının matematik ve Türkçe başarılarına göre nasıl değiştiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin İngilizce algılarının bu iki temel alandaki başarı düzeylerine göre nasıl şekillendiğinin belirlenmesi İngilizce başarıları açısından önemlidir. Bu yönüyle çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Çalışmanın amacı

Bu çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algıları ve bu algılarının matematik ve Türkçe başarılarına göre nasıl değiştiği incelenmiştir. Araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Dördüncü sınıf öğrencilerinin zihin haritalarında ifade ettikleri İngilizce algıları
 - a) hangi kod ve temalarda toplanmaktadır?
 - b) matematik ve Türkçe başarı düzeylerine göre hangi temalarda toplanmaktadır?
2. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik düşünceleri nelerdir?

Yöntem

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik algılarını inceleyen bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji günlük deneyimlerin anlamı ve doğası hakkında derinlemesine bir anlayış edinilmesini amaçlayan bir yöntemdir (Patton, 2002). Bu kapsamda çalışmada belirlenen fenomen öğrencilerin İngilizce algılarıdır.

Katılımcılar

Bu çalışma 2020-2021 eğitim yılı bahar döneminde bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir örneklem örnekleme seçilmiştir. Pandemi nedeniyle okul devam eden öğrenci sayısı sınırlı olduğu için çalışmanın uygulandığı gün okulda bulunan tüm öğrencilerden gönüllü olan 42 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların 18'i kız ve 24'ü erkek öğrencidir.

Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri zihin haritaları ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Öğrencilerin Türkçe ve matematik başarı düzeyleri ise bu derslere ait karne notları ve öğretmenin görüşleri dikkate alınarak belirlenmiştir.

Zihin haritası: Öğrencilerin İngilizce algıları "İngilizce" temasına yönelik çizdikleri zihin haritaları ile belirlenmiştir. Zihin haritası beynin potansiyelini açığa çıkaran güçlü bir tekniktir. İlk defa Tony BUZAN tarafından bir not alma tekniği olarak geliştirilmiştir (Brinkmann, 2003). Buzan (1996) zihin haritasını merkezdeki bir ana temadan etrafa yayılan dallar aracılığıyla temanın kavramlarla ilişkilerinin kurulduğu bir yapı olarak nitelendirmektedir. Zihin haritasının yapısı bir ağaca benzemekte, ağacın gövdesinde zihin haritasının konusu yer alırken konuya fikirleri bağlamak için çizilen çizgiler, ağacın dalları gibi yayılmaktadır (Brinkmann, 2003). Zihin haritası çizirken öğrencilere merkezdeki ana tema

İngilizce olarak verilmiş ve İngilizce kelimesinin zihinlerinde çağrıştırdığı kavramları içeren bir zihin haritası çizimleri istenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu: Öğrencilerin İngilizce'ye ve İngilizce dersine yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Sorularda öğrencilerden zihin haritalarında çizdikleri kavramları ve İngilizce dersine yönelik düşüncelerini açıklamaları istenmiştir. Görüşme soruları uzman görüşüne sunulmuş öğrencilerin seviyesine göre düzenlenmiş ve çalışmada uygulanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorulardan bir örnek şu şekildedir:

“İngilizce öğrenmek istiyor musun? Sence İngilizce öğrenmek gerekli mi? Neden? İşine yarayacağını düşünüyor musun? Hangi alanlarda işine yarayabilir?”

Verilerin toplanması

Araştırmada veri toplama araçları uygulanmadan önce öğrencilere çalışmanın amacı ve kapsamı açıklanmıştır. Daha sonra çalışmaya katılmak için gönüllü olan öğrencilere zihin haritası çizimleri için boş kağıtlar dağıtılmıştır. Öğrencilere örnek bir zihin haritası gösterilerek üzerinde zihin haritasının ne olduğu ve nasıl çizileceği anlatılmıştır. Öğrencilerden zihin haritalarında merkeze İngilizce yazmaları ve İngilizce/İngilizce dersi ile ilgili akıllarına gelen herşeyi zihin haritalarında ifade etmeleri istenmiştir. Zihin haritası çizimi için öğrencilere bir ders saati süre verilmiştir. Bu sürede öğrencilerin anlamadıkları noktalar açıklanmış, sordukları sorular cevaplanmıştır. Zihin haritası çizimi bittikten sonra öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları dağıtılmış ve formda yazan soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir.

Veri analizi

Zihin haritalarının analizinde Creswell (2007)'in önerdiği veri analizi adımları izlenmiştir. Bu adımlar veriyi analiz için hazırlama ve düzenleme, veriyi kodlayarak temalara indirgeme ve yoğunlaştırma, son olarak verilerin şekiller veya tablolarla ifade edilmesidir. Bu kapsamda öğrencilerin çizdiği zihin haritaları sıralanarak öğrencilerin cinsiyetleri, matematik ve Türkçe başarı düzeyleri dikkate alınarak kodlanmıştır. Öğrenciler matematik ve Türkçe başarı düzeylerine göre düşük (d), orta (o) ve yüksek (y) olmak üzere üç düzeyde sınıflanmıştır. Örneğin, K1ToMy şeklinde kodlanan bir öğrenci orta düzeyde Türkçe başarısına, yüksek düzeyde matematik başarısına sahip 1 numaralı kız öğrenciyi göstermektedir. Daha sonra zihin haritaları içerik analizi ile analiz edilerek haritalarda ifade edilen kavramlar kodlanmıştır. Kodlama işlemi bittikten sonra yapılan kodlar tekrar incelenerek benzer kodlar bir araya getirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada elde edilen kod ve temaları içeren tablolar çizilmiş, kod ve temalara ait frekans sayıları hesaplanmıştır.

Öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ise betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu amaçla öncelikle öğrencilerin yanıtları sırayla okunarak içerdikleri temel noktalar belirlenmiştir. Daha sonra tüm öğrencilerin yanıtları bu temel noktalar çerçevesinde betimsel olarak özetlenmiştir. Ayrıca öğrenci görüşlerinden direk alıntılarla desteklenmiştir. Veri analizinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla zihin haritaları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanarak aralarındaki tutarlılık Miles ve Huberman (1994) içsel tutarlılık formülü (Güvenirlik katsayısı= görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. % 84 olarak hesaplanan tutarlılık katsayısının yeterli olduğu görülmüştür.

Etik kurul onayı

Bu çalışmanın uygulanması sürecinde etik kurallara uyulmuş, veriler gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Araştırmanın etik kurul onayı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 2021/251 sayılı kararı ile alınmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin İngilizce algılarına yönelik bulgular

Öğrencilerin zihin haritaları analiz edildiğinde İngilizce algılarının Tablo 2'de ifade edilen kod ve temalarda toplandığı belirlenmiştir.

Tablo 2. Zihin haritalarının analizi sonucu elde edilen kod ve temalar

Temalar	Kodlar	Öğrenciler	f	
Okul	İngilizce kelimeler	K1ToMy, K2TyMy, E4TyMy, K5TyMy, E6TyMy, E7TyMy, E8TyMy, E12TyMy, K13ToMo, E16TyMy, E17ToMo, K19TyMy, E21TyMy, E22TdMd, K23TyMy, K24TyMy, E27ToMo, E28ToMd, E30TdMd, E42TyMy	20	
	İngilizce dersi öğretmeni	K1ToMy, K2TyMy, K3TdMy, E4TyMy, K5TyMy, E6TyMy, E7TyMy, E8TyMy, E9ToMy, K10TyMy, E11TyMy, E12TyMy, K13ToMo, E17ToMo, K19TyMy, K23TyMy	16	
	Ödev	K1ToMy, E4TyMy, K5TyMy, E6TyMy, E7TyMy, E8TyMy, E9ToMy, K13ToMo, K15TyMy, E17ToMo, K29ToMd, E38TdMd, K40TyMo, E41TdMd, E42TyMy	15	
	Kelime ezberleme	K1ToMy, K2TyMy, E4TyMy, K5TyMy, E6TyMy, E7TyMy, E8TyMy, E9ToMy, K10TyMy, E11TyMy, E12TyMy, K13ToMo, E42TyMy	13	
	Yoğun ders saati	K2TyMy, E6TyMy, E8TyMy, E9ToMy, K10TyMy, E11TyMy, E12TyMy	7	
	Sınav-test	K5TyMy, E8TyMy, E11TyMy, K13ToMo, K40TyMo	5	
	Online ders	K3TdMy, E4TyMy, E6TyMy, E8TyMy, K13ToMo	5	
	İngilizce kitapları-sözlük	K2TyMy, E7TyMy, K13ToMo, K23TyMy	4	
	Oyun	K5TyMy, E9ToMy, K32ToMo, K40TyMo	4	
	Çeviri	K2TyMy, E7TyMy, K10TyMy	3	
	Telaffuz	E7TyMy	1	
	Toplam	11		93
	Dünya dili	Yabancı dil öğrenme	K2TyMy, K3TdMy, K5TyMy, E7TyMy, E8TyMy, K14TyMo, K15TyMy, E21TyMy, K24TyMy, E30TdMd, K32ToMo, E33ToMo, E34TdMo, E37TdMd, E38TdMd	15
Yurtdışı-yabancı ülke		K2TyMy, K3TdMy, E4TyMy, K5TyMy, E6TyMy, K10TyMy, E11TyMy, E12TyMy, K14TyMo, K24TyMy, K25TyMy, K29ToMd, E36TdMd, E38TdMd	14	
Turist		K2TyMy, K3TdMy, E8TyMy, K10TyMy, K14TyMo, E16TyMy, E21TyMy, E35ToMd, E37TdMd, E41TdMd	10	
Yabancı dil konuşabilme		E21TyMy, K24TyMy, E26TdMd, K32ToMo, E35ToMd, K40TyMo	6	
Ünlü kişiler		E4TyMy, E6TyMy, K14TyMo, K24TyMy, K25TyMy	5	
Ünlü yerler		K24TyMy, K25TyMy	2	

	Alfabe	E26TdMd, E38TdMd	2
	Yaygın dil	K14TyMo	1
Toplam	8		55
Duyuşsal özellikler	Zor-sıkıcı	E7TyMy, K18TyMy, K20TyMy, E22TdMd, E41TdMd, E42TyMy	6
	Gerekli	E22TdMd, E27ToMo, K31ToMo, E34TdMo, E39TdMd, E41TdMd	6
	Sevmeme	K18TyMy, E22TdMd	2
	Annem	K2TyMy, E6TyMy	2
	Sevgi	K5TyMy	1
	Heyecan-heves	E42TyMy	1
	Sorumluluk	E7TyMy	1
	Toplam	7	
Sosyal hayat	Teknoloji	E6TyMy, K10TyMy, K23TyMy, K40TyMo	4
	İngilizce şarkı	K23TyMy, K24TyMy, K40TyMo	3
	Yeni kültür	E6TyMy, K14TyMo, K15TyMy	3
	İş hayatı	K31ToMo, E39TdMd	2
	Alışveriş-ticaret	E36TdMd, E39TdMd	2
Toplam	5		14

Tablo 2’de görüldüğü üzere, analiz sonuçları öğrencilerin İngilizce algılarının okul, Dünya dili, duyuşsal özellikler ve sosyal hayat temalarında toplandığını göstermiştir. Bununla birlikte okul temasında 11 kod ortaya çıkmıştır. Bunlar İngilizce kelimeler, İngilizce dersi öğretmeni, ödev, kelime ezberleme, yoğun ders saati, sınav-test, online ders, İngilizce kitapları-sözlük, oyun, çeviri ve telaffuzdur. Dünya dili teması yabancı dil öğrenme, yurtdışı-yabancı ülke, turist, yabancı dil konuşabilme, ünlü kişiler, ünlü yerler, alfabe ve yaygın dil olmak üzere 8 kod; duyuşsal özellikler teması zor-sıkıcı, gerekli, sevmeme, annem, sevgi, heyecan-heves ve sorumluluk olmak üzere toplam 7 kod içermektedir. Sosyal hayat temasında ise teknoloji, İngilizce şarkı, yeni kültür, iş hayatı ve alışveriş-ticaretten oluşan 5 farklı kod yer almıştır.

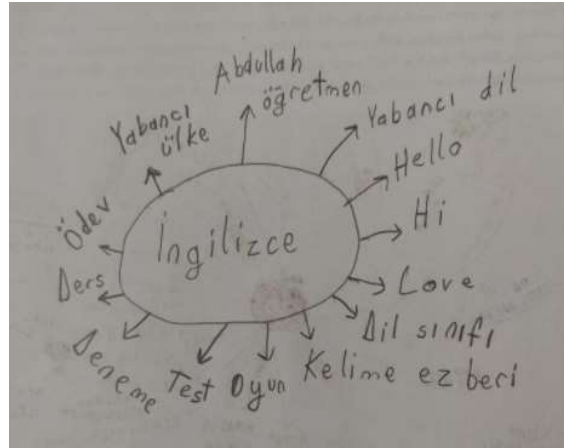
Öğrencilerin zihin haritalarının analizi sonucu elde edilen temalar matematik ve Türkçe başarı düzeylerine göre analiz edildiğinde Tablo 3’teki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 3. Temaların matematik ve Türkçe başarı düzeylerine göre karşılaştırılması

	Öğrenciler	Matematik (f)			Türkçe (f)			f
		Düşük	Orta	Yüksek	Düşük	Orta	Yüksek	
Okul	K1ToMy, K2TyMy, K3TdMy, E4TyMy, K5TyMy, E6TyMy, E7TyMy, E8TyMy, E9ToMy, K10TyMy, E11TyMy, E12TyMy, K13ToMo, K15TyMy, E16TyMy, E17ToMo, K19TyMy, E21TyMy, E22TdMd, K23TyMy, K24TyMy, E27ToMo, E28ToMd, K29ToMd, E30TdMd, K32ToMo, E38TdMd, K40TyMo, E41TdMd, E42TyMy	6	5	19	5	8	17	30

Yaşam	K2TyMy, K3TdMy, E4TyMy, K5TyMy, E6TyMy, E7TyMy, E8TyMy, K10TyMy, E11TyMy, E12TyMy, K14TyMo, K15TyMy, E16TyMy, E21TyMy, K24TyMy, K25TyMy, E26TdMd, K29ToMd, E30TdMd, K32ToMo, E33ToMo, E34TdMo, E35ToMd, E36TdMd, E37TdMd, E38TdMd, K40TyMo, E41TdMd	8	5	15	8	4	16	28
Duyuşsal özellikler	K2TyMy, K5TyMy, E6TyMy, E7TyMy, K18TyMy, K20TyMy, E22TdMd, E27ToMo, K31ToMo, E34TdMo, E39TdMd, E41TdMd, E42TyMy	3	3	7	4	2	7	13
Sosyal hayat	E6TyMy, K10TyMy, K14TyMo, K15TyMy, K23TyMy, K24TyMy, K31ToMo, E36TdMd, E39TdMd, K40TyMo	2	3	5	2	1	7	10
Toplam		19	16	46	19	15	47	

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin matematik başarı düzeylerine göre İngilizce algılarının farklı temalarda yoğunlaştığı görülmektedir. Matematik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin İngilizce algıları yaşam temasında (f=8) toplanırken, matematik başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler İngilizce'yi daha çok okul teması (f=19) ile ilişkilendirmiştir. Benzer biçimde öğrencilerin İngilizce algıları Türkçe başarı düzeylerine göre de farklılaşmıştır. Türkçe başarıları düşük olan öğrenciler İngilizce'yi çoğunlukla yaşam teması ile (f=8) ilişkilendirirken; orta düzeyde başarı gösterenlerin çoğunluğu (f=8) ve yüksek düzeyde başarı gösterenlerin büyük çoğunluğu (f=17) İngilizce'yi okul teması ile ilişkilendirmiştir. Şekil 1'de bir öğrenciye (K5TyMy) ait zihin haritası görülmektedir.



Şekil 1. Bir öğrenciye ait zihin haritası

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik düşüncelerine ilişkin bulgular

Öğrencilerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar incelendiğinde İngilizce dersine yönelik düşüncelerinin İngilizce'yi sevme durumları, İngilizce'nin gerekliliğine ilişkin düşünceleri ve İngilizce derslerinin nasıl işlenmesi gerektiğine yönelik düşünceleri olmak üzere üç başlıkta toplandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu görüşme sorularına verdiği yanıtlarda İngilizce'yi

sevdiğini ve merak duyduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler İngilizce'yi zevkli ve eğlenceli bulduklarını ve gerekli bir ders olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir: “*Evet, seviyorum. Bana eğlenceli geliyor*” (E11TyMy). “*Seviyorum çünkü başka diller öğrenmek güzel*” (K15TyMy). “*İngilizce'yi seviyorum çünkü yabancı ülkelere gittiğim zaman İngilizce konuşabileceğim*” (E16TyMy).

Öğrenciler çoğunlukla İngilizce'yi yaygın bir dil olduğu için gerekli görmekte, yüksek öğrenimde veya meslek hayatlarında ihtiyaç duyacaklarını düşünmektedir. Bu nedenle İngilizce'yi ileri yaşamları için önemli ve gerekli bir ders olarak nitelendirmişlerdir. İngilizce öğrenmenin yabancılarla iletişim kurma, yabancı ülkeleri gezme açısından faydalı olacağını belirtmişlerdir. Örneğin, bazı öğrencilerin bu konudaki ifadeleri şu şekilde sıralanabilir: “*Evet, İngilizce gerekli. Çünkü yabancı bir ülkeye gidersek iletişim kurabiliriz*” (K5TyMy). “*Evet, çünkü Dünya'da en çok kullanılan dillerden biri. Yurtdışına gittiğimde herkesin bildiği bir dili bilmem iletişimi kolaylaştırır*” (E7TyMy). “*Gerekli bir ders, çünkü geleceğimizde lazım olan bir dil*” (E27ToMo).

Öğrencilere İngilizce derslerinin nasıl işlenmesi gerektiği sorulduğunda ise daha çok oyunlarla, eğlenceli hale getirilerek işlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Sorulara verilen yanıtlarda İngilizce derslerinde öğrenilen kelimelerin tekrar edilmesi, farklı etkinlikler yapılması, yarışmalar düzenlenmesi ve test çözülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu konudaki bazı görüşler şu şekildedir: “*[İngilizce] Oyunlarla öğretilirse daha iyi olur*” (E12TyMy). “*Oyun oynatarak, etkinlik yaptırarak anlatılabilir. [Ben] Dersi iyi dinleyince daha iyi anlıyorum*” (E37TdMd). “*Süreklili kitaplardan değil de, biraz oyunlarla ders işlenirse daha eğlenceli ve öğrenilmesi kolay, güzel olur*” (K24TyMy).

Tartışma ve sonuç

Öğrencilerin gelecekteki İngilizce başarıları açısından erken yaşlardaki İngilizce algıları önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce algıları ve bu algıların matematik ve Türkçe başarılarına göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin İngilizce algılarının okul, Dünya dili, duyuşsal özellikler ve sosyal hayat temalarında toplandığını göstermiştir. Bu temalardan en yüksek frekansa sahip okul teması öğrencilerin İngilizce'yi daha çoğunlukla bir okul dersi olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Bunun dışında öğrencilerin İngilizce'yi en fazla bir Dünya dili olarak gördükleri ve önemli bir ders olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. En yüksek frekansa sahip bu iki tema dışında, öğrencilerin İngilizce'ye karşı duyuşsal durumlarını yansıttıkları duyuşsal özellikler teması ve İngilizce'nin günlük hayata yansımalarını içeren sosyal hayat teması veri analizi sonucu ortaya çıkan sonuçlardır. Bu temalar öğrencilerin zihinlerinde İngilizce'nin dört temel alanda şekillendiğini göstermiştir. Araştırmada, öğrencilerin İngilizce algıları matematik ve Türkçe başarı düzeylerine göre incelenmiş ve sonuçlar öğrencilerin bu iki temel alandaki başarı düzeylerinin İngilizce algılarını etkilediğini göstermiştir. Matematik başarı düzeyi düşük olan öğrenciler İngilizce'yi daha çok yaşamla ilgili bir alan olarak algılamakta yüksek başarı gösteren öğrenciler İngilizce'yi daha çok okul teması ile ilişkilendirmiştir. Benzer biçimde düşük Türkçe başarısına sahip öğrenciler İngilizceyi yaşam temasıyla, yüksek başarılı öğrenciler okul temasıyla ilişkilendirmiştir. Bu durum matematik ve Türkçe derslerine daha çok çalışan yüksek başarılı öğrencilerin bu çalışmalarının sonucu olarak İngilizce'yi okulla ilişkilendirdiğini ve bir okul dersi olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Bu sonuç bu alanlarda başarılı öğrencilerin İngilizce'nin asıl önemini dünya dili olmasından kaynaklandığını kaçırdığı ve İngilizce'ye okul dersi olarak daha dar bir pencereden baktıkları şeklinde yorumlanabilir. Aksine düşük başarılı öğrenciler ise İngilizce'ye okul/ders dışında farklı bir açıdan bakmakta; İngilizce'yi daha çok Dünya dili olarak algılamaktadır. Öğrencilerin matematik ve Türkçe başarılarının İngilizce algılarını

etkilemesi önemli bir sonuçtur. Nitekim, literatürde İngilizce başarısı ile Türkçe başarısı arasında anlamlı ilişkiler olduğu (Kazazoğlu, 2013) ve düşük İngilizce yeterliliğine sahip öğrencilerin matematikte daha düşük başarı gösterdiği bulunmuştur (Sandilos ve diğ., 2020). Bu sonuçlar öğrencilerin matematik, Türkçe ve İngilizce başarıları ile İngilizce algıları arasında ilişkiler olduğunu göstermektedir. Ancak bu konuda daha fazla nicel araştırmaya ve empirik kanıtlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrencilerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar İngilizce dersini sevdiklerini, eğlenceli bir ders olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Bu sonuç, İngilizce öğretmenlerinin dersi eğlenceli hale getirdiğini ve öğrencilere sevdirdiğini göstermiştir. Çalışmada ulaşılan bu sonuçlar alanyazınla tutarlıdır. Çünkü ilkökul öğrencilerinin İngilizce eğitimine olumlu baktıkları ve tutumlarının olumlu olduğu diğer çalışmaların sonuçlarıyla ortaya koyulmuştur (Kızıltan ve Atlı, 2013; Qi, 2016). Ayrıca öğrenciler çoğunlukla İngilizce'yi yaygın bir dil olarak görmekte ve yüksek öğrenimde veya meslek hayatlarında ihtiyaç duyacakları için gerekli olduğunu düşünmektedir. Yabancı ülkeleri gezme, yabancılarla iletişim kurmanın İngilizce öğrenme ile mümkün olduğunu düşünerek İngilizce öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler İngilizce derslerinin daha çok oyunlarla işlenmesini, farklı etkinliklerle, yarışmalarla, sınav ve testlerle desteklenmesini istemektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin İngilizce'nin hayattaki önemini farkında olduğunu ve İngilizce öğrenmek istediklerini göstermesi açısından önemlidir. Araştırmanın sonuçları ilkökul düzeyindeki yabancı dil eğitimi açısından önemli bulgular içermektedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin İngilizce'ye yönelik algılarının farklı temalarda toplandığı ve matematik ve Türkçe başarı düzeylerine göre farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce algılarının olumlu olması İngilizce başarıları için önemlidir. İngilizce öğretmenleri İngilizce dersini öğrencilere sevdirmeli, hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları önemli bir ders olduğunu hissettirmeli ve İngilizce'ye yönelik olumlu algılara sahip olmalarını sağlamalıdır. Bu alanda farklı sınıf düzeylerinde yapılacak nitel ve nicel çalışmalar alana katkı sağlayacak, İngilizce eğitimine yön verecektir.

Kaynakça

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., & Alzwari, H. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. *Asian Social Science*, 8(2), 119-134.
- Ahmad, W. I. W., & Yamat, H. (2020). Students' perception on learning English language through conventional and digital storytelling. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(2).
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Buzan, T. (1996). *The mind map book*. New York: Plume Books.
- Brinkmann, A. (2003). Graphical knowledge display – mind mapping and concept mapping as efficient tools in mathematics education. *Mathematics Education Review*, 16, 35–48.
- Can, E. & Can, C. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (second edition)*. CA: Sage publications.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.

- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: sorunlar ve çözüm önerileri*. SETA.
- Haznedar, B. (2004). Türkiye'de yabancı dil öğretimi: ilköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2).
- Haznedar, B. (2010, November). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. İçinde *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya, Turkey.
- Hemmings, B., Grootenboer, P., & Kay, R. (2011). Predicting mathematics achievement: The influence of prior achievement and attitudes. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(3), 691-705.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Hu, G. (2002). English language teaching in the People's Republic of China. İçinde Rita Elaine Silver, Guangwei Hu & Masakazu Iino (Eds), *English language education in China, Japan, and Singapore* (s. 1-77). Singapore: National Institute of Education.
- Hu, G. (2003). English language teaching in China: Regional differences and contributing factors. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 24, 290-318.
- Jiang, Y. (2003). English as a Chinese language. *English Today*, 19(2), 3-8.
- Kanat, F., & Kozikoğlu, İ. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 725-748.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228.
- Kızıltan, N., & Atlı, I. (2013). Turkish young language learners' attitudes towards English. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 266-278.
- Koru, S., & Akesson, J. (2011). Türkiye'nin İngilizce açığı. *Ankara: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı*, 1, 1-19.
- Lee, J. S. (2020). Informal digital learning of English and strategic competence for cross-cultural communication: Perception of varieties of English as a mediator. *ReCALL*, 32(1), 47-62.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi*. Ankara. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/dosya/6> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Munir, F., & Rehman, A. (2015). Attitudes of secondary school students towards English as foreign language: A case study at Lahore, Pakistan. *International Journal of Research (IJR)*, 2(4), 637-650. DOI: 10.6084/m9.figshare.4284458.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL quarterly*, 37(4), 589-613.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Qi, G. Y. (2016). The importance of English in primary school education in China: perceptions of students. *Multilingual Education*, 6(1), 1-18.

- Rukh, S. (2014). Students' attitude towards English language learning and academic achievement: A case of business students in Punjab. *European Academic Research*, 2(4), 5596-5612.
- Sandilos, L. E., Baroody, A. E., Rimm-Kaufman, S. E., & Merritt, E. G. (2020). English learners' achievement in mathematics and science: Examining the role of self-efficacy. *Journal of school psychology*, 79, 1-15.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: PegemA Akademi.
- Siregar, M. S., Saragih, A., & Husein, R. (2018, December). Students Attitudes toward English Conversation Class in the Ways They are. In *3rd Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership (AISTEEL 2018)* (pp. 704-709). Atlantis Press.
- Tran, T. Q., & Duong, T. M. (2013). The attitudes towards English language learning and use of self-regulated learning strategies among college non-English majors. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(7), 1-8.
- Wigfield, A., and Wentzel, K. (2007). Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42, 191-196.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161-175.

41. 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları**Serkan ÇİFTÇİ¹****Abdulkadir SAĞLAM²****Ahmet YAYLA³**

APA: Çiftçi, S.; Sağlam, A.; Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734. DOI: 10.29000/rumelide.995863.

Öz

20. yüzyılda başlayan ve son yüzyılda devam eden yenilikler yaşamın her alanına etki etmektedir. Dünyadaki değişim ve yeniliklere uyum sağlayabilmek, yön verebilmek için bireylerin hayatlarının her aşamasında öğrenmeyi sürdürmeleri gerekmektedir. Dünyadaki bu hızlı değişim ve gelişim, her gün beraberinde yeni bilgiler, yeni teknolojiler ve yeni yaklaşım tarzları ortaya çıkarmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin sürdürülebilir hale gelmesi için en önemli etmen, eğitim sisteminin 21.yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştiren bir metodu hayata geçirmesi olacaktır. Burada eğitim sisteminden, sistemi meydana getiren temel öğelerden öğrenciler, öğretmenler ve eğitim ortamının oluşturduğu yapı kastedilmektedir. Eğitim sistemlerinde öğrencilerin ihtiyaç duyacağı eğitsel donanımlar, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması için gereklidir. Bu amaçlar doğrultusunda 21. yy. becerilerine sahip öğrencilerin ve eğitim sisteminin çıktılarının gerekli özelliklerle donatılmış olarak işgücü piyasasına veya yüksek öğretime dâhil olması beklenir. Eğitimciler ve işgücü piyasası uzmanları, çocukların 21. yy. becerilerini kazanmaları gerektiğini vurgulamakta ve bu beceriler olmadan onların küresel eğitim ve işgücü piyasasına katılmada başarısız olabileceklerini ifade etmektedirler. Bu çalışmada 21.yüzyıl becerilerinin eğitim sistemindeki yerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunu yaparken 21. yüzyıl becerilerinin ve alt boyutlarının neler olduğu, bu beceriler kapsamında öğrencilerin, öğretmenlerin ve eğitim ortamlarının sahip olması gereken özelliklerin neler olması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Anahtar kelimeler: 21.yy. becerileri, öğrenci, öğretmen, eğitim ortamı

Student, teacher and educational environments in the context of 21. century skills**Abstract**

Innovations that began in the 20. century and continued in the last century affect all areas of life. In order to adapt to these changes in the world and to guide change, individuals must continue to learn at every stage of their lives. This rapid change and development in the world creates contemporary new knowledge, new technologies and new approaches. The most important factor in making lifelong

¹ Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD (Van, Türkiye), serkanciftci65@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0949-1267 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.05.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995863]

² Doktora, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Ankara, Türkiye), saglam6888@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3023-5751

³ Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefesi Sosyal ve Tarihi Temelleri ABD (Van, Türkiye), ahmetyayla@yyu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5021-6649

learning sustainable will be the implementation of a method created by the education system that trains and provides individuals with 21st century skills. Education system is defined as: it is a whole formed by students, teachers and the environment of education. Educational equipments that students will need in educational systems are necessary to achieve the goals of the entire educational system. For these purposes, students with 21. century skills are expected to be involved in the labour market or higher education, equipped with the necessary skills as an output of the education system. Educators and labor market experts emphasize that children must acquire 21. century skills and note that without these skills, will fail to participate in the global education and labor market. In this study, it is aimed to examine the situation of 21st century skills in the education system. While doing so, it is explained what are the skills of the 21. century, the dimensions of 21. century skills, student characteristics, teacher characteristics, and educational environment characteristics.

Keywords: 21. century skills, student, teacher, environment of education

Giriş

Günümüzde savaşların ekonomik ve siber ortamlarda yaşandığı, ülke büyüklüklerinin toprak ya da nüfus ile değil ekonomi ile ölçüldüğü, zenginliklerin ise maden rezervleri ile değil ülkelerin start-up ve patent sayıları ile ölçüldüğü bir çağ yaşanmaktadır (Davenport, 2018). Bu çağ aynı zamanda tarihin en büyük ama en kansız savaşlarının yani ekonomik savaşların yaşandığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır (Özkan, Al ve Yavuz, 2018). Nitekim, 2020 yılının başından itibaren dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını sürecinde tüm ulusların salgına karşı ilaç bulmaya yönelik çabaları insani bir mücadele olmakla birlikte esasen ekonomik bir pastadan pay kapma savaşına dönüşmüştür (Lee, 2020). Buna göre ulusların bu acımasız rekabetçi ortamda ayakta kalabilmeleri ve mücadele edebilmelerinin ancak eğitim sistemlerini çağa uygun olarak dizayn etmeleri ile mümkün olabileceği söylenebilir.

21. yüzyılda değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmek ve hatta değişime yön verebilmek için; yaşadığı çağı iyi anlayabilen, toplumun ihtiyaçlarını iyi analiz edebilen, yenilikçi düşünebilen, bilgiye kolay ve hızlı ulaşabilen ve en önemlisi hayat boyu öğrenmeyi yaşam tarzı haline getirebilmiş, çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliklere sahip bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Bu da şüphesiz eğitim sisteminin 21.yüzyıl becerilerini kazandırmaya uygun hâle getirilmesiyle olur (Uçak ve Erdem, 2020). Burada öğrencilerin, öğretmenlerin ve eğitim ortamının bu yeni duruma uygun hâle getirilmesi önemlidir. Çünkü 21.yüzyıl becerilerine sahip olmayan ve kendisini yenilemeyen bir öğretmenin kendisinden farklı öğrenciler yetiştirmesi mümkün değildir. Aynı şekilde uygun fiziki ve sosyal ortamdaki yoksun verilen eğitimin etkisinin kalıcı olmayacağı açıktır. Hasırcı'ya (2018) göre eğitim ortamları, öğrenenlerin eğitsel iletişimde buldukları ve bu ortamdaki etkinlikler ile etkileşim içerisinde olarak farklı deneyimler kazandıkları yerlerdir. Öte yandan eğitim sürecinde öğretmen kadar öğrenme ortamları da önemlidir. Eğitim paydaşlarının sürekli iletişim halinde olduğu, işbirliği ve geri dönütlerin yaygın olduğu bir eğitim ortamında öğrenenlerin gerekli kalitedeki eğitim düzeyine ulaşmaları kaçınılmazdır (Çavdar ve Doymuş, 2016). Toplumda yer edinebilmek ve söz sahibi olabilmek adına, 21. yy. becerilerine sahip ve bunları bir üst kimlik olarak kullanan bireyler doğru karar alan mekanizmalar olarak karşımıza çıkmaktadır (Boyacı ve Özer, 2019).

Çağımızda bireylerden hızlı değişim ve gelişmelere uyum sağlayabilmeleri, ulaşılan bilgiyi yaşamlarında kullanabilmeleri ve buna bağlı olarak toplumda yer edinebilmeleri, doğru kararlar alabilmeleri, üretken olabilmeleri ve yaşamlarını sürebilmeleri için 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları beklenmektedir.

Araştırmanın amacı ve önemi

Bu çalışma, 21. yüzyıl becerilerinin eğitim sistemindeki yeri ve önemini ele almayı amaçlamaktadır. Bunu yaparken 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğu, bu becerilerin boyutları, becerilerin kazandırılması amaçlanan öğrenci özellikleri, bu becerilerin kazandırılmasında verdiği eğitim ve rol model olması yönüyle birinci derecede aktif rol oynayan öğretmenlerin belirli niteliklere sahip olması gerektiği ifade edilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca bahsedilen bu becerilerin kazandırılması sürecinde en yüksek fayda elde edilebilmesi ve karşılıklı bilgi akışlarının yaşandığı bu süreçte hem öğretmen hem de öğrenci açısından algı düzeyinin en üst seviyede açık tutulabilmesi adına süreçten maksimum verim alınmasını sağlayacak eğitim ortamının nasıl olması gerektiği açıklanmaktadır.

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden literatür tarama ve döküman incelemesi oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, literatürün taranması, araştırılması istenilen konulara dair bilgileri içeren yazılı materyallerin analizlerini kapsamaktadır. Nitel araştırmalarda literatürün incelenmesi doğrudan gözlem ve görüşmenin pek mümkün olmadığı durumlarda veya çalışmanın geçerliliğini artırmak adına kullanılan bir yöntemdir. Doküman analiz tekniği, yazılı ve elektronik belgelerin sistematik şekilde değerlendirilip incelenmesidir. Nitel araştırma tekniklerinden dökümantasyon tekniği, gerekli bilgilerin anlam, kavram ve yeterlilik açısından incelenmesini gerektirir (Bowen, 2009).

Veri toplama araçları ve verilerin analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda 21. yüzyıl becerileriyle ilgili bilimsel çalışmalar; lisansüstü tez çalışmaları, makaleler, ilgili resmi internet siteleri ve kongrelerde sunulan sözlü ya da poster bildirileri gibi akademik yayınlar taranarak "21. yüzyıl becerileri, eğitim ortamları" vb. anahtar kelimeleri yazılarak veriler elde edilmiştir ve analizleri yapılmıştır.

Bulgular ve yorum

Bu bölümde 21. yüzyıl becerileri ile ilgili elde edilen veriler doğrultusundaki bulgulara yer verilmiştir.

21. Yüzyıl becerileri

İçinde bulunduğumuz çağda teknolojinin büyük bir hızla gelişimi, insan topluluklarının gereksinimlerini, hayata bakış açılarını ve olaylar karşısındaki tutumlarını, yaşam planlarını ve karşılıklarına çıkan problemleri ele alış biçimlerini derinden etkilemektedir. Günümüz toplumundaki bireylerin gereksinim duyduğu ussal donanım ve beceriler bireyin sosyal yaşama adapte olabilmesi ve kendi iç dünyasındaki beklentilere cevap verebilmesi bakımından önemlidir. Bu bilgi ve beceriler aynı zamanda bireyin kendine özgü bir yaşam tarzı oluşturması kısaca kendisi olabilmesine de dayanak olmaktadır. Anagün, Atalay, Kılıç, ve Yaşar'ın (2016) da belirttiği üzere, kişilerin ortaya çıkan değişmelere tepki göstermesi, teknolojiye sahip olabilmeleri, hızlı bir biçimde üretilen veri yığımlarını içinde bilgiyi tercih ederek, değerlendirerek ve analiz ederek elde etmesi ile gerçekleşir. Bireylerin elde ettikleri verileri günlük hayatlarında kullanmaları ve ürünlere çevirebilmeleri adına ana yeteneklerinin yanı sıra üst seviye yeterlilik ve becerilere de sahip olmaları gerekir.

Çağımız insanların iş, yurttaşlık ve kendini gerçekleştirmek için ihtiyaç duydukları beceriler geçen yüzyıldakinden çok farklıdır. 19 ve 20. yüzyıllarda o dönemin becerileri olarak; ticari faaliyet

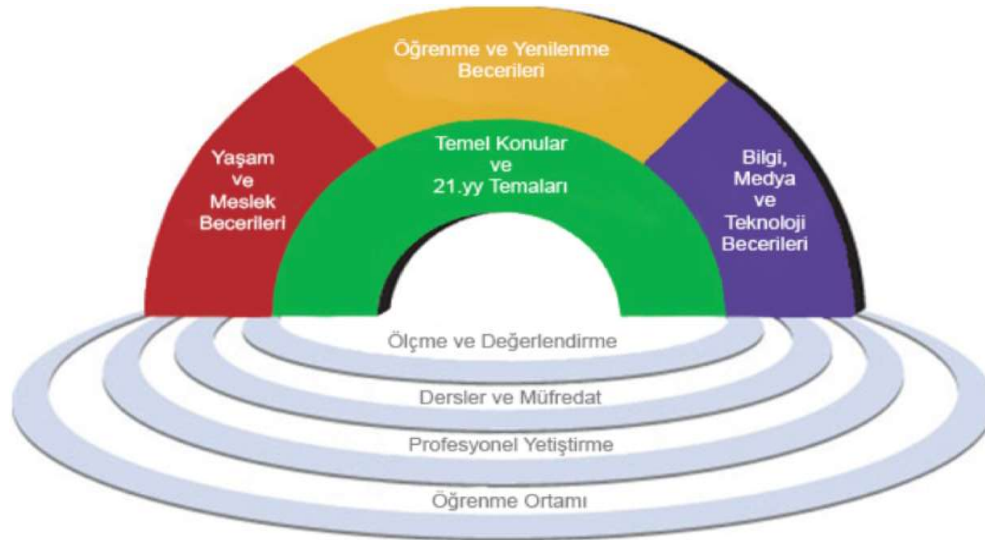
yürütebilmek, kurallar koymak veya bu kurallar çerçevesinde hareket etmek, toplumsal hayatta yüksek iletişim becerisine sahip olmak ve olabildiğince hızlı karar alabilmek gibi beceriler gösterilebilirdi (Harari, 2018). Ancak, iş hayatı ve günlük hayat arasında profesyonel davranarak bir sınır koyabilmek ve hayatın her alanında dürüst ve adil olabilmek yeterliyken bunların yeni yüzyılda ihtiyacı karşılamakta zayıf kaldığı birçok uzman tarafından (Yalçın, 2018; Göksün ve Kurt, 2017; Eryılmaz ve Uluyol, 2015; Lai ve Viering, 2012) ifade edilmiştir.

Eğitim sistemimizde ve dijital çağ olarak adlandırılan günümüz dünyasında, toplumun sosyal ve iş hayatına katılan her yeni bireyinden beklentilerine paralel olan nitelikler günden güne değişmektedir. Bugün öğrencileri iş dünyasına hazırlamak, ihtiyaç duyulan beceri ve yeterlilikler iş ve eğitim dünyasının merkezini oluşturmaktadır. Günümüzde sadece bilgiyi öğrenmek yeterli olmamaktadır. Artık kazanılan bilginin işlevselliği önemsenmektedir (Türk, 1999). 21. yüzyıl becerileri, bilgi ve beceriye ek olarak performansı ve algılamayı da içermektedir. Diğer bir ifadeyle beceri ile bilginin karıştırıldığı bir olgudur (Dede, 2010: 4). Dolayısıyla bilginin mahiyetinden çok bunu öğrenme yöntemleri, kişinin kendini gerçekleştirme sürecine kattığı artı değer ve bu bilginin sosyal hayata dokunuş şekli, pratik hayatta hangi sorunsal ortadan kaldırmaya hizmet ettiği ya da hangi yeni adıma zemin oluşturduğu gibi etmenler ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle, eğitim sistemi açısından konuya yaklaştığımızda, çağımızda artık sadece bilgiyi öğrenciye aktarmanın yeterli olmadığı bireylere yaratıcılık, yenilikçilik, girişimcilik, liderlik gibi becerileri kazandırılması gerektiği görülmektedir. Ancak bu becerilerin kazandırılmasıyla toplumlar ihtiyaç duydukları insan kaynağına erişebileceklerdir.

Bireylerin eğitim hayatlarında ve profesyonel yaşamlarında başarılı olmalarını amaçlayan pek çok devlet, eğitimciler, sivil toplum örgütü, üniversite, teşkilat, kanaat önderi gibi bileşenlerin destekleriyle farklı “21.Yüzyıl Becerileri Çerçevesi” oluşturmuştur.

P21 çerçevesi

P21, 21.Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi (Framework for 21st Century Learning), eğitimciler, eğitim uzmanları ve iş dünyası temsilcilerinden gelen geri bildirim dikkate alınarak, eğitim sistemlerinin nihai çıktısı olan öğrencilerin eğitim, sosyal hayat, iş hayatı ve yurttaşlık alanlarında yetkin birer birey olmalarını sağlamak için gereksinim duydukları bilgiyi, becerileri, uzmanlığı ve destek sistemlerini tanımlamak adına, eğitim uzmanları ile iş hayatı temsilcilerince verilen geri bildirimler neticesinde P21 tarafından ortaya konmuştur. P21, 21.Yüzyıl Öğrenme Çerçevesinde, aşağıdaki şekilde yer aldığı gibi, dairesel şeklin üst kısmı “öğrenme çıktılarını”, alt kısmıysa “destek sistemlerini” göstermektedir. 21. Yüzyıl öğrenme çerçevesi bağlamında amaç, yalnızca 21.yüzyıl becerilerinin ortaya konulması değil, ayrıca belirlenen bu becerilerin diğer eğitim sistemlerini de bütünleştirecek şekilde, eğitimin ana noktalarının her kademesine entegre edilmesidir. Ayrıca bunun da daimi bir şekilde geliştirilmesi gerektiği açıkça ifade edilmiştir (Bialik ve Fadel, 2015).



Şekil 1. P21 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi (Battelle for Kids, 2021)

Şekil 1'e bakıldığında modelin merkezinde Temel Konular ve 21.yüzyıl temalarının bulunduğu görülmektedir. Temel konular matematik, dünya dilleri, dil sanatları, ekonomi, İngilizce, bilim, okuma, tarih, sanat, coğrafya, devlet ve vatandaşlık şeklinde ifade edilmiştir (P21, 2021). "Öğrenme ve Yenilik Becerileri" başlığı altında yaratıcı düşünme, iletişim ve iş birliği, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini; "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri" başlığı altında bilgi okuryazarlığını, medya okuryazarlığını ve bilgi-iletişim teknolojileri okuryazarlığını; son olarak "Yaşam ve Kariyer Becerileri" başlığı altında esneklik ve uyum, sosyal beceriler, üretkenlik ile hesap verebilirlik, kendini yönetme ve liderlik becerilerini saymak mümkündür (Trilling ve Fadel, 2009). Temel konularla bütünleştirilmesi tavsiye edilen 21.yüzyıl becerileri ise yaşam ve meslek becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile öğrenme ve yenilenme becerileridir.

21.yüzyıl becerileri hakkında çeşitli sınıflamalar yapılmıştır. Bu sınıflamaların bazıları Tablo 1'de verilmiştir.

Sınıflamayı yapan	Boyut	Açıklama
P21 Çerçevesi	Öğrenme ve Yenilenme	Eleştirel düşünme, yenilik, iletişim, problem çözme, yaratıcılık ve iş birliğidir.
	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığıdır.
	Yaşam ve Kariyer Becerileri	Liderlik, kendini yönetme, girişkenlik, üretkenlik ve sosyal-kültürlerarası becerilerdir.
The American National Research Council [NRC] (Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi)	Bilişsel Beceriler	Eleştirel düşünme, sistematik düşünme ve sıra dışı problemleri çözmedir.
	Kişilerarası Beceriler	Grupla çalışma, karmaşık iletişim, çeşitliliklere saygı, kültürel duyarlılık ve sosyal becerilerdir.
	İçsel-Özsel Beceriler	Öz-yönetim, kişisel gelişim, zaman yönetimi, özdüzenleme becerilerinden meydana gelmektedir.

International Society For Technology In Education-[ISTE] (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu)	Güçlendirilmiş Öğrenciler	Kendine has öğrenme ortamları oluşturarak, öğrenme hedeflerini belirleme ve onlara ulaşma, ayrıca teknolojiyi de öğrenme ortamlarında kullanabilme becerilerine sahip olmadır.
	Dijital Vatandaşlık	Yasal, güvenli ve etik bir ortamdan oluşan dijital dünyada öğrenme, yaşama ve çalışma haklarını ve fırsatlarını bilerek bir arada yaşamadır.
	Bilgi Yapılandırma	Eleştirel düşünerek ve dijital araçları kullanarak bilgileri yapılandırma, anlamlı öğrenmeler oluşturma ve yaratıcı eserler üretmedir.
	Yenilikçi Tasarımcı	Çeşitli teknolojilerden yararlanarak kullanışlı, yeni ve yaratıcı tasarımlar yapıp sorunlara çözüm üretenlerdir.
	Sayısal Düşünen	Strateji geliştirip teknolojiden yararlanarak problemleri çözendir.
	Yaratıcı İletişimci	Yaratıcılık becerilerini ortaya koymak adına farklı kaynakları, dijital ortamları kullanabilendir.
	Küresel İşbirlikçi	Küresel ve yerel gruplarla işbirliği içinde çalışandır.
OECD	Bilgi	Disiplinlerarası bilgi, bir alana özgü derinlemesine bilgi, süreçsel ve epistemik bilgidir.
	Beceri	Duyusal, sosyal ve bilişsel olarak uygulamaya dönük olan becerilerdir.
	Tutum ve Değerler	Küresel, toplumsal, yerel ve kişisel değerlerdir.

Tablo 1. 21.Yüzyıl becerileri sınıflandırmaları (NRC, 2011; ISTE, 2016; OECD, 2005)

Tablo 1’de de görüldüğü üzere literatürde 21.yüzyıl becerilerini sistematik hâle getirmek ve tanımlamak amacıyla birçok kurum tarafından meydana getirilmiş sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların çokluğu ve çeşitliliği ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşların 21.yüzyıl becerilerine verdiği önemin boyutunu gözler önüne sermektedir.

21. Yüzyıl becerilerinin alt boyutları

21. yüzyıl becerileri genel olarak ele alındığında bütün gruplandırma seçeneklerinin lisans, kariyer ve iş piyasasına yönelik olarak planlandığı fark edilmektedir. Ancak sadece eğitim boyutu ele alınarak OECD tarafından 2005 yılında hazırlanan The Definition And Selection Of Key Competencies raporunda başka araştırmalara paralel olarak temel yetkinliklerin; duyuşsal, osyokültürel ve bilişsel alan olarak gruplandırıldığı görülmektedir (Livingston ve Bober, 2005; OECD, 2005).

Alan	Alt Alan	Alt Alanların Tanımları
Bilişsel Alan	Bilgi Yönetim Becerisi	Araç kullanımı, kaynakların kullanımı, sorgulama becerisi
	Bilgi Yapılandırma Yeteneği	Eleştirel düşünme, fikir yürütme, bilgiyi işleme becerileri
	Bilgi Kullanımı Yeteneği	Analitik beceriler, yargılama ve değerlendirme, çözüm üretme
	Problem Çözme Yeteneği	Üstbiliş, yaratıcı düşünme becerileri
	Öz Kimlik	Kendini algılama, özsaygı, benlik saygısı

Duyuşsal Alan	Öz Değer	Farkındalık, güvenilirlik, dürüstlük
	Kendi Kendini Yönetme	Hedef belirleme, Öz yeterlik, sorumluluk
	Öz Sorumluluk	Sorumluluk, başarıyı isteme, girişkenlik
Sosyo- Kültürel Alan	Sosyal Üyelik	Toplumsal değer sistemi, topluluk duygusu, küresel vatandaşlık
	Sosyal Hassasiyet	Farklılıklara saygı, kültürler arası anlayış,
	Sosyalleşme Yeteneği	İletişim becerileri, kültürler arası iletişim becerileri, dil akıcılığı
	Sosyal Görev	Grup çalışması ve görev tamamlama, liderlik

Tablo 2. 21.Yüzyıl becerileri alt boyutları

Tablo 2’de 21. yüzyıl becerileri ile ilgili bu üç alanın alt alan ve alt alan tanımlamaları sistematik bir şekilde gösterilmektedir. Tabloda gösterilen üç ayrı alan detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

Bilişsel alan

Günümüzdeki bilgi toplumlarında araştırma, bilgiyi oluşturma yeteneği öğrenciler için en etkin beceriler halini almıştır. Buna bağlı olarak bilgi yönetimi, bilgi yapılandırma ve gerçek yaşam problem çözme becerilerini geliştirmek günümüz öğrencileri için vazgeçilmez beceriler olmuştur. Yani, bireyin gereksinimlerine göre eleştirel değerlendirme ve doğru analiz yoluyla güvenilir ve faydalı bilgiyi seçme yeteneği eleştirel düşünme olmadan bilgiye ulaşmaktan daha önemli olabilir. Bu nedenle, bilişim ve iletişim teknolojilerinin kullanımı bilgiyi işleme ve kullanım yeteneklerini kolaylaştırır; öğrenciler ileri seviye düşünme sürecinde daha yoğun ve faydalı etkinlikler yapabilir, problemlere yönelme, eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi alanlarda yetilerini geliştirebilir (Daud ve Husin, 2004).

Duyuşsal alan

Birçok araştırmacı bilişim ve iletişim teknolojilerinin kullanımının öğrencilerin ihtiyaçları ile orantılı olarak farklı öğrenmeler için çeşitli fırsatlar sağlayabileceğini belirtmiştir (Seferoğlu ve Koçak, 2003; Tekerek, Ercan, Udum, & Saman, 2012). Bilgi ve iletişim teknolojileri tabanlı, öğrenci merkezli eğitim alanlarında, öğrenenler öğrenme ortamlarını kendileri tasarlar. Bu noktada, her öğrenen için öz değer, öz kimlik, kendi kendini yönetme, öz sorumluluk öğrenme için kritik faktörler olarak kabul edilir.

Sosyo-kültürel alan

Bilişim ve iletişim teknolojileri ilerledikçe, dijital çağın öğrenenlerinde öncekilerden farklı olarak yeni tecrübeler ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler ortak zaman ve ortak mekân birlikteliğinin ötesinde bilgi ve fikirlerini birbirleriyle paylaşarak yeni bilişsel kazanımlar elde edeceklerdir. Bu yüzden, bilişim ve iletişim teknolojileri odaklı toplumlarda daha da başarılı olmak için iletişim yetenekleri ve farklı kültürlerle saygı yetkinlikleri giderek elzem hale gelmiştir (Glimps ve Ford, 2008).

Bu şekildeki sosyal ve işbirlikçi öğrenmeyi kolaylaştırmak için sosyal üyelik, sosyal hassasiyet, sosyalleşme yeteneği ve sosyal ifa günümüzde bireyler için gerekli ve önemli temel becerilerdir. Ayrıca, öğrenciler açısından bu tarz sosyal ve kültürel alanlar yeni işbirliği ağları düzenlemek için elverişli fırsatlar olacaktır.

21. Yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci

Teknoloji çağında bilginin doğru ve uygulanabilir kullanım alanlarında toplumsal faydaların maksimize edilmesi üzerine yapılandırılma ve yeniden inşası bir zorunluluktur. Küresel bir değişimin olduğu günümüzde diğer devletlerden geri kalmamak için yeniden şekillenen ihtiyaçlarla orantılı olarak öncelikle öğretmenlerin kendini yenileyebilmesi ve sonrasında öğrencileri de değişen şartlara göre yetiştirmeleri gerekmektedir. Öğrenenlerin bu süreçte toplumun yararına ve teknoloji tabanlı planlı eğitime tabi tutulmaları temel bir gerekliliktir.

Öğrencilerin, doğru bilgiye ulaşabilmeleri, bilgiyi yapılandırabilmeleri ve bunları kullanarak yeni bilgiler ortaya çıkarabilmeleri için belirli becerilerle donatılmalıdır. Günümüzde 21. yüzyıl öğrenme becerileri uluslararası rekabetten kopmamak adına eğitimde hayati bir işleve sahiptirler. Öğrencilere özellikle kazandırılması gereken temel öğrenme problem çözme, aktif öğrenme, iletişim ve işbirliği, öğrenmeyi öğrenme becerileridir. Bahsedilen öğrenme becerileri 21. yüzyıl becerilerinin edinilmesi açısından önem arz etmektedir (Louis, 2012). Bilim insanları ve çeşitli uluslararası akademik kuruluşlar ve organizasyonlarca yapılan araştırmalarda 21. yüzyıl öğrenci özellikleri farklı sınıflandırmalarla karşımıza çıkmaktadır.

Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE) tarafından Ulusal Eğitim Teknoloji Standartları (NET-S) adı altında yapılan bir araştırmada öğrencilerin daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları gereken standartları şu şekilde belirlemiştir: Yaratıcılık ve yenilik, iletişim ve işbirliği, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, dijital vatandaşlık ile teknolojiyi kullanabilme.

Bir başka araştırmacı olan Wagner (2008) 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesi konusunda çalışmalar yapmıştır ve bu becerileri yedi başlık altında formüle etmiştir. Wagner'in literatüre kazandırdığı en önemli terimlerden birisi ise "hayatta kalma becerileri" (survival skills) dir. O, bu becerileri öğrenciler için hayati önem taşıyan beceriler olarak ifade etmiştir. Söz konusu beceriler "Hiçbir çocuk geride kalmasın (NCLB- No Child Left Behind)" ilkesiyle oluşturulmuştur. Wagner'ın özellikle ekonomik alanda faaliyet gösteren birçok üst düzey yöneticisiyle yaptığı görüşmeler neticesinde sınıflandırdığı 21. yüzyıl öğreneninin sahip olması gereken beceriler; pratik zekâ ve uyumlu olma, meraklı olma ve hayal gücü, sözlü ve yazılı olarak etkili iletişim kurma, sistemler ve kişiler arası iş birliği ve liderlik, sorumluluk alma ve girişimcilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, bilgiye erişebilme ve analiz edebilme olarak sıralamıştır.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), 21. yüzyıl öğretimine büyük önem verdiğini bu konuyla ilgili çeşitli araştırmalar yaparak ortaya koymaktadır. Bu kapsamda yapılan ve farklı eğitim sistemlerini karşılaştıran araştırmalar 21. yüzyıl öğrenen kişilerin özelliklerini listelemiştir. Bu özellikler; kültürel ve sosyal değerlerde yaşanan değişim, alternatif bilişsel özellikler, öğretme ve öğrenmeye yönelik beklentiler olarak sıralanmıştır. OECD bilgi toplumunda ortaya çıkan bilişsel özelliklerin geçmiş kuşaklardan farklı gereksinimlerinin ve niteliklerinin olduğunu vurgulamaktadır. Söz konusu alternatif bilişsel özelliklerin yeni neslin (ya da 21. yüzyıl öğreneninin) öğrenme sürecinde; basılı olmayan dijital kaynaklardan bilgiye ulaşarak, görsellere, sese ve harekete öncelik verip devamlılığı olmayan ve doğrusal ilerlemeyen işlemlerle bilgi edinip, çoklu görevleri yerine getirme becerisi kazandırdığı belirtilmektedir (OECD, 2005).

Bu alanda çalışma yapan bir diğer kuruluş da Amerikan Okulları Kütüphaneciler Birliği (AASL: American Association of School Librarians)'dir. AASL'nin yaptığı çalışmalar 21. yüzyıl öğreneninde

olması gereken beceriler ve kaynak kullanım alanlarını ortaya koymaktadır. Bu alanlar; kişisel ve estetik gelişme, eleştirel düşünme ve bilgi edinme, karar verebilme, araştırma, yeni durumlara bilgiyi uyarlama, demokratik katılım ve etik değerlere saygı, sonuçları belirleme ve yeni bilgi yaratma ve bilgiyi paylaşma, amaçları doğrultusunda becerilerin ve araçların kullanılması durumlarını ifade etmektedir (AASL, 2010). 21. yüzyıl öğrenci becerileri içinde bulunduğu dönemin problemlerine karşı çözüm odaklı yaklaşabilen, kişinin daha kaliteli ve nitelikli bir hayat yaşaması için gerekli tüm becerileri kapsamaktadır.

21. Yüzyıl becerileri bağlamında öğretmen

Öğretmenin, öğrenciler ebeveynler ve toplum üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmen 21. yüzyıl becerilerinin çağımız eğitim sistemine entegrasyonunda ve becerilerin öğrencilere kazandırmada kilit role sahiptir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğrenme sürecinde etkiledikleri öğrencileri, meslektaşları ve toplum için yaratıcı fikirler tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmek, olumlu modeller sunmak ve profesyonel uygulamaları zenginleştirmek gibi niteliklere sahip olmaları gerekir (Günüş, Odabaşı & Kuzu, 2013).

21. yüzyıl koşul ve ihtiyaçlarına göre eğitim veren bir öğretmenin nitelikleri sadece öğrenme-öğretme sürecini yönetmekle sınırlı olmayıp, aynı zamanda yetiştirdikleri öğrencilerin toplumsal hayata adapte olmasına olumlu katkılar sağlayan, sosyalleşmelerinde önemli rol oynayan bir yol gösterici konumundadır (Gökçe, 2000). Önceki dönemlerde eğitim sürecinde öğretmeni merkeze alan, eğitimin odak noktasına öğretmeni yerleştiren bir anlayış hakimken, teknoloji devrimi ile öğrenciyi merkeze alan bir eğitim sisteminin daha etkili olduğu saptanmıştır. 21. yüzyıl becerileri kapsamında konu incelendiğinde ise öğrenenlerin eğitim sürecinin merkezinde olmalarının yanı sıra eğitim amaçları belirledikleri ve bu amaçlarını gerçekleştirirken öğretmenlerin rehber konumunda olduğu bir sistem önem kazanmış ve eğitim sistemi bu kapsamda şekillenmeye başlamıştır (Soland, Hamilton, & Stecher, 2013). Yaşadığımız çağda öğrenciler, kendilerini sosyal yaşamda daha fazla yer almak ve birey olarak kabullenilmek isterler. Öğrencilerin bir ürün ortaya koyma isteği, sınır tanımaz merakı, problemler karşısındaki bakış açıları ve bunlara yönelik çözüm önerileri göz önünde bulundurularak öğretmenlerin kendilerine yol gösterici ve yönlendirici olması beklenmektedir.

Bu kapsamda, “21. yüzyılın öğretmeni nasıl olmalı?” sorusunu araştıran ABD’deki Holmes Grubu “öğrencinin performansını yükseltmek istiyorsanız kaliteli öğretmen yetiştirmek zorundasınız” görüşüne paralel olarak (Baki, Çepni, Akdeniz & Ayas, 1996); öğrenenlerin çağımızda toplumun yeni bilgi ve beceri alanlarında uzmanlaşması, analiz ve karar alma yeteneklerine sahip olması, ve bilgiyi çekip bulmayı öğrenmesininönemli olduğunu ifade etmişlerdir (Aytaç, 2003). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerileri ele alındığında yapılan çalışmalar kapsamında bütüncül bir bakış açısı ve birbirine benzer özellikler öne çıkmaktadır. Çalışmanın bu aşamasında bu alanda yapılan ve yazın alanda kabul gören bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Milli eğitim Bakanlığı tarafından 2008 yılında “*Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*” adıyla yapılan çalışma sonucunda öğretmen özellikleri olarak aşağıdaki kriterler belirlenmiştir. Belirtilen çalışma sonucunda bu kriterler: Kişisel ve mesleki değerler, öğrenciyi tanıma, mesleki gelişim, öğrenmeyi, değerlendirme ve izleme, öğrenme ve öğretme süreci, toplum, okul, aile ilişkileri ile içerik ve program bilgisi olarak altı ana yeterlik alanı şeklinde sunmuştur (MEB, 2008). Milli Eğitim Bakanlığı belirlenen bu yeterlilik alanlarında öğretmenlerden öz değerlendirme yapma, kendini geliştirme, öğretme ve öğrenme sürecindeki faktörleri iyi kontrol edebilme, mesleki gelişimini

sağlayacak faaliyetlere katılma ve bunlara ek olarak öğrencilerin başarabileceğine inanma, öğrencileri anlama, öğrencilere değer verme, onların gelişimini takip ederek saptamalar yapması beklenmektedir.

Öğretmen yeterliliklerine ilişkin farklı bir araştırmayı da Lemov (2010) yapmıştır. Lemov öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesi için bazı teknikler belirlemiştir. Belirlediği bu teknikleri ise yedi ana başlık altında gruplandırılmıştır. Bu başlıklar; akademik anlamda yüksek beklenti, planlar yaparak akademik başarıyı artırma, dersi yapılandırarak sunma, sınıfta güçlü bir kültür oluşturma, öğrencinin derse aktif katılımını sağlama, davranışsal olarak yüksek beklentiler oluşturarak sürdürme, dürüstlüğü ve karakteri şekillendirme (Lemov, 2010; Göksün, 2016). Lemov'un geliştirdiği kuram genel olarak öğrenenlerin akademik başarıları üzerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları kapsamında akademik beklentinin yüksek tutulması durumunun öğrenciler açısından pozitif bir ivmeye sahip olduğunu aktarmaktadır. Öğrenenlerin derslere yönelik ilgi ve algılarının üst seviyeye çıkarılması konusunda özellikle modellenerek, somutlaştırılarak sunulması gerektiğini ifade etmektedir (Lemov, 2010; Göksün, 2016). Anılan tekniklerin geneli değerlendirildiğinde 21.yüzyıl öğretmen becerileri ile ilgili donanıma sahip bir öğretmenin sınıf ortamında güvenilir ve duygusal bir ortam oluşturabilen, okuyan, araştıran ve etkili biri olması beklenmektedir.

Öğretmenler kendilerini ve iş yaşamlarını risk altında hissettikleri durumlarda, pedagojik becerileri geri plana atarak sadece okul kuralları çerçevesinde hareket etmektedirler (Göksün, 2016). Öğretmen yeterliliklerinin denetlenmesi ve ölçülmesinin öğretmenlerin bu sürece dâhil olmak istememelerine rağmen bir gereklilik olduğu inkâr edilemez. Bu gerekliliğin farkına varan bir diğer kuramcı olan Melvin (2011) tarafından ortaya çıkartılan ölçütler oluşturulmuştur. O'na göre öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve ayırt edici özelliklerinin dikkate alınması, mesleki gelişim düşüncesi gibi kriterleri özümseyen ve mesleki yaşantısında hayata geçiren öğreticiler iyi öğretmen olmaktadır. Bilgilerin aktarılması konusunda ve 21. yüzyılın gerekliliklerini yerine getirebilmek için kişilerin çeşitli öğrenme becerilerine ihtiyaç duyduğu bilinmektedir. Bu beceriler kişilerin vatandaşlık bilinçlerinin oluşması, liderlik özelliklerinin geliştirilmesi, iletişim becerilerinin artırılması, işbirlikçi yaklaşıma uyumlu olması gibi pek çok standardı beraberinde getirmektedir.

Öğretmenlerin belirli standartlarda uyum içinde çalışmalarına katkı sağlamak ve evrensel standartlar oluşturulabilmek adına en kapsamlı çalışma ISTE (International Society for Technology in Education) tarafından yapılmış ve ISTE standartları oluşturulmuştur. Öğrenen ve öğretmen için ayrı ayrı standartlar oluşturan kurumun öğretmenler için belirlediği standartlar Tablo 3'teki gibidir:

Öğretmen Rolü	Açıklama
Öğrenci	Öğrencilerin fazlasıyla etkinlik planlamak ve dünyadaki akranları ile etkileşim kurarak öğrenme ağları oluşturmak için teknolojidenden yararlanmalarıdır.
Lider	Öğretmenler, öğrencilerin eğitim süreçlerine katkı sunmak ve başarılarını desteklemek için lider pozisyonunda olmalıdır.
Vatandaş	Öğretmenler tarafından öğrencilerin sosyal deneyimlerine katkıda bulunmak amacıyla empatik davranışların geliştirileceği sanal topluluklar oluşturulmaktadır. 21.yüzyıl becerileri ele alındığında vatandaş olabilme ilkesi temelinde fikri ve mülkiyet haklarının yasalar doğrultusunda korunması için bilinçlendirme durumları da söz konusu olmak ve kişisel verilerin ve özelliklerin gizliliği ilkesi de bu anlamda ön plana çıkmaktadır.
İşbirlikçilik	Öğretmenler, uygulamaları geliştirmek, kaynakları ve fikirleri keşfetmek, paylaşmak, problemleri çözmek için diğer öğretmenler ve öğrencilerle işbirliği yaparlar.

Tasarımcı	Öğretmenler, öğrenci farklılıklarını tanıyan ve barındıran kendine özgü, öğrenci merkezli etkinlikler ve ortamlar tasarlamalıdır.
Kolaylaştırıcı	Öğretmenler öğrencileri bilimsel, görsel ve işitsel sanat alanlarında öğrenmeye, fikir geliştirmeye, problemleri çözmeye teşvik edecek ortamlar oluşturulması ve sorgulamaya dayalı bir tekniğin belirlenmesinde kolaylaştırıcı rolde olmalıdır.
Analist	Eğitimciler, eğitimlerini yönlendirmek ve öğrencileri öğrenme hedeflerine ulaşmalarında desteklemek için verileri anlar ve kullanırlar.

Tablo 3. ISTE tarafından belirlenen 21.yüzyıl öğretmen standartları (Voogt ve Roblin, 2012)

Tablo 3'te yer alan ve ISTE tarafından belirlenen standartlar Amerikan sosyal yapısı ve eğitim altyapısı dikkate alınarak tasarlanmıştır. Dolayısıyla bu standartların farklı ülkelere uyarlanması ancak kendi ülkelerinin toplumsal yapılarını iyi bilen ve iyi analiz edebilen eğitimciler tarafından gerçekleştirilebilecektir.

21. Yüzyıl becerileri bağlamında öğrenme ortamları

21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması ve sürekliliğinin sağlanması için alışlagelmiş geleneksel öğretim yaklaşımlarından uzaklaşıp öğrenci odaklı, teknolojik olarak zenginleştirilmiş bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır. Bu ortamlarda öğretmenler öğrencilere yol göstermeli ve bu ortamlarda öğrencinin araştırma yapması için gerekli kaynak ve dokümanlar bulunmalıdır. Gerekli şartların olduğu, öz düzenlemelerin yapıldığı kişiye özel sayısı her geçen gün artmaktadır (Kırtak, 2017). Türkiye'de de eğitimde istenen değişim ve ilerlemelere, becerilerin kazandırılması ve öğrencilerin etkin olarak uygulama içinde yer almasıyla ulaşılmış olacaktır (Fullan, 2007).

Öğretmenlerin, öğrenme ortamlarını öğrencinin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanıp bunları geliştirecek şekilde düzenlenmesi zorunluluğunu ve çocukların çok boyutlu düşünceleri için uygun yöntem, strateji ve teknikleri öğrenme ortamlarında kullanmaları zorunluluğu vardır (Sönmez, 1995). Uzun yıllardır kullanılagelen geleneksel sınıf ortamları yerine, bilgi çağı mutlak zorunluluk olan 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak amacıyla etkinliklerin yapıldığı ve bunlara göre değiştirilebilir ve düzenlenebilir bir biçimde oluşturulması gereklidir (MEB, 2005). Bu ortamlar yaratıcı drama, eğitici drama, eğitsel oyun, istasyon, vb. tekniklerin uygulanmasına imkan sunan, aktif katılımın gerçekleştiği, özgürce harekete imkan sunan şekilde düzenlenmelidir. Sınıflar araştırma yapılacak mobil cihaz ve kitaplarla donatılmalı, internet erişimi sağlanmalıdır. Bu ortamlar atölyeler, zenginleştirilmiş kütüphaneler, aktif öğrenme sınıfları ve modern laboratuvarlar olarak tanımlanabilir ve sayısı her geçen gün artan bu eğitim ortamları şu şekildedir;

Aktif öğrenme sınıfları: Öğrencilerin kendi başlarına öğrenme becerilerini kullandığı aktif öğrenme sınıflardır. Başlangıçta ABD'de Fizik alanında kullanılmaya başlamış sonrasında farklı alanlarda da hayata geçirilerek dünyaya yayılmıştır (Kırtak, 2017). Burada amaç dersin konusuna uygun etkinliklerin uygulanmasıdır. Ezberci sınıf ortamı yerine bilginin eleştirel düşünme becerileri kullanılarak özümsemesi sağlanır. Bu sınıfların iki türü ön plana çıkmaktadır: Geleneksel aktif öğrenme ve Tam stüdyo modeli. Bunlardan ilkinde teorik ders, uygulama ve laboratuvar bölümleri ayrı şekilde planlanırken, tam stüdyo modellerinde bu üç bölüm aynı ortamda yer alır. Bu sınıflarda öğrencilerin yararlanabileceği kaynaklar, internet bilgisayarları ile deney malzemeleri bulunmaktadır (MEB, 2005; Okvuran, 2003).

Zenginleştirilmiş kütüphaneler: Bilgi ve iletişim teknolojileri yönünden çağa uygun olarak hazırlanan kütüphanelerde, eğitsel video ve dijital uygulamalar sayesinde soyut konular somutlaştırılır

ve öğrenilenlerin zihinlerde kalıcılığı sağlanır. Çok yönlü ortamlar oluşturularak bireylerin sorgulama, eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. Sanal kütüphaneler oluşturulmalı ve buralarda sorumlu olarak çağın özelliklerini taşıyan ve kütüphanecilik bilgi ve becerisi bakımından donanımlı bir öğretmen bulunmalıdır (Koçak ve Çetintaş, 2015).

MEB'in Okullar Hayat Olsun Projesi kapsamında oluşturulan Z kütüphaneleri bunlara örnektir. Z kütüphaneleri beğeni çeken görsel öğelerin yanında eğitim videoları, zekâ geliştirici stratejik oyunlar, görme engellilere yönelik kitaplar ve filmler gibi herkesin kullanımına açılmış eğlendirici ve öğretici malzemeleri içermektedir. Bireylerin etkin faydalanmaları için sesli masal okuma, film izleme seansları, okuma saatleri gibi faaliyetler düzenlenmektedir. Z Kütüphaneleri ile öğrencilerin hayal dünyasını geliştirmeye yönelik destekleyici çalışmalar ile bilgi, teknoloji, medya okuryazarlığı becerilerinin yanı sıra öğrenme ve yenilikçi becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Ak ve Çetintaş, 2015).

Laboratuvarlar: Buralar bilimsel bilginin somutlaştırıldığı alanlardır. Fen eğitiminde öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında önemlidirler ve bilimsel bilginin ulaşılması, değerlendirilmesi, yorumlanması ve tekrar üretilmesine olanak sağlamanın yanında bireylerin bilimsel süreç becerilerinin ve yetkinliklerini kazandığı alanlardır (Demir, 2016).

Atölyeler: Bu kavram sadece fabrika ve sanayi üretim tesisleri anlamında değil yaratıcılık becerisinin olduğu her yer ve alana yönelik olarak kullanılmıştır. Atölyeler özellikle 2. Dünya Savaşı sonrası politik eğitimle ilgili olarak öğrenme ve çalışma alanlarını nitelikle için kullanılmıştır. Atölyeler görsel sanatlarda, yaratıcı drama da, tiyatro pedagojisinde kullanılmasının yanı sıra robotik tasarım gibi teknoloji uygulamalı alanlarda da gerçekleştirilmektedir (Adıgüzel, 2015). Katılımcıların belirlenen konu merkezli olarak çalışmalara aktif olarak katıldığı atölyelerde eğitsel, politik ve toplumsal sonuçların elde edildiği çalışmalar yapılmaktadır. Bu yerlerde ayrıca sorun çözmeye aktif öğrenme projeleri de geliştirilir.

Sonuç, tartışma ve öneriler

21. yüzyılın başından bugüne kadar hem küresel hem de ulusal anlamda eğitim alanında büyük bir ilerleme kaydedilmiştir. Bunun sonucunda teknoloji devrimine paralel olan gelişmeler meydana gelmiştir. Bu gelişim sürecine ayak uydurmak açısından küresel politika planlayıcılarının, insanları beceri, yetenek ve yetkinlik odaklı bir hayata hazırlamak için 21. yüzyıl becerilerini merkezleştirerek politikalar geliştirmeye çalıştıkları bilinmektedir (Hamarat, 2019). Dogmatik yerine eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin artırılması hususları incelediğimiz hemen hemen tüm çalışmalarda ortak bir beceri olarak ortaya konulmaktadır (Tuzlukova ve Prabhukanth, 2018; Toharudin, 2017). Yine iletişim becerilerinin etkin kullanılması genel özellikler arasında sayılması gereken bir diğer başlıktır. Yeni bilgiye ve değişime ulaşmanın en temel yapı taşı olan iletişim dilin temel kullanıcısı insan için vazgeçilmez bir öğedir. İteşim aracılığıyla bireyler bilgiye erişmeye çalışır (Bak, 2020). Bilgiye erişebilme ve erişilen bilginin doğru analiz edilerek kullanılması da benzer şekilde 21. yüzyıl becerilerinin en temel bileşenleri arasında kendine yer bulmuştur. Bu becerilerin ölçülmesinde ve belirlenebilmesinde beceri ve yetenek geçmişi, derecelendirme ölçekleri, performans değerlendirmeler, bilgisayar simülasyonları, durumsal yargı testleri, farklı madde türlerini içeren araçlar, portfolyolar kullanılabilirlerdir.

Genel olarak 21. yüzyıl öğrenci becerileri içinde yaşadığı sosyal çevreye ayak uyduran, yaşadığı çağın sorunlarına karşı çözümler üretebilen, araştırma yapan, eleştirel düşünebilen, kendini geliştiren, yaşama farklı açılardan bakan, gelişen teknolojiyi anlayıp kullanabilen, sosyal medya okumaları ve

dijital okumalarını yapabilecek donanıma sahip, mesleki ve sosyal yaşamında başarıyı yakalayan kısacası bireyin daha kaliteli ve nitelikli bir yaşam sürmesi için gerekli olan tüm becerileri kapsamaktadır. Sanayi devrimi ile başlayan ve bütün dünyaya çok hızlı bir şekilde yayılan bu yeni değişim ve dönüşüm sürecinde ülkeler arasındaki ekonomik, sosyal, siyasal ve hatta askeri alanlar da dâhil olmak üzere pek çok alanda yaşanan rekabetler şekil değiştirmiş yeni bir anlayış, farklı uygulamalar hayat bulmaya başlamıştır (Dalhman, 2007). Bu durum ortaya klasik bakış açılarına sahip inanç kaynağı yerine çağın ihtiyacına cevap verebilecek, özgür, eleştirel ve inovatif düşünebilen, hayal kurabilen, alanıyla ilgili konulara pro-aktif yaklaşabilen yeni tip insan başka bir ifadeyle beşeri sermaye ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyacı karşılamanın yolunun nitelikli insan yetiştirmekten geçtiği dolayısıyla bu nitelikli insanı temelden yetiştirmek için de eğitim sisteminin beklentilere göre dönüştürülmesi gerektiği gerçeği ortadadır.

Ancak bu dönüşüm öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamı da dâhil olmak üzere tüm bileşenleri ile birlikte gerçekleşmelidir. Yeni şartlar ve ihtiyaçlara göre kendi gelişim ve dönüşümünü gerçekleştirememiş bir öğretmenin 21. yüzyıl becerilerine sahip öğrenci yetiştirmesi beklenemez. Kaldı ki 21. yüzyıl becerileri hayat boyu öğrenmeyi de kapsamaktadır. Benzer şekilde uygun eğitim ortamının sağlanamaması verimliliği düşüreceği gibi zaman, maddi kaynak ve işgücü kaybına neden olacak ve sonuç en yalın haliyle verimsizlik olacaktır (Chalkiadaki, 2018).

21.yüzyıl becerilerine göre oluşturulmuş bir eğitim sisteminde öğrenilen bilgiler, bireylere “liderlik, girişimcilik, yenilikçilik, yaratıcılık” gibi beceriler kazandırmaktadır. Bu becerilerin 21. yüzyıl ihtiyaçlarına cevap verebilecek düzeyde olması gerekmektedir. Bu nedenle neyin nasıl öğretileceğinin değerlendirmesi tüm dünyada önemli olmuş ve 21. yüzyıl becerilerinin hangileri olduğu veya olabileceği çeşitli platformlarda tartışılmış ve halen tartışılmaya devam etmektedir.

Burada sözü edilen tartışma sadece bahsedilen becerilerin neler olabileceği değil, günümüzde bir öğretmenin öğrencilerine vermesi gereken eğitimin niteliği ve metodu ile öğretmenin özelliklerini de kapsamaktadır. Çünkü günümüzde öğrenciler bazen sistemden ve uygulamadan kaynaklı olarak gereğinden fazla bilgi yüklemesine maruz kalabilmektedirler. Oysa fazla bilgi yerine bilgiyi anlamlandırabilme, önemli olan veya olmayan şeyi ayırt etme ve edinilen parça halinde olan bilgilerin dünyaya ilişkin geniş bir tabloya dönüştürebilme becerisine ihtiyaç bulunmaktadır. Aynı şekilde sistem içerisinde verileri göstermeye odaklanmaktadır.

Öğretmenler bireyin şartlara uygun şekilde yetişmesinde başrolde dirler. Öğrenciler, eğitim aldıkları öğretmenlerin bir nevi yansıması olarak hayatlarına yön verirler. Bu sebepten ötürü, rol model olma ve gerekli eğitimi verme konusunda öğrencilerini donanımlı bir biçimde yetiştirmelidir. Günün, çağın ihtiyaçlarına göre planlama yapabilmeli ve güncel içerik sunabilmelidirler (Bashir, Bajwa & Rana, 2014; Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007).

Aynı şekilde eğitim ortamları da yukarıda belirtildiği kavramlar çerçevesinde dönüştürülmeli ve bu eğitim ortamları her bireyin erişeceği yaygınlık seviyesine getirilmelidir. 21. yüzyıl becerileri eleştirel düşünme ve metabilşsel becerilerin yanı sıra gerçek hayat senaryoları ve otantik öğrenme becerilerini entegre etme ve değerlendirme yeteneğini gerektirir. Dijital okuryazarlık becerileri, teknolojinin yüksek kaliteli öğretim yöntemlerini tamamlamak için kullanıldığından emin olmak için kesinlikle gereklidir. Değerli becerilere sahip dijital teknolojiyi kullanan bireyler, 21. yüzyılda en güçlü öğrenme kaynaklarıdır (Boholano, 2017).

Eğitim politikaları ve uygulamaları, bireylerin; temel becerilere, özel yeteneklere ve 21. yüzyıl becerilerine sahip olduğu anlayışına göre değerlendirmelidir. Bu bağlamda yapılan değerlendirmeler, 21. yüzyıl becerilerini ve bu becerileri destekleyen temel yetileri derinlemesine görmeyi sağlar (Allen ve Velden, 2012). Sonuç olarak, eğitimden toplumu 21. yüzyılda yaşanan büyük değişimlere hazırlaması beklenmektedir. Bu değişimlere hazırlanırken öğretmen, öğrenci ve diğer tüm paydaşlar ile öğrenme sürecinin beceriler ile daha da zenginleştirilmesi ve olumsuz senaryolar ile karşılaşmamak adına zaman kaybetmeden tüm sistem çağın gereklerine uygun hale getirilmelidir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ak, Ş. & Çetintaş, H.B. (2015). Eğitimde zenginleştirilmiş kütüphanelerin yeri ve önemi: Ahmet Mesut Yılmaz İlkokulu zenginleştirilmiş kütüphane uygulaması, *Milli Eğitim Dergisi*, 44(208), 17-32.
- Allen, J. & Velden, R. (2012). Skills for the 21st century: Implications for education. *Research Centre for Education and the Labour Market*, Maastricht University.
- American Association of School Librarians [AASL]. (2010). Sample job descriptiontitle: School librarian. http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/guidelinesandstandards/learning4life/resources/sample_job_description_L4L.pdf Erişim tarihi: 30.04.2021.
- Anagün, S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (40), 160-175.
- Aytaç, T. (2003). 21.Yüzyılın başında öğretmenin ve öğretmenin değişen rolleri. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi. Kasım*, (4), 45.
- Bak, H. (2020). Türk öğrencisi bakış açısıyla rusçada cümle ve basit cümlelere dair bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (4) , 1833-1839.
- Baki, A., Çepni, S., Akdeniz, A. R. & Ayas, A. (1996). Türkiye’de eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *YÖK/Dünya Bankası MEG Projesi.YÖK’e Sunulan Komisyon Raporu*.
- Bashir, S., Bajwa, M. & Rana, S. (2014). Teacher as a role model and its impact on the life of female students. *International Journal Of Research – Granthaalayah*, 1 (1), 1-12.
- Battelle for Kids. (2019). Networks. <http://www.battelleforkids.org/networks/> edleader21-network adresinden 28.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Bialik, M. & Fadel, C. (2015). Skills for the 21st Century: What Should Students Learn? *Center for Curriculum Redesign Report*, Boston.
- Boholano, H. B. (2017). Smart Social Networking: 21st Century Teaching And Learning Skills. *Research in Pedagogy*, 7(1), 21-29.
- Bowen, G. A.(2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Boyacı, Ş. D. B. & Özer, M. G. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11 (3), 1-16.
- Çavdar, O. & Doymuş, K. (2016). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin işbirlikli öğrenme yöntemi ile kullanılmasının fen ve teknoloji dersinde başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 441-466.
- Dalhman, C. (2007). Technology, globalization, and international competitiveness: Challenges for developing countries. *Industrial Development for the 21st Century*, 29-83.

- Daud, M. & Husin, Z. (2004). Developing critical thinking skills in computer-aided extended reading classes. *British Journal of Educational Technology*, 35(4), 477-487.
- Davenport, C. (2018). *The Space Barons: Elon Musk, Jeff Bezos, and the Quest to Colonize the Cosmos*, New York.
- Dede, C. (2010). *Comparing frameworks for 21st century skills. 21st century skills: rethinking how students learn*, 20, 51-76.
- Demir, E. (2016). *Fen Laboratuvarlarının fiziki şartlarının ve fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar güvenliği konusundaki bilgi düzeylerinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eryılmaz, S. & Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4. Baskı). New York: Teachers College.
- Glimps, B. J. & Ford, T. (2008). Using internet technology tools to teach about global diversity. *The Clearing House*, 82(2), 92-95.
- Gökçe, E. (2000). Yirmi birinci yüzyılın öğretmeni. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 270, 21-26.
- Göksün, D. O. & Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yüzyıl. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130.
- Göksün, D.O. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Günüç, S., Odabaşı, H.F. & Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları (In focus on 21st century skills Türkiye's education policy). *SETA Analiz*, No. 272.
- Harari, Y. N. (2018). *21.yüzyıl için 21 ders* (S. Sıral, Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap.
- Hasırcı, S. (2018). Anadili öğretiminde çok uyaranlı eğitim ortamı ve bu ortamın bileşenlerinin önemi. *Turkish Studies*, 13(19), 895-922.
- ISTE (2016). About ISTE.
http://www.iste.org/docs/StandardResources/istestandards_students2016_0_nesheet_final.pdf?sfvrsn=0.23432948779836327 adresinden 28.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kırtak, V.N. (2017). *Tam stüdyo modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının kavramsal anlamaları ile sosyal duygusal öğrenme, sorgulama ve bilimsel süreç becerilerine etkisi: akışkanlar mekaniği örneği*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Koçak, M. & Çetintaş, H.B. (2015). Okul kütüphanelerinde iletişim algısı, özel okul kütüphaneleri örneği, *Milli Eğitim Dergisi*, 44 (208), 158-172.
- Lai, E. R. & Viering, M. (2012). *Assessing 21st century skills: Integrating research findings*. Vancouver, B.C.: National Council on Measurement in Education.
- Lee, J. (2020). These 23 companies are working on coronavirus treatments or vaccines — here's where things stand. *Market watch* <https://www.marketwatch.com/story/these-nine-companies-are-working-on-coronavirus-treatments-or-vaccines-heres-where-things-stand-2020-03-06> adresinden 28.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Lemov, D. (2010). *Teach like a champion 49 techniques that put students on the path to college*. <https://juliusbucar.files.wordpress.com/2017/04/teach-like-a-champion-49-techniques-that-put-students-on-the-path-to-college.pdf>, adresinden 30.04.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Livingstone, S. & Bober, M. (2005). *UK children go online: Final report of key Project findings*. London: LSE Research Online. http://eprints.lse.ac.uk/399/1/UKCGO_Final_report.pdf adresinden 30.04.2021 tarihinde indirilmiştir.

- Louis, R. C. (2012). *A case study exploring technology integration and incorporation of 21st century skills in elementary classrooms*. College of Professional Studies Northeastern University, Boston, Massachusetts.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education* 23, 586–601.
- MEB, (2005). *Millî Eğitim Bakanlığı talim ve terbiye kurulu başkanlığı ilköğretim fen ve teknoloji öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MEB, (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel Ve Özel Alan Yeterlikleri 2. Parça*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Melvin, L. (2011). *How to keep good teachers and principals: practical solutions to today's classroom problems*. R&L Education.
- NRC. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. DC: The National Academies.
- OECD (2005). *The future of education and skills: Education 2030*.
<https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20> adresinden 28.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Okvuran, A. (2003). Drama öğretmenlerinin yeterlilikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.36(1-2), 82-87.
- Organisation For Economic Co-Operation And Development (OECD), (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*, OECD Paris.
<http://www.oecd.org/education/school/assessingscientificreadingandmathematicalliteracyafameworkforpisa2006.htm> adresinden 29/04/2021 tarihinde edinilmiştir.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2003). *The definition and selection of key competencies*. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/350703677.pdf> adresinden 28.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Özkan, M., Al, A. & Yavuz, S. (2018). Uluslararası politik ekonomi açısından dördüncü sanayi-endüstri devrimi'nin etkileri ve Türkiye. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 1-30.
- Seferoğlu, S. & Koçak, Y. (2003). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının bilgisayar kullanımı ve öz yeterlik algıları, *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi (BTIE)*, 21-23 Mayıs 2003, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
- Soland, J., Hamilton, L. S., & Stecher, B. M. (2013). *Measuring 21st century competencies: Guidance for educators*. The Asian Society. CA: RAND Corporation.
- Sönmez, V. (1995). *Yaratıcı okul, öğretmen, öğrenci, yaratıcılık ve eğitim*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Tekerek, M., Ercan, O., Udum, M.S. & Saman, K. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlikleri. *Turkish Journal of Education*, 1 (2), 1-12.
- Toharudin, U. (2017). Critical thinking and problem solving skills: how these skills are needed in educational psychology? *International Journal of Science and Research*, 6 (3), 2004-2007.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century skills: learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tuzlukova, V. & Prabhukanth, K. U. (2018). Critical thinking and problem solving skills: english for science foundation program students' perspectives. *Collection Of Papers Of The Faculty Of Philosophy, Research Paper*, 48 (3), 37-60.
- Türk, E. (1999). *Millî Eğitim Bakanlığı'nda yapısal değişimler ve Türk eğitim sistemi*. Ankara: Nobel.
- Uçak, S. & Erdem, H.H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında “21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 76-93.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321.

- Wagner, T. (2008). Even Our “Best” schools are failing to prepare students for 21st-century careers and citizenship. *Educational Leadership*, 66(2), 20-25.
- Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51 (1), 183-201.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

42. Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının elde edilmesinde şiirlerin etkisine ilişkin öğrenci görüşleri¹

Sezai ÖZTAŞ²

Bülent KILIÇ³

APA: Öztaş, S.; Kılıç, B. (2021). Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının elde edilmesinde şiirlerin etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 735-745. DOI: 10.29000/rumelide.997697.

Öz

Tarih derslerinde kazanımların elde edilmesinde kullanılabilecek materyallerden biri de şiirlerdir. Şiirlerde yazıldıkları dönemin tarihsel olaylarını, toplumun sosyal, kültürel, ekonomik yapısını, halkın acılarını ve sevinçlerini, toplumun değer yargılarını bulabilmek mümkündür. Bu bakımdan tarih derslerinde kazanımların elde edilmesinde şiirlerin kullanılması önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının elde edilmesinde şiirlerin etkisine ilişkin öğrenci görüşlerini tespit etmektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anketler, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Kırklareli ilinde Kırklareli Fen Lisesi'nde öğrenime devam eden ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini alan öğrencilerden toplam 81 öğrenciye uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 20 programından yararlanılmıştır. Toplanan verilere ait tanımlayıcı istatistikler ayrıntılı olarak verilmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t-testi ve varyans analizleri sonucunda “cinsiyet”e, “tarih ile ilgili derslere olan ilgi”ye, “şiir okuma” durumuna ve “şiir okumayı sevmek” durumlarına göre öğrencilerin ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının elde edilmesinde şiirlerin etkisine ilişkin tutum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Anahtar kelimeler: Tarih, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi, şiir, öğrenci görüşleri

Students' opinions on the effect of poems in achieving the learning outcomes of secondary education Turkish Republic History of the Revolution and Ataturkism Course

Abstract

One of the materials that can be used to achieve the learning outcomes of history courses is poetry. It is possible to find the historical events of the period, the social, cultural and economic structure of the society, the sorrows and joys of the community and the value judgments of the society in the poems. In this respect, it is important to use poems in achieving the learning outcomes of history courses. The aim of this study is to find out what students' opinions on the effect of poems in achieving the learning outcomes of Secondary Education Turkish Republic History of the Revolution and Ataturkism Course are. The questionnaires used as a data collection tool in the survey were applied

¹ Bu çalışma, 10-12 Mayıs 2018 tarihinde düzenlenen V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildirinin geliştirilerek yeniden düzenlenmiş halidir.

² Doç. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü (Tekirdağ, Türkiye), sezaioztas@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1742-4200 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.997697]

³ Öğr. Gör., Kırklareli Üniversitesi, Lüleburgaz Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü (Kırklareli, Türkiye), rbulentkilig@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1554-1761

to a total of 81 students who were enrolled in the second semester of 2017-2018 academic year at Kırklareli Science High School in Kırklareli City and who took Turkish Republic History of Revolution and Atatürkism course. IBM SPSS Statistics 20 program was used to analyze the collected data. Descriptive statistics of the collected data were given in detail. Also, independent sample t-test and One-Way ANOVA were performed, and it was found that there is no statistically significant difference in attitude levels of the students regarding their opinions on the effect of poems in achieving the learning outcomes of Turkish Republic History of Revolution and Atatürkism course based on "gender", "interest in courses related to history", "frequency of reading poems" and "liking to read poems" ($p < 0,05$).

Keywords: History, Turkish Republic History of Revolution and Atatürkism course, poetry, students' opinions

1. Giriş

Türkiye'de 2004 yılından itibaren uygulanmaya başlanılan yapılandırmacı (oluşturmacı) yaklaşım ilkelerine uygun olarak öğretim programlarında öğretim materyallerinin kullanımı daha da önem kazanmıştır. Çünkü yapılandırmacı (oluşturmacı) yaklaşım çerçevesinde öğrencilere kazandırılması istenilen, bilgi, beceri, değer ve kavramların anlatım yönteminin dışında özellikle materyaller kullanılarak daha kalıcı hale getirilmesi amaçlanmaktadır (Ulusoy ve Gülüm, 2009: 86).

İlgili bilgi, beceri, değer ve kavramların kazandırılmasında kullanılacak materyallerden biri de şiirlerdir. Şiir, "dilın anlam, ses ve ritim öğelerini belli bir düzen içinde kullanarak, bir olayı ya da bir duygusal ve düşünsel deneyimi yoğunlaşmış, sıradanlıktan uzaklaşmış bir biçimde anlatma sanatıdır." (Öztürk ve Otluoğlu, 2005: 119). Şiirlerde yazıldıkları dönemin tarihsel olaylarını, toplumun sosyal, kültürel, ekonomik yapısını, halkın acılarını ve sevinçlerini, toplumun değer yargılarını bulabilmek mümkündür. Bu bakımdan tarih derslerinde kazanımların elde edilmesinde şiirlerin kullanılması önem taşımaktadır.

Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında dikkat edilecekler kısmında "ders kitabında geçmişe dair belgelerin yanı sıra resim, şiir, roman, biyografi, hikâye ve özlü sözlere yer verilmesi" (MEB, 2018) istenilmektedir.

Şiir, tarihsel olayların ruhunu ifade eder ve insan bakış açısını sağlar. Ayrıca şiir, sınıftaki öğretmenler için erişilebilirlik, çeşitlilik ve anlama bakımından yararlıdır. Bu üç özellik şiirin öğrencilerin ilgisini çekmesini, grup içinde bireysel ihtiyaçlarını karşılamasını ve anlamalarında yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır (Collins, 2008).

Şiirler, tarih derslerinde öğretmenin üstlenmiş olduğu anlatıcılık görevini desteklemekte, ders kitaplarındaki ana metni zenginleştirmekte, ders kitabından kaynaklanan sıkıcılık, anlaşılmazlık gibi problemlerin çözülmesinde yardımcı olmakta, eleştirel okuma, karşılaştırma yapma ve metinler arası okuma gibi becerileri kazandırabilmektedir (Köksal, 2010: 253-256).

Çencen'e (2010: 124) göre şiirler şu sebeplerle T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının elde edilmesinde işlevsel bir öğretim materyali olarak görülebilir:

- *Tarihin ilk zamanlarından başlayarak insanın yaşadıklarını, düşündüklerini, hissettiklerini ve istediklerini bir sonraki nesile aktaran güvenilir ve en kolay bilgi taşıma aracı olması,*

- *Dile özel bir ritim ve ahenk katarak onu hatıralar biçiminde bireyin hafızasına yerleştirmesi,*
- *Birikimli bilgiyi bir çeşit keyifli oyuna dönüştürerek öğrenmeyi gerçekleştirmesi,*
- *İnsana heyecan verici yoğun duygular yaşatırken diğer yandan da onu düşünmeye sevk etmesi,*
- *Nesnelerin ve olayların sadece dış görünüşlerine göre değil aynı zamanda farklı bakış açıları ile düşünülerek değerlendirilme sağlaması,*
- *Tarihsel olgu ve kavramları öğretmeyi kolaylaştırması,*
- *Dersi tekdüzelikten kurtarması, öğrenci katılımını artırması,*
- *Öz güven kazandırması, yaratıcılığı geliştirmesi ve motive edici olması,*
- *Her öğrenci farklı anlamlar çıkaracağı için her bireyin farklı düşünce yapılarına sahip olduğu gerçeğini öğretmesi,*
- *Öğrencilerde estetik kavramı hem düşünsel hem de biçimsel olarak geliştirmesi,*
- *Öğrenme psikolojisinin inceleme alanına giren “learning by doing” ilkesi ile öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenmeyi öğretmesi”.*

İlgili alan yazın incelendiğinde şiirlerin eğitimde kullanılması üzerine yapılmış çalışmaların (Collins, 2008; Certo, 2004; Dunning, 1966; Janeczko, 2003; Kirman, 2007; Liftig, 1993; Stiles, 1965; Vardell, 2006; Walders, 2000) yanında şiirlerin tarih eğitiminde kullanılması gerektiğini vurgulayan (Candan, 2003; Çencen, 2010; Çencen ve Akça Berk, 2014; Harrison ve Holderith, 2003; Kenworthy, 1937; Köksal, 2010; McCall, 2004; Osborne, 1987; Öztaş, 2009; Öztaş, 2018; Wilson ve Kahn, 2008) çalışmalar da mevcuttur.

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının elde edilmesinde şiirlerin etkisine ilişkin öğrenci görüşlerini tespit etmektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Öğrencilerin, ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının elde edilmesinde şiirlerin etkisine ilişkin tutum (KŞET) düzeyleri nelerdir?
2. Öğrencilerin KŞET düzeylerinde cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin tarih ile ilgili derslere olan ilgi durumlarına göre KŞET düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrencilerin şiir okumayı sevme durumlarına göre KŞET düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğrencilerin şiir okuma durumlarına göre KŞET düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012). Büyüköztürk ve diğerleri (2010) ise tarama modelini araştırmanın amacına uygunluğu, var olan durumu ortaya koyması, büyük örneklem üzerinde çalışma olanağı sunması, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşleriyle ilgili fikirler vermesi gibi özellikleri sebebiyle kullanılan bir araştırma türü olarak tanımlamaktadır.

2.2. Evren ve örneklem

Araştırma evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Kırklareli ilinde öğrenimlerine devam eden ve ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak küme örnekleme tercih edilmiştir. Buna göre 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Kırklareli ilindeki Kırklareli Fen Lisesi'nde öğrenime devam eden ve öğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini alan öğrencilerden toplam 81 öğrenci örnekleme alınmıştır.

2.3. Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (2018)'nda yer alan tüm kazanımlar (33 adet) kullanılarak, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının elde edilmesinde şiirlerin etkisine ilişkin tutum düzeyleri belirlenmesinde kullanılan ifadeler oluşturulmuştur. Bu ifadelerin herbiri için ankete katılan öğrencilerin "(1) Hiç Katılmıyorum", "(2) Katılmıyorum", "(3) Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum", "(4) Katılıyorum" ve "(5) Tamamen Katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiş seçeneklerden birini işaretlemeleri istenmiştir. Herbir öğrencinin bu 33 adet ifadeye verdiği tepkilerin puan toplamı alınarak bu öğrencilerin her birine ait KŞET düzeyleri hesaplanmıştır. Bu sebeple, bu kısımdan alınabilecek en yüksek KŞET düzeyi 165 puan, en düşük KŞET düzeyi ise 33 puandır. Burada alınan yüksek puanlar, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının elde edilmesinde şiirlerin etkisine ilişkin olumlu tutumu göstermektedir.

2.4. Verilerin analizi

Toplanan verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 20 programından yararlanılmıştır. Anketteki "cinsiyet", "tarih ile ilgili derslere olan ilgi", "şiir okumayı sevme durumları" ve "şiir okuma durumları" na ait verilerin analizi için frekans analizinden yararlanılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının elde edilmesinde şiirlerin etkisine ilişkin tutum düzeylerinin araştırıldığı 33 adet maddenin herbirine ait ortalama ve standart sapma değerleri tablo ile özetlenmiştir. Öğrencilerin KŞET düzeylerinde cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını analizinde bağımsız örneklem t-testinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin KŞET düzeylerinde "tarih ile ilgili derslere olan ilgi", "şiir okumayı sevme" ve "şiir okuma" durumlarının herbirine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını analizinde varyans analizinden yararlanılmıştır. Yapılan bu bağımsız örneklem t-testi ve varyans analizlerinin sonuçları % 5 anlam düzeyi esas alınarak yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Tanımlayıcı istatistikler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	Frekans	Oran (%)
Kız	46	56,8
Erkek	35	43,2
TOPLAM	81	100

Buna göre; öğrencilerin % 56,8'i kız , % 43,2'si erkektir (Tablo 1).

Tablo 2. Öğrencilerin tarih ile ilgili derslere olan ilgi düzeylerine ilişkin dağılımları

	Frekans	Oran (%)
Çok Zayıf	3	3,7
Zayıf	8	9,9
Orta	37	45,7
Yüksek	27	33,3
Çok Yüksek	6	7,4
TOPLAM	81	100,0

Buna göre; tarih ile ilgili derslere olan ilgi düzeyi olarak öğrencilerin % 3,7'si "Çok Zayıf", %9,9'u "Zayıf", % 45,7'si "Orta", %33,3'ü "Yüksek" ve %7,4'ü "Çok Yüksek " cevabını vermişlerdir (Tablo 2).

Tablo 3. Öğrencilerin şiir okumayı sevme durumlarına ait dağılımları

	Frekans	Oran (%)
Evet	24	29,6
Hayır	21	25,9
Kısmen	36	44,4
TOPLAM	81	100,0

Buna göre; şiir okumayı sevme durumu olarak öğrencilerin % 29,6' s'ı şiir okumayı sevdiklerini, %25,9'u sevmediklerini ve %44,4'ü kısmen sevdiklerini belirtmişlerdir (Tablo 3).

Tablo 4. Öğrencilerin Şiir Okuma Durumlarına Ait Dağılımları

	Frekans	Oran (%)
Hiçbir zaman	13	16,7
Nadiren	33	40,7
Bazen	23	28,4
Sık sık	12	16,0
TOPLAM	81	100,0

Buna göre; şiir okuma durumu olarak öğrencilerin % 16 sı "Hiçbir Zaman", %40,7'si "Nadiren", %28,4'ü "Bazen" ve %16'sı "Sık Sık" cevabını vermişlerdir (Tablo 4).

1. Öğrencilerin, ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının elde edilmesinde şiirlerin etkisine ilişkin tutum (KŞET) düzeyleri nelerdir?

Tablo 5. Kazanımlarının elde edilmesinde şiirlerin etkisine ilişkin tutum düzeyleri ortalamaları ve standart sapmaları

Kazanımlarının elde edilmesinde şiirlerin etkisine ilişkin ifadeler	Ortalama	Standart Sapma
K01: Şiirler; Mustafa Kemal'in Birinci Dünya Savaşı'na kadarki eğitim ve askerlik hayatını, içinde bulunduğu toplumun siyasi, sosyal ve kültürel yapısı ile ilişkilendirmemde faydalıdır.	3,57	0,999
K02: Şiirler; 20. yüzyıl başlarında Osmanlı Devleti'nin siyasi, sosyal ve ekonomik durumunu analiz etmemde faydalıdır.	3,38	1,044
K03: Şiirler; I. Dünya Savaşı sürecinde Osmanlı Devleti'nin durumunu siyasi, askerî ve sosyal açılardan analiz etmemde faydalıdır	3,4	1,057
K04: Şiirler; I. Dünya Savaşı'nın sonuçlarını Osmanlı Devleti ve Batılı devletler açısından değerlendirmemde faydalıdır.	3,32	0,946
K05: Şiirler; Kuvay-ı Millîye hareketinin oluşumundan Büyük Millet Meclisinin açılışına kadar olan süreçte meydana gelen gelişmeleri açıklamamda faydalıdır.	3,42	1,071
K06: Şiirler; Büyük Millet Meclisinin açılış sürecini ve sonrasında meydana gelen gelişmeleri kavramamda faydalıdır.	3,31	1,158
K07: Şiirler; Sevr Antlaşması'nın Millî Mücadele sürecine etkilerini analiz etmemde faydalıdır.	3,26	1,104
K08: Şiirler; Doğu ve Güney Cephelerinde verilen mücadelelerin ülkemizin bağımsızlık sürecine katkılarını kavramamda faydalıdır.	3,58	0,986
K09: Şiirler; düzenli ordunun kurulmasından Mudanya Ateşkes Antlaşması'na kadar meydana gelen gelişmeleri Türkiye'nin bağımsızlık sürecine katkıları açısından analiz etmemde faydalıdır.	3,36	0,966
K10: Şiirler; Millî Mücadele sonucunda kazanılan diplomatik başarıları ülkemizin bağımsızlığı açısından değerlendirmemde faydalıdır.	3,44	1,049
K11: Şiirler; Millî Mücadele sürecine katkıda bulunmuş önemli şahsiyetlerin kişilik özellikleri ile faaliyetlerini ilişkilendirmemde faydalıdır.	3,67	0,922
K12: Şiirler; çağdaşlaşan Türkiye'nin temeli olan Atatürk ilkelerini kavramamda faydalıdır.	3,83	1,07
K13: Şiirler; siyasi alanda meydana gelen gelişmeleri kavramamda faydalıdır.	3,25	0,969
K14: Şiirler; hukuk alanında meydana gelen gelişmelerin Türk toplumunda meydana getirdiği değişimleri kavramamda faydalıdır.	3,19	1,074
K15: Şiirler; eğitim ve kültür alanında yapılan inkılapları ve gelişmeleri kavramamda faydalıdır.	3,25	0,981
K16: Şiirler; toplumsal alanda yapılan inkılapları ve meydana gelen gelişmeleri kavramamda faydalıdır.	3,3	0,928
K17: Şiirler; ekonomi alanında meydana gelen gelişmeleri kavramamda faydalıdır.	2,99	1,066
K18: Şiirler; Atatürk Dönemi'nde sağlık alanında yapılan çalışmaları kavramamda faydalıdır.	3,15	1,097
K19: Şiirler; Atatürk ilke ve inkılaplarını oluşturan temel esasları Atatürkçü düşünce sistemi açısından analiz etmemde faydalıdır.	3,7	1,03

K20: Şiirler; Atatürk Dönemi'nde Türkiye Cumhuriyeti'nin iç politikasındaki önemli gelişmeleri açıklamamda faydalıdır.	3,4	0,996
K21: Şiirler; Atatürk Dönemi'nde (1923-1938) Türkiye Cumhuriyeti'nin dış politikasındaki başlıca gelişmeleri açıklamamda faydalıdır.	3,21	1,009
K22: Şiirler; iki dünya savaşı arasındaki dönemde dünyada meydana gelen siyasi ve ekonomik gelişmeleri kavramamda faydalıdır.	3,22	0,987
K23: Şiirler; II. Dünya Savaşı'nın sebepleri, başlaması ve yayılmasıyla ilgili başlıca gelişmeleri kavramamda faydalıdır.	3,11	0,975
K24: Şiirler; II. Dünya Savaşı sürecinde Türkiye'nin izlediği siyaset ile savaşın Türkiye üzerindeki ekonomik ve toplumsal etkilerini analiz etmemde faydalıdır.	3,17	0,985
K25: Şiirler; II. Dünya Savaşı'nın sonuçlarını değerlendirmemde faydalıdır.	3,17	0,946
K26: Şiirler; 1945-1950 yılları arasında Türkiye'de meydana gelen siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmeleri kavramamda faydalıdır.	3,26	1,046
K27: Şiirler; II. Dünya Savaşı sonrası dönemde uluslararası ilişkilerde ve Türk dış politikasında meydana gelen gelişmeleri kavramamda faydalıdır.	3,19	1,014
K28: Şiirler; 1950'ler Türkiye'sinde meydana gelen siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmeleri analiz etmemde faydalıdır.	3,05	0,907
K29: Şiirler; 1960 sonrasında dünya siyasetinde ortaya çıkan gelişmeleri açıklamamda faydalıdır.	3,1	0,889
K30: Şiirler; 1960'lardan itibaren Türk dış politikasını etkileyen önemli gelişmeleri kavramamda faydalıdır.	3,16	0,873
K31: Şiirler; 1960'lardan itibaren Türkiye'de meydana gelen siyasi, ekonomik ve sosyo-kültürel gelişmeleri analiz etmemde faydalıdır.	3,37	0,941
K32: Şiirler; 1990 sonrasında Türkiye'de meydana gelen ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel gelişmeleri kavramamda faydalıdır.	3,22	0,975
K33: Şiirler; 1990 sonrasında meydana gelen siyasi gelişmeleri Türkiye'ye etkileri ve dünya siyasi konjonktürü bağlamında analiz etmemde faydalıdır.	3,17	1,046
GENEL TUTUM DÜZEYİ (KŞET)*	109,15	25,173

*Alınabilecek yüksek puan 165 puan, en düşük puan ise 33'tür.

Öğrencilerin görüşlerine dayanarak kazanımların elde edilmesinde şiirlerin etkisine ilişkin KŞET düzeyleri ortalamaları ve standart sapmaları yukarıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 4). Buna göre en çok değişkenlik gösteren cevaplar K06 maddesine verilmiştir (ss=1,158). En az değişkenlik gösteren cevaplar K30 maddesine verilmiştir (ss=0,873). Ayrıca en yüksek ortalama 3,83 değeri ile K12 maddesine verilen cevaplara; en düşük ortalama ise 2,99 değeri ile K17 maddesine verilen cevaplara aittir (Tablo 5). Öğrencilerin, kazanımlarının elde edilmesinde şiirlerin etkisine ilişkin öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Öğrenciler, şiirlerin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (2018) kazanımlarından en çok, "Çağdaşlaşan Türkiye'nin temeli olan Atatürk ilkelerini kavrar." kazanımının elde edilmesinde etkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

2. Öğrencilerin KŞET düzeylerinde cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 6. Cinsiyetlere göre KŞET düzeyleri ortalamalarına ilişkin t-testi tablosu

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	sd	p
Kız	46	111,96	22,186	1,153	79	0,252
Erkek	35	105,46	28,546			

Öğrencilerin KŞET düzeylerinde cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t(79)=1,153, p=0,252$).

3. Öğrencilerin tarih ile ilgili derslere olan ilgi durumlarına göre KŞET düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 7. Tarih ile ilgili derslere olan ilgi düzeylerine göre KŞET düzeyleri ortalamalarına ait varyans analizi sonuçları

Tarih ile ilgili derslere olan ilgi düzeyi	n	Ortalama	Standart Sapma	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Çok Zayıf / Zayıf	11	104,82	24,899	Gruplar arası	260,093	2	130,046	0,201	0,818
Orta	37	110,35	25,962						
Yüksek / Çok	33	109,24	24,983	Gruplar içi	50436,129	78	646,617		
Toplam	81	109,15	25,173	Toplam	50696,222	80			

Tarih ile ilgili derslere olan ilgi düzeylerine göre KŞET düzeyleri ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($F(2,78)=0,201, p=0,818$).

4. Öğrencilerin şiir okumayı sevme durumlarına göre KŞET düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 8. Şiir okumayı sevme durumlarına göre KŞET düzeyleri ortalamalarına ait varyans analizi sonuçları

Şiir Okumayı Sevme Durumlarının a	n	Ortalama	Standart Sapma	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Evet	2	110,67	31,189	Gruplar arası	420,298	2	210,149	0,326	0,723
Hayır	21	111,71	18,977						
Kısmen	3	106,64	24,319	Gruplar içi	50275,925	78	644,563		
Toplam	81	109,15	25,173	Toplam	50696,222	80			

Şiir okumayı sevme durumlarına göre KŞET düzeyleri ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($F(2,78)=0,326, p=0,723$).

5. Öğrencilerin şiir okuma durumlarına göre KŞET düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 9. Şiir okuma durumlarına göre KŞET düzeyleri ortalamalarına ait varyans analizi sonuçları

Şiir Okuma Durumu	n	Ortalama	Standart Sapma	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Hiçbir	13	107,62	22,055	Gruplar arası	1410,160	3	470,053	0,734	0,535
Nadiren	33	106,67	21,965						
Bazen	23	108,43	30,973	Grup içi	49286,062	77	640,079		
Sık Sık	12	119,00	25,053						
Toplam	81	109,15	25,173	Toplam	50696,222	80			

Şiir okuma durumlarına göre KŞET düzeyleri ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($F(3,77)=0,734$, $p=0,535$).

4. Sonuç, tartışma ve öneriler

Yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının elde edilmesinde şiirlerin etkisine ilişkin öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Öğrenciler, şiirlerin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (2018) kazanımlarından en çok, "Çağdaşlaşan Türkiye'nin temeli olan Atatürk ilkelerini kavrar." kazanımının elde edilmesinde etkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde Çencen ve Akça Berk (2014)'in, Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, şiir kullanımına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde şiir kullanımının yararlılığına yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Şengül Bircan ve Arıdil (2015)'in ilköğretim Sosyal Bilgiler derslerinde yer alan tarih konularının işlenişinde öğrencilerin şiir kullanımıyla ilgili görüşlerini aldıkları çalışmada da, öğrencilerin, ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde yer alan tarih konularının işlenişinde edebi bir ürün olarak şiir kullanımına yönelik görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersinde şiir kullanımının yararlı olacağına ve derslerde bu tür etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiğine yönelik yanıtlar verdikleri görülmüştür.

Bu çalışmadan elde edilen bir başka sonuç ise öğrencilerin, ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının elde edilmesinde şiirlerin etkisine ilişkin öğrenci görüşlerinde cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamasıdır. Benzer şekilde Çencen ve Akça Berk'in (2014), ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, öğretmenlerin öğretim materyali olarak şiir kullanımına ilişkin görüşlerini aldığı çalışmada da öğretmenlerin şiir kullanımına yönelik düşüncelerinde cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Şengül Bircan ve Arıdil'in (2015), ilköğretim Sosyal Bilgiler derslerinde yer alan tarih konularının işlenişinde öğrencilerin şiir kullanımıyla ilgili görüşlerini aldıkları çalışmada, verdikleri 15 önermeden 3'ü hariç, öğrencilerin şiir kullanımına yönelik düşüncelerinde cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının elde edilmesinde şiirlerin etkisine ilişkin öğrenci görüşlerinin "tarih ile ilgili derslere olan ilgi durumları"na, "şiir okumayı sevme durumları"na ve "şiir okuma durumları"na göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının elde edilmesinde şiirlerin etkisine ilişkin öğrenci görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarından hareketle aşağıda yer alan önerilerde bulunulmuştur:

- Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının elde edilmesinde şiirler kullanılmalıdır.
- Yakar ve Yıldırım (2021)'in ortaöğretim tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin kullanımına yönelik yaptıkları çalışmada ortaöğretim tarih ders kitaplarında, edebî ürünlere sınıf düzeyine ve konuların özelliklerine göre yeterli oranda yer verilmediği görülmüştür. Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında ise en az atasözü (%1,1) ve şiir (%1,1) türlerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmadan da anlaşıldığı üzere ortaöğretim sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında en az yer verilen edebî türlerden biri de olmasına rağmen yaptığımız bu araştırmada ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının elde edilmesinde şiirlerin etkisine ilişkin öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalarda da tarih konularının işlenişinde şiir kullanımıyla ilgili hem öğrenci görüşlerinin olumlu olması (Bircan ve Arıdil, 2015) hem de öğretmen görüşlerinin olumlu olması (Çencen ve Akça Berk, 2014) sebebiyle ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında kazanımlara ilişkin şiirlere daha fazla yer verilmelidir.
- Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının elde edilmesinde şiirlerin etkisi hakkında tarih öğretmenleri bilinçlendirilmeli ve ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde şiir kullanımından istenilen verimin alınabilmesi için tarih öğretmenlerine hizmetiçi eğitim verilmelidir.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candan, A. S. (2003). *Tarih öğretiminde ayrıntılı okuma becerilerinin geliştirilmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Certo, J. L. (2004). Cold plums and the old men in the water: Let children read and write “great” poetry. *Reading Teacher*, 58(3), 266-271.
<http://www.li.suu.edu/library/circulation/Marriott/eled346olmColdPlumsOldMenWaterFal05.pdf>, (Erişim Tarihi: 12.04.2009).
- Collins, P. (2008). Using poetry throughout the curriculum. *Kappa Delta Pi Record*, 44(2), 81-84.
<https://doi.org/10.1080/00228958.2008.10516500>
- Çencen, N. (2010). *11. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarih öğretmenlerinin “edebî ürün” kullanımına ilişkin görüşleri*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çencen, N. ve Akça Berk, N. (2014). Ortaöğretim T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde “şiir kullanımına” ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-23.
- Dunning, S. (1966). Why poetry?. *The English Journal*, 55(2), 158-161.
<http://www.jstor.org/stable/810613>, (Erişim: 16.02.2018).
- Harrison, D. L. & Holderith, K. (2003). *Using the power of poetry to teach language arts, social studies, math and more*. New York: Scholastic.
- Janeczko, P. B. (2003). *Opening a door: Reading poetry in the middle school classroom*. New York: Scholastic Professional Books.

- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.
- Kenworth, L. S. (1937). American history in verse. *The Clearing House*, 12(3), 169-171. <http://www.jstor.org/stable/30174956>, (Erişim Tarihi: 02.03.2018).
- Kirman, J. (2007). Aesthetics in geography: Ideas for teaching geography using poetry. *Journal of Geography*, 106(5), 207-214.
- Köksal, H. (2010). Tarih öğretiminde epik şairlerin kullanımı. M. Safran (Ed.), Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri içinde (ss. 252-257). İstanbul: Yeni İnsan.
- Liftig, I. F. (1993). Getting the point through poetry. *Science Scope*, 16(7), 22-24. <http://www.jstor.org/stable/43177267>, (Erişim Tarihi: 01.03.2018).
- McCall, A. L. (2004). Using poetry in social studies classes to teach about cultural diversity and social justice. *Social Studies*, 95 (4), 172-176. <https://doi.org/10.3200/TSSS.95.4.172-176>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr>, (Erişim Tarihi: 22.01.2018).
- Osborne, K. (1987). Poetry and the teaching of Canadian history: The poems of F. R. Scott. *History and Social Science Teacher*, 22(3), 152-155.
- Öztaş, S. (2009). Tarih öğretiminde şairlerin yeri ve önemi. *Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi "Günümüzde Balkanlarda Eğitim"*, Trakya Üniversitesi, 1-3 Ekim 2009, Edirne, Türkiye, C. 2, 294-298.
- Öztaş, S. (2018). Tarih derslerinde bir öğretim materyali: Edebî ürünler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 27-41.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Stiles, L. J. (1965). What shall we do about poetry in the schools? *The Elementary School Journal*, 65(4), 175-178. <http://www.jstor.org/stable/999139>, (Erişim Tarihi: 16.02.2018).
- Şengül Bircan, T. ve Arıdil, Ş. (2015). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde bir edebî ürün olarak "şiir" kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. M. Şahingöz (Ed.), *Kaşgarlı'nın tarihçi torunu Reşat Genç armağanı* içinde (ss. 361-371). Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Ulusoy, K. ve Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 85-99.
- Vardell, S. M. (2006). *Poetry aloud here!: Sharing poetry with children in the library*. Chicago: American Library Association.
- Walders, D. (2000). Poetry and science education. ERIC Digest. ED 463946. <http://www.ericdigests.org/2003-1/poetry.htm>, (Erişim: 16.02.2018).
- Wilson, C. ve Kahn, B. B. (2008). Using poetry to teach the holocaust: Rationale and strategies for the middle level learner, *North Carolina Middle School Association Journal*, 23(1). <http://www.ncmsa.net/journal/PDF/Febo8/Using-poetry.pdf>, (Erişim Tarihi: 04.12.2009).
- Yakar, H. ve Yıldırım, T. (2021). Ortaöğretim tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 409-426.

43. Âsumân ile Zeycân hikâyesinin monomit kuramı bağlamında çözümlenmesi**Esra TARHAN¹**

APA: Tarhan, E. (2021). Âsumân ile Zeycân hikâyesinin monomit kuramı bağlamında çözümlenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 746-754. DOI: 10.29000/rumelide.990190.

Öz

Mitoloji üzerine gerçekleştirdiği çalışmalarla dikkat çeken Amerikalı araştırmacı Joseph Campbell, *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* adını taşıyan çalışmasını 1948 yılında yayımlamıştır. Bu çalışmayı hazırlamak için pek çok farklı anlatı türü örneklerini inceleyerek bu türlerin benzer yönlerini ortaya koymuştur. Carl G. Jung'un takipçisi olan Campbell *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* adını taşıyan çalışmasında, "kahraman" arketipini çözümlenmeyi amaçlamıştır. Farklı kültür ve coğrafyalara ait anlatı metinlerinin aslında benzer özelliklere sahip olduğunu "kahraman" arketipi üzerinden anlatmıştır. Bu makalede, Joseph Campbell'in *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* adlı çalışmasındaki monomit kuramından yola çıkılarak kahramanın yani Âsumân'ın "yola çıkış" ve "erginlenme" süreci değerlendirilmeye çalışılmıştır. Yapılan incelemede, Dr. Öğr. Üyesi Doğan Kaya ve M. Sabri Koz tarafından yayıma hazırlanan *Halk Hikayeleri I* adlı çalışma esas alınmıştır. Kitapta yer alan "Hikâyet-i Âsumân ile Zeycân" adını taşıyan halk hikâyesi metni değerlendirilmiştir.

Ahahtar kelimeler: Monomit, kahraman, halk hikayesi, Âsumân ile Zeycân

Analysis of folk tales in the context of monomyth theory: An example of the story of Usumân and Zeycân**Abstract**

Joseph Campbell published *The Hero with A Thousand Faces* in 1948. Prepare your work for many different types of narrative by examining their examples and examining similar aspects of these genres. In his work that carries the Endless Journey of the Campbell Hero, who is a follower of Carl G. Jung, he aims to solve the "hero" archetype. He explained the fact that narrative texts belonging to different cultures and geographies actually have similar characteristics through the "hero" archetype. In this article, starting from the monomitic theory in Joseph Campbell's work titled *The Hero with A Thousand Faces*, the "departure" and "adulthood" process of the hero, namely, Man, is tried to be evaluated. In the examination, Folk Stories I prepared for publication by Doğan Kaya and M. Sabri Koz is based on. The folk tale text named *Hikâyet-i Âsumân and Zeycân* in the book was evaluated.

Keywords: Monomit, hero, folk tale, Âsumân and Zeycân

¹ Dr. Arş. Gör., Çukurova Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Halk Edebiyatı ABD (Adana, Türkiye), ozkayae@cu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8018-9461 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.05.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990190]

1. Giriş

Çalışmanın giriş bölümünde monomit kuramı ve Âsuman İle Zeycân Hikayesi hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. Monomit kuramı ve *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*

“Analitik psikoloji alanında yaptığı önemli çalışmalar ile tanınan Carl Gustav Jung, geliştirdiği kolektif (ortak) bilinçdışı ve arketip yaklaşımları ile rüyalardan mitolojiye kadar pek çok alanda yer alan evrensel sembollerin mantığına ışık tutmuştur. Takipçisi Joseph Campbell ise bu ortak sembolizm içerisinden “kahraman” arketipine yoğunlaşarak halk anlatılarının kurgularındaki benzerlikleri ve döngüsel anlatımı ‘monomit’ olarak tanımlamıştır” (Güzel, 2014: 191).

Joseph Campbell’in *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* (Campbell, 1948) adlı çalışmasında kahramanın aydınlanma süreci “yola çıkış, erginlenme, dönüş” olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Söz konusu aşamaların alt başlıkları da bulunmaktadır. Campbell, dünya üzerindeki mitolojik anlatılardan hareketle kahramanların ortak yönlerini tespit etmeye çalışmıştır. “Yola çıkış” aşaması kahraman için maceraya davet niteliğindedir. “Erginlenme” aşamasında kahramanın türlü sınavlardan geçtiği ve sıradan kimliğinden arınarak yeni bir dünyanın kapısını aralamaktadır. “Dönüş” ise kahramanın eski kimliğinden uzaklaşmış bir şekilde kahramanlık macerası yolculuğundan geri döndüğü aşamadır.

“Bir kahraman olağan dünyadan çıkıp doğüstü tuhaflıklar bölgesine doğru ilerler: burada masalsı güçlerle karşılaşılır ve kesin bir zafer kazanılır: kahraman bu gizemli maceradan benzerleri üzerinde üstünlük sağlayan bir güçle geri döner” (Campbell, 2013: 42). “Monomitin karmaşık kahramanı sıra dışı yetenekleri olan bir kişidir. Sıkça toplumu tarafından ödüllendirilir, sık sık tanınmaz ya da reddedilir. O ve/veya kendini içinde bulduğu dünya simgesel bir eksiklik duymaktadır. Peri masallarında bu belli bir altın yüzüğün yokluğu kadar hafif olabilirken, kıyamet tasavvurunda bütün dünya fiziksel ve ruhsal yaşamı yıkıma uğramış ya da uğrama noktasına gelmiş olarak gösterilebilir” (Campbell, 2013: 49).

“Kahramanın başarılı macerasının sonucu, yaşamın dünyanın gövdesine akışının kilidini açmak ve onu serbest bırakmaktır. Bu akış mucizesi fiziksel terimlerle bir yiyecek maddesinin çevrimi gibi, dinamik biçimde bir enerji akışı gibi, ya da ruhsal biçimde bir iyiliğin dışavurumu gibi ifade edilebilir” (Campbell, 2013: 52).

“Monomit kuramı, Joseph Campbell tarafından “Ortadoğu’dan Hindistan’a Güney Afrika’dan Sibiryaya yayılmış insan coğrafyasından alınan anlatı örnekleri üzerine uygulanmıştır” (Saltık Özkan, 8:2000). “Campbell’in monomitinin ölçüsü olan ‘tam döngü’ süreci, ifade edilen aşamalarda sembolik olarak gerçekleşmektedir. Bu sembolik akış, insanlığın kolektif bilincinde ve ruhunda var olduğu belirtilen evrensel kodlar ile gerçekleşmektedir” (Güzel, 2014: 194).

Campbell, anlatıların olay örgüsünde yer alan figür ve eylemleri C. Gustav Jung’ın geliştirdiği toplumsal bilinçdışı ve arketip kavramlarıyla açıklamış, böylece mit ve masalarda sürekli tekrar eden bu figür ve eylemleri (arketip), analitik psikolojinin yöntem ve terimlerini kullanarak yorumlamıştır (Saltık Özkan, 2006:20). Monomit kuramını çözümlenme yöntemi olarak kullanan çalışmalar daha önce yapılmıştır. Sinema, resim, edebiyat gibi pek çok alanda uygulanan çalışmalarda monomit kuramı esas alınmıştır.²

² Tecimer, 2005 ; Saltık Özkan, 2006; Saltık Özkan, 2009; Göze Erdemir, 2013; Alıç F.-Alıç S.; 2014; Güzel, 2014; Durmuş, 2015; Okuşluk Şenesen, 2015; Abalı, 2016; Atay, 2017; Kırgız, 2018; Sayıcı, 2019; Özpay, 2020.

1.2. Âsumân ile Zeycân hikâyesi

Joseph Campbell, erginlemeye dair monomit kuramını kahramanın yola çıkışı ile başlatmaktadır. Ancak Âsumân ile Zeycân'ın hikâyesi bu iki gencin olağanüstü doğum süreçleriyle başlamaktadır. Buna göre, “padişah ile kethüdasının çocuğu olmamaktadır. Bir dervişin yardımıyla Murad suyuna gidip kurban kesmişlerdir ve suya bıraktıkları anda bir nar ortaya çıkmıştır. Narı ortadan ikiye bölerek yiyen padişah ve kethüdasının birer çocuğu olmuştur.” (Kaya-Koz, 2000:17). “Bu hikâyenin bazı varyantlarında elma yerine nar karşımıza çıkmaktadır ki nar da bolluğu, bereketi, çoğalmayı sembolize etmesi bakımından çocuk sahibi olma ile doğrudan ilgilidir. Günümüzde de çocukların güzel, al yanaklı olması amacıyla elma ve nar, hamile kadınlar tarafından yenmektedir” (Süme, 2015: 141). “Çocuk sahibi olabilmek için çeşitli uygulama ve ritüellerin geçmişten günümüze sadece anlatılarda değil günlük yaşamın içinde de devam ettiği bilinen bir gerçektir. Elma, nar, incir, hurma vb. yiyerek, dua ederek, türbelere giderek, kurban keserek ya da birtakım şartları yerine getirerek çocuk sahibi olmaya çalışan aileleri çevremizde görmek mümkündür. Hem günlük hayatta hem de hayatın aksettirildiği anlatılarda farklı şekillerde hamile kalma motifleri ile soyun devamının sağlandığını ve toplumun kurtarıcı çocuğunun daha doğmadan olağanüstülüklerle farklı bir boyuta taşındığını söyleyebiliriz” (Süme, 2015: 149). Türk kültüründe hayvanlar arasında özellikle kurt çoğalmanın ve üremenin sembolü olmuştur. “Kurdun bol üreyen bir hayvan oluşu ve bu özelliğiyle Türk destan ve efsane kültürüne katkı sunması, onun, sembol olarak seçilmesindeki en önemli etkidir” (Mezkit Saban, 2020: 238-239)

Oğlanın adını Âsumân, kızın adını ise Zeycân koymuşlardır. On dört yaşına kadar birlikte eğitim gören Âsumân ile Zeycân “*beli bükülmüş, dişi dökülmüş, elinde değnek*” olan bir “*cazı karı*” (Kaya-Koz, 2000: 23) yüzünden ayrılırlar. Fakat “kız ile oğlan birbirlerine âşık olurlar. Her ikisi de Kırklar elinden bade içerek âşıklığa başlarlar. Âsumân ile Zeycân, hikâyenin başından sonuna kadar, değişik adlarla anılan ermişin yardımını görürler, güçlükleri bir masal havası içinde aşarlar. Yedi yıllık ayrılığın sonunda, dervişin ve Erzurum paşasının yardımıyla evlenerek birbirlerine kavuşurlar” (Kaya-Koz, 2000:17).

“Asuman ile Zeycan Hikâyesi'nin Türkiye'de halk kitabı olarak 19. yüzyıldan bu yana baskıları yapılmaktadır. Genellikle Kerem ile Aslı'nın taşbasması nüshalarının kenarında basılan hikâyenin görülebilen en eski hurufat baskısı daha yakın bir tarihi taşımaktadır” (Kaya-Koz, 2000:18-19). “Hikâyenin yazma nüshaları fazla değildir. Gerek bunlar gerekse halk ağzından derlenenler arasında birçok benzerlikler bulunduğu dikkati çekmektedir” (Kaya-Koz, 2000:17).

Bu makalede, Joseph Campbell'in *Kahraman'ın Sonsuz Yolculuğu* adlı çalışmasından yola çıkılarak kahramanın yani Âsumân'ın “yola çıkış” ve “erginlenme” süreci değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Yapılan incelemede Dr. Öğr. Üyesi Doğan Kaya ve M. Sabri Koz tarafından yayıma hazırlanan *Halk Hikayeleri I* adlı çalışma esas alınmıştır (Kaya-Koz, 2000). Kitapta yer alan *Hikâyet-i Âsumân ile Zeycân* adını taşıyan bir halk hikâyesi metni değerlendirilmiştir.

2. Âsumân ile Zeycân hikâyesinde maceranın aşamaları

Joseph Campbell'in çalışmasında yer verdiği kahramanlık yolculuğuna ait “yola çıkış” ve “erginlenme” adını taşıyan başlıklar ile alt başlıkları şunlardır:

1.Yola Çıkış

1.1.Maceraya Çağrı

1.2.Çağrının Reddedilişi

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

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

- 1.3. Doğaüstü Yardım
- 1.4. İlk Eşiğin Aşılması
- 1.5. Balinanın Karnı
2. Erginlenme
 - 2.1. Sınavlar Yolu
 - 2.2. Nihai Ödül (Campbell, 2013:48)

1. Yola çıkış

“Kahramanın, evinden uzaklaşıp erginlenmiş olarak geri dönmesi için öncelikle *Yola Çıkış* evresini geçmesi gerekmektedir. Campbell'a göre kahraman, sıradan dünyasından uzaklaşarak maceraya çıkar ve çeşitli sınavlardan geçerek erginlenir” (Abalı, 2016: 207). Âsumân ile Zeycân hikâyesinin “yola çıkış” aşamasında “Maceraya çağrı, çağrının reddedilişi, doğaüstü yardım, ilk eşiğin aşılması, balinanın karnı” biçiminde adlandırılan alt başlıklar yer almaktadır.

1.1. Maceraya çağrı

Maceraya çağrı, kahramanı erginlenme sürecine yönlendirip harekete geçiren bir davet durumudur. Kahramanın maceraya çağrılma yöntemleri farklılık gösterebilmektedir. erginlenmek için başından geçecek olan olayların yaşanacağı duruma davet niteliğindedir. “Maceranın müjdecisi ya da habercisi genelde karanlık, tiksindirici ya da korkunç, dünyanın kötü saydığı biridir; yine de onu izlemek, gündüzün duvarları arasından içinde mücevherhelerin ışıldadığı karanlığa giden yolu açabilir” (Campbell, 2013: 68).

Âsumân ile Zeycân hikâyesinde Âsumân'ın maceraya çağrısı bir koca karı tarafından gerçekleştirilmektedir. Buna göre:

Sabah oldu, kıza başka hocaya verdiler. İki hasreti birbirinden ayırdılar. Beş sene birbirlerini görmediler. Amma günlerde bir gün, cuma gün, Âsumân camiye giderken ol kocakarı Âsumân'ın önüne düştü. Amma Âsumân ol karıyı bilmezdi.

Kocakarı eyitti:

“Oğlum, nereye gidersin?”

Âsumân eyitti:

“Cuma kılmaya giderim.” dedi.

Ol karı eyitti:

“Sana haber vereyim. Bir yer vardır, var anda abdest al gör ki dünyanın ne olduğunu bilesin.”

Âsumân eyitti:

“Göster varayım, abdest alayım” dedi (Kaya-Koz, 2000: 23).

Âsumân'ın koca karının isteği üzerine bulunduğu yerden ayrılarak başka bir yerde abdest almayı kabul ettiği görülmektedir. Abdest almak için bir bahçeye gelen Âsumân, Zeycân'ı görür görmez yoğun duygular hissetmekte ve ona kavuşma isteği duymaya başlamaktadır. Bu durum, Âsumân için macerayı kaçınılmaz hale getirmektedir. Beş sene boyunca birbirlerini görmeyen Âsumân ile Zeycân birbirlerini ilk gördükleri anda âşık olmuşlardır.

“[İ]ster büyük ister küçük ve hangi yaşam sahnesinde olursa olsun, çağrı her zaman bir dönüşümün - tamamlandığında bir ölüme ve bir doğuma eşitlenen bir ruhsal geçiş anı ya da ayininin- gizemiyle

perdeyi kaldırır. Alışılmış yaşam ufku genişlemiştir; eski kavramlar, idealler ve duygusal kalıplar artık yetmemektedir” (Campbell, 2013:65-66). Maceranın kahramanı olan Âsumân, Zeycân’ı gördüğü andan itibaren artık eski benliğini bir tarafa bırakarak macera çağrısına olumlu yanıt vermektedir.

Âsuman camiye giderken bir koca karı ile karşılaşmaktadır. Koca karı ona abdest alması için bir yer göstermektedir. Âsuman’a tavsiye edilen yer ise Zeycân’ın bulunduğu saray bahçesidir. Âsuman camiye giderken karşısına çıkan koca karı, maceranın habercisi konumundadır. “Habercinin haberleri, yaşamak ya da yaşamın daha ileri bir anında ölmek olabilir. Önemli tarihsel bir olaya çağrı gibi görünebilir. Ya da dinsel bir aydınlanmanın şafağını belirtebilir” (Campbell, 2013:65). Âsumân ile Zeycân hikayesindeki koca karı ise yaşamı ve aşka daveti temsil etmektedir.

“Çağrının tipik ortamı karanlık orman, büyük ağaç, çağıldayan kaynak ve kaderin gücünün taşıyıcısının beklenmedik, tasarlanmamış ortaya çıkışıdır” (Campbell, 2013:66). Âsumân ile Zeycân hikayesinde çağrının ortamı saray bahçesidir. Hikâyeye göre koca karı ile Âsuman, “saray bahçesine geldiler. Ol karı, bahçe kapısının açık olduğunu bilirdi. Andan Âsumân gördü ki bahçe içinde kırk kurnadan su akar” (Kaya-Koz, 2000:24). Saray bahçesi, Âsuman ile Zeycân’ın kaderinin şekillenmesinde önemli bir role sahiptir. Bahçenin görkemli oluşu ve bahçede kırk kurnadan akan su “kaderin gücünün ortaya çıkışı” (Campbell, 2013:66) açısından çağrının tipik ortamlarından birini meydana getirmektedir.

1.2. Çağrının reddedilişi

“Gerçek yaşamda sık sık mitlerde ve halk masallarında ise bol bol, yanıt verilmeyen çağrı gibi garip bir durumla karşılaşırız; çünkü başka ilgilere yönelmek olasıdır. Çağrılarının reddi macerayı olumsuz çevirir” (Campbell, 2013:73). Maceraya çağrı, kahraman yani Âsumân tarafından reddedilmemektedir. Ancak Âsumân’ın annesi ve babası bu aşkın oğulları için tehlikeli olaylara sebep olacağını düşündüklerinden, gitmesine engel olmak için onun sazını saklamışlardır. Yine de bu durum, Âsumân’ı çağrıya olumlu karşılık vermekten alıkoyamamıştır.

1.3. Doğaüstü yardım

“Çağrıyı reddetmemiş olanlar için, kahramanın yolculuğunun ilk karşılaşması, maceracıya açacağı ejder güçlere karşı tılsımlar sağlayan, koruyucu bir figürle (genellikle ufak tefek yaşlı kadın ya da erkek) olandır” (Campbell, 2013:83-84). Joseph Campbell, doğaüstü yardımcının erkek olmasının sıklıkla karşılaşılan bir durum olduğunu belirtmektedir (Campbell, 2013:89). Âsumân ile Zeycân hikâyesinde kahramana yani Âsumân’a yardım eden genellikle erkektir. Doğaüstü güçlere sahip olan pir, derviş ya da Hızır Âsumân’a çıktığı yolculukta destek olarak onun nihai ödüle ulaşmasını sağlamaktadırlar.

Âsumân ile Zeycân hikâyesinde doğaüstü yardıma dair pek çok örnekle karşılaşılmaktadır. Bunun ilk örneği, Âsuman ile Zeycân’ın âşıklık yeteneğine ulaşma biçimleridir. Her ikisine de rüyada pir elinden aşk badesi sunulmaktadır ve böylece uyandıklarında âşıklık yeteneğine sahip olmaktadır.

“Kendisine yapılan çağrıya yanıt verdikten sonra ve olaylar ortaya çıktıkça cesaretle ilerlemeyi sürdüren kahraman bilinçdışının bütün güçlerini yanında bulur. Doğa Ana’nın kendisi zor görevi destekler” (Campbell, 2013:86-89). Hikâyeye göre doğaüstü yardımın ikinci örneğinde annesi ve babasıyla vedalaşıp yola düşen Âsumân, “...bir kışa tutuldu. Üzerinde urbası kalmadı. Mevla’ya niyaz edip arkasını bir kayaya dayadı, kaldı. Mevlanın emri ile ol kaya yarıldı. Ol gice ol kayanın içinde kaldı” (Kaya-Koz, 2000:44). Böylece Âsumân, Tanrı’nın emri ile Doğa Ana tarafından korunmuş ve Kulazehoş’a uzanan yolculukta tabiatın zorlu koşullarından zarar görmemiştir.

Doğaüstü yardıma dair bir diğer durum Âsumân'ın yolda iken yorulup uykuya daldığı sırada gerçekleşmektedir: “*Böyle derken uykuya vardı. Hızır Aleyhisselam gelip kaplan postunu arkasına örttü ve önüne ateş yaktı. Âsumân, şimdi uykudan uyandı, baktı ki karşısında bir derviş oturur. Dede Sultan kaplan postunu verdi. Aldı arkasına dağı aşırđı*” (Kaya-Koz, 2000:45). Âsumân'ın yolculuğunu sağlıklı tamamlayabilmesi için Hızır ve Dede Sultan adındaki derviş tarafından her türlü tehlikeden korunduğu görülmektedir.

Âsumân'ın kahvesinin çok rağbet görmesini çekemeyen kahveciler, cazı karıdan Âsumân'ı bir adaya atmasını isterler. Cazı karı, Âsumân'dan çiçekleri koparmasını ister. Âsumân çiçekleri kopardığı anda kuyuya düşer ve oradan çıkmayı başaramaz. Bunun üzerine yardımına Dede Sultan yetişmektedir. Kulazehoş'tan döndüğünde Âsumân'ı bulamayan Dede Sultan cazı karıyı kamçılıyarak Âsumân'ın yerini öğrenmektedir. Dede Sultan, kuyuya cazı karıyı atarak Âsumân'ı kuyudan kurtarmaktadır.

1.4. İlk eşiğin aşılması

“Kahraman, kaderinin ona rehber ve yardımcı olan kişileştirmeleriyle birlikte macerasında, aşırı güç bölgesinin girişindeki eşik muhafızına gelinceye dek ilerler. Bu tür muhafızlar, kahramanın şu anki alanı ya da yaşam ufğunun sınırlarını belirterek dünyayı dört yönde sınırlar. Onların ardında karanlık, bilinmeyen tehlike vardır” (Campbell, 2013:94). “Bu aşama, kahramanın kendinden vazgeçme sınavıyla karşılaşacağı bir aşamadır” (Şenesen, 2015:1308).

Zeycân'ın aşkına kapılan Âsumân rüyasında âşıklık istemiş ve pirin kendisine sunduğu bade ile yeni aşamaya geçiş yapmıştır. Hikâyeye göre, Âsumân “...*kableye teveccüh edip yattı. Ziyade gaflet uykusuna daldı. Gördü ki bir hâristanda kırk tane pir ellerinde yeşil kaplı Mushafları var, okuyup dururlar. Ol pirler hemen bir aşk şarabı doldurup verdiler. Âsumân dahi içti. Âsumân gitti. Pirler cümlesi ol yerde kaldılar. Âsumân erdi, uyandı ki olmuş, aşk ile dolmuş*” (Kaya-Koz, 2000:27) Böylece âşıklık istidadına erişen Âsumân, sıradan kimliğinden arınarak yeni bir dünyanın kapısını aralamıştır.

Âsumân ile Zeycân hikâyesinde, kahraman “rehber ve yardımcı olan” pir aracılığıyla aşk badesini içmektedir. Hikâyeye göre, Zeycân'a duyduğu aşk ile ona kavuşma arzusu içinde olan Âsumân, atına binip Kulazehoş'a gelmektedir. Âsumân'a kızını vermek istemeyen Bey, onun ellerini arkadan bağlayıp Murad Suyu'na atmaları için muhafızlara emir vermektedir. Âsumân, “aşırı güç bölgesi”ne geldiği bu aşamada, içtiği bade ile sahip olduğu âşıklık yeteneği sayesinde içine düştüğü tehlikeden kurtulmayı başarmaktadır.

1.5. Balinanın karnı

“Büyülü eşikten geçişin bir yeniden doğum alanına geçme olduğu fikri, dünyanın her yerinde rahim imgesi olan balina karnıyla simgelenmiştir. Kahraman, eşiğin gücünü ele geçirmek ya da onunla uzlaşmak yerine bilinmeyen içinde kaybolur ve ölmüş gibi görünür” (Campbell, 2013:107). “Kahramanların tutsaklık aşamaları onların kayboldukları ölmüş gibi göründükleri, ancak içten içe tek eşiğin aşılması sancularına hazırlandıkları bir erginlemeye hazırlık niteliğindedir” (Şenesen, 2015:1310).

Dervişin yardımı ile Kabûb şehrine gelen Âsumân, burada iyi saz çalması sebebiyle bir kahve sahibi olmaktadır. Âsumân, yedi sene boyunca bu kahvede saz çalmıştır. Âsumân'ın kahvesinin çok rağbet görmesini çekemeyen kahveciler, cazı karıdan Âsumân'ı bir adaya atmasını isterler. Cazı karı, Âsumân'ı bir yere götürür ve oradaki çiçekleri koparmasını ister. Âsumân çiçekleri kopardığı anda kuyuya düşer ve oradan çıkmayı başaramaz. Âsumân'ın kuyuya düşmesi ve kendi çabasıyla çıkmayı başaramaması

onun ölmüş olabileceği fikrini uyandırmaktadır. Bu nedenle de Campbell'in "balinanın karnı" biçiminde açıkladığı aşamaya karşılık geldiği anlaşılmaktadır. Kuyuya atılan Âsumân'ın yardımına Dede Sultan yetişmektedir. Kulazehoş'tan döndüğünde Âsumân'ı bulamayan Dede Sultan cazı karıyı kamçılıyarak Âsumân'ın yerini öğrenmektedir. Dede Sultan, kuyuya cazı karıyı atarak Âsumân'ı kuyudan kurtarmaktadır.

"Kuyular birer yenilenme ve erginlenme mekânlarıdır. Kahramanın kuyuya atılışı bu erginlenme ve yenilenmeyi başlatan sürecin ilk ayağıdır" (Balkaya, 2014: 63). "Belki halk sufizminde önemli bir yer işgal eden "ölmeden önce ölmenin" bir tür uygulanma alanıdır. Anlatılarda daha sonradan üzerinde birçok olay dizesi oluşturulacak olan kahraman bir kuyuya atılır. Bu atılış olayın farklı cephelerine göre bir tür ceza, müdahale vb. sayılabilir. Ancak bazen kahramanlar kuyuya atıldıklarında orada erginleşirler. Bir tür eğitim yeri olarak düşünülebilir" (Balkaya, 2014: 62). Cazı karı ve Âsumân'ın başarısını çekemeyen diğer kahveciler onu kuyuya atarak cezalandırmak istemişlerdir. Ancak kuyuya atılma olayı aslında Âsumân'ı erginlenme aşamasına hazırlamıştır.

2. Erginlenme

"Erginleme (initiation) terimi, en genel anlamda, maksadı erginlenecek olan şahsın sosyal ve dini statüsünde kesin bir değişim meydana getirecek olan ritüeller ve öğretiler bütününe işaret eder. Felsefi terimlerle ifade edilecek olursa erginleme, varoluşsal durumda temel bir değişime denk düşer; aday, sınavından, erginleme ritüelinden önce sahip olduğundan tamamen farklı bir beden olarak ortaya çıkar ve bir başkası haline gelir" (Eliade, 2015: 12).

Maceraya olumlu yanıt veren kahraman, bir dizi sınavdan geçmeyi ve yeni bir benliğe doğru giden değişim sürecini göze almaktadır. Sınavları başarıyla tamamlayan kahraman nihai ödüle ulaşmakta ve böylece erginlenme süreci tamamlanmaktadır. Âsumân ile Zeycân hikayesinin "erginlenme" aşamasında "sınavlar yolu ve nihai ödül" biçiminde adlandırılan alt başlıklar yer almaktadır.

2.1. Sınavlar yolu

"Kahramanın yolculuğu sürerken karşısına birçok engel çıkar. Engeller, kahramanın gücü ve/veya yardımcılarını sayesinde aşılır. Yolculuğun bir başlangıç noktası vardır; kahraman anne rahmine düştüğünde başlar ancak bir sonu yoktur, döngüselidir. Yaşamın akışı içinde varılan her nokta yeni bir başlangıç ifade eder ve kahramanın yolculuğu sonsuza dek sürer" (Dursun-Torun, 2017: 252). Hikâyeye göre ise Dede Sultan, Âsumân için Zeycân'dan haber getirmeye gitmektedir ve burada Zeycân'ın düğününün yapıldığını görmektedir. Bunu gören Dede Sultan Âsumân'a haberi getirmekte ve bu haber "sınavlar yolu"nu başlatmaktadır.

Dede Sultan ile Kulazehoş'a gelen Âsumân, kırk tane şairin oturup atıştığını görmektedir. Bu kırk şair içinden Üryan Dede adında bir âşık varmış ve onların hepsini yenmiş. Âsumân'ın geldiğini gören Üryan Dede onunla da atışmak istemiş. Atışmanın sonunda kırk şairi yenen Üryan Dede Âsumân'a yenilmiş. Böylece para ödülünü Âsumân kazanmıştır. Bu olayı duyan Zeycân kazananın Âsumân olduğunu öğrenmektedir. Daha sonra Erzurum Paşası'nın yardımıyla kadı ile Âsumân kadıya da durumunu saziyle anlatmaktadır. Âsumân'ın sözlerinden etkilenen kadı, Bey'e kızını Âsumân'a vermesi gerektiğini söylemektedir. Bey de bu durum üzerine ikna olmakta ve kızı Zeycân'ı Âsumân'a vermektedir.

2.2. Nihai ödül

“Erginlenme adımlarını izleyen kahraman sonunda nihai ödülü almaya hak kazanmıştır. Nihai ödül, kahraman tipolojilerinin her biri için değişmekle birlikte esas olan kahramanın aydınlanmasını yaşayıp dünyayı tekrar kendi aydınlanması doğrultusunda kurgulayabilme yeteneği kazanması ve kurgulamasıdır” (Koçer, 2021: 97). “Nihai ödül aşaması kahramanın zorlu sınavlar sonrasında ödüllendirildiği aşamadır. Ödül biraz da arayış amacının gerçekleşme halidir” (Sayıcı, 2019: 837).

Âsumân’ın Zeycân’a kavuşmak için çıktığı sınav yolculuğunun son aşamasında, âşıklık konusundaki maharetini kanıtlayınca kadı efendi kızın Âsumân’a verilmesi gerektiğini belirtmektedir: “*Ey yârenler, n’eyleyelim çok sözü, köselere vermeliyim kızı, Âsumân aldı kızı*” (Kaya-Koz, 2000: 61) Bunun üzerine kırk gün kırk gece düğün yapılmış ve Âsumân sevdiğine yani Zeycân’a kavuşmuştur. Âsumân ile Zeycân hikâyesinde kahramanın nihai ödülü Zeycân’la evlenmek olmuştur.

3. Sonuç

İnceleme sonucunda, yola çıkış (maceraya çağrı, çağrının reddedilişi, doğaüstü yardım, ilk eşğin aşılması ve balinanın karnı) aşamasına ve erginlenme (sınavlar yolu, nihai ödül) aşamasına uygun veriler elde edilmiştir. Bu noktada Âsumân ile Zeycân hikâyesinin monomit kuramına yola çıkış ve erginlenme aşamalarında büyük ölçüde uyduğu anlaşılmıştır.

Yola çıkış aşamasında maceranın habercisi olan koca karı Âsumân’ı Zeycân ile buluşturmaktadır. Maceranın kahramanı olan Âsumân Zeycân’ı görür görmez ona âşık olmaktadır. Bu durum Âsumân için maceraya çağrı niteliğindedir. Âsumân’ın Zeycân’a kavuşmak için çaba göstermeye başlaması çağrıya olumlu yanıt verdiğini göstermektedir. Yola çıkan Âsumân pek çok doğaüstü yardımla karşılaşmaktadır. Bu durum “Doğa Ana”nın Âsumân’ın maceralı yolculuğunu desteklediğini göstermektedir. “Balinanın karnı” biçiminde adlandırılan ve yeniden doğuşu simgeleyen süreçteki kuyu motifi dikkat çekicidir. İncelemeye göre kuyunun, Âsumân için yenilenme ve aydınlanma mekânı olduğu anlaşılmaktadır. Ölmüş olabileceği düşünülen Âsumân, Dede Sultan’ın yardımıyla kuyudan kurtulmakta ve bu zorlu sınav erginlenme sürecinin önemli bir adımını oluşturmaktadır.

Kahramanın yolculuğu bağlamında monomit kuramına göre incelenen Âsumân ile Zeycân hikâyesinde Âsumân pek çok sınavla karşı karşıya kalmış ve bütün sınavları geçerek Zeycân’a kavuşmuştur. Kahraman böylece nihai ödüle ulaşmayı başarmıştır. Nihai ödüle ulaşana kahraman geçtiği sınavlar neticesinde eski benliğinden uzaklaşarak erginlenme sürecini tamamlamıştır.

Âsumân ile Zeycân hikâyesinde dönüş aşamasına ait bilgilere rastlanmamaktadır. Halk hikâyesinde esas olan nihai ödüle ulaşmaktır. Bu nedenle de sevdiğine kavuştuktan sonraki kısma dair pek fazla bilgiye ulaşılamamaktadır. Aynı durum Âsumân ile Zeycân hikâyesi için de geçerlidir. Âsumân, sevdiği Zeycân’a kavuşmuş ancak daha sonrasına dair herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Âsumân ile Zeycân hikâyesindeki koruyucu figür pir olduğu bilinen Dede Sultan’dır. başından sonuna kadar Âsumân’a yardım etmiş ve onun düştüğü zor durumlardan kurtulmasında etkili olmuştur. Dolayısıyla Âsumân’ın erginlenme sürecinde, Dede Sultan çok önemli bir yere sahip olmuştur.

Kaynakça

- Abalı, İ. (2016). Canış ve Bayış'ın sonsuz yolculuğu. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1, s. 203-213.
- Atay, D. (2017). Joseph Campbell'in monomit aşamaları bağlamında Dede Korkut'un Begil Oğlu Emren'in Boyu destanı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 6/3 2017 s. 2503-2521.
- Campbell, J. (2013). *Kahramanın sonsuz yolculuğu*. İstanbul: Kabalıcı.
- Durmuş, G. (2015). Campbell'in monomit kuramı bağlamında Manas destanı: bir kahramanın sonsuz yolculuğu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Fırat University Journal of Social Science*, Cilt: 25, Sayı: 2, s. 67-76.
- Dursun, A.-Torun, D. (2017). Begil Oğlu Emren anlatısında "Kahramanın Sonsuz Yolculuğu". *Söylem Filoloji Dergisi*, 2(2), s. 250-266.
- Eliade, Mircea (2015). *Doğuş ve yeniden doğuş-insan kültürlerinde erginlemenin dini anlamları*. İstanbul: Kabalıcı.
- Güzel, C. (2014). Monomit teorisi bağlamında Bayan Toolay destanı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Yıl: 2014, Sayı: 36, s. 191 – 206.
- Kaya, D.-Koz, M. S. (2000). *Halk hikâyeleri I*. İstanbul: Kitabevi.
- Kırgız, Ş. (2018). Joseph Campbell'in monomit kuramı üzerine bir çalışma: Siegfried'in sonsuz yolculuğu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 6, Sayı: 86, Aralık 2018, s. 107-120.
- Koçer, V. (2021). Bedri Sinan İle Mahperi hikâyesini monomit kuramı çerçevesinde anlamlandırma denemesi. *Folklor Akademi Dergisi*, Cilt:4, Sayı: 1.
- Mezkit Saban, G. (2020). Türk kültüründeki ilahi varlık Kurt Ana ve Kurt Ata'nın Anadolu geleneklerindeki doğum pratiklerine etkisi üzerine bazı tespitler. *Kesit Akademi Dergisi (The Journal of Kesit Academy)*, Yıl: 6, Sayı: 24, Eylül, s. 232-240
- Okuşluk Şenesen, R. (2015). Kahramanın sonsuz yolculuğu bağlamında Dede Korkut hikâyelerinde kahramanın "ayırılma"nın sembolik anlamları. *III. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kongresi "Dede Korkut ve Türk Dünyası"*, İzmir, s. 1301-1312.
- Özpay, O. (2020). Monomit kuramı bağlamında kahramanın yolculuğu: İlk Kan filmi ve John Rambo örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (3), s. 1109-1119.
- Saltık Özkan, T. (2006). Bey Börek anlatılarının kahramanın yolculuğu açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Saltık Özkan, T. (2009). Kahramanın yolculuğu bağlamında Bamsı Beyrek ve erginleme süreci. *Milli Folklor*, Yıl 21, Sayı 81, s. 27-33.
- Sayıcı, F. (2019). Joseph Campbell'in kahramanın sonsuz yolculuğu modelinin yol filmlerine uygulanması: "Easy Rider" örneği. *İdil Dergisi*, 59 (2019 Temmuz), s. 831-844.
- Çetindağ Süme, G. (2015). Halk anlatılarında "olağanüstü biçimde hamile kalma" motifi üzerine bir değerlendirme. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 6, Issue: 20, s.135-151.
- Tecimer, Ö. (2005). *Sinema modern mitoloji*. İstanbul: Plan B.

44. Edirne'de Pomak doğum âdetleri üzerine bir inceleme¹**Meryem PELİN²****APA:** Pelin, M. (2021). Edirne'de Pomak doğum âdetleri üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 755-770. DOI: 10.29000/rumelide.995429.**Öz**

Geçiş dönemi pratikleri kültürün yaşatılmasında ve geleneklerin devamlılığında önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden her toplum bünyesinde inanç sistemleri doğrultusunda birçok pratik barındırmaktadır. İnsan hayatının ilk ve en önemli geçiş dönemi ise doğumdur. Çünkü doğum yeni bir hayatın başlangıcıdır. Doğumla dünyaya gelen her çocuk soyun devamını ve gücünü simgeler. Bu sebeple doğum, toplumlar için büyük önem taşımaktadır. Bebeğin ana rahmine düşmesiyle başlayan bu geçiş dönemi hamilelik, aşerme, cinsiyet tahmini, doğum, göbek kesme, kara iyelerden korunma, bebek yemeği, tuzlama, bebek görme, kırklama, kırk uçurma, ilk diş, ilk adım gibi sayısızca pratiğin uygulandığı bir dönemdir. Pomaklar, adı 19. yüzyıla kadar ayrı bir ırk olarak telaffuz edilmeyen Balkanlarda yaşanan 93 Harbiyle adı öne çıkan ve siyasi çıkarlar için kökeni birçok toplumla bağdaştırılmaya çalışılan bir toplumdur. Balkanlarda yaşanan savaşlar, işgaller, katliam ve zulümler neticesinde hicri 1293 miladi 1876 tarihi itibarıyla aralıklarla Türkiye'nin çeşitli yerlerine göç etmişlerdir. Edirne, Pomakların Türkiye'ye göçlerinde yeni yaşam yerlerinden biridir. Türkiye'de Pomakların kökeni ve kültürü hakkında bir aydınlanma için yapılan çalışmalar oldukça azdır. Bu sebeple Pomakların kökeni ve kültürü üzerine yapılacak ayrıntılı çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, Edirne'de yaşayan Pomakların doğum pratiklerinin tespiti ve Türk dünyası doğum pratikleriyle karşılaştırılarak benzerlik ve -varsa- farklılıklarının tespitinin yapılmasıdır. Makalede, Edirne Pomaklarının doğumla ilgili inanç ve gelenekleri günümüz ve eski Türk dünyası ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. İnceleme yapılırken Edirne'de saha çalışması, kaynak tarama ve karşılaştırmaya dikkat edilmiştir. Yapılan bu incelemeler ve karşılaştırmalar sonucunda Pomak Türklerinin Türk dünyasıyla oldukça fazla benzer özellik taşıdığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Doğum âdetleri, Edirne, Pomaklar**A review on Pomak birth customs in Edirne****Abstract**

Transitional practices have an important place in keeping culture alive and in the continuity of traditions. Therefore, it has many practices in line with faith systems within every society. The first and most important transition period of human life is childbirth. Because childbirth is the beginning of a new life. Every child born by birth symbolizes the continuation and strength of the lineage. For this reason, childbirth is of great importance to societies. This transition period, which begins with the conception of the baby, is a period in which countless practices such as pregnancy, craving, gender prediction, birth, belly cutting, protection from blackheads, baby food, salting, seeing a baby,

¹ Bu makale, Dr. Öğr. Üyesi Levent Doğan danışmanlığında hazırlanan "Edirne'de Pomak Halk Kültürü" başlıklı Yüksek Lisans tezinin düzenlenmiş ve genişletilmiş halinden üretilmiştir. Bu tez çalışması Edirne il sınırları içinde 48 Pomak Köyü gezilerek 133 kaynak kişiyle yapılan görüşmelerin sınıflandırılıp düzenlenmesiyle oluşturulmuştur.

² YL., Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balkan Çalışmaları ABD (Edirne, Türkiye), meryemce22@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9209-1509 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.04.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995429]

shearing, forty flying, first tooth, first step are practiced. The Pomaks are a society whose name was not pronounced as a separate race until the 19th century, and whose name came to the fore with the 93 War in the Balkans and tried to be associated with many societies for political interests. The wars in the Balkans, invasions, massacres and atrocities as a result of AH emigrated in 1876 to the 1293 Gregorian date, the intervals various places in Turkey. Edirne is one of the new places of life in the migration of Pomaks to Turkey. Studies for an enlightenment about the origin and culture of Pomaks in Turkey are very few. For this reason, detailed studies on the origin and culture of Pomaks are of great importance. The aim of this study is to determine the birth practices of Pomaks living in Edirne and to compare them with the Turkish world birth practices and to determine the similarities and differences, if any. In the article, the beliefs and traditions of Edirne Pomaks regarding childbirth are examined in comparison with today's and the old Turkish world. During the examination, attention was paid to field work, resource scanning and comparison in Edirne. As a result of these investigations and comparisons, it was determined that Pomak Turks have quite a similar characteristics to the Turkish world.

Keywords: Birth customs, Edirne, Pomaks

1. Giriş

Toplumlarca geçiş dönemleri ve bunlar etrafında gelişen pratikler, inanışlar insanlığın ilk dönemlerinden beri fazlaca önemsenmektedir. Geçiş dönemlerinin ilki olan doğum dünyanın her köşesinde olduğu gibi Pomaklarda da her daim mutlu bir olay olarak kabul edilir. Dünyaya gözünü açan her çocuk sadece anne babayı değil konu komşu ve akrabaları, aynı soydan gelen herkesi sevindirmektedir. Çünkü her doğum soyun devamlılığını ve gücünü göstermektedir. Geçiş dönemlerinin ilki olan doğum etrafında gelişen gelenek ve inanışlar kadını ve etrafını daha hamile kalma isteğinden başlayarak birtakım adetlere uymaya ve yerine getirmeye zorlamıştır. Böylece doğum annenin hamile kalma isteğinden başlayarak yüzlerce inanış ve uygulamanın yönettiği bir hal almıştır.

Pomaklar, adından 19. Yüzyıla kadar ayrı bir olarak bahsedilmeyen bir toplumdur. 93 Harbiyle Balkanlarda yaşanan siyasi kargaşalar neticesinde ayrı bir toplum olarak anılmaya başlanmıştır. Siyasi boşluklar ve çıkarlar doğrultusunda Pomakların kökeni birden fazla toplumla ilişkili gösterilmeye çalışılmıştır. Birçok toplumla ilişki kurulmaya çalışılırken genel olarak Kuman- Kıpçakların torunu oldukları kabul görmüştür. Balkanlarda yaşanan işgaller, katliamlar ve zulümler sebebiyle Pomaklar da hicri 1293'ten itibaren Türkiye topraklarına göç etmeye başlamıştır. Zaman zaman yapılan göçlerle Türkiye'nin çeşitli yerlerine göç etmişlerdir. Türkiye'de Pomaklar; yoğunluklu olarak Edirne, Kırklareli, Tekirdağ, Çanakkale, Balıkesir, Bursa, İzmir, Manisa ve Eskişehir'de, daha az nüfuslu olarak da Kütahya, Samsun, Afyon, Niğde ve Konya'da yaşamaktadırlar.

Bu çalışmada, Edirne'de yaşamını sürdüren Pomaklar arasında doğum inanış ve pratikleri verilirken günümüz ve eski Türk inanışlarıyla benzerliklerine de dikkat çekilmiştir. Tüm inanışlarda olduğu gibi Edirne'de yaşayan Pomaklarda da doğum inanış ve pratikleri 3 ana başlıkta incelenmektedir:

1)Doğum öncesi

2)Doğum anı

3)Doğum sonrası

1.1. Doğum öncesi

Pomaklarda doğum öncesi gelenek görenek ve inanışlar; kısırlığı giderme, hamile kalma, aşerme, çocuğun cinsiyetini tahmin etme, hamilelik sırasında kadının kaçındığı davranışlar etrafında şekillenmektedir. Tespitimize göre Pomaklarda hamile kadın “teşka” olarak adlandırılmaktadır. Hamile kalamama ya da kısırlık yani çocuk sahibi olamama durumu geçmişte toplumumuzda kadının kusuru sayılmakta ve kimi uygulamalarla bu kusurun giderilmesine çalışılmaktaydı. Bu konuda yapılan uygulamalar genellikle dinsel uygulamalar, halk hekimliği ve tıbbi sağaltma yöntemleridir.

Hamileliğin planlandığı veya planlanmadığı bir şekilde oluşmasından kısa bir süre sonra anne adayının halk arasında “aşerme” denilen kimi yiyecek veya yenmesi uygun olmayan kömür, toprak gibi maddelere duyduğu aşırı istek ortaya çıkabilir. Gördüğü, kokusunu aldığı veya adımı duyduğu yiyeceği canının çekmesi durumunda hamileye bu yiyeceğin mutlaka yedirilmesi düşüncesi hâkimdir. Hamilenin bu yiyeceği yememesi durumunda bebeğe ya da hamileye zarar geleceği veyahut bebekte bu yiyeceğin leke olarak çıkacağı düşünülür. Aşerme bu yüzden diğer Türk inanışlarında olduğu gibi Pomaklarda da çok önemlidir. Edirne'de yaşayan Pomaklarda anne adayının aşerdiği yiyeceğe ulaşma imkânı yoksa 3 kere besmele çektilerle avucu yalattır.³ Altay Türk kültüründe aşerme “yerikleme, cerik veya cerikleme” adıyla bilinir.⁴ Azerbaycan, Kazakistan, Özbekistan Türklerinde aşerme önemli bir yere sahiptir ve annenin canının çektiği yiyecek mutlaka konu komşudan temin edilir. Eğer edilmezse çocuğun zarar göreceğine inanılır.⁵ Bu dönemlerde anne adayının isteklerinin karşılanması ile çok sevap kazanılacağı aksi takdirde ise günah işlenmiş olacağı inancı hâkimdir.⁶

Hamileliğin ilerleyen aylarında en önemli gündem bebeğin cinsiyetini tahmin etme olarak görülür. Cinsiyet tahmini, yapılan birtakım uygulamalar ve bunlara yönelik yorumlardan ibarettir. Edirne'de yaşayan Pomaklarda cinsiyet tahmini genellikle kadının fiziksel durumuna bakılarak, canının istediği yiyeceklere bakılarak ve kadının davranışlarına bakılarak yapılmaktadır. Hamilelikte kız çocuğunun annenin güzelliğini alıp çirkinleştirdiği ve erkek çocuğunun anneyi güzelleştirdiği söylenir. Hamile kadının göbeği öne doğru sivri ise bebeğin erkek; göbeği yayvan ve poposu genişlemişse bebeğin kız olacağına inanılır. Hamilenin canı tatlı yemek isterse bebeğin erkek; ekşi yemek isterse bebeğin kız olacağı düşüncesi hâkimdir. Hatta bunun sözü de şöyledir: “ye tathıyı doğur Hakkı'yı, ye ekşiyi doğur Aşşe'yi”. Yine Pomaklarda hamileliğin ilk dönemlerinde bir ziyaret veya misafirlğe gidilince hamile kadına oturması için iki yer gösterilir. Hamileye haber verilmeden gösterilen minderin birinin altına makas diğerinin altına ise bıçak koyulur. Kadın makasın bulunduğu minderin üzerine oturursa bebeğin kız olacağı, bıçağın bulunduğu minderin üzerine oturursa bebeğin erkek olacağı şeklinde yorumlanır. Pomaklarda yine gebenin haberi olmadan başına birkaç tuz tanesi serpilir ve beklenir. Gebe eliyle ilk önce ağzına dokunursa kız, burnuna dokunursa erkek olacağına inanılır.⁷ Tuzla yapılan bu uygulama Anadolu'da da yaygındır.⁸ Pomaklarda olan tatlı yahut ekşi istemeyele cinsiyet tahmini inanışı Azerbaycan ve Kazakistan Türklerinde de vardır. Kazakistan Türklerinde aşeren kadına “jerik” denir ve tatlı isterse erkek, ekşi yemek isterse kız bebek olacağına inanılır.⁹ Hamilenin başına tuz serpererek bebeğin cinsiyeti hakkında yorum yapma, kız bebeğin anneyi çirkinleştirip erkek bebeğin

³ Meryem Pelin, *Edirne'de Pomak Halk Kültürü*, Paradigma Yayınları, Edirne, 2020, s.38.

⁴ Yaşar Kalafat, *Altaylardan Anadolu'ya İnanç Göçü*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2012, s.37.

⁵ Orhan Çeltikçi, *Türk Dünyası Kültüründe Doğum Üzerine Ortak Uygulamalar*, Journal of Azerbaijani Studies, s.514.

⁶ Yaşar Kalafat, *Türk Kültürlü Halkların Halk İnançlarında Geçmişten Günümüze Kişioğlu*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2015, s.55.

⁷ Pelin, a.g.e. s. 38.

⁸ Mehmet Aça, *Türk Halk Geleneğindeki Doğum Sonrası Uygulamalara Bir Örnek: Tuzlama*, Milli Folklor Dergisi, Yıl: 13, S.52, s.94

⁹ Orhan Çeltikçi, a.g.m., s.514.

güzelleştirdiğine dair inanış, gebenin karnı sivri olduğu takdirde erkek, yassı olduğu takdirde kız olacağını varsayımı Pomaklarda olduğu şekliyle Trakya Bölgesi, Gagavuz ve Bulgaristan Türklerinde de aynı şekilde tespit edilmiştir.¹⁰ Buna benzer şekilde Altay Türklerinde de annenin belinin sivri olması erkek, yuvarlak olması kız bebek olacağı şeklinde yorumlanır.¹¹ Nahcivan'da bebeğin cinsiyetini tahmin etmek için niyet edilir ve hamile kadın ilk önce sağ ayağını atarak hareket ederse bebeğin erkek, sol ayağını atarak hareket ederse bebeğin kız olacağına inanılır.¹² Nahcivan'da yapılan bir diğer pratik ise inek kellesiyle alakalıdır. Niyetlenerek pişirilen inek kellesinin çene kemiği ayrıldığında saçaklı ise kız bebek, değilse erkek bebek olacağı şeklinde yorumlanır. İnek kellesinden hareketle yapılan bu pratik Erzurum'da koyun kellesinden yapılır.¹³ Dunganlarda hamile kadın rüyasında yılan görürse erkek bebek, çiçek görürse kız bebek doğuracağı inancı vardır.¹⁴ Türkmenistan Türklerinde ise bebeğin anne karnındaki hareketlerine göre cinsiyet tahmininin yapılır. Eğer bebek karnın sağ tarafında kıpırdıyorsa bebek erkek, sol tarafında kıpırdıyorsa bebek kız olacak diye tahmin edilir.¹⁵ Aynı inanış Edirne'deki Pomaklarda da yaygındır.

Pomaklar arasında doğacak bebeğin kime benzeyeceği konusu da doğumdan önce merak uyandıran konulardan birisidir. Pomaklarda hamile kadını kim korkutursa ona benzeyeceği ya da ruhsal veya fiziksel olarak neyi, kimi küçümserse ona benzeyeceği düşünülmektedir. Bu yüzden tüylü hayvanlardan uzak durması, iyi ve güzel şeylere bakması ve yemesi istenir. Kazakistan'da da buna benzer şekilde bebek anne karnında ilk kıpırdandığında hamile kadın ilk kimi görürse ona benzeyeceği inancı hâkimdir.¹⁶

Edirne'de yaşayan Pomaklarda hamile kadın doğum yapıncaya kadar saçlarını kestirmez. Saçlarını kestirdiği takdirde çocuğun ömrünün kısılacağına inanılır. Aynı gelenek Azerbaycan'da ve Özbek Türklerinde de yaşatılmaktadır.¹⁷

Edirne'de yaşayan Pomaklar arasında hamile kadın cenazeye gitmesi uygun görülmez ve giderse de sağ işaret parmağına "kırmızı" olmak şartıyla ip ya da kurdele bağlamalıdır. Buradaki amaç bebeğe ve anneye ölüm bulaşması ve annenin yüzünün renginin solmasından korunmaktır. Özbeklerde de hamile kadın kötü gözlerden korunmak için cenaze ve düğünlere gitmez. Hamile kadın dikiş işlerini yapmaz, takı takmaz ve kimseyle dalaşmaz. Rusya sınırları içinde yaşayan Tuva Türklerinde de hamile kadın cenazelerden uzak tutulur.¹⁸

Ayrıca Pomaklarda hamilenin midesi çok bulanıyorsa bunu ilaçlamak için yani bulantıları geçirmek için bulaşık suyunun aktığı yere kâğıtlı cam şeker konur, sonra bu alınıp durulur. Bu şeker habersizce hamile kadına yedirilir.¹⁹

1.2. Doğum Anı

Tez çalışmamızda da belirtildiği üzere Pomaklarda doğumlar geçmişte köylerde ebelik yapan kadınların veya aile büyüğü kadınların yardımıyla genellikle evde yapılmaktaydı. Pomaklarda doğum esnasında

¹⁰ Levent Doğan, *Trakya Bölgesi ile Bulgaristan ve Gagavuz Türklerinde Doğumla İlgili İnanışlar*, Türk Kültürü Dergisi, (Ocak-Şubat 2004) sayı: 489-490, s.466.

¹¹ Yaşar Kalafat, *Altaylardan Anadolu'ya İnanç Göçü*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2012, s.37.

¹² Yaşar Kalafat, *Türk Kültürlü Halkların Halk İnançlarında Geçmişten Günümüze Kişioğlu*, Ankara, 2015, s.73.

¹³ Yaşar Kalafat, *Türk Kültürlü Halkların Halk İnançlarında Geçmişten Günümüze Kişioğlu*, Ankara, 2015, s.84- 85.

¹⁴ Yaşar Kalafat, *Altaylardan Anadolu'ya İnanç Göçü*, Ankara, 2012, s.135

¹⁵ Orhan Çeltikçi, *Türk Dünyası Kültüründe Doğum Üzerine Ortak Uygulamalar*, Journal of Azerbaijani Studies, s.519

¹⁶ Çeltikçi, *a.g.m.*, s.514.

¹⁷ Çeltikçi, *a.g.m.*, s.515.

¹⁸ Çeltikçi, *a.g.m.*, s.518

¹⁹ Pelin, *a.g.e.*, s.38.

yapılan uygulamaların çoğunluğu doğumun kolay olmasına yönelik uygulamalardır. En çok bilinen örneği kolay doğum yapmış bir kadının doğum yapan kadının sırtını elle 3 kere sıvazlamasıdır. Pomaklarda olduğu gibi bu uygulamaya Anadolu'da da rastlanır ve sırtını sıvazlayan kişi "benim elim değil Fadime anamızın elidir" der.²⁰ Pomaklarda doğum sırasında terin saçla silinmesiyle yüzdeki hamilelik lekelerinin geçeceğine ve doğum anında edilen duaların, isteklerin kabul olacağına inanılır.²¹ Anadolu'da annenin sancılarının en sık olduğu yani doğum sırasında yapacağı duaların kabul göreceği inancı vardır. Bu sırada çekilen azap anne adayını arındırarak günahlarının kefareti sayılır.²² Batı Türklüğünde doğum yapmakta olan kadını al karısı türünden kara iyelerden korumak için eşığının önünde erkek at kişnetilir.²³ Azerbaycan ve Doğu Anadolu'nun bazı kesimlerinde doğum yapmakta olan eşini Al Karısından korumak için erkek eşikte ateş yakar, silah atar, erkek at kişnetir ya da akarsuyu hançerler.²⁴ Özbeklerde doğum anında kadının başucuna un, ekmeğe, tuz koyulur ve doğum yapan kadına üzerlik koklatılır.²⁵

1.3. Doğum sonrası

Pomaklarda doğum gerçekleşikten sonra bebeğin göbek bağı kesilerek bebek yıkanır ve ebesi tarafından bezlerden yapılmış olan kundağa sarılır. Daha sonra anne ve bebeğin korunması ve bakımına dair uygulamalar gerçekleşir.²⁶

1.3.1. Göbek bağı ve ad koyma

Pomaklarda bebek doğduktan sonra kesilen göbek bağı annenin bir kısım saçıyla ya da iple bağlanır. Bebek kundaklandıktan sonra ocaktan alınan kara is bebeğin alınına sürülerek nazar ve kötülüklerden korunması amaçlanır.²⁷ Yakut/Sahalarda, Batı Türklüğünde, Azerbaycan, Anadolu, Suriye ve Irak Türklerinde de Pomaklarda uygulanan külden veya kömürden yapılan ben pratiği yenedünyaya gelene ve yeni gelene aynı amaçla aynı şekilde sürdürülmektedir.²⁸

Pomaklarda kesilen göbek bağı küçük bir bez ya da gazete parçasına sarılarak kurutulur. Göbek bağı kurduğunda ise bu bağı gömüleceği yerle bebeğin gelecekteki mesleği arasında bir ilişki kurulur.²⁹ Örneğin okul bahçesine gömülürse öğretmen, cami bahçesine gömülürse imam ya da hafız olur gibi düşünceler vardır.³⁰ Anadolu'da da bu inanç aynı şekilde yaşatılmaktadır.³¹ Ardahan Avşarlarında da göbek bağı aynı niyetlerle yeri seçilerek toprağa gömülür.³² Altay Türklerinde düşen göbek bağı kulca adı verilen küçük bir torbaya konularak bebeğin beşiğine asılır ve bir yanına mavi diğer yanına da beyaz renkli bezler asılır.³³ Kamızmda bebeğin göbek bağı kurutularak bundan özel muska yapılır.³⁴ Kazak Türklerinde göbek bağı yine gelecekle ilişkisi kurularak atın yelesine bağlanır. Buradaki düşünce erkek

²⁰ Yaşar Kalafat, *Türk Kültürlü Halkların Halk İnançlarında Geçmişten Günümüze Kişioğlu*, Ankara, 2015, s.198.

²¹ Pelin, *a.g.e.*, s.39.

²² Yaşar Kalafat, *Doğu Anadolu'da Eski Türk İnançlarının İzleri*, Ankara, 2010, s.242,

Yaşar Kalafat, *Türk Kültürlü Halkların Halk İnançlarında Geçmişten Günümüze Kişioğlu*, Ankara, 2015, s.55.

²³ Yaşar Kalafat, *Batı Türklüğü ve Halk İnanmalarının Mitolojik Kök Hücreleri-1-* Ankara, 2013, s.125.

²⁴ Yaşar Kalafat, *Türk Kültürlü Halkların Halk İnançlarında Geçmişten Günümüze Kişioğlu*, Ankara, 2015, s.174.

²⁵ Çeltikçi, *a.g.m.* s.518

²⁶ Pelin, *a.g.e.*, s.39.

²⁷ Pelin, *a.g.e.*, s.39.

²⁸ Yaşar Kalafat, *Altaylardan Anadolu'ya İnanç Göçü*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2012, s.9.

²⁹ Pelin, *a.g.e.*, s.39.

³⁰ Yaşar Kalafat, *Türk Kültürlü Halklarda Tematik Halk İnanmaları*, Berikan Yayınları, Ankara, 2011, s.27

Yaşar Kalafat, *Batı Türklüğü ve Halk İnanmalarının Mitolojik Kök Hücreleri-1-* Ankara, 2013, s.53

Doğan, *a.g.m.*, s. 466

³¹ Yaşar Kalafat, *Doğu Anadolu'da Eski Türk İnançlarının İzleri*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2010, s. 258-270.

³² Yaşar Kalafat, *Türk Kültürlü Halklarda Tematik Halk İnanmaları*, Berikan Yayınları, Ankara, 2011, s.27

³³ İbrahim Dilek, *a.g.m.*, s.53.

³⁴ Yaşar Kalafat, *Altaylardan Anadolu'ya İnanç Göçü*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2012, s.51.

bebekse at gibi cesur ve atak olması, kız bebekse kısrak gibi uysal ve sakin olmasıdır.³⁵ Kırgızlarda bebeğin göbeği ayakkabının yanına koyularak kesilir. Bu pratikle ayakkabının ömrü gibi bebeğin ömrünün uzun olması dileği vardır.³⁶ Tuvalarda bebeğin göbeği düştükten sonra beşik ardıyla tütsülenir. Ardından göbek parçası 3 köşeli, saçaklı ve nakışlı bir bez parçasına sarılarak bebeğin beşiğine asılır. Her göbek bağı iyi muhafaza edilmelidir, eğer edilmezse göbek bağı gibi “kut”unun da yiteceğine inanılır. Bu kesenin yanına birde kutsal olduğuna inanılan ayı tırnağı da asılır.³⁷

Edirne’de yaşayan Pomaklar arasında bebeğin alınının güzel ve düzgün olması için bezle hatta nazar olmaması düşünülerek mavi bir tülbentle bağlanır. Bebeğin ilk kundak bezi büyüyünce ayakları dolanmaması ve bir an önce yürümesi düşüncesiyle şalvardan kesilen bezden yapılmaz.³⁸

Pomaklarda bebek üç günlükken imam veya ağzı dualı bir aile büyüğü gelerek bebeğin kulağına ezanını okuyarak adını koyar.³⁹ Ad seçimi aile büyüğünün isteğine göre iyi anlam taşımaması, veli veya peygamber isimleri, doğduğu yer, zamanla alakalı olabilir. Ayrıca çok çocuklu Pomak aile Dursun, Yeter, yaşaması istenen çocuk için Yaşa, Yaşar, Yaşasın, sürekli kızı olan oğlan isteyen aile Döndü, Döne ve bunun gibi iyelere ve varlığına inanılan güçlere istekleri doğrultusunda isimler de koyarlar. Altay Türklerinde bebek doğduktan sonra eve kim gelirse bebeğe adını o kişi koyar ve anne baba da bu kişiye hediye verir. Bebeğe herhangi bir hastalığa yakalanmaması için iyi anlamı olan ve yine Pomaklarda olduğu gibi aynı isteklerle isimler seçilir. Ayrıca bebeğe ismini yaşlılar da verebilir.⁴⁰ Özbeklerde de bebeğe verilecek isim ilerde karakterinin oluşmasında çok önemli bir yere sahiptir.⁴¹ Tuva Türklerinde ad verme uygulaması çocuk için yapılan “urug doyu”nda Pomaklar ve Tüm Türklerde olduğu gibi aynı düşüncelerle isim seçilerek verilir.⁴² Nogay Türklerinde ad koyma geleneği “balağa at atama toyu”yla yapılır.⁴³

1.3.2. Korunma

Doğan bebeğin kırk günlük olunca dünyaya alışmak, hayata tutunmakla ilgili ilk tehlikeli süreci tamamlaması nedeniyle basit bir kutlama yapılması âdeti bütün Türler arasında yaygın bir

³⁵ Çeltikçi, *a.g.m.*, s.515.

³⁶ Çeltikçi, *a.g.m.*, s.516

³⁷ Ferah Türker- Vildan Koçoğlu Gündoğdu, “Tuva Türklerinde Geçiş Dönemi Ritüelleri: Doğum, Düğün, Ölüm”, *Türkbilig*, 2016/32, s.141-154.

³⁸ Pelin, *a.g.e.*, s.39.

³⁹ Pelin, *a.g.e.*, s.39.

Bebeğin kulağına ezan okunarak ad koyulması: “Türkler’in İslâmiyet’i kabulünden önce, animist inançta olmalarının ve tabiiatta bazı varlıklara tapınmalarının etkisi ile başlangıçtaki Türk isimleri yırtıcı hayvan, kuş ve dış tesirlere dayanıklı maddelerden seçilmiş, çocuklara Bozkurt, Arslan, Şahin, Doğan, Timur (Demir), Kaya ve Gökhan gibi adlar verilmiştir. Bu adlar çocukluk ve gençlik dönemlerinde olmak üzere iki safhada verilir. Doğumun hemen ardından çocuğa ad verilmez, bir yaşına girdikten sonra, Türk âdetlerine göre büyük bir şölen (toy) yapılır ve bu şölene katılanların en yaşlısı tarafından ad konurdu. Gençlik çağında alınan adlar, gösterilen bir kahramanlıktan sonra, hazırlanan bir toy merasiminde ve ileri gelen şahsiyetler tarafından verilir. Bu durum *Dede Korkut Kitabı*’nda, “Bir oğlan baş kesme kan dökmese ad komazlardı” diye anlatılmıştır (I, 118, 120). Yine burada belirtildiğine göre Bayındır Han’ın oğlu Boğaç, adını bir boğa öldürdükten sonra almıştır (I, 83)

İslâmî eserlerde çocuğa ad koymanın zamanı üzerinde durulmuş ve bazı rivayetlerde doğumunun üçüncü, bazılarında ise yedinci günü ad koymak için en uygun zaman olarak gösterilmiştir.

Hz. Peygamber’in bazı isimleri umulan iyiliklere işaret sayması sebebiyle olmalıdır ki Türk toplumunda çocuğu yaşamayan bazı aileler son doğan çocuklarına Yaşar, Dursun, çok çocuğu olanlar sonuncusuna Yeter, Songül, yalnız kız çocuklarına sahip olanlar da Döndü, Döne gibi adlar koyarak tefe’ül etmişler ve bu mânaların çocuklarında gerçekleşmesini arzulamışlardır. Bunda herhangi bir mahzur görülmemiştir.

Çocuğa ad koyarken, Peygamber’den rivayet edildiğine göre, sağ kulağına ezan, sol kulağına kâmet okunur. Böylece çocuğun kulağına ilk defa İslâm’ın şîârı olan kelime-i tevhid ile birlikte kendi adı söylenmiş olur.” *TDV İslâm Ansiklopedisi*, “Ad Koyma”, *İstanbul, 1988, c. 1 s.332-333*

⁴⁰ Dilek, *a.g.m.*, s.53.

⁴¹ Çeltikçi, *a.g.m.*, s.518

⁴² Ferah Türker- Vildan Koçoğlu Gündoğdu, *a.g.m.*, s.141-154.

⁴³ Dilek Ergönceç Akbaba, Hasan Benli, *Anadolu’da ve Kuzey Kafkasya’da Yaşayan Nogay Türklerinde Doğum Sonrası İnanışlar*, *Gazi Türkiyat Dergisi*, Güz/2011, S.9, s.87-100.

uygulamadır.⁴⁴ Pomaklarda bilinen adı “Al lohusa” olduğu gibi Türk dünyasında “Al lohusalar”, kırklı kadın ve çocuklara musallat olan “Şeşe” adlı kara iye olarak bilinir.⁴⁵ Doğu Anadolu, Van ve Ağrı’da da Şeşe inancı vardır ve bu isimle yaşatılmaktadır. Türk dünyasında “Albastı, Alkarısı, Albıs, Almış” olarak isimlendirilirken Doğu Anadolu’da “Kara kura” olarak isimlendirilir. Lenkeran Türk bölgesinde ise yarasa, Şeşe kuşu olarak bilinir ve ondan sakınılır.⁴⁶ Al karısı, Al ruhu inancı bütün Türklerde yaygındır. Yakut Türkleri kara iyeleri “Abaası” olarak adlandırırken Ahlat’ta “Deniz karısı, Şubat Karısı” olarak da adlandırılır. Kazan’da yapılan tespit ise “Al kızı”dır. Kuzey Altaylarda Tuva bölgesinde is “Karahol” olarak da bilinir.⁴⁷ Nogay Türklerinde ise “Albastı” olarak bilinir ve lohusa kesinlikle yalnız bırakılmaz.⁴⁸ Bundan korunmak için birtakım uygulamalar yapılır.⁴⁹

Pomaklarda lohusa anne kırklı dönemde başına kırmızı kurdele veya tülbent takarak Al lohusalardan korunmaya çalışır.⁵⁰ Doğu Anadolu’nun bazı kesimlerinde kırmızı rengin gücü, üstünlüğü ve güveni simgelediği bilinir. İğdir yöresinde lohusa anne Fatma Ana’nın adını zikrederse ona Al karısının musallat olamayacağına inanılır.⁵¹ Nahcivan’da al/kırmızı rengin nazarı kestiği inancı yaygındır.⁵² Dunganlarda da al rengin koruyuculuğuna inanılarak lohusa anne ve bebeğinin bulunduğu odanın kapısına al bez bağlanır. Böylece al rengin hem koruyuculuğu hem de duyurucu olma özelliği görülür.⁵³

Edirne’de Pomak Türkleri arasında lohusa anne tuvalet ve banyodaki kötülüklerden korunma maksadıyla gündüz dahi buralara yalnız giremez, yanında mutlaka bir kişi olmalıdır.⁵⁴ Bunlar kırklı günlerde al lohusalardan korunmak maksatlı uygulanan pratiklerden birkaçıdır.

Türk dünyasında var olan kırklama, kırk uçurma, kırk gün lohusalık, kırklar, kırkı çıkma, kırkı okutma gibi adlandırma ve uygulamaların aynı Edirne’de yaşayan Pomaklar arasında da birebir yaşatılmaktadır. Anne doğumdan sonra 40 gün lohusa sayılır.⁵⁵ Ayrıca bilinir ki 40 gün lohusa annenin mezarı açık durur. Bu zaman zarfında her türlü kötülükten, kara iyelerden korunması amacıyla yapılan birçok uygulama vardır:

Kitabımızda da belirttiğimiz üzere Pomaklarda kötü iyelerden korunma için “demirin” ayrı bir yeri vardır.⁵⁶ Bebeğin korunması amacıyla yanına süpürge-demir-ekmek parçası, buğday-tuz, süpürge-enser(çivi), süpürge-Kur’an-demir, süpürge-maşa, süpürge-demir-sarımsak, süpürge-orak-Kur’an şeklinde malzemeler konur. Mesela süpürge-çivi kırmızı ipe bağlanarak da bebeğin yanına koyulabilir. Bebeğin yanında mutlaka demirli bir nesne olması (maşa, demir, halka çivi gibi) gereklidir ve bunlar kırkı çıkana kadar yanında durmalıdır.⁵⁷ Pomaklarda lohusa kadının akşamları dışarı çıkması onun için kötülük getireceği şeklinde yorumlanır. Eğer çıkmak zorunda kalır ise de beline demirden olmak şartıyla bir halka ya da eline bir maşa alarak yani korunarak çıkması istenir.⁵⁸ Ahlat’ta lohusanın korunması da yastığının altına makas, bıçak koyularak duvara silah asılarak yapılır ve bu korunmaya çalışılan kötü iye

44 Yaşar Kalafat, “Türk Halk İnançları İtibariyle Doğu Anadolu ve Orta Toroslarda ‘Kırk Motifi’”, III. Alanya Tarih ve Kültür Semineri 12-13 Kasım 1993

45 Yaşar Kalafat, *Batı Türklüğü ve Halk İnanmalarının Mitolojik Kök Hücreleri-1*- Ankara, 2013, s.87.

46 Yaşar Kalafat, *Altaylardan Anadolu’ya İnanç Göçü*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2012, s.189-190.

47 Yaşar Kalafat, *Türk Kültürlü Halkların Halk İnançlarında Geçmişten Günümüze Kişioğlu*, Ankara, 2015, s.175.

48 Dilek Ergöneç Akbaba, Hasan Benli, a.g.m., S.9, s.87-100.

49 Sebahattin Buluç, “Şamanizm”, *Türk Amacı*, İstanbul, 1942, s.1-8.

50 Pelin, a.g.e., s. 41.

51 Yaşar Kalafat, *Türk Kültürlü Halkların Halk İnançlarında Geçmişten Günümüze Kişioğlu*, Ankara, 2015, s.74. ,s.202.

52 Yaşar Kalafat, *Türk Kültürlü Halkların Halk İnançlarında Geçmişten Günümüze Kişioğlu*, Ankara, 2015, s.74.

53 Yaşar Kalafat, *Altaylardan Anadolu’ya İnanç Göçü*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2012, s.106

54 Pelin, a.g.e., s. 41.

55 Pelin, a.g.e., s. 39.

56 Pelin, a.g.e., s. 40.

57 Pelin, a.g.e., s. 40.

58 Pelin, a.g.e., s. 40.

Şubat Karısı olarak adlandırılır.⁵⁹ Aynı şekilde kötü iyelerden korunmaya Gagavuz Türklerinde de rastlanır. Buna Rusali adı verilir. ⁶⁰ Al karısı diye bilinen kara iyeden anne ve bebeğini korumak için yavrusu olan bir at onların başucunda bekletilir.⁶¹ Yakut/Saha Türklerinde ise bebeğin kötü ruhlardan korunması için yatağının yanına farklı olarak ayı pençesi konur. Küçük çocukları Şeşe ve karabasandan korumak için Sibiryaya ve Altay kültür coğrafyasında çocuğun giysilerine ayı tırnağı dikme inancı vardır.⁶² Altay Türklerinde ise bebek beşiğe konduktan sonra beşiğe kızıl bez bağlanarak yanına ok, yay, kamçı, çubuk vb. bırakılır.⁶³ Dunganlarda anne ve yavrusunu kara iyelerden korumak için yatağının altına ayna koyulur.⁶⁴ Lenkeran Türk kültür bölgesinde yeni doğan bebeği Şeşe'den korumak amacıyla bebeğin beşiğinin üzerine balık toru getirilir.⁶⁵ Bebek dünyaya geldiğinde onu kötü gözde, cin ve şeytandan korumak için yastığının altına konulan nesnelere arasında tuz, çörek/ekmek de vardır.⁶⁶ Tuva Türklerinde yeni doğan bebeği kötülüklerden korumak için evin girişine kayın ağacı dalı asılır. Böylece hem burada bir bebek olduğu duyurulur hem de kayın ağacının kutsiyetine dayanılarak onun olduğu yere kötülük girmeyeceğine inanılır.⁶⁷ Anadolu'da ve Kuzey Kafkasya'da yaşayan Nogay Türklerinde kötülüklerden korunması düşüncesiyle bebeğin başucuna makas, tarak, bıçak vb. koyulur. Ayrıca nazardan, kem gözlerden korumak için iğde çekirdeği ortasından delinir ve yanına da mavi boncuk eklenerek iğneyle çocuğun omzuna takılır.⁶⁸

Edirne'de yaşayan Pomaklarda diğer önemli korunma ögesi ise "ateş"tir. Ateşin kötülükleri temizleme ve aydınlık verme özelliğine inanılarak dışarıdan gelen kişi akşam olduktan sonra bebeğin yanına giderken önce ateşin önüne giderek orada arınır, sonra bebeğin yanına gider. Pomak lohusa anne 40 gün banyoya her gireceği vakit ilk olarak kapı eşiğine bir küreğe koyulan ateş veya korun üstünden atlatılır. Ateşin lohusa kadını banyo yaparken Al lohusaların almasından koruduğuna inanılır.⁶⁹

Pomaklarda korunma için bebeklerin "kırklarının karışmaması"na da dikkat edilir. Eğer dikkat edilmezse ve kırklar karışırsa bebeklerden birinin hastalanacağına veya öleceğine inanılır. Pomaklarda iki lohusa kadın karşılaştığında bebeğini önce yukarı kaldıranın bebeğinin daha yüksek olacağına ve hastalanmayacağına inanılır. Kırk karışması halinde Pomaklarda yapılan uygulamalardan biri; sütlerinin kesilmemesi için karşılaşma durumunda birbirlerinin göğsünden 3 kere su dökerek süt içer gibi yapılmasıdır. Yine Pomaklarda bir diğer uygulama ise kırkların karışmaması amacıyla birbirlerinden bir demir nesne (iğne, çengelli iğne, kaşık) değişilmesi ve kırkları çıkınca kendi demirini geri almaktır. Böylelikle gelebilecek kötülüklerden korunmuş olunur.⁷⁰ Göğe kaldırma uygulaması Anadolu'da da kırk baskını ya da kırk basması olarak bilinir ve yapılır.⁷¹ Kırk karışmamasına Doğu ve

⁵⁹ Yaşar Kalafat, *Türk Kültürlü Halkların Halk İnançlarında Geçmişten Günümüze Kişioğlu*, Ankara, 2015, s.175.

⁶⁰ Doğan, *a.g.m.*, s.468.

⁶¹ Yaşar Kalafat, *Dedem Korkut Aşağı Eller: Türk Kültürlü Halklarda Halk İnançları*, Berikan Yayınları, Ankara, 2008, s.158

⁶² Yaşar Kalafat, *Altaylardan Anadolu'ya İnanç Göçü*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2012, s.9., s.189.

⁶³ Dilek, *a.g.m.*, s.52.

⁶⁴ Yaşar Kalafat, *Altaylardan Anadolu'ya İnanç Göçü*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2012, s.132.

⁶⁵ Türkan Qedirzade, "Nahçivan- Anadolu Halk İnançlarında Doğum", *Yol Bilim Kültür Araştırma Dergisi*, Nahçivan Özel Sayısı, S 30, Eylül-Ekim 2009, s.197-208.

⁶⁶ Yaşar Kalafat, *Türk Kültürlü Halkların Halk İnançlarında Geçmişten Günümüze Kişioğlu*, Ankara, 2015, s.85.

⁶⁷ Ferah Türker- Vildan Koçoğlu Gündoğdu, *a.g.m.*, s.141-154.

⁶⁸ Dilek Ergönerç Akbaba, Hasan Benli, *a.g.m.*, s.87-100.

⁶⁹ Pelin, *a.g.e.*, s. 41.

⁷⁰ Pelin, *a.g.e.*, s. 40.

⁷¹ Yaşar Kalafat, *Türk Kültürlü Halkların Halk İnançlarında Geçmişten Günümüze Kişioğlu*, Ankara, 2015, s.259.

Güneydoğu Anadolu, Azerbaycan ve Kuzey Irak’ta da dikkat edilir.⁷² Nogay Türklerinde de kırk karışmamasına dikkat edilir.⁷³

Edirne’de yaşayan Pomaklar arasında adetli kimsenin bebeğin yanına gelmesi ve onun yüzünü görmesi istenilmeyen bir durumdur. Bu maksatla içeriye adetli kişi geldiğinde kötülüğün gelmemesi için eşige maşa koyulur. Bir de Pomaklarda adetli kişinin geldiği vakit bebeğin yanına gelip yüzüne bakmamak şartıyla şalvarını silkeleyerek “bende annen gibiyim” dediği takdirde kötülük gelmeyeceğine inanılır. Bu uygulama gerçekleştirilmezse bebeğin yüzüne Pomakça “puluska” denilen iltihaplı sivilce çıkacağına inanılır. Çıkan iltihaplı sivilceler bebeğin ilk kara kakasıyla yıkanırsa geçer. Pomaklarda bebeğin kara kakası hem ilaç hem de kötülüklerin içeri girmemesi için küçük bir parça beze konularak eşğin altında saklanır.⁷⁴

Edirne’de yaşayan Pomaklarda “akşamın ve karanlığın” kötülük getireceği düşünülerek anne ve bebeği 40 gece yalnız bırakılmaz ve yatırılmaz. Bebeğin karanlıkta kalması iyi yorumlanmayarak yanında 40 gece ışık yakılır. Anne ve bebeğin yıkanan eşyaları 40 gün boyunca ikindiden sonra kötülüklerin üzerlerine ineceği inancıyla dışarda bırakılmaz, ıslak olsa dahi içeri alınır. Kırklı günlerde Pomaklarda akşamları misafir gelmesi hoş karşılanmaz. Eğer gelen misafir akşam vakti gidecek olursa bebeğin uykularının kaçmaması için giderken bebeğe eşyasının tersinden küçük bir parça ip koparıp “benim uykum senin olsun” deyip uykuluk bırakır. Hatta misafir el örgüsüyle akşam gelmişse örgüsünü de bırakıp gitmek zorundadır ve 40 gün çıkmadan bu örgüyü gelip alamaz.⁷⁵ Kırk uçurulmadan karı-koca yatılmayacağına inanılır. Dunganlarda da lohusa kadın doğumdan sonra 40 gün boyunca eşyle birlikte olamaz. Anne veya bebeğin vücudunda kızarıklık çıkmaması için lohusa kadın ateşte yemek kavurmaz. Dunganlarda da doğumdan sonra anne 40 gün boyunca dışarı çıkamaz ve evde hiçbir iş yapamaz.⁷⁶ Ateşin ruhu kırkı çıkmamış kadının yemek yapmasını, yeni gelinin ocağın önünden geçmesini yasaklamıştır.⁷⁷

Pomaklarda olduğu gibi Batı Türklüğünde de bebeğe her banyosundan sonra alınının tam ortasına ocaktan kara is sürülerek çirkin gösterildiği takdirde nazar olmayacağına inanılır.⁷⁸ Yakut/Sahalarda çocuk dünyaya gelince kötü ruhlardan korunması için alnına külden ben sürülür. Dunganlarda yaşamayacağına ihtimal verilen çocuk yaşasın diye alnına ocak isi yahut kurban kanı sürülür.⁷⁹

Pomaklarda da olduğu gibi “ayna”lar kötülük sembolü olarak görüldüğü için lohusa kadın 40 gün aynaya baktırılmaz, örtülür.⁸⁰ Bir inanışa göre sarılık olmaması için diğer bir inanışa göre de arkasından hemen kardeşi gelmemesi, annesinin tekrar hamile kalmaması düşüncesiyle bebek canlanana kadar aynaya baktırılmaz. Bebeğin canlanana kadar aynaya baktırılmaması inancı Altay Türklerinde de yaygındır. Buna göre bebek hele gece aynaya baktığında kendisini değil Körmez adındaki şeytani görür.⁸¹

⁷² Yaşar Kalafat, *Türk Kültürlü Halkların Halk İnançlarında Geçmişten Günümüze Kişioğlu*, Ankara, 2015, s.259. Yaşar Kalafat, *Makedonya Türkleri (Türkmenler, Torbeşler/ Türkbaş, Çenkeriler ve Yörükler) Arasında Halk İnançları*, İstanbul, 1994, s.29.

⁷³ Dilek Ergönerç Akbaba, Hasan Benli, *a.g.m.*, s.87-100.

⁷⁴ Pelin, *a.g.e.*, s. 40.

⁷⁵ Pelin, *a.g.e.*, s. 40.

⁷⁶ Yaşar Kalafat, *Altaylardan Anadolu’ya İnanç Göçü*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2012, s.106-107.

⁷⁷ Yaşar, *Batı Türklüğü ve Halk İnanmalarının Mitolojik Kök Hücreleri-1*- Ankara, 2013, s.137.

⁷⁸ Pelin, *a.g.e.*, s. 41.

⁷⁹ Yaşar Kalafat, *Makedonya Türkleri (Türkmenler, Torbeşler/ Türkbaş, Çenkeriler ve Yörükler) Arasında Halk İnançları*, İstanbul, 1994, s.23.

⁸⁰ Yaşar Kalafat, *Altaylardan Anadolu’ya İnanç Göçü*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2012, s.9, s.103.

⁸¹ Pelin, *a.g.e.*, s. 42.

⁸¹ Yaşar Kalafat, *Türk Kültürlü Halkların Halk İnançlarında Geçmişten Günümüze Kişioğlu*, Ankara, 2015, s.174.

⁸¹ Yaşar Kalafat, *Altaylardan Anadolu’ya İnanç Göçü*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2012, s.32.

Edirne'deki Pomaklarda göze gelmemek için lohusa kadın "mavi" tülbent bağlar, bebeğin de alını mavi tülbentle bağlanır. Bebeğe ise mavi küçük tuz boncuklardan ve kuru karanfilin 7 kez dizilmesinden oluşan bir nazar boncuğu yapılır.⁸² Türkmenistan Türkmenlerinde, Özbek, Kazak ve Ruslarda ak ve kara göz boncuğu nazardan korunmak için takılır. Onlarda mavi rengin nazardan koruyacağı inancı yoktur. Kırgız Türklerinde ise nazardan korunma amacıyla 4-5 yaşlarındaki kız çocuklarının saçları örülerek aralarına mavi boncuklar dizilir. Dunganlarda nazardan korunmak için çengelli iğne ağız kapalı şekilde giysiye iliştilir.⁸³

Yine Pomaklarda erkek çocuk doğduktan sonra yaşaması için kurban kesilir.⁸⁴ Bu şekilde uygulama Anadolu, Kuzey Irak ve Azerbaycan'da görülür. Kara iye tatmin edilip ak iyenin rızasının alınması sonucu çocuğun yaşaması sağlanır. Kurban kanı eski Türklerde olduğu gibi günümüzde de yaşatılır.⁸⁵ Özbeklerde doğumun yedinci gününde "ödga" diye adlandırılan akika kurbanı kesilir.⁸⁶

1.3.3. Sütün gelmesi

Edirne'de yaşayan Pomaklar arasında doğum yapan kadının sütünün gelmesi için yapılan uygulamalar da şunlardır:

Doğumun gerçekleştiğini ilk duyanlar annenin sütü gelsin kendini toplansın diye Pomakça "kaygana" denilen omlet yapıp getirir. Bu âdet ilk 3 gün böyle sürer. Annenin sütünün kaçacağı düşüncesiyle ilk getirilen tabak veya tepsi burada bırakılır ve 40 gün boyunca geri verilmez. 40 çıktıktan sonra tabak sahibine verilir.⁸⁷

Yine Pomaklarda sütün gelmesi için lohusaya soğan kırılarak yedirilir. Annenin sütü çok olsun diye bulgurlu yiyecekler yedirilerek lor (ekşimik) suyu içirilir. Bebek ziyaretine gelenlerin getirdiği ikramlıkların ortası lohusaya yedirilir. Anne sütünün kaçacağı inancıyla misafirleri karşılamaz ve yolcu etmez.⁸⁸

Pomak lohusa kadın evden çıkana elinden bir şey vermez. Ziyaretçiler giderken lohusa anneye "sütünle kal" diyerek giderler. Sütünün göze gelmemesi için lohusa kadın herkesin yanında bebek emzirmez. Bebek görmeye bir başka emzikli kadın gelirse annenin yatağına ve ayakucuna oturmasına izin verilmez.⁸⁹

1.3.4. Bebek görme

Pomaklarda bebek dünyaya geldikten sonra konu komşu, akrabalar ve tüm köy halkı bebek ziyaretine giderler. Hanımlar bir tepsi tatlı üzerine de bir somun ekmeği ya da bir tepsi Pomak böreği ve somun ekmeğini "beyaz" bohçaya sararak hediyelerini de alıp bebek tebrik etmeye giderler.⁹⁰ Hatta bazı köylerde bebeğin "demir" gibi olması amacıyla her giden kadın bebeğe demir para götürerek koynuna

⁸² Pelin, *a.g.e.*, s. 42.

⁸³ Yaşar Kalafat, *Altaylardan Anadolu'ya İnanç Göçü*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2012, s.105, s.108, s.134.

⁸⁴ Pelin, *a.g.e.*, s. 42.

⁸⁵ Yaşar Kalafat, *Makedonya Türkleri (Türkmenler, Torbeşler/ Türkbaş, Çenkeriler ve Yörükler) Arasında Halk İnançları*, İstanbul, 1994, s.22.

⁸⁶ Yaşar Kalafat, *Balkanlardan Uluğ Türkistan'a Türk Halk İnançları VII*, Ankara, 2007, s.112.

⁸⁷ Pelin, *a.g.e.*, s. 42.

⁸⁸ Pelin, *a.g.e.*, s. 43.

⁸⁹ Pelin, *a.g.e.*, s. 43.

⁹⁰ Pelin, *a.g.e.*, s. 43.

bırakır.⁹¹ Altay Türklerinde ise bebek görmeye giden bir yakın elbisesinin düğmelerinden bir tanesini sökerek bebeğin sağlıklı ve rahat büyümesi dileğiyle bebeğin beşiğine bağlar.⁹²

Edirne’de yaşayan Pomaklarda bebek doğumundan sonra bebek yemeği verilir. Buna Pomakça “simidal” ya da “babina” adı verilir. Anadolu’da ve Türk dünyasında doğumla beraber doğum aşısı yapılması Umay iyesini memnun etmek için yapılan kanlı/kansız kurbanlardandır. Günümüzde Yakut Türklerinde de rastlanan bu uygulama Batı Türklüğünde “doğum aşısı, doğum toyu” olarak bilinirken Hakas Türklerinde ise “Umay Tartar” geleneği olarak bilinir.⁹³ Doğum toyu uygulaması Sibir Kazaklarında da davetle kutlanır ve buna “şilde hana” denir.⁹⁴ Tuva Türklerinde yeni doğan bebek için “urug doyu” (çocuk toyu) düzenlenir. Bu toyda akrabalar davet edilir hayvan kesilerek bütün gelenlere dağıtılır. Akrabalarda durumlarınca bebeğe hediyeler getirir. Tuvalarda bu toy en gönlü açık bayram olarak bilinir.⁹⁵ Beşik toyu pratiği Kırgızlarda “centek toy” olarak bilinir ve bebeğin dünyaya gelmesi sebebiyle şaşaalı bir şekilde kutlanır.⁹⁶ Kazakistan Türklerinde doğumdan sonra “görümlük/ şildehana” denilen toy düzenlenir. Yakınları bebeğe hediyeler getirir ve yemekler yenir. Özbek Türklerinde de doğumun 5. günü helva yapılarak davetlilere ikram edilir.⁹⁷ Nogay Türklerinde bebek görme geleneği “bala körme” olarak bilinir.⁹⁸

1.3.5. Bebek tuzlama

Tuz, bebeğin ana rahmine düştükten sonra cinsiyet belirlenmesiyle başlayarak kişinin hayatının her anında uygulanan pratiklerde bulunur. Tuz kültürü, yalnız bulunmamakla birlikte yanında eklemek, su gibi kültürlerle beraber yaşatılır. Pomaklarda da tuz hayatın her döneminde pratikler içinde yer alır. Bebeğin tuzlanmasında da tuz, su kültürle beraber yaşatılmaktadır. Bebeğin göbeğinin düşmesinden sonra ilk banyosunu yaptırmadan önce bir maşrapa tuzlu su yapılır. Aynı bir kapta biraz tereyağı ve tuz karıştırılır. Kulak arkası, koltuk altı, kasıklar, el ve ayak parmak arası gibi ince bölgelere sürülür. Bebek sıkıca kundaklanır ve bir saat kadar beklenir. Daha sonra tuzlu su üzerine dökülür ve sonra bebek duru suyla banyo yaptırılır. Pomaklarda bu tuzlamanın yapılmasının nedeni bebeğin büyüdüğünde terlememesi ve terinin kokmaması düşüncesidir.⁹⁹ Anadolu Türkleri arasında yapılan tuzlama işlemi ya çocuk doğar doğmaz ya da göbeği düştükten sonra ilk banyosunda tuzla su yahut bal, şekerle tuz karıştırılarak yapılır.¹⁰⁰ Tuva Türklerinde göbeği kesildikten sonra bebeğin sağlıklı ve güçlü olması için bebek ardıçla tuz katılmış çay ve su ile yıkanarak beşiğine yatırılır.¹⁰¹ Bulgar Dağı Yörüklerinde, Balıkesir yöresinde doğumdan sonra yapılan ilk uygulama bebeğin tuzlanmasıdır.¹⁰² Kıbrıs Türklerinde şeker, zeytinyağı ve tuz karıştırılarak aynı Pomaklarda olduğu gibi bebeğin başı hariç her yerine sürülür ve bebek “duz göyneyi” giydirilip bekletilerek yıkanır.¹⁰³ Dobruca Türkleri arasında da tuzlamanın bebek sağlığı için önemli olduğu ve mutlaka yapıldığı saptanmıştır.¹⁰⁴ Gagavuz Türklerinde ise tuzlama uygulamasını köy babası yapmakta ve tuzlu suyu meyve ağacının dibine dökmektedir.¹⁰⁵ Türkistan Türklerinde çocuk 40

⁹¹ Pelin, a.g.e., s. 43.

⁹² İbrahim Dilek, a.g.m., s.52.

⁹³ Yaşar Kalafat, *Türk Kültürlü Halkların Halk İnançlarında Geçmişten Günümüze Kişioğlu*, Ankara, 2015, s.282.

⁹⁴ Yaşar Kalafat, *Altaylardan Anadolu’ya İnanç Göçü*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2012, s.20.

⁹⁵ Ferah Türker- Vildan Koçoğlu Gündoğdu, a.g.m., s.141-154.

⁹⁶ Yaşar Kalafat, *Altaylardan Anadolu’ya İnanç Göçü*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2012, s.103.

⁹⁷ Çeltikçi, a.g.m., s.514.

⁹⁸ Dilek Ergönerç Akbaba, Hasan Benli, a.g.m., S.9, s.87-100.

⁹⁹ Pelin, a.g.e., s. 43.

¹⁰⁰ Mehmet Aça, *Türk Halk Geleneğindeki Doğum Sonrası Uygulamalara Bir Örnek: Tuzlama*, Milli Folklor Dergisi, Yıl: 13, S.52, s.92-99

¹⁰¹ Ferah Türker- Vildan Koçoğlu Gündoğdu, “a.g.m., s.141-154.

¹⁰² Aça, a.g.m., s.92-99

¹⁰³ Aça, a.g.m., s.92-99

¹⁰⁴ Aça, a.g.m., s.92-99

¹⁰⁵ Aça, a.g.m., s.92-99

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

gün tuzlu suda yıkanır ve çocuğun oynak yerlerine Pomaklarda olduğu gibi yağ sürülür.¹⁰⁶ Kırgız Türklerinde tuzlama işlemi göbek kesildikten sonra bebeği tuzlu suyla yıkayarak yapılır. Sonra bebek, uzun ömürlü olması düşüncesiyle daha önce bir köpeğin üzerine örtülmüş olan örtülen ve itköynek adı verilen beze sarılır.¹⁰⁷ Kazak Türklerinde tuzlu suyla yıkama işlemi doğumun 2. günü yapılmaktadır.¹⁰⁸ Tuzlama işlemi halk, bebeğin teri, nefesi kokmasın diye sağlık tedbiri olarak açıklarken Boratav ve Acıpayamli bunun kökeninde büyüklük bir tedbir olduğunu söylemektedir.¹⁰⁹ Bizim düşüncemize göre tuzlama işi diğer yapılanları da göz önüne alırsak sağlık amaçlıdır. Pomaklarda ve Anadolu’da eğer bir kişi büyüdüğünde teri, nefesi veya ayakları kokuyorsa bu kişinin doğduktan sonra tuzlanmadığına hükmedilir.

1.3.6. Kırklama

Bebeğin kırklanma âdeti Pomakça “Çetriysed gu” olarak bilinir.¹¹⁰ Yakut/Sahalarda da kutlama yapılabilmesi için 40 günün çıkması beklenir. Lohusa kadını kara iye olan Şeşe’den koruma maksatlı olarak doğumun 40.günü kırk pirinç, kırk arpa, kırk buğday ve kırk kaşık su karıştırılarak anne ve yavrusu yıkanmasıyla yapılan pratiktir.¹¹¹ Anadolu’da Kars ve çevresinde bebek kırklanacağı vakit kırklanma suyuna fasulye tanesi gibi sayılabilir şeylerden 40 tane konur.¹¹² Yakut/Sahalarda kutlama yapılabilmesi için 40 günün geçmesi beklenir.¹¹³ Nahcivan’da lohusa kadını Şeşe’den korumak için doğumunun 10.günü kalburdan süzülerek anne ve yavrusu yıkanır. 40. Gününde ise kırk pirinç, 40 buğday, kırk arpa ve kırk kaşık su karıştırılarak anne ve bebeği elek veya kalburdan geçirilerek yıkanır.¹¹⁴ Kırgızlarda doğumun kırkıncı gününde bebek 40 kaşık su ile yıkanır.¹¹⁵ Nogay Türklerinde de 40 olmak şartıyla fasulye, fındık, taş, arpa, buğday ve altın, gümüş, demir, yumurta gibi nesnelere suya koyularak kalburdan geçirilerek anne ve bebeği kırklanır.¹¹⁶ Kazaklarda kırklama pratiği “kırkınnan şığaruv” (kırkıncıdan çıkarma) olarak adlandırılır.¹¹⁷

Trakya’da yaşayan Pomaklar arasında bebeğin kırklanması ritüelinde kullanılan malzemeler şunlardır:¹¹⁸

- 40 ölçek su (ölçek=maşrapa, yumurta kabuğu, bardak, kaşık olabilir)
- 40 taş (bebeğin taş gibi sert olması için)
- 40 buğday tanesi (bebeğin bereketli olması için)
- 40 çubuk (bebeğin dimdik olması için)
- 40 arpa veya süpürge çöpü (bebeğin vücudunda çıban çıkmaması için)

¹⁰⁶ Aça, a.g.m., s.92-99

¹⁰⁷ Aça, a.g.m., s.92-99

¹⁰⁸ Aça, a.g.m., s.92-99

¹⁰⁹ Aça, a.g.m., s.92-99.

¹¹⁰ Pelin, a.g.e., s.44.

¹¹¹ Yaşar Kalafat, *Batı Türklüğü ve Halk İnanmalarının Mitolojik Kök Hücreleri-1*- Ankara, 2013, s. 157.

¹¹² Yaşar Kalafat, *Batı Türklüğü ve Halk İnanmalarının Mitolojik Kök Hücreleri-1*- Ankara, 2013, s.174.

¹¹³ Yaşar Kalafat, *Altaylardan Anadolu’ya İnanç Göçü*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2012, s.9.

¹¹⁴ Yaşar Kalafat, *Altaylardan Anadolu’ya İnanç Göçü*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2012, s.190.

¹¹⁵ Çeltikçi, a.g.m., s.516.

¹¹⁶ Çeltikçi, a.g.m., s.516.

¹¹⁷ Dilek Ergönerç Akbaba, Hasan Benli, a.g.m., S.9, s.87-100.

¹¹⁸ Pelin, a.g.e., s.44.

- 40 pirinç (bebeğin teninin beyaz olması için)
- Çivi ya da demir parçası (bebeğin demir gibi sağlam olması için)
- Altın (bebeğin zengin olması veya sarılık olmaması için)

Pomaklarda kırklama suyu maşrapa veya kaşıkla ölçülerek ayrı bir kaptaki bekletilir. Tüm malzemeler için makbul sayı genellikle 40 fakat 41 ölçü yaptığı tespit edilen yerler de vardır. Bu malzemelerin tamamı değil de birkaç tanesi seçilerek bebeğin yıkanacağı suyun içine atılır. Örneğin altın, buğday ve taş; çivi, süpürge çöpü ve taş. Bu suyla önce bebek sonra anne kırklanır. Kırklama esnasında annenin yanında ayrı bebeğin yanında ayrı bir kişi bulunur. Anne abdest alır, yanındaki onu bu suyla kırklar. Yanındaki kişi sırayla önce sağ sonra sol göğüsten olmak şartıyla 3'er kere su döker ve anne içer gibi yapar. Su döken kişi 3 kere "ne içiyorsun" diye sorar, lohusa kadın da 3 kere "sütümü içiyorum" diyerek cevap verir. Anne yıkanır, tekrar boy abdesti alır ve böylece kırklanmış olur.¹¹⁹ Kötülük gelmemesi için lohusa kırklanırken yalnız kalmamalıdır. Kırlandıktan sonra bebeğin suyu, bebeğin kara iyeler tarafından alınmaması ve suyun üzerine basanların da çarpılmaması için ayak basılmayan yere dökülür. Fakat banyo tuvalet gibi kötülüklerin olduğu varsayılan yerlere de dökülmez. Bebeğin ve annenin kırklanma suları ulu orta her yere dökülmeyen sularındır.¹²⁰ Bu inanç Erzurum'un anadili Kürtçe ve Zazaca olan Türklerinde de yaşatılmaktadır.¹²¹

Pomaklarda bebek yıkandıktan sonra emzirilirse göğüsleri şişeceği, ağrı yapacağı ve ağlayacağı düşüncesiyle kırkı çıkana kadar bebek aç karnına yıkanmaz. Önce emzirilir, biraz bekletilir, sonra yıkanır. Bebek ergenliğe girince tüylenmemesi için kırkının içinde olmak şartıyla tüsüz yeni doğmuş fare bulunarak koltuk altına sürülür.¹²²

Kırklama uygulaması kara iyeleri uzaklaştırması düşünülerek bebeğin 20.gününde malzemeler 20'şer konarak yarı kırk banyosu da denilerek de yapılabilir.¹²³ Yarı kırklama geleneği Kırım Türkleri ve bir kısım Anadolu Türklerinde de mevcuttur.¹²⁴

1.3.7. Kırk uçurma

Edirne'de yaşayan Pomaklarda anne ve bebeğin kırklanma işlemi bittikten sonra anne ve bebeği ilk defa evden çıkarılır. Buna kırk uçurma denir ve bu maksatla anneanne veya komşuya gidilir. Anne ve bebek kapıya geldiğinde annenin sütünün olması için ayaklarına su dökülür, göğüslerine su atılır. Kırk çıktıktan sonra anne ilk kez gittiği yerlerde ayaklarına su dökülür. Annenin, bebek ve süt bereketinin devamı için koynuna yumurta koyulur. Annenin kucığında bebeğiyle eşikten sağ ayakla içeriye girmesi istenir. Bebeğin ellerine hem çamaşırlarının beyaz olması hem de bereketli olması düşüncesiyle bir ya da iki yumurta verilir. Bu gelenek gittiği her ev sahibi tarafından tekrarlanır. Bebeğin teninin beyaz olması için bebeğin üzerine un serpilir. Bebeğin yüklük gibi yüksek olması düşünülerek bebek yükün üzerine koyulur. Saçlarının yapak gibi ak olana kadar yaşaması, uzun ömürlü olması için bebeğe bir tutam yapağı verilir. Hem hamarat olması hem tırnaklarının kolay kesilebilmesi için bebeğin elleri taze olmak şartıyla una bulanır. Yanaklarının al al olması inancıyla yanaklarına kırmızıbiber sürülür. Kırk uçurulduktan sonra bebekle anne evine dönerken ev sahibi bir tepsi tatlı, üzerine bir somun ekme ve

¹¹⁹ Pelin, *a.g.e.*, s.44.

¹²⁰ Pelin, *a.g.e.*, s.44.

¹²¹ Yaşar Kalafat, *Türk Kültür'ü Halkların Halk İnançlarında Geçmişten Günümüze Kişioğlu*, Ankara, 2015, s.76

¹²² Pelin, *a.g.e.*, s.44.

¹²³ Doğan, *a.g.m.*, s.468.

¹²⁴ Yaşar Kalafat, *Batı Türklüğü ve Halk İnanmalarının Mitolojik Kök Hücreleri-1*- Ankara, 2013, s.69.

yanına bir tane yumurta koyarak gönderir. Genellikle kırkılandıktan sonra ya da yarı kırkı yapıldıktan sonra bebek mevlidi yapılır. Bu uygulamalar Pomaklarda yaygın olarak yaşatılmaktadır.¹²⁵

1.3.8. İlk diş, İlk Adım

Pomaklar arasında olduğu gibi Batı Türklüğünde bebeğin ilk dişinin çıktığını gören kişi bebeğe, dişlerinin beyaz olması için “beyaz” hediye alır.¹²⁶ Anadolu’da ise çıkan ilk diş için aile yakınları toplanarak “diş hediği” ya da “diş bulguru” yapar.¹²⁷ Gagavuz Türklerinde ise bebeğin ilk dişi çıktığı zaman “diş bayramı” yapılır. Aile arası yapılan bu merasimde ilk dişin keskin olması düşüncesiyle bu dişe tavşan dişi denir. İlk diş için Türkmenlerde “diş toyu” Çarşamba veya Cuma günü yapılır.¹²⁸ Nogaylarda diş için yapılan toy “tis edigi” olarak adlandırılırken Karaçay- Malkarlarda “tis cırna” olarak bilinir.¹²⁹

Pomaklarda bebek ilk adımlarını attığında yürümesini engelleyecek kötü güçlerin uzaklaştırılması için “adım çöreği” uygulaması yapılır. Belirlenen bir günde konu komşu ve akrabalar çağırılır. Çocuğun ayaklarına bağlanan kırmızı ip veya kurdele makas yardımıyla köstek (yani engelleyici kötü güç) kesilmiş olur. Bugün için hazırlanan çörek çocuğun iki ayağı arasından yuvarlanır ve çocuğun bunu alması istenir. Bundan sonra yapılan çörekler herkese dağıtılır. Yapımı aşamasında birkaç tane çöreğin içine demir para koyulur. Çörekleri yenirken bu demir paralar kime çıktıysa o kişi çocuğa hediye alır. Bugün yapılan diğer bir uygulama ise bir tepsi içerisine kâğıt, kalem, makas ve Kur’an koyulmasıyla başlar. Gelecekteki mesleğini tahmin etme maksatlı çocuğun bunlardan birini seçmesi beklenir. Çocuk kalem seçerse öğretmen, makası seçerse terzi veya zanaat sahibi, Kur’an’ı seçerse imam veya hatip olacağı şeklinde yorumlanır.¹³⁰ Köstek kesmeyle ayak bağı kesme pratiği Anadolu’da olduğu gibi Türk kültür coğrafyasında da yaşatılmaktadır. Anadolu’nun bazı yerlerinde ayak bağı Cuma namazından sonra camiden çıkan ilk 3 kişiye 3 yol ağzında kestirilir. Bazı yerlerde ise sabah güneş doğmadan Müslüman olamayan birinin mezarına bastırılarak yapılırken çoğunlukla çörek yapılarak uygulanır.¹³¹ Kırgız Türklerinde ilk yürümeye başlayınca uzun ömürlü olması dileğiyle “tuşo toyu” yapılır.¹³² Nogaylarda Pomaklarda olduğu gibi benzer şekilde adım çöreği ve köstek kesme uygulaması yapılır, adım çöreği “kalakay tırtırtak” yani “kalakay yuvarlama”, köstek kesme “tısav kesken toyu” da “köstek kesme toyu” olarak bilinmektedir.¹³³

1. 3.9. Bebek bir yaşına girmeden uygulanan diğer pratikler:

Eğer bebek kız ise kulaklarının yara olmaması inancıyla kulakları ilkbaharda güller açarken delinmesi gerekir.¹³⁴

Küçük çocukların enseden öpüldüğü takdirde dik kafalı olacağına inanılır. Bebeğe maymun denilerek sevilirse bebeğin büyümeyip gelişmeyeceğine inanılır.¹³⁵

¹²⁵ Pelin, *a.g.e.*, s.46.

¹²⁶ Pelin, *a.g.e.*, s.46.

¹²⁷ Dilek Ergöner Akbaba, Hasan Benli, *a.g.m.*, s.87-100.

¹²⁸ Yaşar Kalafat, *Altaylardan Anadolu’ya İnanç Göçü*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2012, s. 73, s.109.

¹²⁹ Dilek Ergöner Akbaba, Hasan Benli, *a.g.m.*, s.87-100.

¹³⁰ Pelin, *a.g.e.*, s.46.

¹³¹ Yaşar Kalafat, *Türk Kültürlü Halkların Halk İnançlarında Geçmişten Günümüze Kişioğlu*, Ankara, 2015, s. 110.

¹³² Çeltikçi, *a.g.m.*, s.517.

¹³³ Dilek Ergöner Akbaba, Hasan Benli, *a.g.m.*, s.87-100.

¹³⁴ Pelin, *a.g.e.*, s.46.

¹³⁵ Pelin, *a.g.e.*, s.46.

2. Sonuç

Dünya üzerinde yaşamın başlangıcı olarak önemli yere sahip olan doğumun yine dünya üzerinde her milletçe uygulanan birden çok farklı uygulaması ve inanışları vardır. Türk dünyasında doğum etrafında gelişen pratikler ufak farklılıklar da gösterse de benzer şekilde yaşatılmaktadır. Yaptığımız çalışmadan yola çıkarak Pomaklar ve Türk dünyası inanışlarının doğum pratiklerine baktığımızda oldukça fazla benzer özellik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu tespitlerden bu kadar ortalıktan yola çıkarak diyebiliriz ki sadece doğum âdetlerine bakılarak dahi Pomakların kökenin “Türk” oldukları söylenebilir.

Kaynakça

- Aça, M.(2001). Türk Halk Geleneğindeki Doğum Sonrası Uygulamalara Bir Örnek: Tuzlama, Milli Folklor Dergisi Yıl: 13, S.52, s.93-99.
- Alp, İ.(2012). Pomak Türkleri (Kuman-Kıpçaklar). Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Buluç, S. (1942). Türk Amacı: “Şamanizm”, s.1-8, İstanbul.
- Çavuşoğlu, H. (1993) Balkanlarda Pomak Türkleri: (Tarih ve Sosyo-Kültürel Yapı). Ankara: Kök Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Vakfı; 1. Baskı.
- Çeltikçi, O. (2007). Yaşar Kalafat'ın Eserlerinde Türk Dünyası Kültür ve Halk İnançları. İstanbul: IQ .
- Çeltikçi, O. (2010). Türk Dünyası Kültüründe Doğum Üzerine Ortak Uygulamalar. Journal of Azerbaijani Studies, Sayı: 12, s.511-521.
- Doğan, L. (2004).Trakya Bölgesi ile Bulgaristan ve Gagavuz Türklerinde Doğumla İlgili İnanışlar. Türk Kültürü Dergisi, sayı: 489-490, s.465-477.
- Ergönenç Akbaba, D. ve Benli, H. (2011). Anadolu'da ve Kuzey Kafkasya'da Yaşayan Nogay Türklerinde Doğum Sonrası İnanışlar. Gazi Türkiyat Dergisi S.9. ,s.87-100.
- Kalafat Y. (2008). Dedem Korkut Aşağı Eller: Türk Kültürlü Halklarda Halk İnançları. Ankara: Berikan.
- Kalafat Y. (1993). “Türk Halk İnançları İtibariyle Doğu Anadolu ve Orta Toroslarda ‘Kırk Motifi’”.III. Alanya Tarih ve Kültür Semineri 12-13 Kasım.
- Kalafat Y. (2012). Altaylardan Anadolu'ya İnanç Göçü. Ankara: Berikan.
- Kalafat Y. (2006). Balkanlardan Uluğ Türkistan'a Türk Halk İnançları IX-X. Ankara: Berikan.
- Kalafat Y. (2007a). Balkanlardan Uluğ Türkistan'a Türk Halk İnançları I. Ankara: Berikan.
- Kalafat Y.(2007b). Balkanlardan Uluğ Türkistan'a Türk Halk İnançları VII. Ankara: Berikan.
- Kalafat Y. (2013). Batı Türklüğü ve Halk İnanmalarının Mitolojik Kök Hücreleri-1- Ankara: Berikan.
- Kalafat Y. (2010). Doğu Anadolu'da Eski Türk İnançlarının İzleri. Ankara: Berikan.
- Kalafat Y. (1994). Makedonya Türkleri: (Türkmenler, Torbeşler/ Türkbaş, Çenkeriler ve Yörükler) Arasında Halk İnançları. Ankara: Berikan.
- Kalafat Y. (2011). Türk Kültürlü Halklarda Tematik Halk İnançları. Ankara: Berikan.
- Kalafat Y. (2015). Türk Kültürlü Halkların Halk İnançlarında Geçmişten Günümüze Kişioğlu. Ankara: Berikan.
- Memişoğlu, H. (1991). Pomak Türklerinin Tarihi Geçmişinden Sayfalar. Ankara: Şafak Matbaası.
- Pelin, M. (2020) Edirne'de Pomak Halk Kültürü. Edirne: Paradigma.
- Qedirzade, T. (2009). Yol Bilim Kültür Araştırma Dergisi, Nahçıvan Özel Sayısı “Nahçıvan- Anadolu Halk İnançlarında Doğum”. S 30, Eylül-Ekim.
- TDV İslâm Ansiklopedisi (1988) “Ad Koyma”, c. 1, s.332-333.

Türker, F. ve Koçoğlu Gündoğdu V. (2016). "Tuva Türklerinde Geçiş Dönemi Ritüelleri: Doğum, Düğün, Ölüm". *Türkbilig*, sayı:32 s. 141-154.

45. Seçili metinler bağlamında 15. yüzyıl tekke şiirinden örnek tasavvufi deyimler ile Allah, dünya, mürşit, derviş, ilahi aşk, masiva, tekke ve nefis kavramlarını ifade eden kelime ve kelime grupları¹

Büşra KARASU²

APA: Karasu, B. (2021). Seçili metinler bağlamında 15. yüzyıl tekke şiirinden örnek tasavvufi deyimler ile Allah, dünya, mürşit, derviş, ilahi aşk, masiva, tekke ve nefis kavramlarını ifade eden kelime ve kelime grupları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 771-792. DOI: 10.29000/rumelide.990196.

Öz

Türk kültürüne Arap ve Fars medeniyetlerinin tesiriyle girmiş olan tasavvuf, hemen hemen her alanda olduğu gibi edebiyatta da etkili olmuştur. Asırlar boyu kaleme alınan eserlerin büyük çoğunluğu kimi doğrudan kimi de dolaylı olmak üzere tasavvufi düşüncenin tesiri altında kalmıştır. Türkler arasında tasavvufi düşüncesinin gelişiminde tarih boyunca birçok önemli isim etkili olmuştur. Pîr-i Türkistan namıyla anılıp Yeseviye tarikatının kurucusu olan Hoca Ahmed Yesevî bunlar arasındaki öncü şahsiyetlerdendir. Orta Asya'da tasavvufun teşekkülünde önemli bir rol üstlenen Ahmed Yesevî, birçok derviş yetiştirmiştir. Bu dervişler Anadolu'ya gelerek burada tasavvufun tekkeler vasıtasıyla yayılmasını sağlamışlardır. Dervişlerin hoşgörü, müsamaha, barış ve esenlik gibi kimi kavramları içeren söylemleri Türk halkına can suyu olmuştur. Böylelikle Yesevi dervişleri ve sonrasında Mevlana gibi farklı coğrafyalardan gelip Anadolu'da tasavvufi düşüncenin etkili olmasını sağlayan isimlerle birlikte Türk halkının tasavvufa teveccühü artmıştır. Sonrasında da bu düşünce sistemi, asırlar boyu Anadolu halkının dimağında yer edinmiştir. 15. yüzyıl da tasavvufun etkin olduğu dönemlerdendir. Bu yüzyılda çok sayıda eser kaleme alınmıştır. Bunlar arasında tasavvufi nitelikli olanlar da önemli bir yekûn tutmaktadır. Çalışmamızda öncelikle genel manada tasavvuftan, 15. yüzyıl Tekke şiiri ve kavramlar ile deyimlerin kullanılışından bahsedilecektir. Ardından bu dönemde yazılmış eserler arasından seçmiş olduğumuz Kemâl Ümmî, Eşrefoğlu Rûmî, Kaygusuz Abdâl ve Dede Ömer Rûşenî divanları ile Süleyman Çelebi'nin *Vesiletü'n-necât (Mevlid)*, Elvân-ı Şîrâzî'nin *Gülşen-i Râz Tercümesi*, Hatiboğlu'nun *Bahrü'l-Hakâyık*'ı, Şeyh Eşref'in *Nasihat-nâme*'si ve Gülşenî-i Saruhânî'nin *Râz-nâme*'si bağlamında bu dönem Tekke edebiyatında tasavvufi mana içeren deyimler ile Allah, dünya, mürşit, derviş, ilahi aşk, masiva, tekke ve nefis kavramlarını ifade eden kelime ve kelime grupları üzerinde durulacaktır.

Anahtar kelimeler: Tekke, tasavvuf, deyim, terim, kavram

In the context of selected texts sample mystical idioms from 15th century Tekke poetry and the words and phrases that express the concepts of Allah, the world, the guide, the dervish, the divine love, the masiva, the lodge and the nafs

Abstract

Sufism, which has entered Turkish culture with the influence of Arab and Persian civilizations, has been influential in literature as well as in almost every field. The majority of the works written for

1 Bu makale, "15. Yüzyıl Tekke Şiirinde Tasavvuf Terimleri" başlıklı yüksek lisans tezimizden geliştirilerek üretilmiştir. (Karasu, 2018)

2 Arş. Gör., Bitlis Eren Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Edebiyatı ABD (Bitlis, Türkiye), bdinc@beu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3147-237X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.06.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990196]

centuries have been under the influence of mystical thought, some directly and some indirectly. Many important names have been influential in the development of mystical thought among Turks throughout history. Hodja Ahmed Yesevi, known as Pîr-i Türkistan and the founder of the Yeseviyye sect, is the leading figure among them. Ahmed Yesevi, who played an important role in the formation of Sufism in Central Asia, trained many dervishes. These dervishes came to Anatolia and ensured the spread of sufism here by means of lodges. The discourses of the dervishes, which include some concepts such as tolerance, peace and well-being, revived Turkish people. Thus, the Turkish people's favor towards sufism increased with the names of Yesevi dervishes and later Mevlana, who came from different geographies and enabled sufi thought to be effective in Anatolia. Afterwards, this system of thought has taken its place in the minds of the Anatolian people for centuries. The 15th century is also one of the periods when sufism was active. In this century, many works were written. Among them, the sufi-qualified ones hold an important part. In our study will be mentioned sufism in general, the 15th century Tekke poem and the use of the concept and idioms. Then, the idioms containing mystical meanings in Tekke literature of this period in the context of the divans of Kemâl Ümmî, Eşrefoğlu Rûmî, Kaygusuz Abdâl and Dede Ömer Rûşenî, which we have selected among the works written in this period, as well as the Vesiletü'n-necât (Mevlid) of Süleyman Çelebi, the Translation of Gülşen-i Râz by Elvân-ı Şîrâzî, Hatiboğlu's Bahrü'l-Hakâyık, Şeyh Eşref's Nasihat-nâme and Gülşenî-i Saruhânî's Râz-nâme the words and phrases that express the concepts of Allah, the world, the guide, the dervish, the divine love, the masiva, the lodge and the nafs will be emphasized.

Keywords: Lodge, mysticism, idiom, term, concept

Giriş

Tasavvufî düşünce, İslam kültüründe ilk örneklerini Arap edebiyatında (Bilgin 2016: 25) vermiş olsa da Fars edebiyatına daha çok tesir etmiş ve edebî eserlere yansımaları burada daha fazla olmuştur. Tasavvufî eserler, 11. ve 12. yüzyılda Fars edebiyatında hızla artmış, sonrasında başta Türk edebiyatı olmak üzere diğer edebiyatları da etkilemiştir. Tasavvuf düşüncesi, Türk kültüründe ilk olarak Orta Asya sahasında kendini göstermiştir. Tasavvufun Tanrı, varlık ve insan anlayışı zamanla dinî düşünceyi etkilemiş, kurulan tarikatlar vasıtasıyla bu durum toplumsal hayata da yansımış ve neticesinde insanlara tasavvufu anlatmak için Türk edebiyatında çeşitli eserler yazılmaya başlanmıştır. Bunda tarikatların yadsınamaz bir etkisi olmuştur. Zira ilk olarak din adına gelişim göstermiş olan bu oluşumlar, daha sonraları kültür hayatında da kendine yer edinmiş, edebiyat da bunun önde gelen alanlarından olmuştur.

15. yüzyıl tasavvufun temsil edildiği, bu hususta birçok eserin kaleme alındığı ve tarikatların aktif olduğu bir dönem olmuştur. Bu devirde yüzyılın başlarındaki olumsuz siyasi gelişmeler edebiyata yansımamış (Şentürk - Kartal 2013: 201), Türk edebiyatı çeşitli mahfiller etrafında toplanan şairler vasıtasıyla gelişimini sürdürmüştür. Fetret Devri'nin sona ermesi ve Çelebi Mehmed'den sonra II. Murad'ın tahta çıkmasıyla Anadolu topraklarında kültürel faaliyetler bakımından önemli gelişmeler yaşanmıştır. İstanbul'un Fethi sonucu Osmanlı Devleti'nin bir imparatorluğa dönüşmesiyle birlikte bu gelişmeler daha da artmış ve bu durum edebiyat sahasına da yansımıştır. Özellikle tekke ve tarikatlar etrafında şekillenen Tekke şiirindeki gelişmeler kayda değerdir. Toplumun her kesiminde etkili olup İstanbul'un manevi anlamda kurulmasına da öncülük etmiş olan tarikatlar (İnalçık (çev. İbrahim Kalın) 2004: 311) dinî-tasavvufî edebiyatın teşekkülü ve ilerlemesinde de temel saik olmuştur. Buna paralel olarak 15. yüzyılda Tekke edebiyatı sahasında birçok isim yetişmiş ve gerek manzum gerek mensur ve gerekse de manzum-mensur olmak üzere çeşitli eserler kaleme alınmıştır. Divan sahibi şairlerden Kemâl Ümmî, Eşrefoğlu Rûmî, Kaygusuz Abdal ve Dede Ömer Rûşenî ile mesnevileriyle tanınan Süleymân Çelebi,

Seçili metinler bağlamında 15. yüzyıl tekke şiirinden örnek tasavvufi deyimler ile Allah, Dünya, mürşit, derviş, ilahi aşk, masıva, tekke ve nefis kavramlarını ifade eden kelime ve kelime grupları / B. Karasu (771-792. s.)

Abdurrahîm-i Rûmî, Yazıcıoğlu Mehmed, Ahmed Bican, İbrâhim Tennûrî, Elvân-ı Şîrâzî, Muhyiddin, Pîr Muhammed, Muînî, Ârif, Ahmed Hayâlî bu yüzyılda dinî-tasavvufî edebiyat içerisinde değerlendirilebilecek eserler kaleme alan isimlerdendir.

Tasavvufun yüzyıllar içerisinde kendine has bir dili oluşmuş, şiir de burada çok önemli bir görev üstlenmiştir. Zira “Tasavvuf, kendi terimlerini geliştirmeye başlarken sırrı ve özel yönünü korumak için mecazlarla örülü bir dil kullanmayı da sürdürmüştü. Şiir de bu sürece katkı sağlayan bir araç görevi görmüştür” (Demirli 2018: 17). Tasavvufun bu özel dili, 15. yüzyıl Tekke şiirinin çalışmamız kapsamında yer alan metinlerinde de görülmektedir. Bu dönemde kaleme alınmış metinlerde tasavvufi terim, deyim ve kavramlarla süslenmiş metinlerin varlığı göze çarpmaktadır. Bu gelişme, tasavvufun Türk edebiyatına tesirinin başlangıcından bu devresine kadar olan gelişmeleri göstermesi ve kendinden sonraki yüzyıllarda kaleme alınmış olan eserlere tesiri bakımından oldukça mühimdir.

Çalışmamız dâhilinde 15. yüzyıl Tekke edebiyatında kaleme alınmış olan Kemâl Ümmî, Eşrefoğlu Rûmî, Kaygusuz Abdâl ve Dede Ömer Rûşenî divanları ile tasavvufi dil bakımından zengin veriler sunan Süleyman Çelebi'nin *Vesiletü'n-necât (Mevlid)*, Elvân-ı Şîrâzî'nin *Gülşen-i Râz Tercümesi*, Hatiboğlu'nun *Bahrü'l-Hakâyık*'ı, Şeyh Eşref *Nasihatname*'si ve Gülşenî-i Saruhânî'nin *Râz-nâme*'si seçilerek metinlerden örnek tasavvufi deyimler ile Allah, dünya, mürşit, derviş, ilahi aşk, masıva, tekke ve nefis kavramlarını ifade eden kelime ve kelime grupları açıklanmıştır. Deyimlerin seçimi hususunda tasavvufi mana içermeleri göz önünde bulundurulmuş; incelenen metinlerde Allah, dünya, mürşit, derviş, ilahi aşk, masıva, tekke ve nefis gibi dinî-tasavvufi kavramların farklı kelime ve kelime gruplarıyla ifade edildiği göze çarpmış ve bunların tespiti yapılmaya çalışılmıştır.

1.15. Yüzyıl tekke şiirinde tasavvufi manada kullanılan deyim örnekleri

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde, “Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir” olarak tanımlanan deyim, edebî metinlerin dil bakımından zenginleşmesini sağlayan önemli unsurlardandır. İsmail Parlatır tarafından da “En az iki söz varlığından oluşan ve gerçek anlamları dışında mecazî anlam ile pekiştirilmiş bulunan kalıplaşmış söz öbeği ya da deyiş” (Parlatır 2007: 1) şeklinde ifade edilen deyimleri, çeşitleri bakımlardan birkaç grupta değerlendirmek mümkündür. Bu gruplandırmayı yapan isimlerden biri olan Ömer Asım Aksoy'un kategorizasyonu şu şekildedir:

1. Kavramları, değişmece (mecaz) yoluyla, anlatım güzelliği ve özgünlüğü içinde belirten kalıplaşmış sözcük öbekleri ya da tümceler,
2. İki yargılı ve uyaklı deyimler,
3. Öykücük ve konuşma biçiminde deyimler,
4. Bir öykü ya da olaya dayanan deyimler,
5. Âdet, inanış ve gelenekleri bildiren deyimler,
6. Anlatım güzelliği düşünülmeden bir araya getirilen, kalıplaşmış söz öbeği şeklindeki deyimler,
7. Belli dil bilgisi kurallarıyla değil özel kalıplarla oluşturulan deyimler,
8. Eksilteli anlatım biçimiyle oluşan deyimler,
9. İki kelimeler şeklinde oluşan deyimler,
10. Bir sözcüğün özel bir yardımcı eylemle kullanılmasıyla oluşan deyimler (Aksoy 1984: 404-414).

In the context of selected texts sample mystical idioms from 15th century Tekke poetry and the words and phrases that express the concepts of Allah, the world, the guide, the dervish, the divine love, the masiva, the lodge and the nafs / B. Karasu (pp. 771-792)

15. yüzyıl Tekke şiirinde tasavvufî manada kullanılan deyimlerin örnekleri incelendiğinde bunların “Kavramları, değişmece (mecaz) yoluyla, anlatım güzelliği ve özgünlüğü içinde belirten kalıplaşmış sözcük öbekleri ya da tümceler” ve “Bir sözcüğün özel bir yardımcı eylemle kullanılmasıyla oluşan deyimler” gruplarında yer aldığı söylenebilir. Zira bu deyimler mecaz yoluyla değişikliğe uğramış ve tasavvufî bir muhtevaya bürünmüşlerdir. Aynı zamanda bir yardımcı fiille beraber kullanılarak meydana gelmişlerdir.

İncelenen metinler içerisinde tasavvufî anlamları içermeleri sebebiyle seçilen deyimler şunlardır:

câna kalmak: tas.³ Allah yolunda benliğinden geçememek. “*Câna kalan âşık degül dost yolunda şâdık degül / ‘Âşık kıyuben cânına işini key düşvâr ider* [Allah yolunda benliğinden geçemeyen âşık değildir, dost yolunda (da) sadık değildir. Âşığın canına kıyması zor değildir.]⁴ (ERD 35/4)⁵

câna kıymak/cânına kıymak: “Öldürmek” (Parlatır 2007: 224) tas. Nefsini Allah yolunda öldürmek. “*Câna kalan âşık degül dost yolunda şâdık degül / ‘Âşık kıyuben cânına işini key düşvâr ider* [Allah yolunda benliğinden geçemeyen âşık değildir, dost yolunda (da) sadık değildir. Âşığın canına kıyması zor değildir.] (ERD 35/4)

cân oynamak/cânı oynamak: tas. İlahi aşk ile coşmak. “*Yürek kaynar cân oynar bedende / Gönül cüşa geçer haddan giderem*” [(Bu) bedende yüreğim kaynar, canım ilahi aşk ile coşar. Gönül cüşa gelir, haddim hududum kalmaz.] (ERD 76/10)

cân vermek: “Ölmek” (Kubbealtı Lugati) tas. Canımı Allah yolunda feda etmek. “*Nice cân vermeyem bu ‘aşk yolına / Kul iken ‘aşk beni sultân idüpdür*” [Bu aşk yolunda nasıl canımı vermeyeyim? Aşk beni kul iken sultan yapmaktadır.] (KAD g.15/5)

derde düşmek: Dertlenmek, dert sahibi olmak. tas. İlahi aşka tutulmak. “*Derde düşmüşdür yanar zârî kılur düni günü / Zârîsi ol dost firâkı bağıri biryân gizlidir*” [Derde düşmüştür gece gündüz yanar inler (durur), inleyiş o dostun ayrılığı (sebebiyledir) bağıri kebab olmuştur.] (ERD 13/9)

derde sataşmak: Derde düşmek. tas. İlahi aşk ile hemhal olmak. “*Bir derde sataşdum ki devâ yâduma gelmez / Bir rence ulaşdum ki şifâ yâduma gelmez*” [Devası ve şifası yâdıma gelmez bir derde, bir zahmete düştüm.] (DÖR g. 29/1)

etek tutmak / el etek tutmak: tas. Bir şeyhe intisap edip tarikata bağlanmak, “Tasavvuf yoluna girmeyi ifade eden bir söz.” (Cebecioğlu 2014: 145) “*Anlardan kalmışdur bol erkân uşul / Etegin*

³ Açıklamalarda; BH: Bahrü'l-Hakâyık, DÖR: Dede Ömer Rüşenî Dîvânı, ERD: Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı, GRT: Gülşen-i Râz Tercümesi, GSR: Gülşen-i Saruhânî Râz-nâme'si, KAD: Kaygusuz Abdal Dîvânı, KÜD: Kemal Ümmî Dîvânı, g.: gazel, t.b. : terki-bent, tas. : Tasavvufî mana kısaltmaları kullanılmıştır.

⁴ Mustafa Sever'in makalede esas alınan İznikli Eşrefoğlu Rûmî'nin Hayatı Eserleri ve Dîvânı eserinde şiirler nazım şekilleri belirtilmeden sıralandığı için makalede de nazım şekilleri belirtilmeden yalnızca şiir numaraları verilmiştir.

⁵ Çalışmada; Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'ndan verilen örnek beyitlerde Mustafa Güneş tarafından hazırlanan (Güneş, Mustafa (2006). İznikli Eşrefoğlu Rûmî'nin Hayatı Eserleri ve Dîvânı. İstanbul: Sahhaflar Kitap Sarayı), Kaygusuz Abdal Dîvânı'ndan verilen örnek beyitlerde Mustafa Sever tarafından hazırlanan (Sever, Mustafa (2016). Dîvân-ı Kaygusuz Abdal, Ankara: Helke Yayıncılık), Dede Ömer Rüşenî Dîvânı'ndan verilen örnek beyitlerde Orhan Kemal Tavukçu tarafından hazırlanan (Orhan Kemal Tavukçu (2018) Dede Ömer Rüşenî Hayatı, Eserleri, Edebî Kişiliği ve Dîvânının Tenkidli Metni), Kemâl Ümmî Dîvânı'ndan verilen örnek beyitlerde Hayati Yavuzer tarafından hazırlanan (Yavuzer, Hayati (1997). *Kemâl Ümmî Dîvânı İnceleme-Metin*. Doktora Tezi. Ankara Gazi Üniversitesi), Gülşen-i Râz Tercümesi'nden verilen örnek beyitlerde Mehmet Malik Bankır tarafından hazırlanan (Mehmet Malik Bankır, Gülşen-i Râz (Gramer-Metin-Gramatikal İndeks), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Erzurum, 1997), Süleyman Çelebi'nin Mevlid'inden verilen örnek beyitlerde Necla Pekolcay tarafından hazırlanan (Necla Pekolcay, Mevlid Süleyman Çelebi, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2016.) çalışmalar esas alınmıştır.

Seçili metinler bağlamında 15. yüzyıl tekke şiirinden örnek tasavvufi deyimler ile Allah, Dünya, mürşit, derviş, ilahi aşk, masiva, tekke ve nefis kavramlarını ifade eden kelime ve kelime grupları / B. Karasu (771-792. s.)

tutanlar olmuşdur hâşıl / Ceddini sorarsañ Hazreti Resül/ 'Abdü'l-kâdir sulţân dirler şeyhüme" [Erkan ve usul onlardan kalmıştır, (onun) eteğini tutanlara (bu) hasıl olmuştur. Ceddini sorarsan Hazret-i Resül'dür, Abdülkadir sultan derler benim şeyhime.] (ERD 113/2)

hevâya uymak: Heveslerine, isteklerine kapılmak. tas. Hak olamı terk edip nefsin arzu ve isteklerine uymak. "*Haşkı koduñ sen hevâña uyduñ bir gün Haşkka kul olmaduñ / Bende olduñ nefsiñe uyduñ olduñ putperest*" [Hakk'ı (bir kenara) koydun, hevana uydun, bir gün Hakk'a kul olmadın. Nefsine bende olup ona uydun (sonunda) putperest oldun.] (ERD 61/6)

nefs basmak: tas. Nefsini alt etmek; ona galip gelmek. "*Pehlivân oldur bu meydân içre kim / Nefsini başup kul ide aklına*" [Pehlivan, nefisini yenip onu aklına kul edendir.] (KÜD⁶ 38/12)

satır çalmak / atmak: "Herkesi öldüresiye saldırmak, herkesi kırıp geçirmek" (Parlatır 2007: 748), "Hepsini kırmak, kesip öldürmek" (Aksoy 1984: 867) tas. Nefis mücadelesinde bulunmak. "*Giderler ğazâyâ çalarlar şâır / Dâ'imâ yaparlar hoş göñül hâır / Bağdadda türbesi nür olmuş yadır / 'Abdü'l-kâdir sulţân dirler şeyhüme*" [(Nefisle) gaza edip ona galebe çalarlar, (bu şekilde) hoş gönül hatır yaparlar. Abdülkadir Sultan dedikleri şeyhim Bağdat'taki türbesinde nur olmuş yatar.] (ERD 113/3)

2.Allah, Dünya, mürşit, derviş, ilahi aşk, masiva, tekke ve nefis kavramlarını ifade eden kelime ve kelime grupları

Arapça kökenli olan kelime, Kubbealtı Lugatı'nda " Bir veya birkaç heceden meydana gelen anlamlı söz", Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde de "Anlamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük, lügat" şeklinde tanımlanmıştır. Türkçe karşılığı sözcüktür.

Kelime grupları ise metinler içerisinde farklı kavramları ifade ettiklerinde metni dil bakımından zenginleştiren, kelimelerin mana dünyasını farklı ifade biçimleriyle genişleten öğelerdir. Bunlar Muharrem Ergin tarafından "Tek bir nesneyi veya hareketi birlikte karşılayan kelimeler topluluğu" olarak nitelendirilmiştir. "Tekrarlar, bağlama grubu, sıfat tamlaması, iyelik grubu ve isim tamlaması, aitlik grubu, birleşik isim, birleşik fiil, unvan grubu, ünlem grubu, sayı grubu, edat grubu, isnat grubu, genitif, datif, ablatif grupları, fiil grubu, partisip grubu, gerundium grubu, kısaltma grupları ve akkuzatif grubu" (Ergin 2009: 374-398) şeklinde de sıralanmıştır. Zeynep Korkmaz da birleşik kelimeler bahsinde kelime gruplarının birleşik kelimelerde kullanılan söz kalıpları olduğunu söylemiştir (Korkmaz 2009: 137).

Bir şair yahut yazar tarafından nazmedilmiş bir metin kelime ve kelime grupları ile cümlelerden müteşekkildir. Sanatçılar eserlerinde dilin bu temel öğelerini kullanarak sanatlı ve edebî temayülü yüksek eserler meydana getirmişlerdir. Kimi zaman da birbirinin yerine sanatlı söyleyişler ile kullanılan kelimeler metnin dilini daha da zengin bir noktaya ulaştırmıştır. 15. yüzyıl Tekke şiirinde kaleme alınan eserler incelendiğinde bu özelliğin Tekke şairleri tarafında da kullanıldığı görülmektedir. İncelenen eserler içerisinde yer alan dört divan ve beş mesneviye bakıldığında tasavvufun temel bazı kavramlarının metinler içerisinde farklı kelimeler ve kelime gruplarıyla ifade edildikleri dikkati çekmiş, bunların metinlerin dilinin zenginleşmesinde ve sanatlı söyleyişin hâkimiyetinin artmasında etkili olduğu saptanmıştır. Bu dönemde dinî-tasavvufî nitelikteki metinlerin meydana getirilmesi noktasında Allah, dünya, mürşit, derviş, ilahi aşk, masiva, tekke ve nefis kavramlarına karşılık olarak farklı kelime ile

⁶ Hayati Yavuzer'in makalede esas alınan Kemâl Ümmî Dîvânı İnceleme-Metin isimli doktora tezinde şiirler nazım şekilleri belirtilmeden sıralandığı için makalede de nazım şekilleri belirtilmeden yalnızca şiir numaraları verilmiştir.

In the context of selected texts sample mystical idioms from 15th century Tekke poetry and the words and phrases that express the concepts of Allah, the world, the guide, the dervish, the divine love, the masiva, the lodge and the nafs / B. Karasu (pp. 771-792)

kelime gruplarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sebeple kavramlar için kullanılan kelime ve kelime gruplarını örnek beyitler ışığında göstermek ve bir tabloda bu kullanımları topluca değerlendirmek yerinde olacaktır.

2.1. Allah için kullanılan kelime ve kelime grupları

Allah kelimesinin etimolojisi hakkında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Buna göre bir grup Allah kelimesinin yaratıcıya özel bir ad olduğunu ve herhangi bir kökten türemediğini ifade etmekte, diğer bir grup ise Allah kelimesinin ya “ilah” kökünden ya da gizlenmek manasına gelen “lâhe” kökünden geldiğini öne sürmektedir (Topaloğlu 1989: 500). Allah kelimesi dünya dillerinde Tanrı isimlendirmesiyle çeşitli şekillerde söylene de ilahi bir lafız olarak her zaman özel bir konumdadır. Bununla birlikte Allah'ın gerek diğer isimleri, gerek sıfatları ve gerekse de kendi özellikleri üzerinden O'nu tanımlayan çeşitli kelime ve kelime grupları oluşturulmuştur. Bunlar arasında 15. yüzyıl Tekke şiirinde çalışmamızın konusunu teşkil eden metinler bağlamındaki kullanımlar şunlardır:

bezm sultânı: tas. Elest bezminin sultânı olan Allah. “*İrişmiş bezm sulîânına ol dem / Yaşnlık hâşıl itmîş şâd u hurrem*” [Elest bezminin sultanı olan Allah'a eriştiğinde mutluydu, (kendisine) bir yakınlık hasıl olmuştu.] (GRT 2816.beyit)

bî-mekân: Yersiz, yeri yurdu olmayan. tas. Mekândan münezzeh olan Allah. “*Zamânsuz bî-zamânam ben mekânsuz bî-mekânam ben / Dü 'âlemede hemânam ben benem her görinen gören*” [Ben zamansız bızamanım, mekânsız bimekânım. İki cihanda da varım, görünen, gören (her şey) benim.] (ERD 85/14)

bî-zamân: Belli bir zamanla sınırlı olmayan. tas. Zamandan münezzeh olan Allah. “*İ münezzeh pâdişâh u bî-zamân / İ mukaddes bî-nişân u bî-mekân* [Ey belli zamana sığmamış, (her şeyden) münezzeh olan padişah! Ey belli bir nişanı ve mekânı olmayan mukaddes (olan Allah)!] (KÜD 7/2)

bî-nişân: İzi, belirtisi olmayan; alamete ihtiyacı olmayan. tas. Allah. “*İ münezzeh pâdişâh u bî-zamân / İ mukaddes bî-nişân u bî-mekân* [Ey belli zamana sığmamış, (her şeyden) münezzeh olan padişah! Ey belli bir nişanı ve mekânı olmayan mukaddes (olan Allah)!] (KÜD 7/2)

cân: Gönül, ruh. tas. Allah. “*Tek gönül ol cānı bulsun n'olsar / Tek gönül Allahu bulsun n'olsar*” [Gönlüm yalnızca o canı bulsun ne olur? Gönlüm yalnızca Allah'ı bulsun ne olur?] (ERD 32/2)

cân-ı ebed lâ-yemût: tas. Varlığı baki olan, ölümsüz Allah. “*Ben cān-ı ebed lāyemūtum / Perdem âdem oldı bār-ı tağdır*” [Ben varlığının nihayeti olmayan (Allah'ım). (Benim) perdem (suretim) kaderin (kendisine) yüklediği (şekilde) insan oldu.] (KAD t.b.2/51)

cânân - cânâne: Sevgili, sevilen. tas. Allah. “*Bir diñle ahi hālūñi Kaygusuz Abdālñ / Cānı koyuben ya 'nī ki cānānı gözledi*” [Ey kardeşim! Kaygusuz Abdal'ın halini bir dinle. (O) canı(nı bir yana) koyarak Allah'ı istedi.] (KAD g.294/9)

dil-ârâ: Gönlü süsleyen güzel, sevgili. tas. Allah. “*N'iderem şol dili ben kim söylemeye zikrün anuñ / N'iderem şol gözi ben kim ki görmeye dil-ârâyı*” [O'nun zikrini söylemeyen dili ne yapayım? O sevgiliyi (Allah'ı) görmeyen gözü ne yapayım?] (ERD 130/10)

Seçili metinler bağlamında 15. yüzyıl tekke şiiirinden örnek tasavvufi deyimler ile Allah, Dünya, mürşit, derviş, ilahi aşk, masıva, tekke ve nefis kavramlarını ifade eden kelime ve kelime grupları / B. Karasu (771-792. s.)

dilber: Gönü büyüleyen, kendine çeken sevgili (Steingass 1998:531). tas. Allah. “*Cemālūñ Tūr-ı nūrından ey dilber / Baña her kande ki dursam Tūr oldı*” [Ey dilber! Cemalinin ışığının Tur Dağı’ndan nerede dursam (orası) Tur Dağı oldu.] (KAD g.243/5)

dost: Arkadaş, âşık, seven. (Kanar 2011: 298) tas. Allah. “*Altmış üç yaşa çün irdi ol Emîn / Dosta ulaşmağlığı oldı yakın*” [O Emin altmış yaşına erdiğinde Allah’a kavuşma vakti yaklaştı.] (SVN 551. beyit)

habîb: Sevgili. tas. Allah. “*Hevāsına bu nefsiñ uyma zinhâr / Habîb rahm eylemez nefse uyana*” [Nefsinin hevâsına zinhar uyma, (çünkü) Allah nefesine uyana merhamet etmez.] (ERD 98/9)

Hak: Allah. “*Enbiyānuñ her birinüñ var nihāyet ‘ilmine / Haq saña virdügi ‘ilm ü hikmete yoh hadd ü ‘add*” [Nebilerin her birinin ilminin bir nihayeti vardır ama Allah’ın sana verdiği ilim ve hikmetin sınırı yoktur.] (DÖR g.6/4)

hakikat fâili: tas. Hakikatin yapıcısı, hakikat sahibi olan Allah. “*Haqîkat fâ ‘ili sensin her işüñ / Ne zıdduñ ne şeriküñ var ne işüñ* [Gerçekten her işin faili sensin. (Senin) ne ziddin ne şerikin ne eşin var.] (KÜD 1/2)

hoca: Efendi, usta, öğretmen. tas. Allah. “*Saña yarın şormayısarlar nice / Yazdıydı saña levhüñde Hoca*” [Sana yarın (mahşer gününde) Allah’ın levh-i mahfuzda senin için (neyi) nasıl yazdığını sormayacaklar.] (ŞEN 295. beyit)

Hû: tas. Allah. “*Kemâl Ümmî seni sen ko ana gitsin ki kıala Hû / Çü birdir aña gayr-ı ü hezārān biñ kemāl irmez*” [Kemal Ümmi sen seni (bir kenara) koy ki (yalnız) Allah kalsın. Çünkü (O) birdir, O’ndan gayrısı kemale ermez.] (KÜD 3/27)

kâtib-i kudret: Kudret sahibi katip. tas. Allah. “*Kâtib-i kudret yazanda şafha-i haddüñde hatt / Şekl-i cîm itmiş küläleñ beñlerüñ itmiş nuqât*” [Allah yanağındaki hatları çizdiğinde (yanağına dökülen) saçının kıvrımlarını cim şeklinde, benlerini nokta nokta yapmış.] (DÖR g. 32/1)

lâ-mekân: Mekânı olmayan, mekâna sığmayan. tas. Mekândan münezzeh olan Allah. “*Küllî cihân sevdaşını kodu elinden / Göñlüme bakın fikr ü hayālî lâ-mekândır*” [Dünyadaki bütün sevdalardan elimi çektirdi. Göñlüme bakın fikri hayali mekânsız olan Allah’tır.] (KAD g.50/4)

ma’sûk: Âşık olunan, sevgili. tas. Allah. “*Sûretüm ‘aşık velî içüm folu ma’sûk benüm / ‘Âşık u ma’sûk u işk birdür hemân kalma tan ‘a*” [Suretim âşıktır ama benim için sevgiliyle (Allah’la) doludur. Hemen (beni) ayıplama âşık, maşuk ve aşk (esasında) birdir.] (ERD 1/5)

Mevlâ: Sahip, efendi. tas. Kainatın efendisi olan Allah. “*N’olur ise ko ki olsun n’olsar / Tek göñül Mevlâyı bulsun n’olsar*” [Bırak ne olacaksa olsun yalnız, gönül Mevla’yı bulsun.] (ERD 31/1)

mey-fürûş: Şarap satan, aşk şarabı satan. tas. Allah. “*Zerk ü riyâ tarîkine harc etmeyem ‘ömrümü ben / Mey-fürüşa kulluk idem koyam bu menzilden geçem*” [Ben ömrümü iki yüzlülük ve riya yoluna vermeyip Allah’a kulluk edeyim, bu menzilden (de bu şekilde) geçeyim.] (KAD g.127/7)

nakkâş: Nakış ustası, nakış işleyen, nakış yapan (Parlatır 2006: 1257). tas. Allah. “*Nakkâşa tapan nakşa şapup reñge kapılmaz / Ma’sûkı seven gayrını kor kim bu sivâdur*” [Nakkaşa’a (Allah’a) tapan

In the context of selected texts sample mystical idioms from 15th century Tekke poetry and the words and phrases that express the concepts of Allah, the world, the guide, the dervish, the divine love, the masiva, the lodge and the nafs / B. Karasu (pp. 771-792)

nakşa sapıp renge kapılmaz. Sevgiliyi (Allah'ı) seven ondan gayrısını masiva olduğu için bir kenara bırakır.] (KÜD 139/3)

pâdişâh: Hükümdar. tas. Allah. “*Dağı hem rahmeti var pâdişâhuñ / Ki ol dermândur derdüñ ve âhuñ*” [(O) Padişah'ın rahmeti vardır, (O) dert ve ahın dermanıdır. (BH varak: 30-A 11. satır)

pâdişâh-ı bî-niyâz: Yalvarmayan, yalvarmaya ihtiyacı olmayan padişah. tas. Hiç kimseden yardım istemeye muhtaç olmayan Allah. “*Bilürem pâdişâh-ı bî-niyâzsm / Saña yalvaranı mahrûm kıomazsm*” [Hiç kimseye niyaz edecek durumda olmayan padişah olduğunu, sana yalvaranı (rahmetinden) mahrum bırakmayacağımı bilirim.] (ERD 4. münacat 5. satır)

pâdişâh-ı bî-zevâl: Zeval bulmayacak, varlığı devamlı olacak padişah. tas. Varlığı ebedi olan Allah. “*Ol-durur hem pâdişâh-ı bî-zevâl / Bî-şebüh ü bî-nazîr ü bî-mişâl*” [Zeval bulmayacak olan ve benzersiz padişah O'dur.] (SVN 23)

pâdişâh-ı yektâ: Eşi benzeri olmayan padişah. tas. Allah. “*Vâhid ü Şamed ü Ahad pâdişâh-ı yektâ / Kâdir ü Kâim ü Rahmân Kerîm ü Ferd ü Vedûd*” [Vahid, Samed, Ahad, Eşsiz padişah, Kadir, Kaim, Rahman, Kerim, Ferd ve Vedud (olan Allah)...] (KAD g.11/6)

pâdişâhlar pâdişâhı: tas. Padişahlar padişahı olan Allah. “*Pâdişâhlar pâdişâhı hazreti / Şora senden incidürseñ bir iti*” [Padişahlar padişahı (olan) Allah bir köpeği (dahi) incitsen (onu) senden sorsun.] (ŞEN 69. beyit)

sâkî: İçki sunan. tas. İlahi aşk şarabı sunan Allah. “*Temâşâ bâkî vü didâr bâkî / Şarâb u iş bâkî rabb sâkî*” [Bakış baki, (sevgilinin) yüz(ü) baki, şarap ve zevk baki, Rab saki...] (GRT 1918. beyit)

sâkî-i bâkî: Beka sahibi olan saki. tas. Allah. “*Ben ol şâkî-i bâkînüñ elinden / İçerim cām-ı meyi dilşâdm ben*” [Ben meyi o bekası olmayan sakinin elinden içerim, gönlüm (bu sebeple) şaddır.] (KAD g.155/2)

sâkî-i ışk: Aşk sakisi. tas. İlahi aşkın sakisi olan Allah. “*Sen dağı bu meyden isterseñ şafâ / Sâkî-i işka ser ü cān it feda*” [Sen de bu meyden mutluluk bulmak istersen aşkın sakisine kendini feda et.] (GSR 950)

sultân: Hükümdar. tas. Allah. “*Ayır nefsiñi şeytândan ki sırlar tuyasın cāndan / 'Atâlar gele sulîândan yakîne ire gümānuñ*” [Can (u gönülünden) sırlar duymak, Allah'tan sana hediyeler gelmesi (ve) şüpheden sıyrılıp yakîne ermek için nefsinin şeytandan ayır.] (ERD 58/12)

sultân-ı ekber: En büyük sultan. tas. Allah. “*Te âlellâh zihî sulîân-ı ekber / Ki kıldı sözünü dilde mu 'attar*” [Tealallah en büyük sultan (olan Allah) sözünü dilde hoş kokulu kıldı.] (BH varak: 24-A, 5. satır)

şâh - şeh: Padişah, hükümdar. tas. Allah. “*Biz ölümlü kul i Şeh sen beğâsın / Dilerüz rahmetiñ ile bakâsm*” [Ey şah! Biz ölümlü kullarız sense varlığının sonu olmayansın. (Bize) rahmetin ile bakmanı dileriz.] (KÜD 1/82)

Seçili metinler bağlamında 15. yüzyıl tekke şiiirinden örnek tasavvufi deyimler ile Allah, Dünya, mürşit, derviş, ilahi aşk, masıva, tekke ve nefis kavramlarını ifade eden kelime ve kelime grupları / B. Karasu (771-792. s.)

Allah	bezm sultânı
	bî-mekân
	bî-nişân
	bî-zamân
	cân
	cân-ı ebed lâ-yemût
	cânân/cânâne
	dil-ârâ
	dilber
	dost
	habîb
	Hak
	hakikat fâili
	hoca
	Hû
	kâtib-i kudret
	lâ-mekân
	ma'sûk
	Mevlâ
	mey-fürûş
nakkâş	
pâdişâh	

	pâdişâhlar pâdişâhı
	sâkî
	sâkî-i ışk
	sultân
	sultân-ı ekber
	şâh/şeh
	yâr

Tablo 1: Allah İçin Kullanılan Kelime ve Kelime Grupları Tablosu

2.2. Dünya kavramı için kullanılan kelime ve kelime grupları

Kur'an-ı Kerim'de dinî ve ahlakî bir terim şeklinde kullanılıp kozmik anlamından ziyade yeryüzünde devam ettirilen yaşantının kastedildiği dünya kelimesinin kökeni hususunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bunlara göre dünya yakın olmak manasındaki “dünüv” yahut alçaklık anlamındaki “denâet”den türemiştir (Uludağ 1994: 22). Kökeni hususunda bu görüşler olan dünyaya, tasavvufta kulu Allah'tan alkoyan her şey, ahiretin tarlası, imtihan yeri ve geçici âlem yakıştırmaları yapılmıştır (Cebecioğlu 2014: 135). Dinî - tasavvufî metinlerde de tasavvuftaki izahlarına paralel olarak dünya çeşitli kelime ve kelime gruplarıyla ifade edilmiştir. 15. yüzyıl Tekke şiirinde çalışmamız kapsamında bulunan metinlerde de bu örneklerle rastlamak mümkündür.

cîfe: Kokmuş ceset, leş. tas. Dünya. “*Ol Hakk Habibi Muştâfâ bu dünyâyâ cîfe didi / O ki ussı olan kişi cîfeye aldanur degül* [O Hak Habibi Mustafa bu dünyaya leş dedi. Akli başında olan (kişi) bu dünyaya aldanmaz.] (ERD g. 67/6)

derbend: Geçit. tas. Ahiret geçidi olan, kulu maddi zevklere sürükleyen dünya. “*Bu derbendi geç Eşrefoğlı Rûmî / İriş kâfileye sâlârı gözle*” [(Bir geçit olan) bu dünyayı geç Eşrefoğlu Rumi, kâfileye eriş, kâfile reisini gör.] (ERD 101/9)

fânî ‘âlem: Geçici âlem. tas. Dünya. “*Cihânı cîfe-i gergeslere vir / Bu fânî ‘âlemi nâ-keslere vir*” [Cihani akbabaların leşine ver, bu fani âlemi de kimsesiz olanlara ver.] (GRT 2551. beyit)

fânî ev: Geçici ev, barınak. tas. Dünya. “*Âdemîseñ ol beğâ mülkinde ur bünyâduñı / Kaşruñı bu fânî evde yapma miş-i ‘ankebût* [(Gerçek manada bir) insansan ahirette yurt edin, kasrını örümcekler gibi geçici olan bu dünyada kurma.] (KÜD 41/6)

fânî mülk: Geçici memleket. tas. Dünya. “*Bu fânî mülke başa bilen bâkî bilmedi / Şoñ yurdu gözedür şu ki ‘ibret gözün açar*” [Şu geçici mülke, dünyaya bakan baki olanın ne olduğunu bilmez (fakat) ahireti gözetken (kişi) ibret gözünü açar.] (KÜD 48/2)

Seçili metinler bağlamında 15. yüzyıl tekke şairinden örnek tasavvufi deyimler ile Allah, Dünya, mürşit, derviş, ilahi aşk, masıva, tekke ve nefis kavramlarını ifade eden kelime ve kelime grupları / B. Karasu (771-792. s.)

fenâ: Geçici olan, baki olmayan. tas. Dünya. “*Bu fenâya sen neden böyle gönül virdüñ iy yâr / İy ‘aceb düşmez mi hergiz önüne o bâkî yâr*” [Bu fenaya (geçici olan dünyaya) sen neden böyle gönül verdin ey yar? O baki yar (Allah) hiç mi aklına düşmez?] (ERD 19/1)

gel-geç evi: tas. Geçici hayatın meskeni olan dünya. “*Bu cihân gel-geç evidir bâkî kalmaz kimseye / Cemşidüñ ‘aqlı dükenir hükm-i Süleymân geçer*” [Bu cihan gel-geç evidir, ebediyen kimseye kalmaz. (Sonunda) Cemşid’in aklı tükenir de Süleyman’ın hükmü geçer.] (KAD g. 68/4)

harâbât: Harabe, meyhane. tas. Dünya. “*Bu harâbâtuñ niçün mi ‘mârî olam çünki ben / Dostıla kıldum ezelde ‘ahd ü peymân giderem*” [Ben neden bu harabatın (dünyanın) mimarı olayım? Ben ezelde dosta yeminler ettim, (ona) gidiyorum.] (ERD 79/6)

hâristân: Dikenlik. tas. Zorluklarla, mücadelelerle dolu dünya. “*Şu bülbülem ki gülden ayru düşdüm / Firâkıyla bu hâristâna geldüm*” [Gülümden ayrı düşmüş (bir) bülbülüm. (Onun) ayrılığı ile bu haristana (dünyaya) geldim.] (ERD 73/3)

kârbân-saray (kervân-sarây): Kervanların konaklaması için yapılan vakıf yapıları. tas. İnsanların konup göçtüğü yer; dünya. “*Bu vîrân kârbansarayda cây u mesken tutma kim / Kimseye beķası yokdur kul ölür sulñan geçer*” [Bu viran kervansarayda (dünyada) mesken edinme çünkü (dünyanın) kimseye bekalık sunduğu yoktur. Kul ölür, sultan geçer...] (KAD g. 68/2)

köprü: tas. Dünya. Dünyaya üzerinden gelip geçilen ve nihayetinde sona erecek olan bir köprü olduğuna dair hadis-i şerif olduğu rivayet edilen dinî bir söylemden dolayı bu yakıştırma yapılmıştır. “*Buñ göñül bağlayıp mağrur olup kalmak neden / Çünki bu bir köprüdür gelen geçer kılmaz karar*” [Buna gönül bağlayıp, mağrur olarak kalmak neden? (Bu dünya) bir köprüdür, (buradan) gelen geçer (kimse bunda) karar kılmaz.] (ERD 19/3)

sûret âlemi: tas. Görünüş âlemi; dünya. “*Geç bu sûret ‘âleminden gir ma‘ânî mülkine / Seyr idüp sırlar nuyasın seb‘a‘-i seyyareden*” [Yedi gezegeni seyredip (ondan) sırlar duymak için bu suret âleminden geç, mana mülküne gir.] (ERD 92/8)

Dünya	âlem
	cife
	derbend
	fâni ‘âlem
	fâni ev
	fâni mülk
	fenâ
	gel-geç evi
	harâbât
	hâristân
	kârubansaray/kervansaray

In the context of selected texts sample mystical idioms from 15th century Tekke poetry and the words and phrases that express the concepts of Allah, the world, the guide, the dervish, the divine love, the masiva, the lodge and the nafs / B. Karasu (pp. 771-792)

	köprü
	sûret âlemi

Tablo 2: Dünya kavramı için kullanılan kelime ve kelime grupları tablosu

2.3. Mürşit kavramı için kullanılan kelime ve kelime grupları

Doğru yol göstermek manasındaki “irşad” kelimesinden türemiş olan mürşid “rehber, kılavuz” anlamlarına gelmektedir (Kubbealtı Lugatı). Kelime “veli ve pîr kelimeleriyle eş anlamlıdır” (Öngören 2010: 50), tasavvufî bir terim olarak da “Sırat-ı müstakimi gösteren, dalâletten önce hak yola ileten” (Uludağ 2012: 263) kimse manasına gelmektedir.

Anlamsal çerçevesi bu şekilde olan kelime, metinler içerisinde bu tanımlar dışında başka kelime ve kelime gruplarıyla da ifade edilmiştir. Kavramın 15. yüzyıl Tekke şiirinde seçilmiş olan metinler bağlamındaki görünümü şu şekildedir:

kulavuz-kılaguz-kulaguz: Yol gösteren, rehber. tas. Mürşit. “*Gerekdür yolda kulavuz ki sâlik menzil alavuz / Aña kimse kulavuzsuz muhâl ender muhâl irmez*” [Salikin menziline ulaşması için kılavuz gereklidir, ona kimse kılavuzsuz eremez.] (KÜD 3/23)

ma'nâ eri: tas. Mana sırrına eren kişi; mürşit. “*Ma nâ erinüñ deminde (ger) hizmet ederseñ / Toldur koynunu kılmayasın ma nâ ile boş*” [Mana eri (olan mürşit) için hizmet edersen koynunu mana ile doldur, boş kalma.] (KAD g. 87/6)

pîr: Yaşlı kimse. tas. Yol gösteren rehber, mürşit. “*Sahın kadh itmegil pîrün elüñden gelse medh eyle / Ki pîrün her ki kadh eyler mürîd iken merîd olur*” [Sakin arkasından kötü söz etme, elinden geldiğince pirini öv. Çünkü pirini çekiştiren (kişi) mürit iken başkaldıran, serkeş kimse olur.] (DÖR g. 8/2)

pîr-i mugân: tas. Mürşid-i kâmil. “*Etegin dutuban pîr-i muğānuñ / Kodı lezzetlerin cān u cihānuñ*” [(Bir) mürşid-i kâmilin eteğini tutarak nefsinin ve cihanın (tüm) lezzetlerini bıraktı.] (GRT 2302. beyit)

sâkî: tas. İlahi aşkı müritlerine sunan mürşit. “*Bu sâkîden nice 'âşık-ı sermest / İçiben cān gözün yurtdı hicābı*” [Bu sakiden nice sermest âşık (ilahi aşk şarabını) içerek can gözüyle utanma duygusunu bıraktı.] (KAD g.244/8)

şeyh: Yaşlı kimse. tas. Taliplere yol gösteren Hak dostu kimse (Uludağ 2012: 334). “*Şeyhi dilinden cevâb eydür size / Kend'özinden söylemez Ümmî Kemâl*” [Kemal Ümmi kendisi söylemez, şeyhinin dilince cevap verir size.] (KÜD 86/33)

Mürşit	kulavuz/kılaguz/kulaguz
	ma'nâ eri
	pîr
	pîr-i mugân
	sâkî

	şeyh
--	------

Tablo 3: Mürşit Kavramı için Kullanılan Kelime ve Kelime Grupları Tablosu

2.4. Derviş kavramı için kullanılan kelime ve kelime grupları

Kökene hakkında çeşitli görüşler ileri sürülmekle birlikte Farsça olarak bilinen derviş kelimesi yoksul, dilenci, muhtaç anlamlarına gelmektedir. Kelime ilk dönemlerden itibaren Arapça zâhid ve fakir kelimelerinin karşılığı olarak kullanılmıştır (Yazıcı 94: 188). Bunun yanı sıra tasavvufî bir terim olarak da sufi demektir (Gevherî'nin h. 1388/m. 1968: 607- 5. cilt).

Kelime, bahis konusu olan metinler içerisinde 15. yüzyıl Tekke şiirinde şu kelime ve kelime gruplarıyla anılmıştır:

abdâl: tas. Derviş; gayb erenleri. “Sayıları yedi, yetmiş ya da kırk olarak gösterilen bir evliya zümresi.” (Uludağ 2012: 19) “*Gör Kaygusuzu abdâl olup şeydâ vü mecnûn / Şâh eşiğininî hâk-i pâyında qarâr eyler*” [Kaygusuz’u gör, abdal olup çıldırmıştır. Şah eşiğinin ayağının toprağında karar eylemiştir.] (KAD g. 60/11)

âşık: Çok seven, âşık olan, seven. tas. “İlahi aşka düşmüş kimse” (Parlatır 2017: 94) “*Âşıkısañ teni terk it cânı ko cânâna git / Tene cânâ kalanuñ işi hacâlet tâ ebed*” [(Eğer) âşıkısan bedeninden geç, canını bir yere koy, canana git. Vücuda, bedene takılıp kalanın işi ebediyete kadar utanmaktır.] (ERD 4/3)

aşk bülbülü:⁷ İlahi aşkı şakıyan bülbül. tas. Derviş. “*İşkına düşen cânlaruñ yohna baş virenleruñ / İşk bülbülü olanlaruñ kimse dilin bilmez imiş*” [Aşkına düşen canların, yoluna can verenlerin, aşk bülbülü olanların kimse dilini bilmezmiş.] (ERD 45/4)

aşk elçisi: tas. İlahi aşkın elçisi. “*Bu işk elçisi vahdet meşrebinde / Gönüllere gelür Haqq’dan nidâdur*” [Vahdet meşrebinde bu aşk elçisi Hak’tan gönüllere gelen nidadır.] (KAD g.19/5)

aşk eri: Aşk adamı. İlahi aşk yolunda olan; derviş, salık. “*Eyyüb gibi şabr eyle belâdan inleme zinhâr / İşk eri belâ zehrini şabrıla şeker kıılır*” [Eyüp gibi sabret, asla beladan (dolayı) inleme. Aşk eri bela zehrini sabır ile şeker kıılar.] (ERD 27/7)

aşk tâciri: Aşkın ticaretini yapan, aşk satan kimse. tas. Derviş. “*Sefer kıılır vücūdından bu işkuñ tâciri dâ’im / İrer bâzârına işkuñ virür bir cânı biñ cânâ*” [Bu aşk taciri dima varlığından sefer kıılıp aşkın pazarına erer ve bir canını bin cana verir.] (ERD 99/7)

bülbül: “Karatavukgillerden, sesinin güzelliği ile tanınmış olan ötücü kuş” (TDK Güncel Türkçe Sözlük) tas. Hakikat bağının bülbülü olan derviş. “*Ben ol dost bahçesinüñ bülbüliyem / İlâhî bülbülü gülden ayırma*” [Ben o dost bahçesinin bülbülüym (şeyhin tekkesindeki bir dervişim). İlahi! Bülbülü gülden ayırma.] (ERD 112/5)

⁷ Aşk kelimesi incelenen metinlerin bazılarında aşk, bazılarında ışık şeklinde yazılmıştır. Makalede madde başlıklarında kelimenin aşk şeklinde yazımı tercih edilmiş, metin içerisinde verilen örnek beyitlerde alıntılanan kaynaktaki yazım aynen aktarılmıştır.

In the context of selected texts sample mystical idioms from 15th century Tekke poetry and the words and phrases that express the concepts of Allah, the world, the guide, the dervish, the divine love, the masiva, the lodge and the nafs / B. Karasu (pp. 771-792)

fakîr: Yoksul. tas. Kendini Allah'a muhtaç bilen kimse; derviş (Uludağ 2012: 131). “*Ķarâr itdi fakîr buldı mekân/N'ider ol zerre için buldı kân*” [Fakr (derviş) mekânını bulup (onda) karar kıldı. Zerreyi ne yapsın o (hazinenin) kaynağını buldu.] (BH varak: 55-A, 6 satır)

gavvâs: Dalgıç. tas. İlahi aşk denizine dalan derviş. “*Ķavvâşum bu baħr içinde bunca zamândan berü / Şarrâfım söyle ki gelsün gevher ü kân bulmuşam*” [Bunca zamandır bu deniz içinde (bir) dalgıçım. Sarrafıma söyleyin gelsin bir cevher ve kaynak buldum.] (KAD g. 124/3)

Hak dostu: tas. Allah dostu, Allah yolunda olan. “*Dervîşler Ķaħkuñ dostı cānları ezel mesti / İşk sem 'ini yakdılar pervâne olan gelsün*” [Dervişler Hak'ın dostudur, canları ezelden sarhoştur. (Onlar) aşk mumunu yaktılar, pervane olan gelsin.] (ERD 86/9)

miskîn: Zavallı, âciz. tas. Derviş. “*Ķü şüflük şafâ vü meskenetdür / Kudüret mi olur miskîn içinde*” [Süflük safa ve meskenettir. Miskinin içinde (buna dair) şüphe mi olur?] (KÜD 119/2)

sarrâf: “Altın, mâdenî ve kâğıt paraları birbiriyle deĶiştirmeyi, bozmayı, tahvil alış verişini yapmayı meslek edinmiş kimse” (Kubbealtı Lugatı) tas. Derviş. “*Şarrâfım maħşûdum ya 'ni şadefdür / Ķaħîkat dürr ü gevherni tiler men*” [Sarrafım, maksudum sedeftir. Ben hakikat incisi ve cevherini dilerim.] (KAD g.153/4)

şâhbâz: DoĶan. tas. Derviş. “*Pes yine maħrem olmaĶa şâha bir şâhbâz gerek / Yoksa degme kuş avını alup şâha varur degül*” [Şaha yakın mahrem olmak için şahbaz gerek, yoksa her kuşla şaha varmak mümkün deĶildir.] (ERD 67/8)

uzlet ehli: tas. Halk içinde Hak'la olan derviş. “*Uzlet ehlidür seven hem sevilen / Sen bu 'uzletden kaçarsın pes neden*” [Seven de sevilen de uzlet ehlidir. Sen bu uzletten neden kaçarsın?] (ERD pendname 3/5)

Derviş	abdâl
	âşık
	bülbül
	fakîr
	gavvâs
	Hak dostu
	aşk bülbülü
	aşk elçisi
	aşk eri
	ak tâciri
	miskîn
	sarrâf
	şâhbâz

	uzlet ehli
--	------------

Tablo 4: Derviş kavramı için kullanılan kelime ve kelime grupları tablosu

2.5. İlahi aşk kavramı için kullanılan kelime ve kelime grupları

Kelime manası itibarıyla şiddetli arzu ve sevgi manasına gelmektedir. Aşkı bir tasavvuf bir de Divan edebiyatında olmak üzere iki kısımda ele almak mümkündür (Pala 2018: 38). Ulvi olana yani Allah'a yönelik olan aşk, ilahi aşktır. O, İslami edebiyat içerisinde “aşk-ı hakîkî, aşk-ı ilâhî ve mutlak aşk”tır (Parlatır 2017: 96). Bu kavram metinlerde farklı kelimelerle ifade edilmiştir:

bâde-i câm-ı ezel: Ezel kadehinin içkisi. tas. İlahi aşk. “*Bâde-i câm-ı ezelden mest olupdur söyle kim / ‘Ammâ tendür nûrî mest ü nârî mest’* [Ezel kadehinin içkisi olan ilahi aşktan öyle bir mest olmuştur ki (onun) ışığı, ateşi, teni hep sarhoştur (artık o, tüm varlığıyla ilahi aşkın sarhoşu olmuştur).] (KAD g. 8/8)

bahr-i bî-pâyân: Sonu, nihayeti olmayan deniz. tas. İlahi aşk, ilahi aşk denizi. “*Bu deryâdan bular çıkardı dürri / Olar girdi bu bahr-i bî-pâyâna*” [Bunlar uçsuz bucaksız denize girerek denizden inciyi çıkardı.] (ERD 98/23)

aşk-ı hakîkî: tas. Hakiki, ilahi aşk. “*Anı sevmekdürür ‘ışk-ı hakîkî / Kalamuñ sevgüsü nefis ü hevâdur’* [Hakiki aşk onu sevmektir, kalanın sevgisi (ise) nefsanî arzu ve hevestir.] (KÜD 50/11)

muhabbet - mahabbet: “Sevgi, aşk” (Pala 2018: 329) “*Mahabbet olara arada muhakkağ / Hakuñ ola vü ol anuñ ola Hak*” [Onların arasında muhakkağ muhabbet vardır. O Allah’ındır, Allah onundur.] (GRT 2055)

şarâb: İçki, içecek. tas. İlahi aşk, “Sâlikin ilâhî aşkı yoğun ve sürekli biçimde yaşaması” (Uludağ 2010: 269). “*Ol şarâbı kim ben içdüm fâriğ-i peymânen / Şâkisi ol bâkî yüzdür cehd idüp iriş aña*” [Ben o şarabı (her şeyden el etek çekme) kadeh(inden) içtim. Bu şarabı sunan kişi baki olan Allah’tır, nefsinle mücadele edip O’na eriş.] (ERD 1/3)

İlahi Aşk	âb-ı hayvân
	bâde-i câm-ı ezel
	bahr-i bî-pâyân
	aşk-ı hakîkî
	muhabbet
	şarâb

Tablo 5: İlahi aşk kavramı için kullanılan kelime ve kelime grupları tablosu

2.6. Masiva kavramı için kullanılan kelime ve kelime grupları

“Sözlükte ‘şey’ anlamına gelen mâ ile ‘başka, gayr’ anlamındaki sivâ kelimesinden türetilmiş” (Uludağ 2003: 76) olan masiva, “tasavvufta Allah dışında kalan her şeydir” (Cebecioğlu 2014: 320). Kelimenin çalışma kapsamındaki metinlerde yer alan farklı kullanım biçimleri şu şekildedir:

In the context of selected texts sample mystical idioms from 15th century Tekke poetry and the words and phrases that express the concepts of Allah, the world, the guide, the dervish, the divine love, the masiva, the lodge and the nafs / B. Karasu (pp. 771-792)

gayr: Başka, diğer. tas. Allah dışında kalan şey; masiva. “*Tapmaz ol ma ‘būd u maḳṣūdı bilen ğayriye hiç / Sevmez ol ma ‘şük-ı nakḳāşı seven nakṣ-ı kerīh*” [O mabut ve maksudu (Allah’i) bilen gayrisına hiç tapmaz. O sevgiliyi seven dünyanın tiksindirici uğraşlarını sevmez.] (KÜD 6/6)

gayr-ı Hak: Hakk’ın dışındaki şeyler. tas. Masiva. “*Ġayr-ı Hak ḳalbine bulmaz idi yol / Şöyle kim Hak ‘ışk-ile tolmışdı ol*” [Allah dışında kalanlar (onun) kalbine yol bulmazdı, o Hak aşkı ile dolmuştu.] (SVN 433)

gayr-ı Mevlâ: Allah’ın dışındaki şey. tas. Masiva. “*Vücūm içinde doğru bak bir / Kimdir dahı de kim ğayr-ı Mevlâ*” [Vücudum içine bir bak (da) Allah’tan gayrısı kimdir söyle.] (KAD terci’-bend 2/82)

sivâ: Diğer, başka. tas. Masiva; “Hakk’ın gayri kabul edilen varlıklar” (Uludağ 2003: 76). “*Nakḳāşa tapan nakṣa şapup renye ḳapılmaz / Ma ‘şūḳı seven ğayrını ḳor kim bu sivādur*” [Nakkaş’a (Allah’a) tapan nakşa kayıp renye kapılmaz. Sevgiliyi (Allah’ı) seven ondan gayrısını masiva olduğu için bir kenara bırakır.] (KÜD 139/3)

Masiva	fenâ
	gayr
	gayr-ı Hak
	gayr-ı Mevlâ
	sivâ

Tablo 6: Masiva kavramı için kullanılan kelime ve kelime grupları tablosu

2.7. Tekke kavramı için kullanılan kelime ve kelime grupları

“Aynı tarikata bağlı kişilerin bir araya geldikleri, müridleriyle beraber barındıkları mimari kuruluşlar” (Tanman - Parlak 2011: 370)a tekke denilmektedir. Farsça metinlerde bu kelime yerine dergâh ve hankah kullanılmıştır (Kara 2011: 368). Tekke için çalışmamızda bahis konusu olan metinlerde çeşitli yer tanımlamaları yapılmıştır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

dost bağçesi: Dost bahçesi. tas. Tekke. “*Biz ol bülbüllerüz dost bāğçesinde / Seyrāna gelmişüz bu gülistāna*” [Biz o dost bahçesinin (tekkenin) bülbülleriyiz, bu gülistanı seyran etmeye geldik.] (KAD g.236/6)

harâbât: Meyhane. tas. Tekke. “*Cānumda nakṣ olan gönlimde torlaḳ / Benüm sermāye dükkānum ḳarābāt*” [Canımda nakşolan gönlimde torlaktır. Bütün sermayem, dükkânım harabattır.] (KAD g.2/6)

harâbât-hâne: Meyhane. tas. Tekke. “*Ḳarābātḫānede ḳulluḳ idelden / Ḳalloldu külli müşkilim ḳarābāt*” [Harabathanede (tekkede) hizmet ettiğimden beri bütün zor işlerim halloldu (ey) harabat.] (KAD g.4/2)

harâbât-ı muġân: Meyhanecehlerin meskeni. tas. Müridin tekkesi. “Mutasavvıflar harâbâtı bir tekke olarak ele alırlar ve orada ilâhî aşk şarabının içilip sarhoş olduğunu söylerler.” (Pala 2018: 192) “*Bu ḳarābāt-ı muġānda oluben mest-i müdām / Bāde-i şevḳi içüp itme gerek cūş u ḫurūş*” [Bu tekkede insanı cezbeye getiren ilahî aşk şarabını içerek sarhoş olmak ve coşmak gerekir.] (DÖR k.4/9)

Seçili metinler bağlamında 15. yüzyıl tekke şiiirinden örnek tasavvufi deyimler ile Allah, Dünya, mürşit, derviş, ilahi aşk, masiva, tekke ve nefis kavramlarını ifade eden kelime ve kelime grupları / B. Karasu (771-792. s.)

aşk mey-hânesi: Aşk meyhanesi. tas. Tekke. “Taşradan zâhid-i hod-bîn ne bilür lezzetini / ‘İşk mey-hânesi içinde olan gülğülenün [Kendini beğenmiş zahit dışarıdan aşk meyhanesinde olan sesin (şarap seslerinin) lezzetini ne bilsin.] (DÖR g.42/5)

mey-hâne: Şarap evi. tas. Tekke. “Geldüm bu mey-hânede esrar yiyem şarâb içem / Serhoş olam bekri bigi bu zühd ü sâlûsdan geçem” [Bu meyhaneye esrar yiyip şarap içmeye, sarhoş olup zühd ve riyakârlıktan geçmeye geldim.] (KAD 127/1)

Tekke	dost bağçesi
	harâbât
	harâbât-hâne
	harâbât-ı mugân
	aşk mey-hânesi
	mey-hâne

Tablo 7: Tekke kavramı için kullanılan kelime ve kelime grupları tablosu

2.8. Nefis kavramı için kullanılan kelime ve kelime grupları

Arapça kökenli olan nefis; can, ruh, öz varlık gibi anlamlara gelmektedir. Kelimenin tasavvufta kazandığı terim anlamı “kulun kötü huyları ve çirkin vasıflarıdır” (Uludağ 2012: 274). Kûşeyrî’ye göre, “Sûfiler nefis sözünü kullandıkları zaman bu kelime ile ne bir şeyin varlığını (vücûd) ne de va’z olunmuş kalıbı (cismi) kastederler, onların nefis kelimesinden muradı, kulun kötü (ve illetli) vasıfları ile yerilen (ve zemm edilen) huy ve fiilleridir” (Kuşeyrî (haz: Uludağ): 2019: 181). İncelenen metinler içerisinde nefis kavramı bu kelime dışında benlik ve cân kelimeleriyle de ifade edilmiştir.

benlik: tas. İnsanın egosu, nefsi, nefsanî arzuları. “Dost yüzün göstermeyen bildüm ki benlükmiş baña / Benlik evin yıkıdum yakıdum çün ‘imâret itmezem” [Bana dost yüzünü göstermeyen şeyin, kendi nefsim ve egolarım olduğunu anladım. Benlik evini yaktım yıktım, (artık onu) imaret etmem.] (ERD 72/10)

cân: Ruh, iç âlemi. tas. Varlık, nefis. “Cânular varmaz bu yola cânım diyen yolda kala / Cân terk iden doştı bula cânıdan sefer itmek gerek” [Nefsine bakan kimseler bu yola varmaz, nefsinin ön planda tutan yolda kalır. Nefsini terk eden, ondan geçen dostu bulur nefisten sefer etmek (onu yenmek) gerek.] (ERD 56/7)

Nefis	benlik
	cân

Tablo 8: Nefis kavramı için kullanılan kelime ve kelime grupları tablosu

Değerlendirme

15. yüzyıl Tekke edebiyatı ve bu dönemde tasavvufî kavramların kullanımına dair tespitleri içeren çalışmamızda Kemâl Ümmî, Eşrefoğlu Rûmî, Kaygusuz Abdâl ve Dede Ömer Rûşenî divanları ile *Vesiletü'n-necât (Mevlid)*, *Gülşen-i Râz Tercümesi*, *Bahrü'l-Hakâyk*, *Nasihat-nâme* ve *Râz-nâme*

mesnevileri olmak üzere toplam dokuz metin incelenmiştir. Bu eserler içerisinde seçilip çalışmada anlam ve örneklerine yer verilen deyimler; *câna kalmak*, *câna kıymak/cânına kıymak*, *cân oynamak/cânı oynamak*, *cân vermek*, *derde düşmek*, *etek tutmak/el etek tutmak*, *hevâya uymak*, *nefs basmak* ve *satır çalmak/atmak*'tır. Metinlerde deyimler iki gruba ayrılmaktadır. Bunlardan ilki, dinî bir söylem ile tasavvufî bir nitelik kazandırılan deyimlerdir. *Canâ kıymak/cânına kıymak*, *cân vermek*, *derde düşmek*, *derde sataşmak*, *hevâya uymak* ve *satır çalmak* bunlardandır. Bu deyimler mecaz yoluyla oluşmuştur. "Kelimenin lafzı ile mânası arasındaki alâka üzerine kurulmuş edebî sanatların en çok rağbet edileni" (Uzun 2003: 221) olan mecaz sayesinde deyimler, asıl anlamlarından çıkarak tasavvufî bir mana yüklenmişlerdir. İkinci grup ise doğrudan tasavvufî anlam ifade eden deyimlerdir. *Etek tutmak/el etek tutmak*, *hevâya uymak* ve *nefs basmak* bu grupta yer almaktadır.

İncelenen divanlarda Allah, dünya, mürşit, derviş, ilahi aşk, dünyalık hevesler, masiva, tekke ve nefis kavramlarının farklı kelime ve kelime gruplarıyla ifade edildiği görülmüştür. Metinlerde bu minvalde Allah için *bezm sultânî*, *bî-mekân*, *bî-nişân*, *bî-zamân*, *cân*, *cân-ı ebed lâ-yemût*, *cânân/cânâne*, *dil-ârâ*, *dilber*, *dost*, *habîb*, *Hak*, *hakikat fâilî*, *hoca*, *Hû*, *kâtib-i kudret*, *lâ-mekân*, *ma 'şûk*, *Mevlâ*, *mey-fürûş*, *nakkâş*, *pâdişâh*, *pâdişâhlar pâdişâhî*, *sâkî*, *sâkî-i ışk*, *sultân*, *sultân-ı ekber*, *şâh/şeh* ve *yâr* ifadeleri kullanılmıştır. Allah için kullanılan kelime veya kelime grupları incelendiğinde bunların Allah'ın isim ve sıfatları ile kendisine nispet edilen birtakım nitelikler üzerinden yapılan benzetmeler olduğu göze çarpmaktadır. Bunlar arasında *Hak*, *Hû* ve *Mevlâ* Allah'ın isimleri; *bî-mekân*, *bî-nişân*, *bî-zamân* ve *lâ-mekân* Allah'ın sıfatlarıdır. *Bezm sultânî*, *pâdişâh*, *pâdişâhlar pâdişâhî*, *sultân*, *sultân-ı ekber*, *şâh/şeh* Allah'ın kâinatın sultanı olması hasebiyle O'na yakıştırılan niteliklerdir. *Cân*, *cân-ı ebed lâ-yemût*, *cânân/cânâne*, *dil-ârâ*, *dilber*, *dost*, *habîb*, *ma 'şûk* ve *yâr* kelimeleri sevgili için kullanılan ifadelerin tasavvufî nazarda hakiki sevgili için sarf edilmesine örnektir. Bunlar dışında bir iş yapan, bir işi yerine getiren kimseler için kullanılan kelimelerden olan *hakikat fâilî*, *hoca*, *kâtib-i kudret*, *mey-fürûş*, *nakkâş*, *sâkî* ve *sâkî-i ışk* ise dinî-tasavvufî bir bakışla Allah'ı tanımlar bir hale gelmiştir. Örneğin bunlar içinde *nakkâş* kelimesinin gerçek anlamı süsleme ustası iken sözcük mecazî olarak kâinatı süsleyen, bezeyen, şekil veren Allah anlamını kazanmıştır.

Metinlerde dünya için *âlem*, *cîfe*, *derbend*, *fânî 'âlem*, *fânî ev*, *fânî mülk*, *fenâ*, *gel-geç evi*, *harâbât*, *hâristân*, *kârubansaray/kervansaray*, *köprü*, *sûret âlemi* ifadeleri kullanılmış olup bunlar dünyanın harap olmuş, kötü, geçici bir konaklama yeri olduğu düşüncesi üzerinden oluşturulmuştur. Bu kelimeleri kullanan şairlerin zihnî arka planında bu fikir mevcuttur. *Âlem*, *cîfe*, *derbend*, *fânî âlem*, *fânî ev*, *fânî mülk*, *fenâ*, *gel-geç evi*, *harâbât*, *hâristân*, *kârubansaray/kervansaray*, *köprü*, *sûret âlemi* ifadelerinin tümü bu şekildedir. Bu ifadelerin arasında *cîfe*, *derbend*, *harâbât*, *hâristân* ve *kârubansaray/kervansaray* istiare yoluyla dünya kavramını ifade etmiştir. Dünyanın kötülüğünü, haraplığını ifade eden kullanımlar ise olumsuz anlamlarıyla metinlerde yer almıştır. Köprü kelimesi ise hadis olduğu rivayet edilen, "Dünya bir köprüdür, ondan geçiniz ama onu onarmayınız" (Yılmaz 2013: 90) sözünden iktibastır.

Mürşit için kullanılan *kulavuz/kılaguz/kulaguz*, *ma'nâ eri*, *pîr*, *pîr-i mugân* ve *sâkî* ifadelerinde onun yaşlı, yol gösterici ve kılavuz olduğu dile getirilmiştir. Bu ifadelerin içerisinde *kulavuz/kılaguz/kulaguz*, *pîr* ve *pîr-i mugân* doğrudan mürşidin eş anlamlısıdır. *Ma'nâ eri* ve *sâkî* ise bunların dışındadır. Burada *sâkî* kelimesi istiare sanatı yoluyla mecazî anlamda kullanılmakta, bu yolla mürşit ilahi aşkın dağıtıcısı olan kimse anlamına gelmektedir. *Ma'nâ eri* ise tasavvufta "hakikat, sır, marifet" (Uludağ 2012: 236) anlamında ma'na ile "velî, ermiş" (Kubbealtı Lugatı) manasındaki er kelimelerinin isim tamlamasıyla bir araya gelmesi sonucu oluşmuştur. Bu ifade hakikat sırrına ermiş kimse ve hakikat adamı anlamıyla mürşidin tasavvuf yolunda oluşunu kelime bazında doğrudan ifade etmektedir.

Abdâl, âşık, bülbül, cân, fakîr, gavnâs, Hak dostu, aşk bülbülü, aşk elçisi, aşk eri, aşk tâciri, miskîn, sarrâf, şâhbâz, tarikat sâlik ve uzlet ehli derviş kavramının metinler içerisindeki farklı ifade biçimleridir. Bunlar arasında ilk olarak dervişin *aşk bülbülü, aşk elçisi, aşk eri* ve *aşk tâciri* örneklerinde görüleceği üzere aşk ile birlikte ifade edildiği göze çarpmaktadır. Bu kelimelerde dervişin ilahi aşkın tüccarı, elçisi, bülbülü ve mensubu olduğu söylenmiştir. *Âşık* ve *fakîr* kelimeleriyle dervişlerin ilahi aşk ve fakr sahibi kişiler olduğu vurgulanmıştır. *Hak dostu, aşk eri, uzlet ehli* ve *miskîn* ifadeleriyle de dervişin bizatihi tasavvuf ehli olduğu dile getirilmiştir. Dervişin *bülbül, aşk bülbülü* ve *şâhbâz* örneklerinde olduğu gibi bazı hayvanlara benzetilerek kullanılmış olması da dile getirilmesi gereken bir husustur. Bu kullanımlarda derviş bülbül ile ilahi hakikati şakırmaktadır. Şahbaz yani doğan olarak da cesur ve atik bir şekilde ilahi aşk yolunda ilerlemektedir. Burada esasen şahbaz benzetmesiyle dervişlerde tembellik anlamındaki miskinlik ve bezginlik olmaması gerektiğinin altı da çizilmiştir. Zira bu minvalde Eşrefoğlu Rûmî'nin de belirttiği üzere şaha şahbaz, Allah'a şahbaz nitelikli derviş kullar yaratılmaktadır: “*Pes yine mahrem olmağa şâha bir şâhbâz gerek / Yoksa degme kuş avını alup şâha varur degül*” (ERD 67/8)

İlahi aşkın *âb-ı hayvân, bâde-i cân-ı ezel, bahr-i bî-pâyân, aşk-ı hakîkî, muhabbet* ve *şarâb* şeklinde ifade edildiği metinlerde bu kavram daha çok ilahi aşk şarabı olarak düşünülerek içecek ya da denize benzetilmiştir. *Âb-ı hayvân, bâde-i cân-ı ezel, bahr-i bî-pâyân* ve *şarâb* örnekleri bu minvaldedir. *Aşk-ı hakîkî* ve *muhabbet* kullanımları ile de ilahi aşk ve hakiki muhabbet olarak görülmüştür.

Masivanın ifade edildiği biçimlerinde kelimenin Türkçede başka, diğer anlamlarına gelen sivâ ve daha çok sivânın eş anlamlısı olan gayr ile birlikte kullanıldığı görülmektedir. *Gayr, gayr-ı Hak* ve *gayr-ı Mevlâ* bunlara örnektir. Masiva bunun dışında *fenâ* olarak da anılmıştır. Burada *fenâ* ifadesi masivanın yani Allah dışında kalan her şeyin geçiciliğinden mühlhem olarak kullanılmış, özeldede esasen geçici olan her şeyin dünyada olması sebebiyle dünyayla benzeştirilmiştir.

Tekke bu devir şairlerinin dilinde *dost bağçesi, harâbât, harâbât-hâne, harâbât-ı mugân, aşk mey-hânesi* ve *mey-hâne* şeklinde ifade edilmiştir. Kavram bu tanımlamalarda *dost bağçesi* ile bahçeye, *harâbât, harâbât-hâne, harâbât-ı mugân, mey-hâne* ve *aşk mey-hânesi* ile meyhaneye benzetilmiştir. Bu kelime ve kelime gruplarıyla manevi anlamda ilahi feyiz yeri olup bu manada daha çok soyut bir anlamı ihtiva eden tekkeler somutlaştırılarak dile getirilmiştir. Burada özellikle meyhanenin tercih edilmesinde tıpkı kilise kelimesinde olduğu gibi (Şimşek 2017: 91) klasik şiiir telakkisinde buraların da tekke, dergâh ve zaviyelerin aksine hakikati temsil eden yerler olarak görülmüş olması etkilidir.

Metinlerde nefis için eş anlamlı karşılık olarak Türkçe *benlik* ve Farsça asıllı ruh, iç âlem, gönül manalarındaki *cân* kelimeleri kullanılmıştır. Benlik nefis kelimesinin doğrudan Türkçe karşılığı ve eş anlamlısıdır. Kelime, metinlerde Arapça Farsça kimi kavramların Türkçeleştirilmesine örnek olması akımından önemlidir. Cân ise bir mecâz-ı mürsel örneğidir, insanın varlığının içsel boyutunu temsil etmekte ve nefis kavramı için kullanıldığında bu iç âlemin olumsuz taraflarını ifade etmektedir.

Sonuç

Kemâl Ümmî, Eşrefoğlu Rûmî, Kaygusuz Abdâl ve Dede Ömer Rûşenî divanları ile Süleyman Çelebi'nin *Vesiletü'n-necât (Mevlid)*, Elvân-ı Şirâzî'nin *Gülşen-i Râz Tercümesi*, Hatiboğlu'nun *Bahrül-Hakâyık*'i, Şeyh Eşref'in *Nasihat-nâme*'si ve Gülşenî-i Saruhânî'nin *Râz-nâme*'si bağlamında 15. yüzyıl Tekke şiiirinde yer alan tasavvufi manadaki deyimler ile Allah, dünya, mürşit, derviş, ilahi aşk, masiva, tekke ve nefis kavramlarını ifade eden kelime ve kelime grupları üzerinde durulan çalışmamızda

In the context of selected texts sample mystical idioms from 15th century Tekke poetry and the words and phrases that express the concepts of Allah, the world, the guide, the dervish, the divine love, the masiva, the lodge and the nafs / B. Karasu (pp. 771-792)

tasavvufi deyimler ile Allah, dünya, mürşit, derviş, ilahi aşk, masiva, tekke ve nefis kavramlarını ifade eden kullanımlar metinlerden seçilen örnek beyitler eşliğinde açıklanmıştır. Deyimler ve kavramları ifade eden kelime ve kelime gruplarının oluşum şekillerine bakıldığında büyük kısmının söz sanatlarının özellikle de mecazın ve onun türü olan istiarenin imkânlarıyla oluşturulduğu görülmüştür. Mecazlarda deyim ya da kavramların tasavvufi nitelik kazanması için dinî-tasavvufi bir söylem oluşturulmuştur. Ayrıca kavramın olumlu ya da olumsuz anlamlar içermesine bağlı olarak kelime seçimlerinin yapıldığı ve bunda anlam dünyasının da etkili olduğu fark edilmiştir. Bu hususta örneğin dünya kavramının geçiciliği ve ahirete nispetle harap ve fenâ bir yer olması gibi özellikleri hasebiyle dünya için *cîfe*, *derbend*, *fâni âlem*, *fâni ev*, *fâni mülk*, *fenâ*, *gel-geç evi* gibi karşılıklar verilmiştir. Metinlerde kavramların ve deyimlerin Türkçeleştirilerek ifade edilmesi konusunda da birkaç örnek görülmektedir. Nefis için kullanılan benlik ile fani dünya anlamında kullanılan gel-geç evi kullanımları bu noktada dile getirilebilir. Ayrıca satır çalmak deyiminin de “mücâhede”nin bir karşılığı olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Aksoy, Ömer Asım (1984). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ay, Mahmut - Erdem, Engin (2019). *İlahiyat Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Grafiker.
- Bankır, Mehmet Malik (1997). Gülşen-i Râz (Gramer-Metin-Gramatikal İndeks), Erzurum, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, 1997.
- Baydar, Arzu Sema Ertane ve Turgut Baydar (2001). “Türkiye Türkçesinde Kelime Grupları”. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. S. 16.
- Bilgin, A. Azmi (2011). “Tekke Edebiyatı”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C. 40.
- Bilgin, A. Azmi (2007). “Türk Tasavvuf Edebiyatı Literatürü”. *Türkiyat Araştırmaları Literatür Dergisi*. C. 5, S. 10.
- Bilgin, A. Azmi (2016). *Türk Tasavvuf Edebiyatı Makaleleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Cebecioğlu, Ethem (1997). *Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü*. Ankara: Rehber.
- Çelebioğlu, Amil (1999). *Türk Edebiyatı'nda Mesnevi (XV. Yy.'a Kadar)*, İstanbul: Kitabevi.
- Demirli, Ekrem (2018). *Şair Sûfiler Mevlana, Yunus Emre ve Niyazî-i Mısrî Üzerine İncelemeler*. İstanbul: Sufi Kitap.
- Devellioğlu, Ferit (2009). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın.
- Dinî Kavramlar Sözlüğü*. (Hazırlayan: İsmail Karagöz), (2017). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Erarslan, Kemal (1989). “Ahmed Yesevi”, Ankara: *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 2.
- Güneş, Mustafa (2006). *İznikli Eşrefoğlu Rûmî'nin Hayatı Eserleri ve Divânı*. İstanbul: Sahhaflar Kitap Sarayı.
- Güzel, Abdurrahman (2012). *Dinî - Tasavvufî Türk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Akçağ.
- <http://lugatim.com/>
- <https://hadislerleislam.diyanet.gov.tr/>
- <https://sozluk.gov.tr/>
- İnalçık, Halil (çev. İbrahim Kalın) (2004). “İstanbul: Bir İslâm Şehri”. *Marife*. S. 2, s. 309-325.
- Kanar, Mehmet (2011). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*. İstanbul: Say.
- Kara, Mustafa (2011). “Tekke”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C. 40.
- Karasu, Büşra (2018). “15. Yüzyıl Tekke Şiirinde Tasavvuf Terimleri”. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Seçili metinler bağlamında 15. yüzyıl tekke şiiirinden örnek tasavvufi deyimler ile Allah, Dünya, mürşit, derviş, ilahi aşk, masiva, tekke ve nefis kavramlarını ifade eden kelime ve kelime grupları / B. Karasu (771-792. s.)

- Kâşânî, Abdürrezzak (Çev: Ekrem Demirli) (2015). *Tasavvuf Sözlüğü*. İstanbul: İz.
- Korkmaz, Zeynep (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Metinlerle Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. (ed. Zafer Erginli) (2006). Trabzon: Kalem Yayınevi.
- Mütercim Âsım Efendi. (haz: Mürsel Öztürk - Derya Örs) (2009). *Burhân-ı Katı*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Mütercim Âsım Efendi. (nşr. Mustafa Koç-Eyyüp Tanrıverdi). (2013-2014). *El-Okyânûsu'l-Basît fi Tercemeti'l-Kâmûsu'l-Muhît*. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı. <http://www.kamus.yek.gov.tr/>
- Öngören, Reşat (2010). “Şeyh”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C.39.
- Pala, İskender (2018). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Kapı.
- Parlatır, İsmail (2007). *Atasözleri ve Deyimler*. Ankara: Yargı.
- Pehlivan, Elif (2001). “Nasihat-nâme Şeyh Eşref b. Ahmed”. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Pekolcay, Necla (1981). *İslâmî Türk Edebiyatı 1*. İstanbul: Dergâh.
- Pekolcay, Necla (2016). *Mevlid Süleyman Çelebi*. İstanbul: Dergâh.
- Sever, Mustafa (2016). *Dîvân-ı Kaygusuz Abdal*. Ankara: Helke.
- Steingass, F. A. (1998). *Comprehensive Persian-English Dictionary*. Beirut, Lenanon.
- Şemseddin Sami (2007). *Kâmûs-ı Türkî*. İstanbul: Çağrı.
- Şentürk, Ahmet Atillâ (2015). “Manzum Metinler Işığında Bir Kalender Dervişinin Profili”. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 10/8 Spring.
- Şentürk, Ahmet Atillâ (2016). *Osmanlı Şiiri Kılavuzu 1*. İstanbul: OSEDAM Osmanlı Edebiyatı Araştırmaları Merkezi.
- Şimşek, Selami (2017). *Tasavvuf Edebiyatı Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Litera.
- Tanman, M. Baha - Parlak, Sevgi (2011). “Tekke”. İstanbul: *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C. 40.
- Tarih ve Edebiyat Metinleri Bağlamlı Dizin ve İşlevsel Sözlüğü (TEBDİZ)*.
- Tavukçu, Orhan Kemal (2020). *Dede Ömer Rûşenî Hayatı, Eserleri, Edebî Kişiliği ve Dîvânının Tenkidli Metni*. Ankara: T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.
- Topaloğlu, Bekir (1989). “Allah”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C. 2.
- Türk, Vahit (1987). “Hatiboğlu'nun Bahrü'l-Hakayık”. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Uçar, İlhan (2010). “Türkçede Eş Anlamlılık ve Eski Anadolu Türkçesi Tıp Yazmalarında Eş Anlamlı Kelime Kullanımı”. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*. Vol. 2, No.1.
- Uludağ, Süleyman (2003). “Masiva”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C. 28.
- Uludağ, Süleyman (2010). “Şürb”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C. 39.
- Uludağ, Süleyman (2012). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Kabalcı.
- Uzun, Mustafa İsmet (2003). “Mecaz”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C. 28.
- Yavuzer, Hayati (1997). *Kemâl Ümmî Dîvânı İnceleme-Metin*. Doktora Tezi. Ankara Gazi Üniversitesi.
- Yavuzer, Hayati (2008). *Kemâl Ümmî Dîvânı İnceleme - Metin*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bolu Halk Kültürünü Araştırma ve Uygulama Merkezi: 3.
- Yazıcı, Tahsin (1994). “Derviş”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C. 9.

In the context of selected texts sample mystical idioms from 15th century Tekke poetry and the words and phrases that express the concepts of Allah, the world, the guide, the dervish, the divine love, the masiva, the lodge and the nafs / B. Karasu (pp. 771-792)

Yıldırım, Mestan (2012). *Gülşenî-i Saruhânî Râz-nâme (Makâlât-ı Gülşenî) Sırlar Kitabı*. İstanbul: Büyüyenay.

Yılmaz, Mehmet (2013). *Kültürümüzde Ayet ve Hadisler*. İstanbul: Kesit.

46. Kelimelerden Şehir: Osmanlıda Şiir-Şehir ilişkisi***Mustafa Uğur KARADENİZ¹****APA:** Karadeniz, M. U. (2021). Kelimelerden Şehir: Osmanlıda Şiir-Şehir ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 793-806. DOI: 10.29000/rumelide.990262.**Öz**

Osmanlı dűŐünce ve sanat dűnyasında Őiir ve Őehir arasındaki iliŐki çok boyutludur. Bu iliŐkinin bir boyutu da klasik dűnemde mekân algısı üzerinden geliŐmiŐtir. Fiziki anlamının dıŐında içinde bulunulan kűltüre gűre anlam ve yer kazanan mekân, o kűltürün anlamsal kodlarını belirleyen ve çerçevesini çizen anahtar kavramdır. Anlamsal boyutlarını ait olduęu kűltür ve medeniyetin kozmoloji gűrűŐünden de alan mekân, bűtűn sanat tasarımlarının önemli bir belirleyicisidir. Onun varlıkla, var oluŐla iliŐkisi sanatkârın tahayyűl gűciyle birleŐerek sanat eserini meydana getirir. Mekân, dűŐünme ve sanatsal yaratma ediminin üzerinde gerçekleŐtięi zeminin adıdır. Osmanlı dűŐűncesi, mekâna bakıŐını ait olduęu İslam kűltüründen almıŐtır. Buna gűre mekân, bireyin önceden kazandıęı bilgi ve kűltürün merceęinden algılanmaktadır. Bu mercek bir kaleydeskop gibi sanatçıların űslup farklarının ortaya çıkardıęı çeŐitlilikle ıŐıęı rengârenk boyutlarıyla yansır. Bununla birlikte kolektif bir bilincin hâkim olduęu, bireyin ya da öznenin tek baŐına çıkarımlarına fırsatın bırakılmadıęı bir alımlama biçiminin, sűz konusu ıŐıęın kaynaęı olduęu sűylenebilir. Klasik Osmanlı Őehri de mekâm tűműyle insan iradesinin tahakkűmű altına bırakılmadıęından merkezű bir plan etrafında oluŐmaz. Őehir doęal bir akıŐ halinde bűyűr. “BoŐ mekân” anlayıŐı olmadıęından insanın mekânda tahakkűm hakkını kendinde gűrerek topografyayı bozmasına izin verilmez. Klasik Tűrk Őiirinde tasarım ve estetik açısından Őehir ve mimariyle kuramsal bir ortaklık mevcut olduęu gibi ayrıca Őiirlerin, Őehrin bűtűn dinamięini metin tanıklıklarıyla yansıtan önemli kaynaklar olduęu da gűrűlecektir. ÇalıŐmada Osmanlı tasavvurunda Őehir tarihi, Őehir kavramının felsefi arka planı irdelendi. Őehir kavramının teorik erevesi çizilmeye çalıŐıldıktan sonra klasik Tűrk Őiirinde Őairlerin Őehir algısı ile sınır ve imkân olarak Őehrin hayata yansıyan boyutlarına dair Őiir rneklere verildi.

Anahtar kelimeler: Klasik Tűrk Őiiri, Osmanlı Őehir ve mimarisi, mekân, estetik**City from words: The relationship between poetry and city in the Ottoman****Abstract**

In the Ottoman world of thought and art, the relationship between poetry and the city is multidimensional. One dimension developed through the perception of space in the classical period. Space acquire connotation in the cultural context and place beyond its physical meaning; therefore, space is the key concept, determining the semantic codes and shaping the frame of the particular culture. Space, which takes its semantic dimensions from the cosmological view of the culture and civilization to which it belongs, is a crucial determiner of all art designs. Its relationship with existence and being combines with the imagination of the artist, and this process gives birth to the work of art. Space is the name of the ground on which the act of thinking and artistic creation takes place.

Daha nce 5. Milletler Arası Őehir Tarihi Yazarları Kongresi'nde “Osmanlı Zihin Dűnyasının ‘Őehir’i ve Klasik Tűrk Őiiri” isimli sunulmuŐ bildirinun yeniden gűzden geirilmif ve içerik bakımından zenginleŐtirilmif hâlidir.

Dr. Öęr. Üyesi, Samsun Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakűltesi, Tűrk Dili ve Edebiyatı Bűlűmű (Samsun, Tűrkiye), mustafa.karadeniz@samsun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1763-3632 [AraŐtırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.07.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990262]

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanaęa Mahallesi, Műrver ieęi Sokak, No:14/8
Kadıkűy - İSTANBUL / TűRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanaęa Mahallesi, Műrver ieęi Sokak, No:14/8
Kadıkűy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Ottoman thought took its perception of space from the Islamic culture to which it belongs. Accordingly, space is perceived through lens, previously acquired by individual's knowledge and culture. This lens, like a kaleidoscope, reflects the light with its colorful dimensions, with the diversity revealed by the stylistic differences of the artists. In the meantime, the source of this light is a form of reception in which a collective consciousness dominates and where the individual or the subject is not left with the opportunity for their deductions. Classical Ottoman city is not shaped around a central plan because it does not leave the space completely to the dominance of human will. The city grows in a natural flow. There is no understanding of "empty space", so, there is no permission for people to damage the topography by entitling themselves dominators of the space. In classical Turkish poetry, there is a theoretical corporation with the city and architecture in terms of design and aesthetics, and also poems are important sources that reflect the entire dynamic of the city with textual testimonies. In the study, the history of the city in the Ottoman imagination and the philosophical background of the concept of the city were examined. After the theoretical framework of the concept of the city was determined, examples of poetry were given about the poets' perception of the city in classical Turkish poetry and the dimensions of the city reflected in life as a border and possibility.

Keywords: Classical Turkish poetry, Ottoman city and architecture, space, aesthetics

Giriş

Mekân, ortaya çıkmanın ve oluşun yeri anlamında Arapça كون (kevn)den gelmekte ve mastar olarak kullanılmaktadır. Kâmûsu'l-Muhît Tercümesi'nde "Mekân(et) mahall-i kevn ü husûl ma'nâsınadır; cem'i أَمْكِنَةٌ [emkinet] ve أَمَّاكُنْ [emâkin] gelir." şeklinde izah edilir (Koç ve Tanrıverdi, 2013). Fiziki anlamının dışında; içinde bulunulan kültüre göre anlam ve yer kazanan mekân, o kültürün anlamsal kodlarını belirleyen ve çerçevesini çizen anahtar kavramdır. Estetik çıkarımlar öncelikle mekândan hareket etmiştir. Aristo estetiğinde mihenk taşı bir kavram olan "mimesis" in de yine bir mekânın, tabiatın tasvirine dayandığı söylenebilir.

Anlamsal boyutlarını ait olduğu kültür ve medeniyetin kozmoloji görüşüne borçlu olan mekân, sanat tasarımlarının bir yönüyle belirleyicisidir. Onun varlıkla, var oluşla ilişkisi sanatkârın tahayyül gücüyle birleşerek sanat eserini meydana getirir. Kozmolojik görüş², varlık ve hakikate bakış açısını belirlediği için sanatın hem anlamını hem de onun biçimsel özelliğini belirlemektedir. Mekânın algılanış biçimi de doğrudan ontoloji kavramıyla ilişkilendirilmektedir. Varlığa dair görüşler, mekânın algılanma biçimi üzerinde etkilidir. Ahenkli, simetrik ve düzenli bir evren anlayışı klasik kültürde sanatın da biçimsel olarak ahenkli, simetrik ve düzenli olması sonucunu doğurmuştur.

Mekânın bazı kaynaklarda "Varolanların içinde yer aldığı, tüm sınırlı büyüklükleri içine alan uçsuz bucaksız büyüklük. Boşluk, hiçlik durumu. Sınırsız ortam, sonsuz büyük kap ya da hazne. Üç boyutu yani eni, boyu ve derinliği olan hacim. Yer kaplama." şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Cevizci, 2000: s. 222). Bu tanımda "mekân", boşluk ve hatta bir tür tanımsızlık hissi vermektedir. Bu da mekânla ilgili tasavvurlarda onu tanımlama, boşluğu izale etme hatta daha da ötesi onda tam bir tasarruf cehdi doğurmaktadır. Oysa Osmanlı/İslam tasavvurunda anlamını işaret ettiği hakikatten alan, insan "özne"sinin dışında bir değer ifade eder biçimde "kemal"i haiz ve insanın üzerinde tasarruf yetkisinin son derece sınırlı olduğu bir mekân algısı, ona karşı netameli duygular geliştirilmesinin önüne geçmiştir.

² Şehir ve kozmoloji ilişkisinin bir boyutu da felekteki burçların şehirleri temsil ettiği inanışıdır: "Yerleri belli ve sabit olduğu için burçlar felekte şehirleri de temsil ederler. Meselâ "burc-ı evliyâ" terkibi Bağdat şehrini anlatır." (Uzun, 1992).

Böylece sanatın kaynakları arasında sayılan “boşluk korkusu”nun (horror vacui), Osmanlı zihin dünyasını ifade etmekten uzak olduğu görülecektir. Hakikate işaret eden ve kendisi de değerini işaret ettiği hakikatten alan mekân tasavvuru, mekânın metafizik anlamlarla mukayyet olmasını sağlamıştır. Fiziki metafizikten ayırmayan bu zihin dünyası, bütünlükçü bakışın verdiği kompleks bir vakarla mekâna yaklaşmaktadır. Bâkî'nin aşağıdaki beytinde iştikak sanatından faydalanılarak kevn, mekân ve kâinat kelimeleri kavramsal bir izleği ifade ve bütünlükçü bakışı işaret eden bir anlayışın yansıması olarak bir arada kullanılmıştır:

Âsûde zill-ı râyet-i 'adlinde kâ'inât
Kevn ü mekâna sâye salan şâhsârî gör
Bâkî (g. 122/10)

Osmanlı mimarisinde mevcut olan simetri, oran, ritim, kontrast ve uyum mekân tasavvurundan kaynaklanmaktadır. Bu özellikleri, İslam filozoflarının, güzelliğin ortaya çıkmasını sağlayan ve güzel bir formda bulunması gerekli temel nitelikler olarak kabul ettikleri bilinmektedir (Taşkent, 2018: s. 149). Şiirde benzer biçimsel özelliklerin varlığından söz edilebilir. Onda biçimsel olarak vazgeçilmez ilkelerden olan aruz, kafiye ve beyit nazım biriminin; Osmanlı düşüncesinde bir formun güzel kabul edilebilmesi için gerekli şartlardan olan simetri, oran ve düzenin şiirin malzemesi doğrultusunda taşıdığı biçimsel kurallar manzumesinden olduğu görülecektir. Hatta şiirdeki biçimsel özelliklerin ilahî bir kaynağa dayandığı kabul edilir. Buna göre vezinli sözlerin kaynağı, yedinci felekteki bir melektir. Bu melek, Allah'ı manzum ve vezinli bir şekilde tesbih ve takdis etmektedir. Ayrıca Latîfi, Hz. Âdem'in dışında Hz. Yusuf'la bazı peygamberlerin de şiir söylemiş olduklarını belirtir. Ama şiir en çok Hz. Peygamber devrinde rağbet bulmuştur (İsen, 1999: s. 7-8).

Osmanlı zihin dünyasının şehri

Bir kültürün usare halinde kendini gösterdiği ortamlardan biri şehirdir. Gerek planlanması gerek ontolojik ve eskatolojik bir anlayışın etkisinde oluşup gelişmesi yine insanların temel ihtiyaçlarının bile bu tasavvurlar doğrultusunda giderilmesi, şehrin hâkim bir kavram olarak rolünü göstermektedir. Onun bu hâkim rolü, şehirle ilgili metaforik çağrışımlı kullanımlarda görülebilir. Nefsin hallerinin anlatıldığı bir esere “Nefsin Şehirleri” (Muhammed Sadık, 2013) adının verilmesi, Şeyhî'nin mesneviyi şehir, gazeli ev olarak tarif etmesi, Hacı Bayram-ı Veli'nin “ulu şar”ı (Altınoluk, ty. s. 144) şehrin insan varlığının kemal düzeyini gösteren bir kavram olarak değerlendirildiğine işarettir. Şehir olgusunun işlevsel olarak da bütünü karşıladığı söylenebilir: “Şehir, her zaman bütünlüğün bir imajıdır; onun biçimi (form) insanın kendisini âlemlerle bütünleştirme tarzını gösterir. Ana eksenler boyunca yayılan kare şehir yerleşik hayatın ve aynı zamanda evrenin statik bir imajının ifadesi”dir (Burckhardt, 2013: s. 243).

Şeyhî'nin, Hüsrev ü Şîrîn mesnevisinin “sebeb-i te'lif” bölümünde gazel-ev, mesnevi-şehir ilişkisi kurmasının hem şiir-mimarî ilişkisinin bir boyutuna hem de varlığın ontolojik algılanma düzeyine örnek olması bakımından önem arz ettiği söylenebilir. Şiir nazmetmenin şehir ve mimarî kavramlarının metaforlaştırılarak ifade edildiği aşağıdaki beyitlerde, mesnevinin büyük bir hüner gerektirdiği ve şehir kurmaya benzetildiği görülür. Bu şehir, kapıdan duvara mamur olmalıdır:

Gazel tarzında ger kalbün kavîdür
Mehekki nakd-ı kavlün mesnevîdür

Heves nakşiyle ider her bir üstâd

Biş on beytin der ü dîvârın âbâd

Hüner bir şehir bünyâd eylemekdür

Der ü dîvârın âbâd eylemekdür

Ki her bir beyti ma'mûr ola mecmû'

Felekden sathı a'lâ sakfı merfû'

Şeyhî (567-570)

Turgut Cansever, benzer biçimde şehri; ahlak, sanat, felsefe ve dine dair en iyi temsil kabiliyeti olan bir olgu olarak ele alır:

“Şehir; ahlakın, sanatın, felsefe ve dini düşüncenin geliştiği çevre olarak insanın bu dünyadaki vazifesini, en üst düzeyde varlığının anlamını tamamladığı ortamdır. Bu idrak, şehir biçiminin oluşmasını da sağlar ve insanın en üst gelişme düzeyine ulaşmasının temeli olur.” (Cansever, 1997: s. 111).

Şehrin, Osmanlı/İslam düşüncesini ortaya çıkaran metafiziği temellendirerek metaforik bir mekanizmaya dönüştüğü söylenebilir. Bu haliyle geniş bir anlam evrenine hâkim olan “şehir” kavramı, sahip olduğu her unsurun müstakil bir varlık elde etmesine izin verirken bu müstakil unsurların kompleksizce bir araya gelmesine ve dolaysız biçimde bütüne bağlanmasına imkân tanımıştır. Küçük parçaların birleşiminden oluşmakla beraber tamamlanmış bir yapı arz etmek yerine; üzerine yeni ekler alabilen bu “açık kompozisyon” parçaların birbirine hâkimiyetine fırsat tanımazken bütünün de tüm parçaları kimliksiz biçimde kendisine tâbi kılmasına izin vermez.

Geleneksel Türk evi açık bir kompozisyon özelliği göstererek üzerine eklemeler yapılmaya müsait bir formda oluşmuştur (Cansever, 1997: 158-159). Osmanlı şiirinde de bu formu görmek mümkündür. O da üzerine eklemeler yapılabilen genişlemeye açık bir edebî forma sahiptir. Nazireler, tahmisler, taştirler hep bu formun şiire yansıyan örnekleri olarak kabul görmüş ve yaygınlaşmıştır. Şiir ve mimarîde kullanılan ortak kavramlar ve mekânsal çağrışım da yine aynı zihniyetin malzeme de ayrışan boyutlarıdır. Şiir ve mimarîdeki tabiat anlayışlarının da aynı kozmolojik görüşten hareketle benzerlikler taşıması, bu iki türün sadece biçim boyutuyla değil anlam boyutuyla da ortaklıklar taşıdığını göstermesi bakımından önemlidir. Bu çalışmada şiir ile şehir arasında, tasarımdan fonksiyona anlamdan biçime kadar yaygınlaştırılabilecek benzerlikler üzerinde durulmaktadır.

Klasik Türk edebiyatında şiir ve şehir ilişkisini ele alan çalışmaların, şehir ve diğer mekân kavramlarına yer vermekle birlikte bunların İslam şehir tasarımı ile ilişkisi üzerinde pek durmadıkları görülmektedir. Bu çalışmalarda daha çok bir şiir malzemesi olarak bu mekân kavramlarının, şairlerin elinde kazandıkları çeşitli anlam ilişkilerine odaklanılmıştır. Şehirlerin öne çıkan niteliklerine şairlerin çeşitli tanıklığı üzerinde durulmaktadır. Buna göre şehirler bazen şaire anlamsal kurgular için malzeme olmaktadır. Şehirlerin sahip olduğu alim, şair ve sanatçılarıyla anıldığı görülmektedir. Şairler; duygu, düşünce ve hayallerini ifade ederken şehirlerin tanınmış özelliklerinden faydalanmaktadır (Yeniterzi, 2009: 331). Klasik Türk şairleri, gerçek şehir adlarına çeşitli amaçlarla şiirlerinde yer vermişlerdir. Bu durum şairlerin ortak şiir malzemesini nasıl kullandıkları konusunda fikir vermektedir (Kufacı, 2019: s. 380).

Şehir üzerine yapılan çalışmaların odak noktasını şehir hakkındaki “tema, anlatı ve imgeler” oluşturmaktadır (Aynur, 2015: s. 129). Müstakil olarak bir şehri genel olarak konu edinen yahut o şehir

methiyelerine odaklanan çalışmalar da bulunmaktadır (Güler, 1996; Erdoğan, 2012; Eflatun, 2013; Özcan, 2013; Selçuk, 2014). Şehir tarih ve kültürüne ya da onun bir dönemine kaynaklık edebilecek olan şiirlerin methiye olarak o şehre ait “bağ, bahçe, ırmak, hava gibi doğa güzelliklerini; saray, cami, havuz, ev gibi mimarî yapılarını, güzellerini ve konu olan şehre has bazı özellikler”i konu ettikleri söylenebilir (Yıldız, 2018: s. 121). Şehirlere övgüler dizen metinlerin yaygınlığı bilinmekle birlikte, şairlerin kötü hatıralarına mekân oldukları için hicvedilen şehirler de bulunmaktadır (Kutlar, 2011). Şairlerin mekân merkezli metinlerinde “Osmanlı coğrafyasındaki kendi devirlerinde yapılan camileri, çeşmeleri, konakları, sarayları, mescitleri, dergâhları, yolları, köprüleri, su kemerlerini, minareleri, imâretleri vb. somut eserleri” konu edindikleri görülmektedir (Tökel, 2016: s. 473).

Klasik Türk edebiyatında şehir üzerine müstakil olarak odaklanan edebî türlerden şehrengiz, ele aldığı şehrin tarihi ve coğrafi özellikleri ile beraber o şehirde yaşayan insanlar hakkında ayrıntılı bilgiler verir. Bilâdiyeler ise şehirler ve yer adları hakkında ayrıntılı malumat içermemekle birlikte şehir isimlerinin tevriyeli kullanımlarıyla bir anlam inceliğine odaklanmıştır. Bu tür sadece yer isimlerini belirtmekle yetinir (Kaplan, 2016: s. 103-104). “Şehir şiirleri” olarak nitelenen bu tür metinler, aslında şehir methiyeleridir. Bu türün yoğun kısmı şehrin güzelliklerini tasvire odaklanmıştır. Bununla birlikte farklı nitelikler ortaya koyan örnekleri de mevcuttur. Tabiat güzellikleri ve şehirliler hakkında bilgi ile mimarî eserler ve olayların tasviri, bu türlerin içeriğini oluşturur. Farklı içeriğe odaklanan ve bir şehrin elden çıkması nedeniyle yazılan şehir mersiyeleri de bu grupta ele alınmıştır (Batislam, 2009: s.485).

Klasik Türk şiirinde şehir şiirleri dışında şairler, metinlerinde yer verdikleri mekân isimlerinin çağrışım dünyasından da faydalanmışlardır. Dilek Batislam, bu metinlerde; ilgili “yerin tarihi, toplum yapısı, kültürü ve doğal güzelliklerine ilişkin” bazı bilgilerin doğrudan ya da dolaylı yoldan yer aldığını, bununla birlikte o mekanların çeşitli şekillerde tanımlandığını, “geçmişe ait kültürel değerler ve günlük yaşamla ilgili önemli” ipuçlarının da mevcut olduğunu ifade eder (Batislam, 2009: s.486).

Klasik Türk edebiyatında şehri konu alan edebî türlere hâkim olan yaklaşım, devrin düşünce dünyasını anlamamızı kolaylaştıracak önemli örnekler barındırmaktadır. Doğrusu şehrengizlerin gerçekte bir şehir hakkında doyurucu tasvirlerle sahip olduğu pek söylenemez. Bu metinlerde; tıpkı bir minyatürde yer alan mekân tasviri gibi yahut bir şiirde memduh ya da maşukun tasviri gibi stilize bir üslubun hâkim olduğu, geleneğin kolektif zihnini taşıyan ve “özne”l bakışın bulunmadığı kalıplaşmış ifadelerle gerçekçi betimlemenin dışında gelişmiş geleneğin anlatıcı rolüne büründüğü bir anlatı söz konusudur. Nesnelere kendi görüngüsel varlıklarından öte, hâkim kültürün onlara tayin ettiği mevkide, mevcut kavramların ışığıyla görünürler. Bu anlayışın bulunmadığı günümüzde bu metinleri okuyanların zihninde, söz konusu mekân ve kişiler hakkında tatmin edici bir görüntü canlanmayacaktır. Hatta söz konusu mekân ve kişilerin ayırt edici özellikleri üzerinde yeterince durulmadığı için bu tasvirin sahipleri hakkında onları görüp görmediği tereddüdü bile oluşabilecektir.

Mekân menşeli kavramları kullanmak, biraz da zihindeki kavramları biçimlendirme ihtiyacından doğmaktadır. Şehrin, Osmanlı zihin dünyasında ve bu dünyanın bir öz olarak karşılık bulduğu klasik Türk şiirinde metafor haline gelmesinde ayrıca bir hadisin etkisinden söz edilebilir. Hadiste mekân menşeli bir kavram olan şehir, zihinsel biçimlendirme sonucunda metaforik bir hüviyet kazanmıştır, denebilir: “Ben ilmin şehriyim, Ali kapısıdır.” Söz konusu hadisin klasik şiirde birçok örnekte yer almasının, Osmanlı zihin dünyasındaki etkisini göstermesi bakımından da ayrıca önemli olduğu söylenebilir:

Faslu'l-hitâb-ı ma'rifet ehli şu 'ilme dir
Kim şehri Mustafâ ola vü bâbı Bü'l-Hasan
Şeyhî (k. 7/29)

Bulagör öyle medîneye vusûl
Ki kapusu ola dâmâd-ı Resûl
Nâbî – Hayriye (293)

Nebî medîne-i 'ilm oldu bâbı şâh-ı Necef
O dergühüñ itiyem ol kapıda derbânem
Hayâlî (g. 342/3)

Şehir, güzellik imajını taşıyan bir kavram olarak belirlediği gibi aynı zamanda güzel(ler)in yurdu olarak da tavsif edilmektedir. Güzeller, şehirde oturduğu gibi şehir de güzelleriyle anılır. Gönül semasında yüksek bir şehir kuran şair, maşukun şehrin diğer güzellerinden ayrı olduğunu, onlara benzemediğini ifade ederek onun güzelliğini methetmektedir:

Âsumân-ı dilde bir şehri bülendüm var imiş
Benzemez hûbân-ı şehre hûb efendüm var imiş
Emrî (g. 240/1)

Gelibolulu Âlî, başka bir bağlamda şehirle ontolojik ilişki kurarak varlığın şehirden bahsetmektedir. Varlığı şehir metaforu üzerinden ele alan şair, burada merkezî bir konum ve anlam kazanan nesnenin şehri kaybetmesinin, ontolojik yokluğa karşılık geldiğini ifade eder. Şehir, bu haliyle adeta nesnelere ayan-ı sabite (varlığın bilgi düzeyi) ve âlem-i misal (varlığın arketip düzeyi) düzleminden inip âlem-i hiss (varlığın görüngü düzeyi) makamına inmesi demektir. O vakit şehir, insan için bir "tecelligah"tır da:

Dem oldu varlığım şehrin yitürdüm bî-haber gezdüm
Dem oldu rub'-ı meskûnî güneşden besbeter gezdüm
Gelibolulu Mustafa Âlî (Müsemmen 1/I)

Şehir, âlem-i hissini niteliğini tam karşılar biçimde zıtlıkların uyumuyla oluşmuştur. Bu yüzden hissî varlıklarla ilişkilendirilmesi mümkün hâle gelmiştir. Tekdüze olmayan ve merkezî bir planla işlemeyen bir mekân/varlık olarak şehir, zıtlıkların uyumu ile ortaya çıkmış olan "beden"le rahatlıkla benzeşmektedir:

Çünkü halk itdi Hudâ çâr 'anâsırdan seni
Hiç vücûduñ şehrin öğme sen anuñ mi'mârın öğ
Mihri Hatun (Tazarru'-nâme. 175)

Şehirle kurulan bu ontolojik temsiliyet, onunla biçim ve anlam düzeyinde ilişki kurulmasını kolaylaştırır. Sanatın biçim ve anlam birlikteliği ile ortaya çıkardığı bütünlük, şehirden şiire birçok mekân kendisine merkez edinmiştir. Osmanlı zihin dünyasının şehre ve mimarîye yansıyan yüzü, şiirde de görülmektedir. Bu zihin dünyasının bazı boyutlarına bakıldığında şehir ve mimarînin biçimsel özellikleri malzemede ayrışsa bile şiirde benzer ilkelerle yankı bulmaktadır.

Tasarımda merkezî bir planın bulunmaması

Merkezî bir planla oluşmayan Osmanlı/İslam şehirleri kesif ve yekpare biçiminde görünür ve kesintiye uğramadan gider (Bammat, 2015: s. 104). Osmanlı şehir planlamasında merkezî bir diktenin bulunmadığı; devletin, şehrin tamamını etkileyen yangın gibi olayların dışında “yerleşim bölgelerine talimatnameler göndermeyi hiçbir vakit uygun bir iş olarak” görmemesinden de anlaşılmalıdır (İnalçık, 1995: s. 260). Klasik Osmanlı mahallesinde çıkmaz sokakla birlikte temaşaya uygun tasarım, mekânı geçip gidilen bir yer değil üzerinde düşünüldüğü için hikmet arayışına vesile olan bir ‘mahall’e çevirir. Geçip gitme hissi, insanı o mekândan da aslında koparır:

“Yollar düzleştirilip düzenli bir hale sokuldukça, yolcunun hareket etmek için sokaktaki insanları ve binaları hesaba katma gereği de azalır. Karmaşıklık gittikçe azalan bir ortamda ufak hareketler yapması yeterlidir.” (Sennet, 2014: s. 13).

Hareket kabiliyeti daraltıldığında, insanın temaşa ihtiyacı, etrafa dikkat kesilme arzusu artar. Oysa modern kent tasarımı, “dokunma korkusu”nun etkisiyle ortaya çıkmıştır (Sennet, 2014: s. 13-14). Cansever’in tespitiyle “Kur’an’ın ‘Bak her şeye, göğe, yıldıza, güneşe, yere, toprağa, her şeye bak.’ emri hareket halinde, bakan, araştıran insan tavrını oluşturur.” (Cansever, 1992: s. 14). İslam kentindeki sürekli bir labirent hali ve bir yerin etrafında sürekli dönme o yere karşı bir duyarlılık oluşturmaktadır (Erzen, 2016: s. 57). Osmanlı şiiri için de böyle bir labirent ve aynı yer etrafında dönme durumundan bahsedilebilir. Gerek maşukun güzellik unsurlarını ifade etmek için kullanılan sabit terkip ve kavramlar (mazmunlar) gerek kafiye ve aruzun oluşturduğu biçimsel yekparelik, şehir tasarımındaki labirentlikle ilişkilendirilebilir. Bu şiir anlayışına modern dönemde getirilen ve çoğu anakronik bakışın etkisiyle oluşmuş eleştirilerin odaklandığı konulara bakıldığında Osmanlı zihin dünyasının şehirden şiire, benzer bir perspektifle teşekkül ettiği görülecektir.

Osmanlı/İslam şehrinin açık kompozisyon niteliği -bu nitelik şiirden mimariye, hattan musikiye, tezyinden minyatüre tüm İslam sanatlarına da genelleştirilebilir- anlaşılmayınca onun “plansız bir biçimde, kendiliğinden meydana geldiği ve nüfusunun yalnızca ‘şekilsiz yığın’³ olduğu” ileri sürülmüştür. Bu eleştirileri izale etmek için savunmacı bir tarzda tutulan yol, Osmanlı şehrinin bir plan dâhilinde genişlediği gibi bir yanlış anlayışı doğurmuştur. Osmanlı/İslam şehrinin teşekkülüne dair çalışmaları olan Halil İnalçık, Osmanlı pratiğinin merkezî bir planın bulunmadığı kanaatine meydan okuduğunu ve Sultanın kontrolünde geleneksel bir tanzim biçimine bağlı olduğunu iddia etmektedir. Yine İslam şehrinin herhangi bir plandan yoksun olduğu görüşünün artık terk edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Yine de İnalçık, “şehrin meskûn bölgelerinde herhangi bir planın bulunmadığı” görüşüne iştirak etmekte ve bunun İslamî kavramlarla bir izahı olduğunu ifade etmektedir (İnalçık, 1995: s. 251-252).

Benzer eleştiriler Osmanlı şiirine de getirilmiştir. Gazel gibi birçok şiir biçimine özgün bir isim verilmediği çünkü kompozisyonel bir bütünlük taşımadığı gerçeğinden hareketle bir planın varlığından söz edilemeyeceği öne sürülmektedir. Konu bütünlüğünün bulunmadığı ve parça güzelliğinin esas olduğu bir şiir anlayışı olarak değerlendirilen klasik Türk şiirinin “açık kompozisyon” niteliği yeterince anlaşılmadığından bu dönem şairleri fikrî dağınıklıkla suçlanmıştır (Ersoy, 2016: s. 404-405). Bunun sadece şairlere özgü bir durum değil devrin zihin dünyasını şekillendiren bir ilke olduğu ve diğer sanat

3 Benzer biçimde malzemesi ölçüsünde klasik Türk şiirinin de bu “kusur”larla malul olduğu iddia edilmiştir: “Namık Kemal’in tabiri ile ‘parça bohçası’na benzerlerse de her zaman değildir. Bilhassa, kudretli sanatkarlarda bu başıboşluğa az rastlanır.” (Cunbur, 1990, s. 94). M. Fuat Köprülü’nün de benzer eleştiriler getirdiği görülür: “Halkavi hayvanlar nasıl parçalandıkları vakit yaşayabilirlerse bizim eski edebiyat da beyitlere, hattâ bazen mısralara ayrıldığı vakit hakiki bir hayat sürebilir.” (Köprülü, 1999, s. 65).

ürünlerine de genelleştirilebileceği unutulmamalıdır. Oysa şairlerin bu formu benimseme nedenleri ve yine bu formun klasik Osmanlı sanatında birçok sanat türünde görülmesi üzerinde neredeyse hiç durulmamıştır.

Lâmiî'nin, şiir için “sûk-ı teng ü târ” (karanlık ve dar çarşı) (Üzgör, 1990: s. 246) ifadesini kullanmasında kaynağın Osmanlı/İslam şehir tasarımı olduğu söylenebilir. Şiir yazmanın zorluğu ve ondaki kurallar manzumesinin hakimiyeti, Osmanlı/İslam şehrinin sokaklarını çağrıştırmaktadır. Şiirde şairin hareket kabiliyeti, gelenekte önceden var olan kurallarla sınırlı belli bir standart içindedir. Şairin bu sınırlı özgürlüğü, İslam şehrinin hareketi sınırlayan dar ve bazen de çıkmaz sokaklarını hatırlatmaktadır. Aruz ve kafiye'nin oluşturduğu “standartlar ruhu” da Osmanlı şiirinde bir dikteye dönüşmeden aynı malzeme ve enstrümanların, dışarıdan bakıldığında birbirinin aynı görülen ama yaklaşıldığında çeşitlenerek farklılaşan bir tasarımda kullanılmasını sağlamıştır.

Seyyid Hüseyin Nasr'ın İslam şehri hakkındaki aşağıdaki değerlendirmeleri, şiirle karşılaştırılabilecek önemli değerlendirmeler içermektedir:

“Geleneksel İslam şehrinde yaşam mekanlarının hepsi, tek bir çatıya sahipmiş izlenimi bırakır insanda; çünkü hem metafizik hem de mimarî manada birlik parçalara daima hakimdir ve parçaların büyümesine, ancak bütünle uyum ve ilişki içerisinde olmaları şartıyla izin verilir.” (Nasr, 2019: s. 231).

Nasr'ın üzerinde durduğu bu “birlik” şiir için de söz konusu edilebilir. Şiir, kafiye ve aruzun sağladığı bütünlük içinde bütüne tabi ve onunla uyum içindeki şiir parçalarına (beyitler) sahiptir. Bu haliyle şiirde parçalar çoğaldıkça çoğalır ama ayrışmaz, “başka”laşmaz, yine o bütüne tabidir. Bu durum bir karışıklık ya da kaos doğurmaz; aksine muhatabına daha ilk adımda aşinalık kazandırarak onu yabancı olmaması için bir yurda davet eder. İslam mimarîsinin sahip olduğu bu huzur, sükûnet ve ahenk, klasik Türk şiirinde de görülebilir. Şiir de minyatür de musiki de bu dinginliği taşır.

Osmanlı zihin dünyasının bir yansıması olarak şehir tasarımındaki parçalılık ve plansızlık, “Müslüman mezarlığıyla muntazam bir plana göre yapılan” Hıristiyan mezarlığı karşılaştırıldığında da görülebilecektir. Clifford Geertz “İslam şehrinin görünümünün diğer şehir manzaraları gibi yalnızca mütenevvi değil, aynı zamanda parça parça ve dağınık olduğunu ileri sürer.” (İnalçık, 1995: s. 260, 266).

Merkezî bir planla oluşmayan İslam şehir tasarımının örneklerini Osmanlı büyük şehirlerinde daha net görmek mümkündür. Bu durumu Halil İnalçık şöyle ifade etmektedir:

“İstanbul ve Bursa gibi büyük vilayetlerde şehir tek bir merkezin değil her biri dinî yapıların (cami, medrese, dârulaceze v.s.) bir parçası olarak inşa edilen bir vakıf tarafından desteklenen farklı mevkilerdeki merkezlerin etrafında gelişmekteydi. (...) Bir Müslüman cemaatinin din ve eğitim alanlarındaki en temel manevî ihtiyaçlarını karşılayan ve hatta (dârulaceze imareti veya mutfağı sayesinde) su ve yiyecek tedarik eden külliyeler, zamanla tam bir nahiye halini alarak birer yerleşim merkezine dönüşmekteydi. Müslüman İstanbul, bu sistem sayesinde XV'inci yüzyılın ikinci yarısında, Avrupa'nın en büyük şehri oldu.” (İnalçık, 1995: s. 254).

Jale Nejdet Erzen, İslam şehrinin bir labirent halinde ve hareket odaklı oluşuna özellikle dikkat çekerek onun bu halinin, insanı etrafına karşı ilgili ve teyakkuz halinde olmasını sağladığını ifade eder:

“Sanat gözü eğiten bir araçtır; mimarî ise bunu beden hareketini yönlendirerek yapar. İslam kentinde sürekli olarak bir labirenttesinizdir; sokakların arasında hareket ederken sürekli olarak yeni bedensel yaşantılar tecrübe edersiniz; bütün dolaşım insanı doğru yolu bulmak için eğiten ve bir yerin etrafında sürekli olarak döndürerek o yere karşı duyarlı olmaya iten bir düzene sahiptir.” (Erzen, 2016: s. 57).

Osmanlı şiirinin biçimsel olarak böyle bir yekpareliğe ve kesifliğe sahip olduğu bilinmektedir. Mısralar ve beyitler kafiyenin güdümünde yekpare bir formun parçalı akışında ilerler. Şiirin biçiminde görülen bu özellikler, kuramsal olarak onu Osmanlı/İslam şehrinin tasarım ilkeleriyle birlikte değerlendirmeyi kolaylaştırır. Osmanlı/İslam şehrinin merkezî bir planla gelişmediğine daha erken dönemde tanıklık eden edebî metinler bulunmaktadır. Tâcî-zâde Cafer Çelebi'nin Heves-nâme isimli mesnevisinde, gonca gülün yaprağı gibi kat kat diyerek 15. yy İstanbul sokaklarını tarif etmesi buna örnektir:

İçi kat kat binâdur gonca-âsâ
Miyân-ı lâle deplü yok tehî câ
Tâcî-zâde Ca'fer Çelebi (141)

Tâcî-zâde Cafer Çelebi de yukarıdaki beyitte “şehir”den ziyade bir gülbahçesi tasvir eder gibidir. Şiirin anlamsal arka planını oluşturan “gülşen” (gülbahçesi) mazmunu ile “şen” kelimesi ve şehirleşme arasında ilgi kurulmuş gibidir. “Şen”, “şenlemek” ve “şenledici” kelimeleri mimarî kavramlar olarak da kullanılmaktadır: “gül-şen” ve “Şehirlerin imarı, ihyası, abad edilmesi, nüfuslandırılması, huzur ve güvenliğinin ve iaşesinin temini gibi şehircilik ve şehirleşme faaliyetlerinin tümünü birden ifade etmek için kullanılan” (Uğur, 2015: s. 294) ‘şenlendirme’ kavramı da bu ilişkiyi kuvvetlendirmektedir.

Spiro Kostofun

“Romalı ızgara sistemi dışarı ile ilişkilidir: İslam ‘blok’u ise içe dönüktür. Bundan ötürü -Şam ya da İspanya’da Merida gibi- Roma kentlerinde (İslamiyete göre) geniş görünen sokak ve kamu alanları giderek doldurularak, ara sokaklar kapanarak (konut) blokları birleştirilmiştir.” (Erzen, 2017: s. 171)

tespiti, Tâcîzâde'nin örnek beytiyle paralellik arz etmekte ve şair, tam da böyle bir şehri betimlemektedir. Şairin yaşadığı dönem düşünüldüğünde fetihten çok geçmeden bu değişimin farkında olduğu söylenebilir. İstanbul da fetih sonrası şehir tasarımında benzer dönüşümler geçirmiş olmalıdır.

Erzen'in, “Osmanlı dünyasında, çözümsel bir tutum yerine şiirselliğe dayalı sinestetik yaklaşım, doğa ile bir duygu yakınlığı, bir bağ ve doğaya bağlı olma duygusunu yaratmıştır.” (Erzen, 2017: s. 75) tespiti, merkezî planlamadan yoksun tasarımın duyguları harekete geçirici ve ilham verici olduğu fikrini desteklemektedir. Şiirlerde güçlü bir şekilde yer alan tabiat tasviri, bu anlamda dikkat çekicidir. Osmanlı/İslam şehrinde “Binalar önceden belirlenmiş bir tasarıma göre değil peyzajın topoğrafyasına uyarak, onun yönüne ve eğimlerine uyum sağlayarak doğaya yerleştirilirler.” (Erzen, 2017: s. 75) Bu hem şiirsellik sağlamak hem de şehrin doğayla ilişkisini artırmaktadır.

Şehri, gülşenle adeta eşitleyen ikisini mutluluk ve huzurun mekânı olarak birbirine muadil bulan Şeyhoğlu da maşukun cemali bulunmadığı zaman bunların da fiziki güzelliğe sahip ama ruhsuz bir bedene benzediğini düşünmektedir:

Eger şehir ola ger gülşen cemâlünşüz safâ virmez
Niçeme hûb ise zıştür beden kim olmaya câm
Şeyhoğlu (Şentürk, 2014: s. 2)

Taşlıcalı Yahya, Şâh u Gedâ mesnevisinde yer verdiği İstanbul tasvirinde şiir ve şehri sadece anlam düzeyinde değil biçim düzeyinde de benzeştirerek ele almaktadır. Klasik Türk şiirinde olduğu gibi şehir de beyit/evlerden oluşmakta, dışarıdan bakıldığında zahiri görüntüsü birbirine benzeyen bu iki tasarımın da zengin çeşitliliği içeriden bakışla mümkün olabilmektedir:

İçi ebyât ile müzeyyendür
Sanki dîvân-ı nazm-ı rûşendür

Cümle beyti mülemma' u ma'mûr
Bulamaz kimse bir yerinde kusûr

Taşlıcalı Yahyâ (543-544)

Taşlıcalı Yahya da Tâcîzâde gibi İstanbul'un binalarla dolu yoğun bir şehir olmasına vurgu yapar. Kat kat binalardan oluşan bu şehir dünyanın çatısı gibidir:

Sakf-ı eflâki gibi dünyânuş
İçi kat kat binâ durur anuş

Taşlıcalı Yahyâ (546)

Şehir, teşekkül ve tefakkuh: şehri fıkıhla kurmak

Arapçada şehir anlamında kullanılan “medine” sözcüğü, Arami dilinde önceleri “mahkeme yeri”, daha sonra “şehir” anlamında kullanılan “medinta” kelimesinden gelmekte İbranî dilinde ise “bir yöneticinin nüfuz alanına giren yer” manasında kullanılmaktadır (Bozkurt ve Küçükbaşçı, 2003). Azamet, yücelik ve saltanat manasına gelen mülk kavramını içeren دین (dîn)le kökteştir (Koç ve Tanrıverdi, 2013). Sözcüğün kökeninde mevcut olan hâkim, hüküm ve mahkeme ilişkisi, şehri fıkıhla mukayyet kılmaktadır. İslam mimarîsi ve şehir planlaması, İslam toplumu kadar Müslüman bireyi de şekillendiren İlahî hukuka bağlıdır ve onun etkisi altındadır (Nasr, 2019: s. 231). Osmanlıda şehir, İslam'ın dünya görüşünün etkisiyle onun emir ve yasaklarının gözetildiği bir yer olarak fizikî ve sosyal görünümüyle bir bütün olarak ortaya çıkmıştır. Bu yüzden fethedilen bir şehri yeniden inşa etme, dinî bir coşkunluğun ve manevî bir sahiplenmenin tezahürü olarak görülür (İnalçık, 1995: s. 246, 250). Bu “şehrin imarında ve müessesleşmesinde ilk önce ihtiyaç duyulan ibadet mekânları ile eğitim kurumlarının” varlığında da görülmektedir. Bu kurumların sayıca diğer yapılara göre çok daha fazla olduğu bilinmektedir (Keleş, 2001: s. 184).

“Cami için şehrin mütebariz bir yeri yahut çarşı türünden kalabalık bir merkez”in tercih edilmesini İnalçık, kriterin estetik ya da fonksiyonellik olmasıyla açıklar ve Osmanlı İstanbul'unun inşa sürecini, asıl itibarıyla İslam'daki vakıf ve imaret kurumlarına dayandırır. Bu yüzden bazı mahalle ve nahiye isimleri, bölge mescidinin banisinden gelmektedir. Şehrin dışında bir tepenin üstünde veli kabirleri bulunur. Buralarda “şehirlere, kişi kabul edilir. Şehrin ismini muhtevî evrâd u ezkâr” okunur (İnalçık, 1995: s. 247, 255).

“Mahremlik ailevi ve dini hayatı kuşat”tığı gibi şehir planlamasını da etkilemiştir. Şehir iskân ve ticaret bölgeleri olarak ikiye ayrılmıştır. Ticaret bölgesinde gayrimüslimler de bulunabilir ama içki ve domuz eti gibi haram ürünleri burada satamaz; ancak kendilerine ayrılan özel mahallelerinde bunu yapabilirler. Her dinî cemaatin kendine ait yerleşim bölgesinde özel mabet ve mezarlıkları bulunmaktadır (İnalçık, 1995: s. 258). Şiir örneklerine bakıldığında da daha çok “meyhaneleri, kulesi, surları, gemicileri ve Hristiyan güzelleri”yle söz konusu edilen Galata; “kiliseleri, törenleri, yabancı tüccar ve denizci nüfusuyla Hristiyanlar için bir sığınak” konumundadır (Tanrıbuyurdu, 2017: s. 23, 27). Semtin, nefsi-i İstanbul olarak ifade edilen ve Müslüman kimliği ile tebarüz eden sur içinin aksine gayrimüslim azınlığın kendi özel mahalli olarak konumlandığı anlaşılmaktadır. Şiirlerde buna tanıklık eden örnekler mevcuttur:

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

Reh-i mey-hâneyi kat' itdi tîg-i kahrı sultânı
Su gibi arasın kesdi Sitanbul u Kalatanı
Bâkî (g. 279/1)

Rind isen meyli koma câm-ı musaffâdan yana
'Ârif isen götür ayagı Galata'dan yana
Revânî (g. 7/1)

Şehir veya kasaba, “İslam’ı ve şeriatı temsil eden” bir “kadı”nın idaresi altında kurulmuştur. Osmanlı/İslam şehri de “İslam şeriatı idealine dayanan ve bu ideali yansıtan belirli bir fizikî ve sosyal organizasyona sahip” bir ortamda ortaya çıkmıştır (İnalçık, 1995: s. 260, 264). “Osmanlı şehirlerinde en kritik rolü adalet, asayiş, şehircilik ve devletle toplum arasında iletişim gibi pek çok işlevi hep birden üstlenen ve devletin her tarafına yayılan kadılar” oynamaktadır (Uğur, 2015: s. 299). Şiirlerde şehrin kadısından bahsedilirken onun hâkim rolünün, yer yer aşıkların uçarı davranışlarına ve kaçamaklarına karşı yasakçı bir konumda bulunması yönüyle öne çıkarıldığı görülür. Vaiz, şeyh veya kadı olarak tavsif edilen bu otorite; nasihat eder, tavsiyelerde bulunur; yasak koyar, ceza verir. Şairler/aşıklar onun varlığından haberdar oldukları gibi otoritesinden de sakınırlar:

Hizmete olmasa müdâvemetün
Kâzî-i şehri ider seni te'dîb
Gelibolulu Mustafa Âli (Terc. 3-X/1)

Getürsem pendini bir bir yirine vâ'iz-i şehri
Bahâr olsa nigâr olsa şarâb-ı hoş-güvâr olsa
Bâkî (g. 452/2)

Vâ'iz-i şehre nice 'âkil disün pîr-i mugân
Adına ümmü'l-habâ'is der dü sâle duhterün
Şeyhülislam Yahyâ (g. 196/2)

Şehrin fıkıhla ilişkisine bir örnek de bir bölgenin iki şahitle alınmasıdır. İslam hukukunda önemli bir hukuk organı olan şahitlik olgusu aşağıdaki beyitte şehrin alınmasına yasal bir zemin oluşturmuştur. Beyitte “şâhid”in güzel yüzlü, güzellik sahibi (Aslan, 2010: s. 2) anlamı hatırda tutulduğunda tevriye sanatından da bahsedilebilir:

Ruhlarla n'ola gönül alsan
İki şâhidle alınur bir şehir
Emrî (muk. 191-1)

Sonuç

İslam şehir tasarımının klasik Türk şiirine yansıyan boyutları olarak merkezî bir plandan yoksunluk, şehrin bir kadı yönetiminde teşekkül etmesi, farklı kültür ve inanışlara göre bölgesel dağılımlar göstermesi gibi niteliklerden söz edilebilir. Bir mekân kavramı olarak şehir, Osmanlı düşüncesinde, ontolojik bir düzeyi temsil etmektedir. Bu dönemde mekânın metafizikle ilgisinin sürekli diri tutulduğu

görülmektedir. Şiir örnekleri de bu durumu teyit etmektedir. Şehir; ahlak, sanat, felsefe ve dine dair temsil kabiliyeti yüksek olan bir olgu olarak kabul görmektedir. İçinde bulundurduğu her unsurun bağımsız bir varlık göstermesine müsaade eden şehir, bunları kimliksizleştirmeden kendi bütünü içinde barındırır. Bu durum, bir form olarak devrin sanat türlerinde de görülmektedir.

Şehrin, Osmanlı/İslam düşüncesini ortaya çıkaran metafiziği ifade aracına dönüştüğü görülmektedir. Yer yer metaforlaşarak bu düşünceyi bir öz halinde sunmaya yaradığı da söylenebilir. Sanat tasarımlarında belirleyici bir nitelik arz eden “mekân” kavramı, ait olduğu kültürde varoluşsal bir boyut taşır. Sanatın mekanla güçlü bağından hareketle şiir ve şehir arasındaki ilişkinin, basit bir metin tanıklığı düzleminde olmadığı, biçim ve anlamda bütünleşen bir estetik tasavvurun etkisinde ortaya çıktığı görülür. Şiirlerde şehir, güzellerin yurdu olarak ifadelendirilirken sevgili, sahip olduğu niteliklerle onlardan öne çıkar.

Sanatın biçim ve anlam birlikteliği ile ortaya çıkardığı bütünlük, şehirden şiiire birçok tasarımda mevcuttur. Varlığa dair görüşlerin, mekânın algılanma biçimine etkisi, bu etkinin şiir özelinde sanat eserindeki izdüşümü üzerinde durulan konudur. Sanatın oluşumuna dair bazı teorilerin Osmanlı zihin dünyasını izahta yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu zihin dünyasının, eşyaya bütünlükçü bakışın verdiği kapsayıcı bir perspektifle yaklaşmakta olduğu bir diğer sonuçtur.

Kaynakça

- Aksoyak, İ. H. (2018). Gelibolulu Mustafa Âlî Dîvânı, Erişim Adresi: <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/58695,gelibolulu-mustafa-ali-divanipdf.pdf?o>
- Altınok, B. Y. (ty). Hacı Bayram Veli – Bayramîlik – Melâmîlik ve Melâmîlik, Ankara: Oba Kitabevi.
- Arslan, M. (2018). Mihrî Hatun Dîvânı, Erişim Adresi: <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/58679,mihri-hatun-divanipdf.pdf?o>
- Aslan, Ü. (2010). Klâsik Türk Şiirinde Şâhid, *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 1-28.
- Avşar, Z. (2017). Revânî Dîvân, Erişim Adresi: <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56143,revani-divanipdf.pdf?o>
- Aynur, H. (2015). “Şehri Sözle Resmetmek – Osmanlı Edebi Metinlerinde İstanbul”, Büyük İstanbul Tarihi, İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür AŞ Yayınları, VII, 128-145.
- Bammat, N. (2015). İslam’da Mekân Anlayışı, Çev. Sadık Kılıç, *Şehir ve Düşünce*, 6, 100-113.
- Batıslam, H. D. (2009). Şehir Şiirleri ve Şeyhülislâm Yahyâ’nın Edirne Gazelleri, *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 39, 483-498.
- Biltekin, H. (2018). Şeyhî Dîvânı, Erişim Adresi <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/61044,seyhi-divanipdf.pdf?o>
- Bozkurt, Nebi; Küçükaşcı, Mustafa Sabri (2003). “Medine” TDV İslam Ansiklopedisi, Erişim Adresi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/medine#1>
- Burckhardt, T. (2013). İslam Sanatı-Dil ve Anlam, Çev. Turan Koç, İstanbul: Klasik Yayınları.
- Cansever, T. (1992). Şehir ve Mimari, İstanbul: Ağaç.
- Cansever, T. (1997). İslam’da Şehir ve Mimari, İstanbul: İz.
- Cevzici, A. (2000) Felsefe Terimleri Sözlüğü, İstanbul: Paradigma.
- Cunbur, M. (1990). Prof. Dr. Ali Nihad Tarlan’ın Makalelerinden Seçmeler, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Eflatun, M. (2003). Şehir Medhiyelerine Bir Örnek: Akşehir Medhiyesi. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Dergisi*, 26, 273-278.

- Erdoğan, M. (2012). Gözden Kaçmış Bir XVI. Asır Şâiri: Celâl-zâde Mustafa'nın Oğlu Mahmûd Efendi ve Konya, İstanbul ve Edirne Medhiyeleri. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10/2, 300-325.
- Ersoy, M. A. (2016). Edebiyat Bahisleri: Plân, *Sebîlürreşâd*, 8/204, Ed. Ertuğrul Düzdağ. İstanbul: Bağcılar Belediyesi Yayınları, 404-405.
- Erzen, J. N. (2016). Çoğul Estetik, İstanbul: Metis.
- Erzen, J. N. (2017). Üç Habitus, İstanbul: YKY.
- Güler, K. (1996). XIX. Asır Şuarâsından Ârifi ve Pesendî'nin Kütahya Methiyeleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 279-285.
- İnalçık, H. (1995). İstanbul: Bir İslam Şehri, Çev. İbrahim Kalın, *İslâm Tetkikleri Dergisi*, 9, 243-268.
- İsen, M. (1999). Latîfi Tezkiresi, Ankara: Akçağ.
- Kaplan, Y. (2016). Klasik Türk Edebiyatında Bilâdiyyeler ve Zihnî Efendi ile İştibî Ahmed Efendi Bilâdiyyeleri, *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*. 13/1, 102-124.
- Kaplan, M. (2019). Nâbî - Hayriye, Erişim Adresi: https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/67684,nabi-hayriyepdf.pdf?o&_tag1=EC14749540EDDA04932E16674F39E835F8E3C7DE&crefer=27A45FooFE59D6F946DE1C4FE18C4E9C1C932AD58265221FD58C2CED253220DE
- Kavruk, H. (ty). Şeyhülislâm Yahyâ Dîvânı. Erişim Adresi: <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10655,seyhulislamyahyadivanihasankavrukpdf.pdf?o>
- Keleş, H. (2001). Vakfiyelere Göre XV. Yüzyılda Bursa'da İmar Faaliyetleri, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21/1, 177-188.
- Koç, M- Tanrıverdi, E. (2013). Mütercim Âsım Efendi - Kâmûsu'l-Muhît Tercümesi, Erişim Adresi: <http://www.kamus.yek.gov.tr/>
- Köprülü, M. F. (1999). "Hayat ve Edebiyat", Osmanlı Divan Şiiri Üzerine Metinler, Haz. Mehmet Kalpaklı, İstanbul: YKY, 65.
- Kufacı, O. (2019). Coğrafyanın Bâkî Divanı'na Aksi: Ülke ve Bölge Adları, *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 2/1, 377-424.
- Kutlar, F. S. (2011). Klasik Türk Şiirinde Şehir Hicivleri ve Arpaemîni-zâde Mustafa Samî'nin Edirne Kasîdesi. *Turkish Studies*, 6/2, 1-16.
- Küçük, S. (1994). Bâkî Dîvânı, Ankara: TDK.
- Nasr, S. H. (2019). Modern Dünyada Geleneksel İslam, Çev. Sara Büyükduru, İstanbul: İnsan.
- Özcan, N. (2013). Nâbî Divanı'nda Medine. *Turkish Studies*, 8/1, 2037-2047.
- Saraç, M. A. Y. (ty). Emrî Dîvânı, Erişim Adresi: <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/TR,78368/emri-divani.html>
- Selçuk, B. (2014). Bir Şehir Medhiyesi: Nergisi'nin Saray Kasîdesi. *International Journal of Language Academy*, 2/3, 27-39.
- Sennet, R. (2014). Ten ve Taş – Batı Uygarlığında Beden ve Şehir, Çev. Tuncay Birkan, İstanbul: Metis.
- Sungur, N. (2006). Tâcî-zâde Ca'fer Çelebi - Heves-nâme, Ankara: TDK.
- Şentürk, A. A. (2014). Osmanlı Şiiri Antolojisi, İstanbul: YKY.
- Tanrıbuyurdu, G. (2017). Klâsik Türk Edebiyatına Yansıyan Yönleriyle 'Galata', *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6/1, 21-42.
- Tarlan, A. N. (1992). Hayâlî Dîvânı, Ankara: Akçağ.
- Taşkent, A. (2018). Güzelin Peşinde, İstanbul: Klasik.
- Timurtaş, F. K. (1980). Şeyhî - Hüsrev ü Şîrîn, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi.

- Tökel, D. A. (2016). “Divan Şiiri ve İstanbul’un İmar Tarihi”, *Osmanlı İstanbul’u*, İstanbul: 29 Mayıs Üniversitesi Yayınları, 473-494.
- Uğur, Y. (2015). Şehirler ve Şehirleşme, Osmanlı İmparatorluğunda Çevre ve Şehir, İstanbul: İstanbul Medeniyet Üniversitesi Yayınları, 293-327.
- Uzun, M. İ. (1992). “Edebiyatta Burç” TDV İslam Ansiklopedisi, Erişim Adresi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/burc--astroloji#4-edebiyatta-burc>
- Üzgör, T. (1990). *Türkçe Divân Dîbâceleri*, Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Yeniterzi, E. (2009). “Klasik Türk Şiirinde Ülke ve Şehirlerin Meşhur Özellikleri”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi Klasik Türk Edebiyatının Kaynakları Özel Sayısı* -Prof. Dr. Turgut Karabey Armağanı-, 3/15, 301-334.
- Yıldız, E. (2018). Klasik Türk Edebiyatında Şehir Şiirleri ve Revânî’nin Yayınlanmış Divanı’nda Yer Almayan Medine Kasidesi, *International Journal of Language Academy*, 6/2, 120 / 143.
- Yoldaş, K. (1993). Taşlıcah Yahyâ Bey - Şâh u Gedâ (İnceleme-Metin), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

47. Klasik Türk şiirinde yağmurla ilgili tasavvurlar

Semih YEŞİLBAĞ¹

APA: Yeşilbağ, S. (2021). Klasik Türk şiirinde yağmurla ilgili tasavvurlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 807-853. DOI: 10.29000/rumelide.995450.

Öz

Klasik Türk edebiyatı sahasındaki eserler incelendiğinde bu edebiyatta sevgi ve aşk dışında, kozmografik unsurlardan bitkilere; dinî ilimlerden batıl inanışlara; ayet, hadis iktibaslarından deyimlere kadar sosyal hayat içerisindeki içneden ipliğe her şeye farklı bağlam ve vesilelerle yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda *yağmur* da şairlerin duygu, düşünce ve hayal dünyası içerisinde yer alan ve nispeten yaygın kullanımı olan bir temadır. Bu çalışmada isimleri kaynakçada yer alan 16. yüzyılda yaşamış 25 klasik Türk şairinin doğrudan yağmuru ele alan ya da bulut, dağ, gök gürültüsü gibi dolaylı olarak yağmurla irtibatlandırılan unsurları ihtiva eden beyitleri, ilgili divanlar taranarak tespit edilmiştir. Ardından tespit edilen beyitler, *yağmurla ilişkilendirilen tabii unsurlar; yağmurla benzetme veya mecaz ilgisi yoluyla ilişkilendirilen unsurlar; yağmurla ilgili âdet, inanış ya da tecrübeye dayalı bilgiler; yağmurla ilgili ayet, hadis ve deyimler; yağmurla ilgili diğer unsurlar* alt başlıklarıyla incelemeye tabi tutulmuştur. Verilen bilgileri desteklemek için çalışmaya dâhil edilmiş örnek beyitler, makalenin bağlamına uygun olarak tasnif edilmiş ve açıklanmıştır. Yağmur ana başlığı çerçevesinde oluşturulan alt başlıklarla hazırlanan bu çalışmada klasik Türk edebiyatı şairlerinin yağmuru nasıl algıladıkları, hangi anlamlarla ve hangi unsurlarla irtibatlandıkları, yıllar içinde toplumsal ve kültürel hayat bağlamında yağmurla ilgili nasıl bir duygu, düşünce ve hayal dünyasının oluştuğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Klasik Türk edebiyatı, yağmur, bârân, matar

Concepts of rain in classical Turkish poetry

Abstract

When the works in the field of classical Turkish literature are examined, it can be seen that apart from love, everything in social life from A to Z, from cosmographic elements to plants, from religious sciences to superstitions, from hadith quotations to idioms, is included in this literature with different contexts and means. In this context, *rain* is also a theme which appears in the emotions, thoughts and imaginations of poets and which has a relatively common use. In this study, the couplets which were directly dealing with rain or which included elements indirectly associated with rain, such as clouds, mountains and thunders by 25 classical Turkish poets who lived in 16th century and whose names are included in the bibliography were identified by scanning the related diwan. Following this, the couplets which were identified were examined with subtitles of *natural elements related to rain; elements associated with rain through analogy or metaphor; information on rain based on tradition, belief or experience; verses, hadiths and idioms on rain and other elements related with rain*. The sample couplets included in the study to support the information given were classified and explained in accordance with the context of the article. This study, which was prepared with subtitles

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Edebiyatı ABD (Samsun, Türkiye), syesilbag@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9219-3601 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995450]

created within the framework of the main title of rain, aims to show how classical Turkish literature poets perceived rain, which meanings and which elements they associated it with, and what kind of an emotion, thought and imagination world was created in the context of social and cultural life over the years.

Keywords: Classical Turkish literature, rain, bârân, matar

Giriş

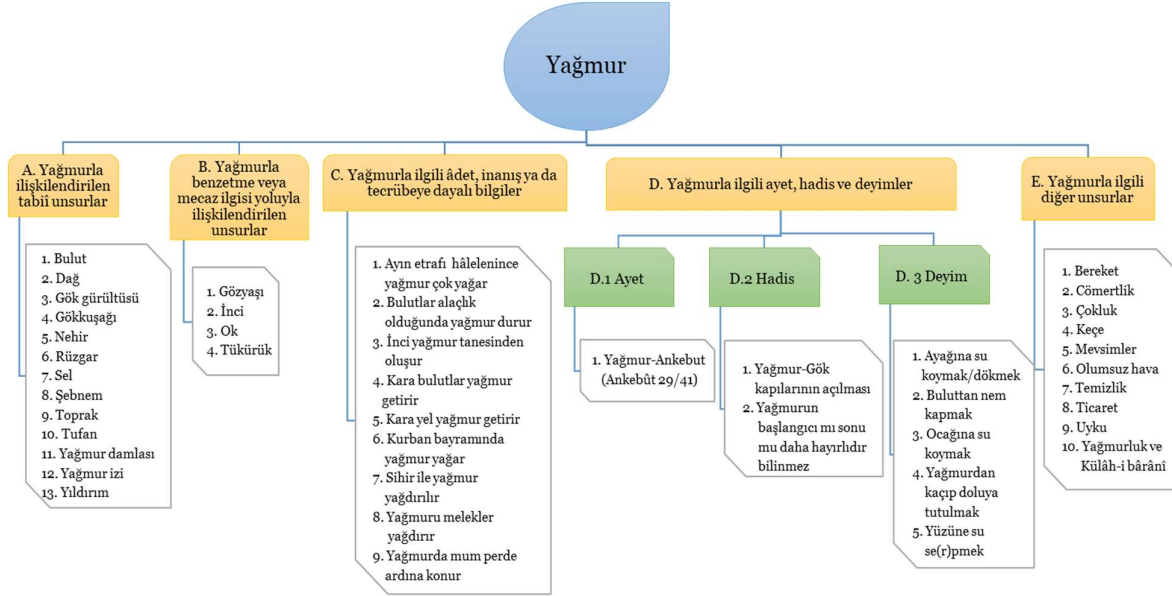
Atmosferdeki su buharının yoğunlaşmasıyla oluşan ve yeryüzüne düşen yağışın sıvı durumunda olanı (TDK, 1998: II/2365) şeklinde tanımlanan yağmur için, klasik Türk şiirinde ekseriyetle Fasça eşanlamlısı olan *bârân* sözcüğü kullanılır. Az da olsa bazı beyitlerde *yağmur* ve *matar* sözcüğüyle karşılaştığı da olur.

Su ile ilgili olması hasebiyle *anâsır-ı erba’adan* olan yağmur, yine bu grup içerisinde yer alan *denizle* birlikte farklı tasavvurlarla şiirlerde en çok yer alan unsurdur. Yağmura değinilen beyitler; bahariye, nevrüziyye, hazaniyye gibi ilkbahar ve sonbahardan bahseden nazım türleri içerisinde yer aldığı gibi bu türlere ait olmayan farklı nazım türleri ve biçimleri içerisinde de yer alabilmektedir.

Divan şiirinde her motif, birbirine bağlı unsurlar grubudur. Bu grubun içinden herhangi bir unsur zikredildiğinde öteki unsurların biri yahut birkaçı onunla birlikte bulunur. Bir motif, bu gibi unsurlarla ne kadar çok yüklü olursa ifade o ölçüde “cemiyyetli” olma meziyetine sahip olur. Burada serbest, her şairce değişen çağrışım yerine, genellikle sınırları belirli ve her şair tarafından aynı unsurla ilgili olarak benzer çağrışımlarla kurulan bir çağrışım ağının olduğu söylenebilir. (Akün, 2013: 155) Çalışmada üzerinde durulan yağmur konusu da incelenen beyitlerde *bulut*, *dağ*, *gök gürültüsü*, *gökkuşak*, *nehir*, *rüzgâr* gibi unsurların biri ya da birkaçıyla birlikte ve şairin hayal dünyasındaki bağlama göre beyitlerde yer alır. Yüzyıllar içerisinde geleneği oluşan, belirli kavramların belirli çerçeveye ve metinlerde sözcüklerin bile belirli bir ekseninde yer almasına rağmen yine de şairlerin farklı bakış açılarına sahip oldukları da göz ardı edilemez.

Edebî eser, bir ferdin benliğini, kimliğini ve kişiliğini yansıtır gibi görünmekle birlikte sosyo-kültürel hayat alanının, tercih ve tepkilerinden meydana gelen özel bir kompozisyonudur. Edebî eserin arkasında bir yazar, yazarın arkasında da sosyo-kültürel yapısıyla toplumun hayatı vardır. Her edebî eser, hangi sosyo-kültürel tabakanın estetik ihtiyaçlarına cevap verirse versin, o toplumun aynı zamanda tabî ve düzenlenmiş çevre konusundaki bakışını, yorumunu ortaya koyar. (Tural, 1993: 3-4)

Tabiat, ihtiva ettiği unsurları ile sanatçıların duygu, düşünce ve hayallerini anlatmakta tükenmez bir hazinedir. Şairler, zengin hayal güçleri ile tabiatı ve tabiat unsurlarını yorumlayarak eserlerinde malzeme olarak kullanmışlardır. Bu anlamda yağmur da Klasik Türk edebiyatı şairlerinin sevinçlerini, hüznelerini anlatmakta vasıta olarak kullandığı bir temadır. Şairler, bu temadan bahsederken yağmurla ilişkili farklı unsurlara da temas etmiş; bu unsurlar üzerinden şahsî, toplumsal, kültürel ya da dini konulardaki birikimlerini dile getirmişlerdir. Bunun tespiti, ele alınan temanın ilişki ağının tespiti açısından önemlidir. Bu amaçla aşağıda inceleme sonunda oluşan, yağmurla ilgili mefhumların gösterildiği bir şema yer almaktadır. Şema, aynı zamanda makalenin de planını özetlemekte ve elde edilen verileri sistematik ve sınıflandırmalı bir şekilde ortaya koymaktadır.



A. Yağmurla ilişkilendirilen tabii unsurlar

1. Bulut (Ebr, Sehâb, Gamâm)

Yağmurdan bahsedilen yerlerde sıklıkla yer alan *bulut* için beyitlerde daha çok Farsça *ebr* sözcüğünün kullanıldığı görülmektedir. Az da olsa *bulut* ve sözcüğün Arapçası olan *sehâb*, nadiren de gamâm kelimelerine de rastlanmaktadır.

Gökteki bulutlar, gündelik hayatı ve iklim şartlarını belirleme bakımından insanların görüp yorum geliştirdikleri tabiat unsurlarındandır. Özellikle şairler, eserlerinde yer verdikleri tabiat tasvirlerine bir şekilde bulut veya bulutla ilgili tasavvurlarını da dâhil etmişlerdir. (Şentürk, 2017: II/300)

Klasik şiirde bulutların ağlama sembolü olarak kullanıldığı söylenebilir. Söz gelimi Hayretî'nin aşağıdaki beyitlerinde bulutun âşığın dertli hâline üzüldüğü ve bu yüzden ağlayıp gözyaşları döktüğü dile getirilmektedir.

Dâne-i bârân degüldür yeryüzüne dökülen
Derd ile göklerde olmuşdur bulutlar eşkbâr

(Hayretî, K. 9/78)²

[Yeryüzüne dökülen yağmur tanesi değildir. Bulutlar, dert ile yağmur gibi gözyaşlarını yağdırmaktadır.]

² Örnek şiirlerin künyeleri beyitlerin/bentlerin altında şairin adı yahut mahlasından sonra şekil bilgisi, şiir numarası, beyit ya da bent numarası şeklinde gösterilmiştir.

Şiirlerin künyesinde nazım şeklini gösteren kısaltmaların açıklmaları da şu şekildedir: Gazel: G., Kaside: K., Mu'âşşer: Maa., Murabba: Mur., Mukatta: Muk.

Örnek şiirlerde transkripsiyon harflerinin tamamı kullanılmamış; uzun ünlüler, 'ayın, nazal nun işaretleri kullanılmıştır. Beyitlerde bazı düzeltmeler yapılmış, bazı beyitler de farklı unsurları vurgulamalarından dolayı tekrarlanmıştır.

Şol kadar âh ideyin şol deñlü yaşlar dökeyin
Acısun deryâ-yı 'ummân ebr ü bârân ağlasun

(Hayretî, G. 378/2)

[O kadar âh edip gözyaşı dökeyim ki okyanuslar hâlîme acısın; bulut ve yağmur (benim için) ağlasın.]

Âşığın ettiği âhlar, siyah bir duman şeklinde gökyüzüne yükselir ve rengi dolayısıyla Muhibbî, Behiştî ve Za'îfî'nin aşağıdaki beyitlerinde olduğu gibi, yağmur bulutlarına benzetilir.

İy Muhibbî gözlerüm bârân-ı eşki yağdurur
Anuñ için dūd-ı âhum üstine buluttur

(Muhibbî, G. 940/7)

[Ey Muhibbî, gözyaşı yağmurlarını yağdırabilmesi için âhımın dumanı gözlerimin üstünde buluttur.]

Kimüñ kim ebr-veş âhı sipihre reh-güzâr itmez
Vücûdı 'arsasın bârân-ı rahmet sebze-zâr itmez

(Behiştî, G. 205/1)

[Kimin âhı, bulut gibi gökyüzünden geçmezse rahmet yağmuru, vücudunu yeşillendirmez.]

Katre katre dökülen eşkile hicründe bu âh
Biri bârân-ı cihân oldu biri ebr-i siyâh

(Za'îfî, G. 275/1)

[Senin ayrılığın yüzünden damla damla dökülen gözyaşı ve çekilen bu âhtan biri dünyayı sele veren yağmur, diğeri bulut oldu.]

Gelibolulu Mustafa Âlî'nin aşağıdaki beytinde olduğu gibi, siyah rengi dolayısıyla bulut ile sevgilinin kaşları arasında benzerlik ilgisi kurulur. Buluta benzeyen sevgilinin kaşları çatıldığında bunu gören âşığın gözyaşları yağmur gibi yağar.

Ol ki pür-çîn ola gözyaşları bârâna döner
Ebr-i rahmet mi nigârâ niçe ebrûdur bu

(Gelibolulu Mustafa Âlî, G. 1173/4)

[O (sevgili) kaşlarını çatıldığında (âşığın) gözyaşları yağmur gibi boşanır. Ey sevgili (kaşın) rahmet bulutu mudur, nasıl kaşır bu?]

Behiştî'nin aşağıdaki beytinde *kararan kaş* ifadesiyle de yağdığında felaketlere sebep olan yağmurların kastedildiği ve bu durumun *belâ bulutu* olarak nitelendirildiği görülmektedir.

Sîne sahrâsına yağdırmağa bârân-ı gamı
Kıt'a-i ebr-i belâdur kararan kaş degül

(Behiştî, G. 315/2)

[Sine sahrasına gam yağmurunu yağdıran, kararmış kaş değil, belâ bulutunun parçasıdır.]

Bazen de memduhun *düşmanlarının gözyaşları* yağmura benzetilir. Nitekim Mesihî'nin aşağıdaki beytinde gök gürültülü bir yağmur tasviri yapıldığı görülmektedir. Bu tasvirde, memduhun atının kişilemeleri gök gürültüsüne, yağmur ise gök gürültüsüne benzeyen bu sestten korkan düşmanların gözyaşlarına benzetilmiştir.

Yağmur gibi yağar gözi yaşı 'adûlaruñ
Esbüñ kaçan ki kişneye altuñda ra'd-vâr

(Mesihî, K. 17/ 29)

[Atın altında gök gürültüsü gibi kişnediğinde, düşmanların gözyaşı, yağmur gibi yağar.]

Nevî'nin "Güneş, besleyip yetiştirdiğinin ayaklar altında zelil olduğunu görmek istemediğinden, yağmur bulutlarını yüzüne perde eder." denen aşağıdaki beyitte olduğu gibi kimi zaman güneş ya da ayın önünü kapatan bulut; *perde*, *örtü*, *yelpaze* gibi varlıklara benzetilerek kullanılır.

Diler ki görmeye perverdesin ayaklarda
Hicâb ider yüzine mihr ebr-i bârânı

(Nevî, K. 51/7)

Aşağıdaki beyitte de gökyüzünde topak topak bulunan beyaz bulutların pamuğa benzetildiği, bu benzetme üzerinden ölmek üzere olan ağır hastalara pamukla su verilmesi âdetine telmih yapıldığı görülmektedir.

Hastelendi görüp ey gül lebüñi gonca-i bâğ
Tamzurur penbe ile ebr-i bahâr ağzına su

(Mostarlı Ziyâî, G. 380/4)

[Ey gül; gonca, dudağını görüp (kıskançlığından) hastalandığı için bahar bulutu, pamukla ağzına su damlatır.]

Ebr ü bârân sanma gökde kim Sehâbi hastenüñ
Penbe ile ağzına su tamzurur hem-vâre çerh

(Sehâbî, G. 47/6)

[Sehâbî, gökyüzündekini bulut ve yağmur zannetme; gökyüzü, pamuk ile hastanın ağzına durmadan su damlatmaktadır.]

Ölüm döşeginde olan bir kişiye şeytanın musallat olup onun imanını çalmak için her türlü hileye başvurduğuna inanılır. Şeytanın hilelerinden biri de ömrünün son demlerini yaşayan ve susuzluk çeken kişiye imanı karşılığında su vereceğini söyleyerek insanı kandırmasıdır. Bu sebeple ölmek üzere olan kişilerin ağzına su damlatılır veya pamukla su verilir. (Özkan, 2007: 363)

Celîlî'nin gözyaşları ile yağmurlar arasında benzerlik ilişkisi kurduğu aşağıdaki beyitte bulutların yağmur suyunu denizlerden aldığı bilgisine de yer verildiği görülmektedir.

Gözüm san ebr-i bârân-ı belâdur
Ki deryâ-yı gamuñdan oldı fâ'iz

(Celîlî, G.173/4)

[Gözüm, sanki senin gam denizinden taşan belâ yağmuru yağdıran bir buluttur.]

Sevgilinin saçının buluta benzetildiği aşağıdaki beyitlerde, âşığın gözyaşları da yağmur şeklinde değerlendirilmiştir. Bir yandan da ilk beyitteki *katre* ile *deniz* arasındaki tezat dikkati çekmektedir.

Havâ-yi ebr-i zülfi ile yaşum bârânınun Zâtî
Deñizden katresin vasf eylesem dünyâyı ağladam

(Zâtî, G. 908/7)

[Zâtî, (sevgilinin) buluta benzer zülfüne tutkunluğum ile döktüğüm yağmur gibi gözyaşlarımın denizden damla misali olan ufack bir kısmını tarif etsem (bu tutkunluğa) dünya ağlar.]

Kaplayup zülfün sehâbıyla yüzün nevrûzımı
Dem-be-dem eşkümi sensin anda bârân eyleyen

(Za'îfi, G. 248/5)

[(Ey sevgili) bahar yüzünü bulut saçınla kapattığından gözyaşlarımı daima yağmur gibi yağdıran sensin.]

Kara yağmur bulutları, gökyüzünü kapladığında yağmur yağması, tabii bir olaydır. Şair, bu tabii hadiseden hareket ederek güneşe benzeyen sevgilinin yüzünün, siyah rengi dolayısıyla buluta benzeyen saçları tarafından örtüldüğünü ifade etmektedir. Bu şekilde güneşin önünün bulutla çevrilmesi gerçekleşmiş olmaktadır. Geriye yağmurun yağması kalmaktadır ki o da sevgilinin yüzü üstüne düşen saçlarını gören âşığın aşkının huruşa gelip gözyaşlarını akıtmasıyla tamamlanır.

Düşmeyince yüzüne zülfün bu çeşmüm ağlamaz
Gün bulutlu olmayınca nicesi bârân yağar

(Mesîhî, G. 92/3)

[Gökyüzünde bulut olmadan nasıl yağmur yağmazsa senin de yüzüne saçın düşmezse gözlerim gözyaşları dökmez.]

Yağdırdığı su ile yeryüzündeki canlılara hayat vermesi bakımından bulutlar, sık sık cömertlikle ilişkilendirilir. Aşağıdaki beyitte bulutların cömertlik eli, yağın yağmurların da gümüş para şeklinde görüldüğü bir tasavvura yer verilmiştir.

Ebr yağdırmaz yire vaktinde ol denlü matar
Şöyle kim dest ile ehl-i fakra sîm eyler nisâr

(Usûlî, K. 3/29)

[Eliyle fakirlere o kadar gümüş yağdırır ki bulutlar bile o nispette yağmur yağdırmaz.]

Yüce dağların yüksek kesimleri, genellikle bulutlarla çevrili olur. Hüsn-i talil sanatının dikkat çektiği aşağıdaki beyitte dağ başındaki bulutların kara renkte olması, Ferhad'ın yasını tutmaları sebebine bağlanmıştır.

İhâta eyleyen kûhsârı sanma ebr-i bârândur
Kara tonlar giyüp tutar belâ Ferhâd'ınun yasın

(Behîştî, G. 408/2)

[Dağı çevreleyeni yağmur bulutları zannetme; dağ, karalara bürünmüş belâ Ferhâd'ının yasını tutmaktadır.]

Âşık Çelebi'nin bir kasidesinden alınan aşağıdaki beyitte memduhun adaletli yönetimi altında fitnenin uykuda olduğu, cihanın rahata erdiği ve adalet bulutunun onur, haysiyet gibi insanlığa şeref bahşeden erdemleri yağmur gibi yağdırdığı ifade edilmektedir.

Gaflet uykusunda fitne hâb-ı râhatda cihân

Ebr-i 'adli 'âleme yağdırdı bârân-ı şeref

(Âşık Çelebi, K. 8/12)

[Fitne, gaflet uykusunda; cihân, rahat uykusundadır. Onun adalet bulutu, cihana şeref yağmurları yağdırdı.]

Aşağıdaki beyitte yine bir memduhun adaletli yönetiminde herkesin mutlu olduğu, kimsenin mutsuz olup gözyaşları dökmediği, gözyaşlarını dökenin sadece bulut olduğu dile getirilmektedir.

Ebr-i bârândur zamânında meger giryân olan

Şems-i 'adlinden güler cümle gülistân-ı cihân

(Taşhcalı Yahyâ Bey, K. 2/23)

[Onun adalet güneşinden dünya gül bahçesindekilerin hepsi güler. Devrinde ağlayan, sadece yağmur bulutudur.]

Şehre su getirirken suyu çeşitli engellerden aşırarak için yapılan su kanallarına *su kemeri* denir. Aşağıdaki beyitte su kemerlerinin yan yana dizilmiş kavisli yapısının uç uca dizilmesi ile deve kervanına; suyu nakletmesi ile de yağmur bulutlarına benzetildiği görülmektedir.

Deve katarına beñzer kemerlerin gördüm

Didüm ki yeryüzünün budur ebr-i bârânı

(Taşhcalı Yahyâ Bey, K. 5/11)

[(Su yollarının) deve kervanına benzer kemerlerini gördüm. Yeryüzünün yağmur bulutu budur, dedim.]

Taşhcalı Yahyâ'nın bir beytinde bulutların rüzgârın hükmüne râm olup savrulması, şekilden şekle girip diyar diyar dolaşmaları; mantıklı düşünemeyen çocukların tavırlarına benzetilmiş ve insanın rüzgârın önündeki bulutlar misali arzularına esir olmaması tavsiyesinde bulunulmuştur.

Hevâña tâbî' olup ebr-i nev-bahâr gibi

Nukûş-ı 'âleme olma sabî gibi meyyâl

(Taşhcalı Yahyâ Bey, K. 20/5)

[İlkbahar bulutu gibi isteklerine uyup âlemin nakışlarına çocuk gibi çok arzulu olma.]

2. Dağ (Kûh, Kûhsâr, Cebel)

Dağlar, ısınan havanın yamaç boyunca yükselerek soğuyup yoğunlaşması sebebiyle nispeten yağmurların çok yağdığı mekânlardandır. Gürül gürül yağın yağmur sularının dağ eteklerindeki toprakla birlikte boz bulanık düz alanlara doğru akıp pınarlara karışması, yağmurlarla ilgili değinilen hususlardandır. Nitekim Zâtî'nin aşağıdaki beytinde dağ yamaçlarından vadilere doğru bulanık şekilde akan yağmur suları ile âşığın gözünden akan kanlı gözyaşları arasında bulanık olma açısından ilgi kurulduğu görülmektedir.

Kûhsâr-ı dilde bârân-ı belâ mı yağdı kim

Kan bulanık ey sirişk-i hûn-feşân cüyuñ seniñ

(Zâtî, G. 743/3)

[Ey kanlar saçan gözyaşı, gönül dağında bela yağmurları yağdığı için mi senin ırmakların kan gibi bulanık akmaktadır?]

Bahar mevsiminde ağaçsız, dik yamaçlı dağlık yerlerde yağın yağmurlar, sellere; seller de yamaçlarda toprak kaymalarına, dağ eteklerinde derin çatlaklara sebep olabilmektedir. Aşağıdaki beyitte şiddetli yağmurların dağ eteklerinde neden olduğu bu tahribat ile âşığın gözyaşlarının akmasına sebep olan gönlündeki yaralar arasında ilgi kurulmaktadır.

Yaralar açsa ne tañ sîneme seylâb-ı sirişk
Olsa bârân nite kim çâk ide kûhsâr eteğin

(Muhibbî, G. 2491/4)

[Gözyaşlarımın sel suları sineme yaralar açsa şaşılır mı? Zira yağmur, dağ eteklerinde yarıklar oluşturur.]

Bahar mevsiminde yağın yağmurlar, bir yandan tahribata sebep olurken diğer yandan da dağların yağmur alan cephelerinin yeşillenmesini sağlar. Bu sebeple dağlara uzaktan bakıldığında dağ etekleri yemyeşil görünür.

Akıdur dürr ü cevâhir yine bârân-ı bahâr
Anuñ için görünür bir yaña kûhsâr sebz

(Muhibbî, G. 1267/4)

[Bahar yağmurları yine inci, mücevher aktığı için dağın bir yanı yeşil görünmektedir.]

Zirveleri bulutlarla çevrili yüce dağlar ve bu dağlık yerlerde yağın yağmurlar, sıradan bir tabiat hadisesi iken şair muhayyilesinde dağ, bir insan; bulutlar, bu insanın çözererek serbest bıraktığı saçları, yağmurlar da dağların âşığın hâline üzüldüğü için döktüğü gözyaşları olarak değerlendirilmiştir.

Görinen taglar başında ebr ü bârân sanmañuz
Taglar saçın çözüp ben hasta için ağlar

(Zâtî, G. 163/2)

[Dağların zirvelerindekini bulut ve yağmur sanmayın. Zira dağlar saçını çözmüş, hasta olan bana ağlamaktadır.]

Aşağıdaki beyitte bahar bulutlarının sardığı dağ zirvesi, manastır içinde siyah şala bürünmüş bir ruhban şeklinde tasavvur edilmiştir. Hristiyanlara ait ibadet yerleri olan manastırların genellikle insanlardan uzak, dağ etekleri gibi yerlerde yapılması, bulut ile dağ arasındaki mekân ilişkisinin manastır ile dağ arasında da kurulduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Görindi ebr-i bahârî içinde kulle-i kûh
Siyâh şâlla deyr içre nitekim ruhbân

(Bursalı Rahmî, K. 8/3)

[Bahar bulutları içindeki dağın zirvesi, manastır içindeki siyah şallı ruhban gibi görünmektedir.]

Dağlar, bulutların mekânı olma dışında farklı sebeplerle insanların kaçıp saklandıkları yer olma özelliğine de sahiptir. Nitekim aşağıdaki beyitte memduhun düşmanının dağlara kaçtığından bahsedilmektedir.

Gazâda esb-i sabâ-sür'atüñle irişecek
Bulut gibi kaçuban taglara düşer a'dâ

(Taşhcalı Yahyâ Bey, K. 12/29)

[Sen, savaş meydanında sabah yeli hızındaki atınla hücum edince, düşmanlar bulut gibi kaçarak dağ yolunu tutar.]

3. Gök gürültüsü (Ra'd)

Gök gürültüsü, şimşek çaktıktan ya da yıldırım düştükten sonra duyulan gürültüdür. Elektriğin boşalması sırasında ısınan havanın birdenbire genişlemesinden meydana gelen bu olayda elektrik boşalımı yakın yerde olmuşsa gök gürlemesi kısa sürer, patlamaya benzer bir ses olur; boşalım uzakta olmuşsa gök gürlemesi, uğultu olarak duyulur. (İzbrak, 1964: 141)

Yağmur ve yıldırma yer verilen çoğu yerde bu unsurlarla ilgili olarak gök gürültüsüne de yer verildiği görülmektedir. Klasik Türk edebiyatı şairleri gök gürültüsünü genellikle aşk derdi ve bahtından şikâyeti sebebiyle âşğın nâle, efgân ve âh u zâr ederken çıkardığı seslere benzetmişlerdir.

Âhumı ra'd eşkümi bârân ider her bâr çarh
Yeridür ger zâr zâr inlese gaddâr çarh

(Behiştî, G. 72/1)

[Felek, her defasında âhumı gök gürültüsü, göz yaşlarımı yağmur eder, (bana bu çektirdiklerinden dolayı) zâlim felek kendisi de ağlayıp inlemeye müstahaktır.]

Degül ra'd u bârân görüp hâl-i zârum
Felekler melekler baña ağlar acır

(Mânî, K. 1/14)

[(Görüp duydukların) gök gürültüsü ve yağmur değildir. İçler acısı hâlimi görünce gökyüzünün ve meleklerin bana acıyıp ağlamalarıdır.]

Nâle ra'd u âhum oldı başum üstinde gamâm
Dîdelerden kim döker âh ile bârân uşta ben

(Muhibbî, G. 2565/5)

[İnemelerim, gök gürültüsü; ettiğim âhlar başım üstünde bulut oldu. Âh edip gözlerinden yağmur gibi yaşlar döken (birisini görürsen) işte o benim.]

Görüp işitdiğün sanma ki dem dem ra'd ü bârândur
Bulutlardur elinden dâyimâ ağlar figân eyler

(Zâtî, G. 359/4)

[Ara ara görüp duyduğunu yağmur ve gök gürültüsü zannetme; (onlar, âşğın hâline üzülmeleri sebebiyle) bulutların ağlayıp inlemeleridir.]

Gök gürültüleri, şair muhayyilesinde bazen hutbe okuyan belki celalli bir şekilde vaaz ve nasihatte bulunan bir vâizin sesine de benzetilmiştir.

Minber-i ebr üzere çıkmış ra'd tîg-i berk ile
Hutbe okur tîr-i rahmetdür yağın bârân degül

(Zâtî, G. 824/)

[Gök gürültüsü, şimşek kılıcıyla bulut minberine çıkmış hutbe okumaktadır. Yağın; yağmur değil, rahmet okudur.]

Hız. Peygamber'in torunu Hız. Hüseyin, Kerbela'da susuz bırakılmış ve şehit edilmiştir. Bu acıklı durum, Müslümanların içini kanatan bir acı olarak hafızalara ve gönüllere kazınmıştır. Aşağıdaki beyitte buluttan dökülen yağmurların ve yağmur yağarken duyulan gök gürültülerinin Hız. Hüseyin'e duyulan üzüntü sebebiyle olduğu dile getirilmektedir.

Berk oldu yine bir çakım âteş bu gussadan
Ağlar sehâb u ra'd ider efgân yâ Hüseyin

(Hayretî, K. 4/15)

[Bu kederin (yanında) şimşek, yine bir çakımlık ateş oldu; Ey Hüseyin, (bu keder sebebiyle) bulut ağlar ve gök gürültüsü feryât eder.]

Gök gürültüsünün farklı hayallerle kullanıldığında da sıklıkla ağlama ve inleme sesleri ile irtibatlandırıldığı görülmektedir.

Tâze sebz olsun diyü cânâ cemâlün gülşeni
Ra'd-veş âh eyleyip nîsân-ı bârân-dideyin

(Muhibbî, G. 2675/4)

[Ey sevgili! Cemâlin gülşeni yemyeşil olsun diye gök gürültüsü gibi âh eyleyip nisan yağmuru gibi gözyaşı dökmekteyim.]

Ra'd inler ebr ağlar dâyimâ Ferhâd için
Her yaña cûlar akar kûhsârûñ giryesi

(Muhibbî, G. 3268/3)

[Ferhad için daima gök gürültüleri, inler; bulutlar ağlar. Dağın gözyaşları olan ırmaklar da her yana akar.]

Sehâb u ra'd çemen hâline terahhum idüp
Birisi ağlayup eyler birisi âh u efgân

(Sehâbî, K. 7/6)

[Bulut ve gök gürültüsü çimenliğin hâline acıdığından biri ağlar, diğeri de âhlar, feryatlar eder.]

Atın kişnemesi, bülbülün ötmesi veya su değirmeninin çıkardığı sesler gibi kimi yüksek seslerin de yine beyitlerde gök gürültüsüne benzetilerek kullanıldığı görülmektedir.

Yağmur gibi yağar gözi yaşı 'adûlaruñ
Esbûñ kaçan ki kişneye altuñda ra'd-vâr

(Mesîhî, K. 17/ 29)

[Bindiğın atın gök gürültüsü gibi kişnediğinde düşmanlarının gözyaşı, yağmur gibi yağar.]

Ra'd-ı bülbül na'rasıdur kirm-i şeb-tâb aña berk
Eylemişdür gülşeni bârân-ı şeb-nem nûra gark

(Gelibolulu Mustafa Âlî, G. 650/1)

[Bülbülün gök gürültüsünü (andıran ötüşü) narasıdır, ateş böcekleri şimşekleridir. Şebnem yağmurları, gül bahçesini apaydınlık yapmıştır.]

Bûstân-ı çarhda tûlâbdur kavs-i kuzah
Na'ra-i ra'd anuñ efgânı suyı bârândur

(Meâlî, G. 248/4)

[Gökkuşağı, felek bostanında su değirmenidir. Gök gürültüsü bu değirmenin çarklarının dönerken çıkardığı feryadı andıran sesleri, yağmur da suyudur.]

4. Gökkuşağı (Kavs, Kavs-ı kuzah)

Gökkuşağı, yağmurdan sonra havada asılı kalan su zerreciklerine yansıyan güneş ışınlarının kırılması sonucu meydana gelen bir tabiat olayıdır. Su damlacıkları, güneş ışığının çarptığı damlacıkta prizma etkisi göstererek farklı renklere sahip bir kuşak şeklinde ortaya çıkar. Gökkuşağındaki bu farklı renkler, havadaki su damlacıkları büyükse daha belirginken, küçük su damlacıklarında daha soluk görülür.

Işığın yağmur damlaları içerisinde kırılmasından, yansımalarından oluşan gökkuşağı, hava küredeki ışık olaylarından biridir. Gökkuşağında mor, lacivert, mavi, yeşil, turuncu, sarı, kırmızı renkler görülür. Yeryüzünde yarım çember şeklinde görülen gökkuşağı, uçaktan bakıldığında tam bir çember şeklinde görülür. (İzbiyak,1964: 141)

Aşağıdaki beyitte dünya, farklı kokularla donanmış çiçeklerin olduğu bir bahçeye; gökkuşağı, bu bahçedeki değirmene; gök gürültüsü, değirmen çarkının dönerken çıkardığı seslere; değirmenin suyu da yağmur suyuna benzetilerek yağmurlu bir hava atmosferi oluşturulmuştur.

Bûstân-ı çarhda tûlâbdur kavs-i kuzah
Na'ra-i ra'd anuñ efgânı suyı bârândur

(Meâlî, G. 248/4)

[Gökkuşağı, felek bostanında su değirmenidir. Gök gürültüsü bu değirmenin çarklarının dönerken çıkardığı feryadı andıran sesleri, yağmur da suyudur.]

Bir yerde gökkuşağının ortaya çıkması için yağmur yağması gerekir. Bu anlamda yağmur ile gökkuşağı, sebep-sonuç ilişkisiyle birbirine bağlıdır. Aşağıdaki beyitte gökkuşağı ile sevgilinin kaşı arasında kavisli şekle sahip olma açısından benzerliğin kurulduğu görülmektedir. Bu benzerlik ilişkisi üzerinden söylenmek istenen, âşğın yağmura benzeyen ağlamasının sebebinin sevgilinin gökkuşağına benzeyen kaşını görmesi olduğudur.

Nite kim yağmur olur kavs-ı kuzah olsa 'ayân
Zâtî'yâ yaşımı her dem benüm ol kaş akıdur

(Zâtî, G. 234/5)

[Bir yerde gökkuşağı görünse orada yağmur yağar. Ey Zâtî, her zaman gözyaşlarımın akmasının sebebi de sevgilinin gökkuşağına benzeyen kaşlarıdır.]

Beyitlerde kavisli yapısından dolayı gökkuşağının yaya, yağmurun ise oka benzetildiği kullanımlara sıklıkla rastlanır.

Yağmur gibi yağdırmağa gam okını baña
Teşbih ider kavs-i kuzah kendüyi yaya

(Mesîhî, G. 210/5)

[Gökkuşağı, bana gam oklarını yağmur gibi yağdırmak için kendini yaya benzetir.]

Ceng ider 'ışkuñ yolında âsmân ile zemîn

Sanki bârân tîrdür kavs-i kuzah ey meh kemân

(Meâlî, G. 177/6)

[Ey sevgili, senin aşkın uğruna gökyüzü ile yeryüzü savaş hâlinindedir. Bu savaşta yağmurlar sanki ok, gökkuşağı da yaydır.]

Kavsümüz yağmur gibi a'dâya peykân yağdurur

Tigumuz berk urdığınca nûr-ı îmân yağdurur

(Taşlıcalı Yahyâ Bey, Mua. 11-2/2)

[Yayımız, düşmanlara yağmur gibi ok yağdırır. Kılıcımız, şimşek çakar gibi parıldayınca iman nuru yağdırır.]

5. Nehir

Yağmur, sadece canlıların hayatta kalması, büyüyip gelişmesi için değil, nehirler için de suyun istenen belirli seviyede kalmasına yardım eden unsurlardandır. Aşağıdaki beyitte Nil Nehri'nin yağmur sularıyla beslendiği, yağmur yağmadığı takdirde su seviyesinde sıkıntı yaşanacağı dile getirilmektedir.

Lâ-cerem bir gün zemîn-i huşk olur deryâ-yı Nîl

Menba'ından yağmasa bir nice dem bârân eger

(Bâkî, K. 13/8)

[Kaynağından uzun bir süre yağmur yağmasa Nil Nehri, şüphesiz kurak bir mahal olur.]

Ekvator yakınlarından kuzeye, Akdeniz'e akan Nil, kaynağının neresi olduğu, diğer büyük nehirlerin tersine neden güneyden kuzeye aktığı ve yazın aylarca yağmur yağmadığı halde neden yaz sonunda taşıdığı meseleleriyle ilgili olarak yüzyıllarca insanlar için gizemlerle dolu bir nehirdi. 1862 yılında İngiliz kâşif John Hanning Speke, Nil'in Uganda'daki Victoria Gölü'nden kaynaklandığını buldu; ancak yaz sonundaki taşkınların nedeni hâlâ çözülememişti. Yıllar sonra Nil'in yaz aylarında sularının azalmamasının hatta taşkınlar olmasının başlıca nedeninin Nil'in kaynağına yakın bir bölgede bulunan Etiyopya'daki şiddetli yaz yağmurları olduğu anlaşıldı. (Temel Britannica, 1988: XIII/85-86)

6. Rüzgâr (Bâd)

Rüzgâr ile âşığın âhı arasında bir hava hareketi olma, titreme, esme, eserken ses çıkarma gibi hususiyetlerle benzerlik ilişkisi kurulur. (Kurnaz, 1996: 510) Yağmurlardan önce genellikle rüzgâr çıkar. Yağmurun habercisi olan bu rüzgârlar, gökyüzünde yağmur bulutlarını hareket ettirerek yağmurun yağmasında rol oynar.

Sevgili, âşığına karşı gaddardır, gamze okları ile onun kalbini yaralar, ona iltifat etmez ya da en iyi hâlde aşağıdaki beyitte olduğu gibi âşığına güler yüz göstermeyip tatlı bir söz söylemeden karşısında âdeta dili bağlı bir şekilde durur. Doğal olarak sevgilinin bu hareketi, âşığı kederlendirir. Bu keder neticesi olarak âşık, âhlar eder. İçine düştüğü bu duygu yoğunluğu ile bir yandan da âşığın gözyaşları yanaklarından süzölmeye başlar. Beyitlerde bir tür hava hareketi olan âh ile rüzgârın işlevce ayniyet kazandığı ve âşığın önce âhlar edip ardından ağlaması ile rüzgârların çıkıp ardından yağmur yağması arasında bir ilgi kurulduğu görülmektedir.

Gül gibi gülmez açılmaz gonca-veş dil bestedir
Bâd-ı âhum isteyüp bu dîdeden bârân umar

(Muhibbî, G. 425/4)

[Gönül, gül gibi açılıp gülmez, gonca gibi ağzı bağlıdır. Âhlarının rüzgârının çıkmasını ve bu gözden yağmur gibi gözyaşları yağmasını ister.]

Dîde-i ebr-i siyâhuñ yaşını diñdürmeyen
Göklere peyveste olan dûd-ı âhumdur benim

(Üsküplü İshâk Çelebi, G. 173/6)

[Kara bulutlara benzeyen gözün yaşını dindirmeyen, göklere erişen âhlarının dumanıdır.]

Yeller esdüke yağın yağmur degüldür mutlakâ
Merhamet idüp benim ahvâlüme ağlar nesim

(Mesihî, K. 10/28)

[Rüzgâr estikçe yağın her zaman yağmur değildir. (Bazen de yağmur zannedilen) rüzgârın benim hâlime acıyıp döktüğü gözyaşlarıdır.]

Rüzgârların tabiatla, mevsimlerle, mevsim değişikliklerinin bitkilere etkisiyle ilgili olarak da beyitlerde farklı tasavvurlara rastlanır. Söz gelimi sabâ; bahar mevsiminde eser, baharın habercisidir, çiçekleri açtırır, tabiatın canlanmasını sağlar. Bu anlamda tabiatı dirilticidir. (Batislam, 2005: 113)

Aşağıdaki beyitlerde farklı hayallerle bezeli olsa da rüzgârın yağmurun habercisi olduğu düşüncesi üzerinde durulması yanında ılık esintisiyle çiçeklerin açılmasına, yağmur getirerek tabiatın canlanmasına ve bulutların hareketine olan tesirine de değinildiği görülmektedir.

Mürde iken eyler ihyâ gör zemini rûzigâr
Emr-i Hakkıla bulutdan her kaçan bârân akar

(Muhibbî, G. 534/6)

[Yeryüzünü ölü (gibi kupkuru) iken Allah'ın emriyle buluttan her vakit yağmur akıtıp canlandıran rüzgârı gör.]

Gülşen-i kûyında yâruñ ağlayup âh eylesem
Açılır gül gibi sanur bâdıla bârân olur

(Muhibbî, G. 790/5)

[Sevgilinin gül bahçesini andıran semtinde âhlar edip ağlasam (sevgili) rüzgârın yağmur getirdiğini sanıp gül gibi açılır.]

Muhibbî bâd-ı âhuñla yaşuñ bârânını dök kim
Görüp bu hâlünü dilber ide tâ gül gibi hande

(Muhibbî, G. 3064/5)

[Muhibbî, âh rüzgârıyla gözyaşı yağmurlarını akt ki sevgili, bu hâlini görsün de gül gibi açılınsın.]

Merdâneler semendi önünden kaçır vuhûş
Gûyâ ki bâd önince bulutlar ider firâr

(Taşlıcalı Yahyâ Bey, K. 10/10)

[Bulutların rüzgârın önünde sürüklenmeleri gibi yabanî hayvanlar, yiğitlerin atının önünden kaçır.]

7. Sel (Seyl)

Şairin gözyaşı ile vurguladığı en önemli özellik çokluğudur. Büyük bir âşık olarak derin acılar yaşayan klasik Türk edebiyatı şairinin de bir nebze olsun sükûn bulmasını veya aşkının hararetinin azalmasını sağlayabilecek gözyaşları da normal bir gözyaşı olamaz. Âşığın gözyaşları; çok olması, kesintisiz ve coşkun akması sebebiyle genellikle *bârân*, *Ceyhun*, *deniz*, *deryâ*, *girdâb*, *mevc*, *tuğyân*, *ummân* gibi benzetilenler kullanılarak ifade edilir. Bu bağlamda gözyaşlarının *sele* benzetilmesine de sıklıkla rastlanır. Edebî metinlere bakıldığında halk edebiyatı şairleriyle klasik Türk edebiyatı şairlerinin aşağıdaki dipnotta³ verilen dörtlükte de görüleceği üzere gözyaşını sele benzetme noktasında benzeştikleri de görülmektedir. (Kahraman, 2000: 253; Selçuk, 2005: 236)

Âşık, sevgilinin ilkbaharı hatırlatan güzelliğini, sevgilinin herhangi bir güzellik unsurunu gördüğü zaman ya da sevgilinin hasretini çektiği için gözyaşlarına hâkim olamaz. Âşığın gözyaşları, yağmur gibi yağar; kimi zaman âşığın kendisinin hatta her yerin sular altında kaldığı bir sel olarak tasavvur edilir.

Âhum bulutı yağmurını dökeli gözden

Gark eyledi bu cismümi kaldum sil içinde

(Muhibbî, G. 2852/3)

[Âhımın bulutu gözlerimdem yağmur gibi gözyaşlarımı döktüğünden beri sel içinde kalıp sulara gark oldum.]

Nev-bahâr-ı hüsnüni görsem yaşum yağmurlayın

Yağuban gark eyleye yir yüzini yaşum seli

(Muhibbî, G. 3518/4)

[Bahara benzeyen güzelliğini görsem, gözyaşlarım yağmur gibi yağarak yeryüzünü sele verir.]

Seyle virdi 'âlemi bârân-ı eşküm âh eger

Hattuñı mahv itmeğe hüsnüñ kitâbından gözüm

(Mu'îdî, G. 292/5)

[Gözyaşı yağmurum, âlemi sele verdi. Eğer bu yüzden gözüm, güzelliğinin kitabından hattını silerse o zaman mahvolurum.]

Gam-ı hecr ile çeşmümden yağar ol deñlü bârân kim

Belâ seyline varmasun bu 'âlem korkaram bir gün

(Mu'îdî, G. 366/5)

[Ayrılık acısıyla gözlerimden o kadar yağmur yağar ki âlemin başına bir gün belâ seli gelmesinden korkarım.]

8. Şebnem (Jâle)

Şebnem, jâle ya da çiy; havadaki su buharının soğuk bir yüzeyde sıvıya dönüşmesiyle oluşan su damlacıklarıdır. Genellikle bahar mevsiminde bazen de yaz mevsiminde sabahın ilk saatlerinde görülür. Güneşin etkisiyle havanın ısınmasıyla da buharlaşarak kaybolur.

³ Karac'oğlan der ki: Geçdi çağlarım
Meyva vermez oldu gönül bağlarım
Aklıma geldikçe durmaz ağlarım
Gözüm yaşı sel olduğu zamandır. (Cunbur, 1985: 73)

Aşağıdaki beyitte özellikle seher vakitlerinde oluşan şebnemin bitkilerin üzerinde yağmur yağmış gibi bir manzara oluşturduğundan bahsedilmektedir. Beyitte, yüzeyindeki şebnem sebebiyle üzerlerine ışık vuran bitkilerin ıslık ıslık göründükleri de dile getirilmektedir.

Ra'd-ı bülbül na'rasıdır kırm-i şeb-tâb aña berk

Eylemişdür gülşeni bârân-ı şeb-nem nûra gark

(Gelibolulu Mustafa Âli, G. 650/1)

[Bülbülün gök gürültüsünü (andıran ötüşü) narasıdır, ateş böcekleri şimşekleridir. Şebnem yağmurları, gül bahçesini apaydınlık yapmıştır.]

Bahar bulutundan dökülen yağmurların lâle yaprağı üzerindeki çiy tanelerini andıran damlaları, tabaklara konmuş yuvarlak, taneli yapılarıyla bayram ikramlarından olan çerezlere benzetilmiştir.

Ebr-i bahâr jâleden etbâk-ı lâleye

Toldurdu nukl-i tâze ki ola gıdâ-yı 'id

(Hayretî, K. 13/11)

[Bahar bulutu, bayramda yensin diye lâle tabaklarına çiy tanelerinden taze çerez doldurdu.]

Şebnem, aşağıdaki beyitte önce yüze serpilene suya; sonra bu fikirden vazgeçilerek gül bahçesinin la'l renkli tabaklar içine koyup sevgilinin yürüdüğü yollara saçmak için hazırladığı mücevherlere benzetilmiştir. Dügünlerde gelin ve damadın başına veya törenlerde sultanın ayağına para ve değerli şeyler saçmak, eski geleneklerimizden biridir. Hayretî'nin kırmızı renkli çiçekleri la'l renkli tabaklara, bu çiçeklerin üzerindeki çiy tanelerini de gümüş paralara, inciye ve değerli taşlara benzettiği görülmektedir. (Sefercioğlu, 1999: 74)

Pâyına yâ zahm urupdur hâr olupdur bî-mecâl

Şebnem ile su seper yüzine ebr-i dür-feşân

Su degül la'lin tabaklar içre gevherler durur

Pây-ı yâra nesr için izhâr idüpdür gülsitân

(Hayretî, G. 15/9-10)

[Diken ayağını yaralamış, sevgili güçsüz kalmıştır; bu yüzden inciler saçan bulut, yüzüne ya çiy taneleri ile su serpmektedir/(ya da) bunlar aslında su değil, gül bahçesinin sevgilinin ayakları altına saçmak için meydana çıkardığı la'l tabaklar içindeki mücevherlerdir.]

9. Toprak

Betonarme yapıların olmadığı, evlerin bahçeli olarak kerpiçten yapıldığı ve insanların bağık bahçelik mekânlarda yaşadıkları eski dönemlerde yağmur yağdığına etrafa misk gibi toprak kokularının bugünkünden fazla yayıldığını söylemek herhalde yanlış olmaz. Nitekim aşağıdaki beyitte sonbahar yağmurlarıyla etrafa güzel kokuların yayıldığından bahsedilmektedir. Beyitte geçen *gâliye*; misk ve amberden yapılan siyah renkli, güzel kokusu olan bir macundur. Boya olarak kaşa ve saçlara da sürülür.

Başladı yağdı hazân mevsiminün bârânı

Toprağı gâliye müşk itmek için eyledi hal

(Gelibolulu Mustafa Âli, K. 86/2)

[Toprağa kıvam verip misk kokan macun hâline getirmek için sonbahar yağmurları yağmaya başladı.]

Aşağıdaki beyitte de âşğın yağmur misali akan gözyaşıyla ıslanan sevgilinin ayağını bastığı toprağın, misk gibi güzel koktuğu dile getirilmektedir.

Ayağı toprağın bârân-ı eşküm idicek nem-gîn

Didi şum sere ko yüri ser-tâcuñdur â miskîn

(Zâtî, G. 1173/1)

[Gözyaşı yağmurlarım, ayak bastığı toprakları nemlendirince (sevgili bana) ey miskîn, bu toprağı başına koy öyle gez; bu toprak senin başının tacıdır, dedi.]

10. Tufan

Sözlüklerde *şiddetli yağmur ve bu yağmur neticesinde her yeri kuşatan, taşkınlara sebep olan sel* gibi anlamlara gelen tufan, Hz. Nuh devrinde meydana gelen, iman etmeyenlerin şiddetli yağmurlar neticesinde boğuldukları hadisedir. (Şemseddin Sâmî, 2013: 901; İbrahim Cûdî, 2006: 581; Pala, 2015: 460) Kur'ân-ı Kerîm'de de bahsedilen (bkz. Hûd, 11/25-48) bu olayda gökten yağın yağmur, yerden fıskıran su ile birleşmiş, her yer sular altında kalmış ve yalnızca iman edip Hz. Nuh'un yaptığı gemiye binenler kurtulabilmişlerdir.

Bütün dünyayı sular altında bırakan şiddetli yağmur olan tufanın klasik şiir metinlerinde sıklıkla âşğın gözyaşlarıyla ilişkilendirilerek kullanıldığı görülmektedir. Tufan, âşğın yaşadığı aşk derdi sebebiyle döktüğü gözyaşlarının çokluğunu anlatmak için kendisine benzetilen unsur olarak kullanılan bir tabiat olayıdır.

Tûfân-ı eşk-i çeşmüm teskîn iderseñ ey dost

Mânend-i Nûh 'ömrün kalsun Hudâ ziyâde

(Zâtî, G. 1254/6)

[Ey sevgili, gözyaşı tufânımı dindirirsen Allah, senin ömrünü Nuh'un ömrü gibi uzun etsin.]

Yakam rûy-ı zemîni nâr-ı fûrkat böyle kalursa

Virem gark-âba tûfân yaşum ile sûy-ı ummânı

(Rahîmî, G. 333/6)

[Ayrılık ateşi böyle devam ederse yeryüzünü yakayım. Tufan gibi aktığı gözyaşlarımla okyanusları sular altında bırakayım.]

Beni gark itse tûfân-ı sirişke biñ yaşar dil-ber

Hakikatde baña ol rûh-ı sâni Nûh-ı sânidür

(Mostarlı Ziyâî, G. 81/2)

[Beni gözyaşı tufanına boğan sevgili bin yaşasın. O, gerçekte benim için ikinci bir ruh, ikinci bir Nuh gibidir.]

Bâd-ı âhum dökdi şol deñlü yaşum yağmurını

Garka virdi 'âlemi kim dir aña tûfân degül

(Muhibbi, G. 2008/2)

[Âhımın rüzgârı, gözyaşı yağmurlarımı o kadar yağdırdı ki yeryüzü, sular altında kaldı. Kim bu hâle Tufan değil, diyebilir ki?]

11. Yağmur damlası (Katre)

Şiddetli yağmur, sert esen rüzgâr ile birleşince binalara, canlılara ve tabiata zarar verir. Evlerin çatıları uçar, ağaçların dalları kırılır, ekinler zarar görür, çiçekler, bağlık bahçelik yerler tarumar olur. Yağmur şiddetli yağdığında yağmur damlaları tahrip edici bir etki oluşturur. Bu durum, Nuh Tufanı'ndaki yağmurun tahrip edici etkisini akla getirir.

Garka virdüñ Nüh Tûfânı gibi ezhârı hep
Katresin zehr eyleyen bârâna döndüñ ey felek

(Gelibolulu Mustafa Âlî, K. 738/7)

[Nuh Tufanı gibi bütün çiçekleri sular altında bıraktın. Ey felek, (bu hâlinle) damlasını zehreyleyen yağmura döndün.]

Lâlenüñ kanyla toldurdu siffâlin uralı
Bâga yer yer katre-i bârân ile neşter nesim

(Mesihî, K. 10/6)

[Rüzgâr, bağda yer yer yağmur damlalarıyla neşter vurup kadehini lâlenin kanyla doldurdu.]

Kalbe peykânın irişe ey şeh-i hûbân batar
Yağsa lâbüd hâke yir yir katre-i bârân batar

(Sehâbî, G. 82/1)

[Ey güzeller şâhı, ok temrenin kalbe erişince nasıl tesir ederse toprağa yer yer düşen yağmur damlaları da mutlaka toprağa öyle tesir eder.]

Yerde biriken yağmur suları üzerine düşen yağmur damlaları, düştükleri yerde halkalar oluşturur. Aşağıdaki beyitte su yüzeyinde oluşan bu dairesel Şekillerin, ayın çevresini saran hâleye, yağmur damlalarının suya değdiği yerde oluşan su kabarcıklarının ise aya benzetildiği görölmektedir.

Gör âbi ki her dâyre-i nokta-i bârân
Bir hâledür içinde habâbı meh-i tâbân

(Zâtî, G. 1154/1)

[Yağmur damlacıklarının her dairesinin bir hâle, dairesel halkalar içindeki su kabarcıklarının da dolunay olduğu suyu gör.]

Su olan yağmur damlası, esasında yumuşak bir madde olmasına rağmen uzun süre aynı noktaya düşen su damlaları; toprağı, taşı hatta kayaları bile oyacak tesire sahip olur. Mağara tavanlarından aynı noktaya düşen su damlalarının zeminde oluşturduğu oyuklar, bunun en güzel örnekleridir. Sosyal hayatta bunu gözlemleyen divan şairleri, esasında su damlası olan kendi gözyaşlarının da merhametsizlik sebebiyle taşa benzettikleri sevgilinin kalbinde böyle bir tesir oluşturmasını beklerler. Yani suyun taş üzerinde yaptığı tesiri, kendi gözyaşlarının da sevgilinin kalbinde yapmasını umarlar. Bekledikleri tesir, sevgilinin taş kalbinin zamanla sertliğini kaybedip yumuşaması, âşiğına merhamet edip aşkına karşılık vermesidir.

Turma ağla iy gözüm ola ki dilber rahm ide
Senge çün bârân ider geçse zamân te'sirler

(Muhıbbî, G. 1045/4)

[Ey gözlerim durma ağla; belki sevgili merhamete gelir. Zira yağmur, taşı zamanla aşındırır.]

Suyun taşa bile işleyen tesir gücü olmasına rağmen, âşıkların gözyaşlarının sevgilinin taş kalbine işlemesi arzu edildiği hâlde bu tesirin gerçekleşmediği hususu, beyitlerde sıklıkla dile getirilen şikâyetlerdendir. Şairler, gözyaşlarının sevgilinin kalbine etki etmemesini, genellikle sevgilinin kalbinin mermer gibi sert olmasına bağlarlar.

Şol kadar bârân-ı eşk âhum sehâbından yağar
Kalbine yârûñ eser itmez ‘aceb mermer midür

(Muhibbî, G. 1049/4)

[Âhımın bulutundan o kadar yağmur yağmasına rağmen sevgilinin kalbine tesir etmez. Acaba sevgilinin kalbi mermer midir?]

Âşıklar, sevgilinin kendilerine karşı merhametsiz olmasını sevgilinin kalbinin mermerden olmasına bağlamaları dışında, sevgilinin yapısının yani tüm bedeninin mermerden olması sebebine de bağlarlar. Burada mermerden yapılmış heykellerden de ilhâm alındığı ve mermerin sert bir taş olması yanında beyazlığı ile de sevgilinin teni arasında renge dayalı ayrıca bir ilgi kurulduğu da düşünülebilir.

Hîç noxsân gelmedi bârân-ı eşkümden saña
Yoksa mermerden midür ey ‘aşk bünyâduñ seniñ

(Rahîmî, G. 162/4)

[Ey sevgili, gözyaşı yağmurlarım sana hiç tesir etmedi. Acaba senin vücudun mermerden mi yapılmıştır?]

Âşığın gözyaşlarının sevgilinin kalbine tesir edip onda bir merhamet duygusu oluşturmamasını şairlerin sevgilinin veya kalbinin sert kaya ya da çelikten yapılmış olmasına da bağladıkları olur.

Eşk-i gönîlinden cefâ harfin Celîlî yumadı
İtmedi te’sîr-i bârân nakş-ı seng-i hâreye

(Celîlî, G. 372/7)

[Sert taşa yağmurun tesir etmediği misali, Celîlî’nin gözyaşları da gönünden cefanın izlerini silmedi.]

Dîde-i giryâna rahm itmez Sehâbî kalb-i yâr
Seng-i hârâdur igen kılmaz eser bârân aña

(Sehâbî, G. 24/5)

[Ey Sehâbî, ağlayan gözlerime sevgilinin kalbi merhamet etmez. (Sevgilinin kalbi) sert taştır; yağmur bu sebeple ona fazla tesir etmez.]

Niçe yıldur eylemez bârân-ı dil te’sîr aña
Şöyle beñzer iy dil-i cânâne sen pûlâdsın

(Muhibbî, G. 2553/3)

[Ey sevgilinin gönlü, sen çeliğe benziyorsun; çünkü gönül yağmurları yıllardır gönlüne etki etmedi.]

Umaram yir ide bu bârân-ı eşküm gönline
Gerçi gönli dilberüñ dirler ki seng-i hâredür

(Muhibbî, G. 994/2)

[Her ne kadar sevgilinin gönlü sert taştır, derlerse de umarım bu gözyaşı yağmurlarım gönlüne iz bırakır.]

12. Yağmur izi (Rište-i bârân)

Yağmur yağarken bulutlardan aşağıya doğru inen çizgiler şeklinde görünen yağmurun gökyüzündeki izleri, aşağıdaki beyitlerde telli müzik aletleri olan erganun ve kanunun tellerine benzetilmiştir. İlk beyitte geçen *revân* kelimesi, hem gökyüzünden süzülerek akıp giden yağmuru hem de bir müzik terimini kasteder şekilde tevriyeli kullanılmıştır.

Çerh erganûmı tellerini düzdi Zâl-i dehr
Uydı revân usûline bârân akındısı

(Gelibolulu Mustafa Âlî, G. 145/3)

[Yağmurun gökyüzünden süzülerek akma kaidesine uyarak ihtiyar felek, gökyüzü erganununun tellerini düzenledi.]

Üstâd-ı havâ bağladı kânûn ile bir nakş
Bârânun olup rişteleri târ-ı çemenzâr

(Nevî, K. 19/6)

[Yağmurun izi çimenin telleri oldu ve havanın üstâdı, kânûn ile bir nakış bağladı.]

Aşağıdaki beyitte gökyüzünde buluttan akan yağmur damlalarının birbiri ardına sicim gibi yağdığına gökyüzünde bıraktığı çizgiler, bu sefer gümüş tele benzetilmiştir. Beyitte sonbahar bulutu, haddeden gümüş tel çekerek sırma yapan kişi olan simkeşe; yeryüzü ve gökyüzünün de iki çarka benzetildiği görülmektedir. Beyitte *rişte*, *gümüş tel*, *simkeş*, *harîf*, *çarh* sözcükleri ile eritilen madenlerden tel yapmak üzere kullanılan *hadde* aletinin mazmun olarak kullanımı dikkati çekmektedir.

Rište-i bârân gümüş tel simkeş ebr-i harîf
İki çarha döndiler gûyâ zemîn ü âsmân

(Bâkî, K. 22/2)

[Yağmurun izleri, gümüş tel; zanaatkâr bulut, simkeştir. Yeryüzü ve gökyüzü de sanki iki çarka benzemektedir.]

13. Yıldırım (Şimşek, Berk)

Yıldırım, bulutta biriken aşırı elektrik yükü neticesinde oluşan gözle görülür, yüksek ışıklı elektrik salınımıdır. Ülkemizde genellikle bahar ve yaz aylarında görülür. Klasik Türk şiirinde âşğın içindeki özlemle dertlenip âhlar ettiğinde bu âhların gökyüzüne yükseldiğinden; hatta yıldızlar, ay ve güneşi tutuşturduğundan bahsedilir. Nitekim aşağıdaki beyitte âşğın dertlenip ağladığı zamanlarda âhlar ettiği belirtilerek yağmurun da çok yağdığı zamanlarda yıldırım oluşması durumu arasında ilişki kurulduğu görülmektedir.

Ağlamayınca gönülden kopmaz âh-ı sûznâk
Olmasa bârân inende berk-i rahşân oynamaz

(Hayretî, G.136/4)

[Yağmur şiddetli yağmadığında parlak şimşekler olmadığı gibi, gönülden ağlamayınca da yakıcı âhlar edilmez.]

Geceleyn hastalıklar daha şiddetlenir, derdi olan kişiler de iş güç telaşından ve etraflarındaki insanlardan uzaklaşıp geceleri kendi başlarına kaldıkları için yaşanan acı olaylar zihne daha çok hücum eder. Böylelikle elemler gece vakti insanı daha çok tesiri altına alır. Bu gibi sebeplerle gece; şiirlerde

genellikle dert, ıstırap, âhlarla anılır. Aşağıdaki beyitte Zâtî, yağmurlu gecelerde ara ara da olsa karanlığı aydınlatan yıldırımlar olduğunu; oysa kendisinin gecelerden daha karanlık olan gündüzlerini aydınlatan hiçbir şey olmadığını, bu sebeple gündüzlerinin gecelerinden daha ıstıraplı geçtiğini dile getirir. Beyitte yağmurlu havalarda görülen yıldırımların etrafı aydınlatıcı özelliğinin dile getirildiği görülmektedir.

Rûşen eyler bârî geh geh anı berk-ı tâb-nâk
Bir yağalu gice yeg biñ gündüzümden döstlar

(Zâtî, G. 264/3)

[Ey dostlar! Yağmurlu bir gece, hiç olmazsa etrafı ara ara aydınlatan şimşekler olduğundan benim bin gündüzümden daha iyidir.]

Mesîhî'ye göre “Bağda görünen, gerçekte lâle ve gelincik çiçeği değildir. Şimşek, yağmur neşteriyle bağdan kan almıştır.” denen aşağıdaki bendin ilk iki mısrasında fırtına, şimşek ve yağmurlu havaların bağlık bahçelik yerlerde meydana getirdiği tahribat dile getirilmektedir.

Bûstânda görinen lâle degül nu'mân ile
Bâgdan kan aldı şimşek neşter-i bârân ile
'Ârif iseñ hoş geçürgil bu demi yârân ile
'Ayš u nûş it kim geçer kalmaz bu eyyâm-ı bahâr

(Mesîhî, Mur. 2/4)

Böylesi bir bahar havasında dalları kırılan, yaprakları etrafa savrulan gelincik ve lâle çiçeklerinin kırmızı yapraklarının *kan* ile irtibatlandırıldığı görülmektedir. Bentte yer alan *kan almak*, *neşter*, *eyyâm-ı bahâr* sözcüklerinin arka planında *hacamat* mazmunu olduğu⁴, şimşegin ise hacamatçı şeklinde hayal edildiği de görülmektedir.

B. Yağmurla benzetme veya mecaz ilgisi yoluyla ilişkilendirilen unsurlar

1. Gözyaşı

Âşığın gözyaşlarının yağmura benzetilmesi; Nev'î, Za'îfi ve Sehâbî'nin aşağıdaki beyitlerinde olduğu üzere, yağmurdan bahsedilen beyitlerde çok sık karşılaşılan bir husustur.

Egilmez bâr-ı âhumdan diyü ol kâmeti servüm
Döküp bârân-ı eşkin şefkatinden rûzgâr ağlar

(Nev'î, G. 68/5)

[O servi boylu sevgilim, âhımın manevi ağırlığıyla insafa gelmedi diye rûzgâr, bana acıdığından gözyaşı yağmurları dökerek ağlar.]

4 Geleneksel tıp; insan vücudunda safra, sevdâ, dem (kan) ve balgamdan ibaret ahlât-ı erba'a denen dört sıvının bulunduğu esasına dayanır. Hastalık ve sağlık bu sıvıların dengelerindeki değişimle ilişkilendirilir; bu dengenin bozulması, hastalık sebebi olarak değerlendirilirdi. Türkçede kan aldırma anlamına gelen hacamat, geleneksel tıpta yapılan, Peygamberimiz tarafından da uygulanan ve tavsiye edilen bir tedavi yöntemidir. Vücuttaki kirli kanın atılması ile baş, diş, kulak, eklem ağrıları gibi vücudun değişik yerlerindeki ağrıları dindirmek, bu ağrılara sebep olan hastalıkları tedavi etmek için yapılan hacamatın bağışıklık sistemini kuvvetlendirici ve vücuda direnç kazandırıcı bir yönü de vardır. Yakın zamanlara kadar hipertansiyon, kalp yetmezliği, sarılık, zehirlenme gibi hastalıklarda ve yaralanmalarda yaraların enfekte olmasını önlemek için hastalardan kan alınır. (Akdağ, 2014: 170-172; Kemikli, 2007: 24; Yeniterzi, 1990: 98)

Katre katre dökülen eşkile hicründe bu âh
Biri bârân-ı cihân oldu biri ebr-i siyâh

(Za‘îfî, G. 275/1)

[Senin ayrılığın yüzünden damla damla dökülen gözyaşı ve çekilen bu âhtan biri dünyayı sele veren yağmur, diğeri kara bulut oldu.]

Bârân-ı eşki yolına durmaz nisâr ider
Çeşmüm Sehâbî giryede gûyâ sehâbdur

(Sehâbî, G. 94/6)

[Sehâbî, gözüm sanki bir bulutmuş gibi sevgilinin uğruna gözyaşı yağmurlarını durmadan akıtır.]

Nev‘î'nin “Âşığın bir karşılık almamasına rağmen bu cihan tarlasını çokça akıttığı gözyaşları yağmuru ile sulaması ne gariptir.” dediğı aşağıdaki beyitte yağmurlar tarlada mahsul meydana getirirken âşığın yağmur gibi akıttığı gözyaşları neticesinde elde ettiğı bir şeyin olmadığı vurgulanmaktadır.

‘Âşıkun kesret-i bârân-ı sirişki ne ‘aceb
Bu cihân mezra‘asın eyler ise bî-hâsıl

(Nev‘î, G. 282/2)

Gelibolulu Mustafa Âlî'nin “Benim utanmam, ümidimin çorak tarlasını çok uzun zamandan beri boş yere yağmur misali gözyaşlarımı akıtarak sulamam sebebiyledir.” şeklinde düzyazıya dil içi çevirisi yapılabilecek aşağıdaki beyitte yine âşığın gözyaşlarının boş yere aktığı, sevgili cephesinde tesir gücüne sahip olmadığı dile getirilmektedir.

‘Ârum andandur zemîn-i şûre-i ümmidüme
Niçe bir yok yirlere gözyaşı bârân eyleyem

(Gelibolulu Mustafa Âlî, K. 13/51)

Âşık, sevgilinin yanağına duyduğu hasretle elemlere gark olur. İçine düştüğü ve çözüm bulamadığı bu derdin ıstırabı, âşığın vücudunda yaralar oluşmasına yol açmıştır. Sinede uç veren, kimi zaman da kanayan bu yaralar, klasik Şiir geleneğinde genellikle kırmızı renk ile özdeşleştirilen güle benzetilmiştir. (Bayram, 2007: 211) Âşığın sinesindeki bu güllerin sulanması da âşığın sevgilinin elemiyle yanaklarından akıp sinesine dolan gözyaşları ile olmaktadır.

Dâg-ı gam-ı ruhuñla bârân-ı eşk-i çeşmüm
Bitürdi tâze güller hâk-i tenümde yir yir

(Hayretî, G. 119/2)

[Gözyaşı yağmurum; senin yanağının gamı yüzünden oluşan yaralarla, tenimin toprağında yer yer taze güller yetiştirdi.]

Gelibolulu Mustafa Âlî'nin “Cenk dağına gök gürültüsünü andıran tüfek seslerinin yankılanması erişse düşmanın gözünden yağmur gibi gözyaşlarımı akıtır.” dediğı aşağıdaki beyitte şiddetli yağmurlarda büyük bir patlamayla oluşan gök gürültüsünün insanda uyandırdığı korku duygusu, Şairin söz konusu beyti oluşturmasındaki temel hareket noktası olmalıdır.

Akdur eşkini bârân gibi ‘ayn-ı a‘dâ
Ra‘d-veş düşse vegâ kûhına pejvâk-ı tûfeng

(Gelibolulu Mustafa Âlî, K. 24/14)

Şair, gök gürültüsünün insanlar üzerinde oluşturduğu ürkme, korkma duygusu; hatta küçük çocukları ağlatma durumu ile savaş meydanlarında topluca patlayan tüfek sesleri arasında ilgi kurmakta ve bu seslerin düşmanın yüreğine korku salacak hatta belki onu korkusundan ağlatacak kadar güçlü olduğundan bahsetmektedir.

Burada dikkat çekici diğer bir husus *tüfeng* sözcüğünün kullanımınıdır. Tüfeng, bugün tüfek dediğimiz uzun namlulu, ateşli bir silahtır. 16. yüzyılın başlarında icat edilen tüfeğin, o günlerde nispeten az bilindiği, az kullanıldığı tahminen ileri sürülebilir. (Aybet, 1989: 308)

Sultan Murad Han'ın (ö. 1595) övgüsünün yapıldığı bir kasideden alınan aşağıdaki beyitte sultanın döneminde toprağa düşenin sadece yağmur ve yıldırım; gözyaşları şeklinde akan tek şeyin de yağmur olukları olduğu dile getirilmektedir. Bu şekilde sanatlı bir ifade ile söylenmek istenen, Sultan Murad Han devrindeki hakkaniyetli yönetim ile kıymetli olan her şeye değer verildiği, kimsenin değersiz görülmediği; bunun sonucu olarak da haksızlığa uğrayan olmadığı ve mazlumların gözyaşlarının akmadığıdır.

Hâke düşmez kimse devründe meger bârân u berk
Gözyaşın dökmez zemânuında meger kim nâvdân

(Gelibolulu Mustafa Âli, K. 35/19)

Yağmur, bitkilerin büyüyüp gelişebilmesine nasıl fayda sağlıyorsa insanların manevi gelişiminde de ağlamak; daha doğrusu ağlayabilecek hissiyata, hassas bir kalbe sahip olmak, öyle fayda sağlar. Hislenebilen kalp ve ağlayabilen göze sahip kişi, gönlündeki güzelliği amelle de taçlandırabiliyorsa önünde bazı manevi kapılar açılacaktır. Gözyaşlarının yağmura benzetildiği aşağıdaki beyitlerde ağlayabilmek ile kişinin manevî gelişimi arasında ilişki kurulduğu görülmektedir.

Yağmaz ise sirişk bârânı
Bu ten-i hâksârdan ne biter

(Gelibolulu Mustafa Âli, G. 240/3)

[Gözyaşı yağmurları yağmazsa, toz toprak içinde kalmış bu vücuttan ne bitebilir ki?]

Îlâhî olmasun bir lahza hâlî akmadan yaşum
Dil ü cân mezra'ın ser-sebz ider bârân-ı rahmetdür

(Hayretî, G. 83/4)

[Ey Allah'ım! Gözyaşım, ruh ve gönlü yeşillendiren rahmet yağmuru olduğundan, bir an bile olsa akmaktan boş kalmamın.]

Gözün bârân-ı eşki dökdüğince
Olur gül gibi bu 'ömrün küşâde

(Muhibbî, G. 4086/3)

[Gözün gözyaşı yağmurlarını döktüğü sürece ömrün, gül gibi açılmış olur.]

2. İnci

İnanışa göre nisan yağmurlarında denizin yüzeyine ya da sahile çıkan sade, kabuklarını açar, ortasına düşen yağmur damlasını yutar ve denizin derinliklerine dönermiş. Sadeğin yuttuğu yağmur tanesi, bir süre sonra hayvana ıstırap verince sade, acısını dindirmek için bir salgı salgılamış. Bu salgılar, zamanla

yağmur damlasını saran, üst üste biriken bir katman oluşturup katılınca da inci oluşmuş. (Kırbıyık, 2007: 65)

Aşağıdaki beyitlerde sevgilinin bakışının âşığın gözünde saklanması hâli ve bu hâlin sadef içinde büyüyen inciye benzetilmesine dayanan bir hayalin yer aldığı görülmektedir. Tahrip ediciliğini artırmak için okun ucuna eklenen sivri demir kısma *peykân* veya *temren* denir. Beyitlerde *peykân ile yağmur damlasının* irtibatlandırılması, iki varlığın da özünde su taşımaları itibarıyla. Peykânın yapıldığı demirin sertliğini artırmak için demire su verilir. Bu yönüyle peykân ile su ilişkilendirilir.

Gözümde beslenüp kıymet bulan peykânunu gördüm
Sadefde gevher olan katre-i bârâna beñzetdüm

(Fuzûlî, G. 198/5)

[Gözümde beslenip kıymet bulan ok temrenini görünce onu sadef içinde inci olan yağmur damlasına benzettim.]

Göz ki peykânun hayâliyle saçar her yan sirişk
Bir sadefdür katre-i bârânı eyler dürr-i nâb

(Fuzûlî, G. 28/6)

[Senin ok temrenini hayal ederek her yana gözyaşı akıtan göz, yağmur damlasını hâlis inci eden bir sadefdir.]

Ma'rifetde ağzumuz la'l-i Bedahşân yağdurur
Nitekim deryâya dürrler ebr-i nisân yağdurur

(Taşlıcah Yahyâ Bey, Mua. 11-2/3)

[Nisan bulutunun denize inciler yağdırması gibi, ilimde de ağzımız Bedahşân la'li gibi kıymetli ilimleri bol bol anlatır.]

Teşnedür dil bahr-i gamda oklarun peykânına
Ağz açmış bir sadefdür katre-i nîsân umar

(Nevî, G. 96/4)

[Gönül, nisan yağmuru damlasını umarak sadefin kabuklarını açması gibi, gam denizinde senin oklarının temrenine arzudur.]

3. Ok

Yağmur ile ok arasındaki benzerlik ilişkisi, beyitlerde sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bu benzetmede ok ile yağmurun tane tane olması, havada birbiri ardına sıralanması ve savaş ortamında topluca atılan oklar düşünülecek olursa çok sayıda olup bunların yukarıdan aşağıya doğru düşmeleri gibi yönlerle ilgi kurulduğu düşünülebilir. Yağmur tanelerinin oka benzetildiği beyitlerde okun atıldığı yay da genellikle gökkuşağı olarak düşünülür.

Ceng ider 'ışkuñ yolında âsmân ile zemîn
Sanki bârân tîrdür kavs-i kuzah ey meh kemân

(Meâlî, G. 177/6)

[Ey ay yüzlü sevgili, senin aşkın uğrunda yeryüzü ve gökyüzü savaştadır. Yağmur sanki oktur, gökkuşağı da yay.]

Dem-i a'dâ ile deşt-i cihâm lâle-zâr itdi
Sipâh-ı berk-reftâr-ı Tâtâruñ tîr-bârânı

(Bâkî, K. 14/24)

[Tatar'ın şimşek gidişli askerinin ok yağmurlarıyla (dökülen) düşmanların kanı, dünyayı lâle bahçesine çevirdi.]

Berk-i âh u ra'd-ı nâlem tutmasun mı 'âlemi
Yağdurur çarh okların bârân gibi her bâr çarh

(Zâtî, G. 103/7)

[Felek, oklarını daima yağmur gibi yağdırır. Âhımın şimşegi ve feryadımın gök gürültüsü her yere yayılmasın mı?]

Ne gam bârân gibi yağarsa tîr-i ta'n ey 'Âşık
Baña tek sâye-i serv-i hırâmânım penâh olsun

(Âşık Çelebi, G. 69/5)

[Ey âşık, salınan servimin gölgesi sığınağım olsun da ayıplanma oku üzerime yağmur gibi yağarsa da mühim değil.]

Sevgilinin âşığı dertten derde salan ve sinesini ok gibi delen bakışları, aynı zamanda âşığın kalbini yaralar. Âşığın yaşadığı dert nedeniyle sinesini yumruklaması, sinesinde yaralar oluşmasına neden olur. Bu yaralar, genellikle lâlenin ortasındaki siyahlığa benzetilir. Kan oturan bu yaralardan akan kanların güle benzetildiği ya da âşığın sinesinin lâle bahçesi gibi kıpkırmızı görüldüğüne de şiirlerde rastlanır.

Bâg-ı cismümde demâdem lâleler bitürmeğe
Tîrîñ ucından şehâ bârân-ves peykân yağar

(Mesîhî, G. 92/2)

[Ey şâh, vücut bahçemde sürekli lâleler yetiştirmek için okun vesilesiyle üzerime yağmur gibi temren yağar.]

Tâzelendürmeg için yüregümün lâlelerin
Yağdurur gamzeleri tîrini bârân-şekil

(Mesîhî, G. 150/2)

[Sevgili, yüreğimin lâlelerine yenilerini eklemek için gamze oklarını üzerime yağmur gibi yağdırır.]

Ben hâke idüp tîrini bârân o kaşî yâ
Sinem bitürür yaralarımın gül-i hamrâ

(Nev'î, G. 7/1)

[O yay kaşî sevgili, ayağı altındaki toprak olan bana oklarını yağmur gibi atınca göğsüm, yaralarımın kırmızı gül meydana getirir.]

4. Tükürük

Güller, hadlerini bilmeyerek sevgilinin hiç sahip olamayacakları yanağının kırmızılığına özenip sevgiliyi taklide yeltenmişlerdir. Bu, nahoş bir durum oluşturmuştur ve güllerin bu yaptığı densizliğe karşı saba, güllerin yüzüne tükürmüştür. Beyitte hüsn-i talil yoluyla yağmurlu havalarda, rüzgârda etrafa savrulan, güller üzerinde biriken yağmurun tükürük olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Bî-hayâlık eyleyüp öykündüğüçün haddüñe
Güllerüñ bârân ile yüzine tükürdi sabâ

(Meâlî, G. 17/2)

[Sabah yeli, hadlerini bilmeyerek sevgilinin yanağını taklide çalıştığı için güllerin yüzüne yağmur ile tükürdü.]

Yine bir hüsn-i talilin dikkat çektiği aşağıdaki beyitte sevgiliyi taklit etme cüretinde bulunmanın cezalandırılması çerçevesinde düşünülebilecek bir durumdan söz edilebilir. Beyitte bu sefer, sevgilinin yanağı ve gözü ile kendilerini kıyas etme hadsizliğinden dolayı gülün ve nergisin yüzünde rüzgâr ve yağmurun yara bere açtığı dile getirilmektedir. Rüzgârın şiddetiyle birleşen yağmurun, çiçekleri koparıp savurması, dallarını kırması; şair muhayyilesinde sevgiliye benzemeye çalışan çiçeklere rüzgârla yağmurun müştereken verdikleri bir ceza olarak değerlendirilmiştir.

Hadd ü çeşmüñe gül ile nergis öykündüğüçün
Bâd ü bârân anlaruñ yüzün gözün evgâr ider

(Meâlî, G. 228/3)

[Gül ve nergis senin yanağını ve gözünü taklide çalıştığı için rüzgâr ve yağmur, onların yüzünü gözünü yaralar.]

Memduhun inciler dağıtan cömert elini taklit etmeye çalıştığı için bulutların denizin yüzüne tükürdüğüünün ifade edildiği aşağıdaki beyitte de hüsn-i talil yoluyla bulutlardan dökülen yağmurların tükürük olarak tasavvur edildiği görülmektedir.

Bahrüñ tükürür yüzine her lahza bulutlar
Öykündüğüçün keff-i güher-pâşuña deryâ

(Mesîhî, K. 16/22)

[Deniz; senin inciler dağıtan elini taklide çalıştığı için bulutlar, her an denizin yüzüne tükürür.]

C. Yağmurla ilgili âdet, inanış ya da tecrübeye dayalı bilgiler

1. Ayın etrafı hâlelenince yağmur çok yağar

Âşık Çelebi'nin "Sevgilinin yüzünde ayva tüyleri çıktığından beri gözyaşlarım arttı, ayın etrafında hâleler olduğunda yağmur fazla yağar." dediği aşağıdaki beytinde sevgilinin yüzü *ayva*, ayva tüyleri ise ayın etrafındaki *hâleye* benzetilmiştir. Beyitte vurgulanacak diğer bir husus ayın etrafında hâle olduğunda yağmurun fazla yağacağı inanışının olmasıdır. Bu inanış, Zâtî'den alınmış olan ikinci örnekte de net biçimde görülmektedir.

Hattun irişeliden olupdur füzûn yaşum
Ağıllanıcak ay ziyâde olur matar

(Âşık Çelebi, G. 84/4)

Yâri 'uryân havzda görsem gözüüm giryân olur
Hâle kim mâhî ihâta eyleye bârân olur

(Zâtî, G. 161/1)

[Hâle, ayın etrafını sarınca yağmur yağdığı için sevgiliyi havuzda çıplak görsem gözlerimden yaşlar akar.]

Yukarıdaki beyitte de ayın etrafında hâle olduğunda yağmurun çok yağacağına olan inanişin Zâtî tarafından farklı bir hayale dayandırıldığı görülmektedir. Buna göre havuza giren sevgili ay; sevgiliyi çevreleyen sular ayın hâlesi; bu manzarayı gören âşğın gözyaşları da yağmur olarak tasavvur edilmiştir. Şair, bu şekilde ayın etrafında hâle olunca yağmur yağacağı halk inanişinin temel unsurları olan ay-hâle-yağmur bağlantısını sırasıyla sevgilinin bedenine, havuzun suyuna ve âşğın gözyaşlarına karşılık gelecek şekilde tasarlamıştır.

Aşağıdaki beyitte yine ayın etrafında parlak halka şeklindeki ışık olan hâleler olduğunda yağmur yağacağına dair inaniş vurgulanmaktadır.

Hâle-i hattunı gördükde Muhibbî ağlasa
Tañ mıdur bârân olur diyü müneccimler yazar

(Muhibbî, G. 580/5)

[Muhibbî, senin yüzünü hâle gibi saran ayva tüylerini gördüğünde ağlasa buna şaşılır mı? Zira müneccimler, hâle olunca yağmur yağar, diye bildirmektedir.]

2. Bulutlar alaçlık olduğunda yağmur durur

Gökyüzünü kara bulutlar sardığında genellikle kısa süre içerisinde yağmur yağmaya başlar. Aşağıdaki beyitte gökyüzünde kümelenmiş bu kara bulutlar, dağılıp daha açık gri renge döndüklerinde ise yani *alaçlık* olduğunda yağmurun biteceği inanişına yer verildiği görülmektedir. Şair, ayrıca gökyüzünün sonsuza kadar kararıp kalmadığı; dolayısıyla yağmurun nihayeti olduğu gerçeğinden hareketle kendi gönlüne onu kara bulutlar gibi saran gamdan bir gün kurtulacağını söyleyerek metanetli olmaya çalışır.

Açılır gaym-ı gamun ağlama bir gün ey dil
Çün alaçlık oluban buldı nihâyet bârân

(Hayretî, G. 356/3)

[Ey gönül, gam bulutun bir gün elbet dağılır, ağlama; çünkü kara bulutlar açık renge döndüğünde yağmur durur.]

3. İnci yağmur tanesinden oluşur

Yukarıda da bahsedildiği gibi inanişe göre nisan yağmurlarında denizin yüzeyine ya da sahile çıkan sadef, kabuklarını açar, ortasına düşen yağmur damlasını yutar ve denizin derinliklerine dönermiş. Sadefin yuttuğu yağmur tanesi bir süre sonra hayvana ıstırap verince sadef, acısını dindirmek için yağmur damlasını çevreleyen bir salgı salgılamış. Bu salgılar üst üste katman oluşturup katılınca da inci oluşmuş. (Kırbyık, 2007: 65)

Aşağıdaki beyitte sevgilinin bakışının âşğın sadefe benzetilen gözünde saklanması hâli ve bu hâlin sadef içerisinde büyüüp gelişen inciye benzetilmesine dayanan bir hayalin yer aldığı görülmektedir.

Gözümde beslenüp kıymet bulan peykânunı gördüm
Sadefde gevher olan katre-i bârâna beñzetdüm

(Fuzûlî, G. 198/5)

[Gözümde beslenip kıymet bulan ok temrenini görünce onu sadef içinde inci olan yağmur damlasına benzettim.]

Hamd olsun Allâha kim dünyâya bârân yağdurur
Lü'lü'-yi lâlâ kılır bârân-ı nîsân yağdurur

(Üsküdarlı 'Aşkî, G. 76/1)

[Dünyaya yağmur yağdıran, yağdırdığı nisan yağmurunu parlak inci yapan Allah'a şükürler olsun.]

İden bârân-ı nîsândan sadef ağzın tolu lü'lü'

Dehânuñ pür-güher bir hokka-i mercâna beñzetmiş

(Üsküdarlı 'Aşkî, G. 192/4)

[Nisan yağmurunu inci edip sadefin ağzını dolduran (Allah), senin ağzını da içi incilerle dolu mercan bir hokkaya benzetmiş.]

Nisan yağmurlarının sadefin karnında inciye dönüştüğü inancı gibi yılan zehrinin yılanın nisan yağmurundan yuttuğu damlalar ile oluştuğu inancı da klasik Türk edebiyatı metinlerinde yer alan hususlardandır. Aşağıdaki beyitte bu inanışa telmih yapıldığı görülmektedir.

Figân ki şâh-ı emel itse kasd neşv ü nemâ

Matar yirine felek zehr-i mâr feyz eyler

(Âşık Çelebi, K. 14/92)

[Eyvahlar olsun ki emel dalı; büyüyüp gelişmeye niyet etse felek, yağmur yerine yılan zehri akıtır.]

4. Kara bulutlar yağmur getirir

Nev'î'nin "Gökyüzü bulutlandığında insanların bunu görüp yağmuru beklemeleri gibi, sevgili yaya benzer kavisli kaşlarını çatığında âşığın gönlüne sevgilinin göz-kaş ve kirpikleriyle meydana getirdiği gamze okları düşer." dediği aşağıdaki beyitte gökyüzündeki kara bulutların yağmurun habercisi olduğu inanışına yer verildiği görülmektedir. Beyitte sevgilinin kaşlarını çatışı, gökyüzünü saran kara bulutlara benzetilmiştir.

Yâ kaşuñ çin olsa kalbe tîr-i müjgânuñ düşer

Gökde kim ebre girih düşse kişi bârân umar

(Nev'î, G. 96/2)

Aşağıdaki beyitte yine gökyüzünü kara bulutlar kapladığında kısa bir süre sonra yağmur yağacağı inanışı dile getirilmektedir.

'Aceb mi âh kaldukca gözümüñ yaşı dîñmezse

Kaçan ebr-i siyâh olsa hemân ardıncadır bârân

(Muhibbî, G. 2419/4)

[Âhlar ettiğim sürece gözümün yaşının dinmemesine şaşılır mı? Zira ne zaman kara bulutlar görünse hemen ardından yağmur yağar.]

5. Kara yel tufan getirir

Kara yel; kuzeybatıdan sert, soğuk esen ve yağmur getiren yerel bir rüzgârdır. Bu rüzgâr ile klasik şiirde, aşk derdi sebebiyle âşığın ağzından gökyüzüne siyah bir duman şeklinde yükseldiği düşünülen âhları arasında ilgi kurulur. Bu ilgi, daha çok âşığın dertlenip âh etmesinin ardından gözyaşlarının akması hâli gibi, bir yerde kara yel esmesinin ardından yağmur yağacağına olan inanışa dayandırılır.

Dûd-ı âhum lahza tûfân yağdurur
Esdüince Karayil dirler ki bârân yağdurur

(Mu'îdî, G. 85/1)

[Âhımın dumanı bir anda şiddetli yağmur yağdırır. Zira Karayel estiği sürece yağmur yağar derler.]

Aşağıdaki beyitlerde kible rüzgârının ve gün doğusundan ya da bazılarında göre seher vakti kible tarafından esen sabah rüzgârının da yağmur getirdiğinin ifade edildiği görülmektedir.

Turmadı kible yili esdi bulutlandı hevâ
Sanasın Ka'be tarîkinde katar oldı cemel

(Gelibolulu Mustafa Âli, K. 86/3)

[Kible yeli durmadan esti, hava bulutlandı. (Bulutlar) Ka'be yolundaki develer gibi sıra sıra dizildiler sanki.]

Mezra'-ı dilde çün ekdüm ben mahabbet tohmını
Ebr-i âhumdan ne tañ yağdursa ger bârân sabâ

(Muhıbbî, G. 115/6)

[Gönül tarlama aşk tohumunu ektiğim için sabah rüzgârı âhımın bulutundan yağmur yağdırsa buna şaşılır mı?]

6. Kurban bayramında yağmur yağar

Yağmurla irtibatlı diğer bir halk inancı, bayram gününde yağmur yağacağıdır. Kimi bölgelerde bugün dahi yaşayan bu inanış, özellikle kurban bayramı için geçerlidir. İnancıya göre kurban bayramında yağmur yağar ve bu zamanda yağan yağmur, kesilen kurbanın Hak katında kabul olduğu düşüncesiyle ilişkilendirilir. Ayrıca kurbanlık olarak kesilen hayvanların kanlarının temizlenmesi için yağdığı düşüncesi de söz konusudur.

Pertev Naili Boratav, eski dönemlerde yağmur yağdırmak için yapılan uygulamalardan birisinin kurban kesmek olduğunu belirtir ve kurban bayramı günü yağmur yağacağına olan halk inanışının kökeninin bu uygulama olabileceğini dile getirir. (Boratav, 1950:V-II/1222-1223)

Aşağıdaki beyitlerde kurban bayramında yağmur yağdığı inanışına doğrudan ya da dolaylı olarak yer verildiği görülmektedir.

'Arz-ı hâl idemedüm yâri görüp ağlamadan
Yıldı bir 'îd olup ol dahı bârân oldı

(Bursalı Rahmî, G. 208/3)

[Sevgiliyi görüp de ağlamadan bir kez bile olsa durumumu ona açamadım. Zira yıldı bir kez bayram geldi; o günde de (gözyaşlarım) yağmur (gibi) yağdı.]

Rûz-ı 'îd oldukca yağmur yağdurur sanmañ felek
Ağzı suyn akıdır dil-berler için her melek

(Gelibolulu Mustafa Âli, K. 736/1)

[Felek, bayram olduğu her zaman yağmur yağdırır zannetmeyin. Melekler, güzelleri görünce ağızlarının suyu akar.]

Feyz-i ihsânun gönül bâgını sîr-âb eyledi
Ser-be-ser büstân-ı dehri nitekim bârân-ı 'îd

(Rahîmî, G. 39/8)

[Bayram yağmurunun dünya bostanını baştan başa sulamasına denk, lütfunun bolluğu; gönül bahçesini suya doyardı.]

Vuslatuñı eşk-i çeşmümdür demâdem men' iden
Kim bozulur kesret-i bârândan hengâm-ı 'îd

(Mesihî, G. 39/2)

[Sana kavuşmaya daima engel olan gözyaşlarımdır. Zira bayram cemiyetleri, şiddetli yağmur sebebiyle dağılır.]

'Âleme ebr-i kefiñ bârân-ı ihsân yağdurur
Ağmasun göge sehâb u yağmasun bârân-ı 'îd

(Üsküdarlı 'Aşkî, K. 22/18)

[Elinin bulutu dünyaya lütf yağmurları yağdırır. (Elin varken boş yere) bulut, gökyüzüne yükselip bayram yağmuru yağdırmasın.]

Aşağıdaki beyitte kurban bayramında etrafa saçılan kanları temizlemek için yağmurun yağması inanişinden mülhem olduğu düşünülebilecek farklı bir inanişin yer verilmiştir. Bu inanişin göre, savaş meydanında etrafa bulaşan düşman kanlarının temizlenmesi için savaştan sonra *gazâ yağmuru* yağar.

Yumağa sümm-i semendüñdeki a'dâ kanın
Yağar elbetde savaş irtesi bârân-ı gazâ

(Üsküdarlı Aşkî, K. 17/8)

[Atının tırnağındaki düşmanların kanını temizlemek için elbette savaştan sonra gazâ yağmuru yağar.]

7. Sihir ile yağmur yağdırılır

Hakkındaki ilk bilgilere Çin kaynaklarında rastlanan ve farklı Türk boylarının lehçesinin fonetik özelliğine göre *yat*, *yada*, *sata*, *cay*, *cada* gibi değişik şekillerde isimlendirilen *yada taşı* inancı çok eski devirlerden beri mevcuttur. Yada taşı, farklı Türk kavimlerinde çok eski devirlerden beri var olan yaygın inanca göre büyük Türk tanrısı tarafından Türklerin atalarına armağan edilmiş ve istenildiği zaman yağmur, kar, dolu yağdırıp fırtına çıkarmak için şamanlar tarafından kullanılan sihirli bir taştır. (İnan, 1986:160)

Divânü Lügâti't-Türk'te *yat* maddesinde *yada taşı*ndan bahsedilir. Buradaki açıklamaya göre *yat* bir nevi kâhinliktir ve belirli taşlarla (*yada taşı*) yapılır. Bu taş ile rüzgâr estirilip yağmur ve kar yağdırıldığından bahsedilir. Bu uygulamanın Türkler arasında bilinen bir şey olduğu; hatta Kaşgarlı Mahmud, Yağma ülkesinde yaz mevsiminde çıkan bir yangını söndürmek için *yada taşı* kullanılarak Allah'ın izni ile kar yağdırılıp yangının söndürüldüğüne kendisinin de şahit olduğunu belirtir. (Atalay, 1999: 3)

*Yada taşı*nın taşa kan sürme (İnan, 1976: 251), ele alınıp yukarı kaldırma (İnan, 1986: 163), suyun içine atma, havada sallama veya taşı ağızda tutma (Polat, 2007: 278-279) gibi farklı usullerle yağmur yağdırıldığına inanılır.

Ağladur ‘uşşakın ol meh-pâre zülfin gizleyüp
Gökde bulut yog iken sihr ile bârân yağdurur

(Mu‘idî, G. 85/4)

[O ay parçası (gibi güzel sevgili), zülfinü gizleyerek âşıklarını ağlatır. (Bu şekilde) gökte bulut olmadan sihirle yağmur yağdırır.]

Gözlerüñ çekdükce gamzeñ hançerin kanlar döker
Her kaçan isterse bârân yağdurur câdü gibi

(Mu‘idî, G. 449/4)

[Gözlerin istediği vakitte yağmur yağdıran büyücü gibi, yan bakışının hançerini her çektiğinde kanlar döker.]

Bir ebrdür ki sihr ile bir demde yağdurur
Mülk-i ‘adüyü cümle kılır lâlezâr tîg

(Üsküplü İshâk Çelebi, K. 5/19)

[Kılıç, sihirle bir anda yağıp düşman ülkesinin tamamını lâle bahçesine çeviren bir buluttur.]

8. Yağmuru melekler yağdırır

Melekler iman, İslam esaslarından biridir. Meleklerin çeşitli görevleri olduğuna; bu bağlamda Mikâîl’in insan da dâhil olmak üzere canlıların rızık temininde önemli bir işleve sahip olan yağmurların yağması ve bitkilerin gelişmesi gibi vazifelerle görevli olduğuna inanılmaktadır. (Cebeci, 2005: 46) Melekler, Cenab-ı Hak tarafından bazı görevleri yapmakla görevlendirilmişlerdir; ancak ismi zikredilerek *Mikâîl*’in tabiat kuvvetlerini idareye memur olduğu, rahmet indirdiği, yağmur yağdırıp her türlü bitkilerin, meyvelerin büyüyüp gelişmesiyle görevli olduğuna dair Kur’an ve güvenilir hadislerde bir bilgi mevcut değildir. (Çolak, 2012: 85-86)

Aşağıdaki beyitlerde âşığın aşk derdi sebebiyle ettiği âhlarının gök gürlmeleri ile, döktüğü gözyaşlarının ise yağmurla irtibatlandırıldığı görülmektedir. Gök gürlmesini, meleklerin bağırması; yıldırımı, kalplerinin kükremesi; yağmuru, ağlamaları biçiminde tasuvvur eden bilgiler de Kur’an ve hadis kaynaklarında yer almayan bilgiler olarak durmaktadır. (Aydemir, 2000: 133; Arpaguş, 2015: 375)

Yağmurların âşığın dertli hâline üzülmeleri sebebiyle meleklerin döktüğü gözyaşları olduğu inancı, halk kültüründe mevcuttur ve aşağıdaki beyitlerde de görüleceği üzere bu inanışa klasik şiirde sıklıkla yer verilir.

Eger kim sırrını teftîş iderseñ ra‘d u bârânun
Melekler berk-ı âhumdan döküp yaşı ider efgân

(Zâtî, G. 1182/4)

[Gök gürlütüsü ve yağmurun (oluşum) sırrını araştırırsan bu, aslında meleklerin âhının şimşegiyle gözyaşı döküp feryat etmelerindedir.]

Oldılar cümle feleklerde melekler eşkbâr
Göklere girdi benümçün ebr-i bârân ağladı

(Hayretî, G. 487/5)

[Feleğin her katındaki melekler, yağmur gibi gözyaşı döktüler. Yağmur bulutu benim için göklere yükselip ağladı.]

Degül ra'd u bârân görüp hâl-i zârum
Felekler melekler baña ağlar acır

(Mânî, K. 1/14)

[Gök gürültüsü ve yağmur değildir; içler acısı hâlimi gören feleklerin, meleklerin bana acıyıp ağlamalarıdır.]

Yaşum bârân olup çü ra'd-ı âhumdan firâkuñda
Felekler gümleyüp güm güm bu kevn ile mekân ditrer

(Za'îfî, G. 109/2)

[Ayrılığının hasretinde gözyaşım yağmur olup âhımın gök gürültüsünden felekler, güm güm gümleyip kâinat titrer.]

9. Yağmurda mum perde ardına konur

Tañ degül giryem görüp çekseñ nikâbuñ yüzüne
Perde içre saklanur iy mâh bârân olsa şem'

(Mu'îdî, G. 203/2)

Şairin “Ey sevgili, gözyaşlarımı görünce yüzüne peçeni örtsen bunda şaşılacak bir şey yoktur. Zira yağmur yağarken mum, perde içine saklanır.” dediği yukarıdaki beyitte yer alan “şem’in perde içre saklanması”, yağmur damlalarının mumun alevini söndürmemesi için mumun çevresine gerilen bir perde ile korunması demek olup eski dönemlerde yapılan bir uygulama olmalıdır.

D. Yağmurla ilgili ayet, hadis ve deyimler

D.1 Ayet

1. Yağmur-Ankebut

Añlamaz hâlüm meger hem-hânem olan 'ankebûd
Ol benümle yelde yağmurda çeker mihnetleri

(Mostarlı Ziyâî, K. 11/7)

Şairin yaşadığı evin eski, derme çatma ve çok kötü bir durumda olduğunu dile getirdiği kasidesinden alınan yukarıdaki beyitte şair, ne kadar kötü şartlarda olan bir evde yaşadığını ifade ederken “Aynı evi paylaştığımız için rüzgârlı ve yağmurlu havalarda ortak sıkıntıları yaşadığım örümcek bile benim ne zor durumda olduğumu anlayamaz.” demektedir. Beyitte evin perişan hâli dile getirilirken örümcekte bahsedilmesi manidardır. Zira “Allah’tan başkasını dost edinenlerin durumu, kendilerine bir ev edinen örümceğin durumu gibidir. Evlerin en dayanıksızı ise şüphesiz örümcek evidir. Keşke bilselerdi!” (Ankebût, 29/41) ayetine telmih yapılarak örümceğin ağlarıyla kurduğu yuvasının en dayanıksız ev olarak tescil edildiği görülmektedir. Şair, beyitte olumsuz hava şartlarının özellikle rüzgâr ve yağmurun derme çatma evlerde yaşayan insanlar için hayatı ne kadar zorlaştırdığından bahsetmekte bu arada kendi durumundan da yakınmaktadır.

D.2. Hadis

1. Yağmur-Gök kapısının açılması/Duaların müstecap olması

Duanın makbul olduğu mekânlar gibi zaman dilimleri de vardır. Yağmur yağarken edilen duaların da makbul olduğu inancı bundandır. Yağmur yağdığına gök kapılarının açıldığı ve edilen duaların makbul olduğu inancı, “Dört yerde sema kapıları açılır ve dualar kabul edilir: Allah yolunda savaşmak üzere saf tutulduğunda, yağmur yağarken, namaz kılarken ve Kâbe’yi görünce.” (Karagöz vd., 2019: 124) hadisine dayanmaktadır. Aşağıdaki beyitte de, “Yağmur yağdığı zaman şüphesiz gök kapıları açılır.” denerek bu hadise telmih yapılmaktadır.

Açılır gök kapısı yağmurda dirler lâ-cerem
Tîr-i bârân-ı gamuñdandır bu câna feth-i bâb

(Usûlî, G. 7/3)

[Yağmur yağdığı zaman şüphesiz gök kapıları açılır, derler. (Ey sevgili) Bu can için kapıların açılması ise gamının ok yağmurlarıdır.]

2. Yağmurun başlangıcı mı sonu mu daha hayırlıdır bilinmez

H. Enes’ten hasen hadisi olarak rivayet edilen hadiste Resulullah (s.a.v.): “Ümmetimin örneği yağmur gibidir; öncesi mi yoksa sonrası mı hayırlı bilinmez.” buyurmuştur. (Sünen-i Tirmizî Tercemesi, 2007: III/85-86) Ümmet-i Muhammed’in ilk halkası olan sahabe efendilerimiz, son halkası olarak nitelenen ahir zaman zevât-ı kiramı da büyük bir rahmet ve berekete, muazzam bir hayra mazhar olacaklardır ki değişik hadis-i şeriflerde, “Ümmetimin misali yağmur misalidir; başı mı (asr-ı saadet müslümanları), sonu mu (ahir zaman müslümanları) daha hayırlıdır bilinmez.”, “Ümmetim mübarek bir ümmettir; evveli mi daha hayırlıdır, yoksa âhiri mi daha hayırlıdır bilinmez.”, “Benim ümmetimin misali, Allah’ın gökten indirdiği yağmura benzer; bereketin onun başında mı sonunda mı olduğu bilinmez” (Hub, 2018: 222) gibi bazı küçük farklılıklar barındıran cümlelerle Hz. Peygamber’e ait bu hadise gönderme yapılmaktadır.

Bilinmez evveli mi âhiri mi hayırdur
Buyurdı ümmeti hakkında çünkü misl-i matar

(Âşık Çelebi, K. 14/75)

[Resulullah, yağmurun yağışında da olduğu gibi, ümmeti hakkında öncesinin mi sonrasının mı hayırlı olduğunun bilinmediğini söyledi.]

D. 3. Deyim

1. Ayağına su koymak/dökmek

Bugün yolculuğa çıkan bir kimsenin dönüşü çabuk olsun diye arkasından su dökme âdetinin eski devirlerde dışarıdan gelen bir kişiye karşı daha sık gelmesi için yapıldığı beyitlerden hareketle anlaşılmaktadır. (Şentürk, 2016: I/440) Deyim, diğer bir açıklamaya göre de *ender gelen birine yarı sitem, yarı sevinçle söylenen söz* (Tanyeri, 1999: 34) anlamındadır. Misafirlerin ayağına su dökmek, ona değer verildiğini gösteren bir ağırlama biçimidir. Âdetin hamama mahsus bir yönü olduğu da söylenebilir. (Zülfe, 2011: 25) Bu âdete deyimler içerisinde *ayağına su dökmek* ya da *ayağına su koymak* şekilleriyle rastlanmaktadır.

Nâz ile salını salını gelmedi revân
Su koymalı olubdur o servüñ ayağına

(Zâtî, G. 1275/5)

[Naz ile salına salına yürüyerek gelmediği için o servinin ayağına su koymalıdır.]

Baharın müjdecisi olan güllerin ilkbahar yağmurlarıyla ıslanması, şair muhayyilesinde gülin ayağına dökülen su şeklinde değerlendirilmiştir.

Verd-i nesrîn gülsitân bezmine gec geldiğiçün
Su koyar ayağına bârân ile bâd-ı sabâ

(Meâlî, G. 43/5)

[Yaban gülü; gül bahçesindeki meclise geç geldiği için sabah rüzgârı, yağmur ile ayağına su koyar.]

Yılda bir geldiğiçün gül bu cihân bâğına
Geç gelürsin diyü bârân ayağına su döker

(Meâlî, G. 239/7)

[Gül, bu cihan bahçesine yılda bir kez geldiği için yağmur; (güle) geç geliyorsun, diyerek ayağına su döker.]

2. Buluttan nem kapmak

En küçük bir şeyden bile alınmak, çok alıngan olmak (Tanyeri, 1999: 65) anlamına gelen buluttan nem kapmak deyimini, âşğın sevgilisini hatırlatan her şey ile hüznülenip ağlayacak duygusal bir yoğunluk yaşadığını belirtmek amacıyla kullanılmıştır. Aşağıdaki beyitlerde sevgilinin eteğini gören âşık, gözyaşlarına hâkim olamamaktadır. Muhtemelen siyah renkli olan sevgilinin eteği ile bulut arasında renge dayalı bir ilgi kurulduğu anlaşılmaktadır.

Sen içerüde dâmenüñ taşra kapudan göricek
Ağlar çü bârân gözlerüm gökde bulutdan nem kapar

(Za'îfi, G. 93/4)

[Kapı önünde, seni içerde eteğini dışarıda görünce gözlerim âdeta gökteki buluttan nem kapıp yağmur gibi yaş döker.]

Kapuñda görmese etegüñ yaş döker gözüm
Budur 'aceb bulut yogiken gökde nem kapar

(Za'îfi, G. 97/6)

[Gözüm, kapıda eteğini görmese yaş döker. (Gözün) gökte bulut yok iken nem kapması ne gariptir.]

3. Ocağına su koymak

Ocağına su koymak deyimini; *ocağını söndürmek, büyük zarar vermek, evini barkını yıkmak, çocuk çocuğunu yok etmek* gibi anlamlara gelir. (Tanyeri, 1999: 2000; Kaya, 2011: 113) Aşağıdaki beyitte “Yağmurun, din düşmanının ocağına su koyup düşman memleketlerini suya gark edecek kadar çoğalmasını umarım.” denerek yağmurun selleri meydana getiren tahrip edici gücünün düşmanlar üzerine olması temennisinde bulunduğu görülmektedir.

Su koyup ocağına düşmen-i dînüñ bârân
Umarın memleketin gark ide ekser deryâ

(Mostarlı Ziyâî, K. 1/6)

4. Yağmurdan kaçıp doluya tutulmak

Bir tehlikeden sakınmaya çalışırken daha büyük bir tehlike ile karşılaşmak (Aksoy, 1988: II/1101) anlamındaki deyim Mesîhî'nin "Gönül, gözden kaçıp meclisine vardı. (Böylece) yağmurdan kaçarken doluya tutulmuş oldu." dediği aşağıdaki beytinde sevgiliyle ilişkilendirilerek kullanıldığı görülmektedir.

Gönül gözden kaçıp bezmüne vardı

Kaçup yağmurdan uğradı toluya

(Mesîhî, G. 242/3)

5. Yüzüne su se(r)pmek

Acısı, sıkıntısı azalmak, sakinleşmek, sakinleştirmek (Sefercioğlu, 2010: 200) anlamlarına gelen yüzüne su se(r)pmek deyimini, hüsn-i talilin dikkat çektiği aşağıdaki beyitte şebnemle, bulutla dolayısıyla da yağmurla ilişkilendirilmiştir. "İnciler saçan bulut, yüzüne çiy taneleri ile su serpmektedir." denen aşağıdaki beytin ikinci mısraında deyim örneklediği görülmektedir.

Pâyına yâ zahm urupdur hâr olupdur bî-mecâl

Şebnem ile su seper yüzine ebr-i dür-feşân

(Hayretî, K. 15/9)

E. Yağmurla ilgili diğer unsurlar

1. Bereket

Kültürümüzde yağmur kelimesi ile ilişkili olarak en çok anılan kavramlardan birisinin bereket olduğu söylenebilir. Yağmur, tüm canlıların su ihtiyacının karşılanmasında en önemli kaynaktır. Tarladan elde edilen mahsulün yetişmesi; çiçeğiyle, ağacıyla, çeşit çeşit bitkisiyle tabiatın canlı kalması, büyüyüp gelişmesi için suya, su için de bilhassa yağmura ihtiyaç duyulur.

Çok zamândur bitmedi kaldı ümidüm sebzesi

Ağla İshâk ağla kim bârân ile artar çemen

(Üsküplü İshâk Çelebi, K. 13/33)

[Çoktan beri ümidimin çayırı yeşermedi gitti. Yağmur ile yeşillik büyüyüp yetiştiği için ağla, İshâk ağla.]

Kerîm bitürür hattunı ağlatma beni gel

İy gonca dehen tîz bitürür sebzeyi bârân

(Muhıbbî, G. 4034/2)

[Ey gonca ağızlı sevgili, yeşillik yağmurda çabuk büyüyüp yetişir; (ama) Kerem sahibi (Allah, zaten) ayva tüylerini çıkarır; (bunun için) gel ne olur beni ağlatma.]

Mostarlı Ziyâî'nin "Senin ayağın uğurlu geldi. Uğradığın memleketlere yağmur yağarak toprak bereket buldu." dediği aşağıdaki beytinde yağmurun bereketle olan ilgisine temas edilmektedir.

Bereket buldı zemîn oldu mübârek kademün

Geldüğün mülkete yağdı zararsız bârân

(Mostarlı Ziyâî, K. 7/28)

Muhibbî'ye göre yağmurla birlikte tabiatın canlanması ve renk renk çiçeklerin açılması, ibret nazarıyla bakabilenler için Allah'ın eşsiz güzellikteki sanatını müşahede etme fırsatı sunar.

Yağup bârân-ı rahmet yir yirin baş kaldurup ezhâr

Zebân-ı hâl ile eydür bu demler özge demlerdür

(Muhibbî, G. 495/2)

[Rahmet yağmuru yağıp her taraftan başkaldıran çiçekler, hâl diliyle bu anlar farklı anlardır, der.]

Dürlü çiçekler bitürdi yine bârân-ı bahâr

Kim görürse iy Muhibbî sun'-ı Yezdân'[ı] okur

(Muhibbî, G. 917/5)

[Bahar yağmurları, yine çeşit çeşit çiçekler bitirdi. Ey Muhibbî, (bu çiçekleri) kim görürse Allah'ın sanatını görür.]

Meyvelerin de olgunlaşabilmesi için suya ihtiyacı vardır; ancak yağmurun çok yağması, tatlı olması beklenen bazı meyvelerdeki tatlılığı azaltır. Söz gelimi üzüm, karpuz, kavun, kiraz gibi bazı meyveler için olgunlaşma döneminde yağmurun çok yağması, istenmeyen bir durumdur. Bu dönemdeki güneşli hava ise şeker oranını artırdığı için meyvelerin tatlı olmasını sağlar. Nev'î'nin aşağıdaki beyitlerinde bu hususların dile getirildiği görülmektedir.

Muttasıl çeşmüm gam-ı la'lüñle giryân eyleme

Mîvede kalmaz halâvet kesret-i bârân ile

(Nev'î, G. 456/2)

[(Ey sevgili,) dudağımın hasretiyle gözyaşlarımı sürekli akıtma. Zira yağmur çok yağarsa meyvede tatlılık kalmaz.]

Güneş kim terbiyet kılmasa kalmaz mîveler lezzet

Ne deñlü yağsa bâğ-ı 'âleme bârân-ı nîsânî

Nev'î, G. 550/3)

[Nisan yağmuru, dünya bahçesine ne kadar yağarsa yağsın güneş olgunlaştırmazsa meyveler lezzetli olmaz.]

Suya ihtiyaç duyan her canlı gibi bitkiler de su ile hayatta kalır; değişik renk, koku ve şekillerdeki özelliklerini bağlık bahçelik yerlerde su vesilesiyle büyüyüp gelişmeleri sonucunda sergiler. Bu anlamda yağmur; aşağıdaki beyitte kitapları, sayfaları, binaları, çinileri renk renk boya ve çeşit çeşit desenlerdeki çizimlerle süsleyen *nakkaş* olarak değerlendirilmiştir.

Gözi nergis gûşî güldür berg-i süsen kaşidur

Bâğ bir tasvîrdür bârân anuñ nakkâşidur

(Meâlî, G. 247/1)

[(Sevgilinin) gözü nergis, kulağı gül, kaşî süsen yaprağıdır. Bahçe, bir figürdür; yağmur, bu figürü yapan ustadır.]

Sevgilinin bindiği geminin rüzgâr gibi hızlı koşan bir ata benzetildiği, bu atın suyunun yağmur, yeminin de deniz olduğu dile getirilen aşağıdaki beyitte yağmur, içme suyu ihtiyacının karşılandığı unsur olarak görülmektedir.

Bâd-pâ bir rahşdur bindügi keşti dil-berün
İçmeğe su aña bârân yimek için bahr yem

(Meâlî, G. 150/6)

[Sevgilinin bindiği gemi, süratli bir attır; bu atın suyu yağmur, yemi denizdir.]

Beyitlerde vurgulanan hususlardan biri de goncanın açılıp gül olmasına yağmurun tesir ettiği. Yağmur, bitkilerin büyüyüp gelişmesini sağlar. Goncanın da gelişmesi, gül olup açılmasında yağmurun etkisi olduğu söylenebilir. Şairlere göre, nasıl gonca'yı gül eden yağmur ise gonca ağızlı suskun sevgilinin açılıp aşığına iltifat etmesini sağlayan da âşıkların yağmur gibi akıttıkları gözyaşlarıdır.

Her kaçan ben ağlasam gül gibi cânânım güler
Güller açılmağa dirler ki sebep bârân aña

(Muhibbî, G. 121/3)

[Ben ne zaman ağlarsam sevgilim, gül gibi güler (açılır). Zira güllerin açılmasının sebebinin yağmur olduğunu söylerler.]

Ağlasam ol gonca-leb handân olursa tañ mıdur
Her kaçan bârân ola gül açılır handân olur

(Muhibbî, G. 1195/6)

[Her ne zaman yağmur yağsa güller, açılıp güldüğü için ben ağlarken o gonca dudaklı sevgili, açılma buna şaşılır mı?]

Ağlasam derd ile ol gül açılup handân olur
Gonca-veş neşv [ü] nemâ bulur kaçan bârân olur

(Helâki, G. 38/1)

[Dert ile ağlasam o gül (gibi sevgili) açılıp neşelenir. Âdeta her yağmur yağdığında gonca gibi büyüyüp gelişir.]

2. Cömertlik

Gelibolulu Mustafa Âlî'nin aşağıdaki beytinde cömertlik açısından övgüsü yapılan memdunun cömertlik bulutunun yanında birbiri ardına dizilmiş at ve katır sürülerinin ancak damla mesabesinde kalacağı dile getirilmektedir. Beyitte damla-yağmur sözcükleri arasında tezada dayalı bir ilişki kurulduğu da görülmektedir.

Sehâb-ı mekrümetün yağmurına sultânım
Katar katırla olur at tavîlesi katarât

(Gelibolulu Mustafa Âlî, K. 52/4)

[Sultanım, senin cömertlik yağmuruna (kıyasla) art arda dizili at ve katır sürüleri damlalar (mesabesinde) olur.]

Aşağıdaki beyitlerde de yine övülen kişilerin cömertliklerinin yağmur veya bulut ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Klasik şiirde, cömertlik ifade edilirken genellikle *bârân*, *bârân-ı kerem*, *bârân-ı ihsân*, *ebr-i cûd* gibi ifadelerin kullanıldığı görülmektedir.

Zülâl-i lütfuñı ben hâke bârân itseñ olmaz mı

Murâdum gülşenin ser-sebz ü reyyân itseñ olmaz mı

(Gelibolulu Mustafa Âlî, K. 1486/1)

[Lütfunun hoş suyunu (ayağının altında) toprak olan bana yağmur gibi yağdırsan olmaz mı? Muradımın gül bahçesini yeşillendirip suya doyursan olmaz mı?]

İy vezâret gülşeninde serv-tek sâbit-kadem

Ebr-i kefüñden olur efsân bârân-ı kerem

(Za'îfî, Muk. 1/1)

[Ey vezaret gülşeninde servi gibi sabit-kadem olan! Senin elinin bulutundan her yana cömertlik yağmurunu yağar.]

Ş'ol kadar bârân-ı ihsân saçdı lutfuñ ebri kim

Oldı her arz-ı siyeh bir sebze-zâr ü kişt-zâr

(Za'îfî, K. 6/ 32)

[(Senin) lütfunun bulutu o kadar çok ihsan yağmurları yağdırdı ki çorak her toprak çimenlik ve ekin tarlası oldu.]

Ebr-i cûduñ yağalı 'âleme bârân-şekil

Oldı her katresi yaşum gibi 'ummân-şekil

(Üsküdarlı 'Aşkî, K. 38/11)

[Cömertlik bulutun dünyaya yağmur gibi yağalı o yağmurun her damlası, gözyaşım gibi okyanus şeklinde oldu.]

3. Çokluk

Bir durumun çok olduğunu anlatmak için de yağmur kelimesinden yararlanılmaktadır. Beyitlerde *gam*, *keder*, *ta'na taşı*, *tolu*, *mihnet*, *aşk* gibi mefhumların çokluğunu anlatmak için yağmur kelimesinin kullanıldığı görülmektedir.

Bugün bezm içre ey sâkî tolu bârân gibi yağdı

İrişdi göklere beñzer ki ebr-i âhî mestânun

(Taşlıcalı Yahyâ Bey, G. 217/4)

[Ey sâkî, sarhoşların âh bulutu göklere ulaştığı için, bugün mecliste şarap, yağmur gibi yağdı.]

Gam sehâbından yağar çün başa mihnet yağmurı

Yaraşur saña Muhibbî âh u efgân eylemek

(Muhibbî, G. 1884/7)

[Muhibbî, gam bulutundan başına dertler yağmur gibi yağdığı için sana inleyip feryâd etmek yakışıır.]

Hırmen-i 'ömrüm baña virmezdi cevce hâsılı

Gözlerümden her seher yağmasa ger bârân-ı 'ışk

(Muhibbî, G. 1571/4)

[Eğer gözlerimden her seher aşk yağmuru yağmasaydı ömür harmanım, bana arpa kadar bir mahsul vermezdi.]

Muhibbî'nin yukarıdaki beytinde hırmen-i ömr terkibi dünya hayatı, cev (arpa) kelimesi nimet, mükâfât; bârân-ı ışk terkibi yoğun mücâdele, gayret, gönülden arzulamak, aşk ile gözyaşı dökmek anlamlarıyla değerlendirilebilecek şekilde kullanılmıştır. Şair, nail olduğu her nimetin ve mükâfâtın seherlerde aşk ile gayret etmesi ve gözü yaşlı bir şekilde gönülden dua etmesi sayesinde nasip olduğunu dile

getirmektedir. Bu bağlamda beyitte seherde gözü yaşlı bir şekilde edilen duaların makbul olduğu düşüncesinin de dolaylı olarak dile getirildiği söylenebilir. Şu hâlde aşk kavramı ile bârân-ı 'ışk şeklinde bir tamlamada kullanılmış olan yağmur kelimesi, beyitte bir yandan hem gönülden, samimiyetle, ihlâs ile hem de çok anlamlarını karşılayacak biçimde kullanılmıştır.

4. Keçe

Okuñ peykânı yağmur gibi yağsa hazz ider 'uşşâk
Nemed-pûşân-ı râh-ı 'ışk olan bârâna incinmez

(Gelibolulu Mustafa Âli, G. 555/4)

Gelibolulu Mustafa Âli'nin: "Tutulduğu aşk ile elemelere düşen kimse; eğer samimi, sadakatli bir âşık ise yaşadığı sıkıntılar ona tesir etmez, yük olarak görünmez." dediği aşağıdaki beyitte keçeden yapılan kıyafetlerin yağmuru geçirmediğine de temas edildiği görülmektedir. Keçe, yünden dövme suretiyle yapılan bir kumaştır. Klasik Türk edebiyatında daha ziyade sözcüğün Farsçası olan *nemed* kullanılır. Daha çok hırka, aba, palto ve kebe denen çobanların kıyafetlerinde; evlerin döşemelerinde; çadır yapımında kullanılır. (Öztoprak, 2010: 112)

Üsküdarlı 'Aşkî'nin aşağıdaki beytinde de yağmurlu havalarda keçeden yapılmış kıyafetlerin en uygun giyecek olduğu dile getirilmektedir. Bu durumda da yağmur ile keçe arasında dolaylı bir ilgi kurulmuş olmaktadır.

Hil'at-i zer-beft ile sanmañ ber-â-berdür nemed
Halka bârân-ı havâdis yağsa bihterdür nemed

(Üsküdarlı 'Aşkî, G. 39/1)

[Keçe, altın işlemeli kaftanla aynı değerdedir sanmayın. Halkın üstüne hadiseler, yağmur gibi yağsa keçe daha iyidir.]

5. Mevsimler

Yağmurların çok yağması sebebiyle yağmurla en çok irtibatlandırılan mevsim ilkbahardır. İlkbahar kadar olmasa da bu bağlamda sonbahardan ya da diğer mevsimlerdeki yağmurlardan bahsedildiği de olur. Beyitlerde doğrudan ya da dolaylı olarak yağmurlardan bahsedilen bu mevsimlerde söz; âşığa, âşığın sevgili uğruna döktüğü gözyaşlarına getirilir ve genellikle bu yağmurlar ile âşığın gözyaşları, çokluk bakımından benzerlik ilişkisi içerisinde kullanılır.

Her kaçan görsem bahâr-ı hüsnüñi iy serv-kad
Olamaz bir lahza çeşmümden benüm bârân cüdâ

(Muhibbî, G. 85/4)

[Ey servi (boylu sevgili), her ne zaman senin güzellik baharını görsem gözyaşı yağmurum bir an bile durmaz.]

Sanki ebr-i nev-bahâridür saña karşı gözüm
Yağdurur her dem sirişki dime bârân anda yok

(Muhibbî, G. 1586/2)

[Sana karşı gözüm, sanki ilkbahar bulutudur. Her zaman yağmur yağdırır; sakın onda yağmur yok deme.]

Ağlamakla geçmesüñ ‘ömrüñ bahârı mevsimi
Ebr gibi olma giryân gül şen ol gülşen gibi

(Üsküplü İshâk Çelebi, G. 333/8)

[Ömrünün bahar mevsimi ağlamakla geçmesin. Bulut gibi ağlayan olma; gül bahçesi gibi gül, sevinçli ol.]

Gözümden şevk-ı didâruñla kuyuñda akan yaşım
Bahâr irdükde gülzâra yağan bârândan artukdur

(Üsküdarlı ‘Aşkî, G. 128/2)

[(Ey sevgili,) mahallende senin yüzünün parlaklığıyla gözümde akan yaşım, bahar gelince gül bahçesine yağın yağmurdan daha fazladır.]

Ağlarsa tañ mı çeşmüm ol gül-‘izâre karşı
Bârân olur bilürsüz evvel bahâre karşı

(Mu‘îdî, G. 381/1)

[O gül yüzünün karşısında gözlerimden yaş dökülürse şaşılır mı? Zira bilirsiniz ki ilkbahara doğru yağmur olur.]

Bahar mevsiminde yağmur yağdığında hava sıcaklığının düşüp havanın serinlemesi de beyitlerde değinilen hususlardandır. Bahar yağmurlarından bahsedilen çoğu yerde gülden de bahsedilmesi, havaların ısınmasıyla birlikte ilk ve en çok açılan çiçeklerden olan gülin baharın müjdecisi olarak düşünülmesinden kaynaklanıyor olmalıdır. Gelibolulu Mustafa Âlî'nin sevgilinin yanağını güle benzettiği aşağıdaki beytinde âşğın sevgilinin karşısında ağlaması, bahar günleri yağın yağmurların oluşturduğu soğuk havalarla ilişkilendirilmiştir.

İncin baña ruhuñ gülüne karşı ağlasam
Hoşdur bahâr günleri bârân sovuğluğu

(Gelibolulu Mustafa Âlî, G. 1460/4)

[Yanağının gülüne karşı ağlasam bana incin. Bahar günlerinde yağmurun havayı serinletmesi güzeldir.]

Aynı şairin havalar, yaz sıcaklarına döndüğünde kış soğuklarının biteceği, yaz yağmurlarının karları eritip her yeri güzelce yıkayacağını belirttiği aşağıdaki beyitte eski edebiyatta sıklıkla karşılaşılan kış-yaz münazarasına da yer verildiği görülmektedir. Beyitte ayrıca “akın salar” ifadesiyle yaz yağmurlarının bir anda bastırıp sellere sebep olmasının ima edildiği düşünülebilir.

Nedür bu yaykara ey berf gel bürüdeti ko
Akn salar seni bârân-ı sayf oñat yaykar

(Gelibolulu Mustafa Âlî, G. 209/4)

[Ey kar, bu yaygara nedir! Gel soğukluğu bırak. Yaz yağmuru bir anda hücum ederek seni bir güzel yıkar.]

6. Olumsuz hava

Yağmurun çok yağması insanların önceden planladıkları işlere mâni olan olumsuz bir durum da oluşturur. Söz gelimi göç etmek ya da yolculuğa çıkmak için yağmurlu hava iyi bir vakit değildir. Zira yağmur; göç etmeyi, göç eşyasının salimen taşınmasını zorlaştıracaktır. Özellikle dağ yolları yağmurla birlikte zarar görecek, insanlar yollarını kaybedecek, yolculuk zorlaşacak ve belki de tehlikeli olacaktır. Üsküdarlı ‘Aşkî ve Gelibolulu Âlî'nin aşağıdaki beyitlerinin bu bağlamda değerlendirilmesi mümkündür.

Seyle virdi gözlerüm yaşı ser-â-ser yolları

Göçmesün ol yâre diñ billâhi bârândur bugün

(Üsküdarlı 'Aşkî, G. 324/2)

[Gözyaşlarım bütün yolları sele verdi. Allah aşkına, o sevgiliye söyleyin de hava yağmurlu olduğu için bugün göçmesin!]

Eşk ile gam tagımuñ güm-râhı olmuşdur gözüm

Yitirür bârân ile merdüm kuhistân yolların

(Üsküdarlı 'Aşkî, G. 342/5)

[İnsan, yağmur sebebiyle dağda yolunu kaybeder ya, gözüm de gözyaşı sebebiyle gam dağında yolunu (öyle) kaybetmiştir.]

Kuhl-i hâk-i pâyı bârân itse yaşum 'Âliyâ

Kârvân olmaz revân râh-ı Sifâhân bağlanur

(Gelibolulu Mustafa Âli, G. 471/5)

[Ey Âli, sevgilinin ayağının sürme (gibi olan) toprağına gözyaşlarım yağmur gibi yağsa Isfahan yolları kapandığı için kervanlar yola çıkamaz.]

Bazen insanlar yapmak istemedikleri işler için havanın yağmurlu olmasını bir bahane olarak da kullanırlar. Aşağıdaki beyitte âşığın kendi gözyaşlarının sel oluşturacak kadar çok olmasına rağmen sevdiğine verdiği söze sadakatli iken sevgilinin yağmurlu havayı sözleşilen buluşmaya mâni bir durum olarak ileri sürmesinden şikâyeti dile getirilmektedir.

Gelmeğe mâni' tutup ey döst bârân olduğın

Yaşumuñ añmaz mısın seyl-i firâvân olduğın

(Nevî, G. 363/1)

[Ey sevgili, havanın yağmurlu olduğunu buluşma için bir engel olarak ileri sürüyorsun da benim gözyaşlarımın şiddetli sel olduğu hiç aklına gelmiyor mu?]

7. Temizlik

Yağmur; ağaçlarda, bitkilerde biriken tozları, sokaklardaki çeri çöpü, savaş meydanlarında dökülen kanları; hatta beden kirlerini temizler. Aşağıdaki beyitlerde özü itibarıyla su olan yağmurun temizleyici özelliği üzerinde durulduğu görülmektedir.

Toz kondurmamak ister gibi sahn-ı çemene

Yüzi suyuyla gelüp hıdmet eder ebr-i bahâr

(Üsküplü İshâk Çelebi, G. 83/3)

[Bahar bulutu, çimenliğe toz kondurmamak istemesi sebebiyle olsa gerek yüzü suyuyla gelip hizmet eder.]

Şu deñlü bî-kes olmuşdur ki Zâtî ölicecek anı

Bulutlar su koyup bârân yuyup yiller götürmüşdür

(Zâtî, G. 147/5)

[Zâtî, ölünce o kadar kimsesiz kalmıştır ki onu bulut su koyup yağmur yıkayıp rüzgâr taşımıştır.]

Şu resme lâle-veş tiğün yire dökdi 'adû kanın
Anı pâk itmeye olsa hezârân Nûh Tûfânı

(Bursalı Rahmî, K. 1/17)

[Kılıcın düşman kanını lâle gibi öyle bir yere döktü ki binlerce Nuh Tufanı olsa o kanları temizleyemez.]

Yitişdi mülke hâlel ecnebî cünüblerden
O hâr u hasları sür dehri yayka bârân ol

(Gelibolulu Mustafa Âli, K. 42/45)

[Devlete kirli yabancılardan fesat dokundu. (Sultanım, sen) o çer çöpleri kov. Yağmur ol, dünyayı yıka.]

8. Ticaret

Eski dönemlerde baharat, Hindistan'dan Avrupa'ya kadar uzanan uzun bir yolculuktan sonra müşterisiyle buluşurdu. Baharat Yolları denen bu yolun uzun, yorucu ve tehlikelerle dolu olmasının dışında, taşınan baharatın hava şartlarının olumsuz tesirlerinden korunması da büyük çaba gerektirmekteydi. Deniz yolu yanında kara yolunun da kullanılıp kervanlarla taşınan bu ticari ürünlere zarar veren olumsuz durumlardan birisi de aşağıdaki beyitten anlaşıldığına göre yağmurlu havaydı ve baharatın üstüne yağan yağmur, baharatın heba olmasına neden olmaktaydı.

Tâcir gibi bahâr yükin bağlamak diler
Bârân ki nakd-i mâ-melekin hâke itdi sarf

(Gelibolulu Mustafa Âli, G. 637/3)

[Yağmur, tâcir gibi bahâr yükünü bağlamak istediği için, nakde değer neyi varsa toprağa harcadı.]

9. Uyku

Sıcak hava rehaveti artırır, nem ise uyku getirir. Yağmurlu havaların uyku getirdiği tecrübelerle sabittir. (Onay, 2009: 483) İlkbahar, yağmurların bol olduğu bir mevsimdir. Usul usul yağan yağmurun düştüğü yerde çıkardığı damla sesleri, insana tatlı bir uyku getirir. Yağmur; sesiyle, havadaki tatlı esintisiyle birlikte düşünöldüğünde yağmurlu havalarda uyumak güzeldir. Nesîmî ile Helâkî'nin aşağıdaki beyitlerinde yağmur ile uyku arasındaki bu yakın ilişkiye değinilmiştir.

Eşk-i çeşmüm gördüğince hâb-ı nâz eyler gözüñ
Merdüme tatlu gelür vâkı'a bârân uyhusı

(Mesîhî, G. 265/5)

[Gözyaşlarını her gördüğünde gözün naz uykusuna yatar. Zira insana yağmurda uyumanın tatlı geldiği hakikattir.]

Umaram kim tîr-i bârân-ı gamuñla cân virem
Hâb nûşîn olur ol sâ'atde kim bârân olur

(Helâkî, G. 38/3)

[Yağmur yağdığında uyku tatlı olduğu için senin gam yağmurunun okuyla can vermeyi isterim.]

Âşığın çektiği aşk derdi sebebiyle döktüğü gözyaşları, bahar yağmurlarına benzetilmiştir. Özellikle çocuklarda göröldüğü üzere bir süre ağlayan insana yorgunluk hâliyle birlikte rahatlık veren tatlı bir uyku hâli de gelir. Âşık, uyku süresince olsun dertlerini unuttur. Uyumak, onun zihni ve bedeni için bir

dinlenme fırsatı olur. Mostarlı Ziyâî'nin "Senin derdinden gözyaşlarım yağmurlar gibi akar. Bu vakitteki küçük ölüm uykusu, benim için şimdi lezzetli bir uyku olur." dediği aşağıdaki beyitte uykunun bu rahatlatıcı etkisi dile getirilir. Beyitte geçen *hâb-ı mevt* ifadesinde ölüm ile uyku arasında da ilgi kurulduğu görülmektedir. İnsan uyuyunca duyu organları ya tamamen ya da kısmen faaliyetine ara vermektedir. Söz gelimi görme, koklama, tatma, duyma fonksiyonları ya da hareketler insanın uyanık olduğu hâl gibi güçlü değildir. Bu hâliyle insan, ölü bir kişiyi andırır. Kur'ân-ı Kerîm'de de, "O, geceleyin sizi ölü gibi kendinizden geçirip [uyutan] ve gündüzün kazandıklarınızı bilen, sonra da belirlenmiş eceliniz tamamlanıncaya kadar gündüzleri sizi tekrar diriltendir [canlandırandır]..." (En'âm, 6/60) buyrulmaktadır. Ayetin ifadesinden uykunun âdeta küçük ölüm, uyanmanın ise ölümden sonraki dirilişin bir örneği olarak değerlendirildiği görülmektedir. (Soysaldı, 2018: 86)

Gamuñdan eşküm akar gör zamân-ı bârândur

Bu hâb-ı mevtüm olur şimdi baña hâb-ı leziz

(Mostarlı Ziyâî, G. 60/4)

Yine Mostarlı Ziyâî'nin "Yağmur yağdığı vakitlerde uyumak; ağlayan insanın içinin açılması, ferahlaması gibi insana güzel gelir." dediği aşağıdaki beyitte de yağmur yağarken uyumanın güzelliği dile getirilirken ağlamanın insanı rahatlatmasına da değinilmiştir.

Hoşdur dem-i bârânda biraz uykuya varmak

Beñzer ki Ziyâî virür ağlamağla cân

(Mostarlı Ziyâî, G. 356/5)

Aşağıdaki beyitlerde kendisi de dert sahibi olduğundan, başkasının hâlinden anlayan, insanlara ağlayarak içinini döken âşığın şiddetli ağlamalarıyla etrafındakilere rahatsızlık ve bıkkınlık veriyor olmasından duyduğu endişe dile getirilmektedir. Sürekli ağlayan bir insan, çevresindekiler tarafından genellikle ayıplanır, sevilmez ya da bu insanın uzun uzun konuşmaları, ağlayışları bir süre sonra karşısındakinin uykusunu getirmeye başlar. Burada konuşmaların, ağlamaların âşığın derdini anlattığı muhatabına sıkıcı gelip uykusunu getirdiği üzerinde durulmaktadır. Beyitlerde bir yandan da yağmurlu havalarda uyumanın insanlara güzel geldiği veya yağmurun insanların uykusunu getirdiğinin de ifade edildiği görülmektedir.

Ehl-i derde hâlüm ağlardum dökerdüm derdümi

Korkarın hazz itmeye yârân inen bârândan

(Mostarlı Ziyâî, G. 323/4)

[Dert sahibi kişilere dertlerimden bahseder, hâlimi ağlayarak anlatırdım; bu dostlar, yağmurun çok yağmasından rahatsız olacaklar diye korkarım.]

Ben ağladukca ol igmâz-ı 'aynı itdi ziyâd

İşdirüz ki virür izdiyâd-ı hâb matar

(Âşık Çelebi, K. 14/92)

[Ben ağladıkça o sevgili (gözlerini kapayıp) beni görmezlikten gelmeyi daha da artırdı; (meğer) yağmur, uyku artırmış, (bunu) yeni duyduk.]

Halk râhatda sehâb-ı keremüñ feyzinden
Belî uyhu getürür tab'a hevâ-yı bârân

(Bâkî, K. 2/32)

[Senin cömertlik bulutunun yağdırdığı ihsanlar ile halk rahatlık içindedir. Evet, yağmurlu havalar, insan tabiatine uyku getirir.]

Râhat olurdum Muhibbî cevri okın yağdursa yâr
Niçe râhat olmayam ol hâb-ı bârândur baña

(Muhibbî, G. 39/5)

[Ey, Muhibbî! Sevgili, eziyet oklarını üzerime yağmur gibi yağdırsa çok rahatlardım; o oklar, benim için uyku getiren yağmurdur, nasıl rahat olmayayım ki!]

10. Yağmurluk ve Külâh-ı bârânî (Yağmur külâhı)

Osmanlı döneminde özellikle soğuk ve yağışlı kış günlerinde giyilen kıyafetler, hırka veya kürk üstüne keçeden yekpare Manisa yağmurluğu, çoban kepeneği, İslimye abası, Filibe abası, Yanbolu abası, deve yününden yapılmış Bağdat maşlahı, keçi yününden yapılmış siyah Van maşlahı, Bursa malı tiftikten dövme olarak yapılan Bursa arakiyye hırkası idi. Bârânî adındaki kıyafet de yeniçeri ve acemi oğlanların yağmurluğuna verilen isimdir. (Abdülaziz Bey, 1995: 226; Tietze, 2002: 279) Zâtî'nin aşağıdaki beytinde yağmurlu havalarda kullanılan *yağmurluk* ve *külâh-ı bârânî* (*yağmur külâhı*) yağmurla ilgili olarak değinilen eşyalardandır.

Görüp hattun didi çeşmüm yaşum bârânı havfinden
Siyeh yağmurluğun egnine almışdur Cemâlî'd-dîn

(Zâtî, G. 1173/2)

[Gözüm; sevgilinin ayva tüylerini görünce, gözyaşı yağmurumun korkusundan Cemâlî'd-dîn sırtına siyah yağmurluğunu giymiştir, dedi.]

Aşağıdaki beyitlerden anlaşıldığına göre eski dönemlerde yağmur için *külâh-ı bârânî* adında tepesi sivri, keçeden veya başka basit bir Şeyden yapılan bir giyecek de kullanılmaktaydı. Külâh-ı bârânî'nin zıtlık ilgisiiyle tac ile kullanımına dikkat edilecek olursa ve beyitte yer alan "kem-bahâ" ifadesinden hareketle bu külâhın pahalı bir giyecek olmadığı anlaşılmaktadır.

Hiç tâc-ı Kubâda beñzeyeye mi
Kem-bahâ bir külâh-ı bârânî

(Hayâlî Bey, K. 16/31)

[Değersiz bir yağmur külâhı hiç Kubad'ın tacına benzer mi?]

Çarh geh tâc-ı Keykubâd urmur
Geh geyer bir külâh-ı bârânî

(Üsküdarlı 'Aşkî, K. 42/6)

[Felek, bazen Keykubad tacı takınır; bazen de yağmur külâhı takar.]

Sonuç

Genel olarak yağmur üzerinde en çok durulan yön, canlılar için yaşam kaynağı olduğu, tabiata canlılık verdiği, tabiattaki varlıkların özellikle çiçeklerin büyüyüp gelişebilmesinin yağmura bağlı olduğu hususudur. İlkbahar yağmurlarının çok olduğu, sevgilinin gamze oklarının yağmur gibi aşığın sinesine

yağdığı, yağmurun insana tatlı bir uyku verdiği ve yağmurlu havalarda uyumanın güzel olduğu yine ön plana çıkan hususlardır.

Sevgili söz konusu olduğunda bulutlar sevgilinin bazen saçları bazen kaşları olur. Âşık söz konusu olduğunda ise yağmurla en çok ilişkilendirilen unsur, gözyaşlarıdır. Bu anlamda yağmurun gözyaşı sembolü olduğu söylenebilir. Âşığın gözyaşlarıyla kendi sinesindeki yangını söndürmek istediği ve döktüğü gözyaşlarıyla sevgilisinde merhamet hissi oluşturmayı amaçladığı beyitlerde vurgulanır.

Kasideler söz konusu olduğunda yağmur, özellikle memduhun cömertliğiyle, ihsanlarıyla ilişkilendirilir ve memduhun yardım ve iyiliklerinin yağmur gibi hatta yağmurdan bile çok olduğu özellikle vurgulanan husustur.

Klasik Türk edebiyatı şairlerinin doğrudan doğruya tabiatı anlatmak yerine tabiatı ve bu bağlamda yağmuru ve yağmurla irtibatlı unsurları duygu, düşünce ve hayallerini somutlaştırarak anlatmak amacıyla bir benzetme unsuru olarak kullandıkları görülmektedir. Mesela yıldırımlar, âşığın âhları ve gökkuşağı; sevgilinin kaşları olarak tasavvur edilir. Bazen de şairler, yağmur ve unsurlarını kişileştirerek âşıkla irtibatlandırır. Söz gelimi bulut âşığın dertli hâline üzüldüğü için ağlar. Yağmurun bu şekilde oluştuğu dile getirilir.

Şairler, sembolleştirerek anlattıkları yağmurdan ve bulut, rüzgâr, yıldırım gibi yağmurla ilişkili diğer unsurlardan bahsederken kültürel hayata ait bilgi, âdet, deyim ve halk inanışlarına da yer verirler. Şiirlere bu gözle bakıldığında yağmur teması üzerinden şiirlerin yazıldığı dönemin duygu, düşünce hatta inanç dünyasına kapı aralamanın mümkün olduğu görülmüştür.

Şairlerin yağmurun da içinde yer aldığı tabiat unsurlarını duygularını anlatmakta bir araç olarak kullandıkları; bu sebeple de tabiatın şiirlere genellikle objektif hâliyle değil, şairlerin duygularını ifade etmekte bir araç olarak dâhil edildiği, bu anlamda şiirlerde teşbih, teşhis ve özellikle hüsn-i talillerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

Yağmur ve unsurları şairler tarafından olumlu ve olumsuz yönleri ile ele alınmış olsa da şiirlerde yağmur ve unsurları ile ilgili değerlendirmelerin daha çok olumlu olduğu görülmüştür.

Yağmurun ve yağmurla irtibatlandırılan diğer unsurların bir bütünlük içerisinde metinlerde bir arada yer almaktan ziyade şairin beyitte vurgulamak istediği anlama göre tek tek ve kısmen yer aldığı tespit edilmiştir. Yağmurla ilgili tasavvurların topluca tespiti için şiirlerin münferit olarak incelenmesinin yeterli olmayacağı açıktır. Bunun için şairlerin divanlarındaki şiirlerin tamamı incelenmeli ya da bizim de yapmaya çalıştığımız gibi belirli bir dönem içerisinde yaşamış şairlerin divanlarına topluca bakılmalı; buradan hareketle bir sonuca varılmalıdır. Böyle bir yol, kanaatimizce daha sağlıklı sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır.

Klasik Türk edebiyatı kapsamındaki şiirlerde sadece soyut konulardan bahsedilmediği, şairlerinin sosyal hayattan, tabiatından kopuk olmadıkları görülmüş ayrıca şairlerin tabiatından mülhem hayaller devşirecek güçlü bir müşahede kudretine sahip oldukları tespit edilmiştir. Çalışmada üzerinde durulan yağmur temasından hareketle söylenecek olursa yağmurun rengi, kokusu, sesi gibi farklı özellikleri ile beyitlere aksettığı aynı zamanda kültürel, dini ya da yerel inanış bağlamında çok farklı kaynaklardan beslenen şairlerin geniş bilgi birikimlerine kendi şahsi gözlemlerini de ekleyerek beyitlerinde kullandıkları görülmüştür.

Kaynakça**Yararlanılan Divanlar**

- Akarsu, K. (1989). Za'ifi Divanı Metin, Tahlil ve Sistematik Endeks (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoyak, İ. H. (2018). Gelibolulu Mustafâ Âlî Dîvânı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, e-kitap: [https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/58695,gelibolulu-mustafa-alidivanipdf.pdf?o\(E.T.02.03.2021](https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/58695,gelibolulu-mustafa-alidivanipdf.pdf?o(E.T.02.03.2021)
- Ambros, E. (1982). Candid Penstrokes The Lyrics of Meâlî, an Ottoman Poet of the 16th. Century, Berlin: Klaus Schwarz Verlag.
- Akyüz, K. vd. (1958). Fuzûlî Türkçe Divan, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Aydemir, Y. (2018). Behişti Divanı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, e-kitap: [https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56445,ramazan-behisti-divanipdf.pdf?o\(E.T.14.2021](https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56445,ramazan-behisti-divanipdf.pdf?o(E.T.14.2021)
- Bayak, C. (2017). Sehâbî Dîvânı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, e-kitap: [https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55746,sehabi-divanipdf.pdf?o\(E.T.08.03.2021](https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55746,sehabi-divanipdf.pdf?o(E.T.08.03.2021)
- Çavuşoğlu, M. (1977). Yahyâ Bey Dîvân Tenkidli Basım, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Çavuşoğlu M. ve Tanyeri M. A. Tanyeri (1981). Hayretî Dîvan Tenkidli Basım, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Çavuşoğlu, M. (1982). Helâkî Dîvan Tenkidli Basım, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Çavuşoğlu M. ve Tanyeri M. A. (1987). Zâtî Divanı Gazeller Kısmı (Edisyon Kritik ve Transkripsiyon), C.3, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Demirel, Ő. (2017). 16. Yüzyıl Şairlerinden Mânî Dîvân ve Şehr-engîz-i Bursa, Kültür ve Turizm Bakanlığı, e-kitap: [https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55755,divan-ve-sehr-engiz-i-bursapdf.pdf?o\(E.T.17.07.2021](https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55755,divan-ve-sehr-engiz-i-bursapdf.pdf?o(E.T.17.07.2021)
- Erdoğan, M. (2017). Bursalı Rahmî Dîvânı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, e-kitap: [https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55910,bursali-rahmi-divanipdf.pdf?o\(E.T.25.02.2021](https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55910,bursali-rahmi-divanipdf.pdf?o(E.T.25.02.2021)
- Gürgendereli, M. (2017). Mostarlı Hasan Ziyâî Divânı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, e-kitap: [https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56211,mostarli-hasan-ziyai-divanipdf.pdf?o\(E.T.12.02.2021](https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56211,mostarli-hasan-ziyai-divanipdf.pdf?o(E.T.12.02.2021)
- İsen, M. (1990). Usûlî Divanı, Ankara: Akçağ.
- Keklik, M. (2014). Üsküplü İşhak Çelebi Divanı (Metin-Çeviri-Açıklamalar-Dizin) (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bişkek: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, F. (2017). Âşık Çelebi Dîvânı, Kültür ve Turizm Bakanlığı e-kitap: [https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55975,asik-celebi-divanipdf.pdf?o\(E.T.13.03.2021](https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55975,asik-celebi-divanipdf.pdf?o(E.T.13.03.2021)
- Küçük, S. (2015). Bâkî Dîvânı Tenkitli Basım, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Mengi, M. (2020). Mesîhî Dîvânı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, e-kitap: [https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/74203,mesih-divanipdf.pdf?o\(E.T.02.01.2021](https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/74203,mesih-divanipdf.pdf?o(E.T.02.01.2021)
- Mermer, A. (2004) Kütahyalı Rahîmî ve Dîvânı, İstanbul: Sahhaflar Kitap Sarayı.
- Nas, Ő. K. (2018). Celilî Dîvânı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, e-kitap: [https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59375,celili-divanipdf.pdf?o\(E.T.01.08.2021](https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59375,celili-divanipdf.pdf?o(E.T.01.08.2021)
- Pala, İ. (1983). Aşkı, Hayâtı, Edebî Şahsiyeti ve Dîvânı, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Tarıbuyurdu, G. (2018). Kalkandelenli Mu'îdî Dîvânı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, e-kitap: [https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59883,kalkandelenli-mu39idi-divanipdf.pdf?o\(E.T.07.03.2021](https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59883,kalkandelenli-mu39idi-divanipdf.pdf?o(E.T.07.03.2021)

- Tarlan, A. N. (1945). *Hayâlî Bey Dîvânı*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Tarlan, A. N. (1967). *Zâtî Divanı Gazeller Kısmı* (Edisyon Kritik ve Transkripsiyon), C.1, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Tarlan, A. N. (1970). *Zâtî Divanı Gazeller Kısmı* (Edisyon Kritik ve Transkripsiyon), C.2, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Tulum, M. ve Tanyeri M. A. (1977). *Nev'î Divanı*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Yavuz, K. ve Yavuz O. (2016). *Muhibbî Dîvânı*, C.1-2., İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Uzun, S. (2011). *Üsküdarlı Aşkî Divanı Tenkitli Metin, Nesre Çeviri ve 16. yy. Osmanlı Hayatının Divandaki Yansımaları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diğer kaynaklar**
- Abdülaziz Bey (1995). *Osmanlı Âdet, Merasim ve Tabirleri Toplum Hayatı*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Akdağ, A. (2014). "Bir Tedavi Yöntemi Olarak 'Kan Aldırmak' ve Klâsik Türk Şiirindeki Kullanımı", *Gazi Türkiyat*, S. 14, s. 169-187.
- Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*, C.2, Ankara: İnkılâp.
- Akün, Ö. F. (2013). *Divan Edebiyatı*, Ankara: İsam.
- Arpaguş, H. K., (2015). *Osmanlı Halkının Geleneksel İslâm Anlayışı ve Kaynakları*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Atalay, B. (1999). *Divânü Lûgat-it-Türk Tercümesi*, C.3, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aybet, N. (1989). *Fuzûlî Dîvânı'nda Maddî Kültür*, Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Aydemir, A. (2000). *Tefsirde İsrâiliyat*, İstanbul: Beyan.
- Batıslam, H. D. (2005). "Divan Şiirinde Sabâ", *Osmanlı Araştırmaları*, S. 26, s. 95-117.
- Bayram, Y. (2007). "Klasik Türk Şiirinde Duyguların Dili: Çiçekler", *Turkish Studies*, S. 2/4, s. 209-219.
- Boratav, P. N. (1950). "İstiska", *İslam Ansiklopedisi*, C. V/II, 1221-1224., İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Cebeci, L. (2005). "Mikâil", *İstanbul: İslam Ansiklopedisi*, TDV Yayınları, C. 30, s. 45-46.
- Cunbur, M. (1985). *Karacaoğlan*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Çolak, A., (2012). "Kur'ân ve Hadislere Göre Melek", Ankara: Afşar Matbaası.
- Hub, M. (2018). "Rahmanî Nefhalar ve İrfânî Yorumlar: Zamanın Değer(lenmes)i ve Değerlendirilmesi Üzerine: "Nefehât Hadîsi ve Şerhi", *Toplum Bilimleri Dergisi*, S.23, s.199-238.
- İbrahim Cûdî Efendi (2006). *Lûgat-ı Cûdî* (haz. İsmail Parlatur vd.), Ankara: Türk Dil Kurumu,
- İnan, A., (1976). *Eski Türk Dini Tarihi*, İstanbul: İstanbul: Kültür Bakanlığı.
- İnan, A., (1986). *Tarihte ve Bugün Şamanizm Materyaller ve Araştırmalar*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- İzbrak, R. (1964). *Coğrafya Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Doğu Matbaası.
- Kahraman, B. (2000). "Helâkî Dîvânı'nda Göz ve Gözyaşı", *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, S.7, s. 233-264.
- Karagöz, İ. vd., (2019). *Dualar* (edt. İsmail Karagöz), Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kaya, H. A. (2011). "Emrî Divanı'nda Deyimler", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, S.6, s. 55-130.
- Kemikli, B. (2007). "Divan Şiirinde Hastalık ve Tedavi", *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, C. 16, S. 1, s. 19-36.

- Kırbıyk, M. (2007). "Bazı XVI. Yüzyıl Divanlarında Kıymetli Taşlar", *Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, S. 18, s. 61-75.
- Kur'ân-ı Kerim Meali (2012). (haz. H. Altuntaş ve M. Şahin), Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Kurnaz, C. (1996). Hayâli Bey Divânı'nın Tahlili, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Onay, A. T. (2009). Açıklamalı Divan Şiiri Sözlüğü Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar ve İzahı (haz. Cemal Kurnaz), İstanbul: H.
- Özkan, Ö. (2007). Divan Şiirinin Penceresinden Osmanlı Toplum Hayatı, İstanbul: Kitabevi.
- Öztoprak N. (2010). "Divan Şiirinde Giyim Kuşam Üzerine Bir Deneme", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, S. 4, s. 103-154.
- Pala, İ. (2015). Akademik Divan Şiiri Sözlüğü, İstanbul: Kapı.
- Polat, B. (2007). Türk Kültüründe Yağmur Duası (Azatlı Kasabası Örneği), *Dinî Araştırmalar Dergisi*, S. 27., s. 275-283.
- Sefercioğlu, N. (1999). "Divan Şiirinin Çevreye Bakışı", *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, S.1, s. 63-82.
- Sefercioğlu, N. (2010). "Helâkî Divanı'nda Türkçe Deyimler", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, S. 4, s. 155-202.
- Selçuk, B. (2005). "Fuzûlî'de Gözyaşı", *Ekev Akademi Dergisi*, S. 25, s. 233-246.
- Soysaldı, H. M. (2018). "Kur'an Âyetleri ve Hadisler Perspektifinden Uyku Hakkında Bir Değerlendirme", *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.9, s. 79-102.
- Sünen-i Tirmizî Tercemesi (2007). (haz. A. Parlıyan), C. 3, Konya: Konya.
- Şemseddin Sâmî (2013). Kâmûs-ı Türkî, İstanbul: Kapı.
- Şentürk, A. A. (2016). Osmanlı Şiiri Kılavuzu, C.1, İstanbul: Osmanlı Edebiyatı Araştırmaları Merkezi.
- Şentürk, A. A. (2017). Osmanlı Şiiri Kılavuzu, C.2, İstanbul: Osmanlı Edebiyatı Araştırmaları Merkezi.
- Tanyeri, M. A. (1999). Örnekleriyle Divan Şiirinde Deyimler, Ankara: Akçağ.
- TDK, (1998). Türkçe Sözlük, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Temel Britannica Temel Eğitim ve Kültür Ansiklopedisi (1998). C. 13, İstanbul: Anan.
- Tietze, A. (2002). Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lügatı, C.1, İstanbul-Wien: Simurg.
- Tural, S. (1993). "Edebiyat Eseri ile Çevre Arasındaki Bağlar", Türk Edebiyatında Tabiat, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Yeniterzi, E. (1999). "Divan Şiirinde Sağlık ve Hastalıklarla İlgili Bazı Hususlar", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.4, s. 87-103.
- Zülfe, Ö. (2011). Şiirin İzinde Sözü'n Gölgesinde Osmanlı Şiirinden Kelimeler, Kavramlar, Deyimler, İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

48. Tarihe tanık manzumeler: Nev'î'nin gözünden bir döneme bakmak**Elif AYAN NİZAM¹****APA:** Ayan Nizam, E. (2021). Tarihe tanık manzumeler: Nev'î'nin gözünden bir döneme bakmak. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 854-888. DOI: 10.29000/rumelide.996885.**Öz**

İnsan doğuştan ferdi bir varlık gibi görünse de aslında içinde bulunduğu toplum tarafından şekillenir ve o toplumun kendisine verdiği sıfatlarla var olur. Yıllarca toplumdan uzak, sarayda oturup şiir yazan bir fert olarak tahayyül ettirilen divan şairi de aslında toplumun içinde "sosyal bir varlık" olarak yer almıştır. İçinde bulunduğu ve bizzat tanıklık ettiği içtimaî hayatın bir ferdi olan divan şairinin de şiirlerinde bu hayatı aksettirmemesi düşünülemez. Özellikle Osmanlı İmparatorluğunu, imparatorluk yapan olayları, şiirin yumuşak ve zarif süzgecinden geçirerek kaleme alan divan şairi, kasidelerinde ve tarih kıt'alarında bir tarihçi gözüyle olmasa da bir şair gözüyle dönemine tanıklık etmiştir. Bazen ebcedle tarih düşürerek olayların kesin tarihini veren şairlerin, bazen de tarih vermeseler de tarihi bilinen olaylara ya da dönemlere şiirlerinde yer verdikleri görülmektedir. Bu şairlerden biri de Nev'î'dir. Nev'î, *Divân*'ında XVI. yüzyılın ikinci yarısında hükümdarlık yapan Kânûnî Sultan Süleymân, II. Selim, III. Murad, III. Mehmed ve bu padişahlar dönemi sadrazamlarından Ali Paşa, Sokullu Mehmed Paşa, Koca Sinan Paşa, Siyavuş Paşa, Osman Paşa, Damad İbrahim Paşa ve Cağala-zâde Sinan Paşa'ya kasideler sunmuş, şiirler yazmıştır. Şairin *Divân*'ında kronolojik olarak düzenlenmemiş olan bu kaside ve kıt'alarda, kesin tarihler de bulunmamaktadır. Bu çalışmada, tarihî kaynaklardan elde edilen bilgiler ışığında Nev'î'nin manzumeleri, padişahların saltanat dönemleri ve sadrazamların görev süreleri içinde kronolojik bir sıraya sokulmuş ve bu şiirlerden yola çıkılarak şairin yaşamış olduğu dönemde tanık olduğu olaylar, şairin bu olaylara bakışı ve tespit edilebildiği kadarıyla bu şiirlerin yazılmış olabileceği tarihler verilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Divan edebiyatı, XVI. yüzyıl tarihi, Nev'î, padişahlar, sadrazamlar**Poems witnessed to history: Looking at a period through Nev'î's eyes****Abstract**

Even though human seems to be an individual being from birth, human is actually shaped by the society human is in and exists with the adjectives that society gives him. For years, the divan poet, who was imagined as an individual sitting in the palace and writing poetry, actually took place in the society as a "social being". It is unthinkable that the divan poet, who is a member of the social life he lived in and witnessed personally, should not reflect this life in his poems. The divan poet, who written the events that made the Ottoman Empire an empire, through the soft and elegant filter of poetry, witnessed his period through the eyes of a poet, if not a historian, in his eulogies and historical stanzas. It is seen that the poets, who sometimes give the exact date of the events by chronogram with the abjad, sometimes include the events whose history is known in their poems, even if they do not give a date. One of these poets is Nev'î. In his *Divân*, Nev'î presented eulogies and wrote poems to

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hitit Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Çorum, Türkiye), elifayannizam@hitit.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5031-8290 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.996885]

Süleyman the Magnificent, Selim II, Murad III and Mehmed III, who ruled in the second half of the sixteenth century and Ali Pasha, Sokullu Mehmed Pasha, Koca Sinan Pasha, Siyavuş Pasha, Osman Pasha, Damad İbrahim Pasha and Cağala-zâde Sinan Pasha, who were the grand viziers and other rulers of these sultans period. There are no definite dates in these eulogies and stanzas, which are not arranged chronologically in the poet's *Divan*. In this study, in the light of the information obtained from historical sources, Nevî's poems were put in a chronological order during the reigns of the sultans and the terms of office of the grand viziers, and based on these poems, the events that the poet witnessed during his lifetime, the poet's view of these events and, as far as can be determined, these poems. It has been tried to give the dates when the poems could have been written.

Keywords: Divan literature, history of 16th century, Nevî, sultans, grand viziers

Giriş

Divan edebiyatı, bir gelenek edebiyatı olduğu için şairler sürekli olarak aynı şeyleri tekrarladıkları ve toplumdan uzak, sarayda oturup şiir yazan bir fert oldukları yönünde suçlamalara maruz kalmışlardır. Özellikle divan şairinin kasidelerinde tek tip padişah ve yönetici tasavvurunun bulunduğu, bu kişilerin kalıp ifadelerle ve aynı özelliklerle tanımlandığı söylenir. İnsan doğuştan ferdi bir varlık gibi görünse de aslında içinde bulunduğu toplum tarafından şekillenir ve o toplumun kendisine verdiği sıfatlarla var olur. Toplumdan uzak, sadece saray için çalışan ve saraya şiir yazan insanlar olarak tahayyül ettirilen divan şairinin de aslında toplumun içinde “sosyal bir varlık” olarak yer aldığı son zamanlarda yapılan çalışmalarla anlaşılmıştır. İçinde bulunduğu ve bizzat tanıklık ettiği içtimai hayatın bir ferdi olan divan şairinin de şiirlerinde bu hayatı aksettirmemesi düşünülemez. Bu anlatımlar ilk bakışta belki kendisini hissettirmese ve çeşitli mecazlar arkasına saklansa da dönemi ve divan şiirinin kullandığı mazmunları bilenler açısından anlaşılması hiç zor olmasa gerek. Şairi ve şiiri destekleyen, kendilerine şairlerden “nedim” seçen, kendileri de şair olan ve divan şiirinin dilini çok iyi anlayan birçok padişahın “iyi şiir”i “kötü şiir”den ayıramamaları, ince söylemleri fark edememeleri gibi bir durum söz konusu olmasa gerek. Hâl böyle olunca divan şairinin tahayyül dünyasındaki gücü, içinde bulunduğu İmparatorluğun kendisine verdiği güç oranında büyüyerek gelişmiştir. Şairin şairlik gücünü geliştirebilmesi için bir “hâmi” bulması ve bu “hâmi” tarafından desteklenmesi gerekmektedir. “Hâmi, Osmanlı toplumu gibi statü ve mertebelerin nihayetinde mutlak egemen bir hükümdar tarafından belirlendiği bir toplumda, sanatçının belli bir kültür çerçevesinde sanatını ifade edebilmesine yardımcı kişidir” (Durmuş, 2009: 15). Tûbâ Işınsoy Durmuş (2009: 37) ve Halil İnalçık (2010: 13), hamilik sisteminin karşılıklı menfaat anlayışına sahip olduğunu söylerler. Bu durumdan sadece şair değil, hâmi de faydalanır. İnalçık, bilgin ve sanatkarların, hükümdarın prestijini, sarayın nâm u şânını yüceltmek için gerekli öğeler sayıldığını, bilgi ve sanatın koruyucusu olan hükümdarın, hakem sıfatını hakkıyla yerine getirebilmesi için kendisinin de ilim ve sanattan payının olması gerektiğini belirtir (2010: 10). Şair için hâmi, aynı zamanda padişaha ulaşmanın bir yoludur. Saray çevresi ve devlet ricalinden birinin himayesine giren şairin şiirleri, padişaha daha kolay ulaşabilir ve daha fazla ödüllendirilebilir (İnalçık, 2010). Padişah ya da diğer hâimler tarafından ödüle layık görülen şiirlerin genelde belirli zamanlarda sunulan kasideler olduğu anlaşılmaktadır. Sunulan kasidelerin genellikle bayramlar, nevrüz, cülûs, devlet görevinde yükselme, savaş, zafer gibi zamanlarda yazıldığı divanlarda görülmektedir. Özellikle Osmanlı İmparatorluğunu, imparatorluk yapan olayları, şiirin yumuşak ve zarif süzgecinden geçirerek kaleme alan divan şairi, tarihçi gözüyle olmasa da bir şair gözüyle dönemine tanıklık etmiş olmaktadır. Bazen ebcedle tarih düşürerek olayların kesin tarihlerini veren şairlerin bazen tarih vermeseler de kasideleri ve kıt'alarında tarihi bilinen ya da tespit edilebilen olaylara yer verdikleri görülmektedir.

Bu şairlerden biri de Nevî'dir. Kaynaklarda dönemin önemli âlimlerinden olduğu söylenen Nevî, 1533-34-1599 yılları arasında yaşamıştır. Nevî hakkında en geniş bilgi, oğlu Nevîzâde Atâyî tarafından yazılan *Şakâ'ik Zeyli*'nde bulunmaktadır. Eserde gerçek adının Yahyâ olduğu ve 940/1533-34 tarihinde Malkara'da doğduğu yazmaktadır. 957/1550-51 tarihinde "Ahaveyn" diye bilinen Ahîzâde iki kardeşten Karamânî Ahmed Efendi'nin Davutpaşa Medresesindeki ve Karamânî Mehmed Efendi'nin Sahn Medresesindeki derslerine devam etmiştir. Eğitim esnasında Hoca Sâdeddin, Bâkî, Remzî-zâde, Husrev-zâde, Üsküplü Vâlihî Efendi, Karamanlı Muhyî, Mecdî, Cevrî ve Camcı-zâde gibi daha sonra çok önemli mevkilere gelecek kişilerle sıra arkadaşı olmuştur. Karamânî Mehmed Efendi'ye büyük bir bağlılık gösteren şair, Mehmed Efendi'nin Edirne Bâyezidiye Medresesine tayini üzerine 962/1554-55 yılında hocasıyla Edirne'ye gitmiş, 971 Safer/1563 Eylül-Ekim ayında 8-9 yıl kadar kaldığı Edirne'den dönerek Süleymâniyye Medresesine mülazım olmuştur. 973 Ramazan/1566 Mart-Nisan'ında Gelibolu'da Balaban Paşa Medresesinde, 975 Zilkade/1568 Nisan-Mayıs'ında yine aynı yerde Mesih Paşa Medresesinde müderris olmuştur. Daha sonra 979 Ramazan'ında (Ocak-Şubat 1572) İstanbul'da Şahkulu, 982/1574-75'te Murad Paşa, 988/1580-81'de Cafer Ağa Harici ve 991/1583-84'te Mihrumah Sultan Medreselerinde müderrislik yapmıştır. 993/1585 yılında evlenen Nevî, 995/1587 yılında Çınaraltı Medresesi müderrisliği görevine getirilmiştir. 22 Rebiülevvel 998 / 29 Ocak 1590 tarihinde Bağdat Kadılığı görevi verilmiş, ancak göreve başlamadan III. Murad tarafından Şehzade Mustafa'nın hocalığına tayin edilmiştir. Daha sonra Bayezid, Osman ve Abdullah adlı şehzadeler de Nevî'nin derslerine katılmıştır. Bu dersler, şehzadelerin öldürüldüğü 1003/1595 yılına kadar devam etmiştir. Görevden ayrıldıktan sonra Nevî'ye almakta olduğu maaşa ek olarak, Kazasker emekli maaşı bağlanmış, ayrıca kayınpederi Nişancı Mehmed Bey'in 50 akçelik yevmiesi de verilmiştir. 30 Zilkade 1007/24 Haziran 1599 tarihinde vefat eden Nevî'nin cenazesi Şeyh Vefâ Câmîi haziresinde, Şeyh Şaban Efendi'nin yanına defnedilmiştir. Atâyî babasının otuzdan fazla eserinin olduğunu söyler (Donuk, 2017: s. 1134-1143; Uzunçarşılı, 2019: 532-534).

Bu makalede Nevî'nin *Dîvân*'ı ele alınacaktır. *Nevî Dîvânı* hakkında yapılan çalışmalarda *Dîvân*'da 58 kasidenin yer aldığı söylenmektedir (Sefercioğlu, 2014). Ancak *Nevî Divanı*'nın Mertol Tulum ve Ali Tanyeri tarafından hazırlanan tenkitli metninde kasideler başlığı altında verilen bölümde 52 adet "kaside" nazım şekliyle yazılmış manzume bulunmaktadır. Diğerlerinin ise "kıt'a" ya da "kıt'a-ı kebir" olarak adlandırılan nazım şekli olduğu anlaşılmaktadır. Hatta bazılarında "kıt'a" başlığının kullanıldığı da görülmektedir. Bu nazım şekillerine bakıldığında elli ikisinin kasidenin tanımında verilen "ilk beytin kendi içinde kafiyeli" (Çavuşoğlu, 1986: 20) olması gerektiği kuralına, diğer altısının ise "kıt'a"nın tanımında verilen "matla ve mahlas beyti bulunmayan nazım şekli" (İpekten, 1999: 52) tarifine uyduğu anlaşılmaktadır. Mertol Tulum ve M. Ali Tanyeri tarafından tenkitli metni hazırlanan *Nevî Dîvânı*'nda 52 gazel, 6 kıt'a, 1 tarih, 1 küçük mesnevi, 4 terki-i bend, 4 terci-i bend, 1 müsemmen, 2 müseddes, 1 tesdis, 2 tahmis, 1 muhammes, 4 murabba, 559 gazel, 82 "Mukatta'lar" başlığı altında "nazm"lar ve kısa "kıt'a"lar, 11 rubâî ve 15 müfred bulunmaktadır. Bu makalede, tespit edilen bu duruma göre adlandırmalar yapılacaktır. Bu çalışmanın kapsamına şairin 52 kasidesi, 6 kıt'ası, 1 tarih ve mersiye olarak yazılmış olan 1 terki-i bendi dâhil edilmiştir.²

Araştırmalar sonucunda şairin tarihe kaynaklık edebilecek manzumeleri, Nevî'nin kendilerine şiir yazdığı "Padişahlar" (diğer saltanat üyeleri de dâhil), "Sadrazamlar" ve Nevî'nin hayatında yeni bir tespit olabilecek "Mihâloğlu Süleyman Beg" başlıkları altında incelenecektir. Şairin *Divan*'ında karışık olarak yer alan şiirleri, padişahların saltanat dönemleri ve sadrazamların görev sürelerinden yola

² Nevî'nin şiirlerinden alınan örnek beyitler Mertol Tulum ve M. Ali Tanyeri (1977) tarafından hazırlanmış olan *Nevî Divanı* (İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fak. Yayınları) adlı çalışmadan alınmış ve oradaki kaside ve beyit numaraları verilmiştir. Transkripsiyon harflerinin hepsi kullanılmamış, uzatmalar, ayn ve nazal işaretleri gösterilmiştir.

çıkılarak kronolojik bir sıraya sokulacaktır. Tarihi kaynaklardan da faydalanılarak Nevî'nin şiirlerinde konu edinilen olayların tarihlerinden, bu şiirlerin yazılmış olabileceği tarih ya da dönemler ile şairin bu olaylara bakışı tespit edilmeye çalışılacaktır.

I-Padişahlar

Nevî, *Dîvân*'ında dört Osmanlı padişahına kasideler sunmuş, şiirler yazmıştır. Bunlar; Kânûnî Sultan Süleymân (1 kaside), II. Selim (1 kaside), III. Murad (8 kaside, 3 kıt'a, 1 terki-i bend) ve III. Mehmed (5 kaside, 1 terki-i bend, 1 muhammes, 1 murabba)'dir. *Dîvân*'da kasideler karışık şekilde verilmiştir. Ancak inceleme yapılırken tarihi bir sıra gözetilmiştir.

I.1. Kânûnî Sultan Süleymân (Saltanatı: 30 Eylül 1520-7 Eylül 1566)

Yavuz Sultan Selim'in oğlu olan Kânûnî Sultan Süleymân, 6 Kasım 1494'te Trabzon'da doğmuş, 7 Eylül 1566'da Zigetvar/Sigetvar'da vefat etmiştir. Babasının ölümü üzerine 30 Eylül 1520'de tahta geçmiş ve 46 yıl tahtta kalmıştır. Batıların "Muhteşem" diye adlandırdıkları Süleyman, kanun koyuculuğundan dolayı Kânûnî olarak anılmıştır. Şair ve ilim adamlarını himaye eden, özellikle de Bâkî'yi korumasına alan padişahın kendisi de "Muhibbî" mahlasıyla şiirler söyleyen, çok geniş divana sahip bir şairdir (Emecen, 2010: 62-74; Sakaoğlu, 2015: 124-144; Ak, 2010: 74-75).

Nevî Dîvânı'nda Kânûnî Sultan Süleymân için yazılmış sadece bir kaside bulunmaktadır. On birinci sırada bulunan bu kaside "*Berây-ı Sultân Süleymân der-Güzerân-ı Ū Bâ-Edirne*" başlığını taşımakta ve 28 beyitten meydana gelmektedir. Oğlu Nevîzâde Atâyî tarafından yazılan *Şakâik Zeyl*'nde, hocası Âhîzade Mehmed Çelebi'nin 962/1555 yılında Edirne Bâyezîdiye Medresesine tayini üzerine ona çok bağlı olduğu için onunla gittiği ve Safer 971/Eylül-Ekim 1563 tarihinde hocasının Süleymaniye Medresesine tayin edilmesiyle İstanbul'a döndüğü yazılıdır (Donuk, 2017: 1135). Kaynaklarda Padişah'ın 1555-1556 kışını Edirne'de geçirdiği ve Edirne'yi çok sevdiği için her yıl buraya gitmeyi adet edindiği söylenmektedir (Emecen, 2010: 70). Bu kasidenin, şairin Edirne'de bulunduğu bu 8 sene zarfında yazılmış olduğu düşünülmekte, ancak kesin bir tarih tespit edilememektedir. Kasidede padişah bütün padişah övgülerinde olduğu gibi adaleti, kahramanlığı, dini koruyucu olması, cömertliği ile anılmaktadır. İran padişahlarının, Kânûnî'nin ordusundaki askerlerin en aciz bekçileri bile olamayacağını söyleyerek padişahı methetmektedir. Şair, kasidenin ilk beytinde sabah güneşini, gecenin karanlığını keserek dünyayı aydınlatan bir savaşçı olarak betimlemektedir. Hemen ardından da methiyeye geçmiştir. 26. beyitte bu kasidenin muradına erişememiş Nevî'den, Padişah'a "zayıf bir karınca" ya da "çekirge ayağı kadar küçük bir hediye" olduğunu söylemiştir:

Aldı sevâd-ı şâmî olup tığ-ı hûr 'ıyân
Rûm illeri bu havf ile gösterdi inkyâd (K.XI/b.2)

Şâhenşeh-i zamâne Süleymân-ı dîn-penâh
Serdâr-ı milk-i şer' ü süvâr-ı reh-i cihâd (K.XI/b.5)

Serheng-i kemter olmaya cünd-i sipâhına
Nûşinrevân ü Sencer ü Dârâ vü Keykubâd (K.XI/b.7)

İy şehriyâr-ı baht u sezâ-vâr-ı tâc ü taht
Vehhâb-ı 'adl ü bânî-i dîn hâdim-i fesâd (K.XI/b.15)

Mûr-ı za'îf ü ricl-i cerâd oldı fî'l-mesel
Bu tuhfe-i hakîr ile Nevî-i nâ-murâd (K.XI/b.26)

I.2. II. Selim (Saltanatı: 30 Eylül 1566-15 Aralık 1574)

“Sarı Selim” olarak da bilinen II. Selim, Kânûnî Sultan Süleyman ve Hürrem Sultan'ın oğludur. 28 Mayıs 1524'te İstanbul'da doğmuş, 15 Aralık 1574'te yine burada vefat etmiştir. Sefere gitmeyen padişahların ilkidir. Yeniçerilerle sıkıntılar yaşamış, bunlara paralar dağıtarak biraz olsun sakinleşmelerini sağlamıştır. Bundan sonra yönetimi damadı Sokullu Mehmed Paşa'ya bırakarak kendisini eğlenceye vermiştir. Eğlenceyi çok sevdiği ve sık sık içki meclisleri düzenlediği kaynaklarda belirtilmektedir. Saltanat süresi 8 yıldır. “Selimî” ve “Tâlîbî” mahlasıyla şiirler yazmıştır (Emecen, 2009: 414-418; Sakaoğlu, 2015: 145-155; Uzunçarşılı, 2009: 40-41).

*Nevî Dîvân'*ında II. Selim için yazılmış bir şiir bulunmaktadır. *Dîvân'*da yirmi sekizinci sırada bulunan “*Berây-ı Sultân Selim Hân*” başlıklı bu kaside 25 beyitten oluşmaktadır. Bu şiirin de tarihi tespit edilememektedir. “Nergis” redifli kasidenin nesib bölümü “bahariyye”dir. Gül bahçesindeki unsurlar Osmanlı'nın teşkilat yapısındaki çeşitli unsurlara benzetilmektedir. Gül ve laleyi kızıl külâh giymiş birer devşirmeye benzeten şair, nergisin de yeniçeriler gibi altın renkli bir taç taktığını söylemektedir. M. Zeki Pakalın, “Devşirme” maddesinde Acemi oğlanlar ocağına alınan Hıristiyan çocukların kaçmamaları ve değiştirilmemeleri için kızıl kaba ve sivri külâh giydirilerek tedbir alındığını belirtir (1993-1: 444, 447). Şair de aşağıdaki beyitte bu duruma gönderme yapmaktadır:

Kızıl külâh ile devşürmedür gül ü lâle
Geyer yeniçeriler gibi tâc-ı zer nergis (K.XXVIII/b.5)

Yine diğer bir beyitte şair, nergisi gül bahçesinde gül gelinin önünde giden “legençelü kullukçu” olarak tasvir etmektedir. Karakullukçular, Acemi oğlanlardan Yeniçeri ocağına seçilen oda hizmetlerinde kullanılanlar için söylenmektedir (Pakalın, 1993-2: 198).

Gider öñünce 'arûs-ı gülüñ çemenlerde
Başı legençelü kullukçudur meger nergis (K.XXVIII/b.5)

On ikinci beyitte II. Selim'in cömertliğinden bahseden şairin, bu kasideyi Padişah'tan “sahn” adı verilen medreselerde görev talep etmek için yazdığı ve “gül bahçesine henüz kabul edilmeyen nergis” olarak kendisini kastettiği anlaşılmaktadır. Kendisine hocalık verildiğinde çok mutlu olacağını belirten Nevî, sarayda Padişah'ın kapısının toprağının süpürgesi olmayı çok istediğini söylemektedir:

Henüz olmaz idi sahn-ı gülşene dâhil
'Înâyetin nazarı olmasa eğer nergis (K.XXVIII/b.20)

N'ola dikilse gözüm ol cenâb-ı 'âfiye
Ki bu mu'âmeleden itmedi zarar nergis (K.XXVIII/b.21)

Nite ki sahn-ı çemende libâs-ı sebz geyüp
İde nesîm-i bahâr ile cilveler nergis (K.XXVIII/b.24)

Hemîşe hurrem ü handân olup gül-i bahtuñ
Sarâyüña ola cârûb-ı hâk-i der nergis (K.XXVIII/b.25)

I.3. III. Murâd (Saltanatı: 21 Aralık 1574-16 Ocak 1595)

III. Murad II. Selim ve Nur Banu Sultan'ın oğludur. 4 Temmuz 1546'da Manisa'da doğmuş ve 16 Ocak 1595'te vefat etmiştir. Saltanatı boyunca İstanbul'dan hiç ayrılmamıştır. Padişahlığı zamanında annesi ve eşi Safiye Sultan gibi saraydaki kadınların ve Hoca Sadeddin Efendi gibi çevresindeki bazı kişilerin etkisinde çok kalmıştır. Kaynaklarda zevke düşkün, eğlenceyi seven yapısından dolayı etrafında yanlış kişiler bulundurduğu ve bu kişilere timar ve kapıkulluğu gibi görevler verdiği için timar sistemini bozarak çöküşü başlattığı söylenmektedir. Hatta onun zamanında rüşvet almanın yolu açıldığı ve bizzat kendisinin de rüşvet aldığı belirtilir. Yetenekli, iyi eğitim görmüş, dinine çok bağlı, cömert, neşeli, halim selim tabiatlı olan Padişah, hat sanatında da mâhirdir. Saltanatı döneminde divan şiiri zirveye ulaşmış, kendisi de Muradî mahlasıyla dinî ve tasavvufî şiirler yazmıştır (Kütükoğlu, 2006: 172-176; Sakaoğlu, 2005: 156-173; Danişmend, 1972: 1-141; Uzunçarşılı, 2009: 44). Nevî'nin en çok şiir yazdığı padişah III. Murad'dır. Bunun nedeni hiç şüphesiz III. Murad'ın, şairi şehzadelerine hoca olarak seçmesi ve ona çok saygı göstermesidir.

Bütün kaynaklarda II. Selim'in ölümü üzerine III. Murad'ın babasının ölümünü haber alışı, ondan sonra Manisa'dan İstanbul'a geliş süreci ve tahta geçişi anlatılmaktadır (Danişmend, 1971: 421-422; Danişmend, 1972: 1-10; Uzunçarşılı, 2019: 42; İpşirli, 1999-1: 99-103). Kaynaklarda verilen bilgilere göre padişah vefat ettiğinde veliahd şehzade payitahta ulaşıncaya kadar padişahın ölümü herkesten saklanmakta ve yeni padişah saraya ulaştığında padişahın vefatı ve yeni padişahın tahta geçiş haberi ilan edilmektedir. Ardından devlet büyükleri matem elbiselerini giyerek yeni padişahın cülus ve bi'at törenini yerine getirmektedirler. Daha sonra vefat eden padişahın ve boğdurulan şehzadelerin cenaze törenleri yapılmakta, beş gün giyilen matem elbiseleri çıkarıldıktan sonraki gün cülus tebriki gerçekleştirilmektedir.

III. Murad'ın tahta çıkışına yazdığı "Cülûsiyye"ler:

Nevî, *Dîvân*'ında III. Murad'ın tahta çıkışına iki kaside yazmıştır. Bunlardan ilki yirmi dokuzuncu sırada bulunan, "*Berây-ı Tehniyet-i Cülûs-ı Sultân Murâd*" başlıklı kasidesidir. Bu kaside 45 beyitten meydana gelmektedir. Diğer ise padişahın tahta çıkışı kışa denk geldiği için olsa gerek "şitaiyye" olarak kaleme alınmıştır. Otuz sekizinci sırada bulunan "*Şitâ'iyye Berây-ı Sultân Murâd Hân*" başlıklı bu kaside, 41 beyitten meydana gelmektedir.

III. Murad'ın cülus tebriki 13 Ramazan 982/27 Aralık 1574 Pazartesi günü yapılmıştır. Nevî, bu kasidelerini yeni Padişah'a bu tarihte sunmuş olmalıdır. Şair, Padişah'ın tahta çıkışını anlattığı beyitlerde, Sultan Murad'ın nöbetinin sırası geldiğinde herkesin ve her şeyin ona boyun eğdiğini ve o tahta çıkınca tahta çöplere bile can gelerek taze fidanlar yetiştirdiğini söylemektedir:

Zamâne râm u zemîn şâdgâm u baht be-kâm
Cihân mutî' u melek bende vü felek meyyâl (K.XXIX/b.11)

Meger ki nevbet-i devr-i Murâd Hân oldı
Baş egdi kullığına ser-keşân-ı câh u celâl (K.XXIX/b.12)
Bitürdi feyz irişüp çûp-i tahta tâze bahâr
Geçince cân gibi sen tahta iy şeh-i devrân (K.XXXVIII/b.21)

Nev'î de bu kasidelerinde divan şiirinde padişah medhiyelerinde kullanılan övgü kalıplarıyla III. Murad'ı övmektedir. Şair, Padişah'ın insanların en seçkini, bütün dünyanın göz bebeği ve Allah'ın gölgesi olan halifelerin yegânesi olduğunu söylemektedir. III. Murad cesur, adil, yumuşak huylu ve ağırbaşlı bir padişaktır. Hatta o kadar adildir ki onun adaletinden ötürü toprak emniyet içinde rahatlıkla sırt üzeri uyuyabilmektedir. Şahın kapısında alçak yaratılışlı olan Nev'î, ancak onu övmekle nam ve nişan bulabilir:

Medâr u maksad-ı âfâk u zübde-i 'âlem
Güzîn-i zümre-i âdem güzîde-i emsâl (K.XXIX/b.13)

Dilîr-i 'arsa-i devlet emîr-i rûy-i zemîn
Yegâne-i hulefâ zill-ı İzid-i müte'âl (K.XXIX/b.14)

Hacâlet-i kef-i cûduñla muztarîb derya
Hicâb-ı hilm ü vakâruñla kûh sâmit ü lâl (K.XXIX/b.27)

Revâ budur uyuya hâk arkası üzre
Zemîne ma'deletüñ virdi çünkü emn ü emân (K.XXXVIII/b.33)

Şehâ kapuñda senüñ Nev'î-i hakîr-nihâd
Diler ki midhat-i şânuñla bula nâm u nişân (K.XXXVIII/b.35)

Bu kasideler de diğer divan şairlerinin yazmış oldukları “cülûsiye”lerde olduğu gibi yeni padişahı tebrik ve onu medhetmeye yöneliktir. Tahta çıkış süreci ya da olaylarla ilgili ayrıntılı bilgiler bulunmamaktadır. Ayrıntılar tarihî kaynaklarla desteklenmektedir.

Şehzade Mehmed'in sünnet düğünü için yazdığı “Sûriyye”:

Belki de döneme damgasını vuran ve üzerine pek çok “sûriyye” yazılan olay, III. Murad'ın oğlu şehzade Mehmed için 1582 yılında düzenlemiş olduğu sünnet düğünüdür. İmparatorluğun bütün ihtişamının ortaya konulduğu bu sünnet düğünü, tarih kitaplarında ve çeşitli “sûrname”lerde anlatılmıştır. İsmail Hamî Danişmend, “Bin bir gece masalları”nı bile geride bırakacak bu düğünün 29 Mayıs 1582'de başladığını ve 24 Temmuz 1582 Salı günü bittiğini, toplamda 57 gün sürdüğünü söyler (Danişmend, 1972: 58-59). Selânikî, *Tarih*'inde sünnet için yapılan bütün hazırlık aşamalarını, çağrılacak misafirlerden, dağıtılacak paraya, yapılacak eğlencelerden kimin nereye oturacağına kadar planlanan her şeyi anlatmıştır. Padişah, törenleri düğün öncesi tamir ettirilen ve tören için hazırlanan İbrahim Paşa'nın At Meydanı'ndaki sarayından izlemiştir (İpşirli, 1999-1: 131-136). Bu düğüne Doğu ve Batı ülkelerinden pek çok padişah ve heyet davet edilmiş ve bunlara ziyafetler verilmiştir. Bu sünnet düğünü kaleme alan Türk tarihçiler yanında yabancı heyetlerle gelen ve düğünde gördüklerini kaleme alan tarihçiler de bulunmaktadır (Özkan, 2003: 89-110).

Nevî de bu sünnet düğünü dolayısıyla Padişah'a bir kaside sunmuştur. *Dîvân*'da on üçüncü sırada bulunan bu kaside "*Kasîde-i Dürer-Bâr der-Evsâf-ı Sûr-ı Şehriyâr Sultân Murâd Berây-ı Şehzade Sultân Mehmed*" başlığını taşımakta ve 49 beyitten meydana gelmektedir. Şair, düğündeki eğlenceleri betimlemiş, ancak Şehzade'nin sünnet olma merasimini anlatmamıştır. Bundan dolayı şairin bu kasideyi sünnet düğünün sonlarına doğru, sünnet olayı gerçekleşmeden önce yazdığı anlaşılmaktadır.

Şair, devrin sosyo-kültürel hayatını yansıttığı kasidesinde sünnet düğününü çok canlı bir şekilde betimlemektedir. Bir "bahariye" olarak başlayan kasidede, saçılık saçma (b.1), herkesi düğüne okuma (davet) (b.2), müzik ve eğlenceler (b.3-6) yeme-içme eğlenceleri (b.7), yapılan çeşitli gösteriler ve aydınlatmalar (b.9-12, 14, 16), halkın gösterilere yoğun bir şekilde katılımı (b.13), halka verilen ziyafet ve hediyeler (b.15) doğa unsurlarıyla benzetmeler yapılarak anlatılmaktadır. Daha sonra Şehzade'nin sünnet düğünü tasvir edilmektedir. Pek çok padişah ve misafir, sultanın vezirine saf bağlamıştır. Mahşeri bir kalabalık vardır (b.19). İbrahim Paşa'nın sarayı ve minareler özel olarak ışıklandırılmıştır. Şehzade onların arasında bir fidan gibi durmaktadır (b.21). Şehzade'nin at üstünde kalabalığın arasından gelişi nehir kenarındaki bir serviye benzetilmiştir (b.22). Daha sonra "medhiye"nin yer aldığı bölümde Padişah, "din, devlet ve izzetin sahibi, bilgin, adaletli, hikmetli düşünceli (b.24), yumuşak, ağırbaşlı, cesur ve heybetli" gibi sıfatlarla vasıflandırılmıştır (b.24-26):

Bir subh-dem ki sûr-ı güle ebr-i nevbahâr
Gönderdi jâleden saçılık dürr-i bî-şümâr (K.XIII/b.1)

Reftâra geldi serv eline şem'-i sebz alup
Ezhârî sû-be-sû okıdı gülşene hezâr (K.XIII/b.2)

Hep gökde istediklerini yirde buldı halk
Hiç itmez oldılar revîş-i çarha i'tibâr (K.XIII/b.15)

Ol gün ki sûr-ı sünnet-i sultân için seher
Gülgûn-ı çarha Husrev-i hurşîd olup süvâr (K.XIII/b.17)

Gün gibi altun üsküf ile şehriyârlar
Saf bağlamışdı âsaf-ı sultâna sad hezâr (K.XIII/b.18)

Ol esb-i bâd-pây ile ol kadd-i ser-firâz
Bir cûybâr idi kim ide servi der-kenâr (K.XIII/b.22)

Sultân-ı dîn ü devlet ü 'izzet Murâd Hân
Dânâ-yı re'y-i hikmet ü Dârâ-yı dâd-gâr (K.XIII/b.24)

O dönem İranlılar'la bir takım sıkıntılar yaşandığı, bu sıkıntıların haberinin Padişah'a ulaştığında sünnet merasimi için İran heyetine ayrılan yerlerin kaldırıldığı tarihi kaynaklarda belirtilmektedir (Özkan, 2003: 98). Şair de kasidesinde Şii-İran'ı "Kızılbaş" olarak niteleyerek onlara inadı bırakmalarını söylemekte ve Osmanlı'yı doğana, İran'ı da bir horoza benzeterek İran'ı aşağılamaktadır:

Şehbâz ile husûmete kâdir midür horoz
Terk eylesün 'inâdı kızılbaş-ı nâ-bekâr (K.XIII/b.29)

Şaire göre diğer ülkelerden gelen hükümdarlar bu düğüne hizmet etmeye gelmişlerdir. Bunlar; Türk, Hoten, Yemen, Hind, Keşmir ve Kandehar hükümdarlarıdır. Şaire göre Çin Fağfuru ve İran Kısrası böyle bir geleneği bilmediği için kâse yalamaya gelmemişlerdir. Bu sözlerden sünnet düğününde Çin Fağfuru ve İran Şahı'nın bulunmadığı, şairin bu hükümdarları Osmanlı Devleti'yle olan sorunlardan dolayı küçümsediği görülmektedir. Diğer ülkelerin yöneticilerinin ise hazır bulunduğu anlaşılmaktadır. 33. beyitte "sünnet-i Muhammed" tamlaması tevriyeli olarak kullanılmıştır:

Sûr-ı azîm-i sünnetine hizmet itmege
Cem' oldı serverân-ı selâtin-i her diyar (K.XIII/b.30)

Hâkân-ı Türk ü hân-ı Hutun hâkim-i Yemen
Râyân-ı Hind ü dâver-i Keşmir ü Kandehâr (K.XIII/b.31)

Bilmez düğün evin ki gele kâse-lis ola
Fağfûr-ı mülk-i Çin ile Kısra-yı tâc-dâr (K.XIII/b.32)

Hep sünnet-i Muhammed'e cem' oldı ümmeti
A'dâ-yı ehl-i sünnete la'net hezâr bâr (K.XIII/b.33)

Daha sonra fahriye bölümüne geçen şair, kendisi de kurulan bu ziyafetlere katılıp nasiplenmeyi istemektedir. Kendi şiirinin çok değerli olduğunu, onu ancak Padişah'ın satın alabileceğini söylemekte ve dua ederek kasidesini tamamlamaktadır:

Tutdı cihânı gün gibi kurs-ı ziyâfeti
Olsam 'aceb mi ben dahi bir zerre behre-dâr (K.XIII/b.37)

Ağır bahâludur kim alur dürr ü gevheri
Geldüm ki 'arz idem saña iy şâh-i kâmgâr (K.XIII/b.40)

Nat'-ı cihânda şâh ile şehzâde var olup
Erkân-ı devleti ola bâkî vü pâydâr (K.XIII/b.49)

Şehzade Mustafa'ya hoca olmasına teşekkür için yazdığı kaside:

Şair, kırk yedinci sıradaki "Şehzade Sultân Mustafa'ya Hâce Olduklarında Sultan Murâd'a Virmişler" başlıklı kasidesini III. Murad'ın kendisini şehzade hocası olarak taltif etmesinden sonra yazmıştır. Nev'î-zâde Atâyî, *Şakâ'ik Zeyli'*nde babasının 22 Rebiülevvel 998/29 Ocak 1590 tarihinde Seyrek-zâde yerine Bağdat kadısı olarak atandığını, ancak oraya gitmek nasip olmadan III. Murad tarafından 8 Rebiülahir 998/14 Şubat 1590'da Şehzâde Mustafa'ya hoca olarak tayin edildiğini söyler. Daha sonra diğer şehzadelerden Bâyezid, Osman ve Abdullah da şairin talebeleri arasına girmiştir (Donuk, 2017: 1136-1137). Çok iyi medreselerde görev yapan âlim ve şâir olan Nev'î'ye, III. Murad tarafından da çok değer verildiği, hatta âdet olmadığı hâlde Padişah'ın onu gördüğünde ayağa kalktığı söylenmektedir

(Uzunçarşılı, 2019: 532). Şairin, bu kasidesini 1590 yılının şubat ya da mart aylarında yazdığı anlaşılmaktadır. Şair, 12 beyitten meydana gelen bu manzumesinde ilimle ilgili 4 beyitlik bir girişten sonra Padişah'ın iltifatına nasıl layık olduğu hususunda şaşkınlığını dile getirmektedir. Medhiye bölümünden sonra fahriye bölümüne geçen şair, burada içinde sakladığı mana incilerini açabileceği bir inci tanesini bulduğu için mutlu olduğunu belirtir. Buradaki inci tanesinden Şehzade Mustafa kast edilmektedir:

Mu'allim saña iy gönül ne sihr öğretti kim olduñ
Sezâ-yı iltifât-ı pâdişâh-ı milk-i 'Osmânî (K.LXVII/b.5)

Bu deñlü gevher-i ma'nâyı beslerdüm bi-hamdi'llah
Dür-i yek-dâneyi buldum açıldı gevherüñ kâmî (K.LXVII/b.10)

III. Murad'a yaptırılan köşk için yazdığı "Kasriyye":

Bir diğer kaside ise Koca Sinan Paşa'nın III. Murad için yaptırmış olduğu köşk hakkında yazılandır. Günümüzde "Topkapı Sarayı" denilen "Sarây-ı Hümayûn" sınırları içinde, sahil köşklere serisinden olan Sinan Paşa Köşkünün, "İncili Köşk" ya da "Çayır Köşkü" olarak da adlandırıldığı anlaşılmaktadır. Köşkün inşasına 1590'da başlanmış ve Şaban 999'da yani 22 Haziran 1591'de tamamlanarak III. Murad'a sunulmuştur. Bu köşk *Selânikî Tarihi*'nde oldukça geniş bir şekilde tasvir edilmektedir (Eyice, 2000: 278; İpşirli, 1999-1: 243-246). Yukarıda verilen bilgilerden bu şiirin, 1591 yılının Haziran ayının son günlerinde yazılmış olduğu anlaşılmaktadır. İkinci sırada bulunan ve bu köşk için yazılan "*Berây-ı Sultân Murâd 'Aleyhi'r-Rahme' der-Vasf-ı Kasr-ı Sinân Pâşâ*" başlıklı bu kaside, 16 beyitten meydana gelmektedir. İlk 9 beyitte bu kasrın özellikleri anlatılmaktadır. Onuncu beyitle birlikte Sultan Murad övgüsüne geçilmektedir:

Zihî kasr-ı zibâ zihî tâk-ı a'lâ
Zemîni mücellâ zamânı mutallâ (K.II/b.1)

İki mısra' ile kapısı bu kasruñ
'Aceb matla'-ı hûb u mazmûn-ı garrâ (K.II/b.9)

III. Murad için yazdığı tasavvufî kasidesi:

III. Murad adına yazmış olduğu bir diğer kaside ise on ikinci sırada bulunan ve "*Hikmetü'l-Ahrâr Gül-i Sad-Berg Berây-ı Sultân Murâd*" başlıklı manzumesidir. 100 beyitten meydana gelen bu kaside, dinî-tasavvufî içeriklidir. İçinde hikmetli sözlerin bulunan bu şiirde Nevî, bütün tüylerinin beyazladığını ve 60 yaşında olduğunu söylemektedir. Şair, 1533-34 yıllarında doğduğuna göre bu kasideyi 1593-94 yıllarında yazmış olmalıdır. Kasidede aşk yoluna girmekten, sâlik olmaktan, bu yola girilince dünyayı, dünya malını terk etmekten, doğru yolda gitmekten ve "insan-ı kâmil" olmak için gerekli özelliklerden bahsedilmektedir. Son iki beyitte ise Padişah'a dua edilerek şiir bitirilmektedir:

Şimdi ol tesvîd-i bî-sûdum idüp bir bir beyâz
Ağarup müyum sefid oldı siyâhum ser-te-ser (K.XII/b.15)

Hâsılum sıfır u sinîn-i 'ömr sittîn oldı âh
Bâd-ı âhum olmadı varlık yüzinden perde-der (K.XII/b.16)

Fâriğu'l-bâl ol eger uçmak dilerseñ bâl açup
Çünkü sen bir 'âlem-i bâlâya istersin sefer (K.XII/b.27)

Hubb-ı mâl ü câh için cehl ile kılma terk-i ser
'Ârif ol kıl terk-i zer atduñ dimekdür çünkü der(K.XII/b.30)

"İdiyye":

On dördüncü sırada bulunan ve "*İdiyye Berây-ı Sultân Murâd*" başlıklı bu kaside 31 beyitten meydana gelmektedir. 21-26. beyitler arası "teğazzül" bölümü vardır. Beyitlerde oruçla ilgili ifadeler bulunmasından kasidenin Ramazan Bayramı için yazılmış olduğu anlaşılmaktadır. Şair kendisine Sultan Murad'a kemer bağlayıp hizmetine girmesini söylediğine göre bu kasideyi şehzadelere henüz hoca olarak atanmadan önce yazmış olmalıdır. Ancak bu şiirin de tarihi tespit edilememektedir.

'İşk ehline dâ'im elem-i savm u riyâzat
Ağyara hemîşe ni'am-i 'ide salâdur (K.XIV/b.10)

Bağla kemer-i hizmeti Sultân Murâd'a
Kim tâbî'-i fermânı anuñ hükm-i kazâdur (K.XIV/b.13)

Kendisinin III. Murad'a müjdecî olarak görevlendirilmesine:

Kırk altıncı sırada bulunan "*Şam Beglerbegisine Virilen Kılıç ve Kalkanun Müjdesi Kendülerine Virildükde Sultân Murâd'a Virmişler*" başlıklı kaside 16 beyitten meydana gelmektedir. Şam Beylerbeyi'ne verilecek hediyelerin müjdelenmesi için kendisine görev verildiğine göre, bu kaside şairin saraya yakın olduğu zamanlarda yani şehzade hocası olduktan sonra yazılmış olmalıdır. Ancak şiirin yazılış tarihi yine tespit edilememektedir. Şiirde, Beylerbeyi'ne hil'at giydirildikten sonra verilecek hediyelerin, kılıç ve kalkan olduğu anlaşılmaktadır. Şair, kendisine bu görev verildiği için çok mutludur:

Seher kim kasr-ı çarhuñ husrev-i hurşîd-i rahşânı
Sipihri-zâle bir altunlu hil'at kıldı erzânî (K.XLVI/b.1)

Du'â-yı seyf okurdum sanki vird-i subh-gâhumda
Getürdiler önüme bir mücevher tığ-ı bürrâmı (K.XLVI/b.2)

Meğer kim kullarından birine şâh-ı felek-rütbet
Seza görmüş 'atâ-yı hil'at-i teşrîf-i hâkânî (K.XLVI/b.3)

Beşâret hizmetin ben bendesine eylemiş ihsân
Kim ol ihsân ile mecmû' ola kalb-i perişânı (K.XLVI/b.4)

Nite kim her seher tîgîn çeküp İsfendiyâr-ı mihr
Elinde Zâl-i gerdûnuñ şeb-i târ ola kalkânı (K.XLVI/b.15)

Kapuñdan hil'at-i teşrif geysün husrev-i hâver
Eliñden câm-ı zehr-âlûd içsün şark sultânı (K.XLVI/b.16)

Şairin kendi oğlunun sünnet düğününe padişah'ı davet için yazdığı kıt'a:

Elli dördüncü sırada bulunan “*Berây-ı Sultân Murâd der-Sûr-ı Sünnet-i Mahdûm-ı Hîş*” başlıklı kıt'a, 18 beyitten meydana gelmektedir. Nevî, oğlu Atâyî için bir sünnet düğünü yapacağı zaman III. Murad'ı davet etmek için huzuruna gider. Atâyî 1583 yılında doğmuştur (İpekten, 2014). Şiirin tarihi tespit edilememekle birlikte sünnet düğünü Nevî'nin şehzade hocalığı sırasında yapılmış olduğu anlaşılmaktadır. Bu da şairin hocalığa başlama zamamı ve III. Murad'ın ölümüne kadar geçen yani 1590-1594 yılları arasındaki bir zaman dilimine tekabül etmektedir. Şair, şiirinde mumla düğüne davet etme âdetinden bahsederek Padişah'ı da bu şekilde davet etmeye gittiğini, III. Murad'la bir saat boyunca sohbet ettiklerini anlatmaktadır. Şairin bu durumdan oldukça mutlu olduğu da anlaşılmaktadır:

Kasd eyleyüp tahâretine bende-zâdenüñ
İcrâ-yı sünnet eylemege niyyet eyledük (Kt.LIV/b.1)

Mûm ile düğüne okumak 'âdet olmağın
Alduk ele çerâğumuzu cür'et eyledük (Kt.LIV/b.3)

Dervîş-veş kapuña getürdük çerâğumuz
Sen şehriyâr da'vetine himmet eyledük (Kt.LIV/b.4)

Bir mûr himmet ile Süleyman konuklamış
Mûruz ki himmet eyle seni da'vet eyledük (Kt.LIV/b.5)

Sofi irişmez aña hezâr erbâ'in ile
Bir bezm-i hâsa mahrem olup halvet eyledük (Kt.LIV/b.7)

Bir sâ'at içre sâha-i 'arşa 'urûc idüp
Kerrûbiyân-ı 'izzet ile sohbet eyledük (Kt.LIV/b.9)

III. Murad'dan oğlu Atâyî'ye vazife talep etmek için:

Atâyî ile ilgili bir başka şiir de Nevî'nin Sultan Murad'dan oğluna bir vazife rica etmek için yazdığı elli üçüncü sıradaki kıt'adır. “*Kıt'a Berây-ı Sultân Murâd der-Recâ'-i Vazife be-Mahdûm-ı Hîş*” başlıklı bu kıt'a 16 beyittir. Ancak bu şiirin başlığının yanlış olduğu, vazife istenilen Padişah'ın III. Mehmed olması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü Atâyî 1583 yılında doğduğuna göre III. Murad vefat ettiğinde henüz 12 yaşındadır. Bu yaş, bir çocuğun devlet görevi alabilmesi için oldukça küçüktür. Şiirinde, Padişah'a çeşitli sıfatlarla seslenen şair, kendisinin kapısında çok çalıştığını ve artık yaşlandığını, çok yetenekli genç bir oğlana sahip olduğunu, ancak oğlunun bir işinin olmadığını, bu yüzden de sürekli ağladığını,

Padişah'ın kapısında bir vazife istediğini söylemekte ve Padişah'ın kimseyi kapısından çevirmeyeceğini belirtmektedir.

Sultân-ı kâmgâr u hıdîv-i kerem-güzâr
Mahdûm-ı ehl-perver ü ferzâne-i kibar (Kt. LIII/b.3)

Pîr oldı şimdi zâde-i tab'ı dükendi hep
Bir dürr-i pâkî var sadef-i dehre yâdigâr (Kt. LIII/b.5)

Ya'nî ki bende-zâde-i bâb-ı sa'âdetün
Ki_ oldı cüvân iken kapuña 'abd-i ihtiyâr (Kt. LIII/b.8)

Yokdur vazîfesi ki mühimmâta sarf ide
Akça yirine gözleri yaşın ider nisâr (Kt. LIII/b.10)

Muhtâc ider mi gayra kulin gayret eyleyen
Kul müste'ârı geysel olur mâlikine 'âr (Kt. LIII/b.11)

Kullık vâzifesi diler iy şâh-ı muhterem
Kânûn-ı lutfâ himmetüni eyle sâz-kâr (Kt. LIII/b.14)

III. Murad'ın iyileşmesine:

Kaynaklarda III. Murad'ın ölmeden önce “mesane zahmeti” ya da soğuk algınlığına yakalandığı, bu yüzden halk arasında hastalığının arttığı yönünde dedikoduların çıktığı, halkı yatıştırmak için Padişah'ın sağlığına kavuştuğu haberinin verildiği, III. Murad'ın vefatının saray çevresinden bile saklandığı söylenmektedir (Kütükoğlu, 2006: 175; İpşirli, 1992: 425-426). Nev'î de Padişah'ın iyi olduğu haberine sevinmiş olmalı ki ona elli beşinci sırada bulunan “*Kit'a Berây-ı Sultân Murâd der-İfâkat ez-Maraz*” başlıklı, 19 beyitten oluşan bir şiir yazmıştır. Kasidenin yazılış tarihi Ocak 1595 olmalıdır. Bu şiirde şair, Padişah'ın iyileşmesinden dolayı Allah'a şükretmekte ve ömrünün uzun olması için ona dua etmektedir:

Dehân yok bu şükriñ edasına lâyık
Zeban yok bu lutfuñ senasına zâkir (Kt.LV/b.2)

Ki şâh-ı zamanı yeñiden cihâna
Bağışladıñ iy Hayy ü Dâna vü Kâdir (Kt.LV/b.5)

Zamânuñ ola 'ömr-i Nûh'a mu'âdil
Ola devletüñle 'adalet mu'âsır (Kt.LV/b.7)

III. Murad ve şehzadelerin ölümüne yazdığı mersiyeler:

Nev'î'nin III. Murad için yazmış olduğu en son şiir “terkib-i bend” nazım şekliyle yazılmış bir mersiyedir. “*Terkib-i Bend Mersiye-i Sultân Murad ve Şehzâdegân*” başlıklı bu şiir, 11 beyitlik 6 bendden meydana

gelmektedir. Şair, bir bakıma kendisinin hâmîsi olmuş III. Murad'ın ölümüne ve kendi elleriyle yetiştirdiği şehzadelerin öldürülmesine çok üzölmüş ve duygularını oldukça lirik bir şekilde ifade etmiştir. Şiir, III. Murad'ın ve şehzadelerin ölümlerinden sonraki birkaç gün içinde yazılmış olmalıdır. Bu da 27-31 Ocak 1595 tarihlerine tekabül etmektedir. Şair, terkiib-i bendinde böyle bir olayın hayal aynasında bile görülmediğini, nakkaşların bile böyle acayip semboller çizmediğini söyleyerek olay karşısındaki şaşkınlığını ve üzüntüsünü dile getirmektedir:

Böyle hasmın ütmedi hergiz dahi nerrâd-ı hâk
Böyle şeh mât itmedi ferzîn-i çarh-ı hîle-ger (Tkb.B.1/b.4)

Böyle ne bir vâkı'a gösterdi mir'ât-ı hayâl
Böyle ne bir şekl-i hâ'il gördi hassâs-ı basar (Tkb.B.1/b.5)

Yazmadı nakkâşlar böyle temâsîl-i 'aceb
Virmedi vassâflar 'ayn ü nazîrinden haber (Tkb.B.1/b.6)

İkinci bendde şair, Allah'ın gölgesi olarak vasıflandırdığı III. Murad'ın ve “mutlu fidanlar” “saltanat sancağı gibi elif boylu aylar” olarak nitelendirdiği şehzadelerin artık dünya üzerinde kalmadıklarını söylemektedir. Padişah ve şehzadelerinin ölümlerinden duyduğu üzüntüyü dile getirirken feleğe “Sen isteğine kavuşmak için dünyayı Murad'sız bıraktın.” diyerek feryat etmektedir:

Eyledüñ ol sâye-i Perverdigârı zîr-i hâk
Sâyesine varacak bir nahl-i hurrem kalmadı (Tkb.B.2/b.14)

Ol livâ-yı saltanat gibi elif-kad mâhlar
Pür-ham-ı merg oldılar bir tuç u perçem kalmadı (Tkb.B.2/b.15)

Göz açup yummişça kalmadı o nûr-ı dideler
Rüzgârım kurretü'l-'aynında 'âlem kalmadı (Tkb.B.2/b.16)

Dâd elünden ey 'adâletsüz felek feryâd ü dâd
Sen murâd alduñ veli dünyâyı kıldıñ nâ-Murâd (Tkb.B.2/b.22)

Beşinci bendde şair, yine Padişah'ın ölümüne duyduğu üzüntüyü dile getirmekte, onun hasretinin gönlünü yaktığını söylemekte ve “Hak Te'alâ ruhunu şad eylesin.” diyerek dua etmektedir. Daha sonra da tahta geçen yeni padişah Sultan Mehmed Han'ın devletin abad olması için dua etmektedir:

Kanda gitdi kadr ü câh-ı Hazret-i Sultân Murâd
Dağ-ı hasret yakdı câna fûrkat-i Sultân Murâd (Tkb.B.5/b.57)

Hak Ta'âlâ Hân Murâd'un rûhmı şad eylesün
Devletin Sultân Mehmed Hân'un âbâd eylesün (Tkb.B.5/b.47)

Şehzadelerin öldürölmeleri, kaynaklarda “kardeş katli” olarak geçen olaylardan sadece biridir. Abdulkadir Özcan, devletin bekası için Osmanlı'nın kuruluş yıllarından itibaren bu şekilde öldürömlerin

olduğunu, Fatih zamanında Kanun hâline getirildiğini söylemektedir (Özcan, 2011: 16-26). Fatih'in çıkarmış olduğu "Teşkilat Kanunnamesi" içindeki "kardeş katli" ile ilgili maddede "Ve her kimesneye evlâdımdan saltanat müyesser ola, karındaşların nizâm-î âlem için katl etmek münâsibdir. Ekser ulemâ dahi tecviz etmiştir. Anınla âmil olalar." ifadeleri bulunmaktadır (Özcan, 2011: 46). Nev'î de bu ölümleri kabul edebilmek için bunun ta geçmişten gelen bir Osmanlı Kanunu olduğunu, unutanların hatırlaması gerektiğini söyleyerek aslında kendisini uyarmaktadır:

Çünkü takdîr-i ezel kânûn-ı 'Osmânî budur
Devr usûlidür ferâmûş eyleyen yâd eylesün (Tkb.B.5/b.54)

I.4. III. Mehmed (Saltanatı: 27 Ocak 1595-21 Aralık 1603)

Şiirlerinde "Adlî" mahlasını kullanan, "Eğri Fatihi" olarak da anılan III. Mehmed, 26 Mayıs 1566'da Manisa'da doğmuş, 21 Aralık 1603'te İstanbul'da vefat etmiştir. İsmi bizzat Sigetvar Seferine giderken doğum haberini alan Kânûnî Sultan Süleyman'ın koyduğu söylenmektedir. Daha önce ihtişamlı sünnet düğününden bahsedilen III. Mehmed, sünnet olduğunda 16 yaşındadır. Sancaktan gelip tahta çıkan son şehzadedir. Kânûnî'den sonra sefere çıkan ilk padişah'tır. Tahta çıktığında dördü yetişkin 19 kardeşini öldürtmüştür. Kaynaklar, III. Murad'ın ölümü üzerine III. Mehmed'in tahta geçiş sürecini oldukça uzun anlatmışlardır. 16 Ocak 1595'te vefat eden III. Murad'ın ölümü III. Mehmed'in 26-27 Ocak 1595 gecesi saraya ulaşınca kadar 11 gün boyunca herkesten saklanmıştır. Saraya ulaştığı gece bi'ât etme töreninde büyük kardeşlerin de bi'ât edip öldürülmek istemediklerini söylediklerini, ancak III. Mehmed'in kafasını çevirdiği söylenir. Ertesi günkü III. Murad'ın ve 19 şehzadenin cenaze törenleri ile babasının diğer cariyeleri ve kız kardeşlerini saraydan uzaklaştırma hikâyesi tarihî kaynaklarda uzun uzun anlatılır (Emecen, 2003: 407-413; Sakaoğlu, 2015: 174-177; İpşirli, 1999-2: 433-436).

Cülûsiyye:

Yukarıda III. Murad'a yazmış olduğu mersiyesinde de üzerinde durulduğu üzere Nev'î, bu duruma çok üzülmüş, ancak "kanun gereği" olduğu için, durumu ve yeni Padişah'ı kabullenmiştir. III. Mehmed'in tahta çıkışı için cülus bahşişi dağıtma törenlerinde kendisi de Padişah'a bir kaside sunmuştur. Bu kaside kırk beşinci sırada bulunan ve 27 beyitten oluşan "*Berây-ı Tehniyet-i Cülûs-ı Sultân Mehmed Hân*" başlıklı manzumedir. Kasideyi sunma tarihi 28 Ocak-30 Ocak 1595 tarihleri arasında olmalıdır. Şair, "saadet güneşi" olarak vasıflandırdığı III. Murad için, o battıysa onun yerine ona bedel bir parlak ayın geldiğini söylemektedir. Bu dünyanın iki yüzü bir kılıç olduğunu, biri kınına girerken diğerinin savaş meydanlarına çıktığını mecazen anlatmaktadır:

Yine teşrîf idüp bir mihr-i 'âlem taht-ı 'Osmânî
Yine geldi yirine mürde iken 'âlemün câmî (K.XLV/b.1)

Kudûm-ı nev-bahâr-ı lutfi kıldı mu'tedil dehri
Meger itdi takaddüm sâ'at-ı nevrûz-ı sultânî (K.XLV/b.2)

Sa'âdet burcnuñ mihri gurûb itdi ise gam yok
Getürdi yirine ni'me'l-bedel bir mâh-ı tabânî (K.XLV/b.6)

Birisi der-niyâm olunca biri der-miyân oldu
İki yüzlü meger bir tığ imiş bu devlet-i fânî (K.XLV/b.7)

Eben 'an-ced şeh-i 'âlî-sened Sultân Mehmed kim
Tecâvüz eylemişdür vasf-ı sâmi hadd-i imkânı (K.XLV/b.12)

Karşılıklı faydaya dayanan "hâmilik geleneği"ne değinen şair, dünyada adının kalmasını isteyen yöneticilerin kendilerini öven şairlere muhtaç olduklarını, III. Mehmed'e ise ona babası III. Murad'dan miras olarak kalan kendisinin yeteceğini söylemektedir:

Cihânda adumuz kalsun diyen nâm ehli serverler
Çerâğ ile arar tûmâr-ı eş'âr-ı senâ-hânı (K.XLV/b.21)

Yeter sen şâha mîrâs-ı peder tab'um gibi cevher
Kalur dürr-i suhan bâkî olur sîm ile zer fânî (K.XLV/b.23)

Eğri Kalesinin fethine:

III. Mehmed'in saltanatı esnasında meydana gelen en önemli zafer, Eğri Kalesi'nin fethidir. Bizzat Padişah'ın sefere çıkararak kazandığı bu zafer halk arasında büyük bir sevinçle karşılanmıştır. Çevresindeki kişiler ve halk arasındaki yoğun baskılar sebebiyle sefere çıkmaya karar veren Padişah, ilk olarak Viyana'yı hedeflemiştir. Daha sonra ise alınması istenen Eflak, Komorn (Komaran) ve Eğri seçeneklerinden Eğri'ye sefer yapılmasına karar kılınmıştır. Burası daha önceleri Osmanlı'nın fethedemediği yerlerdendir. 19 Safer 1005/12 Ekim 1596 tarihinde Padişah buranın alımına bizzat şahit olmuş ve bundan sonra da III. Mehmed'in adı "Eğri Fatih" olarak anılmıştır (Emecen, 2003: 409-410; Uzunçarşılı, 2009: 74-75). Daha sonra 2 Cemaziyelevvel 1005/22 Aralık 1596'da İstanbul'a dönen Padişah, bu zaferinden dolayı büyük bir coşkuyla karşılanmış, dönüşünü takip eden Salı-Cuma günleri arasında 3 gün 3 gece zafer şenlikleri düzenlenmiştir. Bu esnada kendisine kasideler sunulmuştur (Danişmend, 1972: 181). Nevî de III. Mehmed'e Eğri'nin fethi ve Padişah'ın İstanbul'a gelişine dair iki kaside yazmıştır. Şair bu kasideleri Padişah'a 24-26 Aralık 1596 tarihleri arasında sunmuştur. Onuncu sırada bulunan "*Berây-ı Sultân Mehmed der-Vasf-ı Feth-i Eğri*" başlıklı kaside 18 beyitten meydana gelmektedir. "Medhiye"yle başlayan kasidede Padişah, mübalağalı bir şekilde övülürken böyle bir fethi kimsenin sahip olmadığı dile getirilmektedir. Şair adeta savaş meydanındaymış gibi canlı savaş tasvirleri yapmaktadır. Türkler'in mitolojik ülküsü olan "Kızıl Elma"ya ulaşılması için dua etmektedir:

Sürdi semendin ol şeh-i çâpük-süvâr-ı feth
Kıldı diyâr-ı düşmeni bî-intizâr-ı feth (K.X/b.1)

Toğruldu Egri fethine lutf-ı Hudâ'yı gör
Zamm oldu aña kesr-i 'adûdan hezâr feth (K.X/b.2)

Bir şâh böyle fethi dahî mâlik olmadı
Olalı top-ı mihr ile bu nüh hisâr feth (K.X/b.4)

Şimden girü idüp ser-i a'dâyı gark-ı hûn
Kılsun rikâbına Kızıl Elma'yı dâr-ı feth (K.X/b.7)

Nev'î, iki adaş padişah olan Fatih Sultan Mehmed'in ve III. Mehmed'in, "Ebu'l-feth" mahlasında da adaş olduklarını söylemektedir. Padişah'ın bütün kâfirleri sürüp bırakmadığını, Komaran (Yanikkale) ve Ulkuvar'ın da fethedildiğini söylemektedir:

Mihr-i zafer-semiyi Ebü'l-feth kim anuñ
Kıldı nasîb aña Hudâ iştiâr-ı feth (K.X/b.8)

Her kal'anuñ sürüp komayup kâfirin kovar
Kalmadı oldu hep Komaran Ulkuvar feth (K.X/b.12)

Nev'î'nin, Eğri Kalesi'nin fethiyle ilgili yazdığı diğer kaside ise Padişah'ın seferden İstanbul'a dönüşü için kaleme aldığı "*Berây-ı Sultân Mehmed der-Kudûm-ı Âvâz-ı Sefer-i Eğri*" başlıklı, otuz ikinci sıradaki şiiirdir. Bu kaside 35 beyitten meydana gelmektedir. Bu şiiirinde de III. Mehmed'i öven şair, onun asileri köle ettiğini, "Ebu'l-cihâd" ya da "Ebu'l-Feth" isimlerinin bugün kendisine gökten indiğini belirtmekte ve Padişah'a büyük bir coşkuyla "Hoş geldin!" demektedir. Savaşçılığıyla övdüğü Padişah'ın bu zaferinin, III. Murad'ın ruhunu mutlu ettiğini söylemekte ve dua ile şiiirini bitirmektedir:

Zamân-ı devlet-i Sultân Mehmedî'dür kim
Zamâne serkeşini eyledi rikâbına ram (K.XXXII/b.4)

Ebü'l-cihâd lakabı aña gökden indi bugün
Egerçi bir de Ebü'l-feth diyü kondı nâm (K.XXXII/b.12)

Şehâ sürûr ile ikbâl ile safâ geldüñ
Cemâl-i pâküñfe müştâk idi havâss u 'avâm (K.XXXII/b.23)

Mübarek ide Sitanbul'a makdemüñ Mevlâ
Salâh u sulha mübeddel ola fesâd-ı enâm (K.XXXII/b.27)

Bu müjde rûhını Sultân Murâd'ıñ itsün şâd
Cenâb-ı merkad-i pâkine biñ dürûd u selâm (K.XXXII/b.26)

İdiyye:

Nev'î'nin, III. Mehmed için yazmış olduğu bir diğer şiiir otuz altıncı sırada bulunan "*İdiyye Berây-ı Sultân Mehmed Hân*" başlıklı kasidesidir. Bu kaside 14 beyitten meydana gelmektedir. Kasidenin III. Mehmed'in saltanat dönemi olan 1595-1598 yılları arasındaki bir Ramazan Bayramı dolayısıyla yazıldığı anlaşılmaktadır. Kasidenin bayramdan önceki gece kaleme alınmış olduğu bazı beyitlerden çıkarılmaktadır. Şairin bayram gününde olmasını düşündüğü ve kendisinin de lütuflara mazhar olmak istediğiyle ilgili ümitvari cümleler bulunmaktadır. Yine Padişah, "Allah'ın gölgesi" olarak tanımlanmaktadır. Bâkî, Kânûnî tarafından desteklenip lütuflara nail olmuştur. Nev'î de kendisini destekleyen bir Padişah olsa kendisinin Bâkî'nin şiiirlerini değersiz kılacağını söylemektedir:

Gûşuma çalınsa ol kûs-ı beşâret subh-dem
Ya'nî 'îd olsa geliip didâra nevbet subh-dem (K.XXXVI/b.1)

'Aks-i nûr-ı behcet-i hurşîd-i rûy-i şâhdan
Geysel divân ehli hep bir tâze hil'at subh-dem (K.XXXVI/b.5)

Hazret-i Sultân Mehemmed sâye-i zât-ı Ehad
Kursa fark-ı 'âleme çetr-i sa'âdet subh-dem (K.XXXVI/b.6)

Kimine dâmen nasîb olsa kimine âstîn
Dest-bûsa kılssa her üftâde himmet subh-dem (K.XXXVI/b.8)

Bana da iller gibi kılssañ 'aceb mi iltifât
Rûz-ı mahşerde berâberdür ri'âyet subh-dem (K.XXXVI/b.9)

Şî'r-i Bâkî'yi salardum cür'a gibi ayağa
Başuma toğsa benüm de mihr-i devlet subh-dem (K.XXXVI/b.10)

Müddet-i 'ömr âhır olup irmedin şâm-ı ecel
Nûr-ı feyzüñden bana hidâyet subh-dem (K.XXXVI/b.11)

III. Mehmed'in annesi Safiye Sultan için yazdığı kasideler:

Şair, III. Murad'ın eşi ve III. Mehmed'in annesi Safiye Sultan için de iki kaside yazmıştır. Şiirlerde III. Mehmed'e övgüler de bulunduğu için bu şiirler III. Mehmed başlığı altında değerlendirilmiştir. Şiirlerdeki samimi ifadelerden şairin şehzade hocalığı sırasında Valide Sultan'la yakın bir ilişki içinde oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca Safiye Sultan'ın III. Mehmed üzerindeki ve devlet yönetimindeki etkisi de çok büyüktür. Altıncı sırada yer alan ve 23 beyitten meydana gelen birinci kaside "*Berây-ı Valide-i Sultan Mehemmed Han*" ve yirmi dördüncü sırada 28 beyitten oluşan kaside ise "*Berây-ı Vâlide-i Sultan Mehemmed*" başlıklıdır. II. Mehmed döneminde durum kötüleşmekte, içte ve dışta sürekli olaylar meydana gelmektedir. Bundan dolayı da sık sık Padişah'ın annesi suçlanmaktadır (Emecen, 2003: 408-412). Dönemin karışıklıklarını gören şair de padişah övgüsünde ülkenin devamlılığının sağlanması yolunda Padişah'ın başarılı olmasını dilemekte ve saltanat içinde zararlı kişilerin çıkabileceğini ancak bunların saltanata bir zarar veremeyeceklerini vurgulamaktadır. Safiye Sultan'a saltanat güneşinin kendisinden doğduğunu söyleyerek başladığı kasidesinde Nevî, Hz. Meryem, Belkıs gibi tarihî kadın kişiliklerden bahsetmektedir. Safiye Sultan, zamanın sultanı müminlerin emirinin annesi olarak tanımlanmaktadır. 21. beyitteki ifade, bu kasidenin III. Mehmed Eğri seferindeyken yazılmış olduğunu düşündürmektedir:

İy cemâl-i matla'-ı nûr-ı cenâb-ı saltanat
Tal'atüñden zâhir oldı âfitâb-ı saltanat (K.VI/b.1)

Meryem-i 'İsâdur u Belkıs-i şîrîn-menkabet
Mâh-ı vâlâ-menzilet 'âlî-me'âb-ı saltanat (K.VI/b.2)

- Ya'nî sultân-ı zamân ümm-i emîrû'l-mû'minîn
Hân Mehemed kim odur mâlik-rikâb-ı saltanat (K.VI/b.9)
- Hak bu bezmün itmesün câm-ı musaffâsın şikest
Gam degül berbâd ise bir kaç habâb-ı saltanat (K.VI/b.16)
- Pâdişâhum tek cihân milkini ma'mûr eyle sen
Gam degül tecdîd-i devlet ıztrâb-ı saltanat (K.VI/b.18)
- Nevî'yi kıldıñ hele esb-i murâdına süvâr
Bunca dem olmuşdı pâ-mâl-i rikâb-ı saltanat (K.VI/b.20)
- Nite kim taht-ı zümürüd-fâm-ı şark için güneş
Milk-i mağribden gelüp ide şitâb-ı saltanat (K.VI/b.21)

Diğer kaside, Fuzûlî'nin bir gazelini andırmaktadır. Bu kaside de bir sevgili gibi, ancak sultan olduğu da unutulmadan övülen Safiye Sultan'ın şairle arasındaki samimiyete bir başka örnektir. Yazılış tarihi tespit edilemeyen şiirlerdendir. Şair, Safiye Sultan'a eğer kendisini padişahla görüşürmezse mahşer gününde iki elinin eteğinde olduğunu söylemektedir. Şairin bu kasidelerinden bir devlet görevi istediği anlaşılmaktadır:

- Pâdişâh ile beni haşr eylemezseñ bir nefes
Rûz-ı mahşerde elüm vallahi dâmânuñdadur (K.XXIV/b.20)
- İşigüñde dâ'î-yi makbûlüñ olmakdur murâd
Murg-ı dil sanma firâz-ı tâk-ı evvânuñdadur (K.XXIV/b.23)
- Pirlikde baña bu keyfiyyet-i nazm-ı suhan
Bâde-i la'lüñle nâr-ı çeşm-i mestânuñdadur (K.XXIV/b.26)

III. Mehmed'in şehzadesi Selim'in ölümüne mersiye:

Dîvân'da kırk dördüncü sırada bulunan ve 17 beyitten oluşan bir "mersiye" bulunmaktadır. Bu mersiye'nin 14 yaşında vefat eden III. Mehmed'in oğlu Şehzade Selim için yazıldığı anlaşılmaktadır. Selânikî, bu genç şehzadenin "kızılca" denen hastalık yüzünden Ramazan'ın dördüncü cumasında yani 25 Ramazan 1006/1 Mayıs 1598 tarihinde vefat ettiğini söyler (İpşirli, 1999-2: 682). Bahar mevsiminde, Ramazan Bayramı'ndan birkaç gün önce vuku bulan bu ölümün, Nevî'yi çok üzmüş olduğu mersiyesinden hissedilmektedir. Şehzadeyi toprak altında gizlenen bir goncaya benzeten şair, yılda bir gün bayram olduğunu, onda da çok üzüldüğünü ve ağladığını, hatta şehzade genç yaşta öldüğü için kendi yaşından utandığını belirtmektedir. Bundan da şiirin şehzadenin ölümünden 5-6 gün sonra, bayram gününde yazıldığı anlaşılmaktadır. Ardından ölümün Allah'tan geldiğini kabullenen şair, Sultan Mehmed'in devletin başında bulunduğunu ve saltanata onun yeteceğini söyleyerek Padişah'a dua etmektedir:

- Gül vakti geldi hâkde güller nümâyân oldu âh
Şimdi bizüm bir goncamuz hâk içre pinhân oldu âh (K.XLIV/b.1)
- Cism-i za'îfin sandılar toğmuş felekde mâh-ı nev
Bayrama iller cem' olup diller perişân oldu âh (K.XLIV/b.3)
- Toyınca yüzün görmege yaşum hicâb oldu benim
Her yılda bir gün 'id olur ol gün de baran oldu âh (K.XLIV/b.5)
- Şehzâde-i nâ-şâd-baht çün kıldı terk-i tâc ü taht
Na'şinde 'âlem haşr olup bir özge divân oldu âh (K.XLIV/b.6)
- Nevî yiter kan ağladuñ sûzân u nâlân inledüñ
Besdür şikâyet çarhdan Hak'dan çü fermân oldu âh (K.XLIV/b.11)
- Bu saltanat gülzârına Sultân Mehemmed Hân yeter
Gül var iken bir goncasuz bağrum dime kan oldu âh (K.XLIV/b.12)

II. Sadrazamlar

Nevî'nin, yaşamış olduğu dönemde sadrazamlık yapan 7 paşa için şiirler kaleme aldığı görülmektedir. Bunlar; Kânûnî Sultan Süleyman saltanatı döneminden Semiz Ali Paşa; Kânûnî, II. Selim ve III. Murad zamanından Sokullu Mehmed Paşa; III. Murad ve III. Mehmed zamanından Koca Sinan Paşa; III. Murad zamanından Siyavuş Paşa, Osman Paşa; III. Mehmed zamanından Damad İbrahim Paşa ve Çağala-zâde Sinan Paşa'dır.

II.1. Ali Paşa

Kânûnî Sultan Süleyman saltanatı döneminde 12 Temmuz 1561-29 Haziran 1565 tarihleri arasında sadrazamlık yapmış olan bir devlet adamıdır. Hersekli Hırvat kökenlidir. 1520'li yıllarda devşirme olarak İstanbul'a getirilmiştir. Enderun'da okuyan Ali Paşa Yeniçeri Ağası, Rumeli Beylerbeyi, Mısır Beylerbeyi, Kubbe Veziri olarak görevler yapmıştır. Rüstem Paşa'nın ölümünde sonra sadrazamlık makamına getirilmiştir. Şişman ve iri yapılı olduğu için "Semiz" ya da "Kalın" lakaplarıyla anılmıştır. 29 Haziran 1965 tarihinde vefat etmiştir (Afyoncu, 2009: 495-496).

Nevî de dönemine yetişmiş olduğu bu Paşa'ya bir kaside sunmuştur. Şair, rahatsızlık geçiren Paşa'nın sağlığına kavuşmasından dolayı Allah'a şükretmek istemiş ve bir kaside yazmıştır. Bu kaside *Dîvân*'da otuz dokuzuncu sıra olup 38 beyitten meydana gelmektedir. Şair kasidesinde Paşa'nın yeniden can bularak sağlığına kavuştuğunu söylemektedir. Paşa, genel olarak vezirler için kullanılan "Fârûk, âsaf" gibi benzetmeler yanında padişahlar için de kullanılan "yumuşak, ağırbaşlı, temkinli" gibi sıfatlarla da vasıflandırılmaktadır. Allah'a şükreden şair, çok ağladığını söyleyerek Paşa'nın sağlığının devamı için dua etmektedir:

- 'İsî-nefes midür bu seher nefha-i şemâl
Kim buldı bûstân-ı cihan ömr-i câvidân (K.XXXIX/b.3)

Ya'nî salâh-ı âlem-i kevn ü fesâd-içün
Geçdi serir-i sıhhate pâşâ-yı kâmrân (K.XXXIX/b.8)

Muhtell-idi tabâyi'-i erkân irişmese
Fârûk-ı 'adl-i asaf-ı sultân-ı Cem-nişân (K.XXXIX/b.9)

'Âli-himem semiyi-yi 'Alî sâhib-i kerem
Yûsuf-cemâl u Hızır-kadem Müşterî-mekân (K.XXXIX/b.10)

Minnet Hudâya kim akıdup gözümüz yaşın
Kılduk nihâl-i devletümüz sebz ü nev-cüvân (K.XXXIX/b.15)

Olsun vücûdı sıhhat ile pâ-y-dâr olup
Düşmen za'îf ü baht kavî 'ömr nev-cüvân (K.XXXIX/b.38)

II.2. Sokullu Mehmed Paşa

1505'te Bosna'nın Sokoloviç köyünde doğmuştur. Hıristiyan adı Bayo'dur. 18 yaşındayken devşirme olarak gelmiştir. İlk önce Edirne sarayında, ardından da Enderun'da eğitim almıştır. Devlet kademelerinde çok hızlı bir şekilde yükselmiştir. 28 Haziran 1565 ila 12 Ekim 1579 tarihleri arasında Osmanlı Sadrazamı olmuştur. Kânûnî'nin son sadrazamıdır. Sigetvar seferi sırasında çok etkili olmuştur. Padişah'ın vefatını saklayarak savaş esnasında ordunun dağılmasını engellemiştir. II. Selim, devlet yönetimini tamamen Mehmed Paşa'ya bırakmıştır. Zamanının en önemli sadrazamlarındandır. III. Murad zamanında da sadrazamlık yapmış ancak düşmanlarının padişaha yaptıkları telkinler sonucunda yönetimdeki sözü tamamen elinden alınmıştır. 12 Ekim 1579 tarihinde bir suikast sonucu öldürülmüştür (Afyoncu, 2009: 354-357).

Sadaret döneminde yaşamış olduğu Sokullu Mehmed Paşa için Nevî sadece bir kaside yazmıştır. “*Der-Vasf-ı Mehmed Paşa*” başlıklı kaside *Dîvân*'da beşinci sırada bulunmakta ve 32 beyitten meydana gelmektedir. Sadrazamın görev süresi çok uzun olduğu için şiirin yazılış tarihi belirlenememektedir. Şair, “adalet” redifiyle yazdığı kasidesini bu kavram üzerine kurgulamıştır. Sadrazam, âdil olma ve cömertlik yönleriyle anılmış, diğer sadrazamlarda olduğu gibi “âsaf” olarak vasıflandırılmıştır. Şiirin geneline bakıldığında şairin, kendisi için bir adalet arayışı içinde olduğu anlaşılmaktadır:

Ey hâk-i cenâbuñ güher-i kân-ı 'adâlet
Na'l-i feresüñ efser-i hâkân-ı 'adâlet (K.V/b.1)

Âfâka cenâbuñdan eser bâd-ı mürüvvet
Cûduñla yağar 'âleme bârân-ı 'adâlet (K.V/b.4)

Pâşâ-yı mu'azzam şeref-i sadr-ı vezâret
Feyyâz-ı kerem Âsaf-ı erkân-ı 'adâlet (K.V/b.12)

İller kıla sermâye-i cûduñla ticâret
Ben niçün olam lâyıık-ı hirmân-ı 'adâlet (K.V/b.24)

Nasb olmadı tûmâr-ı berâtuñ gibi hergiz
Şam illerine şem'-i fûrûzân-i 'adalet (K.V/b.27)

Dil şem'i yanar iki gözüm cûy olup akar
Ya'nî kapuña geldi bu cûyân-ı 'adalet (K.V/b.29)

II.3. Koca Sinan Paşa

“Koca”, “Yemen Fatihi” ve “Tunus Fatihi” olarak da anılan Sinan Paşa, aslen Arnavut olup Debre veya Delvinalıdır. Kânûnî zamanında “çaşnigir başısı”, daha sonraları da Malatya, Kastamonu, Gazze Nablüs Sancak Beyliklerinde ve Erzurum Beylerbeyliğinde bulunmuştur. Daha sonra Halep ve Mısır Beylerbeyi ile Yemen serdarlığına getirilmiştir. Buralarda çok önemli başarılarla imza atmıştır. İran Serdarlığı sırasında Ahmed Paşa yerine sadrazam olmuştur. Daha sonraları; 31 Temmuz 1580-6 Aralık 1582, 2 Nisan 1589-1 Ağustos 1591, 28 Ocak 1593-16 Şubat 1595, 7 Temmuz 1595-19 Kasım 1595 ve en son 1 Aralık 1595-4 Nisan 1596 tarihleri arasında beş defa sadrazamlık görevinde bulunmuştur. İlk üç sadareti III. Murad, diğerleri III. Mehmed zamanında olmuştur. Çok zengin olduğu ve pek çok vakfiyesinin bulunduğu söylenir (Uzunçarşılı, 2019: 340-341; İpşirli, 2002: 137-139).

Nevî, eserinde Sinan Paşa için de bir kaside kaleme almıştır. On altıncı sıradaki “*Medh-i Serdâr-ı Zafer-Kirdâr Vezir Sinân Pâşâ*” başlıklı bu kaside, 47 beyitten oluşmaktadır. Bu şiirde “Yemen Fatihi” olarak isimlendirilen Sinan Paşa'nın “Doğu Seferi”ne çıkışı konu edilmiştir. Doğu Seferine 1577-1580 yılları arasında çıkmıştır. Paşa 1580-81 kışını Erzurum'da geçirmiş ve daha sonra barış haberleriyle İstanbul'a gelmiştir (İpşirli, 2002: 138). Şair bu kasidesinde Paşa'nın seferdeki başarılarından bahsettiğine göre bu manzume Koca Sinan Paşa'nın seferden dönüşü olan 1581 yılında yazılmış olmalıdır. Savaş ve doğa tasvirleri arasında olayın anlatıldığı görülmektedir. Paşa, cesaret ve cömertlik yönleriyle anılmaktadır. Yemen'in fethinden sonra Ka'be'ye gidip hacı olması, daha sonra da Şirvan ve Revan'da hâkimiyeti ele geçirmesi anlatılmaktadır. Şair, İran ve Selçuklu padişahlarına onun gibi bir sadrazam gelmediğini söylemektedir. Divan şiirinde de vezirlerin en çok benzetildiği Selçuklular'ın veziri Nizamü'l-mülk ve Hz. Süleyman'ın veziri Âsaf'ın hikâyelerinin, Paşa'nın menkabesinden daha değersiz olduğunu söyleyerek Paşa'yı onlardan daha üstün tutmaktadır. Doğa unsurları kişileştirilerek savaş tasvirleriyle bir arada verilmektedir. Paşa'nın kahramanlıklarının anlatıldığı şiir, dört halife sayılarak bitirilmektedir:

'Ale's-sabâh ki serdâr-ı leşker-i hâver
Sipâh-ı Rûm ile kıldı diyâr-ı şarka sefer (K.XVI/b.1)

Misâl-i mihr-i şafak hûn-ı sürh-serdür kim
'Acem'den anı revân itdi Rûm'a serverler (K.XVI/b.3)

Şitâ gidüp yirine hâkim oldı şâh-ı bahar
Nişân-ı hükmi-hümâyûnı şekl-i sünbül-i ter (K.XVI/b.6)

Müsevidât-ı çemen geldi hep beyâz oldu
Yeñiçerilerin ezhârûñ ildiler defter (K.XVI/b.8)

Mübârizân-ı çemen ya'nî nergis ü süsen
Birisi tîg kuşanmış biri tutar şeşper (K.XVI/b.11)

Diyâr-ı şarka gider yâ meğer Sinân Pâşâ
Virildi şâh-ı cihandan liva vü tîg u kemer (K.XVI/b.15)

Dilîr-i 'arsa-i şevket emîr-i kişver-i cûd
Zahîr-i ehl-i şecâ'at mübâriz-i saf-der (K.XVI/b.16)

Müşîr-i feth-i Yemen kâhir-i cezîre-i garb
Vezîr-i zâ'ir-i Ka'be mücâhid-i ekber (K.XVI/b.18)

Yakup yıkar ne Revân'ı kor ol ne Şirvan'ı
Halâs iderse 'Acem begleri revânı yiter (K.XVI/b.21)

Senûñ 'adilûñ olur bir vezîre gelmedi râst
Kubâd u Husrev ü Dârâ vü Tuğrul u Sencer (K.XVI/b.28)

Hikâyet-i sıfat-ı Âsaf ü Nizâmü'l-mülk
Hadîs-i menkabetüñden fesâne-i kemter (K.XVI/b.29)

Bi-hakk-ı fazl-ı Ebûbekr ü heybet-i Fârûk
Bi-hakk-ı hürmet-i 'Osmân u 'ismet-i Hayder (K.XVI/b.47)

II.4. Siyavuş Paşa

Aslen Hırvat'tır. Saraydan yetişmiş, hazine kethüdası iken önce büyük İmrahur, daha sonra yeniçeri ağası, Rumeli beylerbeyi, kubbe veziri ve sonunda sadrazam olmuştur. Siyavuş Paşa, III. Murad zamanında üç defa sadrazamlık görevine getirilmiştir. Bunlar; 24 Aralık 1582-25 Temmuz 1584, 15 Nisan 1586-2 Nisan 1589 ve 4 Nisan 1592-28 Ocak 1593 tarihleri arasındadır. Her sadrazamlığında maaş ve paralar yüzünden çıkan sıkıntılar yüzünden kendisine “uğursuzluk” addedilerek emekli edilmiştir. 15 Ekim 1602'de vefat etmiştir (Uzunçarşılı, 2019: 342-343; Ak, 2009: 310-311).

Paşa'nın Sadârete getirilmesine:

Nevî, Siyavuş Paşa için 1'i tarih kıt'ası, 6'sı kaside olmak üzere 7 şiir yazmıştır. Aynı zamanda şairin yazdığı tek tarih olan bu manzume “*Târîh-i Sadâret-i Vezîr-i A'zam Siyâvûş Pâşâ*” başlığını taşıyan 13 beyitlik bir kıt'a-i kebiredir. *Dîvân*'ında elli dokuzuncu sırada yer almaktadır. Son mısradaki “yirine cânımız oturdu” ifadesinde ebcedle tarih düşürülmüştür. Tamiyeli olarak düşürülen tarih H. 990

tarihini vermektedir. Bu şiir, Siyavuş Paşa'nın sadrazam olmasına yazılmıştır. Şiirden, Paşa'nın sadrazam olduğunun birkaç gün halktan saklandığı anlaşılmaktadır:

Seni bu sadr-ı sa'âdetde görüp târihi
"Yirine cânumuz oturdu" didi cümle cihân (Tr.LIX/b.13)

Ya'nî kim şevket ü kadr ile Siyâvûş Paşa
Eyledi sadr-ı vezâretde sa'âdetle mekân (Tr.LIX/b.5)

Halka bildürmek için kıymetüni bir iki gün
Gizledi sen güher-i pâki şeh-i devr-i zamân (Tr.LIX/b.7)

Paşa'nın doğu seferine çıkmasına dair:

"Berây-ı Sivâvûş Paşâ der-Vasf-ı Çemen" başlığını taşıyan ikinci kaside, on dokuzuncu sırada bulunmakta ve 22 beyitten meydana gelmektedir. Bu kaside Siyavuş Paşa'nın Doğu seferine asker göndermesiyle ilgilidir. Siyâvûş Paşa, Sinan Paşa'nın görevden alınmasıyla sadrazamlık makamına getirilmiş, ama Doğu Seferine çıkmayarak yerine Ferhad Paşa'yı göndermiştir. Kasidenin yazılış tarihi Paşa'nın ilk sadrazam oluşu ve Doğu seferine karşılık gelen Aralık 1582 ila Ocak 1583 tarihi olmalıdır. Kasidede gülbahçesi çeşitli vasıflarla anlatılmaktadır. Gül bir komutana, çimenlikteki diğer çiçekler ise doğuya sefere giden askerlere benzetilmiştir. Şiirin genelinde gülbahçesinde bulunan varlıklar kişileştirilerek devlet yönetimi ve askerlik ile ilgili çeşitli unsurlara yer verilmiştir. Şair, cömert olarak nitelendirdiği Paşa'dan oğlu için yardım istemektedir. Onun nisan yağmurlarına benzeyen ihsanlarından oğlunun kapısına da yağdırmasını ve beş on akçeyi karşılıksız olarak oğluna da vermesini istemektedir:

Gülşende olup gül yine serdâr-ı çemenzâr
Şarka çekilür leşker-i ezhâr-ı çemenzâr (K.XIX/b.1)

Nisân-ı 'atañı der-i ferzendüme ya'nî
Feyz it diyü ey ebr-i güher-bâr-ı çemenzâr (K.XIX/b.17)

Bezl itseñ aña n'ola beş on akça zevâ'id
Dökmez mi yire yapragın ezhâr-ı çemenzâr (K.XIX/b.18)

"Sahn-ı Seman" medreselerinde görev istemek için yazdığı kaside:

Yirmi birinci sırada bulunan bu kaside 27 beyitten meydana gelmekte ve "Sahn Payesinde İken Siyâvûş Pâşâ'ya Virilmişdür" başlığını taşımaktadır. "Dâhil" medreseleri de denilen "Pâye-yi Sahn" hocalığının, Fatih döneminde kurulmuş olan "sahn-ı Semân" medrese hocalığından bir alt kademedede olduğu tarihi kaynaklardan anlaşılmaktadır. "Dâhil" medreseleri Osmanlı pâdişahlarıyla, şehzade valideleri ve şehzadelerle padişah kızlarının yaptırmış oldukları medreselerdir. Bundan sonra en yüksek tahsil yolu Sahn-ı Seman'a geçilir (Uzunçarşılı, 1988: 11-12). Şair, 1583-1584 tarihlerinde Mihrimâh Sultan Medreselerinde vazifelendirildiğine göre bu kasideyi burada görev yaptığı esnada yazmıştır. Paşa 1584'te görevden azledildiğine göre şairin bu kasideyi Paşa'ya sunma tarihi ikinci vezareti dönemine denk gelmektedir. Şair, 1587'de Çınaraltı Medresesi Müderrisliğine getirildiğine göre kasidenin yazılış tarihi

1586-1587 olmalıdır. Şair, Sadrazam'dan "Sahn-ı Seman" da denilen medreselerde vazife istemektedir. Siyavûş Paşa da diğer paşalar gibi cömertliğiyle övülmektedir:

İrişdi rifat-i câh ile gayruñ pâyesi çarha
Dahi biz pây-e sahn içre zâr u 'âciz ü muztar (K.XXI/b.6)

Nice demdür simât-ı ni'met-i Sultân Mehemmed'den
Sekiz sahnûñ birisin çeşm-i ümmîd recâ eyler (K.XXI/b.7)

Şairin yeni göreve getirilmesine teşekkür için:

Kırkinci sıradaki "Berây-ı Siyavûş Paşa Sahn Medresesi Virildükde" başlıklı kaside 25 beyitten meydana gelmektedir. Şair, 1587'de Çınaraltı Medresesinde görevlendirilmiştir. Şair, Siyavuş Paşa'ya daha önce görev istemek için, Paşa sayesinde bu görevi aldıktan sonra da teşekkür etmek için birer kaside yazmıştır. Kasidede hikâyeleştirilerek anlatım yapılmıştır. Mutlu bir şekilde divana giden şairin kulağına hatiften bir ses gelmekte ve Paşa, hatifin ağzından övülmektedir. Şair, kendisini de Paşa'nın ağzından övmüştür. Paşa, Nev'î'nin şiirlerini dinlediğinde onları kulağına inci yapmıştır. Bundan sonra Bâkî'nin şiirlerinin ona ağır gelmeye başlamasına şaşılmamalıdır:

Nâgehân gûşuma hâtifden irişdi âvâz
Didi ey gümhre ü mahcûb-ı cemâl-i Rahmân (K.XL/b.10)

Saña besdür der-i dîvân-ı Siyavûş Paşa
Ki odur matla'-ı mecmû'a-i lutf u ihsân (K.XL/b.11)

Hâbdan kıldı benüm dîde-i bahtum bîdâr
Eyledi ni'metüme çeşm-i hasûdı nigerân (K.XL/b.20)

Nazm-ı Nev'î'yi görüp dürr-i binâgûş itdi
N'ola Bâkî sözi gûşına anuñ gelse girân (K.XL/b.19)

İdiyye:

"İdiyye Berây-ı Siyavuş Pâşâ" başlıklı kaside, otuz üçüncü sırada bulunmakta ve 22 beyitten meydana gelmektedir. Şair orucun son günü ve akşam ezanına yakın bir zamandan bahsetmektedir. Bayramı görmek için dua etmektedir. Paşa'nın sadrazam olduğu zamanlardaki Ramazan Bayramlarından biri için yazılmış olduğu anlaşılmaktadır. Net bir tarih belirlenemese de 1583, 1586, 1587, 1588 ve 1592 tarihlerinden birindeki Ramazan Bayramı olduğu söylenebilir. Şairin, Paşa'dan bir mansıp istediği anlaşılmaktadır:

Hayli dem oldı sâ'im-i hicrân-ı mansıbz
Gitdi zamân-ı rûze irişdi namâz-ı şâm (K.XXXIII/b.12)

Bayramı göster irmedin encâma ömrümüz
Eyyâm-ı devletüñde bizi kılma bî-merâm (K.XXXIII/b.12)

Kasriyye:

Şair, otuz yedinci sıradaki kasideyi Paşa'nın köşkü için yazmıştır. 39 beyitten oluşan kaside “*Kasriyye Berây-ı Siyâvûş Paşa*” başlığını taşımaktadır. Siyavuş Paşa'nın yaptırmış olduğu bu köşk günümüzde İstanbul Bahçelievler'de bulunmaktadır. Kaynaklar, “Havuzlu Köşk” olarak da bilinen bu yapının 1571-1572 yıllarında yapılmış olabileceğini söylemektedir.³ Kaside de bu tarihlerde yazılmış olmalıdır. Şair kasidenin ilk 17 beytinde bu kasrı övmektedir. Daha sonraki beyitlerde Paşa'nın “medh”i ve 31. beyitten itibaren ise “fahriye” bölümü bulunmaktadır.

Kasr-ı cennet mi bu yâ bâğ-ı İrem yâ gülsitân
Yâ harîmü'l-kuds ü yâ beytü'l-harem yâ âsmân (K.XXXVII/b. 1)

Paşa'nın Tekrar sadârete getirilmesine:

Ellinci sırada bulunan kaside, 13 beyitten meydana gelmekte ve “*Der-Vezâret-i Siyâvûş Paşa Himmet-i Nazm Yâft*” başlığını taşımaktadır. Şair birinci beytinde “yine” ifadesini kullanmaktadır. Bu ifadeden kesin bir tarih çıkarılamasa da kasidenin, Paşa'ya sadrazamlık makamının ikinci ya da üçüncü verilişinde yazıldığı düşünülmektedir. Şair, Paşa'nın 1574 yılında II. Selim ve Nur Banu Sultan'ın kızları Fatma Sultan'la evlenmesinden dolayı damat ve gelin benzetmelerini kullanmıştır:

Müşerref itdi Hudâ yine sadr-ı erkânı
Yirine geldi cihan halknuñ yine cânı (K.L/b.1)

Saňa 'arûs-ı vezâret virildi mühri ile
Revâ budur açâ dâmâd-ı himmetüñ anı (K.L/b.5)

II.5. Osman Paşa (Özdemiroğlu)

Çerkes ailesine mensup olan Siyavuş Paşa, Osmanlı hizmetinde yetişerek Beylerbeyi olmuştur. 1527'de doğmuştur. Yaşı yirmiyi geçmeden Mısır Beylerbeyi olmuştur. Daha sonra Mısır emirhacı, Habeş Beylerbeyliği, Sanâ Beylerbeyi olmuştur. 28 Temmuz 1584'te sadrazamlığa getirilmiş, 30 Ekim 1585'te vefatı üzerine görevi son bulmuştur. Safevilere karşı Şirvan, Revân ve Dağıstan bölgesinde büyük başarılarla imza atmıştır. Kafkasya'da kendi şahsî gayretleriyle Türk hâkimiyetini sağlamıştır (Uzunçarşılı, 2019: 343-345; Çiçek, 2007: 471-473).

Nevî, Paşa sadrazam olduğunda bir kaside yazmıştır. Kırk sekizinci sırada bulunan bu kaside 23 beyitten meydana gelmekte ve “*Berây-ı Tehniyet-i Vezâret-i Osman Paşa*” başlığını taşımaktadır. Paşa, sadrazamlar için kullanılan vasıflarla övülmektedir. Paşa'nın cephelerde kazanmış olduğu başarılarla değinen şair, halkın gönlünde yer ettiğini söylemektedir. Şair, kasidesini hikâyeci bir anlatımla kaleme almıştır. Öncesinde Paşa'nın vezaret mührünü kabul edip etmeyeceğini düşünen şair, sanki o ortamda bulunmakta ve duruma uygun şiir söylemektedir. Daha sonra Paşa'nın gelişini görüp karşılayan ve “Safa geldin!” diye hitap eden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Paşa'nın İran'da Revan ve Şirvan'daki başarılarına gönderme yapmaktadır. İsminin kalıcı olmasını isteyen nam sahibi kişilerin kendisi gibi bir övücü aradıklarını belirten şair, örnek olarak da Firdevsî ve Vassafı vermektedir. O şairler eserlerini

³ <https://www.bahcelievler.istanbul/bahcelievler-belediyesi-proje-goster/7/205/Siyavuspaşa-Kosku/>

kaleme almasaydı, eserlerinde bahsettikleri kahramanların hiç birinin hatırlanmayacağını söylemektedir:

- Seherden dâver-i evreng-i divân-ı Süleymânî
Vezâret sadrına bir rûh-ı sâni kıldı erzânî (K.XLVIII/b.1)
- Kabûl itse vezâret mührini lâıkdur ol server
Riyâzat âteşi mum eylemişdür kahr ile anı (K.XLVIII/b.4)
- Cenâb-ı sadr-ı a'zam Hazret-i 'Osman Paşa kim
Uyandı şem'-i tığından çerâg-ı bezm-i 'Osmânî (K.XLVIII/b.5)
- Yirin buldı vezâret diyü bin şükr eyleyüp Hakk'a
Cihan halknuñ oturdı yirine cümleten cânı (K.XLVIII/b.12)
- Safâ geldüñ eyâ devr-i sipihrüñ mihr-i rahşânı
Gubâr-ı makdemünle rûşen itdüñ çeşm-i a'yânı (K.XLVIII/b.14)
- Revân'ı can gibi hıfz itmege bürc-i beden yapduñ
'İmaret eyleyüp Şîrvân'ı vîrân itdüñ İran'ı (K.XLVIII/b.16)
- Cihanda adumuz kalsun diyen nâm ehli serverler
Du'âlar idüp isterler benüm gibi senâ-hânı (K.XLVIII/b.19)
- Degül mi nazm u nesr-i kîssa-i Vassâf u Firdevsî
Koyan dünyâda resm-i Rüstem ü nâm-ı Nerîmânı (K.XLVIII/b.20)

II.6. Damad İbrahim Paşa

İbrahim Paşa, Bosna'da doğmuş, 1531'de küçük yaşta Enderun'a alınarak yetiştirilmiştir. Enderun'dan silahtar olmuş, 1574'te Yeniçeri Ağalığıyla dış hizmetlere alınmıştır. III. Murad'ın kızı Ayşe Sultan'la evlendiği için "Damad" olarak anılmaya başlanmıştır. 4 Nisan 1596-27 Ekim 1596, 5 Aralık 1596-3 Kasım 1597 ve 6 Ocak 1599-10 Temmuz 1601 tarihleri arasında üç defa sadrazamlık görevlerine getirilmiştir. III. Mehmed'in Eğri seferinde yanında bulunmuştur. Daha sonra Kanije'nin fethedilmesinde "serdar-ı ekrem" göreviyle çok başarılı olunca ölene kadar sadrazamlıkta kalması için ferman çıkarılmıştır. 10 Temmuz 1601'de vefat etmiştir (Uzunçarşılı, 2019: 351-354; Aykut, 1993: 440-441).

Eğri seferine:

Eğri Zaferi kahramanlarından biri de İbrahim Paşa'dır. Savaş esnasında büyük başarılar gösteren Paşa'ya, şair tarafından bir kaside yazılmıştır. Yirmi beşinci sırada bulunan ve "*Berây-ı İbrahim Paşa der-Kudûm-i Avâz-ı Sefer-i Egrî*" başlıklı kaside 24 beyitten meydana gelmektedir. Eğri Seferi ile ilgili yazmış olduğu kasidelerde olduğu gibi bu kasidenin tarihi de Aralık 1596'dır. Nev'î, Eğri Kalesi'nin

alınmasından ve Haçova Meydan muharebesinden dönen Padişah'a ve sadrazamlara kasideler sunmuş, onları yiğitlik ve savaşçılık yönleriyle övmüştür. Bu kasidede de diğer sadrazamlara yazılan kasidelerdeki övgü kalıpları bulunmaktadır. Şair tarafından "mücâhid" sıfatının Damad İbrahim Paşa'nın yanında diğer paşalar için de kullanıldığı görülmektedir:

Sa'âdetle gelen iy dil meğer ol sadr-ı a'lâdur
Mücâhid fi sebîlillâh İbrahim Pâşâ'dur (K.XXV/b.1)

Vezâret mührine hâtem sa'âdet sadrınun rûhı
Zafer menşûrına ebrûları vechinde tigrâdur (K.XXV/b.2)

Müşîr-i milk-i dünyâdur Nizâmü'l-mülk-i Selçûkî
Anuñ zât-ı hümâyûnı nizâm-ı dîn ü dünyâdur (K.XXV/b.7)

Vezâret mührinüñ nakşın kabûle müsta'idd olmuş
Riyâzat âteşinde mûm olan cism-i musaffâdur (K.XXV/b.8)

'Arûs-ı devletiñ mühri ezelden hakkıdur anuñ
Degül her sadra lâyıf fethi müşkil bir mu'ammâdur (K.XXV/b.9)

Medhiyye:

Otuz birinci kaside bir medhiyedir. "Berây-ı Vezîr-i A'zam İbrâhîm Paşa" başlıklı kasidede şair "gül" redifini kullanarak saray ve gülbahçesi arasında bağlantılar kurmuştur. 24 beyitten meydana gelmektedir. Şiirin hangi tarihte yazılmış olabileceğiyle ilgili kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Ancak 3 defa sadrazamlığa getirilen Paşa'nın ilk iki görev süresinde yazılmış olduğu düşünülmektedir. Çünkü İbrahim Paşa'nın üçüncü sadrazamlığı esnasında şair vefat etmiştir. Bu da kasidenin 1596 ya da 1597 yıllarına tekabül etmektedir. Şair, dünyaya Sultan Mehmed gibi bir hünkârın ve İbrahim Paşa gibi de bir vezirin gelmediğini söyler:

Kopmadı bir saña beñzer Âsaf-ı rûşen-zamîr
Nitekim Sultân Mehmed gibi bir hünkâr gül (K.XXXI/b.15)

İdiyye:

İbrahim Paşa için yazılan bir diğer kaside ise Kurban Bayramı tebriğidir. Kırk birinci sıradaki bu kasidenin başlığı "Berây-ı İbrâhîm Pâşâ der-İd-i Adhâ"dır. Bu kaside 20 beyitten meydana gelmektedir. İbrahim Paşa'nın sadrazamlık yaptığı ve İstanbul'da bulunduğu yıllara bakıldığında bu bayramın 25 Temmuz 1597 tarihindeki Kurban Bayramı olduğu anlaşılmaktadır. Şair kasidesine medhiye ve duayla başlayarak Paşa'nın bayramını kutlamaktadır. Şair, kasidesinde dönemin toplumunu ve yanlış görevlere getirilenleri liyakata önem verilmediği için eleştirmekte ve kendisine değer verilmediği için sitemde bulunmaktadır. 64 yaşında olan şair, artık kendisinin yaşlandığını belirtmekte ve Paşa'dan iltifat beklemektedir:

'Atâ-bahşâ esâs-ı câh u bahtuñ üstüvâr olsun
Cihan turdukça tur kutb-ı murâduñ ber-karâr olsun (K.XLI/b.1)

Mübârek eyesün Mevlâ sana bu 'îd-i kurbânı
Dahi devründe böyle 'îd-i kurbân sad hezâr olsun (K.XLI/b.8)

Cihan bir kaleb-i fersûdedür sen cân-ı 'âlemsin
Beni lutfuñla ihya kıl bu ma'nî âşikâr olsun (K.XLI/b.11)

Letâfetdür benüm ger var ise cismümde noxsânüm
Vücûdum pes hasûd-ı har-mizâca nice yâr olsun (K.XLI/b.13)

Zamânümde benüm kadrüm bilür ehl-i hakîkat yok
Nice bir sözlerüm gibi vücûdum müste'âr olsun (K.XLI/b.18)

Zamânüm yok mekânüm menzilüm nâm u nişânüm yok
Baña bu yoklğa bâ'is olan 'âlemde var olsun (K.XLI/b.19)

Paşa'dan vazife rica etmek için yazdığı manzumeler:

Şair, İbrahim Paşa'ya biri kaside, diğeri kıt'a nazım şekliyle iki rica manzumesi yazmıştır. Kırk üçüncü sırada yer alan "*Der-Recâ'-i Vazîfe Berây-ı İbrâhim Pâşâ*" başlıklı kaside 15 beyitten meydana gelmiştir. "Vazife" redifi kullanılarak yazılan şiirde görev arzusuyla dolu bir kişi karşımıza çıkmaktadır. Şairin, bu şiiri yazdığı anda hasta olduğu manzumesindeki ifadelerden anlaşılmaktadır. Paraya çok ihtiyacının olduğunu içten ve samimi bir şekilde söylemektedir. Vazifenin liyakatsiz kişilere verildiğini hil'at benzetmesiyle anlatmaktadır:

Arturdu bedende marazum dâ'-i vazife
Öldürdü beni va'de-i ferdâ-yı vazife (K.XLIII/b.1)

Bir yaña beden zahmetinün mihnet ü cevri
Bir yaña gam-ı fikr-i mü'eddâ-yı vazife (K.XLIII/b.2)

Dînârına muhtâc benem şimdi 'ilâcum
Lutf itse anı bâri etebbâ-yı vazife (K.XLIII/b.3)

Beñzüm sararup hasret-i zerden görüñ âhır
Ne surete koydı beni ma'nâ-yı vazife (K.XLIII/b.4)

Bir râst gelür hil'at idi her boya şimdi
Kûteh biçilür atlas u dîbâ-yı vazife (K.XLIII/b.6)

Hep şimdi vezâyif virilen va'de-i ferda
Degme kişiye degmedi hiç pây-ı vazife (K.XLIII/b.7)

Mevc ura meğer ka'r-ı yem-i devlet-i paşa
Sahilleri pür eyleye deryâ-yı vazife (K.XLIII/b.9)

Nevî nice gündür gözedür feyz-i 'atânı
Kahr ile ölür olmasa ihyâ-yı vazife (K.XLIII/b.11)

Kıt'ayla yazdığı elli sekizinci sıradaki "*Kıt'a Berây-ı İbrâhîm Paşa der-Recâ'-i Vazîfe*" başlıklı şiir ise 9 beyitten meydana gelmektedir. Bu şiirde istediği vazifeyi alamamış olduğu anlaşılan şair, biraz sitemkâr bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Şairin, son iki şiirini ömrünün sonlarına doğru yazmış olduğu anlaşılmaktadır. Şair, herkese çok cömert olan Paşa'nın artık kendisine ihsan ve bahşişlerde bulunmadığını, kendisine de lütuflarda bulunmasını ve kapısından şairi eli boş göndermemesini istemektedir:

Başum gibi yire mi geçdi genc-i 'Osmânî
Bulut gibi göge mi çıkdı cûd deryadan (Kt.LVIII/b.2)

'Aceb degül mi ki ay akçası ola nakıs
Kemâl-i feyz ile hurşîd-i 'âlem-ârâdan (Kt.LVIII/b.2)

Nisâr-ı ebr ü yem-i cûd-ı Hazret-i Paşa
'İnayet eyler iken dehre zîr ü bâlâdan (Kt.LVIII/b.4)

Görünmez oldı yire geçdi ma'den ü kân
Hibâ vü bahşîş ü lutf u 'atâ-yı paşadan (Kt.LVIII/b.5)

Günüm kuyâmete dönderdi va'de-i ferdâ
Edâ-yı karz meğer ola fazl-ı Mevlâ'dan (Kt.LVIII/b.7)

Kapuñda eyleme Nevî'yi dûr sıfru'l-yed
Sözün muhassalı bu bast-ı şî'r ü inşâdan (Kt.LVIII/b.9)

II.7. Çağala-zâde Sinan Paşa (Cigalâzade)

Mesinalı kaptanlardan meşhur Viskond Çağala'nın oğludur. 18 Mart 1561'de 12 yaşındayken yakalanıp Sultan Süleyman'a takdim edilmiştir. Müslüman olduğunda Yusuf Sinan adı verilip yetiştirilmiştir. Sarayda yetiştikten sonra Yeniçeri Ağalığıyla Enderun'dan çıkmış, vezirlik, Bağdat Beylerbeyliği gibi görevlerde bulunmuştur. Erzurum Beylerbeyliğinden sonra 1591'de Kaptan-ı Deryâ olarak görevlendirilmiştir. III. Mehmed'in Eğri Seferi esnasında ordunun sağ kol komutanı olmuş. Çok başarılı olunca bizzat gelip Padişah'a başarısını anlatmıştır. Bunun üzerine Sinan Paşa, İbrahim Paşa'nın yerine 27 Ekim 1596'da sadrazam tayin edilmiş, 5 Aralık 1596'da azledilmiştir. Görevde sadece 45 gün kadar kalmıştır. Şubat 1606'da vefat etmiştir. Bazı kaynaklar ismini "Cigala-zâde" olarak yazmakta, Uzunçarşılı ise Çağala-zâde olarak yazmaktadır. Bugünkü Çağaloğlu semtinin onun isminden geldiği söylenmektedir (Uzunçarşılı, 2009: 354-355; Şakiroğlu, 1993: 525-526).

Eğri Seferine:

Dönemin en önemli olaylarından biri olan Eğri Kalesi'nin fethinde önemli görevler üstlenen kişilere Nevî tarafından kaside yazıldığı anlaşılmaktadır. Şair, Eğri Kalesi'nin alınmasında ve düşmanları kırmada önemli bir yere sahip olan Çağala-zade Sinan Paşa hakkında da bir kaside yazmıştır. On yedinci sırada bulunan ve “*Der-Vasf-ı Ceng-i Tâbur-ı Cıgala-zâde Sinân Pâşâ der-Sefer-i Eğri*” başlıklı kaside 30 beyitten meydana gelmektedir. Kasidenin yazılış tarihi Eğri Kalesinin fetih tarihi olan 1596 olmalıdır. Şairin bazı kasidelerine direkt isim vererek methiyeyle başladığı görülmektedir. Bu kaside de onlardan biridir. “Mücahid” ve “cengâver” sıfatlarıyla övdüğü Paşa'nın savaştaki görüntüsünü adeta gözler önünde canlandırmaktadır. Adının Yusuf olması, Hz. Yusuf'a telmih yapılarak anımsatılmaktadır. Selçuklu hükümdarlarının ve vezirlerinin isimlerine benzetme unsuru olarak şiirde gönderme yapılmıştır:

- Mücâhid fî-sebîlillâh Sinân Pâşâ-yı ceng-âver
Kim oldur cân u ser virür fedâyilerde ser-defter (K.XVII/b.1)
- Gehî şâhuñ kafâsında nıgehbânı vü hem-pâsı
Gehî saff-ı mübârizlerde ser-bâzân-ile hem-ser (K.XVII/b.3)
- Akar bir demde biñ hûn-ı ‘adû mîzâb-ı rumhundan
Elinde dem çeker gûyâ sinân-ı ejdehâ-peyker (K.XVII/b.8)
- Yazıldı hâme-i rumh ile vasfı safha-i hâke
Zebân oldı senâ vü medhine şemşîr ile hançer (K.XVII/b.11)
- Revâdur ki bu resme Âsaf-ı Yûsuf-nazîr için
Te’essüf eyleye rûh-ı Kubâd u Tuğrul u Sencer (K.XVII/b.21)
- Nizâmü’l-mülk-i Selçûkî-sıfat fazl ehline mâ’îl
‘Amîdü’d-dîn-i Tuğrul-ves hünere-bîn ü hünere-perver (K.XVII/b.22)

III. Mihâloğlu Süleyman Bey

Makalenin konusu itibarıyla sadece Nevî dönemi padişah (hanedan mensupları) ve sadrazamları anlatılmıştır. Ancak şair hakkında yeni bir tespit olacağı için kaside yazdığı kişilerden sadece Mihâloğlu Süleyman Beg'e yazmış olduğu “*Rûm İline Seyre Varup Mihâl-Oğlı Süleyman Beg'ün Câmî'i Vasfında Dimişler*” başlıklı kasideyi de incelemek uygun görülmüştür. *Divân*'da dördüncü sırada bulunan bu kaside 20 beyitten meydana gelmektedir. Şairin bu kasidesinde bahsettiği cami, Kuzey Bulgaristan'da bulunan Plevne şehrinde yer almaktadır. Hayatı hakkında yazılan kaynakların hiçbirinde şairin, Plevne şehrine gittiğinden bahsedilmemiştir. Plevne, Osmanlı zamanında Rumeli eyaletinin Niğbolu sancağına bağlıdır. Mihâloğlu Ali'nin torunu Süleyman Bey 981'de (1573-1574) klasik Osmanlı tarzının en iyi örneklerinden biri olan Kurşunlu Camiini yaptırmıştır (Kiel, 2007: 302-303). Camiin yapım tarihine bakıldığında Nevî'nin kasidesinde bahsetmiş olduğu camiin, burası olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla şiirin yazılış tarihi de 1573-74 tarihine tekabül etmektedir. Şair bu kasidesinin nesip bölümünde bu camii çeşitli benzetmelerle anlatmaktadır. Daha önce bu camie benzer bir cami yapılmadığını, bu camiin

“zühd, salah ve şevk”i içinde barındırdığını, herkesi kabul eden bu binanın aşk ve zühd ehline bir sığınak olduğunu söylemektedir:

Ne bir tâk-ı mu'allâ yaptı bânîler buña benzer
Ne bir sakf-ı mu'azzam hâdis olmuşdur buña hem-tâ (K.IV/b.3)

Ne câmi'dür bu kim zühd ü salâh u şevki câmi'dür
Olupdur ehl-i 'ışka melce' ü zühd ehline me'vâ (K.IV/b.11)

On ikinci beyitte bu camiin sahibinin akıllı ve ilim sahibi bir emir olan Süleyman Bey olduğunu söylemektedir:

Sorarsañ baña bu 'âli binânun sâhibi kimdür
Süleymân Beg kim oldur mîr-i 'âkil 'âlim ü dânâ (K.IV/b.12)

Nevî, cömertlik sahibi bu emirden ilginç bir istekte bulunmaktadır. Şair, yıkık gönlünü kendisine bir at vererek imar etmesini istemektedir:

Döküp bunca zer-ile sîmi bir câmi' binâ itdüñ
Yıkuk gönlin 'imâret eyle Nevî'nün dahı şâhâ (K.IV/b.15)

Beni atlandurup lutf eyleseñ bir esb-i hoş-reftâr
Senün medhüñde hergiz olmazdı baña bir hemtâ (K.IV/b.16)

IV. Diğer kişiler

Şairin *Divân*'ında ayrıca, çeşitli devlet görevlerinde bulunan kişilere de kasideler sunduğu görülmektedir: Bu kişiler; Ferîdûn Beg (1 kaside), Şeyhül-İslâm Bostân-zâde Mehemed Efendi (2 kaside), Şemsi Paşa (1 kaside) Re'îsül-Küttâb Hamza Beg (1 kaside), Celâl Beg Musâhib-i Sultân Selim Hân (1 kaside), Mu'allim-zâde Tuğrâyî Mahmûd Beg (1 kaside), Hâce-i Sultân Murâd Sa'deddîn Efendi (1 kaside)' ve A'yân Hasan Ağa (1 kaside)'dır. Ayrıca şairin kendi hocası Karamânî Mehemed Efendi için 4, yine hocalarından olan ve Karamânî Mehemed Efendi'nin kardeşi Karamânî Ahmed Efendi için 1 kaside yazmıştır. Makalemizin sınırlarını aşacağı için bu manzumelere bu çalışmada yer verilmemiştir.

Sonuç

Divan şiiri geleneği ve divan şairleri her ne kadar sosyal hayattan uzakmış gibi görünse de çevrelerinde gelişen ve gerçekleşen olayları göz ardı etmelerinin imkânı olmasa gerek. XVI. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu'nun her yönden zirve yaptığı bir dönemken Kânûnî'nin ölümüyle devlet işleriyle pek uğraşmayan, İstanbul'dan dışarı çıkmak istemeyen ya da saraydaki kadın hâkimiyetinden kurtulamayan padişahların eline kalmış ve bir “duraklama” dönemine girilmiştir. Bu dönemin en önemli âlimlerinden sayılan Nevî de XVI. yüzyılda yetişmiş divan şairlerinden biridir. Nevî döneminde Kânûnî'nin himayesi altında Bâkî gibi zirve bir şahsiyet yetişmiştir. Nevî, aynı zamanda sıra arkadaşı olan Bâkî hakkındaki duygularını yer yer şiirlerinde dile getirmiştir. Bâkî'nin Kânûnî gibi bir hâmiye sahip olması Nevî'yi de imrendirmiş ve o da kendisine bir koruyucu bulma düşüncesiyle dönemin padişahlarına, hanedan mensuplarına ve sadrazamlarına çeşitli manzumeler sunmuştur.

Makalede Nev'î'nin *Dîvân*'ında bulunan 52 kaside, 6 kıt'a, 1 tarih kıt'ası ve 1 terkiib-i bend incelenmiş, bunlardan padişahlara ve sadrazamlara yazılanlar tespit edilmiştir. Diğer hanedan üyeleriyle ilgili kasideler de padişahların başlıkları altında verilmiştir. Tespit sonucunda Nev'î'nin, dönemlerinde yaşadığı 4 padişaha ve 7 sadrazama şiirler yazdığı belirlenmiştir. Şairin yazmış olduğu kasidelerin kronolojik bir sırayı takip etmediği görülmüştür.

Nev'î, padişahlardan Kânûnî Sultan Süleymân'a 1 kaside, II. Selim'e 1 kaside, III. Murad'a 8 kaside, 3 kıt'a, 1 terkiib-i bend ve III. Mehmed'e 5 kaside, 1 terkiib-i bend, 1 muhammes ve 1 murabba sunmuştur. Padişahlara yazılan şiirler incelenirken padişahlar, tahta çıkış sıralarına göre kronolojik bir sıraya sokulmuş ve şairin yazmış olduğu şiirlerin tarihleri veya dönemleri belirlenmeye çalışılmıştır. Manzumeler kronolojik sıraya sokulduğunda ve Nev'î'nin doğum tarihi itibarıyla de şiir yazmaya XVI. yüzyılın ikinci yarısından sonra başladığı anlaşılmıştır. En çok şiiri, en çok tanıdığı ve samimiyet kurduğu, şehzadelerine de hocalık ettiği III. Murad'a yazmıştır. Şairin, padişahlar için yazmış olduğu kasidelere bakıldığında bunların genellikle dönemin önemli olayları için kaleme alındığı görülmüştür. Bunların; cülus törenleri, sünnet düğünü, bir yerin fethi, bayramlar, padişah ve şehzade ölümlerine mersiyeler olduğu tespit edilmiştir.

Sadrazamlardan ise Semiz Ali Paşa, Sokullu Mehmed Paşa, Koca Sinan Paşa, Siyavuş Paşa, Osman Paşa, Damad İbrahim Paşa ve Cağala-zâde Sinan Paşa'ya şiirler sunmuştur. Sadrazamlara yazılan manzumeler de paşaların sadrazam oluş sıralarına göre düzenlenerek incelenmiştir. Sadrazamlara yazılan kasidelere bakıldığında ise sadrazamların savaşlarda ve fetihlerde göstermiş oldukları başarıların şiirlere konu edildiği anlaşılmıştır. Ayrıca sadrazamlara kendi ve oğlu için vazife istemek için de şiirler yazdığı da görülmüştür. Bazı sadrazamların birden çok padişah zamanında ve çeşitli dönemlerde sadrazamlık makamlarına getirilmiş, bundan dolayı da bazı şiirlerin tarihleri tespit edilememektedir.

Bunlar dışında sadece Mihaloğlu Süleyman Bey farklı bir bölümde ele alınmıştır. Bunun sebebi ise Nev'î'nin Plevne'de bulunduğu dair bilginin hiçbir kaynakta olmamasıdır.

Padişahlar adil, cömert, kahraman gibi sıfatlarla vasıflandırılırken sadrazamlar bu sıfatların yanında Âsaf ve Nizâmü'l-mülk gibi ünlü vezirlere benzetilmişlerdir. Şiirlerde daha çok övgüye yer verilmiş, konuyla ilgili bilgilere ise çok fazla değinilmemiştir.

Nev'î'nin kasidelerinin beyit sayılarının ortalamasının çok fazla olmadığı, 9 ila 100 beyit arasında olduğu tespit edilmiştir. Şairin, kısa yazdığı bazı kasidelerinde şiirlerine direkt methiyeyle başladığı da olmuştur. Şiirlerinde değişik benzetmelere yer veren şairin, manzumelerin konusuna göre içten ve samimi duyguları hissedilebilmektedir.

Şiirlerde kesin tarihe göndermeler yapacak ifadeler bulunmadığından pek çok şiirin kesin tarihinin tespit edilmesinin oldukça güç olduğu anlaşılmıştır. Tahta çıkma, sünnet düğünü, ölüm, bir binanın yapılışı gibi zamani kesin olan ve tarihî kaynaklarda bilgileri bulunan olayların işlendiği şiirlerin tarihleri daha kolay tespit edilmekte, diğer şiirlerin tarihleri ise bu şiirlerin anlamları ve şairin hayatından ipuçları incelenerek sadece tahmin edilebilmektedir. O dönemde yazılan tarih kitapları incelendiğinde tespitler biraz daha kolaylaşmaktadır. Ancak yine de manzumeler yoluyla kesin bir tarih belirlemek oldukça güçtür. Bazılarında sadece bir dönem ya da süreç belirlenebilmektedir.

Divan şairlerinin şiirleri, ebcedle tarih düşürülen manzumeler dışında, tarih kitapları gibi kesin tarihler içermese de o döneme bir şairin gözünden ve his dünyasından bakmak, o dönemi hissetmek açısından oldukça önemlidir.

Kaynakça

- Afyoncu, E. (2009). Semiz Ali Paşa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 36, s. 495-496. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Afyoncu, E. (2009). Sokullu Mehmed Paşa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 37, s. 354-357. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Ak, C. (2010). Süleyman I (Edebî Yönü). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 38, s. 74-75. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Ak, M. (2009). Siyavuş Paşa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 37, s. 311-313. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Aykut, N. (1993). Damad İbrahim Paşa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 8, s. 440-441. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Çavuşoğlu, M. (1986). Kaside. *Türk Dili* (Türk Şiiri Özel Sayısı, II, Divan Şiiri), C.LII, S. 415-416-417 (Temmuz-Ağustos-Eylül 1986), s. 17-77.
- Çiçek, K. (2007). Osman Paşa, Özdemiroğlu. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 33, s. 471-473. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Danişmend, İ. H. (1971). *İzahlı Osmanlı Tarihi Kronolojisi 1513-1573*. 2. Cilt, İstanbul: Türkiye.
- Danişmend, İ. H. (1972). *İzahlı Osmanlı Tarihi Kronolojisi 1574-1703*. 3. Cilt, İstanbul: Türkiye.
- Donuk, S. (haz.) (2017). *Hadâ'îku'l-Hakâ'ik Fî Tekmileti's-Şakâ'ik Nev'izâde Atâyî'nin Şakâ'ik Zeyli*. 2 Cilt. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Durmuş, T. I. (2009). *Tutsan Elini Ben Fakirin Osmanlı Edebiyatında Hamilik Geleneği*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Emecen, F. (2003). Mehmed III. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 28, s. 407-413. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Emecen, F. (2009). Selim II. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 36, s. 414-418. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Emecen, F. (2010). Süleyman I. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 38, s. 62-74. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Eyice, S. (2000). İncili Köşk. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 22, s. 278-279. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- İnalçık, H. (2010). *Şâir ve Patron Patrimonyal Devlet ve Sanat Üzerinde Sosyolojik Bir İnceleme*. Ankara: Doğubatı.
- İpekten, H. (1999). *Eski Türk Edebiyatı Nazım Şekilleri ve Aruz*. İstanbul: Dergâh.
- İpekten, (2014). Atâyî, Nevî-zâde. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/atai-nevizade>. (Erişim tarihi: 12.06.2020).
- İpşirli, M. (haz.) (1999-1). *Selânikî Mustafa Efendi Tarih-i Selânikî (971-1003/1583-1595) I*. Ankara: TTK.
- İpşirli, M. (haz.) (1999-2). *Selânikî Mustafa Efendi Tarih-i Selânikî (1003-1008/1595-1600) II*. Ankara: TTK.
- İpşirli, M. (2002). Koca Sinan Paşa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 26, s. 137-139. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

- Keil, M. (2007). Plevne. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 34, s. 302-303. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kütükoğlu, B. (2006). Murad III. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 31, s. 172-176. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Özcan, A. (1995). Feridun Ahmed Bey. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 12, s. 396-397. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Özcan, A. (2011). Fatih'in Teşkilat Kanûnnamesi ve Nizam-ı Âlem İçin Kardeş Katli Meselesi. *Tarih Dergisi*. S. 33 (Haziran 2011): 7-56.
- Özkan, N. (2003). Bir İtalyan Arşiv Belgesine Göre şehzade Mehmet'in Sünnet Düğünü (1582). *U.Ü. Fen-Edebiyat Fak. Sosyal Bilimler Dergisi*. Yıl 4, Sayı 4, 2003/1, s. 89-110.
- Pakalın, M. Z. (1993-1). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü I*. İstanbul: MEB.
- Pakalın, M. Z. (1993-2). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü II*. İstanbul: MEB.
- Sakaoğlu, N. (2015). *Bu Mülkün Sultanları*. İstanbul: Alfa
- Sefercioğlu, M. N. (2014). Nevî, Yahyâ. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/nevi-yahya>. (Erişim tarihi: 12.06.2020).
- Şakiroğlu, M. H. (1993). Cıgalazâde Sinan Paşa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 7, s. 525-526. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Tulum, M.-Tanyeri, M. A. (1977). *Nevî Divan Tenkidli Basım*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Turan, Ş. (1998). Hoca Sâdeddin Efendi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 18, s. 196-198. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı*. Ankara: TTK.
- Uzunçarşılı, İ. H. (2009). *Osmanlı Tarihi: III. Cilt, I. Kısım: II. Selim'in Tahta Çıkışından 1699 Karlofça Andlaşmasına Kadar*. Ankara: TTK.
- Uzunçarşılı, İ. H. (2019). *Osmanlı Tarihi: III. Cilt, II. Kısım: XVI. Yüzyıl Ortalarından XVII. Yüzyıl Sonlarına Kadar*. Ankara: TTK.
- <https://www.bahcelievler.istanbul/bahcelievler-belediyesi-proje-goster/7/205/Siyavuspasa-Kosku/> (Erişim tarihi: 20 Temmuz 2021)
- <https://www.ttk.gov.tr/tarih-cevirme-kilavuzu/>

49. Şair adını anmak: Garâmî *Dîvân*'ında şairlerFatih BAŞPINAR¹

APA: Başpınar, F. (2021). Şair adını anmak: Garâmî *Dîvân*'ında şairler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 889-906. DOI: 10.29000/rumelide.997571.

Öz

1500-01 yılında doğup III. Murad devrinin (1574-1595) ortalarında vefat eden Garâmî, klasik Türk şiirinin ilgi çekici şairleri arasındadır. Bir saz icat edecek kadar musiki bilgisine sahip olduğu, tambur çaldığı, remil ilmine vâkıf olduğu, altmış yaşından sonra seyitlik iddia ettiği dikkate alındığında onun çok yönlü bir şahsiyete sahip olduğu ortaya çıkacaktır. Rumeli'de Karaferye'de yetişen şairin *Dîvân*'ı vardır. Çoğu gazel olmak üzere *Dîvân*'ında 1700'ü aşkın şiir bulunmaktadır. *Karaferye Şehrengizi* ise henüz ele geçmiş değildir. Şairin *Tezkiretü'ş-Şu'arâ* ismini verdiği şairnamesi ise müstakil bir eser olmayıp *Dîvân*'ın içinde yer alan ve 241 şairin mahlasını daha ziyade kelime manalarını kullanarak zikrettiği gazellerden ibarettir. Garâmî öteki şiirlerinde 4'ü İranlı şair, 17'si Türk şairi olmak üzere 21 şairi zikretmiştir. Bunlar Câmî, Firdevsî (Tûsî), Kemâl-i Hocendî ve Selmân-ı Sâvecî ile Âhî, Ahmed (Paşa), Atâ-yı Üskübî, Bâkî, Cem Sultan, Hâverî, Hayâlî, İshâk, Kandî, Muhibbî, Nebâtî, Necâtî, Nevâyî, Şem'î, Şeyhî, Yahyâ, Zâtî'den ibarettir. Şairnamesi hesaba katılmasa bile Garâmî'nin pek çok şaire şiirinde yer veren bir edip olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak temas edilen şairlere dair verdiği bilgiler son derece sınırlıdır. İranlı şairleri kendine örnek aldığı belirtilmiştir. Türk şairlerden Âhî ve İshâk'ı ilim ve şiir sahasında hocaları olarak zikreder, Şem'î'nin dostu olduğunu belirtirken en çok Bâkî hakkında bilgi verdiği görülmektedir. Bir gazeli dolayısıyla Bâkî'nin bir ara eski itibarını yitirmesi bunların başında gelmektedir. Yahyâ Bey'i ise "Şapka" sıfatıyla birlikte anmıştır.

Anahtar kelimeler: 16. yy., klasik Türk şiiri, Garâmî, şairler, mahlas

Remembering the name of the poet: Poets in Garami's *Diwan*

Abstract

Garami who was born in 1500-01 and died in the middle of the Murad III era (1574-1595), is one of the most interesting poets of classical Turkish poetry. He had enough knowledge of music to invent an instrument, played tambur, had knowledge of ramil (sand fortune), declared himself as sayyed after the age of sixty. Garami who grew up in Veria in Rumelia, has a Diwan. There are more than 1700 poems in his Diwan, most of them ghazals. Shahr-angiz of Veria has not been founded yet. His Tazkirat al-Shuara is not a separate work with ghazals which contain 241 pen-names of classical Turkish poets. Garami mentioned 21 poets, of which 4 are Iranian poets and 17 are Turkish, in his other poems. These are Câmî, Firdevsî (Tûsî), Kemâl-i Hocendî, Selmân-ı Sâvecî; Âhî, Ahmed (Pasha), Atâ-yı Üskübî, Bakî, Cem Sultan, Hâverî, Hayâlî, İshâk, Kandî, Muhibbi, Nebâtî, Necâtî, Şem'î, Şeyhî, Yahyâ, Zâtî. It is revealed that Garami is a poet who has given place to many poets in his poems. However, the information he gave about the poets contacted is extremely limited. He stated that he took the example of Iranian poets. He mentioned Turkish poets Âhî and İshâk as his teachers

¹ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Konya, Türkiye), fbaspınar@erbakan.edu.tr , ORCID ID: 0000-0002-8328-0903 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.03.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.997571]

in the field of science and poetry, and Şem'î as his friend. He gave information mostly about Bâkî who lost his former reputation because of his ghazal. He refers to Yahyâ Bey with the title of "Hat".

Keywords: 16th century, classical Turkish poetry, Garami, poets, penname

Giriş

Şairler, kendinden önceki şairleri okuyup değerlendirdikleri gibi çağdaşı olan şairleri de takip ederler. Onların bu macerasını kimi zaman yazdıkları nazireler vasıtasıyla görmek mümkündür. Kimi zaman ise Klasik Türk edebiyatı şairlerini doğrudan ya da imaen şiirlerine ve beyitlerine konu edinirler. Nedîm'in Sultan Ahmed ve Damat İbrahim Paşa övgüsüne dair yazdığı *gibi* redifli kasidede geçen:

Nef'î vâdi-i kasâ'idde sühan-perdâzdr

Olamaz ammâ gazelde Bâkî vü Yahyâ gibi

Mesnevî semtinde geçmiştir Atâyî cümlesin

Hâletî evc-i rubâ'ide uçar verkâ gibi

(Macit, 2017: 73; K.16/38-39)

beyitleri bu hususa dair iyi bir örnektir. Nedîm bu beyitleriyle şiirin farklı vadilerinden öncü isimleri zikretmiş, kasidede Nef'î'nin, gazel sahasında Bâkî ve Şeyhülislam Yahyâ'nın, mesnevide Nev'î-zâde 'Atâyî'nin ve nihayet rubaide ise 'Azmi-zâde Hâletî'nin başta gelen şairler olduğunu belirtmiştir.

Şairlerin zikrettikleri bu isimlerden hareketle kimden etkilendiklerine dair fikir edinmek mümkün olduğu gibi ister eserleri yoluyla isterse bizzat hangi şairlerle münasebet kurdukları da tespit edilebilir. 16. yy. şairi Garâmî'nin *Dîvân*'ı tarandığında yüzlerce şairin mahlasına tesadüf edilmektedir. Bu mahlasların çoğu şairname türüne dâhil edilebilecek ve şairin *Tezkiretü's-Şu'arâ* başlığı altında topladığı gazellerinde geçmektedir. Söz konusu şiirler üzerine daha önce bir makale hazırlandığından bu çalışmada Garâmî'nin öteki şiirlerinde temas ettiği şairler üzerinde durulacaktır.

Garâmî

16. asır klasik Türk edebiyatının sıra dışı simalarından biri olan Garâmî, Rumelili şairlerdendir. Asıl adı Muhammed bin Mustafâ olan şair, *Dîvân*'ında iki yerde geçen (G.140/5, G.719/5) *şûh* kelimesinin ebced hesabıyla karşılığı olan 906/1500-1501 yılında Karaferye'de doğmuştur. Rumeli'de çeşitli yerlerde kadılık yapmış, sesinin güzelliği ve musiki bilgisi ile tanınmıştır. Gençliğinde sîneçâk adını verdiği bir çalgı dahi icat etmiş, fakat hocasının telkinleri ile bundan vazgeçmiştir. Ayrıca remil ilmine vâkıf olan şairin hem remil hem de gizli ilimlerde maharetli olduğunu anlatan Âşık Çelebi ma'kalî/mu'akkalî hat ile yazdığı imzaların, imzalar arasında önde geldiğini de kaydeder (Kılıç, 2010: 1627). 60 yaşından sonra seyitlik iddia etmesiyle de dikkat çeken şair, III. Murad dönemi (1574-1595) ortalarında vefat etmiştir (Mehmed Süreyyâ, 1996: 545).

Garâmî'nin eserleri

Kaynaklarda Garâmî'nin iki eserinden bahsedilmektedir. Bunlardan ilki olan *Dîvân*, daha önce yayımlanmıştı (Başpınar, 2013). Diğer eseri ise şairin doğduğu yer olan Karaferye hakkındaki *Şehrengiz*'idir (Kılıç, 2010: 1628) ancak eser henüz ele geçmemiştir. Bu eserler dışında *Dîvân*'ın gazeller kısmının sonunda yer alan ve *gazelleri* redifini taşıyan 29 gazel, şair tarafından *Tezkiretü's-Şu'arâ* başlığı altında toplanmıştır. Şairname denebilecek bu şiirler üzerine tarafımızdan bir makale yayımlanmıştı (Başpınar, 2015b).

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

Garâmî *Dîvân*'ında şairler

Garâmî, *Tezkiretü's-Şu'arâ* isimli şairnamesinde kendi mahlası hariç 241 mahlası zikretmiştir (Başpınar, 2015b: 7). Şairnamede yer alan gazelerde umumiyetle kafiyede zikredilen bu mahlaslar, birkaç istisna dışında kelime manasıyla kullanılmışlardır. Kelimelerle oynamayı seven bir şair olan Garâmî'nin bu tavrı, cinas sanatının pek çok çeşidini barındıran kimi beyitlerinde görülebileceği gibi her beytinde kafiyenin cinasa dayandığı 4 gazelinde de (Başpınar, 2015a: 55-57) müşahede edilebilir.

Bu çalışmada yukarıda bahsi geçen *Tezkiretü's-Şu'arâ* dışında kalan şiirlerinde Garâmî'nin temas ettiği şairler ve bunların hangi bakımlardan şiire konu edildiği ortaya konacaktır. Garâmî 4'ü İran şairi, 17'si Türk şairi olmak üzere 21 şairi anmıştır. Şairlerin mahlaslarını manaları bakımından konu ettiği örnekler kapsam dışında tutulmuş, ancak isimlerine çalışmanın sonunda değinilmiştir.

İran şairleri

Garâmî 4 İran şairini şiirlerinde zikretmiştir. Bunlar alfabetik olarak Câmî, Firdevsî (Tûsî), Kemâl-i Hocendî ve Selmân-ı Sâvecî'dir.

1. Câmî

Horasan'ın Câm şehrinde doğduğu için bu şehre nispetle Câmî mahlasını kullanan Molla Abdurrahmân-ı Câmî, Garâmî'nin şiirinde aşk şarabıyla sarhoş olanlar arasında zikredilmiştir. Şair kendine aşk şarabıyla mest olmasını tavsiye ederken kendinden önce yaşamış olan Câmî, Cem Sultan ve Selmân-ı Sâvecî'nin bu hususta örnek olduğunu dile getirmektedir:

Éy Garâmî bâde-i 'ışk-ıla mest ol k'oldılar

Nite Câmî nite Cem Sultân-ıla Selmân mest (Başpınar, 2013: 137; G.69/5)

[= Ey Garâmî! Aşk şarabıyla sarhoş ol. Çünkü Câmî, Cem Sultan ve Selmân da sarhoş olmuştur.]

Şu beyitte ise Bâkî'nin yıldızının parlak olduğu zamanlardan bahsederken Câmî'nin kendisine Cem'in kadehini sunarak iftihar elbisesi giydirdiğinden söz eder:

Şunup cām-ı Cemin destine Câmî

Géyürür idi aña fahrî cāme (Başpınar, 2013: 686; G.1150/6)

[= Câmî, onun eline Cem'in kadehini sunup ona övünç elbisesini giydirdi.]

Garâmî, Câmî'yi mahlasının cām kelimesiyle tevriyeli olmasından dolayı kullanmış, kelimenin “kadehle ilgili, kadehe ait” anlamlarından istifade etmiş, şairin şiiri yahut şairliğine dair herhangi bir şey söylememiştir.

2. Firdevsî/ Tûsî

Garâmî, kendisi için üstat kabul ettiği İranlı şairler arasında Firdevsî de yer almaktadır. İlk olarak şair gazel tarzında kendini Firdevsî gibi görmektedir:

Şimdi şu'arâ içre Ğarâmî gibi olmaz

Ťarz-ı ğazele Ťûsî vü Selmân degül midür

(Başpınar, 2013: 333; G.455/5)

[= Şairler içinde şimdi Ğarâmî gibisi bulunmaz. O gazel tarzında Ťûsî (Firdevsî) ve Selmân değil midir?]

Kendisini Firdevsî'ye denk gördüğü bir diğer husus ise çok şiir söylemektir. Firdevsî'nin *Şâhnâme*'sindeki beyit sayısı 48.000 ile 52.000 arasında değişmektedir (Kantar, 2010: 290). Ğarâmî'nin *Dîvân*'ında ise 1700'ün üstünde manzume bulunmaktadır. Ancak Ğarâmî, bu hususu biraz mübalağa etmekte ve gazellerinin binde, hatta on binde durmayacağını iddia etmektedir:

Şöyle çokdur ğazelüñ biñde ne on biñde tırur

Éy Ğarâmî saña biz Ťûsî vü Selmân derüz

(Başpınar, 2013: 439; G.654/7)

[= Ey Ğarâmî! Gazelin o kadar çoktur ki ne binde ne de on binde durur. Bu yüzden biz sana Ťûsî (Firdevsî) ve Selmân deriz.]

Bununla birlikte aşağıdaki beyitte Firdevsî'nin şiir tarzı bakımından kendisine mürit olabileceğini istifham yoluyla hissettirmektedir:

Olamaz Ťarzuñda Şeyhî çün mürîd

Éy Ğarâmî Ťûsî yâ Selmân nedür

(Başpınar, 2013: 402; G.589/7)

[= Senin şiir tarzında Şeyhî sana mürit olamaz. Ey Ğarâmî! Öyleyse Ťûsî (Firdevsî) veya Selmân nedir?]

Ğarâmî, her şaire sataşabileceğini fakat hakkında herhangi bir söz söyleyemeyeceği şairler olduğunu belirtir. Bunlar arasında Firdevsî de vardır. Bu durum Firdevsî'yi üstat olarak kabul ettiğini gösteren ikinci örnektir:

Her şâ'ire dahl êtsem olur ille Ğarâmî

Ťûşî ile Hôcûya vü Selmâna sözüñ yok

(Başpınar, 2013: 511; G.798/7)

[= Ey Ğarâmî! Her şaire sataşmam mümkündür, Ancak Ťûsî (Firdevsî), Hôcû ve Selmân'a sözüñ yok.]

3. Kemâl-i Hocendî

Ğarâmî şiirlerinde her ne kadar Kemâl mahlasını zikretmese dahi Hôcû ve Hôcû-yı Hocend ile kastettiği kişi Kemâl-i Hocendî olmalıdır. Ğarâmî şiirde bulduğu güzel manalar bakımından kendini onunla denk tutar, hatta onun kendi şiirlerini beğendiğini ifade eder:

Éy Ğarâmî nedür ol ma'nî-i hûb

Sen misin yoksa o Hôcû-i Hocend

(Başpınar, 2013: 190; G.171/5)

[= Ey Ğarâmî! O güzel mana nedir! Yoksa o Hocendli hoca sen misin?]

Éy Ğarâmî saña taħşîn oğudı

Şî'r demekde şu Hôcû-yı Hocend

(Başpınar, 2013: 191; G.174/5)

[= Ey Ğarâmî! Şu Hocendli hoca, şiir söylemek hususunda sana aferin dedi.]

Ğarâmî'nin Hôcû-yı Hocend'i üç yerde Selmân'la (G. 21/9, G.650/7, G.1085/5), bir yerde ise Selmân ve Firdevsî ile (G.798/7) birlikte andığı görülmektedir. Bu yerlerde söz konusu şairleri takdir ettiği, kimi zaman onları kendine denk gördüğü anlaşılmaktadır. Arada kurulan bağın ise şiirdeki tavır ve tarz

bakımından olduğu söylenebilir. Nitekim bu tavırda belirgin olan husus da şetâret/ neşe kavramıyla ifade edilmiştir:

Ṭavr u ṭarzuñda şetâretle ferîd olmayıcak

Éy Ğarâmî saña biz Hôcû ya Selmân démezüz (Başpınar, 2013: 463; G.650/7)

[= Ey Garâmî! Tavr ve tarzında neşeyle benzersiz olmayınca biz sana Hôcû veya Selmân demeyiz.]

4. Selmân-ı Sâvecî:

14. asrın İranlı şairlerinden olan Selmân (1309-1376), Sâve şehrinde doğduğu için edebiyat tarihlerinde Selmân-ı Sâvecî olarak anılır. Kasidede Menûcihrî, Evhadüddîn-i Enverî, Hâkânî-yi Şîrvânî, Zahîr-i Fâryâbî ve Kemâleddîn-i İsfahânî gibi şairleri örnek almış, gazelde ise Sa'dî-yi Şîrâzî ve Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî'nin takipçisi olmuştur. Selmân'ın bütün külliyatı 21.500 beyit civarındadır. Selmân ile Hâfız-ı Şîrâzî'nin gazellerindeki benzerlik aralarındaki irtibatı göstermektedir. Selmân Farsça ve Türkçe yazan şairler tarafından örnek alınmış bir şairdir (Karaismailoğlu, 2009: 447).

Garâmî'nin şiirlerinde Selmân'ın ismi 11 yerde geçmektedir. Bunlardan 4'ünde tek başına zikredilirken, 3'ünde Hôcû ile (G.21/9, G.650/7, G.1085/5), 2'sinde Firdevsî ile (G.455/5, G.654/7), 1'inde Firdevsî ve Şeyhî ile (G. 589/7), 1'inde ise Câmî ve Cem Sultan ile (G.69/5) birlikte anılmıştır.

Aşağıdaki örneklerde Garâmî, Selmân'ı gazel tarzı bakımından beğendiğini ifade etmiş, hatta onu Hôcû'dan üstün tutmuştur:

Her ṭarza ki daħl étdüñ bildüm ki Ğarâmî sen

Hôcüyü begenmezseñ Selmâna ne dërsin yâ (Başpınar, 2013: 114; G.21/9)

[= Ey Garâmî! Sen her tarzı denedin, anladım. Hôcû'yu beğenmezsen peki Selman'a ne dersin?]

Şair başka bir beytinde ise Selmân'ın tarzını devam ettirdiğini dile getirmiştir:

Güş édicegiz ṭavr-ı Ğarâmî ğazellerin

Şundi eline ṭarzını Selmân yeden be-yed (Başpınar, 2013: 176; G.146/7)

[= Garâmî/ lirik tavrılı gazellerini işitince Selmân doğrudan doğruya tarzını onun eline sundu.]

Aşağıdaki beyitte ise bu tavr ve tarzın ne olduğu biraz daha vuzuh kazanmaktadır. Şairin ulaşmak istediği bu tavr, şetâret kelimesiyle ifade edilmektedir. Garâmî'nin, gazellerinin hem lirik hem de neşeli olmasını arzu ettiği anlaşılmaktadır:

Ṭavr u ṭarzuñda şetâretle ferîd olmayıcak

Éy Ğarâmî saña biz Hôcû ya Selmân démezüz (Başpınar, 2013: 463; G.650/7)

[= Ey Garâmî! Tavr ve tarzında neşeyle benzersiz olmayınca biz sana Hôcû veya Selmân demeyiz.]

Şair bu iddiasını Tûsî (Firdevsî) ve Selmân adını birlikte zikrettiği beyitlerde önce gazel tarzı bakımından benzerlik kurar, ardından gazellerinin çokluğu bakımından adını onlarla birlikte anar:

Şimdi şu'arâ içre Ğarâmî gibi olmaz

Ṭarz-ı ğazele Tûsî vü Selmân degül midür (Başpınar, 2013: 333; G.455/5)

[= Şimdi şairler içinde Garâmî gibi bir kimse olamaz. O gazel tarzında Tûsî (Firdevsî) ve Selmân değil midir?]

Şöyle çokdur gâzelüñ biñde ne on biñde turur

Éy Ğarâmî saña biz Tûsî vü Selmân dëruz (Başpınar, 2013: 436; G.654/7)

[= Ey Ğarâmî! Gazellerin o kadar çoktur ki ne binde ne on binde durur. Bu yüzdən biz sana Tûsî (Fırdevsî) ve Selmân deriz.]

Ğarâmî'yi kendini Selmân'dan üstün tutarken görmek de mümkündür:

Kemâle érđi naşsuñ yoğ Ğarâmî sözde kâmilisin

Unutdurduñ bize şi'rüñle tavır u tarz-ı Selmânı (Başpınar, 2013: 847; G.1442/5)

[= Ey Ğarâmî! Olgunluğa ulaştı, eksiğın yok, sen sözde kâmilisin. Şiirinle bize Selmân'ın tavır ve tarzını unutturdun.]

Bâkî'ye dair yazdığı bir gazelde ise Selmân ismi Bâkî'yi överken kullanılmıştır. Şaire göre Selmân, Bâkî'nin şiirlerini görse artık şiir söylemez olur:

İşitse güft ü güyn belki Selmân

Déyeydi almaz-ıdum şi'ri fâma (Başpınar, 2013: 686; G.1150/4)

[= Selmân (Bâkî'nin) sözlerini işitse belki "Şiiri ağzıma almazdım." derdi.]

Ancak beyitte geçen *belki* kelimesi iddiasını kesinlik mertebesinde ihtiyatlı bir tutuma doğru çekmiştir.

Türk şairleri

Ğarâmî 17 Türk şairini şiirlerinde zikretmiştir. Bunlar alfabetik olarak Âhî, Ahmed (Paşa), Atâ-yı Üskübî, Bâkî, Cem Sultan, Hâverî, Hayâlî, İshâk, Kandî, Muhibbî, Nebâtî, Necâtî, Nevâyî, Şem'î, Şeyhî, Yahyâ, Zâtî'dir.

1. Âhî

Ğarâmî, şiir sahasında usta olarak üç şairi zikretmektedir: Şem'î, Âhî ve İshâk. Bu şairleri 3 yerde birlikte anmıştır (G.331/5, G.472/2, G. 1241/5). Yalnızca Âhî ve İshâk'ı ise 2 beyitte zikrettiği görülmektedir. Bu beyitlerde Ğarâmî, bu şairlerin her sahada kendisinin hocaları olduğunu söylemektedir. Âhî'nin Türkçe şiirler yazan bir şair olduğunu ise 1 yerde dile getirir (G.1082/1).

Âhî, tıpkı Ğarâmî gibi Rumeli coğrafyasında yetişmiş şairlerdendir. Niğbolu'ya bağlı Tirsinik'te doğan şairin asıl adı Hasan'dır, fakat daha ziyade Benli Hasan lakabıyla bilinir. Zengin bir tüccar olan babası vefat edince onun yolunu tutarak ticaret hayatına girmiş, annesinin yeniden evlenmesinden hoşlanmayıp İstanbul'a gitmiştir. İleri yaşlarda olmasına rağmen medrese tahsiline başlamış ve kırk yaşında mülazım olmuştur. Yavuz Sultan Selim, Âhî'nin şiirlerini beğenmiş ve kendisiyle ilgilenilmesini emretmiştir. Kazasker Kemalpaşazâde kendisine Bursa'daki Bayezid Paşa müderrisliğini teklif etmesine rağmen bu vazifeyi beğenmeyen şair, teklifi kabul etmemiştir. Bu duruma kızan Sultan Selim, Âhî'ye yeni bir vazife verdirmemiştir. Çok daha sonra Karaferye Medresesi'ne müderris olarak tayin edilmiştir. Manastır'da iken şair Hâverî'nin kız kardeşiyle evlenmiş, kısa bir süre sonra da 1517 yılında vefat etmiştir (İsen, 1988: 527; Köksal, 2020).

Sungur'un çalışmasına göre *Dîvân*'ında 1 kaside, 1 tahmis, 1 murabba, 136 gazel, 1 kıt'a, 3 matla ve 1 müfred yer almaktadır (Sungur, 1990). Kaçalın'ın hazırladığı çalışma göre ise *Dîvân*'ında 1 tevhid, 1 murabba, 1 tahmis, 145 gazel, 1 kıta, 1 nazm, 4 matla, 1 müfred bulunmaktadır (Kaçalın, tarihsiz). Âhî'nin

iki mesnevisinden ilki *Husrev ü Şîrîn* adını taşımaktadır ve yarım kalmıştır (Köksal, 2020). Öteki mesnevisi *Hüsn ü Dil* üzerine önce bir yüksek lisans tezi (Çakır, 1998) hazırlanmış, daha sonra bir doktora çalışması (Uzun, 2018) yapılmıştır.

Âhî, Karaferye Medresesi'nde müderris iken Garâmî'nin hocalığını yapmış olmalıdır. Şair, hocası Âhî'yi hürmet ve rahmetle yâd etmektedir:

Benüm her fende üstâdum olandan

Biri merhûm Âhî biri İshâk (Başpınar, 2013: 499; G.776/4)

[= Benim her fende üstadım olanlardan biri merhum Âhî, biri de İshâk'tır.]

Ġarâmîye 'ilim ta'lîm édenden

Bir[i] Âhîdür anuñ biri İshâk (Başpınar, 2013: 513; G.803/5)

[= Garâmî'ye ilim öğrenenlerden biri Âhî, biri de İshâk'tır.]

Aşağıdaki beyitte de Âhî ve İshâk'a dualar etmektedir:

Ġarâmî Şem'îyi hayr-ıla yâd eyler ki yâridur

Du'âlar éder üstâdı olan Âhîyle İshâka (Başpınar, 2013: 733; G.1241/5)

[= Garâmî, dostu Şem'îyi hayırla yâd eder. Üstadı olan Âhî ile İshâk'a ise dualar eder.]

Aşağıdaki beyitte ise Garâmî'nin mahlasların daha ziyade kelime anlamından hareket ettiği görülmektedir:

Şem'î gazeli meclis-i mey revnaķı pür-süz

Şevķ étmege söz Âhî ya İshâķî gerekdür (Başpınar, 2013: 341; G.472/2)

[= Şem'î'nin gazeli, şarap meclisinin yakıcılıkla dolu güzelliğidir. Sözün şevk vermesi için Âhî/ ahlî ya da İshâk tarzında olması gerekir.]

Garâmî, şair Âhî'yi şiiirlerinde hocası ve üstadı olarak anmaktadır. Yalnızca bir yerde Âhî mahlasının "ahla ilgili, ahlî, ah ettiren" gibi anlamlarını kullanmıştır.

2. Ahmed (Paşa)

Garâmî, 15. yy. şairi Ahmed Paşa'yı doğrudan şiiirine konu etmemiştir. Ahmed Paşa'nın adını yalnızca 1 yerde zikreden Garâmî, Bâķî'nin üstün olduğu şairler arasında onu da anmıştır. Fakat Ahmed Paşa hakkında başka herhangi bir bilgi vermemiş, yorum yapmamıştır.

Nice Zâtî Necâtî nice Aħmed

Bulardan belki aħmeddür enâma (Başpınar, 2013: 686; G.1150/2)

[= (Bâķî) halkın nazarında Zâtî, Necâtî ve Ahmed'in hepsinden daha övülmeye layıktır.]

3. 'Atâ-yı Üskübî

Rumeli güzellerinden bahsettiği anlaşılan gazelinin makta beytinde onların çok hile bildiğinden ve sevenlerini zülüflerine astığından bahsedip sakınmak gerektiğini ihtar eder. Şiiirin hüsn-i maktasında ise bu güzellerin her birini şiiirle süslediğini anlatır. Şairin bahsettiği bu güzeller kimi gazellerinde ismi geçen ve şehrengizlerde görülen şehir ahalisinden ve esnaf zümresinden kimseler olmalıdır.

Medh édüp her birini şî'r-ile tezyîn étdüm

*Gelse şimdi nicedür görse 'Atâ Üskübî (Başpınar, 2013: 922; G.1587/4)

[= Her birini överek şiirle bezedim. Üsküplü Atâ gelse, nasıl olduğunu görse.]

İkinci mısranın sonunda yer alan *Üskübî* kelimesi, belirtme hâli olacak şekilde *Üskübî* olarak okunduğunda mana başka bir şekle bürünmektedir. O vakit beytin çevirisi "Her birini övüp şiirle (Üsküp'ü) süsledim. Atâ şimdi gelse de Üsküp nasıl olmuş bir görse." hâline gelecektir. Her iki durumda da şair Atâ'yı yalnızca Üsküp dolayısıyla zikretmekte ve ona dair bir bilgi nakletmemektedir.

4. Bâkî

Garâmî, dört bakımdan Bâkî'yi şiirine konu edinmiştir.

a. Cinas yoluyla: Bâkî bir mahlas olmanın dışında gecedan arta kalan şarap anlamında da kullanılır. Şair bu durumu cinas olarak matla beytinin kafiyesinde göstermiştir:

Şâfî içilen mey géceden bâkî gerekdür

[...] ol biri ben biri de şol Bâkî gerekdür (Başpınar, 2013: 341; G.472/1)

[= Saf olarak içilen şarap, gecedan kalmış olmalıdır. [...] biri ben biri de şu Bâkî gereklidir.]

b. Mansıp elde etme: Garâmî elde etmek istediği mansıp bakımından kendini Bâkî ile kıyaslamaktadır. Bâkî'ye zeamet verilmesi karşısında kendisinin de sancağa layık olduğunu dile getirir. Zeamet, Osmanlı askerî teşkilatında yirmi bin ile yüz bin akçe arasındaki dirlik için kullanılan bir ifadedir. Ayrıca idari bir mıntika anlamı da bulunmaktadır (Afyoncu, 2013:162). Eyaletlerin alt birimi olan bir Osmanlı sancağı, bugünkü ilin genişliğine sahip bir idari birimdir. Sancak beyi, kendi sancağındaki subaşı, alay beyi, dizdar ve sipahi gibi kimselerin amiridir, bölgesindeki asayişin temininden ve sipahiler ile reaya arasındaki münasebetlerin kanuna uygun olarak yürütülmesinden mesuldür (Şahin, 2009: 98).

Garâmî'nin sancak verilmesini istediği beyitleri şöyledir:

Ze'âmet olcağ Bâkî kuluña

Ġarâmî bendeñe sancağ gerekdür (Başpınar, 2013: 313; G.416/7)

[= Bâkî kuluna zeamet olunca, Garâmî bendene de sancak gerektir.]

Za'îm oldı şî'irle çün ki Bâkî

Ġarâmîye sezâdur olsa sancağ (Başpınar, 2013: 499; G.776/5)

[= Bâkî şiirle zeamete erişince Garâmî'ye de sancak olsa yakışır.]

c. Şiir: Şiir bakımından Bâkî ile kendini kıyasladığı anlarda Garâmî, iki iddia ile karşımıza çıkmaktadır. İlk olarak Bâkî'nin gazel sahasında kendinden üstün olduğunu kabul etmektedir:

Ġarâmî mürdeler ihyâ éder sözde Mesîhâyam

Ġazel démekde Bâkîden қalanın hep utandurdum (Başpınar, 2013: 545; G.867/7)

[= Ey Garâmî! Ben söz hususunda ölüleri diriltten Mesih'im. Gazel söylemekte Bâkî'den başka herkesi utandırdım.]

Bâkî'nin sultana yakınlığını ihsas eden aşağıdaki beyitte şair, sultana hitap etmekte ve kendi gazelinin şahane/ şaha layık bir şiir olduğunu söylemektedir. Beytin ikinci mısraı yukarıdaki örnekle hemen hemen aynıdır:

Şehâ şâhâne bir ğarrâ ğazel perdâht étdüm kim
Şi'r demekde Bâkîden ğalanın hep utandırđum (Başpınar, 2013: 549; G.875/7)
[= Ey şah! Şahane bir parlak gazel cilaladım, böylece şiir söylemede Bâkî'den başka herkesi utandırđım.]

Bununla birlikte kimi zaman yazdığı şiire Bâkî'nin dahi nazire söyleyemeyeceğini dile getirmesi Garâmî'nin ikinci iddiasıdır:

Nice Bâkî nazîre déyemezler
Bu şi'r-i dil-pezir ü yâdigâra (Başpınar, 2013: 670; G.1119/6)
[= Nice Bâkî bu makbul ve yadigâr şiire nazire söyleyemezler.]

ç. Bâkî'nin itibarını kaybetmesi: Garâmî'nin Bâkî'yi andığı dördüncü durum, onun iki dönemde itibarını kaybetmesiyle ilgilidir. Bâkî, Kanuni Sultan Süleyman'ın vefatından sonra II. Selim'in tahta çıkması üzerine bir cülûsiye sunmuş, fakat hem umduğu ihsana nail olamamış hem de Murad Paşa müderrisliğinden azledilmiştir. Mazullük süresi 1566 yılının son aylarından 1569 senesine kadar devam etmiştir (Çavuşoğlu, 1991: 538). Garâmî, II. Selim dönemini "cedîd devr" olarak nitelemiş ve Bâkî'nin itibarını kaybettiğini anlatmıştır. Fakat Garâmî bu duruma üzülmüş görünmemektedir. Aksine Bâkî'ye kendini bülbül sanan karga yavrusu, şiirlerine de karganame demekten çekinmemektedir. Bâkî'nin elde ettiği itibarı hak etmediğini, bunun Süleyman'ın bir ihsanı olduğunu belirtmektedir:

Şi'irle érişüp hoş hûb nâma
Dühûl étmışdi Bâkî hâş u 'âma
Oķun atup yayın yaşup şanurđı
Érişdi sehmi aķşâ-yı merâma
Cedîd ol devr-ile Bâkîniñ éy çarķ
Fenâyî bâbucı atıldı tãama
Özini belki bülbül añlamışdı
Dilâ düşmekle ferķ-i ķarĝa dâma
Başı aĝmışdı göge burnı Kâfa
Görünmezdi hilâl aña ķulâme
Senüñ şol ķuş dili eş'aruñ élde
Oķınur murĝ-ı deh-veş ķarĝa-nâme
Démezdi 'ışķ u meşķden gelse geķse
Yanında degmez-idük bir selâma
Süleymãnuñ çü bülbül hüdhüdiydi
Ne beñzer şimdi işbu büm-ı bâma
'Acebdür hüdhüd olmaķ ferķ-i ķarĝa
Süleymãn himmetidür bu kerãme
Hüdâyã şi'r-ile vérme ğarãmet
Ĝarim étmé Ĝarãmîyi ğarãma (Başpınar, 2013: 970-971; Kt. 52)

[= Bâkî, şiirle güzel bir üne erişip insanların kalbine girmişti. Okunu atmış, yayını çözmüştü, attığı ok emelinin en uzak noktasına erişmiş zannediyordu. Ey felek! Yeni devirle birlikte Bâkî'nin fani pabucu dama atıldı. Ey gönül! Karga yavrusu tuzağa düşmekle kendisini bülbül zannetmişti. Başı göğe ağmış, burnu Kaf dağına yükselmişti, hilal onun gözüne tırnak ucu kadar görünmezdi. Ey Bâkî! Senin o kuş dili şiirlerin Deh Murg/ On Kuş gibi karganame olarak okunur. Gelip geçtiği zamanlar aşktan meşkten bahsetmezdi, onun yanında bir selama bile değmezdik. Süleyman'ın bülbül gibi bir hüdhüdüydü, şimdi ise dam baykuşuna ne çok benziyor. Karga yavrusunun hüdhüd olması şaşılacak şeydir. Bu keramet, Süleyman'ın himmetidir. Ey Allah'ım! Şiirle borçlandırma ve Garâmî'yi aşka alacaklı kılma.]

Bâkî'nin başına gelen ikinci hadise ise yazdığı bir gazel dolayısıyla III. Murad tarafından Süleymaniye müderrisliğinden azledilmesidir:

Ekim 1575'te Süleymaniye müderrisliği pâyesine yükseltildi. Bu makama gelişinden bir ay sonra talihinin burcunda uğursuz bir yıldız görüldü. Rivayete göre Nâmî adlı bir şairin gazelini, mahlas beytindeki ismi Bâkî'ye çevirmek suretiyle ona isnat ettiler. O gazeldeki, "Gınâ sadrındaki mağrûr u nâ-âsûde serverden / Fenâ bezminde hâb-âlûd olan mestânemiz yeğdir" beytinde şair, içkiye düşkünlüğü meşhur olan II. Selim'i oğlu III. Murad'a tercih ettiğini ima ediyor, dediler. Padişah hiddete kapılarak şairi azletti. Ancak onu himaye edenler hükümdara gazelin İstanbullu Nâmî'ye ait olup eski mecmualarda görüldüğünü söyleyerek şairin bağışlanmasını sağladılar. Gerçekte ise bu gazel Bâkî divanının birçok yazma nüshasında bulunduğu gibi basmalarında da yer almıştır. Gazelin şairi kurtarmak gayesiyle Nâmî'ye isnat edilmiş olması mümkündür (Çavuşoğlu, 1991: 538).

Garâmî'nin bu hadiseye temas ettiği şiiri şöyledir:

Érüp şi'r-ile Bâkî hûb nâma
 Dühûl étدی kûlûb-ı hâş u 'âma
 Nice Zâtî Necâtî nice Aḥmed
 Bulardan belki aḥmeddür enâma
 Tahayyül édemez şi'rin Ḥayâlî
 Éremez idi aḫşâ-yı merâma
 İştise güft ü güyn belki Selmân
 Déyeydi almaz-ıdum şi'ri fâma
 Édüp de 'aḫd-i 'ıḫd-ı dürr-i nazmın
 Nizâmî dizemez silk-i nizâma
 Şunup cām-ı Cemin destine Câmî
 Géyürür idi aña faḫrî câme
 Sözin aḫlamayan dér mantıḫu't-ḫayr
 Bilen bülbül dér ol mîr-i kelâma
 Süleymānuñ şi'ir dér Âşafyken
 Gâzel ğadr étدی ol mîr-i kelâma
 Ri'âyetden ki olmışdı muḫârin
 Ḳamusu döndi aḫlâma menâma
 Ḳasâvet ḫardı-çün def-i ğam-içün
 Düşünmek lâzım olmışdur müdâme
 Şi'irle pehlevân-ı 'âlem olup
 Şalâ étدی Garâmî Rûma Şâma

(Başpınar, 2013: 685-686; G.1150/1-11)

[= Bâkî, şiirle güzel bir üne kavuşup herkesin kalbine girdi. Halkın nazarında Zâtî, Necâtî ve Ahmed'in hepsinden daha övülmeye layıktı. Hayâlî, onun şiirini tahayyül edip en uzak emellerine eremezdi. Selmân, onun sözlerini işitseydi belki "Şiiri ağzıma almazdım." derdi. Nizâmî ise nazmın inci gerdanlığını bağlayıp onu düzen ipine dizemezdi. Câmî, eline Cem'in kadehini sunup ona övünç elbisesini giydirdi. Sözüne anlamayan ona kuş dili derken, bilenler o söz ustasına bülbül derdi. O, Süleyman'ın şiir söyleyen veziriyken bir gazel o söz ustasının haksızlığa uğramasına sebep oldu. İtibara hep yakın iken şimdi hepsi karmakarışık rüyalara, düşlere döndü. Üzüntüden kurtulmak, gamı kovmak için hep düşünmek gereklidir. Garâmî, şiirle dünyanın pehlivanı olmuş ve Anadolu'ya, Şam'a meydan okumaktadır.]

Garâmî şiirinde bahis konusu gazelin Bâkî'ye ait olduğunu zımnen ifade etmektedir. Bâkî'nin *yeğdir* redifli gazeli Nâmî'ye isnat edilerek şair içine düştüğü zor durumdan kurtulsa da gazelin Bâkî'ye ait olduğunu Garâmî de teyit eder görünmektedir.

Aşağıdaki beyitte ise Bâkî'nin yaşadıklarından hangisine temas ettiği tam olarak belli değildir:

Çün zer var-iken şi'rinde revâc

Bâkî kuluñuñ bâkırı çıktı

(Başpınar, 2013: 970; Kt. 53/1)

[= Şiiri altın gibi revaçta iken Bâkî kulunun bakırı çıktı/ eski parlaklığı kalmadı.]

5. Cem Sultan

Garâmî, isminden dolayı Cem Sultan'ı şiirinde zikretmiştir. Aşk şarabından bahsederken şair Cem ismini de şiirinde kullanmış, Cem Sultan'a dair herhangi bir bilgi vermemiştir:

Éy Ğarâmî bâde-i 'ışk-ıla mest ol k'oldılar

Nite Câmî nite Cem Sultân-ıla Selmân mest

(Başpınar, 2013: 137; G.69/5)

[= Ey Garâmî! Aşk şarabıyla sarhoş ol. Çünkü Câmî, Cem Sultan ve Selmân da sarhoş olmuştur.]

6. Hâverî

Manastırlı olan Hâverî'nin hayatı hakkındaki bilgiler sınırlıdır. Kardeşi Vahyî de kendi gibi bir şairdir. Hâverî, Âhî'nin kız kardeşiyle evlenmiştir ve Âhî'nin himayesini görmüştür. Selânik, Üsküp ve Priştine'de kadılık vazifesinde bulunan Hâverî, Karaferye'de kadı iken 1565 yılında vefat etmiştir. İstanbul'da medrese eğitimi gördüğü anlaşılan şair, eğlenceye düşkün bir hayat sürmüştür (Açıl, 2016: 45). Âşık Çelebi, Hâverî'nin iyi bir şair olduğunu belirterek onun şiirinden övgüyle bahseder (Bülbül, 2020). Berat Açıl tarafından hazırlanan *Dîvânçe*'de Hâverî'nin 47 gazel, 5 kıta ve 7 matlai yer almaktadır (Açıl, 2016).

Garâmî şiir dünyasında şöhret bulan iki şair olduğunu iddia etmektedir:

Şi'irle dünyede şöhret bulandan

Ğarâmî biri biri Hâverîdür

(Başpınar, 2013: 202; G.195/8)

[= Şiirle dünyada şöhret bulanlardan biri Garâmî, biri de Hâverî'dir.]

Garâmî de Rumelili bir şairdir. Karaferye'de doğmuş olması ve Rumeli'nin değişik yerlerinde kadılık yapmasından hareketle Hâverî'yi bizzat tanıdığı sonucuna ulaşılabilir.

7. Hayâlî

Garâmî, şiiirlerinde doğrudan Hayâlî'den bahsetmez. Bâkî'ye dair olan bir gazelinde Bâkî'yi överken Hayâlî ismi de geçer:

Tahayyül édemez şî'rin Hâyâlî
Éremez idi akşâ-yı merâma (Başpınar, 2013: 686; G.1150/3)
[= Hayâlî, onun şiiirini tahayyül edip en uzak emellerine eremezdi.]

Bu beyitten Garâmî'nin Bâkî'yi Hayâlî'den üstün gördüğü anlaşılmalıdır.

8. İshâk

Garâmî, İshâk'ı üç yerde Şem'î ve Ahî ile birlikte zikretmiştir (G.331/5, G.472/2, G.1241/5). İki yerde ise yalnızca Ahî ile birlikte anmıştır (G.776/4, G.803/5).

Benüm her fende üstâdum olandan
Biri merhûm Âhî biri İshâk (Başpınar, 2013: 499; G.776/4)
[= Benim her fende üstadım olanlardan biri merhum Âhî, biri de İshâk'tır.]

İshâk Çelebi, 1464-65 yılında Üsküp'te doğduğundan edebiyat tarihinde Üsküplü İshâk Çelebi olarak da geçer. Ayrıca babası bir kılıç ustası olduğundan Kılıçızâde diye de anılır. Edirne'de İbrahim Paşa ve Üsküp'te İshak Paşa medreselerinde müderrislik yapmıştır. Garâmî'nin İshak Çelebi'yi ne zaman tanıdığı belli değildir. İshâk Çelebi 1526-27'de Edirne Dârülhadisi'ne ve 1530-31'de Sahn-ı Semân müderrisliğine tayin edildiğine göre Garâmî onu buralarda iken tanımış olabilir. Zira Garâmî'nin Edirne'de bulunduğu bir gazelinden anlaşılmalıdır (Başpınar, 2013: 749).

Garâmî, İshâk Çelebi'yi andığı beyitlerde ondan üstat olarak bahsetmektedir. Bu üstatlık hem ilim hem de şiiir sahasında olmalıdır. Zira şair yukarıda Âhî ve İshâk'ın her fende kendinin üstadı olduğunu zikretmişti. Aşağıdaki beyitte de bu husus teyit edilmektedir:

Ġarâmîye 'ilim ta'lim édenden
Bir[i] Âhîdür anuñ biri İshâk (Başpınar, 2013: 513; G.803/5)
[= Garâmî'ye ilim öğretenlerden biri Âhî, biri de İshâk'tır.]

9. Kandî

Bursa'da doğan ve burada şekerçilik yapan şair, önceleri Şehdî mahlasını kullanırken Ahmed Paşa tarafından mahlası Kandî'ye çevrilmiştir. Gençliğinde Acem diyarını gezen şair, Câmî ve Nevâyî ile tanışmıştır. Daha sonra İstanbul'da Bayezid Camii avlusunda şekerci dükkânı açan Kandî hem mesleği ile hem de düşürdüğü tarihlerle meşhur olmuştur. Bu yüzden Müverrih Kandî namıyla anılmıştır. Kendisine ulufe bağlanıp mensup olduğu tarikatın işareti olan halkaları çıkaran Hayâlî Bey hakkında "Ey Hayâlî halka geçmez oldu âh" mısraıyla bu hadiseye tarih düşürmüştür. Hayâlî Bey bunun üzerine Kandî'nin şekerci dükkânını taşa tutmuştur. 1555'te vefat eden şairin kabri Eyüp'te Nişancı Celâl-zâde Mescidi'ndedir (Kaplan, 2020).

Garâmî, şair Kandî'yi şekerci manasına gelen mahlası dolayısıyla şiiirine konu eder ve onun müverrih olarak anıldığını dile getirir:

<p style="text-align: center;">Adres RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8 Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714 e-posta: editor@rumelide.com tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616</p>	<p style="text-align: center;">Address RumeliDE Journal of Language and Literature Studies Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8 Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714 e-mail: editor@rumelide.com, phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616</p>
---	---

Ķandî d d g n gerĶi m verriĶ idi  y dil

şekker gibi şol şi'r-i Neb tiye ne d rsin

(Başpınar, 2013: 651; G.1083/2)

[= Ey gönül! GerĶi Kand  dediĶin m verriĶ/ tarihĶi idi, peki Neb t nin şeker gibi olan şiirine ne dersin?]

G r ld g  üzere şair, beytini şeker kelimesi etrafında kurmuştur. Kand, şeker kelimelerinin yanında nebat şekeri denen bir çeşit kristal şekeri bir arada kullanarak bahse konu şairlerin şiirinin tatlı olduĶunu ima etmiştir.

10. Muhibb 

Gar m , Muhibb  mahlasını kullanan Kanuni Sultan Süleyman'ın gazellerini öven müstakil bir gazel yazmıştır (Başpınar, 2013: 935-937, G. 1608; Başpınar, 2015b: 9-12). Bunun dışında Muhibb  mahlası Gar m  *D v n*'ında bir yerde geĶmektedir:

 y Ķar m   n Muhibb d r S leym n-ı zam n

D v-i Ķahra h  d se d ny y  hep z r incid r

(Başpınar, 2013: 298; G.386/9)

[= Ey Gar m ! Zamanın Süleyman'ı Muhibb d r. O kahır devini/ cinini ha deyip harekete geĶirse dünyayı hep feryatlar incidir.]

Fakat bu beyitte Muhibb 'nin řairliĶi hususunda herhangi bir bilgi bulunmamakta, daha ziyade onun Süleyman peygamber gibi bir kudrete sahip olduĶu dile getirilmektedir.

11. Neb t 

Kaynaklarda Neb t 'nin 16. yüzyılda yaşamış Kızılbaş bir şair olduĶu kayıtlıdır. Ķaldıran Savaşı'nda esir edildikten sonra uzun yıllar bugünkü Sırbistan'da esaret hayatı yaşayan şair, daha sonra NiĶbolu'ya gitmiş ve orada iskele k tipliĶi yapmıştır.  şıkane ve hakimane şiirleri bulunan şairin mutasavvıf bir şair olduĶu, *D v n*'ının bulunduĶu, esaret hayatını anlatan manzum bir eseri olduĶu söylenmektedir ( akır ve  rdek, 2020).

Ķand  d d g n gerĶi m verriĶ idi  y dil

şekker gibi şol şi'r-i Neb tiye ne d rsin

(Başpınar, 2013: 651; G.1083/2)

[= Ey gönül! GerĶi Kand  dediĶin m verriĶ/ tarihĶi idi, peki Neb t nin şeker gibi olan şiirine ne dersin?]

Gar m  Neb t 'yi mahlasının manası şekerle ilgili olduĶundan Kand  ile birlikte zikretmiştir. Ancak Neb t  hakkında bir bilgi vermemiştir.

12. Nec t 

Gar m 'nin şiirlerinde Nec t  Bey, iki bakımdan söz konusu edilmiştir. İlk örnekte insanların Z t  ve Nec t  Bey ve Ahmed Paşa'dan ziyade B k 'yi beĶendikleri dile getirilmiştir:

Nice Z t  Nec t  nice AĶmed

Bulardan belki aĶmedd r en ma

(Başpınar, 2013: 686; G.1150/2)

[= (B k ) halkın nazarında Z t , Nec t  ve Ahmed'in hepsinden daha övülmeye layıktır.]

 kinci örnekte ise Nec t  Bey, şiirde darbimesel söyleme vasfı dolayısıyla konu edilmiştir.

Đarb-ı meşeli çarbice şi'rinde éden yād

İnsāf édelüm hağ bu Necātiye ne dērsin

(Başpınar, 2013: 651; G.1083/4)

[= İnsaf edelim, doğrusu darbimeseli darbi olarak (darbi cinas şeklinde) anan Necāti'ye ne dersin?]

Hakikaten Necāti, kendi çağında şiirde darbimesel söyleme hususunda öne çıkmıştır. O “atasözü söylemeyi uygunluğa erıştiren, gazel tarzında yeni bir çığır açan ve kendinden önceki şairlerin üslubunu hükümsüz bırakan bir şairdir.” (Kaya, 2006: 477). Garāmî de şairin bu vafına dikkat çekmiştir.

13. Nevâî

Garāmî aşağıdaki beytinde Nevâî tarzında şiirler söylediğini belirtmiştir:

Nevâî şi'r-ile ben éy Garāmî

Nakışlar bağladum nakş-ı nevāda

(Başpınar, 2013: 765; G.1300/5)

[= Ey Garāmî! Ben Nevâî tarzı şiirle neva makamında bir nakış/ beste bağladım.]

Şair beyitte neva, nakış, bağlamak gibi musiki istilahlarını bir arada kullanmıştır. Garāmî burada Nevâî'ye dair bir bilgi vermemiştir. Ancak *Divân*'ında Çağatay Türkçesi ile yazılmış şiir ve mısralara rastlanır (Başpınar, 2013: 770, G. 1311; Başpınar, 2013: 540, G.857/6).

14. Şem'î

Prizren'de doğan 16. asır şairi Şem'î hakkında az bilgi bulunmaktadır. Memleketindeki eğitimden sonra İstanbul'a geldiği, Mevleviliğe intisap ettiği, derviş olup münzevi bir hayatı tercih ettiği bilinmektedir. Edirne'de Şeyh Muslihiddin Dergâhı'nda şeyhlik de yapan şair, İstanbul'da 1529-30 tarihinde vefat etmiştir (Karavelioğlu, 2010: 506; Karagözlü, 2020). Bilinen tek eseri olan *Divân*'ı üzerine bir doktora çalışması yapılmış (Karavelioğlu, 2005) ve bu çalışma daha sonra yayımlanmıştır (Karavelioğlu, 2014).

Garāmî'nin şiirlerinde Şem'î, üç yerde geçmektedir. Bunlardan ilkinde Şem'î mahlasının daha çok kelime manası olan *mum* dolayısıyla söz konusu edildiği görülmektedir:

Şem'î gazeli meclis-i mey revnakı pür-süz

Şevk étmege söz Āhî ya İshâkî gerekdür

(Başpınar, 2013: 341; G.472/2)

[= Şem'î'nin gazeli, şarap meclisinin yakıcılıkla dolu güzelliğidir. Sözün şevk vermesi için Āhî/ ahlî ya da İshâk tarzında olması gerekir.]

Görüldüğü üzere Şem'î'nin gazeli, şarap meclisini süsleyen, yakıcılıkla dolu bir mum gibi tahayyül edilmiştir.

Şem'î mahlasının geçtiği diğer iki örnekte ise şiir ve dostluk söz konusu edilmiştir. Aşağıdaki beyitte Garāmî şiir yolunda yürüdüğü yolun Şem'î'den geçtiğini söylemektedir. Şem'î, 1500-01 yılında doğan Garāmî'nin şiir sahasında örnek aldığı kimselerden sayılabilir. Ayrıca beyitte *sülûk* kelimesi Şem'î'nin tasavvufi veçhesine de işaret etmektedir:

Sülûk-i rāh-ı şi'r étmekde Şem'î reh-güzārumdur

Ġarāmînin şehā üstādı İshâk-ıla Āhîdür

(Başpınar, 2013: 270; G.331/5)

[= Şiir yoluna katılmada Şem'î benim geçtiğim yoldur. Ey şah! Garāmî'nin üstadı İshâk ile Āhî'dir.]

Garâmî üstadı olan şairler Âhî ve İshâk'ı anarken Rumelili bir şair olan Şem'î'yi de dostu olarak zikretmekte ve onu hayırla yâd ettiğini söylemektedir:

Garâmî Şem'î'yi hayr-ıla yâd eyler ki yâridur
Du'âlar éder üstâdı olan Âhîyle İshâka (Başpınar, 2013: 733; G.1241/5)
[= Garâmî, dostu Şem'î'yi hayırla yâd eder. Üstadı olan Âhî ile İshâk'a da dualar eder.]

15. Şeyhî

Garâmî, Şeyhî mahlasını iki yerde zikretmiştir. İlkinde Firdevsî ve Selmân ile birlikte anmıştır. Burada Garâmî'nin kendini ve şiir tarzını söz konusu şairlerden üstün tuttuğu görülmektedir:

Olamaz tarzunda Şeyhî çün mürîd
Éy Garâmî Tûsî yâ Selmân nedür (Başpınar, 2013: 402; G.589/7)
[= Ey Garâmî! Senin tarzında Şeyhî sana mürit olamaz, Tûsî (Firdevsî) ve Selmân nedir?]

Kendi şiirini övdüğü bir başka beyitte ise yalnızca Şeyhî'nin adını zikreden Garâmî, yine onun için mürit kelimesini kullanmıştır:

Naķış yok tavr u tarzunda mürîdüdür senüñ Şeyhî
Edâ'-i ma'niñi kâmil Garâmî bes kemâl étđi (Başpınar, 2013: 846; G.1439/5)
[= Tavr ve tarzından noksan yok, Şeyhî senin müridindir. Kâmil Garâmî, senin manadaki edayı yeterince kemale erdirdi.]

Bu beyitlerde Garâmî'nin şeyh-mürit ilişkisinden yararlandığı ve bu minvalde Şeyhî mahlasını zikrettiği söylenebilir. Dolayısıyla burada Şeyhî'ye dair bir bilgi yer almamaktadır.

16. Yahyâ

Garâmî'nin, şiirlerinde Yahyâ mahlasını ilginç bir tarzda andığı görülmektedir. Burada kastedilen şairin 16. yüzyıl şairi Taşlıcalı Yahyâ Bey olması icap etmektedir. Fakat iki yerde Yahyâ Bey'i isimle anıp ona "şapka" sıfatını eklerken ismini vermeden "çarık" sıfatıyla andığı bir şair daha vardır:

Çarıkla şapka Yahyâ Maḡyâlarķen
Élüñ bunlar aşılı şâ'iridür (Başpınar, 2013: 275; G.340/7)
[= Çarık'la Şapka Yahyâ mahyalarken (?) bunlar bu ilin asıllı şairidir.]

Şair il derken Rumeli'yi kastediyor olmalıdır. İlk mısradaki geçen "çarık" kelimesiyle başka bir şairin kastedildiği aşağıdaki beyitte sarahat kazanmıştır:

Şimdiki zamân şâ'irinüñ birisi şapka
Birisi daḡı şol boḡazı ipli çarıkdur (Başpınar, 2013: 367; G.521/8)
[= Şimdiki zaman şairinin biri Şapka (Yahyâ), birisi de şu boğazı ipli Çarık (?)'tır.]

Çarık'ın kimliği belli olmamakla beraber Yahyâ Bey gibi Kalkandelen'de bulunduğu aşağıdaki beyitte ifade edilmiştir:

Şi'irde şapka Yahyâ gibi çarık

Geçürdi hükmini Kalkandelende

(Başpınar, 2013: 728; G.1231/8)

[= Şiirde Şapka Yahyâ gibi Çarık da hükümünü Kalkandelen'de geçirdi.]

Yahyâ Bey'in şairliği hakkında Garâmî'nin bir bilgi verdiği görülmez. Fakat Rumeli'nin asıllı/ soylu şairleri arasında olduğunu zikretmesi dikkate değer görünmektedir. Ayrıca Arnavut asıllı olup meşhur Dukagin ailesine mensup olan şairin (Kaya, 2020) bu kökeni, Hristiyanların giydiği bir başlık olan şapkanın Yahyâ Bey'e bir sıfat olarak eklenmesiyle vurgulanmıştır.

17. Zâtî

Devrin mühim şairlerinden Zâtî, Bâkî'ye dair olan bir gazelde geçmektedir. Doğrudan doğruya Zâtî'yi konu almayan bu beyitte Bâkî'nin, kendinden önceki şairler Zâtî, Necâtî ve Ahmed Paşa'dan daha makbul olduğu dile getirilmiştir:

Nice Zâtî Necâtî nice Aḥmed

Bulardan belki aḥmeddür enâma

(Başpınar, 2013: 686; G.1150/2)

[= (Bâkî) halkın nazarında Zâtî, Necâtî ve Ahmed'in hepsinden daha övülmeye layıktır.]

Beyitte Zâtî'ye dair herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

Diğer şairler

Yukarıda sayılan şairlerden başka Garâmî tarafından bir gazelde (Başpınar 2013: 650-651) suç ve özür Günâhî ile (G.1082/2), aşkı saklamak Penâhî ile (G.1082/3), şahitlik Güvâhî ile (G.1082/4), bakış Nigâhî ile (G.1082/5) ilişkilendirilmiştir. Bu şekildeki ikinci gazelde (Başpınar 2013: 651) ise sıfat ve zat kavramları Sıfâtî ve Zâtî ile (G.1083/1), sabitlik Sübûtî ve Sebâtî ile (G.1083/3), can bahşetmek Hayâtî ile (G.1083/5) münasebet kurularak anlatılmıştır. Aynı minvaldeki üçüncü gazelde (Başpınar, 2013: 651) atıcılık Râmî ile (G.1084/1), ok Sihâmî ile (G.1084/1), şarap Müdâmî ile (G.1084/2), şarap ve bezm Câmî ile (G.1084/3), şiir nazmetmek Nizâmî ile (G.1084/4) ilişki kurularak dile getirilmiştir. Buradaki mahlaslar birer şaire işaret olmakla beraber beyitler onlara dair herhangi bir bilgi vermemektedir. Bu gazelerde yalnızca Kandî'nin tarihçiliğinden (G.1083/2) ve 15. asır şairi Necâtî'nin şiirde darbimesel irat edişinden (G.1083/4) bahs olunmaktadır.

Sonuç

Garâmî, *Tezkiretü's-Şu'arâ* ismini verdiği şairnamesinde 241 şairin mahlasını zikretmiştir. Bunları çoğu yerde gazel kafiyesi olarak kullanan şairin, mahlasların daha ziyade kelime manaları üzerinde durduğu görülmektedir. Şair, öteki şiirlerinde de benzer bir tutum içindedir. Mahlaslarını zikrettiği 4 İranlı şair Câmî, Firdevsî (Tûsî), Kemâl-i Hocendî ve Selmân-ı Sâvecî'dir. Garâmî bunları kimi zaman şiir sahasında kendine üstat saymakta, kimi zaman ise onları geçtiğini iddia etmektedir. Çok şiir yazar şair, bu bakımdan kendini Firdevsî ile bir tutar.

Garâmî, Türk şairlerden Âhî, Ahmed (Paşa), Atâ-yı Üskübî, Bâkî, Cem Sultan, Hâverî, Hayâlî, İshâk, Kandî, Muhibbî, Nebâtî, Necâtî, Nevâyî, Şem'î, Şeyhî, Yahyâ ve Zâtî olmak üzere 17 şairi zikreder. Fakat bu şairler hakkında sınırlı sayıda bilgi vermiştir: Âhî ve İshâk, Garâmî'nin hem ilim sahasında hem şiir alanında hocasıdır. Şem'î ise şairin dostudur. Garâmî'nin en çok bilgi verdiği şair Bâkî'dir. Yazdığı bir gazel yüzünden Süleymaniye müderrisliği payesinden azledilmesine şiir yoluyla bir not düşmüştür

denebilir. Garâmî, Yahyâ Bey'i ise "şapka" sıfatıyla, kim olduğunu tespit edemediğimiz başka bir şairi ise "Çarık" adıyla anmıştır. Öteki şairlerin mahlasları ise ya başka şairlerle kıyas edilirken söz konusu edilmiş yahut da kelime manalarıyla şiirde onlara yer verilmiştir.

Kaynakça

- Açıl, B. (2016). Hâverî (ö. 1565) ve Divânçesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 172-216.
- Afyoncu, E. (2013). Zeamet. *Türkiye Diyanet Vakfı İşlâm Ansiklopedisi*. 44. C., 162-164. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Başpınar, F. (2013). *Garâmî Divân*. İstanbul: Yedirenk.
- Başpınar, F. (2015a). 16. yy. Klasik Türk şiirinden İlginç Bir şair Garâmî ve Divân'ında Cinas Sanatının Kullanılışı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. (2), 40-58.
- Başpınar, F. (2015b). 16. yy. Klasik Türk Edebiyatı şairlerinden Garâmî'nin *Tezkiretü's-şu'arâ* İsimli şairnamesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. (3), 1-32.
- Bülbül, T. (2020). HÂVERÎ, Açık Kadioğlu Ali Çelebi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/haveri-acuk-kadioglu-ali-celebi> (Erişim tarihi: 13.03.2021).
- Çakır, E.; Ördk, ř. (2020). NEBÂTÎ, Nebâtî Çelebi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/nebati-nebati-celebi> (Erişim tarihi: 14.03.2020).
- Çakır, M. (1998). *Ahî'nin "Hüsn ü Dil"*i. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Fatih Üniversitesi.
- Çavuşoğlu, M. (1991). Bâkî. *Türkiye Diyanet Vakfı İşlâm Ansiklopedisi*. 4. C., 537-540. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- İsen, M. (1988). Âhî, Benli Hasan. *Türkiye Diyanet Vakfı İşlâm Ansiklopedisi*. 1. C., 527. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kaçalın, M. S. (tarihsiz). *Âhî [1476-1517] Divân*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10590,ahidivanimustafakacalinpdf.pdf?o> (Erişim tarihi: 13.03.2021).
- Kanar, M. (2010). şâhnâme. *Türkiye Diyanet Vakfı İşlâm Ansiklopedisi*. 38. C., 289-290. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kaplan, Y. (2020). KANDÎ, Müverrih Kandî. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/kandi-muverrih-kandi> (Erişim tarihi: 14.03.2021).
- Karagözlü, V. (2020). şEM'Î, Prizrenli şem'î. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/semi-prizrenli-semi> (Erişim tarihi: 14.03.2021).
- Karaismailoğlu, A. (2009). Selmân-ı Sâvecî. *Türkiye Diyanet Vakfı İşlâm Ansiklopedisi*. 36. C., 446-447. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Karavelioğlu, M. A. (2005). *On Altıncı Yüzyıl şairlerinden Prizrenli şem'î'nin Divanı'nın Edisyon Krişiği ve İncelenmesi*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Karavelioğlu, M. A. (2010). şem'î, Prizrenli. *Türkiye Diyanet Vakfı İşlâm Ansiklopedisi*. 38. C., 505-506. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Karavelioğlu, M. A. (2014). *şem'î Divânı*. İstanbul: Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Kaya, B. A. (2006). Necâtî Bey. *Türkiye Diyanet Vakfı İşlâm Ansiklopedisi*. 32. C., 477-478. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kaya, B. A. (2020). YAHYÂ BEY, Taşlıcalı, Dukagin-zâde. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/yahya-bey-dukaginzade> (Erişim tarihi: 14.03.2021).
- Kılıç, F. (2010). *Âşık Çelebi Meşâ'irü's-şu'arâ*. İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü.

- Köksal, M. F. (2020). ÂHÎ, Benli Hasan, Dilsiz Dânişmend. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ahi-benli-hasan-dilsiz-danismend> (Erişim tarihi: 13.03.2021).
- Macit, M. (2017). *Neğim Dîvânı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56214,nedim-divanipdf.pdf?0> (Erişim tarihi: 18.03.2021).
- Mehmed Süreyyâ (1996). *Sicill-i Osmânî*. (Haz. Nuri Akbayar). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Okumuş, Ö. (1993). Câmî, Abdurrahmân. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 7. C., 94-99. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Sungur, N. (1990). *Ahi Divanı (inceleme-metin)*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Şahin, İ. (2009). Sancak. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 36. C., 96-99. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Uzun, O. (2018). *Benli Hasan Çelebi (Âhî) - Hüsn ü Dil (İnceleme-Karşılaştırmalı Metin-Sözlük-Dizin)*. Doktora Tezi. Ardahan: Ardahan Üniversitesi.

50. İbn Hânî el-Endelüsî'nin edebî kişiliği ve divanındaki başlıca şiir konuları

Fuat DAŞ¹

APA: Daş, F. (2021). İbn Hânî el-Endelüsî'nin edebî kişiliği ve divanındaki başlıca şiir konuları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 907-925. DOI: 10.29000/rumelide.990697.

Öz

İbn Hânî, Endülüs edebiyatının önde gelen şairleri arasındadır. İşbiliye'de doğmuş, ilköğrenimini burada tamamlamıştır. Genç yaşta ülkesini terk edip Mağrib'e geçmiş ve Fâtımî Devleti'nin saray şairi olmuştur. Uzun yıllar bu devletin hükümdarlarından Muizz-lidînilâh'ın sarayında yaşamış ve divanının büyük bir bölümünü oluşturan methiyelerinin çoğunu onun için yazmıştır. Muizz-lidînilâh'ın yanı sıra onun komutanlarına, valilerine ve ailesinden birçok ferde şiirler söylemiştir. Methiye türü şiir konularının yanı sıra mersiye, hicviye, gazel ve tasvir türü şiir konularından da beyitler kaleme almıştır. Ancak bu beyitlere genel itibarıyla methiyelerinin içerisinde yer vermiştir. Endülüs'te doğup büyümesine rağmen hayal dünyasında daima Arap yarımadasında yaşamış, Câhiliye şiirinin üslubunu ve dilini yansıtmış, muallaka şairlerini taklit etmiştir. Şiirlerindeki yer isimleri, sevgili adları, çöl hayatına özgü kullandığı anlaşımları zor ifadeler, çölde doğan Arap şiirini ne derece taklit ettiğini apaçık göstermiştir. Bütün bunlardan dolayıdır ki o, Endülüs şiirinde neo-klasik dönem olarak da adlandırılan doğu edebiyatını taklit dönemi temsilcileri arasında yer almıştır. İbn Hânî şiirlerinde yaşadığı dönemin siyasi ve sosyo-kültürel durumundan bahsetmiş, birçok tarihî olaya ve savaşa değinmiştir. Bu sebeple onun şiirlerinin edebî değeri olduğu gibi tarihî vesika değeri de bulunmaktadır. Bu çalışmada; İbn Hânî'nin hayatı, edebî kişiliği ve divanında ele aldığı methiye, hicviye, mersiye, gazel ve tasvir gibi başlıca şiir konuları ele alınmıştır. Ayrıca bu şiir konularına divanından seçme beyitlerle örnekler verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Arap edebiyatı, Endülüs şiiri, İbn Hânî

The literary personality of Ibn Hânî al-Andalusi and the major poetry topics in his divan

Abstract

Ibn Hânî is one of the leading poets of Andalusian literature. He was born in Seville and completed his primary education here. He left his country at a young age and moved to the Maghreb and became the court poet of the Fâtımî State. He lived in the palace of Muizz-lidînilâh, one of the rulers of this state, for many years and wrote most of the panegyrics that constitute a large part of his divan for him. In addition to Muizz-lidînilâh, he sang poems to his commanders, governors and many members of his family. He wrote couplets on elegy, satire, ghazal and depiction type poetry as well as panegyric. However, he generally included these couplets in his panegyrics. Although Ibn Hânî was born and raised in Andalusia, he always lived in the Arabian peninsula in his imaginary world, reflected the style and language of Jahiliyya poetry and imitated the poets of muallaka. The place names, beloved names and incomprehensible expressions specific to desert life in his poems clearly showed how much he imitated Arab poetry born in the desert. Because of all these, he was among the

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Yabancı Diller ABD (Bartın, Türkiye), fuatdas@windowslive.com, ORCID ID: 0000-0003-1088-2177 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.06.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990697]

representatives of the period of imitation of eastern literature, which is also called neo-classical period in Andalusian poetry. In his poems, Ibn Hânî talked about the political and socio-cultural situation of the period he lived in, and mentioned many historical events and wars. For this reason, his poems have literary value as well as historical document value. In this study; The life of Ibn Hânî, his literary personality and the main poetic subjects such as panegyric, satire, elegy, ghazal and depiction that he dealt with in his divan were discussed. In addition, examples of these poetry topics are given with selected couplets from his divan.

Keywords: Arabic literature, Andalusian poetry, İbn Hânî

Giriş

Asya'dan bugünkü İspanya ve Portekiz devletlerinin yer aldığı ve Endülüs olarak bilinen topraklara göç eden Müslüman Araplar, burada yüzyıllarca siyasi varlıklarını sürdürmüş, ilmi ve kültürel açıdan büyük gelişmeler kat etmişlerdir. Şiir de bu gelişmeler arasında yerini almış ve buraya göç eden Arapların elverişli kültürel koşulları, şiiri, doğudakinden çok daha değişik ve daha geniş bir alana taşımıştır. Şiir geldikleri coğrafyada sadece üst ve orta kesimin eğlencesiyken Endülüs'te popüler bir sanat haline gelmiştir. Burada gelişen şiir, Arapların geldikleri coğrafyada pek gelişmemiş olan tabiat güzelliği, çiçekler, mevsimler gibi yeni konular içermiştir. Doğunun eski üslubuna ek olarak yaşadıkları hayatla örtüşen anlatım biçimleri geliştirilmiştir (Goldziher, 2012, s. 206). Endülüslü şairler, hayal güçlerinde gelişme kat etmiş, şiir dilinde kullanılan lafızları daha süslü ve ince bir kalıba koymuş, kısa ve hafif bahirlerle şiir söylemeyi tercih etmişlerdir. Öyle ki ulaşılan uygarlığın getirdiği zarafet ve incelik, aruzun her vezniyle ifade edilmediğinden dolayı yeni şiir türleri ortaya çıkmıştır (Toprak, 1988, 157).

Endülüs şiiri ilk önce Câhiliye şiirinin getirdiği üslup ve dili taklit ederek başlamış daha sonra yenileşme sürecine girmiştir. Çünkü Endülüs'teki Müslüman Araplar kendileriyle getirdikleri kültürel birikimlerini, örf ve adetlerini uzun bir süre terk etmemiş ve farklı bir coğrafyada farklı kimliklerle iç içe yaşamış olsalar da hayal dünyalarında daima atalarının geldikleri coğrafyalarda yaşamışlardır. Öyle ki bu durum kültürel yaşamlarına yansımış ve Endülüs'ün ilk dönem şairleri, yaşadıkları coğrafyanın yeşil doğasından, ırmaklarından, ılıman ikliminden bahsetmekten ziyade Doğulu şairler gibi çölden, hurma ağaçlarından bahsetmişlerdir. Ancak XI. yüzyıla gelindiğinde artık Endülüslü şairler, Doğulu şairleri taklit etmenin yanı sıra şiirlerinde Endülüs'ün doğal güzelliklerini, kültürel yaşamını anlatmış ve böylece şiir için geçiş dönemi başlamıştır. Bu geçiş döneminin ardından toplumun kültür seviyesinin yükselmesiyle de Doğulu şairlerle boy ölçüşecek şairler yetişmiş ve XII. yüzyıl sonrasında Endülüs şiirinde yenilik hareketleri başlamıştır. Bütün bu süreçler, Muvaşşah ve Zecel adı verilen yeni şiir türleri ortaya çıkmasına sebebiyet vermiş ve Endülüs'te doğup büyüyen şairler, kendi kültürlerini, duygularını, yaşam tarzlarını bu şiir türleriyle de yansıtmıştır.

Endülüs şiiri denilince akla gelen ilk simalardan biri hiç şüphesiz İbn Hânî el-Endelüsî'dir. İbn Hânî, Endülüs şiirinde XI. yüzyılın başlarına kadar devam eden Doğu'yu taklit döneminin önde gelen şairleri arasında olup Fâtımî Devleti'nin dördüncü hükümdarı Muizz-lidinillah (ö.365/975)'ın saray şairi olarak tanınmaktadır. Künyesi Ebü'l-Kasım Muhammed b. Hânî b. Muhammed el-Ezdî el-Endelüsî'dir. Endülüs'ün İşbiliye (Sevilla) şehrinde doğmuş ve burada yetişmiştir (el-Hamevî, 1993, c. 4, s. 2667; İbn Hallikân, 1978, c. 4, s. 421). Ailesiyle birlikte Gırnâta (Granada) yakınlarında bir yerleşim yeri olan 'İlbire'ye (Elvira) göç ettiğinden dolayı İbn Hânî el-'İlbiriyye adıyla da bilinmektedir (Ferrûh, 1984, c. 4, s. 266). Doğum tarihi hakkında kesin bir bilgi bulunmamaktadır; lakin genel kanaat şairin 932-938 yılları arasında doğduğu üzerinedir. Kültürel seviyesi yüksek bir aileye mensuptur ve bu aile, Yemen

bölgesinden Kuzey Afrika'ya göç eden Ezd kabilesindedir. Soyü İfrîkiye Valisi Yezîd b. Hâtîm el-Ezdî'ye (772-787) veya kardeşi Ravh b. Hâtîm'e dayanmaktadır. (Toprak, 1999, c. 20, s. 27; Dachraoui, c. III, s. 785). İbn Hânî'nin künyesi ve nesebi hakkında gerek klasik gerekse modern kaynaklarda bilgi olmasına rağmen ailesiyle ilgili bilgi neredeyse yok denecek kadar azdır. Hatta annesi ve kardeşleri hakkında herhangi bir malumat yoktur ve İbn Hânî de divanında aile fertlerinden bahsetmemiştir. Aile fertlerinden sadece babası Hânî hakkında bilgi mevcuttur (Nâcî, 1963, s. 50).

Babası Hânî, Fâtîmî Devleti'nin ilk hükümdarı Ubeydullah el-Mehdî (ö.322/934)'nin kurduğu ve Fâtîmîlerin birinci başşehri Mehdiye'nin bir köyünde doğmuştur. Hânî, Endülüs'ün Kurtuba (Cordoba) şehrine göç ederek burada bir süre kaldıktan sonra oğlu İbn Hânî'nin doğduğu İşbiliye şehrine geçmiştir (İbn Hâlikân, 1978, c. 4, s. 421). Endülüs'e hangi amaç için gittiğiyle ilgili bilgi mevcut değildir; ancak bazı günümüz araştırmacıları, İbn Hânî'nin babasının Mehdiye'deki okullarda İsmâîlî inancının öğretilerini öğrendiğini, buradaki dâîlerden dersler aldığı ve daha sonra Endülüs'e gönderildiğini ileri sürmüştür. Bu ve benzeri fikirler, el-Mehdî'nin Endülüs Emevî Devleti'ni ele geçirmek için görevlendirdiği birçok İsmâîlî dâî arasında Hânî'nin de bulunduğu ihtimali üzerinden kaynaklanmıştır. Bundan dolayı söyleyebiliriz ki; İbn Hânî, Şii-İsmâîlî inancını, Endülüs'ten Mağrib'e geçtikten sonra değil de ilk olarak ailesinden, bir dâî olan babasından öğrenmiştir (Nâcî, 1963, s. 50). İbn Hânî, ilköğrenimini İşbiliye'de tamamlamış daha sonra Endülüs'ün Kurtuba şehrine giderek burada ilmî ve kültürel açıdan kendini geliştirmiştir. Küçük yaşta şiire ve edebiyata ilgi duymuş, Arap şiirini ve ahbârını ezberlemiştir. Şiirlerinde adı geçen eski yer isimleri, hikmetli sözler, meseller onun Arap edebiyatına, kültürüne ve tarihine ne derece hâkim olduğunu açık bir şekilde kanıtlamaktadır (Özel-Çiftçi, 2020, s. 1386). Ayrıca şiirlerinde Kur'ân-ı Kerîm'de geçen bazı kıssalara telmihte bulunması, ayetlerden iktibas yapması, Fâtîmî halifesi Muiz-lidinillâh için yazdığı methiyelerde Şii- İsmâîlî doktrini açık bir şekilde yansıtmaları dinî alanda da geniş bilgiye sahip olduğu göstermektedir.

İbn Hânî savunduğu felsefî düşüncelerden ve şiirlerindeki Şii- İsmâîlî meyillenden dolayı zındıklıkla suçlanmıştır. Bu durum karşısında kendisiyle dostluk kurduğu, kaynaklarda adı zikredilmeyen İşbiliye valisi, Mağrib'e gitmesini tavsiye etmiş ve İbn Hânî 27 yaşında Endülüs'ten ayrılmak zorunda kalmıştır (İbn Hâlikân, 1978, c. 4, s. 421; Zirikli, 2002, c. 7, s. 130). Ancak Ahmed Heykel, onun sadece Fâtîmî yandaşı olduğundan dolayı Mağrib'e gitmek zorunda kaldığını ifade ederek yaşadığı dönemde düşünce özgürlüğünün bulunduğunu ve Endülüs halkından birçok insanın felsefeyle meşgul olduğunu ileri sürmüştür (Heykel, 1985, 234). Mağrib'e geçen İbn Hânî, burada şiirlerini yazacak, şairlik yeteneğini gösterecek fırsatlar bulmuş, ömrünün büyük bir kısmı Endülüs'te geçmesine rağmen kariyeri Kuzey Afrika topraklarında parlamış ve şöhreti, gündün güne yayılmaya başlamıştır. Kısacası onun şiirleri, doğup büyüdüğu yerden uzak gurbet diyarında meşhur olmuştur (el-Hümejdî, 2008, s. 143).

Mağrib bölgesine geçen İbn Hânî, burada ilk olarak devlet erkânından Muizz-lidinillah'ın komutanı Cevher es-Sıkillî (ö. 381/992)'yle tanışmıştır (Hunzai, 1996, s. 23). Onun bu bölgede düşmanlarına karşı kazandığı zaferlerine ve Fâtîmî Devleti'nin bölgedeki siyasi gücünün yayılması için gösterdiği çabalarına şahit olmuş, kahramanlığını, yaptığı fetihleri, Halife Muizz'e sadakatini anlattığı ve kendisinin ilk kasidesi olan bir methiye kaleme almıştır (Hafâcî, 1992, s. 429). Bu methiye karşılığında Cevher'in verdiği mükâfattan hoşnut kalmadığı için Cezayir'in doğusunda bulunan Mesile şehrinin valisi Ca'fer b. Ali b. Sa'dûn el-Ezdî ve yönetimde kendisine yardımcı olan kardeşi Yahya'nın yanına gitmiştir. Bu iki kardeşi methettiği birçok şiir kaleme almış ve bu şiirler karşılığında istediği itibarı onlardan görmüştür (İbnü'l-Hatîb, 2009, c. 2, s. 762; el-Kaysî, 1983, s. 322). Bu aile sayesinde sıkıntılardan uzak, huzurlu ve refah seviyesi yüksek bir hayat yaşamaya başlamıştır. Birçok şiirinde geçmiş dönemlerde yaşadığı sıkıntılıların bu aile sayesinde son bulduğuna değinerek onlar için methiyeler ve ölen yakınlarına

mersiyeler yazmıştır. Bu yeni hayat şairimizin edebî hayatına da yansiyarak daha üretken ve yaşadığı coğrafyada yavaş yavaş şöhreti yayılan bir şair olmuştur. Mağrib bölgesinde şiirleri geniş kitleler tarafından okunup ünü yayılınca Fâtımî hükümdarı Muizz, Ca'fer ve Yahya'dan İbn Hânî'yi Kayravan'a göndermelerini istemiştir. Hükümdarın huzuruna çıkan şair, onun için söylediği methiyeler ve hilafetinin gücünü anlattığı, düşmanlarına karşı Muizz'i yücelttiği şiirler sayesinde zamanla onun gözde şairi olmuş ve sarayında bulunan diğer şairlere karşı üstünlük sağlamıştır (Toprak, 1999, c. 20, s. 27; İbn Hâlikân, 1978, c. 4, s. 421). 973 yılında Mısır'ın fethi üzerine Muizz, Mısır'a doğru yola çıkmış ve şairimiz onu uğurladıktan sonra peşi sıra yetişmek için ailesini de kendisiyle getirmeye Mağrib'e dönmüştür; ancak Libya'nın doğusunda Berka'da ölü bulunmuştur. Ölümüyle ilgili birçok rivayet vardır. Berka halkından birinin yanında günlerce kaldığı ve düzenlenen bir dost meclisinde çıkan arbede de öldürüldüğü, misafir kaldığı evden sarhoş bir şekilde ayrılarak yolda öldüğü, kemeriyle boğularak Berka'daki su dolaplarından birine asıldığı ölümüyle ilgili anlatılan rivayetler arasındadır (İbn Hâlikân, 1978, c. 4, s. 421). Bu rivayetlerden öte Emevî ve Abbâsî ajanları tarafından suikast sonucunda öldürülme ihtimali de vardır (Dachraoui, c. 3, s. 785).

Bu çalışma, klasik ve modern kaynaklar ışığında İbn Hânî'nin hayatını, edebî kişiliğini ve divanında kaleme aldığı methiye, mersiye, hicviye, gazel ve tasvir gibi başlıca şiir konularını incelemiştir. Ayrıca bu şiir konularında nasıl bir üslup sergilediği, içerik olarak nelerden bahsettiği, kimlere yönelik bu şiirleri söylediği, eski Arap şiirinde etkilenip etkilenmediği yahut etkilendiyse nelerden etkilendiği, divanında bu şiir konularından hangilerine daha çok ağırlık verdiği vb. sorulara divanından seçilen örnek şiirler ışığında cevaplar aranmaya çalışılmıştır.

1. İbn Hânî'nin edebî kişiliği

İbn Hânî, Endülüs ve Mağrib edebiyatının en büyük şairlerinden biridir. Şiirleriyle çağdaş olan birçok şairi derinden etkilemiş, halifelerin ve emirlerin gözde şairi olmuştur. Ancak bir şair olarak yıldızı, Fâtımî Devleti'nin dördüncü hükümdarı Muizz-lidinillah'ın saray şairi olmasıyla parlamıştır. Sanatı bu hükümdarın sarayında zirveye ulaşmış ve şiirleri bütün İslâm dünyasına yayılmıştır. Öyle ki onun adı artık Fâtımî Devleti ve bu devletin en güçlü hükümdarlarından Muizz-lidinillah ile anılır olmuştur. Şiirleriyle bu hükümdarın gücünü duyurmuş, düşmanlarını yermiş ve methiyelerinde onu mübalağalı ifadelerle yüceltmıştır.

İbn Hânî, Doğu'yu taklit dönemi şairlerindedir. Bundan dolayı edebî kişiliğinde Câhiliye Dönemi şairlerini ve onların üslubunu yansıtmış, aynı tarzda şiirler kaleme almış ve geleneksel bir eğilim sergilemiştir. Edebî kişiliğiyle sadece kasidenin genel yapısı, izlenen yöntem açısından eskiyi taklit etmemiştir. Yer yer çöl hayatına özgü, anlaşılması zor lafızlar bulup şiirlerine koyması da yaptığı taklidin bir göstergesidir. Bu lafızlar şiirlerinin üslubuna ve manasına bir beğeni katmayıp kulağı tırmalasa da eski dile hâkimiyetini ve taklidini göstermiştir (Nâcî, 1963, s. 269). Edebî kişiliğinde gelenek ve taklit düşüncesini açık bir şekilde yansıtan İbn Hânî, batıda doğunun sesi olmayı, Abbâsî şiirinin önde gelen şairlerinden Ebû Temmâm (ö. 231/846), Mütenebbî (ö. 354/965) ve el-Buhtürî (ö. 284/897) olarak anılmayı arzulamıştır (el-Fâhûrî, 1986, s. 962). Eskiye taklidi, Câhiliye Dönemi şiirlerinde geçen yer isimlerini, sevgili adlarını kullanarak ve bu dönemin kültürel motiflerinden izler yansıtarak da göstermiştir (el-Ya'levî, 1985, s. 205). Komutan Cevher es-Sıkkî'yi methettiği bir şiirinin nesîb kısmında Arap yarımadasında "بُرْقَةُ شَهْمَدٍ" *Burqatu şehmedin* olarak bilinen ve muallaka şiirlerinde geçen eski bir mekân ismine yer verdiği bir beyti şöyledir:

olmasıyla dikkatleri üzerine çektiği gibi her açıdan yaşadığı dönemi yansımasıyla da dikkatleri üzerine çekmiştir.

2. İbn Hânî'nin divanındaki başlıca şiir konuları

2.1. Methiye (Övgü)

Methiye türü şiirler, İbn Hânî'nin şiirlerinin başlıca konusunu temsil eder ve divanının yarısından fazlası methiye türü şiirlerden oluşur. Endülüs'ten Mağrib'e göç ettikten sonra edebî kariyerine bu türden şiirler yazarak başlar ve muhtemeldir ki şairin bundaki amacı, şiirleriyle kazanç elde etmek olur. Mağrib'te ilk methiyesini Muizz-lidinillâh'ın komutanı Cevher es-Sıkillî söyler; ancak kendisine verilen mükâfattan hoşnut kalmadığı için Cezayir'in doğusunda bulunan Mesile şehrinin valisi Ca'fer b. Ali b. Sa'dûn el-Ezdî ve yönetimde kendisine yardımcı olan kardeşi Yahya'nın himayesine girer ve methiyelerini onlar için söyler. Methiyelerinde bu ailenin fertlerini yiğitlik, cömertlik, kahramanlık, yardım severlik vb. üstün sıfatlarla över ve halkın nezdinde onların itibarını yüceltir. İbn Hânî bu aileye yazdığı methiyelerinde eski Arap şiirindeki methiyelerin üslubuna uyar, benzer temalara değinir, bu methiyelerin genel karakterini ve dilini yansıtır. Bu aile için söylediği methiyeleri, kariyerinin zirvesine ulaşmak için geçiş dönemi olur. Örneğin Yahya b. Ali'ye söylediği bir methiyesinden bahsetmek gerekirse; bu methiyesinin ilk on iki beytinde eski methiye şiirlerinde olduğu gibi gazel beyitlerine yer vererek başlar ve akabinde doğrudan methiye konusuna giriş yapar. Yahya'ya övgüsünü kendisine yaptığı iyilikler üzerinden dile getirir, onu, kardeşi Ca'fer b. Ali'ye över ve Mesile şehrinin idaresi hususunda bu iki kardeş arasındaki ilişkiyi, Hz. Musa'ya işlerinde yardımcı olan kardeşi Harun ile aralarındaki ilişkiye benzetir. Ayrıca İbn Hânî bu kasidesinde Kur'ân ayetlerinden iktibas yapar ve eski Arap kültürüne ait özel isimlere yer vererek bu kültüre hâkimiyetini gösterir. Bu kasidesinden bazı bölümler şöyledir:

<p>إلى مثل يحمي ثم أغضبي على وتر وقلّدتني منه بصمصامي عمرو وتوجني تاجا من العز والفخر فوالعصر إني قبل يحيى لفي حسر تصوّل به غير الهدان ولا الغمر كصرف الردى كالليث كالغيث كالبحر فنادى أن اشرح ما يضيق به صدري وشدّ به أزرّي وأشركه في أمري</p>	<p>وَأَلَيْتُ لَا أُعْطِي الرِّمَّانَ مَقَادَةَ وَأُنْجِدُنِي يَحْيَى عَلَيَّ كُلَّ حَادِثِ خَلَلْتُ بِهِ فِي رَأْسِ غُمِّدَانٍ مَنَعَةً فَلَا تَسْأَلَانِي عَنِ زَمَانِي الَّذِي خَلَا لَتَبِعَمَ أَخَا فِي كُلِّ يَوْمٍ كَرِيهَةً كَبَدْرِ السَّجَى كَالشَّمْسِ كَالفَجْرِ كَالضَّحَى لِلَّذَلِكِ نَاجِي اللَّهِ مُوسَى نَبِيُّهُ وَهَبْ لِي وَزِيرًا مِنْ أَخِي أَسْتَعْنُ بِهِ</p>
---	--

Yemin olsun ki, zaman Yahya'ya gitmeme engel olursa ona boyun eğmeyeceğim ve göz yummayacağım zulmüne.

Her türlü beladan beni o kurtardı, Amr (b. Ma'd Yekrab)'ın eçilmez keskin kılıcını onun sayesinde kuşandım.

Ulaşılmazı zor Gümduân sarayımın başköşesinde onun sayesinde oturdum, saygınlık ve izzet tacını bana o giydirdi.

Onsuz geçen günlerimi sormayınız! Asra yemin olsun ki Yahya'dan önce hüsrân içindeydim.

(Ey Ca'fer,) Yahya, musibetlerin olduğu günlerde akıllı ve barışçı ne güzel bir kardeş!

Yahya, karanlıktaki ay, güneş, günün ilk ışıkları ve aydınlık gibidir; ölümden kurtuluş, aslan, yağmur ve deniz gibidir.

Bu nedenden ötürü peygamberi Musa da, Allah'a şöyle seslenmişti: Yüreğimi daraltan şeyden dolayı bana ferahlık ver.

Bana, kendisinden yardım alacağım, onunla arkamı güçlendireceğim kardeşimi yardımcı olarak ver ve onu işlerime ortak kıl! (İbn Hânî el-Endelüsî, 1980, s. 158)

İbn Hânî'nin şöhreti Ca'fer'in ailesi için söylediği methiyelerle Mağrib bölgesinde yayılınca Fâtımî hükümdarı Muizz-lidînilâh onu himayesine alır. Bundan sonra divanındaki methiyelerinin çoğunu bu hükümdar için söyler ve onun için söylediği şiirleri *el-Muiziyât* olarak bilinir. Bu hükümdar ile gerçek manada şair-hâmi ilişkisi yaşar, onun ihsanlarına mazhar olur, refah seviyesi yüksek bir hayat yaşamaya başlar ve onun mahiyetinde, hemen hemen arzuladığı tüm değerleri bulur. Memduhûndan elde ettiği mükâfatlar karşılığında, ona söylediği methiyelerinde samimi ve içten duygularını yansıtır. Bir süre sonra memduhunu yüceltmeyi mükâfat elde etme karşılığı olarak değil de, artık canı gönülden yapmayı arzuladığı bir görev bilir. Muizz-lidînilâh'a söylediği ve yer yer mübalağa yaptığı bazı kasidelerinden örnek beyitler şöyledir:

ضياء مظلمة الأيام داجية
تورى أعاديته في أيام دولته
وعنيت محللة الأكناف جوارود
ما لا يورى حاسد في وجهه محسود

O (Muizz), en karanlık günlerin ışığı ve en kurak, çetin mevsimlerin yağmurudur.

Onun hükümranlığı döneminde düşmanları, kıskanç birinin kıskandığının yüzünde gördüğü şeyden daha şiddetlisini görür (İbn Hânî el-Endelüsî, 1980, s. 91).

ملك له اللب الصقيل كائنا
كرم يسح على الغمام وفوقه
عنت البلاد إذا اكفهم رجهم
عكست شعاع الشمس في سجنجل
مجد ينف على الكواكب من عل
في أوجده الرود عام محجل

Güneşin parlıklarını kendisinde yansıtan ayna gibi parlak zekâsı olan bir hükümdardır.

Üzerinden bulutların üzerine akan cömertliği vardır ve yıldızların da ötesinde bir saygınlığa sahiptir.

Ve kurak geçen bir yıl, rızkını arayanların yüzünde endişe yarattığında ülkenin yağmuru olur (İbn Hânî el-Endelüsî, 1980, s. 285).

İbn Hânî'nin ismi hâmesi Muizz-lidînilâh'ın ismiyle bütünleşmiştir. Onunla tanışmadan önce klasik methiyelerde olduğu gibi övdüğü kişinin yiğitlik, cömertlik, asalet gibi meziyetlerine değinirken, Muizz'i tanıdıktan sonra methiyelerine yeni bir boyut kazandırarak onu insanüstü sıfatlarla övmüştür (Özel - Çiftçi, 2020, s. 1389). Onun dışında komutanlarına ya da ailesinden olan kişilere methiyeler yazdıysa da bu methiyelerinde bu kişilerin cömertliğinden, savaşlarda gösterdikleri yiğitliklerden, elde ettikleri zaferlerden vb. konulardan bahsetmiştir. Hiç birine Muizz'e atfettiği sıfatları yüklememiştir. Muizz'e söylediği bu methiyeleri, bazı edipler tarafından eleştirilmiş ve kullandığı küfre varan ifadelerden dolayı kınanmış, üslup ve dil açısından başarılı kabul edilmiş olsa da, muhteva açısından hoş karşılanmamıştır. Örneğin, el-Ma'arrî onun Muizz için söylediği methiyelerinde haddinden fazla mübalağa yaptığını söylerken (el-Ma'arrî, 1977, s. 461), İbn Hallikân ise divanı ile ilgili; methiyelerinde aşırıya kaçmasaydı ve küfre varan ifadeler kullanmasaydı divanından daha güzel bir divan olmazdı ifadelerini kullanmıştır (İbn Hallikân, 1978, c. 4, s. 424). İbn Hânî'nin Muizz için böylesine mübalağa içeren methiyeler

söylemesinin temel sebebi Fâtımîlerin inancını benimsemesinden kaynaklıdır. Halife Muizz'i övdüğü bazı beyitler şöyledir:

فإذا الأنام جيلاً ذموا	طفقت أسئلاً عن أغرّ محجّل
فعلت أن المطلّ ب الخلفاء	حتى دُفعت إلى المعزّ خليفة
وكانت الدنيا عليه غناء	جود كأن اليمّ فيه نفاة
خرس الوؤود وأفحهم الحطباء	ملكك إذا نطقت غلّه مجدّه

Cömertliğiyle tanınan birini sorup soruşturdum ve insanlar arasında böyle birine rastlamadım.

En sonunda Halife el-Muizz'e ulaştım ve anladım ki cömertlik halifelere mahsustur.

Onun (Muizz) cömertliği karşısında deniz bir tükürük, dünya ise bu denizin taşıdığı çer çöp gibidir.

Öyle bir hükümdardır ki sahip olduğu şeref dile gelip onu methettiğinde elçilerin ve hatiplerin dili tutulur (İbn Hânî el-Endelüsî, 1980, s. 12).

أنسى الملائك ذكرك التسبيحا	أخشاك تُنسى الشّمس من مطلعها كما
وأمدّها علماً فكنت الرّوحا	صوّرت من ملكوت ربك صوره
لذعيت من بعد المسيح مسيحا	أفتمت لولا أن دُعيت خليفة

Korkuyorum güneşe doğduğu yeri unutturmandan, zikrinin meleklerle tesbihi unutturduğu gibi.

Sen, rabbinin her şeye gücü yeten kudretinden bir suret olarak yaratıldın, ilmini üfledi ve bir ruh sahibi oldun.

Yemin olsun ki halife olmasaydın Hz. İsa'dan sonraki Mesih sen olurdu (İbn Hânî el-Endelüsî, 1980, s. 74).

Bir methiye şairi olarak İbn Hânî'yi diğer methiye şairlerinden ayıran en önemli özellik methiyelerinde Şii-İsmâîlî inancının tarafgirliğini yapmak ve Fâtımîlerin, Endülüs Emevilerine, Rumlara, Abbâsilere ve içerdeki düşmanlara karşı daima zaferler elde etmesini arzulamak olmuştur (el-Ya'levî, s. 204). Fâtımîler, kumandan Cevher es-Sıkkî'nin öncülüğünde Mısır'ı fethettiğinde Hicaz, Şam gibi diğer doğu vilayetlerinin fethine yönelmiştir. İbn Hânî birçok kasidesinde olduğu gibi düzyazı tadında bu durumu anlatmış, Fâtımîlerin korkusuz bir şekilde hedeflerine doğru ilerlediğini, doğunun geleceğinin Fâtımîlerin elinde olacağını dile getirmiştir. Bu ve benzeri methiyelerinde hem memdûhunu yüceltmiş hem de Fâtımî Devleti'nin gücünü duyurmaya ve düşmanlarının gözünü korkutmaya çalışmıştır.

فطريقة من بعد أخرى تُتقى	فمدينة من بعد أخرى تُستقى
وترلزلت أرض العراق تخوفاً	حتى لقد رجعنت ديار ربيعة
قد آن للظلماء أن تآكثفا	تربصوا فالله مُجِرُّ وعده
سَيَذُبُّ عن حرم النبي المصطفى	هذا الميز بن النبي المصطفى

Şehirler tek tek esir alındı, bir yoldan diğerine düşman takip edildi.

Irak bölgesi büyük korkuya kapılırken DİYâr-ı Rebî 'a derinden sarsıldı.

Bekleyin! Allah'ın vaadi gerçekleşecektir. Karanlıklar yerini aydınlığa bırakacaktır.

Muizz, Ehl-i Beyt'tendir ve Hz. Peygamber'in kutsal emanetlerini o müdafaa edecektir (İbn Hânî el-Endelüsî, 1980, s. 204).

İbn Hânî methiyelerinde genel anlamda muallaka şairleri gibi uzun bahirler seçmiş ve kafiye çeşitliliğine gitmiştir. Bu şiirlerinde ele aldığı temalar açısından genel methiye temalarından farklılık göstermiş olsa da, Câhiliye şiirine ait izler, üslup ve dil özellikleri yansıtmıştır. Bazı methiyelerine doğrudan konuya giriş yapmış olsa da, genel itibarıyla sevgiliden, terk ettiği diyarlardan, ayrılık açısından vb. konulardan bahsedilen ve geleneksel kasidenin ayrılmaz bir parçası olan nesîb bölümüyle başlamıştır.

2.2. Mersiye (Ağıt)

İbn Hânî, divanında mersiye türü şiirler konularına fazla yer vermemiştir. Mersiye türünden sadece üç tane kasidesi bulunmaktadır. Bu türden şiirlere az yer vermesi muhtemelen bir methiye şairi olmasından kaynaklıdır. Mersiyelerinde, Câhiliye Dönemi'nden itibaren süregelen temalara değinmiş ve bu şiirlerinde yenilikçi bir tavır sergilememiştir. Feleğe veryansın ederek bu türden şiirlerine başlangıç yapmış ve bu başlangıç kısmında derin manalar içeren hikmetli sözlere yer vermiştir. Genel itibarıyla mersiyelerinde ölen kişinin kaybedilmesinden duyulan üzüntüyü dile getirmiş, onun övgüye değer meziyetlerini zikretmiş ve geride kalan yakınlarına sabır ve metanet dilemiştir. Bazen ölen kişide olmayan meziyetlerden bahsederken methiyelerinde olduğu gibi mübalağalı ifadeler kullanmıştır. Böyle yapması ölen kişilerin yakınlarıyla arasındaki ilişkiden kaynaklıdır. Çünkü mersiye yazdığı kişiler, yıllarca himayesinde kaldığı ve ihsanlarına mazhar olduğu aileye mensup kişilerdir. Ayrıca bu türden şiirlerindeki diliyle, duyguları coşturmaktan ziyade sakin ve sağduyulu olmayı hedeflemiştir.

Mersiye türü kasidelerden ikisini Emir Ca'fer b. Ali'nin annesine, diğer birini ise Emir'in beş yaşında ölen torununa yazmıştır. Ca'fer'in torununa yönelik mersiyesinde genel itibarıyla feleğe veryansın etmiş, hikmetli sözlere yer vermiş, en güçlü hükümdarların, en vahşi hayvanların ölümden kaçamayacağına değinmiş, çocuğun babasına sabır telkininde bulunmuş, yaşayacak olsaydı cesur ve güçlü olacağını ileri sürmüştür. Bu kasidesinden bazı beyitler şöyledir:

رَمَى الْجَاذَ لَنِيْمٍ فَحَسَّ دُ	وَهَبَ الْدَهْرُ نَفِيْسًا فَاسْتَرَدُّ
بِيَدِ شَيْئَانَا تَلَقَّ سَاهِ بِيَدِ	إِنَّمَا أَعْطَى فَوَاقِي نَاقَةَ
بَعْدَ مَا أَوْضَحَ بَرْقُ وَرَعْدِ	كَأَذْبِ جِهَاءِ جِهَاءِ زُبْرَجَا
عَلَّابِ التُّسُورِ عَلَيْهِ فَاتَّقَ دُ	مَاتَ مَنْ لَوْ عَاشَ فِي سَرْبَالِهِ
لَيْسَ فِي أُنْبَاءِهِمْ مَنْ لَمْ يَسُدُّ	سَيِّدُ قُوْبِلٍ فِيهِ مَعَشَرُ
فَرَأَى مَوْضِعَ حَقِّدِ فَحَقَّقَ دُ	نَافِسِ الدَّهْرِ عَلَيْهِ يَغْرُبَا
فَنَوَى الْغَدْرَ لَهُ يَوْمَ وُلِدُ	هَابَ أَنْ يُجْرَى عَلَيْهِ حَكْمُهُ
إِنَّمَا اسْتَعْجَلَهُ قَبْلَ الْأَمِّ دُ	حَيْثُ لَمْ يُنْظَرْ بِهِ رَيْعَانُهُ
لَوْ رَمَتْهُ تَرْبُ عَشْرِ لَمْ تَكُ دُ	أَقْصَدْتَهُ تَرْبُ حَمْسِ أَسْمُهُمْ

Felek bahsettiği değerli şeyleri geri aldı. Bazen bir cimri de cömert davranabilir ve verdiklerine haset eder.

Ne var ki bir eliyle bahsettiği şeyi göz açıp kapayıncaya kadar diğer eliyle hemencecik aldı.

O (Felek), gök gürültüsü ve şimşek çakmasından sonra gelen susuz ve seyrek bulutlar misali aldatıcıdır.

(Ca'fer'in torunu) Ölüp gitti, şayet uzun yıllar zırh kuşanarak yaşamış olsaydı, nuru bu zırhın parlıtısına üstün gelir, alev alırdı (her yere yayılırdı).

Aşireti olan soylu bir liderdir. Bu aşiretin evlatları arasında liderlik yapamayacak kimse yoktur.

Felek, onun varlığıyla Ya'reb'e (Arapların atası Ya'reb b. Kahtan'a) haset etti, (onu yok etmenin) bir yolunu gözlemledi (fırsatını aradı) ve ona düşmanlık besledi.

Kendisi üzerinde onun hükmünün var olacağından korktu ve doğduğundan beri ona olan ihanetini gizledi.

Delikanlılık yıllarına ulaşmasını beklemedi; aksine onun canını almak için zamanından önce davrandı.

Ölümün okları o daha beş yaşındayken onu yakaladı şayet 10 yaşındayken yakalaysaydı belki de ölmezdi (İbn Hânî el-Endelüsî, 1980, s. 120).

İbn Hânî, mersiyelerinde bir bakıma hayattan edindiği tecrübeleri yansıtarak ölüme ve yaşama karşı fikirlerini aktarmıştır. Kullandığı üslubunda mübalağa ifadelerle yer vermiş, insanların duygularına hitap etmektense onların düşüncelerine ve akıllarına hitap etmeyi tercih etmiştir. Onun mersiyelerinde hayatın onu ne derece olgun bir kişi yaptığını, olaylar karşısında nasıl sakin ve sağduyulu davrandığını da görmekteyiz. Ayrıca bu şiirlerinde samimi ve içten duygularıyla ölen kişinin yakınlarının üzüntüsüne ortak olduğunu hissettirmiştir. Bu şekilde, Ca'fer'in ailesi tarafından yıllarca kendisine yapılan iyiliklerin karşılığını vermeye çalışmıştır. Ca'fer'in annesine yönelik yazdığı bir mersiyesine dünyanın faniliğinden, ölümün gerçekliğinden ve yaşamın kısılalığından dem vurarak başlamıştır. Daha sonra annesinin insanlara yaptığı iyiliklerden, insanların ona ağlamasından, onu kaybetmeleri karşısında duydukları acıdan bahsetmiştir. Hatta tabiatın bile onun ölümü karşısında üzüldüğünü dile getirerek yer yer methiyelerinde olduğu gibi mübalağalı ifadeler kullanmış ve bunu da yağmur, güneş gibi tabiat unsurlarından faydalanarak yapmıştır.

أَنَّ الْعَمَامَ إِلَى مَفْتَقِ مَفْتَقِ	شَهَدَ الْعَمَامُ وَإِنْ سَمَّكَ حَيًّا
لَا الْدَمْعُ يُكْفِرُهُ وَلَا الْمَطَرُ	كَمْ مَنْ يَدِلُّكَ غَيْرِ وَاحِدَةٍ
مَا قَدْ طَوَّئْتَهُ فَهِيَ تَفْتَحُ	وَلَقَدْ نَزَلَتْ بَيِّنَةٌ عَلِمْتُ
فَتَحُّ نَابِ كَهْ وَتَعْتَمُرُ	تَعْمَدُو عَلَيْهَا الشُّمُسُ بَارِعَةٌ

Şayet yağmurunu gönderirse bulut, bil ki sana muhtaç olduğunu tasdik eder.

Nice iyilikler yaptın, akan gözyaşları ve yağın yağmur bu iyilikleri asla inkâr etmez.

Sen ki kabristana defnedilince kabristan sen olduğunu öğrendi ve bununla gurur duydu.

Güneş bu kabristanın üzerine doğdu, bir dindar gibi hac görevini yerine getirip ziyaret etti (İbn Hânî el-Endelüsî, 1980, s. 168).

2.3. Hicviye (Yergi)

Arap edebiyatının en eski ürünlerinden biri olan hiciv türü şiirlerin, eski Arap toplumunda özel bir yeri vardı ve Câhiliye Dönemi'nden itibaren Arap şairler, genel itibariyle övgü şiirlerinde yer verdikleri cömertlik, yiğitlik, yardım severlik vb. üstün sıfatların tam zıddına hiciv türü şiirlerinde yer vermiştir (Durmuş, c. 17, s. 447). Endülüs şiirinin en büyük şairlerinden biri olan İbn Hânî de hicviyelerinde zikrettiğimiz sıfatların zıtlarına yer vermekle birlikte hicvettiği kişinin ahlakî yapısını, karakterini eğer bir topluluğu hicvederse bu topluluğun nesebini, savaşlardaki yenilgilerini, korkaklıklarını hedef almıştır. Bir methiye şairi olduğu için divanında müstakil kaside şeklinde hiciv türü şiirlere neredeyse hiç yer vermemiştir. Hiciv türü beyitlerini kişilere yönelik söylediği gibi memdûhu Muizz'in

düşmanlarına karşı da söylemiştir. Halife Muizz'i methederken ister istemez onun düşmanlarını kötileyen, gücü ve cömertliğini düşmanlarıyla kıyaslayarak onları yeren beyitlere yer vermiştir. Özellikle Bizanslılara, Emevîlere ve Abbasîlere yönelik hicviye türü beyitleri olmuştur. Bundan dolayı onun hicviyelerin çoğu bireysel hiciv türünden ziyade topluluğu hiciv türünde yer almaktadır. Bu devletlere karşı söylediği hicviyelerinde hem memdühünü yüceltmiş hem de bu yüceltme karşısında onun düşmanlarını küçümsemiştir. Örneğin, şu beyitlerinde Emevîleri hicvetmekle kalmaz, onların bağlı olduğu Abdüşems Oğulları'na da ağır bir dille hakaret ettiği görülür:

خَلَّأْتُمْ فِي الْعَيْشِ مِثْلَ مِثْلَةِ الْعَنْتِ
رَاعَيْتُهُمْ بِكُمْ الْبُرُوقُ كَأَنَّهَا
خُلِقَتْ، وَمَا خُلِقُوا لَهَا، تَعَجُّبًا
جَزْدُمُوهُمْ هَا فِي السَّحَابِ نَصْرًا
إِنْ حُصِرَ لَأَنْتُمْ أَنْتُمْ تَحْصِرًا

(Ey Fâtümiler) Abdüşems Oğulları'na ve onlar için yaratılmış her şeye ebedî bir lanet yağdırdınız.

Birer kılıçmış gibi bulutların içinden çekip sıyırdığınız şimşekler, sizin korkunuzu onlara öyle bir saldı ki...

Nesepler sayılıp döküldüğünde, imametın kendilerinde olduğunu zanneden (zavallulara!) (İbn Hânî el-Endelüsî, 1980, s. 272; Toprak, 2020, s. 141).

Yine başka bir şiirinde Muizz'i methederken Bizanslılara yönelik küçümseyici ifadeler kullanmış ve araya Abbâsileri sıkıştırıp onları da hicvetmiştir.

لَنْ يَسْتَفِيقَ الرُّومُ مِنْ سَكْرَاتِهِمْ
عَرَفُوا بِكَ الْمَلِكَ الَّذِي يَجِدُونَهُ
إِنَّ الَّذِي شَرِبُوا رَحِيقًا سَلَسَلُ
فِي كُنُوتِهِمْ وَرَأَوْا شَهْدَكَ تَعَدُّلُ
قَدْ كَانَ يَعْرِفُهَا الْمَلِكُ الْهَرَقِلُ

Bizanslılar sarhoşluklarından ayılamayacaklar ve içtikleri de katıksız, saf bir şaraptır.

Kitaplarında arayıp durdukları hükümlerini seninle tanımış oldular ve şahitliğinin ne kadar adil olduğunu gördüler.

Kral Heraklius'un da yakından bildiği o azmin Abbâsiler'i de senden def etmeye yetti (İbn Hânî el-Endelüsî, 1980, s. 287).

İbn Hânî'nin müstakil bir kaside olarak sadece bir tane hicviyesi bulunmakta olup bunu da Emir Ca'fer b. Ali'nin kâtibi Vehrân adıyla tanınan Ebû Ca'fer'e yönelik yazmıştır. Bu hicviyesinde Ebû Ca'fer'in kâtip olmasına yardım eden günlere lanet okumuş, günlerin onun gibi ahmaklara yardım ettiğini dile getirmiştir. Hatta Ebû Ca'fer'in adını kısaltarak Ebû Ca' r şeklinde zikretmiş ve böyle yaparak onun bu kısaltılmış ismiyle Ca' r (جر) : hayvan pisliği kelimesini bağdaştırmayı hedeflemiştir. Ayrıca saygın bir konuma yükselmesini onun gayretlerine değil de zamanın ahmaklara yardım etmesine yüklemiş ve yaşadığı zamanda Ebû Ca'fer'in makam mevkii sahibi olması gibi birçok rezilliğin meydana geldiğini dile getirmiştir. Ayrıca İbn Hânî bu kasidesinde açık ifadeler ve güzel terkiplere yer vermiştir.

وَعَدَتْنِي الدُّنْيَا كَثِيرًا فَلَأَمُّ أَظْ
عَلَّمْتَنِي الْبَيْتَ دَاءَ كَيْفَ رَكُوبُ الْ
فَرَّ بِغَيْرِ الْمِطَالِ وَالنَّسْرِ وَيُف
يَلِيلُ وَاللَّيْلُ كَيْفَ قَطْعُ النَّسْرِ وَيُف
فَهِيَ أَعْوَانُ كَيْفَ وَغَدٍ وَسَخِيفَاتِ

زَمَنْ أَنْتَ يَا أَبَا الْجَعْرِ فِيهِ
لَيْسَ مِنْ تَالِدٍ وَلَا مِنْ طَرِيفٍ
إِنَّ دَهْرًا سَمَّوْتُ فِيهِ غُلُوًّا
لَوْضِيعِ الْخَطِّ وَبِوَيْغِ الصَّرُوفِ

Dünya birçok söz verdi bana; ancak elde ettiğim tek şey (bu sözlerle) beni oyalaması ve atlatması oldu.

Çöl gecenin zorluklarının nasıl olduğunu bana öğretirken, gece ise susuz çölü nasıl aşmayı öğretti.

Şu yaşadığımız çağın günleri akılsızca davranıp her ahmak olana ve her alçağa yardım etti.

Ey Ebu'l-Ca'r (Vehrân)! İçinde bulunduğun zaman babandan ve atalarından sana miras kalmadı.

Şüphesiz ki senin de saygın bir konuma yükseldiğin zamanın çeşitli entrika ve vezillikleri oldu (İbn Hânî el-Endelüsî, 1980, s. 214).

2.4. Gazel (Aşk)

Arap edebiyatında klasik dönem şairleri, methiye türü şiirlere genel itibariyle gazel türü beyitlerin bulunduğu nesib bölümüyle başlamışlardır. Bu şekilde, süregelen kaside üslubuna sadık kalmışlar ve kasideye romantizm katarak şiir değerini yükseltmişlerdir. Nitekim divanının büyük bir bölümü methiyelerden ibaret olan İbn Hânî de bu türden kasidelerine genel itibariyle nesib bölümüyle başlamış ve gazel türü beyitlere yer vermiştir. Bu bölümde bir muallaka şairi gibi sevgilinin terk ettiği diyarlardan, hayalinden, obasının göç etmek için yol aldığı vadilerden, onunla buluştuğu mekânlardan duygu seliyle bahsetmiş ve bazen İmrüülkays b. Hucr (ö. 540) ile birlikte Câhiliye şiirinin üslubuna giren ve dostları sevgilinin terk ettiği diyarların karşısında durup ağlamaya davet eden beyitlere yer vermiştir.

İbn Hânî aşk şiirlerinde –tespit ettiğimiz kadarıyla- gerçek hayatta âşık olduğu bir sevgili adından bahsetmemiş ve hatta bu türden şiirlerinde bazen sevgili adı zikretmemiştir. Genel itibariyle bu beyitlerindeki sevgilileri, Arap yarımadasında yaşamış Ezd, Tay gibi göçebe Arap kabilelerinden seçerek Ezd kabilesindeki sevgili yahut Tay kabilesindeki sevgili şeklinde zikretmiştir. Öyle ki bütün bunlar onun şiirlerini okuyan kişiye büyük bir hayranlık vermiştir. Çünkü şair Endülüs'ün görkemli şehirlerinde, yeşil tabiatında yetişmesine yahut hayatının bir kısmını geçirdiği, neredeyse methiyelerinin birçoğunu kendisi için yazdığı hükümdar Muzz'in sarayında bulunmasına rağmen methiyelerinin giriş kısmındaki nesib bölümünde hiç görmediği, ayak dahi basmadığı uzak diyarlardan bahsetmiştir. Ayrıca İbn Hânî, methiyelerindeki gazel beyitleriyle herhangi bir sevgiliye karşı âşıkane duygularını yansıtmaktan ziyade bu beyitlerle geleneksel methiye konulu şiirlerin üslubunun gereklerini yerine getirmeyi hedeflemiştir. Kısacası o, gazel şiirlerinde geleneksel kaside üslubuna uymuş ve Câhiliye şiirinin karakterini başarılı bir şekilde göstermiştir. Yahya b. Ali'ye yazdığı bir methiyesinin nesib bölümünden bazı beyitler şöyledir:

تَظَلَّكُمْ مِّنَّا الْحَبُّ وَالْحَبُّ ظَالِمٌ
وَفِي الْبَيْنِ خَرْفٌ مُّعْجَمٌ قَدْ قَرَأْتَهُ
وَقَدْ كَانَ فِيمَا أَتَى الْمِسْكَ فَوْقَهُ
لِيَالِي لَا آوِي إِلَى غَيْرِ سِجَاعِ
وَمَّا التَّقَاتُ الْحَاظِنَاتُ وَوَشَاتِنَا
فَهَلْ بَيْنَ ظَلَمْتَيْنِ قَاضٍ وَحَاكِمٌ
عَلَى خَدِّهَا لَوْ أَنِّي مِنْهُ سَالِمٌ
دَلِيلٌ وَمَنْ خَلَفَ الْحِدَادَ مَاتَمٌ
بَيْنِيكَ حَتَّى كَلَّ شَيْءٌ حَمَامٌ
وَأَعْلَنَ سِرُّ الْوَشْيِ مَا الْوَشْيِ كَامٌ

Sevgili, kendisi zalim iken bizim zulmümüzden şikâyet ediyor. Her iki zalim (sevgili) arasında hüküm verecek kadı ve hâkim var mıdır?

Ayrılık lafzını oluşturan harflerden biri de Nun² harfidir. Sevgilinin yanağında okudum onu. Şayet ondan kurtulmak isterim.

Sevgilinin yanağının üstünde misk kokusunun siyah izi kalmış. Bu izin siyahlığında hüznün alameti saklıdır.

Geceler boyu tek sığındığım senin ayrılığınla terennüm eden güvercin oldu. Hatta gördüğüm her şeyi güvercin sandım.

Dedikodular birbirimize baktığımızı görünce saklı olan aşkımızın sırrı ortaya çıktı ve bu sırrın gizliliği artık yok oldu (İbn Hânî el-Endelüsî, 1980, s. 214).

Ca'fer b. Ali ve kardeşi Yahya'yı methettiği bir şiirine muallaka şairi İmruülkays b. Hucr (ö. 540)'un meşhur muallakasına başladığı gibi iki dostuna seslenerek giriş yapmış, sevgilisine olan hasretini ve özlemini dile getirmiştir. Şair bu beyitlerinde tamamen çöl hayatından izler yansıtmış, okuyan kişide bir muallaka şiiri okuduğu hissini yaratarak onu, Arap yarımadasının çöllerine, ıssız vadilerine götürmüştür. Betimlemelerinde; *vadi*, *bağırtlak kuşu*, *şimşek*, *kervan* gibi eski Arap şiirinde sıkça geçen ifadeler kullanarak eski şiiri taklidini, şiir diline de taşımıştır.

وَالْأَفْمَثِيَا مِثْلَ مَشِي الْقَطَا الْكُدْرِي
وَمَنْ أَيْنَ تَسْرِي الرَّيْحِ عَاطِرَةَ النَّشْرِ
أَزْوُهُمْ فِيهِ تَضَوَّعَ لِسْفَرِ
وَالْأَفْمَا تَدْرِي الرِّكَابُ وَلَا نَدْرِي
مَا لِي بِمَا غَيْرُ الْعَسْفِ مِنْ خُبْرِ
وَهُمْ بَيْنَ أَحْنَاءِ الْجَوَانِحِ وَالصَّدْرِ
كَمَا عَثَرَ السَّاقِي بِكَأْسٍ مِنَ الْخَمْرِ
طَوَى النَّفْسَ الرَّمْضَاءَ فِي خَلَلِ الْجَمْرِ

قِفَا فَلْأَنْتَرِ مَا سَرِينَا مَا وَنَسْرِي
قِفَا نَتَبَّيْنُ أَيْنَ ذَا الْبِرْقِ مِنْهُمْ
لَعَلَّ ثَرَى الْوَادِي الَّذِي كُنْتُ مَرَّةً
وَالْأَفْمَا وَادٍ بِسَبِيلِ بَعْدِ بَرِ
فَهَلْ عَلِمُوا أَنِّي أَسْبِي بِأَرْضِهِمْ
وَمَنْ عَجَبٍ أَنِّي أَسَانُلُ عَنْهُمْ
إِذَا ذَكَرْتَهُ النَّفْسُ جَاشَتْ لَذَكَرِهِ
وَلَمْ يَبْقَ لِي إِلَّا حُشَاشَةُ مُغْرَمِ

Durun, gece boyu yürüdüğümüz ve halen yürümekte olduğumuz dostlarımızın (sevgilinin) diyarında. Şayet daha ulaşmadıysanız bağırtlak kuşu gibi yavaş yavaş yürüyün.

Durun, güzel kokular yayan rüzgârın nereden estiğini ve onların olduğu taraftan çakan şimşegi belirleyelim.

Belki de bu güzel kokuyu, bir defasında onları (sevgilinin diyarını) ziyaret ettiğim vadinin nemli toprakları yolcular için yayıyordu.

Yoksa bu vadi güzel kokular yayıyor da orada yolculuk eden kervanlarla biz mi bilmiyoruz.

Onlar biliyor mudur benim onların yurdunda tutsak olduğum mu? Peki, ne yaparım orada bilgisiz ve rehbersiz.

Ne kadar da tuhaftır! Onlar benim kalbimde ve gönlümde iken ben onları arıyorum.

Ruhum onu (sevgiliyi) hatırladığında, hatırasıyla heyecana kapılıyor, sâkinin bir tas şarapla tökezleyip yere yığıldığı gibi.

Artık, kor ateşlerde yanan bir aşığın son nefesinden başka hiç bir şeyim kalmadı (İbn Hânî el-Endelüsî, 1980, s. 154).

2.5. Vasf (Tasvir)

Arap şiirinde tasvirin önemli bir yeri vardır. Câhiliye Dönemi'nden itibaren şairler, kasidelerinde yaşadıkları doğanın, sevgilinin terk ettiği diyarların, tabiat olaylarının, at, deve gibi binek hayvanlarının

² İbn Hânî, bu beyitte ayrılık anlamına gelen *Beyn* kelimesinin *Nûn* harfini kastetmiştir. نُونُ *Nûn* kelimesinin sözlükte *kılıcın ağız*, *keskin tarafı* manaları da vardır.

vb. konuların tasvirine ağırlık vermiştir. İbn Hânî'nin kasidelerinde de bu şiir türüne ait beyitler mevcuttur; ancak müstakil bir kaside tarzından ziyade diğer şiir konularının içerisinde yer almaktadır. Câhiliye şiirini taklit ettiği için bu kasidelerinde doğup büyüdüğü Endülüs'ün tabiat güzelliklerinden ziyade bir Câhiliye şairi gibi çölü, yıldızları, geceyi, yağmuru, şimşegi, binek hayvanını, sevgilinin terk ettiği diyarları tasvir etmiştir. Yağmuru, bulutu, baharı anlattığı, son derece etkileyici ve başarılı teşbihler yaptığı bazı tasvir beyitleri şöyledir:

قَعِاقِعٌ وَطَلْحَى فِي الْجَمْرِ نَحْوُ نَحْوِ فَمَا يَدُومُ رَضَى مِنْهُ وَلَا سَخَطُ كَمَا تَنْقَسُ عَنْ كَأْفُورِهِ السَّقَطُ جَعْدٌ تَحْدَرُ مِنْهَا وَإِبِلٌ سَبِطُ مَدٌّ مِنَ الْبَحْرِ يَغْلُو ثُمَّ يَنْهَبُ كَمَا تُنْتَشِرُ فِي حَافَتِهَا الْبُسَطُ مِثْلَ الْعَبِيرِ بِمَاءِ الْبُورِ يَخْتَلَطُ	بَيْنَ السِّحَابِ وَبَيْنَ الرِّيحِ مُلْحَمَةٌ كَأَنَّهَا سَاخَطُ يَرْطَنِي عَلَى عَجَلٍ أَهْدَى الرِّيحُ إِلَيْنَا رَوْضَةً أَنْفَا عَمَّائِمٌ فِي نَوَاحِي الْجَمْرِ عَاكِفَةٌ كَأَنَّ هَتَائِمَهَا فِي كُلِّ نَاحِيَةٍ وَالْأَرْضُ تَبْسُطُ فِي خَدِّ الثَّوْرِ وَرَقَا وَالرِّيحُ تَبْعَثُ أَنْفَاسًا مُعَطَّرَةً
---	---

Bulut ve rüzgâr arasında büyük bir cenk meydana gelmiş ve gökyüzünde adeta savaş kılıçları çekilmiş.

Bulut ki bir öfkeli kahraman gibi hemencecik gürlmek istiyor. Şayet gürleme isteği son bulursa öfkesi de yok olur.

Bahar bize kâfur ağacından yapılmış güzel kokular saçan bir sepet gibi el değmemiş bir bahçe hediye ediyor.

Gökyüzünün dört bir yanında bulutlar peş peşe süzülüyor ve bu yağmur yüklü bulutlardan iri taneli sağanaklar yağıyor.

Her tarafa yağan bu yağmurlar ki bazen yükselen bazen çekilen med cezirler gibi.

Yeryüzü, kilimlerin dört bir yana yayıldığı gibi toprakları nemli vadinin her yanına yapraklar saçıyor.

Rüzgâr ise gül suyu katılmış koku misali her tarafa güzel kokular yayıyor (İbn Hânî el-Endelüsî, 1980, ss. 184).

İbn Hânî'nin şiirlerinde tabiat tasvirlerinin yanı sıra memdûhu Halife Muizz'in ordusu, Rumlarla deniz savaşına giren donanması, girdiği savaşlar, bu savaşlarda gösterilen kahramanlıklar, kazanılan zaferler, komutan Cevher'in savaş meydanındaki askerleri gibi unsurlara ait tasvirler de mevcuttur. Bu şiirlerinin edebî değeri olmakla birlikte bir vesika mahiyetinde olduğu için tarihî değeri de bulunmaktadır. Ayrıca bu şiirleriyle Fâtımî Devleti'nin siyasi tarihine kaynaklık da yapmıştır. Örneğin, şu beyitlerinde Fâtimîlerin donanmasını anlatmış ve bu donanmanın gücünün Bizanslılar ve Endülüs Emeviler karşısındaki üstünlüğünü betimlemiştir:

بِنَاءٍ عَلَى غَيْرِ الْعَرَاءِ مَشِيدٍ كَمَا شُئِبَ مِنْ نَارِ الْجَحِيمِ وَقُودُ وَأَفْوََاهُهُنَّ الزَّافِرَاتُ حَدِيدُ وَمَا هِيَ مِنْ آلِ الطَّرِيدِ بَعِيدُ دَمَاءٌ تَلَقَّتْهَا مَلَا حِصْفُ سُوْدُ	أَنَافَتْ بِهَا أَعْلَامُهَا وَسِمَالُهَا إِذَا زَقَرَتْ غَيْظًا تَرَامَتْ بِمَارِجِ فَأَنفَاسُهُنَّ الْحَامِيَاتُ صَوَاعِقُ تُشِيبُ لَالِ الْجَمْرِ أَلْيَقِ سَعِيرِهَا لَهَا شُعْلٌ فَوْقَ الْعِمَارِ كَأَنَّهَا
--	--

تَعَانِقُ مَوْجِ الْبَحْرِ حَتَّى كَانَهُ سَلِيطٌ لَهَا فِيهِ الذَّبَالُ عَتِيدٌ

(Yüce dağ misali) Bu donanmanın yelkenleri göndere çekildi ve denizin ortasında inşa edilmiş bir bina yükseldi.

Öfkeyle nefes alıp verdiğinde alev püskürtür, yakacakların, cehennem ateşiyle tutuşturulduğu gibi.

Sıcak nefesleri adeta yıldırım, nefes alıp verdikleri ağızları ise demir gibidir.

(Bu donanmanın) alevlerinden ne Bizanslılar ne de Endülüs Emevileri kurtulur, her ikisini de yakıp geçer.

Denizin üstündeki (dumanlı) alevleri, siyah örtülere bulaşmış kan misalidir.

Ateşleme fitillerinin yağla buluştuğu gibi (bu alevler de) denizin dalgalarıyla buluşur (İbn Hânî el-Endelüsî, 1980, s. 99).

3. Şiirlerinde üslup ve dil

Bir şiirin beyan gücüne, ifade sağlamlığına sahip olması ve derin manalar içermesi; o şiirin okuyucu tarafından beğenilmesi anlamına gelir. Bunlar var olduğu sürece şair, insanların kulağına hitap eder, ruhlarına tesir eder ve böylece onları derinden etkiler. İbn Hânî'nin şiirleri de bu şekildedir. İtikâdî meselelerden uzak onun şiirlerine sanatsal açıdan baktığımızda beyanın ne kadar güçlü olduğuna ve ifadelerinin sağlamlığına şahit oluruz (Ali, 1932, s. 27). Şiirlerinde teşbih sanatını çokça kullanmış, çok az sayıda şairin söyleyebileceği kaliteli lafızlara yer vermiştir (Özel- Çiftçi, 2020, s. 1338). Hatta Feth b. Hakân el-Kaysî, İbn Hânî'nin teşbihlerinin alışılmadık dışında olduğunu zikretmiştir (el-Kaysî, 1983, s. 323). Kapalı ifadelerden kaçınmış, hayal gücünde abartıya kaçmamış ve sergilediği üslupla Câhiliye şiirinin mirasını korumaya çalışmıştır. Öyle ki kasidelerindeki üslup ve kullandığı lafızlar açısından başta 'Anterâ b. Şeddâd (ö. 614 [?]) ve Zuheyr b. Ebî Sulmâ (ö. 609 [?]) olmak üzere muallaka şairlerine benzetilmiştir. Hatta kasideleri muallaka şairlerinin izlerini yansıttığından dolayı Kâbe duvarına asılan muallaka şiirleri gibi mühezzabe olarak adlandırılmıştır (Ali, 1932, s. 29; Ferrûh, c. 4, s. 268).

İbn Hânî'nin bazı şiirlerindeki üslubu, okuyan kişiye düzyazı tadı vermektedir. Bu şiirlerinde ya bir olayı anlatmakta ya da kazanılan bir savaş hakkında bilgi verip Fâtımîlerin lehine fikirlerini aktarmaktadır. Örneğin, Mısır'ın fethedilmesi üzerine Halife Muizz'i övdüğü ve bu fetihden bahsettiği, tarihî bir vesika mahiyetindeki şiirinde bu üslup özelliğini açık bir şekilde görmekteyiz. Ayrıca bu şiirinde doğrudan konuya giriş yapmış, birçok şiirin aksine nesîb bölümüne yer vermemiştir. Bu şiirin ilk beyitleri şöyledir:

تَقُولُ بَنُو الْعَبَّاسِ هَلْ فُتِحَتْ مِصْرُ وَقَدْ حَاوَزَ الْأَسْكَندَرِيَّةَ جَوْهَرُ
فَقُلْ لِبَنِي الْعَبَّاسِ قَدْ قُضِيَ الْأَمْرُ تُطَالَعُهُ الْبِشْرَى وَيَقْدُهُهُ النَّصْرُ
وَقَدْ أَوْفَدَتْ مِصْرَ إِلَيْهِ وَفُودَهَا وَلَا تُكْتَبِرُوا ذِكْرَ الزَّمَانِ الَّذِي خَلَا
وَزَيْدًا إِلَى الْمُعْتَمِدِ مِنْ جَسْرِهَا جَسْرُ ذَلِكَ عَصْرٌ قَدْ تَقَصَّ عَلَى وَذَا عَصْرُ

Abbâsoğulları, Mısır fethedildi mi diye soruyor. Onlara söyleyin o iş halledildi (fetih gerçekleşti).

Komutan Cevher İskenderiye'ye girdi ve böylece ona müjdeli haber ve zafer ulaştı.

Mısır, komutan Cevher'e heyetlerini gönderdi ve böylece kurduğu köprülere bir köprü daha eklemiş oldu.

Geçip giden zamanı (artık) fazla anmayın! O bir çağdı ve bitti. Artık (Fâtımilerin Mısır'ı fethetmesiyle) yeni bir çağ başladı (İbn Hânî el-Endelüsî, 1980, s. 131).

İbn Hânî, birçok edebî yönüyle Câhiliye şairlerine benzetildiği gibi Abbâsî Dönemi şairlerine de benzetilmiştir. Özellikle de gerek edebî kişilik açısından gerekse şiirlerindeki üslup ve dil açısından Abbâsî şairlerinden Mütenebbî'ye çokça benzetilmiştir. Çağdaşı olmasına rağmen hayatı boyunca onunla karşılaşmamıştır; lakin onun divanını Mağripli bir edipten alıp okuduğu bilinmektedir (el-Ya'levî, s. 334). Mütenebbî'yle görüşmemesine rağmen edebî kimliği üzerinde bu şairin büyük bir etkisi olmuş ve bazı beyitlerinde Mütenebbî'nin beyitlerinin yankısı görülmüştür. Bundan dolayı her iki şairin bir birine benzeyen birçok beyti bulunmaktadır. Ortak temalar etrafında cereyan eden şu beyitler buna örnektir:

كُلُّ جَلِيمٍ أَتَى بَعِيرٍ اقْتِدَارٍ حُجَّةٌ لاجِئِي إِلَيْهَا اللَّيْنَامُ
أَبْدًا تَسْتَرِدُّ مَا تَهْتَبُ الدِّينَا فَيَا لَيْتَ جُودَهَا كَانَتْ بِنَا

Güç sahibi olmadan gösterilen hoşgörü, alçak insanların sığındığı bahanedir.

Dünya her zaman verdiklerini geri alır. Keşke cömert değil de cimri olsa da hiç vermese! (el-Mütenebbî, 1983, 164, 408)

وَكُلُّ أَنَاةٍ فِي الْمِوَاتِنِ سُؤْدُ وَلَا كَأَنَّا مَن قَدِيرٍ مُحْكَمٍ
وَهَبَّ الْهَرُوفُ نَفْسًا فَاسْتَرَدُّ زَيْمًا جَرَادًا لِنَيْمٍ فَحَسَدُ

Hoşgörünün her yerde bir gücü vardır, en güzeli de güç sahibi kişinin hoşgörüsüdür.

Felek bahsettiği değerli şeyleri geri aldı. Bazen bir cimri de cömert davranabilir ve verdiklerine haset eder (Ali, 1932, s. 670, 245).

İbn Hânî şiirlerinde kulağa hoş gelen, dinleyen kişiye müzik tadı veren, ruhuna hitap eden ifadeler kullanmış ve bu ifadeler vasıtasıyla şiir diline incelik ve güzellik katmıştır. Ebü'l-Alâ el-Ma'arrî (ö. 449/1057) bunun tam tersine onun şiirlerini sadece gürültü veren bir değirmene benzetmiştir (İbn Hâlikân, 1978, c. 4, s. 424). Ancak modern bir araştırmacı olan Ahmed Heykel, el-Ma'arrî'nin İbn Hânî'nin şiirlerine yönelik böyle bir değerlendirme yapmasını yanlış bulmuş, bu şiirlerin geneline yönelik böyle bir eleştiriyi kabul etmemiştir. Ayrıca el-Ma'arrî'nin görüşünün şairin şiirlerinin çoğu için geçersiz olduğunu ifade etmiştir (Heykel, 1985, s. 240). İbn Hânî'nin şiirlerinin çoğu genel itibarıyla Heykel'in ifade ettiği gibidir; ancak bazı beyitlerinde kulağı tırmalayan, incelik ve yumuşaklıktan uzak ifadelerle rastlamak mümkündür. Muhtemeldir ki; böyle ifadeler yer vermesi şairin eski dili taklit etmeye çalışmasından kaynaklıdır. Şu beyitlerde geçen *طَلَحَتْ، تَعَشَّمَتْ تَكَعَمَتْ* ifadeler buna örnektir.

فَلَمَّا أَطَلَحَتْ الْأُمُورُ أَخْفَقَتْ زَارَهُ فَمَجْمَعٌ تَعْرِيبُ مَا قَد كَانَ صَرَحًا
كَأَنَّ الْكُمَاةَ الصَّيْدَ لَمَّا تَعَشَّمَتْ حَوَائِيَهُ أَسْدُ الْبَيْلِ لَا تَتَكَعَمُ

Durum kötüye gidince sesi (kükremesi) gitti ve konuşamaz oldu hâlbuki önceden (aslan gibi) kükrederdi.

Onun (Komutan Cevher'in) etrafında öfkelenince cesur yiğitler hiçbir şeyden korkmayan aslan kesilirler (İbn Hânî el-Endelüsî, 1980, s. 78, 194; Ali, 1932, s. 29).

İbn Hânî'nin divanı dört bin beyitten oluşmaktadır. Bunların 1631 beyti Ca'fer b. Ali ve ailesi, 1774 beyti ise sadece Halife Muizz için yazılmıştır. Divanında Mağrib'e gelmeden önce Endülü's'te söylediği şiirlerle ilgili herhangi bir şey bulunmamaktadır (Ferrûh, c. 4, s. 268). İki yüz beyitten fazla kasideleri olduğu gibi iki beyitlik kıtalar şeklinde halife ve maiyetindekilerle kumandanların savaş aletlerini tasvir ettiği şiirleri de mevcuttur (Toprak, 1999, s. 28). Divanın büyük bir bölümü methiye türü şiirlerden oluşan İbn Hânî, mersiye, hiciv, tasvir ve gazel türü şiirlere az yer vermiştir. Bu şiirlerinde genellikle basit, kâmil ve tavil gibi çok tef'ileli bahirleri tercih etmiştir.

Sonuç

İbn Hânî, Endülü's edebiyatının önde gelen şairleri arasındadır. Onun derin anlamlar taşıyan, farklı coğrafyalardan farklı farklı kültürel miraslar barındıran şiirleri, hem yaşadığı dönemde hem de sonraki dönemlerde sanatsal değerini korumuş, okuyan her kişiyi derinden etkilemiştir. Daha hayattayken şiirlerinin gücü Kurtuba'dan Bağdat'a kadar bütün İslâm coğrafyasına yayılmış ve batıda, Arap edebiyatının en büyük şairlerinden biri olan Mütenebbî'yle kıyaslanmıştır. Adı dönemin güçlü hükümdarlarından Muizz-lidînillah ile anılmış, Fâtımî Devleti'nin resmi şairi olarak bilinmiştir. Öyle ki bütün edebî gücünü bu hükümdarın ve saltanatının hizmetine sunmuştur.

İbn Hânî'nin divanının büyük bir kısmını methiye türü şiir konuları oluşturmaktadır. Bunun için ona bir methiye şairi demek yerinde olur. Methiyelerinin çoğunu uzun yıllar sarayında kaldığı Fâtımî halifesi Muizz-lidînillah için yazmıştır. Methiyelerinde memdûhuna yönelik mübalağalı ifadeler kullanmış, yer yer makul seviyeyi aşan, küfre varan ifadeler sarf etmiş ve bu sebeple methiyeleri üslup ve dil açısından başarılı olsa da içerik açısından başarılı kabul edilmemiştir. Bu şiirlerinde samimi ve içten duygularını yansıtmış ve onun mahiyetinde arzulayıp da bulduğu tüm değerleri şiirleriyle gün yüzüne çıkarmaya çalışmıştır. Muizz dışında methiye söylediği vali ve emirlere yönelik ona söylediği gibi mübalağalı ifadeler kullanmamıştır. Mersiyelerine gelince bu konulu şiirlerinde feleğe veryansın etme, dünyanın faniliğine dem vurma, ölen kişinin kaybedilmesinden duyulan üzüntüyü dile getirme, onun övgüye değer meziyetlerini zikretme ve geride kalan yakınlarına sabır ve metanet dileme gibi geleneksel mersiye konularına değinmiştir. Bu türden şiirlerini Ca'fer b. Ali'nin ölen yakınlarına yönelik söylemiştir. Ayrıca ölen kişinin yakınlarının üzüntüsüne samimi bir şekilde ortak olmuş ve böylece yıllarca Ca'fer'in ailesinin kendisine yaptığı iyiliklerin karşılığını bir bakıma vermeye çalışmıştır.

İbn Hânî, divanında sadece bir iki tane hicviye türü kasideye yer vermiş olup bu türe ait beyitleri daha çok Muizz-Lidînillah'ı methettiği kasidelerinde söylemiştir. Bu şiirleri, hükümdar Muizz'i överken ister istemez onun düşmanlarını kötüleyen, gücü ve cömertliğini düşmanlarıyla kıyaslayarak onları yeren beyitlerden oluşmaktadır. Hicviyeleri kişilere yönelik olmaktan ziyade Fâtımîlerin düşmanlarına yönelik olduğundan dolayı Bireysel Hiciv türünden ziyade Topluluğu Hiciv türünde yer almıştır. Tasvir şiirlerinde bir Câhiliye şairi gibi çölü, ıssız vadileri, şimşegi, geceyi, deveyi vb. kabile hayatına ait unsurları betimlemiştir. Ayrıca bu türden şiirlerinde kişi tasvirlerinde ziyade tabiat tasvirlerine ve savaş teçhizatı tasvirlerine ağırlık vermiştir. Methiyelerinin nesib bölümünde yer alan gazel türü beyitlerinde ise; muallaka şairi gibi sevgilinin terk ettiği diyarlardan, hayalinden, obasının göç etmek için yol aldığı vadilerden, onunla buluştuğu mekânlardan duygu seliyle bahsetmiş ve yer yer İmrul-Kays'la birlikte Câhiliye şiirinin üslubuna giren ve dostları sevgilinin terk ettiği diyarların karşısında durup ağlamaya davet eden beyitlere yer vermiştir. Gazel beyitlerinde Arap yarımadasının kültürel motiflerinden ve tabiat unsurlarından öylesine başarılı bir şekilde bahsetmiştir ki; bu şiirler, muallaka şiirlerini anımsatmıştır.

Şiirlerinde Câhiliye üslubunu yansıtan İbn Hânî, muallaka şairleri gibi uzun bahirler kullanmayı yeğlemiştir. Bazen *se*, *ha* ve *ta* gibi kaside yazımında fazlaca kullanılmayan kafiyeleler kullanarak şiir dilindeki sıradışılığını sergilemiştir. Nesir tarzında tarihî bir olayı anlatan şiirler kaleme aldığı gibi kulağa hitap eden, ruha hoşnutluk veren, müzik tadında şiirler de kaleme almıştır. Yer yer methiye ve mersiyelerinde yaptığı tasvirlerde abartıya kaçmış, olağan dışı ifadelerle yer vermiştir. Sözlük köşelerinde kalmış anlaşılması güç, kulağı tırmalayan ifadeler kullandığı gibi gayet basit, idraki kolay, incelik ve zarafet bildiren ifadeler de kullanmıştır.

İbn Hânî şiirlerinde Fâtımî Devleti'nin tarafgirliğini yapmış, bu devletin gücünü, azametini duyurmaya çalışmış, düşmanlarını yermiştir. Bu devletin Endülüs Emevi Devleti'yle, Abbâsi Devleti'yle ve Bizans Devleti'yle olan ilişkilerine, aralarında vuku bulan savaşlarına birçok beytinde değinmiş ve şiirleriyle bu devletin girdiği savaşları, yöneticileri, komutanları hakkında bilgiler verip tarihî seyrine kaynaklık yapmıştır. Bu tarihî ve siyasi bilgilerin çoğu Halife Muizz'e yazdığı methiyelerinde saklıdır. Bu şiirlerini bizzat tarihe kaynaklık etmesi için nazmetmemiş, Muizz'in kahramanlıklarını, yaptığı devlet işlerini, düşmanlarına karşı kazandığı zaferleri överken edebî kişiliğinin bir yansıması olarak kaleme almıştır.

Kaynakça

- Ali, Z. (1932). *Tebyînü'l-me'ânî fi şerhi divânî İbn Hânî el-Endelüsî el-Mağribî*. Kahire: Maṭba'atü'l-ma'ârif ve mektebetuhâ.
- Dachraqui F. (1993). İbn Hânî al-Andalusî. *The Encyclopaedia of Islam*. (Cilt III, 785-786 ss.) Leiden: E. J. Brill.
- Daftary, F. (2007). *The İsmâîlis Their History and Doctrines*. New York: Cambridge University Press.
- Durmuş, İ. (1998). Hiciv. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt XVII, 447-449 ss.) İstanbul: TDV.
- İbn Hânî el-Endelüsî, Ebü'l-Kâsım Muhammed. (1980). *Divân İbn Hânî el-Endelüsî*. Beyrut: Dâr Beyrut li't-ṭibâ'ati ve'n-neşr.
- el-Fâhûrî, H. (1986). *el-Câmi' fi târîhi'l-edebî'l-'Arabî 'el-Edebü'l-ḳadîm'*. Beyrut: Dâru'l-cîl.
- Goldzıher, I. (2012). *Klasik Arap Literatürü*. (Çev. Er R. Ve Yüksel A.) Ankara: Vadi Yayınları.
- Gomez, E. G. (2004). *Ma'a şu 'arâ'i'l-Endelüs ve'l-Mütenebbî 'Siyer ve dirâsât'*. (Çev. Mekkî T. A.) Kahire: Dâru'l-fikri'l-'Arabî.
- Hafâcî, M. A. (1992). *el-Edebü'l-Endelüsî 'et-Taṭavvur ve't-tecdîd'*. Beyrut: Daru'l-cîl.
- el-Ḥamevî, Yâḳût b. Abdillâh. (1993). *Mu'cemü'l-üdebâ'*. (Thk. Abbâs İ.). Beyrut: Daru'l-ğarb'l-İslâm.
- Heykel, A. (1985). *el-Edebü'l-Endelüsî mine'l-feth ilâ suḳûti'l-ḫilâfe*. Kahire: Dâru'l-me'ârif.
- el-Ḥumeydî, Muhammed b. Fütûh. (2008). *Cezvetü'l-muḳtebes fi Târîḫ 'Ulemâ'i'l-Endelus*. (Thk. Ma'rûf B. A. ve 'Avvâd M. B.). Tunus: Dâru'l-Ğarbi'l-İslâmî.
- İbn Ḥallikân, Ebü'l-Abbâs Şemsüddîn. (1978). *Vefeyâtü'l-a'yân*. (Thk. Abbâs İ.). Beyrut: Dâr şâdir, 1978.
- İbnü'l-Ḥatîb, Lisânüddin Ebî Abdullah. (2009). *el-İḫâṭa fi aḫbâri Ğurnâṭa*. Cezayir: Dâru'l-emel li'd-dirâsât ve'n-neşr ve't-tevzî'.
- Hunzai, F. M. (1996). *Shimmering Light an Anthology of Ismaili Poetry*. Londra: The Enstitute of Ismaili Studies.
- el-Ḳaysî, Feth b. Ḥâḳân, (1983), *Maṭmaḫu'l-Enfus ve mesraḫu't-te'ennus fi 'muleḫi ehli'l-Endelus*. (Thk. Muhammed Alî Şevâbike). Beyrut: Dâru 'Ammâr.
- Kılânî, K. (1923). *Nazârât fi târîhi'l-edebî'l-Endelüsî*. Mısır: Maṭba'atü'l-mektebeti't-ticâriyye.
- el-Ma'arrî, Ebü'l-Alâ' Ahmed b. Abdillâh. (1977). *Risâletü'l-Ğufrân*. Kahire: Dâru'l-Mea'ârif.

- el-Mütenebbî, Ebü't-Tayyib Ahmed. (1983). *Divânü'l-Mütenebbî*. Beyrut: Dâr Beyrut li't-ıbbâ'ati ve'n-neşr.
- Nâcî, M. (1963). *İbn Hânî el-Endelüsî dersün ve naqdün*. Beyrut: Dâru'n-neşr li'l-câmi'iyân.
- Ferrûh, Ö. (1984). *Târîhu'l-edebi'l-Arabî*. Beyrut: Dâru'l-'ilmi'l-melâyin.
- Özel, H. ve Çiftçi, F. (2020). Endülüslü Şair İbn Hânî'nin Şiirlerinde Şiilik Yansımaları. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 24(3), 1381-1406.
- Toprak, M. F. (1999). İbn Hânî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt XX, 27-29 ss.). İstanbul: TDV Yayınları.
- Toprak, M. F. (1988). Endülüs Şiirine Genel Bir Bakış. *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 32(12), 157-175.
- Toprak, M. F. (2020). *Klasik Arap Şiirinde Ehl-i Beyt ve Şîa*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- el-Ya'levî, M. (1985). *İbn Hânî el-Endelüsî el-Mağribî 'Şairü'd-devleti'l-Fâtimiyye'*. Beyrut: Dâru'l-ğarb'l-İslâmî.
- Zirikli, H. (2002). *el-A'lâm*. Beyrut: Dâru'l-'İlm li'l-melâyin.

51. Arapça nahiv çalışmaları önemli nahiv ekolleri ve nahiv öğretimi

Mehmet BÖLÜKBAŞI¹

APA: Bölükbaşı, M. (2021). Arapça nahiv çalışmaları önemli nahiv ekolleri ve nahiv öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 926-935. DOI: 10.29000/rumelide.990703.

Öz

Köklü bir dil olan Arapça, İslamiyet geldikten sonra büyük bir ilerleme kaydetmiştir. Bununla birlikte; Arapça öğretimi ilk başlarda, ticarî ve dinî nedenlerle ortaya çıkmış daha sonra İslam dinini yaymak için yapılan fetih hareketleri neticesinde yeni coğrafyalar ve farklı kültürlerle karşılaşmıştır. Fethedilen yerlerde, Arapça öğrenmek isteyen topluluklara Arapçayı öğretmek amacıyla Arapçada gramer çalışmalarına ihtiyaç duyulmuş ve bu sayede Arap gramerinin temelleri atılmıştır. Bu durumun sonucunda Arap gramerinin ilk eserleri telif edilmiş ayrıca Arap diline yeni lehçeler girmeye başlamıştır. Arap dilinin önemli gramer kaynakları telif edilmiş ve önemli gramerciler ortaya çıkmıştır. İslamiyet'i kabul eden diğer milletlere mensup kişilerin Kur'an-ı Kerim'i yanlış okumalarını önlemek amacıyla Kur'an-ı Kerim harekelenmiştir. Bu sayede yanlış okumaların önüne geçilmiştir. Sâmi dil ailesinden olan Arapça; Eski, Klasik, Orta, Modern Arapça ve sürekli gelişen mahalli lehçeler olmak üzere sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda, Arapça geniş bir coğrafyaya yayıldığı ve Müslümanlığı kabul eden farklı milletler tarafından konuşulduğu için dinamik bir dil olma özelliğini sürdürmektedir. Batı dünyasında ise ilk başlarda; Hıristiyanlar Müslümanlarla yapacakları dini tartışmalarda üstün gelebilmek amacıyla Arapça öğrenmişlerdir. Daha sonra Arapça öğrenimi ticarî ve kültürel faaliyetler nedeniyle son yıllarda artış göstermiştir. Bu çalışmada, dünyada dört yüz milyon kişi tarafından konuşulan ve bir buçuk milyar Müslümanın ibadet dili ile kadim dillerden olan Arapçanın tarihsel gelişimi, öğretim tarihçesi nahiv çalışmaları, önemli nahiv ekolleri ve nahiv öğretimi hakkında bilgiler verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Gramer çalışmaları, Arapça öğretimi, Nahiv ekolleri, Arapça, Arapçanın tarihsel gelişimi

Arabic grammar studies important grammar schools and grammar teaching

Abstract

Arabic, a long-established language, has made great progress after Islam. However; Arabic teaching appeared at first, for commercial and religious reasons, and then new geographies and different cultures were encountered as a result of the conquest movements to spread the religion of Islam. In conquered places, grammar studies in Arabic were needed to teach Arabic to communities who want to learn Arabic, thereby laying the foundations of Arab grammar. As a result of this situation, the first works of the Arabic grammar were copyrighted and new dialects started to be introduced into the Arabic language. Important grammatical sources of the Arabic language have been copyrighted and important grammarists have emerged. The Quran was putting dot over letter in order to prevent people from other nations who accept Islam from reading the Qur'an wrongly. In this way, false readings are prevented. Arabic, a member of the Sami language family; It is classified as Old, Classic,

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Arapça Mütercim Tercümanlık ABD (Bartın, Türkiye), blkbamehmet@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5923-3920 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.07.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990703]

Middle, Modern Arabic and continuously developing local dialects. In this context, Arabic continues to be a dynamic language as it spreads to a wide geography and is spoken by different nations that accept Islam. In the Western world, at first; Christians learned Arabic in order to prevail in their religious discussions with Muslims. Later, Arabic education has increased in recent years due to commercial and cultural activities. In this study, information is given about the historical development and teaching history of Arabic, syntax studies, important schools of syntax and teaching of grammar which is spoken by four hundred million people and is the language of worship of one and a half billion Muslims.

Keywords: Grammar studies, Arabic teaching, Nahiv schools, Arabic, Historical development of Arabic

Giriş

Sâmi dil ailesinden ve kadim dillerden biri olan Arapça gramer yapısı ve barındırdığı sözcük sayısının çeşitliliği sayesinde zengin bir dil olarak kabul edilmektedir. Sâmi dillerinden sayılmasının nedeni ise; Arapça ve İbrance kaynak eserlerde Hz. Nuh'un oğlu Sam'dan geldiğinden belirtilmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Arapça dil yapısını Kur'ân-ı Kerîm sayesinde koruyabilmiştir. Bu sayede günümüzde etkinliği devam etmektedir. Arapçanın ilk yazılı kaynakları MÖ VIII. ve MS VI. asırda Seba, Kateban ve Hadramut kitabelerinde bulunmuştur. Bu kitabeler Klasik Arapça olarak adlandırılmıştır. İslamiyet'ten önce Arapça Arabistan'ın kuzeyinde Adnanî, güneyinde ise; Kahtanî olarak adlandırılan iki esas koldan oluşmaktaydı. Kuzey Arapçası Adnanî, Tihame, Necid, Hicaz ile Mekke'de konuşulan Enmar, Mudar ve Kureyş lehçelerini kapsamaktaydı. Güney Arapçası ise; Kahtanî, Himyeri, Gassani ve Kinde lehçelerinden meydana gelmekteydi (el-İskenderi, 1927: 48). İslamiyet'ten önce Mekke'de ticareti ve sosyal hayatı elinde bulunduran Kureyş kabilesinin şehirdeki etkinliği sayesinde zenginlik ve refah seviyesinin artışı neticesinde Arapça ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte, Arapçaya ait esas kaynaklar M. VI. yüzyılda Cahiliye şiiri, Hz. Muhammed ile Halifeler döneminde yazılmış mektuplar, yapılan antlaşmalar ile Fasih Arapçanın özelliklerini barındıran Kur'ân-ı Kerîm'den oluşmaktadır (Kaddur, 2009: 59).

Yöntem

Nitel araştırma yapılırken veriler gözlem yapma, görüşme gerçekleştirme ve doküman edinme olmak üzere üç yolla toplanır (Kıral, 2020: 170). Tarihi süreçte, klasik ve modern olarak adlandırılan dönemlerde Arapça öğretiminde müfredat olarak kullanılmış olan Arap gramer kitapları doküman analizi tekniğiyle incelenmiştir. Arapça öğretimünün tarihsel gelişimi hakkında bilgiler derlenmiştir. Bu bilgiler ışığında Arap gramerinin ortaya çıkışı ve gelişim evreleri neden-sonuç bağlamında ele alınmıştır.

Araştırmanın amacı ve önemi

Araştırmanın amacı, İslamiyet öncesi gelişme gösteren ve İslamiyet geldikten sonra gerçekleşen fetih hareketleri neticesinde belli başlı kaideleri oluşan Arapça öğretimi ve gramerinin tarihi süreçteki gelişimine ışık tutmak ve önemli Arapça gramer kitapları hakkında bilgiler vermektir. En yaygın olarak bilinen nahiv kitapları ele alınmıştır.

1.Arapçanın tarihsel gelişimi

Arapça, İslamiyet gelmeden yüz elli sene önce gelişimini edebi ve belagat yönünden tamamlamıştı. Kur'an-ı Kerim'in inmesiyle Arapça, Kur'an hadis ve İslamî ilimlerde gelişme göstermeye başladı ve bu sayede Fasih Arapça ve Arapçanın temelleri korunarak günümüze kadar gelmeyi başardı. Arapça öncelikle Fasih Arapçayı, eski lehçeleri ve daha sonraki dönemlerde ortaya çıkan yerel lehçeleri (ammiceleri) kapsamaktadır (Zeydan, 1978, I: 89).

Arap dili öncelikle Klasik Arapça ve ona bağlı olan lehçeleri içermektedir. Arapçanın tarihsel gelişimi şöyle açıklanabilir.

Eski Arapça: Eski Arapçaya ait bilgilere eski kitabeler ile Araplarla iletişime geçmiş milletlerin metinlerinde yer alan kabile şahıs ve yer adlarında rastlanmaktadır (Hüseyin, 1960: 105).

Klasik Arapça: Klasik Arapça ve ona kaynak olan eski edebî lehçeler (VI.-VII. yy.) hakkındaki bilgilere eski edebi metinler, Kur'an-ı Kerim ve hadisler sayesinde ayrıca Arapçanın konuşulduğu coğrafyalarda telif edilmiş edebi çalışmalarda ve ona kaynak olan eski edebî lehçeler sayesinde ulaşmaktayız. Bu bağlamda Klasik Arapça VI. ve VII yüzyıllarda etkin olan ve İslamiyet'ten önce konuşulan, edebi çalışmaların olduğu dönem ile günümüzü kapsamaktadır. Klasik Arapçanın temelini Kureyş lehçesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda, diğer Arap lehçelerinden almış olduğu kelimeleri kendi bünyesinde sentezleyerek sözcük sarf ve nahiv bakımından zengin bir lehçe haline gelmiştir. Ayrıca Klasik Arapça İslami Arapça olarak kabul edilmektedir (Doğan, 2011: 75).

Orta Arapça: Orta Arapça üzerinde, İslam dininin halen devam eden bir etkisi bulunmaktadır. Fasih Arapça olarak kabul edilen Orta Arapçanın temelini ve esaslarını Kur'an'ı Kerim oluşturmaktadır. İslamiyet'in diğer milletler tarafından kabul edilmesi ve fetih hareketleri sayesinde yeni kültürlerle karşılaşılması neticesinde Arapça farklı milletler tarafından konuşulmaya başlanmıştır. Bu bağlamda Orta Arapça olarak adlandırılan yeni bir dil ortaya çıkmış ve bu dil ilim, sanat ve edebiyat faaliyetleri sonucu gelişme göstermiştir. Daha sonraları ise bu dil Arap Yarımadasının dışına çıkarak İslam dininin kabul edildiği bölgelerde ilim, sanat, din ve medeniyet dili haline gelmiştir (Affi, 1980: 127).

Modern Arapça: 1798 yılında Napolyon'un Mısır'ı ele geçirmesi ile ortaya çıkmış bir kavramdır. Öncelikle Mısır'da başlayan Avrupa etkisi, daha sonra zaman içerisinde diğer Arap ülkelerinde görülmeye başlanmıştır. Bu bağlamda, batı dillerinden Arapçaya bilim, teknik ve sanat alanlarıyla ilgili birçok yeni kelime girmiştir. Arapçayı, batı dillerinin etkisinden korumak amacıyla dil akademileri kurularak Arapçaya giren yabancı kelimelere Arapça karşılıklar bulunarak sözlüklere kaydedilmiştir. Modern Arapça olarak kabul edilen yabancı kelimelere Arapça karşılık bulma faaliyeti günümüzde de devam etmektedir. Modern Arapça Arap ülkelerinin ortak basın ve yayım dili olarak kabul edilmiştir (eş-Şihâbî, 1965: 153).

Mahallî Lehçeler: Arapçada yer alan mahallî lehçeler klasik lehçe (العَرَبِيَّةُ) eski ve önemli lehçeler Kureyş lehçesi (لُغَةُ الْقُرَيْشِ) konuşma dili ise; avam dili (ammice) (لُغَةُ الْعَامَّةِ) olarak nitelendirilmişlerdir (el-Halvacı,1978: 93). Lehçe, dilin ucu ve sözün tınısı anlamına gelmektedir (el-Ferâhîdî,1988, III: 163). Fetihler neticesinde Arapların diğer milletlerle karşılaşması ve birlikte yaşamaya başlaması neticesinde dil ve kültür etkileşimi gerçekleşmiştir. Bu etkileşim nedeniyle Arapçada konuşma dilinde çok farklı lehçeler ve kelime telaffuzları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, gırtlak yapıları bazı Arapça kelimeleri telaffuz etmeye uygun olmayan milletler kendi gırtlaklarına göre sözcükleri telaffuz etmeye

başlamışlardır. Geniş bir coğrafyaya yayılan ve yabancı milletler tarafından konuşulan Arapçanın belli bir dönem sonra orijinal yapısında bazı değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişiklikler Arapçada farklı lehçelerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu bağlamda lehçeler, bölgeden bölgeye hatta mahalleden mahalleye değişme göstermektedir. Bu değişim harekede, sözcüğün telaffuzunda yapısında ve anlamında görülmektedir. Bununla birlikte, Arap lehçeleri gelişmeye devam etmektedirler (Enîs, 1989: 73).

2.Arapça nahiv çalışmalarının ve ekollerinin ortaya çıkışı

İlk Arapça Nahiv (gramer) çalışmaları, Kur'ân-ı Kerîm'in okunurken yanlış telaffuz edilmesini engellemek ve doğru anlaşılması amacıyla Ebu'l-Esved ed-Dueli (ö.688) tarafından Kur'ân-ı Kerîm'in hareketlenmesi ile başlamıştır. Bu ilk nahiv çalışması yeterli olmamış bu durum üzerine nahiv kaidelerini belirlemek için Ali b. Ebu Talib (ö.661) Ebu'l-Esved ed-Dueli'yi görevlendirmiştir. Bu sayede Arapçanın ilk nahiv kuralları tespit edilmiş ve bunlar nahiv olarak adlandırılmıştır (el-Afğani, 1978:69). Arapça nahiv alanında çalışmalar yapmış olan ilk kişi Abdullah b. Ebi İshâk'tır. (ö.745). Daha sonra İsâ b. Ömer es-Sekâfi (ö.766) *el-Câmi' ve el-İkmâl* (el-Mukmil) adlı iki eser telif etmiştir. Bu eserler daha çok kendisinden önce nahiv ile uğraşan kişilerin çalışmalarını bir araya getirip düzenlemesi şeklinde olmuştur. Bir diğer önemli nahivci olan Halil b. Ahmed el-Ferâhîdî (ö.791) *Kitâbu'l-'Ayn* adlı sözlüğü telif etmiştir. Bu eser Arap dünyasında alfabetik dizin uygulanarak lugat alanında telif edilmiş oldukça önemli bir eserdir. Halil b. Ahmed el-Ferâhîdî'nin öğrencisi Sîbeveyh (ö.796) telif ettiği *el-Kitâb* adlı eserinde Arapça gramer kuralları ile dilin anlamı hakkında bilgiler vermiştir (es-Suyûtî, 1975: 47).

Arap dilinin kuruluşu ve gramer çalışmalarının derlenmesi amacıyla önce Basra'da kurulan Basra Dil okulunda dil çalışmaları yapılmıştır. Basra'da dil alanında yapılan çalışmalar neticesinde daha sonra Kûfe'de dil okulu kurulmuştur. Bu ekoller Arap dilinin kurallarını belli bir düzene bağlamıştır. Ekoller Arap dilinin gelişmesine büyük katkı sağlamıştır. Bu iki ekolde yetişen ünlü dilciler günümüze kadar ulaşan önemli nahiv eserleri telif etmişlerdir. Önceleri Kur'ân-ı Kerîm'in yanlış okunmasını engellemek amacıyla ortaya çıkan nahiv çalışmaları daha sonra kurulan Basra ve Kûfe dil okullarında yetişen ve aynı hocalardan ders alan dilcilerin Arap grameri hakkında farklı görüşlere sahip olmaları neticesinde Arap grameri ilerleme kaydetmiştir. Bu iki ekolde yetişen dilciler Arap grameri ile ilgili önemli kaynak eserler telif etmişlerdir. Basra ve Kûfe dil ekollerinin Arap dili grameri alanında yapmış olduğu çalışmalar sayesinde daha sonra Bağdat, Endülüs ve Mısır'da dil ekolleri ortaya çıkmıştır ve bu ekollerde Arap gramerinin gelişmesinde önemli rol oynamışlardır (Bakırcı & Demirayak, 2001: 17).

Basra dil ekolü ve önemli temsilcileri

Arap dünyasında nahiv çalışmalarının Basra'da başlamasının birkaç sebebi bulunmaktadır. Öncelikle Fasih Arapça konuşan kabilelerden olan Kays ve Temîm kabileleri ile Basra'da ikamet eden birçok kabilenin Fasih Arapçayı kullanmış olmalarıdır. Bununla birlikte; Basra'da insanların alışveriş yaptıkları pazar yerinde ilmi ve edebi tartışmaların yapılması, ayrıca pazarda yapılan nahiv ve edebiyat ile ilgili fikirlerin nahivciler tarafından kayıt edilmesi gibi nedenlerden dolayı Basra'da nahivle ilgilenen âlimler Basra Dil Ekolünü kurma imkânı bulmuşlardır. Abbasiler döneminde Irak'ın Basra şehrinde kurulan Basra Dil Ekolü temsilcileri nahiv konularını seçerken titiz davranmış daha çok Fasih Arapça konuşan Kays, Temîm ve Esed kabilelerinden nakiller yapmışlardır (ez-Zubeydî, 1954: 121). Basra dil ekolünün en önemli temsilcileri Halil b. Ahmed el-Ferâhîdî (ö.791) öğrencisi Sîbeveyh'i (ö.796) Ahfeş el-Avsat (ö.826) Müberred (ö.900) ve Zeccâc (ö. 923) gibi nahivcilerden oluşmaktaydı. el-Ferâhîdî nahiv ve sarf ilminin kurallarını belirlemiştir. Bu bağlamda; *Kitâbu'l-'Ayn* adlı eseri telif etmiştir. Eser 'Ayn harfi ile

başladığı için *Kitâbu'l-'Ayn* olarak adlandırılmıştır. VIII. asırda Arap dilinde lugat alanında telif edilmiş zengin içeriğe sahip önemli bir kaynaktır. Ayrıca el-Ferâhîdî, eserini ilk defa alfabetik bir dizin içerisinde ve sözcüklerin köklerini meydana getiren sessizleri ele alarak telif etmiştir. Ekolün bir diğer temsilcisi Sîbeveyh (ö. 796) telif ettiği el-Kitâb adlı eseriyle nahiv ilmine büyük katkısı olmuştur. Sîbeveyh eserde, sarf ve nahiv konuları teferruath bir şekilde ele almış ayrıca Arap dilinin anlam ve pratikte kullanımına da değinmiştir. Arap gramerinin kaidelerinin oluşmasında en önemli kaynak olarak Bedevîlerin günlük konuşmalarını esas almıştır (İbnu'n-Nedîm, 1985, II: 179). Sîbeveyh, el-Kitâb adlı eserinde Arap dili ve edebiyatının esaslarını özgün bir anlatımla ele almıştır. Ayrıca, eser Arap gramerini kapsamlı şekilde anlatan önemli bir kaynaktır (Muhammed, 1999:9).

Kûfe dil ekolü ve önemli temsilcileri

Abbasiler döneminde Irak'ın Kûfe şehrinde kurulan Kûfe dil ekolü; er-Ruasi (ö.806), el-Kisai (ö.805) ve el-Ferra (ö. 822) gibi nahivcilerden oluşmaktaydı. Basra Dil Ekolünden etkilenmişlerdir. Fakat bazı nahiv konularında görüş ayrılıkları yaşamışlardır. Arap nahvini kuralları ve belli bir sisteme dayalı olan bir şekle getirmek ayrıca nahiv ile ilgisi olmayan konuları ayıklamak gayesiyle çalışmalar yapmışlardır. Kûfe Dil Ekolü Basra Dil Ekolü ile ortak çalışmalar yapmış daha sonra ise her iki ekol arasında nahiv terimleri ve konularının adlandırılması ve tanımlanması gibi ortaya çıkan tartışmaların ileri dereceye varması ve anlaşmazlıkların artması neticesi ekoller faaliyetlerine son vermiştir. Bu ekollerin yerine Bağdat Dil ekolü ortaya çıkmıştır (et-Tantâvî, 1991: 97).

Bağdat dil ekolü ve önemli temsilcileri

Bu ekolün en önemli temsilcileri Ebû Alî el-Fârisî (ö.987), İbn Cinnî (ö. 1002) ve Zemahşerî (ö. 1143) gibi önemli nahivcilerdi. Bu ekol Basra ve Kûfe dil ekollerinin nahiv alanında ortaya koydukları çalışmaları harmanlayarak kendi ekollerine ait görüşler meydana getirmişlerdir. Bu bağlamda Ebû Alî el-Fârisî, *el-İzâh*, *et-Tekmile*, *el-Hucce fi 'ilel'l-kırâa* adlı eserleri telif etmiştir. İbn Cinnî 'el-Hesâis' adlı eserinde nahivle ilgili terimleri açıklamıştır. Bir diğer önemli nahivci Zemahşerî ise; *el-Mufassal* adlı eserini Araplara, Arapçayı öğretmek amacıyla telif ettiğini belirterek nahiv alanında önemli bir eser ortaya koymuştur. Bağdat dil ekolü nahiv alanında önemli çalışmalar ve eserler bırakmıştır (el-Afğânî, 1978: 65).

Endülüs dil ekolü ve önemli temsilcileri

Araplar Endülüs'ü fetih ettikten sonra burada Arapça öğretmeye başlamışlardır. Endülüs dil ekolü temsilcilerinin önceleri nahiv konusunda kendilerine ait fikirleri olmadığından Kûfe dil ekolünün nahiv konusundaki görüşlerini esas alarak çalışmalar yapmışlardır. Belli bir birikime ulaştıktan sonra Endülüs nahivcileri çalışmalarında kendi görüşlerini ortaya koyarak nahiv alanında önemli çalışmalar yapmışlardır. Endülüs ekolü İbn Madâ' (ö. 1196) İbn 'Uşfûr (ö.1270) ve İbn Mâlik (ö.1274) gibi nahivcilerden oluşmaktaydı. Bu bağlamda İbn Madâ' telif ettiği *er-Red 'alâ'n-nuhât* adlı eserinde nahiv ilmine farklı bir bakış açısı getirmeye çalışmıştır. Eserinde, Arap grameri öğretilirken aşırı derecede teferruata girildiğini bu yüzden Arapça öğrenmek isteyenlerin zorlandığını ifade etmiştir. Ayrıntılı gramer anlatımının öğrenmeyi olumsuz etkilediğini ve anlatımın yalın ve anlaşılır olmasının daha faydalı olacağını belirtmiştir (Sertâvî, 1988: 91).

İbn Mâlik, *el-Elfiyye* adlı eserinde nahiv konularının kolay bir şekilde öğrenilmesi amacıyla anlaşılır ve akıcı bir üslup kullanmıştır. Nahvin ayrıntılı bir şekilde ele alınmadığı küçük hacimli olan eser uzun yıllar boyunca ders kitabı olarak okutulmuş ve esere birçok şerh yazılmıştır (Zehebî, 1981: 183).

Mısır dil ekolü ve önemli temsilcileri

Mısır Dil Ekolünün temsilcileri İbnu'l-Hâcib (ö. 1249) İbn Hişâm (ö. 1360) ve Suyûtî (ö. 1505) gibi nahivcilerdir. Basra ve Kûfe dil ekollerinin izinden gitmişlerdir. Bu iki ekolün yazdığı eserleri açıklama yoluna gitmişlerdir. Bununla birlikte, ekolün temsilcileri nahiv ilmine dair faydalı eserlerde telif etmişlerdir. Bu bağlamda; İbnu'l-Hâcib, *el-Kâfiye* adlı eserinde nahivle ilgili konuları ayrıntıya girmeden daha anlaşılır bir şekilde ele almıştır. Üç esas kısımdan oluşan eserde öncelikle isimler daha sonra fiiller ve son olarak harfler anlatılmış ve bu esas bölümlerin altında nahiv bilgileri veren alt kısımlar bulunmaktadır (Dayf, 1968, s. 89). İbn Hişâm *Muğni'l-lebîb* adlı eserinde nahiv konularını edat, şibhü'l-cümle, cümle şeklinde tek tek ele almıştır. Nahiv ilmine büyük katkısı olmuştur (Zirikî, 1955: 181).

3.Arap gramerinin öğretimi için yapılan çalışmalar

Arap Gramerini öğretmek amacıyla öncelikle ayrıntılı ve cilt sayısı birden fazla olan nahiv kitapları telif edilmiştir. Teferruatlı nahiv kitaplarının Arapça öğretiminde istenilen seviyede faydalı olmadığı görülmesi üzerine daha az sayfadan oluşan gramer konularını ayrıntıya girmeden anlatan eserler yazılmıştır. Bu bağlamda; Nahiv konularını özet şeklinde anlatan kitaplar arasında el-Halef el-Ahmer'in (ö.797) 'el-Mukaddime fi'n-nahv', Ahfeş el-Evsat'ın (ö.831) *el-Evsat fi'n-nahv*, Ali b. Hamza el-Kisai'nin (ö. 825) *el-Muhtasar fi'n Nahv* ile Ebu Ca'fer en Nehhas'ın *et-Tuffaha*, Zeccacî'nin (ö. 949) *el-Cumel* gibi eserler bulunmaktadır (Hicâzî, 1968:147).

Bu bağlamda; Arapça gramerinin anlaşılması için yapılan çalışmalar belli bir seviyenin üzerine çıkamamıştır. Çünkü gramer konularını özet şeklinde anlatan eserler nahiv konularına yeni bir bakış açısı getirmemiş ve anlaşılabilir bir teknik kullanılmadan telif edilmişlerdir. Bununla birlikte, nahiv alanında yazılmış eserler daha çok gramer konularının belirlenmesi ve kayda geçirilmesi şeklinde olmuştur. Konular açıklanırken yorum yapılmamış, karışık ve anlaşılmayan durumlar ile ilgili açıklamalara yer verilmemiştir. Bu durum gramer konularının anlaşılmasını zorlaştırmıştır.

Nahiv alanında telif edilen eserlerden biri olan Sîbeveyh'in (ö.796) *el-Kitâb* adlı eserinde tam olarak oturmamış bir sistem içerisinde gramer konuları ayrıntılı şekilde anlatılmış ayrıca gramer ile ilgili olmayan konuların ayıklanmamış olması gibi hususlar nedeniyle eser, Arapça öğretimine uygun olmadığı için eleştirilmiştir. Sîbeveyh ile aynı dönemde yaşamış olan Halef el-Ahmer (ö.796) *Mukaddime fi'n-nahv* adlı eserinde Sîbeveyh'in *el-Kitâb* adlı eserinin gramer öğretimi için fazla ayrıntılı olduğunu ayrıca gramer ile ilgili olmayan konularında ele alındığını bu durumun kitabın anlaşılmasını zorlaştırdığını belirtmiştir. Bu sebeplerden ötürü; Arapça bilmeyen kişilerin eserden Arapça öğrenmelerinin mümkün olmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte; Arapça öğretiminde özellikle gramer kitaplarında konuların kısa anlaşılır ve iç içe girmeden ve anlaşılır bir sistemle anlatılması gerektiğini vurgulamıştır. Halef el-Ahmer (ö.796) *Mukaddime fi'n-nahv* adlı eserini Arapça gramer alanında telif edilen kitapların Arapça öğretimine uygun olmadığını ve eksikliği gidermek için telif ettiğini belirtmiştir (el-Ahmer, 1961: 125).

İbn Madâ' ise; nahiv ile ilgili telif ettiği 'er-Red 'alâ'n-nuhât' isimli eserinde nahivcilerin Arap gramerini zorlaştırarak anlaşılmasını imkânsız hale getirdiklerini ayrıca nahiv konularını gereksiz ayrıntılarla açıklamaya çalıştıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte; nahivcilerin anlatımının abartılı oluşuna vurgu yapmış ve gramer konuları ile ilgili olmayan bilgilere de değindiklerini ifade etmiştir. Bu nedenlerden ötürü telif edilen eserlerin Arapça bilmeyen kişilere Arapçayı öğretmede yetersiz kaldığını vurgulamıştır (Abbâs, 1960: 93).

4. Arap gramerinde yenilikçi faaliyetler

Arap gramerinde yenilikçi faaliyetlere katkısı olan nahivcilerden biriside Şevki Dayf'tır (ö.2005). Dayf'a göre, Nahiv konularının gereksiz ayrıntılardan arındırılması ve içeriklerinin anlaşılır bir şekilde belli bir sistematik içerisinde anlatılması gerekir ancak bu sayede Arapça öğrenmek isteyenlerin nahiv konularını ve Arapçayı öğrenebileceklerini belirtmiştir. Bu bağlamda Şevki Dayf, nahiv konularını anlaşılır ve ayrıntıya girmeden ele aldığı *en-Nahvu'l-cedid* adlı eserini yazmıştır. Dayf, nahvin işlevsel olması gerektiğini, gramer konularının gereksiz ayrıntılardan arındırılması gerektiğini belirtmiştir (Dayf, 1966: 79).

Emin el-Hûlî (ö. 1966) Arap eğitim sisteminde 12 sene boyunca Arapça eğitimi verildiğini fakat öğrencilerin Arapça gramerini öğrenemediklerini belirtmiştir. Bu olumsuz durumu ortadan kaldırmak için nahiv konularının sadeleştirilmesi gerektiğini ayrıca Arapça i'rab konularının ayrıntılı işlenmesi gerektiğini ancak bu sayede Arapça öğreniminde başarı elde edilmesinin mümkün olacağını ifade etmiştir (Hasan, 1970: 65)

Ahmed Hasan ez-Zeyyât (ö. 1968) ise; gramer konularının gerekli olduğunu fakat Arapça eğitiminin günlük hayattan kopuk olduğunu sadece belli konularda yazılmış metinler üzerinden derslerin işlendiğini bu durumun Arapça öğrenimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu bağlamda; ez-Zeyyât Arapça öğretim tekniklerinin yenilenmesi ve günümüz şartlarına uyarlanması gerektiğini ifade etmiştir (el-Azzâvî,1982: 129).

Gramer konularının daha anlaşılır olabilmesi için, doğru konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Doğru konuşma gramer konularının eksiksiz öğrenilmesine, yazma ise; gramer kurallarını akılda kalıcı kılmada önemli katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, konuşma ve yazma; gramer öğreniminde göz ardı edilmemesi gereken iki temel unsurdur (et-Tahtâvî,1870: 171).

Arap grameri karmaşık bir yapıya sahip olduğundan, gramer öğretiminin basitten karmaşığa doğru öğretilmesi ve aşırı ayrıntıya girilmemesi gerekir. Gramer öğretimi öğrencilerin derse katılımını teşvik etmelidir. Dinleme, konuşma, kendini Arapça ifade etme, okuma ve yazma gibi etkinliklerle öğrencilerin derse katılımı sağlanmalıdır. Belirtilen hususlar göz önüne alınarak modern dilciler gramer öğretime fayda sağlamayan konuların çıkarılması gerektiğini belirtmişlerdir (Dolunay, 2010: 275).

Modern dilciler Arapça gramerinde yer alan mefûlu ma'ah, tenâzu ve iştiğal gibi konuların çıkarılmasını veya sadece ayrıntıya girmeden öğretilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (el-Bâr, 2009: 64). Ayrıca kural bakımından oldukça karışık olan bazı Arapça gramer konularının örneklerle açıklanmasının yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin; Modern dilcilerden biri olan Şevki Dayf (ö.2005) Arap gramerinde yer alan kırık çoğul/cemi mükesser konusunun kurallarının karmaşık olduğunu ve bu kuralın dilde çoğu kimse tarafından tam olarak bilinmediğini bu konunun sadece örnek verilerek ayrıntıya girmeden öğretilmesi gerektiğini dile getirmiştir (Dayf, 2013: 97).

Gramer kurallarını bilmek, dil öğrenimi için oldukça önemlidir. Ancak, gramer sadece konuların ezberlenmesinden ibaret olmamalıdır. Gramer konularının kalıcı olarak öğretilmesi için okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin de öğretilmesi gerekir (İbn Haldûn,2004: II, 385).

5. Modern yöntemlerle telif edilmiş gramer kitapları

Belli başlı gelişim aşamalarından geçen Arapça Nahiv çalışmaları Modern Çağ'da yeni ve anlaşılması kolay olan kitapların yazılması ile sonuçlanmıştır. Nahiv eserleri artık hacimli ve teferruatlı olmak yerine daha anlaşılır ve sade olmaya başlamıştır. Bu bağlamda Modern Yöntemlerle telif edilen ilk eser Rifâ'a et-Tahtâvî (ö.1873) tarafından telif edilen *et-Tuhfetu'l-mektebiyye fi takrîbi'l-luğati'l-'Arabiyye* isimli nahiv kitabıdır. Eserde gramer konuları anlatılırken Fransızca gramer kitapları örnek alınmıştır. Konular basit, anlaşılır ve kısa tabirler ile anlatılmıştır. Bununla birlikte kitapta açıklamalı tablolar ve uygulamalı örnekler verilmiştir (et-Tahtâvî,1870: 99).

Hıfî Nâsif (ö. 1919) lise öğrencilerinin Arapça öğrenmeleri için telif ettiği *Kavâidu'l-luğati'l-'Arabiyye* adlı eserinde nahiv konularını basitleştirip sadeleştirerek anlatmıştır (Halefullah, 1961: 89). Ali el-Cârim (ö.1949) ve Mustafa Emîn'in birlikte telif ettikleri *en-Nahvu'l-vadih fi kavâidi'l luğati'l-'Arabiyye* adlı eserde nahiv konularını mümkün olan en basit ve anlaşılır seviyede anlatmaya çalışmışlardır. Fakat Klasik nahiv konularını kitabın içerisinde değinmişlerdir. Bir anlamda klasik yöntemle modern yöntemi sentezlemeye çalışmışlardır (Harb,1986: 87).

Arap grameri ile ilgili çalışmalar günümüzde de devam etmektedir yapılan çalışmalar olumlu sonuçlar vermiştir. Günümüzde Arapça eğitimi görsel ve işitsel materyallerin kullanılması ve internetin kullanımı ile en üst seviyeye çıkmıştır. Teknolojik gelişmeler sayesinde Arapça eğitim kitapları dijital ortamda dünyanın her yerine ulaşabilmekte ve bu sayede Arapça öğretimi büyük ivme kazanmaktadır.

Tartışma

Klasik kitaplarla modern kitapların öğretiminde karşılaşılan zorluklarla ilgili sistematik çalışmalar yapılmalıdır. Modern Arapça eğitim ve öğretiminde eski medreselerdeki yerini koruyamayan klasik nahiv kitapları yeni bir bakış açısıyla değerlendirilerek ele alınabilmelidir. Modern kitapların telifinde klasik kitapların müelliflerinin eserlerinde izledikleri yol ve yöntemler dikkate alındığı takdirde eskinin tecrübesiyle yeni bilgi ve tekniklerin birleştirilmesi daha verimli eserlerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Arapça öğreniminde Dilbilgisinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Ancak Arapça öğretilirken gereğinden fazla gramer bilgisinin verilmesi öğrenimi olumsuz etkileyebilmektedir. Yeteri kadar aşırı ayrıntıya girilmeden Modern Arapça öğretim yöntemlerinden yararlanılarak Arap gramerinin öğretilmesi gerekir. Ayrıca gramer konuları içerisinde yer alan ibarelerin ve fiillerin cümle içerisinde kullanılarak öğretilmesi Arapça öğretime büyük katkısı olacaktır. Çünkü, teorik olan bilgilerin pratik olarak cümle içerisinde kullanılması Arapça öğretiminin daha faydalı ve etkin şekilde öğretilmesine ve istenilen düzeyde bir eğitimin gerçekleşmesinde önemli bir etken olacağı aşikardır.

Sonuç

Kur'an-ı Kerim'in doğru okunması amacıyla başlamış olan Arap grameri çalışmaları daha sonra gerçekleşen fetihler neticesinde farklı milletlerle iletişime geçilmesiyle devam etmiştir. Bu bağlamda; ortaya çıkan iletişim sayesinde İslamiyet'i kabul eden milletler Arapça konuşurken telaffuz hataları yapmaya başlamışlardır. Bu hataları düzeltmek ve Arapçayı diğer dillerin olumsuz etkilerinden korumak için gramer çalışmalarına başlayan Arap nahivcileri, öncelikle gramer kurallarını derleyip hacimli

eserler telif etmeye başlamışlardır. Fakat bu eserleri telif eden müellifler belli bir sisteme ve disipline bağlı olmadan elde ettikleri gramer materyallerini yorumlamadan kaydetmişlerdir. Eserlerdeki bilgiler sistematik olarak yazılmamış olmalarına rağmen bu çalışmalar sonucu ortaya çıkan bilgi birikimi sayesinde dil ekolleri kurulmuş ve bu ekoller nahiv alanında önemli eserler telif etmişlerdir. Ekoller sayesinde nahiv alanındaki ilk çalışmalarda elde edilen birikim neticesinde daha sonraki gramer kitapları önceliklere göre sade ve anlaşılır bir şekilde telif edilmişlerdir. Bu bağlamda, uzun müddet nahiv alanında devam eden çalışmalar sonucu Arap grameri çağın gereksinimlerine göre gelişimini sürdürmektedir.

Kaynakça

- Abbâs, İ. (1960). *Târîhu'l-edebî'l-Endelusî*. Beyrut.
- Affî, F. (1980). *Neşe ve tetavvuru'l-kitâbeti'l-hattîyeti'l-Arabiyye ve devrihe's-s_ekâfi ve'l-ictimâ î*. Kuveyt.
- Bakırcı, S., Demirayak, K. (2001). *Arap Dili Grameri Tarihi*. Erzurum.
- Dayf, Ş. (1966). *Teysîru'n nahvî't –ta'limi*. Kahire: Dâru'l-Ma'ârif.
- Dayf, Ş. (1968). *el-Medârisu'n-nahviyye*. Kahire: Dâru'l-Ma'ârif.
- Dayf, Ş. (2013). *Tecdîdu'n-Nahv*. Kahire: Dâru'l-Ma'ârif.
- Doğan, C. (2011). *Arapça Öğretim ve Öğretim Klavuzu*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Dolunay, S.K. (2010). Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi”, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*. s.27, 275-284
- Enîs, F. (1989). *el-Lehecât ve Üslûbu Dirâsetihâ*. Beyrut.
- el-Ahmer, H. (1961). *Muqaddime fi'n-nahv*. (Nşr). İzzeddin et-Tenûhî. Dımaşk.
- el-Bâr, 'Alâ Binti Yâsîn (2009). *Teysîru'n-Nahv Beyne'l-Cedvâ ve'l-Hurûc 'alâ Vâki'î'l- Luğa, Câmi'atu'l-Melik Abdülaziz Kulliyetu'l-Âdâb ve'l-'Ulumi'lİnsâniyye Kısmu'l-Luğati'l-'Arabiyye*. (Basılmamış Yüksek lisans tezi), Suudi Arabistan.
- el-Afgânî, S. (1978). *Min târihi'n-nahv*. Beyrût: Dâru'l-Fikr.
- el-Azzâvî, N. R. (1982). *Ahmed Hasan ez-Zeyyât kâtiben ve nâkıden*. Bağdat.
- el-Ferâhîdî, Ebu Abdurrahman Halîl b. Ahmed b. Amr (1988). *Kitabu'l-Ayn*. (Thk). Mehdi Mahzumi, İbrahim Samerrai, Beyrut: Muessesetu'l-A'lemi li'l-Matbuat. I-VIII.
- el-Halvacî, A. (1978). *el-Mahtûâtü'l-'Arabiyye*. Riyad.
- el-İskenderi, A. (1927). *el-Vasîf fi'l edebî'l Arabi ve tarihihi*. Kahire.
- es-Suyûtî, C. (1975). *el-İktirâh fi ilmi uşûli'n-nahv*. (Nşr). Ahmet Subhi Furat, İstanbul.
- eş-Şihâbî, M. (1965). *el-Muştalahâtü'l- ilmiyye fi'l-luğati'l-'Arabiyye fi'l-ka'dîm ve'l-hadîs*. Dımaşk.
- et-Tahtâvî, R. (1870). *et-Tuhfetü'l-Mektebiyye li takrîbi'l-luğati'l-'Arabiyye*. Kahire.
- et-Tantâvî, M. (1991). *Neş'etu'n-nahvi ve târihu eşheri'n-nuhât*. Kahire: Dâru'l-Menâr.
- ez-Zubeydî, Muhammed b. el-Hasan Ebû Bekr. (1954). *Tabakâtu'n-nahviyyîn ve'l-luğâviyyîn*. (Thk). Muhammed Ebu'l Fazl İbrâhim. Kahire.
- Hasan, İ. (1970). *el-Mektebetü'l-'Arabiyye*. Dımaşk.
- Halefullah, A. M. (1961). *Muhâdarât an Hifnî Nâsîf kâtiben ve bâhis en*. Kahire.
- Harb, G. (1986). *Alî el-Cârim bâhis en ve edîben*. Kahire.

- Hicz, M. (1968). *el-Luğatu'l-Arabiyye*. Kahire.
- Hüseyin, M. H. (1960). *Dirst fi'l-Arabiyye ve trhh*. Dmaşk.
- İbn Haldn, Abdurrahmn b. Muhammed (2004). *Mukaddime*. (Thk.) Abdullah Muhammed ed-Derviş. Dmaşk: Dru Ya'rub. I-II.
- İbnu'n-Nedm, Muhammed b. İşhk (1985). *el-Fihrist*. (Thk.) Mustaf eş-Őuveym. Tunus. I- XIV.
- Kıral, B. (2020). *Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi*. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sy:15, s.170-189.
- Muhammed, A. S. (1999). *el-Uşlu'l-belğuyye fi Kitbi Sbeveyhi ve eseruh fi'l-başs i'l-belğ*. Kahire.
- Sertv, M. (1988). *İbn Mad' el-Kurtb ve cuhduhu'n-nahviyye*. Ürdün.
- Zeydan, C. (1978). *Tarihu'l edebi'l luğati'l Arabiyye*. I-IV. Beyrut. Zeheb, Őemsuddn Muhammed Ahmed b. Osmn (1981). *Siyeru 'a'lmi'n-nubel*. (Thk.) Şu'ayb el-Arnaut-Al Eb Zeyd. Beyrut.
- Zirikli, H. (1955). *el-'A'lm kmusu tercimi li eşheri'r-ricl ve'n-nis mine'l-'Arab ve'l-musta'rebn ve'l-musteşrikn*. Kahire.

بلاغة القراءات في الحركة الإعرابية وأثرها في التفسير

Ahmed ALDYAB¹

APA: Aldyab, A. (2021). بلاغة القراءات في الحركة الإعرابية وأثرها في التفسير. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 936-941. DOI: 10.29000/rumelide.990711.

الملخص

تتاول هذا البحث موضوعاً له علاقة باللغة وبالتفسير و خصوصاً بالتفسير اللغوي للقرآن ، فقد حاول هذا البحث أن يتكلم عن القراءات وأثرها الإعرابي في كتاب الله تعالى. وإن القراءات موضوع كبير وله تفرعاته المتشعبة والتي يصعب على طلاب العلم الخوض في مجاله لما له علاقة باللغة والبلاغة والتفسير والمعنى ونزول القرآن وغيرها من موضوعات القرآن. وقد جاء هذا البحث ليؤكد على أهمية القراءات في التفسير فاختار الباحث جزئية في القراءات وهي الحركة الإعرابية في قراءة الآية ، فكما نعرف أن بعض الآيات اختلفت من حيث الحركة الإعرابية بين القراء وقد نتج عن هذا الاختلاف فروقاً في المعنى أدى إلى إغناء معنى الآية تفسيراً وبلاغةً.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، البلاغة، القراءات ، التفسير ، المعنى

52. Harekenin irabında kıraat belagati ve tefsire etkisi

Öz

Bu araştırma, dil ile tefsir arasındaki ilişkiyi incelemekte ve özellikle dil bilimsel tefsir alanından faydalanmaktadır. Çalışma, kıraat ve irab ilişkisini araştırmaktadır. Kıraat konusunun araştırmacıları zorlamasının sebebi, bu ilmin birbirine girmiş teferruatlardan oluşmasının yanında dil, belagat, tefsir, mana, sebep-i nuzul gibi diğer konularla da ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır. Bu çalışma kıraatın tefsirdeki önemini araştırmak için yapılmıştır, bunu yaparken de özellikle kıraat çeşitlerinden olan "hareke farklılığının" kur'an tefsirine etkisi incelenmiştir. Okuyucular arasındaki hareke farklılıkları bilinmektedir. Bunun sonucunda mana farklılığı oluşmaktadır. Mana farklılığı da mana zenginliği sağlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Arapça, tefsir, kıraat, belagat, mana

The elequence of readings in the syntactic movement and its impact on the interpretation

Abstract

In this studying it has been discussed that there is e relationship between the language and interpretation of Wholly Quran. Especiaaly the language which is used forint erpretation. This sutudying has tried to list the elequence of readings and then the impact of syntactic movementin Quran. The elequence of readings is a wide fieldand it has gotlots of subbranches. This makes the student' jobmore difficult while they a researching about the relation between rhetoricandlanguage. And there alationship between interpretation and them eaning of the versicles Of the Quran. In this studying the importance of the elequence of readings has been discussed and the syntactic movement and its impact on the interpretation has been tried to be illustrated. It has been seen that the researchershaveshave different ideas while the yare examining the verse of Quran because of the syntactic

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları, Arapça Mütercim Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), ahmad.adyab@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9497-9197 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.04.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990711]

movement. As a result because of these factors each of them has explained the verses according to their understanding. The syntactic movement makes their understanding different.

Keywords: Arabic language, rhetoric, the sequence of readings, interpretation

المقدمة:

علم القراءات علم شريف على الرغم من أنه ليس منتشرًا في بعض البلاد الإسلامية ولا يعرفه كثير من الناس. وهو علم يمتد إلى الرسول الكريم وهو ثابت عنه وحق ولذلك يعد لونا من ألوان الإعجاز القرآني، فكل قراءة أعطت الآية معنى وتفسيرا يقوي تفسير الآية بشكلها العام ويمنحها نفساً جديداً من البلاغة والإعجاز. وقد ادعى بعض الجهلة أن القراءات لا أثر لها في التفسير وإنما هي لون من ألوان تعدد الكلام. وذهب بعضهم إلى تقسيم القراءات إلى قسمين، القسم الأول الذي له علاقة بالتفسير كاختلاف بعض الحروف والكلمات، والقسم الثاني وهو كما ادعى بعضهم ما ليس له علاقة بالتفسير كاختلاف الحركات والإمالة والمدود، لكنني أقول إن كل قراءة تحمل إعجازاً وبلاغة وأسلوباً فنياً عالياً، فلا يمكن لتغير الحركة إلا أن يكون لها تأثير على تفسير الآية بناحية من النواحي، فيما أن يكون لها تأثير بلاغي أو تأثير أسلوبى أو توضيح لقراءة أخرى تكشف أشياء جديدة في تفسير الآية. وإن تعاضد علم الإعراب مع علم القراءات يحقق نموذجاً مثالياً في التفسير اللغوي، على اعتبار أن واحد من الاختلافات الجوهرية بين القراء كان في موضوع الإعراب. ويأتي هذا البحث ليؤكد على هذه النقطة ويظهر آثار التمازج بين هذين العلمين على تفسير الآية.

وَإِذَا رَأَيْتَ الَّذِينَ يَخُوضُونَ فِي آيَاتِنَا فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ حَتَّى يَخُوضُوا فِي حَدِيثٍ غَيْرِهِ وَإِمَّا يُنسِيَنَّكَ الشَّيْطَانُ فَلَا تَقْعُدْ بَعْدَ الذِّكْرِى مَعَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ (68)

1- القراءات:

قرأ ابن عامر ينسيتك بالتشديد

قرأ الباقون ينسيتك بالتخفيف (ابن الجزري: 195, 2009)

2- المعنى اللغوي:

نسي: النسيان ترك الإنسان ضبط ما استودع إما لضعف قلبه، وإما من غفلة وإما عن قصد حتى يحدف عن القلب ذكره، يقال نسيتك نسياناً. (الأصفهاني 1994, 512)

3- المعنى الإجمالي للآية:

الآية الكريمة توجه الخطاب للنبي أن إذا رأيت يا محمد، وكل سامع مسلم، الذين يخوضون في آيات القرآن بالتكذيب والاستهزاء، فانصرف عنهم ولا تجالسهم حتى يخوضوا في غير حديث الكفر والاستهزاء والتكذيب، فمنهم من يخوض في القرآن بتأويله تأويلاً باطلاً تابعاً من البدع والأهواء والآراء الفاسدة؛ فلا تجالسهم واركبهم، أما إن أنسك الشيطان النهي عن مجالستهم فجالستهم ثم تذكرت، فلا تجلس إلى أولئك الكفرة الفساق الذين يهزون بالقرآن والدين، فقم إذا ذكرت النهي ولا تقعد مع المشركين، واعلم أنه ليس على المؤمنين شيء من حساب الكفار على استهزائهم وإضلالهم إذا هم تجنبوهم ولم يجالسوهم (الفرطبي: 10: 2006)

4- المعنى الكلي للقراءات:

أفادت قراءة ابن عامر بتشديد السين على الكثير، يقال نسي وأنسى بمعنى واحد ينسيتك، لغتان، المعنى: يا محمد إن أنسك الشيطان أن تقوم عنهم فجالستهم بعد النهي فلا تقعد بعد الذكرى، أي: إذا ذكرت فلا تقعد مع القوم الظالمين، يعني: المشركين، والذكرى: اسم للتذكير بالتشديد تقول نسيت الشيء، وأنساني غيري، و نساتي أيضاً.

وقرأ ابن عامر ينسيتك بالتخفيف من أنساني غيري، وحجتهم قوله: فأنساه الشيطان ذكر ربه، ولم يقل فأنساه (ابن زنجلة: 1997, 256)

5- الجمع بين القراءتين

نجد أن العلاقة بينهما تفسيرية، حيث إن إحداهما تؤكد الأخرى فالتشديد والتخفيف كلاهما ينهي عن مجالسة أهل الاستهزاء بآيات الله والطعن فيها، بالإعراض عنهم، وعدم مجالستهم والقيام عنهم حتى يخوضوا في حديث غيره، سواء أنسك أيها الناسي الشيطان إن شاء شديداً أم خفيفاً فلا تقعد بعد الذكرى أي بعد أن ذكرناك قبح مجالسة هؤلاء المستهزئين. فإذا ما أنسك الشيطان حالهم وجلس إليهم، ثم تذكرت طبعهم فانصرف عنهم ولا تجالسهم حتى يخوضوا في غير حديث الكفر والاستهزاء والتكذيب، ومن ثم فينبغي عليك أن تترك مجالستهم حالاً والحديث لك ولأمثك يا محمد من بعدك تعظيماً وتقديساً لكلام الله.

فَلَمَّا نَسُوا مَا ذُكِّرُوا بِهِ فَتَحْنَا عَلَيْهِمْ أَبْوَابَ كُلِّ شَيْءٍ حَتَّى إِذَا فَرَّخُوا بِمَا أُوتُوا أَخَذْنَاهُمْ بَغْتَةً فَإِذَا هُمْ مُبْلِسُونَ (44)

1- القراءات

قرأ ابن عامر: (فَتَحْنَا) بالتشديد

قرأ الباقون: (فتحنا) بالتخفيف (ابن زنجلة: 1997,250)

2- المعنى اللغوي

الفتح كما هو معروف ضد الإغلاق وهو على قسمين: الأول بالمعنى المادي كفتح الباب وغيره، والثاني: بالمعنى المعنوي كفتح البصيرة وإجلاء القلب من الهم والحزن (الأصفهاني: 1994,114)

3- التفسير الإجمالي للآية:

تتكلم الآية الكريمة عن لون من ألوان العقاب الذي ينزله الله بالذين نسوا ما ذكروا به، وتركوا العمل بما أمروا به على ألسنة رسلهم- عليهم السلام - فبسط الله عليها بالرزق وأغدق عليها بالنعم والخيرات استدراجاً لهم حتى إذا فرحوا بما أوثوا أخذناهم بغتة فإذا هم مبلسون وهذا فتح استدراج ومكر، أي: بدلنا مكان البلاء والشدة؛ الرخاء والصحة حتى إذا فرحوا بما أوثوا وهذا فرح بطر مثل فرح قارون بما أصاب من الدنيا، أخذناهم بغتة: فجأة أمن ما كانوا وأعجب ما كانت الدنيا إليهم، فإذا هم مبلسون، أيسون من كل خير أي: فتحنا أبواب كل شيء كان مغلقاً عنهم من الخير، فلما قست قلوبهم ولم يتفطنوا ونسوا ما ذكروا به من الوعد فتحنا عليهم أبواب الخير والرخاء مكان البلاء والشدة حتى إذا فرحوا بما أوثوا أخذناهم بغتة. (ابن كثير: 1999,119)

4- العلاقة التفسيرية للقراءات

أفادت قراءة أبي جعفر وابن عامر (فَتَحْنَا) بالتشديد التأكيد، والمعنى: أنهم بفرحهم الأعمى الناتج عن بطر النعم والاستخفاف بها وعدم شكرها فقد جاء العقاب والعذاب بغتة ليكون أشد وقعاً وأكثر ألماً. (البغوي: 1998, 230) ومن خفف القراءة فلأن الفعل واحد (ابن عاشور: 1984, 230)

5- العلاقة بين القراءتين

العلاقة بين القراءتين لغوية محضة، فكل قراءة تؤكد الأخرى وتدعمها، فتشديد القراءة أفاد التأكيد وأخذهم بالعذاب دفعة واحدة وقراءة التخفيف تفيد الاستدراج وأخذهم بغتة وفجأة، وبهذا تكون النتيجة واحدة.

وَتِلْكَ حُجَّتُنَا آتَيْنَاهَا إِبْرَاهِيمَ عَلَى قَوْمِهِ نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَن نَشَاءُ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ (83) الأنعام

1- القراءات:

قرأ الكوفيون (نرفع درجات من نشاء)

قرأ الباقون (نرفع درجات من نشاء) (ابن الجزري: 2009, 195)

2- المعنى اللغوي:

الدرجة هي المنزلة والمرتبة (ابن منظور: 2010,266)

3- المعنى اللغوي للآية:

الآية تشير إلى إعجاز الآيات وكيف أن الله يرفع درجات الصالحين ومن عبده حق العبادة فترتفع درجته إما بالعلم أو إعطائه الحكمة، فالله حكيم بذلك وعليم بمن يستحق هذا. (ابن عاشور 1984, 335)

4- العلاقة التفسيرية بين القراءات:

أفادت قراءة عاصم وحزمة والكسائي بالتثوين (درجات) أي أن الدرجات المرفوعة هي الإنسان بعينه. يقول الطاهر بن عاشور في إعراب درجات: "هي حال من ضمير الرفع من آتينا أو مستأنفة لبيان أن مثل هذا الإتيان تفضيل للموتى وتكرمه له، ورفع الدرجات تمثيل لتفضل الشان، شبيهة حال المفضل على غيره بحال المتقي في سلم إذا ارتفع من درجة إلى درجة، وفي جميعها رفع، فالتفضيل يشبه الرفع، والفضائل المتفاوتة تشبه الدرجات" (ابن عاشور: 1994,335) وأفادت قراءة (درجات) بدون تثوين أن الدرجات إذا رفعت فصاحبها مرفوع إليها، وبذلك جعلوا الرفع للأعمال وليس للإنسان. (ابن زنجلة: 1997,258) ورفع الدرجات يعني المراتب والمنازل إما بالعلم أو النبوة أو بحسن الخلق أو بالإخلاص في العمل في الدنيا أو بالثواب والدرجات العالية يوم القيامة وعلى هذا من رفعت درجاته رفع هو ومن رفع هو ارتفعت درجاته، وهذا ما يعرف بالتعبير الكفائي، إذ كفى عن رفعة الإنسان ذاته برفع درجاته

Adres

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

Address

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

5- الجمع بين القراءتين

كما هو واضح أن القراءتين تؤكد إحداهما الأخرى، فمن رفع هو فقد رُفعت درجاته، وإذا رُفعت درجاته فقد رُفع هو.

أَفِ لَكُمْ وَلِمَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ (67)

1- القراءات:

قرأ ابن كثير وابن عامر ويعقوب (أَفِ) بفتح الفاء ومن غير تنوين

قرأ نافع وأبو جعفر وحفص (أَفِ) بكسر التنوين والتشديد

قرأ الباقون (أَفِ) بكسر الفاء من غير تنوين (ابن الجزري: 2009,306)

2- المعنى اللغوي للقراءات:

الأف هو الوسخ حول الظفر أو في الأذن، ويقال عند استقذار الشيء، واستعمل عند التضجر من شيء. (ابن منظور: 2010,7)

3- التفسير:

يتضجر إبراهيم من عبادتهم للأصنام ويستنكر ويستقبح ما يفعلون، فهم بذلك يعطلون عقولهم ومداركهم. يقول أبو السعود: "تضجر منه عليه السلام من إصرارهم على الشرك الباطل البين، وإظهار اسم الجليل في موضع الإضمار لمزيد استقبح ما فعلوا، و(أف) صوت المتضجر ومعناه قبحاً وفتناً، واللام لبيان المتأفف له (أفلا تعقلون) أي ألا تتفكرون فلا تعقلون فيج صنيكم" (أبو السعود: 1992,346)

{وَلَقَدْ مَنَّا عَلَيْكَ مَرَّةً أُخْرَى (37) إِذْ أَوْحَيْنَا إِلَىٰ أُمِّكَ مَا يُوحَىٰ (38) أَنْ أَذْفَبِيهِ فِي النَّبُوتِ فَأَذْفَبِيهِ فِي النَّبِيِّ فَلْيُذْفَبِهُ الْبَيْتُ بِالسَّجْلِ يَأْخُذُهُ عَدُوٌّ لِي وَعَدُوٌّ لَهُ وَالْقَبِيْتُ عَلَيْكَ مَحَبَّةٌ مِثِّي وَلْتَصْنَعْ عَلَيَّ عَيْنِي (39)} طه.

1- القراءات:

قرأ أبو جعفر (ولتصنع على) بإسكان اللام وجزم العين

وقرأ الباقون (ولتصنع على) بكسر اللام ونصب العين (القاضي: 2008,383)

2- المعنى اللغوي:

الصنع إجادة الفعل بأجمل صورة، وكل صنع فعل ويُستخدَم للتربية والتنمية على سبيل المجاز

3- العلاقة بين القراءتين:

أفادت قراءة (ولتصنع) معنى الأمر من الله لمأمور غائب غير مخاطب ويكون الفعل للأمر الغائب، وكما هو معروف في اللغة أن فعل الأمر هو أوجب الصيغ وأقطعها وأقواها، وحرف العين عندما أصبح ساكناً وجب إدغامه بما بعده، والإدغام يفيد معنى السرعة في الحديث.

أفادت قراءة (ولتصنع على) التعليل والسبب وهي متعلقة بالقيت: أي جعلت الناس يحبونك لكي تُصنع كما أريد، أو تكون متعلقة بما بعدها وهو قوله تعالى (إذ تمشي أختك فتقول هل أدلكم على من يكفله) فيكون معنى الصنع هنا هو أن نرجعك إلى أمك كي تربيك وتعنتي بك وهكذا يكون الصنع من قبل أمه أفضل وأرحم وهو أفضل الصنع، وهل يوجد أرحم وأعطف وأشفق من تربية الأم لابنها؟

4- الجمع بين القراءتين:

لقد أمر الله عز وجل أن يُرَبَّى موسى ويتغذى في بيت عدوه الذي كان يذبح ويقتل كل مولود يأتي وهذا فيه معنى التحدي والإظهار الشديد لضعف فرعون وإدعائه الألوهية، ويظهر ضعف فرعون أكثر وأكثر عندما هبأ الله لموسى أخته التي دلتهم على أمه، ويبلغ صنيع الله الأعظم بموسى عندما أرجعه إلى أمه كي تربيته وتعطف عليه وتشفق به، وكل ذلك كان بعناية الله وحفظه ورعايته.

{فَلَمَّا قَضَىٰ مُوسَىٰ الْأَجَلَ وَسَارَ بِأَهْلِهِ آنَسَ مِنْ جَانِبِ الطُّورِ نَارًا قَالَ لِأَهْلِهِ امْكُثُوا إِنِّي آنَسْتُ نَارًا لَعَلِّي آتِيكُمْ مِنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ جَذْوَةٍ مِنَ النَّارِ لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ (29)} القصص

1- القراءات:

قرأ عاصم (جذوة) بفتح الجيم، وقرأ حمزة وخلف بضم الجيم (جذوة) وقرأ الباقون بكسر الجيم (جذوة). (ابن الجزري: 2009,341)

-2- المعنى اللغوي:

(جذوة) هذه الكلمة بالقراءات الثلاث هي لغات عند العرب ومعناها ما يبقى من الحطب بعد الاشتعال، ومن معانيها الجمر أو عود فيه نار بدون لهب. (ابن عاشور: 1984,111) وقال مكي: (الجذوة: القطعة من النار)، (الجذوة: الجمر)، (الجذوة: الشعلة). (ابن كثير: 309)

-3- العلاقة بين القراءتين:

كما رأينا أن هذه الكلمة تُقرأ بثلاثة لغات ولذلك المعنى واحد، يقول الدكتور محمد سالم: "كلها لغات عند العرب"، (البغدادى: 187) وقال ابن عاشور "فُرئت بالوجوه الثلاثة". (ابن عاشور: 1984,111)

-4- الجمع بين القراءات:

بحسب رأي ابن فارس، فإن اشتعال النار يبدأ بقطعة من النار ثم تصيح شعلة من النار ثم تصير جمرأ والله أعلم.

-1- القراءات

- قرأ حمزة (لأهله) بضم الهاء

- قرأ الباقون (لأهله) بكسر الهاء (ابن الجزري: 2014,319)

-2- المعنى اللغوي:

الأهل : أهل الرجل وأهل البيت، يقول الطاهر بن عاشور: الأهل هم الزوج والأولاد. (ابن عاشور: 1984,194)

-3- العلاقة بين القراءتين:

اتفق علماء اللغة أن الضمة أقوى الحركات وأقلها ثم الكسرة فالفتحة، فالنطق بالضمة يحتاج إلى جهد عضلي أكثر من الكسرة والفتحة، يقول ابن جني: "جعل العرب الضمة بسبب قوتها للأمور الصعبة وهي تحتاج إلى جهد ومشقة وجعلوا الكسرة بسبب ضعفها لعكس ذلك" (ابن جني: 1994,19) ومن هنا فقراءة الكلمة بالضم أفادت ثقل الحال التي كان يعيشها موسى مع أهله في تلك الليلة المظلمة الباردة، وأما قراءة الكلمة بالكسرة فأفادت تخفيف الأمر وتهوينه على أهله ولذلك طلب منهم المكث ولم يطلب منهم الإقامة، فالمكث هو انتظار بسيط أما الإقامة فهو بقاء طويل، ولذلك طلب موسى من أهله أن ينتظروا مدة قصيرة وكأنه يقول لهم سأذهب بسرعة وأرجع بسرعة وسأحصل على غايته وهدفي.

-4- الجمع بين القراءتين:

على الرغم من ثقل الظرف والحال التي كان عليها موسى في تلك الليلة إلا أنه تعامل مع أهله بالرحمة والشفقة وحاول أن يخفف الأمر عليهم.

{ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ بِالْحَقِّ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلَا تُسْأَلُ عَنْ أَصْحَابِ الْجَحِيمِ ١١٩ } البقرة

-1- القراءات

- قرأ نافع ويعقوب (ولا تُسأل) مفتوحة التاء وعلى جزم اللام.

- قرأ الباقون (ولا تُسأل) بضم التاء ورفع اللام. (ابن الجزري: 2014,221)

-2- المعنى اللغوي:

السؤال هو طلب معرفة أو طلب حاجة ما

-3- العلاقة بين القراءتين والجمع بينهما:

قراءة نافع ويعقوب على النهي، وأما قراءة الآخرين فهي على الخبر. وقد أفادت قراءة النهي عدم سؤال النبي عن أحوال هؤلاء. فإذت قراءة الخبر بالرفع أن الرسول صلى الله عليه وسلم غير مسؤول عن دخول هؤلاء الكفار النار، لأنه بلغ وأدى الأمانة ونصح لهم، لكنهم عاندوا الدعوة ووقفوا في وجه الإسلام وحاربوه.

لا يجب أن نفهم من النهي أن الله نهى رسوله عن السؤال عن هؤلاء الكفار لمجرد النهي فقط، لكن النهي هنا أفاد شدة العذاب والهول الذي يلاقه الكفار في جهنم فقد خرج النهي هنا إلى شدة العذاب الذي سيصيبهم يوم القيامة. وقراءة ضم اللام أعطت معنى الحال للرسول معطوفاً على "بشيراً و نذيراً، أي أن الله تعالى أرسلك بشيراً و نذيراً وغير سائل عن أصحاب الجحيم. (مكي بن أبي طالب: 2004، 262). ومن هنا يكون الرسول صلى الله عليه وسلم غير مسؤول عن اختيار وعناد الكفار الذي أوصلهم إلى جهنم، بل وحتى السؤال عن أحوالهم مهني عنه الرسول الكريم، ليس بسبب النهي، وإنما حتى لا يُنقل على الرسول صلى الله عليه وسلم عند معرفته أحوالهم، لأن أحوالهم في غاية الشدة والعذاب.

{ قَالَ يَا نُوحُ إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ إِنَّهُ عَمَلٌ غَيْرُ صَالِحٍ فَلَا تَسْأَلَنَ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنِّي أَعِظُكَ أَنْ تَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ 46 } هود

1- القراءات

قرأ الكسائي ويعقوب (عَمَلٌ) على قراءة الفعل.

وقرأ الآخرون (عَمَلٌ) على قراءة الاسم. (ابن الجزري: 2014, 289)

قراءة الكلمة على الفعل تجعل الكلمة التي بعدها مفعولاً للفعل، فتكون (غَيْرٌ) مفعولاً للفعل (عَمَلٌ) والفعل هنا يتجه إلى ابن نوح، فهو مرتبط به مباشرة وفيه تخصيص وانفراد عن الآخرين، فالخطاب توجه من نوح إلى ربه بخصوص ابنه، فكان الجواب من الله تعالى مرتبط بابن نوح بحسب الطلب.

قراءة الكلمة على الاسم تجعل كلمة (غَيْرٌ) صفة للاسم (عَمَلٌ)، فتكون القراءة هنا متجهة إلى العمل وفيها عموم أكثر، فهي تشمل كل عمل بغض النظر عن الجهة أو الشخص الذي صدر منه هذا العمل، فالعمل السيء مذموم لذاته ولا علاقة بالشخص الذي صدر منه، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإننا يمكن أن نستشف معاني أخرى وهي أن كلمة (عَمَلٌ) مرتبطة بطلب وسؤال سيدنا نوح، فيكون التأويل (إن سؤالك وطلبك بأن يُنجي ابنك هو عمل غير صالح وهذا أمر غير مقبول منك. ويمكن أن تكون كلمة (عَمَلٌ) متجهة مباشرة إلى الابن، فيكون الذم في حق ابن نوح أقوى، فهو من شدة عناده وعدم سماعه للحق وخروجه عن الطريق المستقيم، فقد أصبح مساوياً للعمل السيء. وفي الحقيقة هذا المعنى جميل فأبناء الأنبياء وذوهم يجب أن يكونوا على أعلى مستوى في العبادة، فأبوهم نبي يعيش معهم ويروونه صباحاً و مساءً ويعيشون معه مباشرة، فإذا كان العناد منهم ولم يستمعوا لأبيهم فإن هذا يُعدُّ كبيراً وعظيماً.

الخاتمة:

- 1- في الحقيقة يعد هذا البحث امتداداً لعلم القرآن والتجويد، فكما هو ملاحظ إقبال المسلمين على تعلم القرآن بكافة فروعها وأنواع العلوم المختلفة.
- 2- موضوع القيمة الإعرابية في القراءات هو موضوع منثور في كتب التفسير تناولته المفسرون خلال تفسيرهم لبعض الآيات الكريمة.
- 3- تسخير موضوع القيمة الإعرابية في القراءات للكشف عن جوانب التفسير موضوع حديث نسبياً مقارنة بالموضوعات الأخرى.
- 4- القيمة الإعرابية تكشف عن وجه من وجوه إعجاز القرآن الكريم.
- 5- كثير من الأحكام الفقهية تم استنباطها من خلال الإعراب والقراءات القرآنية.
- 6- يمكن أن يندرج فرع جديد تحت التفسير اللغوي للقرآن من خلال القراءات والعلامة الإعرابية.
- 7- يحتاج هذا الفرع إلى بحث عميق لتبيان الكيفية والآلية التي سيتم من خلالها تفسير القرآن.
- 8- اختلاف القراءات القرآنية هو اختلاف تنوع وليس اختلاف تضاد، وهذا ما بينته العلامة الإعرابية بشكل واضح.

Kaynakça

- Ebu's-Suûd, el-Îmâdî Muhammed b. Muhammed Mustafa (ö.982/1574). İrşâdü'l-Akli's-Selîm ilâ Mezâyâ'l-Kitâbi'l-Kerîm. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî. ts.
- İsfehânî, Ebu'l-Kâsım Mufaddal Râgıb (1970). *Müfredâtü fi ğarîbi'l-Kur'ân*, (nşr. Muhammed Ahmed Halefella), Mektebetü'l-Enclö'l-Mısriyye.
- İbn Aşûr, Muhammed Tahir (1984). et-Tahrir ve't-Tenvir, Tunus.
- İbn Cezerî, Ebü'l-Hayr Şemsüddin Muhammed B. Ali, 2014, *En-Neşr Fi'l-Kıraati'l-Aşr*, Daru'l-Fikr, Beyrût.
- İbn Cinnî, Ebu'l-Feth Osmân (1986). *el-muhteseb fi teybîni vücûhi şevâzzi'l-krâât ve'lizâhi*
- İbn Kesir, Ebu'l-Fidâ İsmail b. Amr (1966) Tefsiru'l-Kur'ani'l-Azim, Beyrut.
- İbn Manzûr, Ebü'l-Fadl Cemâlu'd-Dîn Muhammed b. Mükerrrem b. Alî El-Ensârî (2004). *Lisânu'l-Arab*, Dâru Sâdır, Beyrût.
- İbn Zencele, Ebû Zür'a (1997). *Hüccetü'l-krâât* (tahk. Saïd Afgânî), Beyrut: Risâle.
- İbnü'l-Cezerî, Muhammed (2000). *en-Neşr fi'l-krââti'l-aşr*. Thk. Ali Muhammed Dabbâ'. 2 Cilt. Beyrut: ilmiyye.
- Kâdî, Abdülfettâh Abdülğanî, 2007, *Büdüru'z-zâhira fi'l-krââti'l-aşri'l-mütevâtire*, Dımaşk: Dâru'l-Beyrûtî.
- Kurtubî, Muhammed b. Ahmed, 1966, *el-Câmi'u li ahkâmi'l-Kur'ân*, Mısır:..

الترادف في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER¹

APA: Abdul Qader, M. H. M. (2021). الترادف في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 942-955. DOI: 10.29000/rumelide.997573.

ملخص

يعدّ الترادف أحد الدروس الأساسية التي تشتمل عليها مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، غير أن هذا الموضوع على أهمية محفوف بالعديد من المحاذير. وتهدف هذه الورقة البحثية إلى اقتراح منهجية في إعداد درس الترادف في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، منهجية تتيح للدارس الاستفادة من هذا الموضوع المهم وتجنيبه الوقوع في محاذيره. وقد اعتمدت الورقة البحثية على المنهجية الاستقرائية التحليلية للخروج بمقترحها المنهجي. فقامت بدراسة مفهوم الترادف وأسباب حدوثه وأنواعه وموقف اللغويين منه، بحيث تشكل لدى الباحث موقف من هذه المسألة كشف من خلالها أهمية هذا الدرس اللغوي للطلبة الأجانب وكشف عن محاذيره أيضا. وقد اقترحت الدراسة نموذجا لآلية تعليم الترادف في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بحيث لا تُغفل أهمية هذا الموضوع دون الوقوع في محاذيره. وتتمثل الخطوط العريضة لهذا النموذج بأن يتم تدريس الترادف من خلال النصوص والتعبير المتنوعة وكذلك من خلال بعض التمارين المصممة لتحقيق هذا الغرض وليس من خلال الألفاظ مفردة مجردة عن سياقاتها. وأن تتم الإشارة باستمرار إلى الفروق الدقيقة بين الألفاظ المتقاربة دلاليا، مع التنبيه على أن التقارب الدلالي بين لفظين لا يعني أنهما قابلان للتبادل في جميع السياقات اللغوية دلاليا أو تركيبيا. وأكدت الدراسة على ضرورة خلق هاجس لدى الطلبة يدفعهم باستمرار إلى التماس الفوارق الدقيقة بين المتقاربات الدلالية.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية وبلاغتها، علم اللغة، علم الدلالة، اللغة العربية للناطقين بغيرها، الترادف.

53. Ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminde eşanlamlılık

Öz

Eşanlamlılık, ana dili Arapça olmayanlara Arapça eğitim metotlarında yer alan temel konulardan biridir. Ancak bu konu önemine rağmen, sakıncalı yönler içermektedir. Bu araştırma, ana dili Arapça olmayanlara Arapça eğitim müfredatında, öğrencinin bu önemli konudan faydalanmasını ve hatalara düşmesini önleyen bir metodoloji ile bir eşanlam ünitesi hazırlamada bir yöntem önermeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın metodu tümevarım ve analitik yönüne dayandırılmıştır. Eşanlamlılık kavramı, nedenleri, türleri ve dilbilimcilerin bu konu üzerindeki görüşleri incelenmiştir. Böylece konu hakkında yabancı dil öğrencileri için dil dersinin öneminin anlaşılması ve dikkat edilmesi gerekenler değerlendirilmiştir. Çalışma, ana dili Arapça olmayanlara Arapça eğitim yöntemi olarak eşanlam öğretme mekanizması için bir model önermekte ve böylece oluşabilecek bazı eksiklikleri gidererek konunun önemini vurgulamaktadır. (böylece sakıncalarının oluşmasına mahal vermeden konunun önemini vurgulamayı amaçlar.) Bu modelin ana hatları, çeşitli metinler ve ifadelerle eşanlamın öğretilmesinin yanı sıra, bağlamlarından soyutlanmış tekil ifadeler aracılığıyla değil, bu amaca ulaşmak için tasarlanmış bazı alıştırmalar ile öğretilmesidir. Anlamsal olarak yakın kelimeler arasındaki nüanslar sürekli olarak belirtilirken, iki kelime arasındaki anlamsal yakınlığın, anlamsal ve terkipsel olarak tüm dilsel bağlamlarda birbirinin yerine geçebileceği anlamına gelmemektedir. Bu açıdan çalışmamız, öğrencilerde anlamsal yakınlığın ince nüanslarını aramaya iten bir güdü yaratma gerekliliğini vurgulamaktadır.

¹ Dr. Öğr. Üyesi., Pamukkale Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı ABD (Denizli, Türkiye), mabdulqader@pau.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6031-7702 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.04.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.997573]

Anahtar kelimeler: Arap dili ve belagati, dilbilim, anlambilim, ana dili Arapça olmayanlar, eşanlam

Synonymy in teaching Arabic language for non-native speakers

Abstract

Synonymy is one of the most important topics in the courses of teaching Arabic for non-native speakers. However, there are some critical minute issues should be highlighted and paid attention to by the composers of these courses. This study seeks to find an approach that plan, presents and explain the topic of synonymy in the courses of teaching Arabic for non-native speakers in a better way. This approach gives the learners an opportunity to get the maximum benefit and to avoid the common mistakes the learners of Arabic usually commit. The study offered a model to the way and to the methods of teaching synonymy in the courses of teaching Arabic for non-native speakers. The headlines of this model are represented in that synonymy should be taught through various texts and expressions, and through well designed exercises to achieve this purpose, not only, by merely showing examples out of contexts. Also, it is very imperative to highlight the critical minute differences among the semi-synonymous expressions. The study also emphasized the necessity of creating a premonition for the learners to make them always find and look for the critical minute differences between the similar examples of synonymy.

Keywords: Arabic language and rhetoric, linguistics, semantics, Arabic for non-native speakers, synonymy

Extended Abstract

This study aspires to provide a model and suggestions to teach the topic of synonymy for the non-native learners of Arabic to achieve the maximum benefit for the learners and to make them avoid the common mistakes. Furthermore, in order to achieve these objectives, the study answered the following questions: What is synonymy? What are its types? What is the linguists' attitude towards it?

The study used the deductive and the analytical approaches to form specific methods and strategies to achieve the maximum benefit for the learners and avoid the common mistakes.

The study found out that synonymy means: two words have the same meaning. Besides, it found out that synonymy can be classified according to two standards: synonymy in terms of the content of the synonyms and synonymy in terms of the type of the vocabulary. Synonymy in terms of the content consists of: absolute synonymy which is the lexical and the contextual synonymy, the complete synonymy which is the lexical synonym only, total synonymy which is the contextual synonymy only, propositional synonymy or the descriptive one which can be found in dictionaries and thesauruses, and as for the structural synonymy for vocabulary, it is either between a word and a word, or between a word and an expression and vice versa, or between an expression and an expression.

The study found out that linguists differed in their opinions regarding synonymy whether it is a complete semantic matching between the words or it is a semantics matching doesn't reach the state of complete and full synonymy. The study found out that, most likely, there is no complete synonymy because this argument has better proofs and because the significations of words are intertwined and

overlapping through many factors that are very hard to be studied and counted and because there is always a semantic margin that is evident among all synonymous words.

As for the context of teaching synonymy in the courses of teaching Arabic for non-native speakers, the study found out that this topic is very important and has many common mistakes. The importance of synonymy lies in that it gives the learners a variety of options to express themselves and tackling the language in all its aspects in general. It is worth mentioning that the problem of the phonetic differences between the mother language and the Arabic language has a major role. In addition, synonymy is very central to the learners in order for them to build a great vocabulary store and establishing the skill of summarizing. Synonymy gives the learners the ability to have the lingual fluency, to avoid repeating the same expressions and vocabulary over and over again in their written and spoken language.

The common mistakes of teaching Arabic for non-native speakers can be divided into two sections. The first section has to do with the approach of presenting the topic of synonymy and as for the second section it has to do of the concept of synonymy itself. As for the first section, the problem lies in the methods of teaching synonymy by, for example, having the exercises of matching between the synonymous words or having the exercises in which the learner is asked to explain a word in Arabic language and these two methods take the words out of their contexts and make them shells of empty words because language is not divided and separated. Language is a structure of words, sentences and paragraphs that are connected together. As for the second section, the problem of presenting the concept of synonymy lies in that it is always presented as full and complete synonymy, but in fact they are not. The results of these common mistakes are: ignoring the semantic differences between the words, ignoring the possible different contexts for the words, ignoring the cultural and the communicative levels of the words which lead to semantic mistakes in the written and the spoken language.

The study suggested a model to teach synonymy in the courses of teaching Arabic to non-native speakers and this model avoids the common mistakes that were mentioned in the study and in the same time it achieves the maximum benefit to the learners. The headlines of this model can be summarized in that synonymy should be taught through texts and expressions in their literary, communicative and lingual contexts and having specific and well-designed worksheets to achieve this objective not only by matching, paraphrasing and rewriting clipped words out of their varied contexts. The critical minute differences between synonymous words should always be explicitly highlighted and noted out. Learners should be thought that synonymous words can't be always interchangeable among all different contexts. Thus, courses and teachers of teaching Arabic for non native speakers should always seek forming a premonition for the students that keep pushing them forward to investigate the critical differences among semi-synonymous words.

Keywords: Linguistics, Semantics, Arabic for non-native speakers, Synonymy.

مقدمة

يعتبر الترادف أحد الموضوعات اللغوية التي حظيت باهتمام اللغويين قديماً وحديثاً شرقاً وغرباً. وقد تعددت آراؤهم بين من ينظر إليه باعتباره تطابقاً تاماً في المعنى بين المترادفات، وبين من ينكر هذا التطابق ولا يرى بين المترادفات إلا تقارباً دلالياً. ولما كان هذا الموضوع مثار نقاش وجدل لدى الدارسين في لغاتهم الأم، فإن حساسية هذا الموضوع تكون أكبر عند تعليم اللغة لغير الناطقين بها؛ ذلك أن المتعلمين يتعاطون مع لغة جديدة بجهلون دلالات ألفاظها وظلال هذه الدلالات وتعالقاتها التركيبية والثقافية والتاريخية وغير ذلك من

العوامل المؤثرة في تشكيل الدلالات. من هذا المنطلق تتناول هذه الدراسة مسألة الترادف في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تسلط الضوء على موضوع لغويّ بالغ الأهمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهو في الوقت عينه موضوع تكتنفه العديد من المحاذير. ولذلك فإنّ هذه الورقة البحثية تهدف إلى تقديم نموذج واقتراحات منهجية لتدريس موضوع الترادف في اللغة العربية للناطقين بغيرها بما يحقق الفائدة للمتعلّم من هذا الموضوع المهم ويجنبه الوقوع في محاذيره. ولتحقيق هذا الهدف كان لا بدّ للدراسة من أن تجيب عن عدة أسئلة: ما هو الترادف؟ وما هي أنواعه؟ وما موقف اللغويين وموقف الباحث منه؟ وما هو النموذج المقترح لتعليم درس الترادف في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ وقد اقتضت الإجابة عن هذه الأسئلة استخدام المنهجيات الاستقرائية والتحليلية للوصول إلى آليات واستراتيجيات محددة تجعل الدارس يستفيد من موضوع الترادف دون الوقوع في محاذيره.

1. مفهوم الترادف

الترادف لغة: "رذف: الرديف: الذي يرادفك. وكلّ شيء تبع شيئا فهو رذفه. والترادف التتابع." 2 " والرذف ما تبع الشيء. وكلّ شيء تبع شيئا فهو رذفه، وإذا تتابع شيء خلف شيء فهو الترادف." 3

واصطلاحاً: هو اختلاف اللفظين والمعنى واحد، أو دلالة الألفاظ المفردة على معنى واحد باعتبار واحد، 4 أو هو توالي الألفاظ المفردة الدالة على مسمى واحد، باعتبار معنى واحد، 5 كالليث والضرغام والهزير والأسد. وهذا المعنى الاصطلاحى يلتقي عليه معظم الدارسين العرب القدماء والمحدثين على الرغم من اختلاف موقفهم من هذه القضية اللغوية إثباتاً أو نفيًا. والترادف يكون في اللغة الواحدة وإلا كانت كل الألفاظ موضوعاً للترادف فالمعنى الواحد يُعبر عنه بلفظ مختلف في اللغات المختلفة. ويطلق على الألفاظ المنتمية إلى لغات مختلفة مع دلالة واحدة المعادلات. Equivalence 6

وقد استدرج بعض اللغويين العرب على هذا التعريف فأخرجوا بعض الألفاظ من اعتبار الترادف لأسباب ذكرها رمضان عبد التواب 7 هي: الاتفاق التام في المعنى بين اللفظين المترادفين، فإذا استقلّ لفظ ما بدلالة خاصة عمّا يُعدُّ مرادفاً له خرجت هذه الألفاظ من باب الترادف، مثال ذلك ألا يعتبر "أكل" و"تناول" مترادفين لأنّ تناول يشمل الأكل وغيره، وبذلك تخرج الأسماء وصفاتها من باب الترادف، وقد قال بهذا ابن فارس (ت 1004م) الذي عدّ السيف اسماً وأما الحسام والمهند وغيرها صفات للسيف، لكنّ منها معنى خاصّ دون الآخر دون الآخر. 8 ومن هذه الشروط اتحاد البيئتين والعصر اللغويين بين الألفاظ المترادفة، فيشترط البعض في الألفاظ حتى تكون مترادفة أن تكون مستعملة بالدلالة عينها في بيئة واحدة وزمان واحد، وبذلك يخرج التعدّد اللهجيّ من باب الترادف، كما تخرج الألفاظ التي تنتمي لعصرين مختلفين من الترادف أيضاً. ومن شروط بعض اللغويين في الترادف ألا يكون أحد الألفاظ تطوراً أو تلوّناً صوتياً للفظ الآخر، فلا يقال أن "صقر" و"زقر" و"سقر" ألفاظ مترادفة لأنّ الاختلاف اللفظي بينها قائم على تعدد صور الصوت الأوّل فيها تفخيماً وترقيفاً وجهرًا وهمسًا.

ومفهوم الترادف في المعاجم الإنجليزية *synonymy* يميل إلى مزيد من الدقة والشمولية في هذه المسألة. فمن تعريفات الترادف: امتلاك لفظين من اللغة عينها لذات المعنى على وجه الكمال أو التقريب بشكل أو بآخر. 9 وفي تعريف آخر: امتلاك لفظين من اللغة عينها لدلالة واحدة ولكن غالباً مع اختلاف في الضوابط والتعالقات السياقية. 10 وفي تعريف ثالث فإن الترادف اشتراك لفظين في دلالة لغوية عامّة مع امتلاك كلّ منهما معنى خاصّ لا يتشاركه مع الآخر، أو امتلاكه كلّ منهما لظلال دلالية سياقية خاصّة. 11

يتّضح مما سبق أنّ هناك اتفاقاً عاماً حول مفهوم الترادف من حيث اشتراك لفظين بدلالة واحدة، مع وجود استدرجات عديدة تتعلق بأمور تفصيلية لما يندرج أو لا يندرج تحت مسمى الترادف. لكن يكمن الاختلاف بين الطرحين أن اللغويين العرب الذين نفوا الترادف مطلقاً أو جزئياً قد أخرجوا عدم التطابق التام في المعنى بين اللفظين من مفهوم الترادف، في حين نجد المعاجم الإنجليزية تدرج التطابق التام أو الجزئيّ تحت مصطلح الترادف.

2 (Ibn Fâris, 1986, s. 427).

3 (Ibn Manzûr, 1414 H., s. 9/114).

4 (Sibeveyh, 1988, s. 1/24); er-Râzî, 1997, s. 1/253).

5 (eş-Şevkânî, 2000, s. 123).

6 (Adamska, July 2013, s. 329).

7 (Abduttevvâb, 1999, s. 322-324).

8 (Ibn Fâris, s.1997, s. 59).

9 (Webster's new world dictionary of the English language, 1964).

10 (Oxford advanced learner's dictionary of current English, 1974).

11 (The shorter Oxford English dictionary on historical principles, 1968).

كما يمكن أن نوسع هذا المفهوم للترادف بألا يقتصر على الألفاظ المفردة بل يشمل التعبيرات من جمل ونحوها، فالذي ينطبق على لفظين متحدين في المعنى ينطبق أيضا على التعبيرات وهذا الأمر سيفصل القول فيه عند الحديث عن أنواع الترادف.

2. أنواع الترادف¹²*

يمكن تقسيم أنواع الترادف وفق اعتبارين اثنين: الترادف حيث المحتوى المضموني للمتبادلات، والترادف وفق نوع المترادفات تركيبيا.

1.2. أنواع الترادف من حيث المحتوى المضموني

يمكن تقسيم الترادف من حيث المحتوى المضموني إلى عدة أقسام، فالأمر يتعلق بتوافق المعنى بين لفظين أو تعبيرين، وهذا التوافق إما أن يكون أو بالمعنى المعجمي والمعنى السياقي معا، أو بالمعنى المعجمي وحده، أو بالمعنى السياقي وحده،¹³ أو أن يكون الترادف شرحا ووصفا. وفيما يلي تفصيل هذه الأنواع:

I. الترادف المطلق *Absolute*: ويكون الترادف المطلق بين لفظين أو تعبيرين بحيث تكون محمولاتهما الدلالية متطابقة تماما معجميا وساقيا إلى الحد الذي يسمح باستخدام أحدهما مكان الآخر في أي سياق لغوي دون أن يفضي ذلك إلى أي تغيير ولو ضئيل في المعنى. وهذا الضرب من الصعب تقديم أمثلة عليه، خاصة أن وجهة نظر الباحث تتفق من رأي القائلين بعدم وجود ترادف تام أو مطلق. لكن يمكن التمثيل عليه من خلال وجهة نظر القائلين بالترادف، وذلك كالترادف بين كلمتي "كاد" و"أوشك" فعلى الصعيد المعجمي كلاهما يحملان دلالة المقاربة، وعلى الصعيد السياقي يمكن أن تتبادلا بشكل عام. وهذا النوع من الترادف هو اتحاد نوعين آخرين من الترادف هما الترادف الشامل والترادف التام، وهما ما سيتم تفصيلهما في التقطبتين التاليتين.

II. الترادف التام *Complete*: ويسمى أيضا الترادف الدقيق *Exact*،¹⁴ وهو الترادف الذي يقع بين لفظين بحيث يكونان متطابقين معجميا، أو بمعنى آخر أن يكونا متطابقين إدراكيا وشعوريا، دون أخذ السياق اللغوي بالاعتبار. ومن هذا الترادف الذي يبدو بين لفظي "السيف والصارم" عند من يقولون بالترادف. فعلى الصعيد المعجمي المفرد تبدو هاتان المفردتان مترادفتين وتحملان الدلالة عينها، لكن في بعض السياقات اللغوية لا يمكن أن نستخدم أحدهما مكان الآخر. فمثلا في الجملة الإخبارية: "السيف ثلم"، أي لا يقطع، لا يمكن أن نستبدل بلفظة "السيف" لفظة "الصارم" فنقول: "الصارم ثلم" وكأننا نقول أن السيف القاطع لا يقطع.

III. الترادف الشامل *Total*: ويكون الترادف التام بين لفظين أو تعبيرين بحيث يمكن أن يتبادلا سياقيا دون أن يؤثر ذلك على المعنى إطلاقا، ويختلف هذا النوع عن سابقه في أنه يدخل فيه ترادف لفظين غير متفقان على دلالة واحدة دقيقة على الصعيد المعجمي ولكن على المستوى السياقي فإنهما يتبادلان.¹⁵ وهذا أمر نظري يكاد يستحيل التمثيل عليه.

I. الترادف التعريفي أو الوصفي *propositional/ descriptive*: وهو النمط المتبع في إعداد المعاجم بحيث يوضع لفظ أو عبارة إزاء لفظ آخر لتوضيحه ووصفه والتعريف به.

II. أنواع الترادف وفق البنية التركيبية للمتبادلات

III. لفظ مقابل لفظ: مثل الترادف الحاصل بين لفظي: بيت ومنزل.

IV. لفظ مقابل تعبير والعكس: وهذا الترادف يحصل في الترادف الوصفي، وهو نمط شائع في التعريفات، كالترادف الحاصل بين لفظ "النحو" وتعريفه أنه مجموعة من القواعد والضوابط والإجراءات التي تحكم بنية الجمل في لغة ما.

¹² جميع الأمثلة الواردة في هذا البحث هي أمثلة توضيحية والتي لا يمكن طرحها دون تبني رأي القائلين بوجود الترادف بمعنى الاتفاق التام بين لفظين على دلالة واحدة في جميع الظروف والأحوال، وهو رأي لا يتناهد الباحث، بل يرى استحالة وجود تطابق تام في كل التفاصيل الدلالية بين لفظين في لغة ما، إنما هو اشتراك دلالي وتقارب لا يصل حد التطابق. وهذا ما سيتم توضيحه تفصيليا في البحث اللاحق.

¹³ (Lyons, 1968, s. 448).

¹⁴ Apresjan, 2000, 37).

¹⁵ (Lyons, 1968, s. 448).

V. تعبير مقابل تعبير: مثل ترادف عبارة " أشكو إليك فقري" وعبارة " أشكو إليك قلة الفران في بيتي"، وكذلك الترادف الحاصل بين الأمثال والجمل الإخبارية المباشرة.

VI. لفظ أو تعبير مقابل تعبير فوق لغوي والعكس: والمقصود بالتعبير فوق اللغوي هو التعبير المكوّن من أصوات غير لغوية أو أصوات لغوية غير معجمية أي تعبيرات صوتية من حروف لغوية لكنها غير موجودة في المعجم. ومن أمثلة ترادف مع الأصوات غير اللغوية الترادف الحاصل بين "لا" وبين الصوت الذي يعبر عن النفي الذي يمكن تقريبه للأصوات التالي "توء توء". أما الترادف الحاصل مع أصوات لغوية غير معجمية فمن نحو الترادف الحاصل بين عبارة "لقد فهمت" والتعبير الصوتي "هممممم".

3. موقف طائفة من اللغويين من مسألة الترادف

عند الحديث عن موقف اللغويين من مسألة الترادف فإننا نقصد الترادف من حيث إنه اتفاق مطلق بين لفظين أو تعبيرين على دلالة واحدة بالضبط، أما التقارب الدلالي بين لفظين أو تعبيرين فليس موضع خلاف على الإطلاق فالجميع يقرّ به. إذن فموضع الخلاف يكمن في الترادف المطلق التام الكامل. وعند النظر في آراء اللغويين نجد فريقا قال بوجوده، وفريقا نفاه.

1.3. القائلون بوقوع الترادف

أما من قال بوجود الترادف فجلبهم من اللغويين العرب. وقد جاء تبنيهم للترادف إما في ثنايا تناولهم للمسائل اللغوية، أو بتصنيف مصنّفات خاصة بموضوع الترادف. وممن أشار إلى الترادف في مؤلفاته: سيبويه (760-796م) الذي تحدث في باب "اللفظ للمعاني" عن اختلاف اللفظين والمعنى واحد نحو: ذهب وانطلق.¹⁶ وكذلك تلميذه قطرب (ت 821م) الذي ينقل السيوطي عنه قوله: "إنما أوقعت العرب اللفظتين على المعنى الواحد ليدلوا على اتساعهم في كلامهم"¹⁷.

وهناك من أفردوا أبوابا في مؤلفاتهم للألفاظ المختلفة الدالة على شيء واحد، مثل ابن جني (934-1004م) في كتاب "الخصائص" حيث أفرد باب لهذه المسألة أسماه "باب في تلاقي المعاني على اختلاف الأصول والمباني"¹⁸.

أما المصنّفون في موضوع الترادف فهم كثر خاصة من اللغويين المتقدمين، مثل الأصمعي (740-828م) الذي وضع كتابا أسماه "ما اختلفت ألفاظه واتفقت معانيه"، وأبي عبيدة القاسم بن سلام (774-838م) الذي وضع كتابا أسماه "كتاب الأسماء المختلفة للشيء الواحد"، وأبو الحسن علي بن عيسى الرماني (909-994م) الذي وضع كتابا أسماه "الألفاظ المترادفة"، ويضاف إلى هذا الكثير من اللغويين الذين وضعوا مصنّفات جمعت أسماء خاصة بالأسد والكلب والذئب والحيات والسيف كالفيروز آبادي (1329-1414م) والمعري (973-1057م) وغيرهم.¹⁹ ومن اللغويين المحدثين الذين قالوا بوقوع الترادف نجيب إسكندر الذي وضع معجما بعنوان "معجم المعاني". وكذلك نجد عددا من اللغويين الذين أفروا الترادف مع وضع ضوابط له، مثل رمضان عبد التواب في كتابه "فصول في فقه اللغة". وكذلك رأي إبراهيم أنيس الذي يردّ على من ينكر وقوع الترادف مطلقا، وحجته في ذلك أن اللغويين القدماء أثبتوا وقوعه وشهدت على ذلك النصوص، وإن أخذ على البعض مغالاتهم وإفراطهم في حشد المترادفات، كأن يكون للأسد خمسمئة كلمة وما شاكل ذلك.²⁰

2.3. القائلون بإنكار الترادف

على النقيض من الرأي السابق نجد عددا كبيرا من اللغويين المتقدمين والمتأخرين من عرب وعجم ينفون وقوع الترادف بصورة مطلقة تامة كاملة. وينقسم اللغويون الذين نفوا الترادف إلى فرق، فمنهم من نفى الترادف وفق اعتبار منطقي دون أن يقدموا دليلا مثل ابن الأعرابي (760-846م) إذ يقول: "كل حرفين أوقعتهما العرب على معنى واحد في كل واحد منهما معنى ليس في صاحبه، ربما عرفناه فأخبرنا به، وربما غمض علينا فلم نلزم العرب جهله"²¹. فمن الواضح من الاقتباس السابق أن ابن الأعرابي يفترض منطقيا أن يكون لكل لفظ دلالة خاصة، وعزا عدم معرفته بالفروق بين بعض الألفاظ إلى أن الفرق بينها حاصل لكنه مجهول. وكذلك رأي ابن درستويه (872-959م).²²

¹⁶ (Sibeveyh, 1988, s. 1/24).

¹⁷ (Süyütü, 1999, s. 1/315).

¹⁸ (İbn Cinnî, t.s., s. 2/115-134).

¹⁹ Bkz. (el-Heyâcne, 2001, s. 13).

²⁰ (Enîs, 1976, s. 211).

²¹ (el-Enbârî, 1991, s. 7).

²² Bkz. (İbn Dürüstevyeh, t.s., s. 70).

ومن اللغويين من نفى الترادف باعتبار أن ما يُظنّ أنه ترادف إنما هو خلط بين الاسم وصفاته، مثل ابن فارس الذي يقول: "ويسمى الشيء الواحد بالأسماء المختلفة. نحو: "السيف والمهتد والحسام. والذي نقوله في هذا: إن الاسم واحد وهو "السيف" وما بعده من الألقاب صفات، ومذهبنا أن كل صفة منها فمعناها غير معنى الأخرى"²³.

ومن اللغويين من نفى الترادف بين الألفاظ باعتبار أن لكل لفظ دلالات مخصوصة يفتقرق بينها عن غيره، وهذا رأي أبي هلال العسكري (920-1005م) في كتاب "الفروق اللغوية" الذي يفصل فيه الفرق بين الألفاظ التي يُظنّ أنها مترادفة. وكذلك رأي الراغب الأصفهاني (ت 1108م) في كتابه "معجم مفردات ألفاظ القرآن الكريم"²⁴.

وبتأثير اللغويات الحديثة نجد أحمد عمر مختار في كتابه "علم الدلالة" ينكر وجود الترادف المطلق التام الكامل، استنادا إلى أثر السياقات اللغوية وغير اللغوية في تكوين دلالة اللفظ، فيقول: "إذا أردنا بالترادف التطابق التام الذي يسمح بالتبادل بين اللفظين في جميع السياقات دون أن يوجد فرق بين اللفظين في جميع أشكال المعنى ... فالترادف غير موجود على الإطلاق"²⁵.

أما اللغويون الغربيون فيكاد يجمعون على نفى الترادف المطلق التام الكامل، وإن وجد من قال باحتمالية وقوعه نادرا، فقد كان هذا الطرح نظريا فقط ولم يقدم أصحابه أمثلة عليه. مثل رأي أولمان Ullmann الذي ينكر وجود الترادف وأنه قد يحصل في حالات نادرة لكن سرعان ما يخفي نتيجة للعوامل العاطفية والانفعالية والظلال الدلالية وما شاكل²⁶ وينزع هؤلاء اللغويون إلى تجنب ذكر الترادف Synonymy إن لم يكن بمعنى التطابق التام، وينزعون إلى استخدام مصطلح "شبه الترادف-near-synonymy/quasi-synonymy".

وعلى الرغم من وجود بعض اللغويين الذين ينكرون من مرتكز منطقي وجود الترادف المطلق، بمعنى أنه إن كان هناك لفظان يدلان على الشيء ذاته تماما فلا داعي لوجود كلمتين، وهذا رأي F.G. George²⁷ مع هذا فإن الدور الأكبر في طغيان المنكر للترادف هو الدرس اللغوي الحديث ومنهجيته المتعددة.

فالمدرسة التصورية التي ترى أن دلالات الألفاظ متعلقة بالصورة الذهنية التي تثيرها لدى المتلقي تفترض أن الترادف يحصل إذا تطابقت الصورة الذهنية التي يثيرها لفظان اثنان²⁸. وكذلك المدرسة الإشارية فإن الترادف لديها يعني أن يحيل لفظان إلى ذات الموضوع بذات الكيفية²⁹، ومن ثمة فإن إمكانية أن نحصل على لفظين يثيران ذات الصورة الذهنية والدلالة الإشارية لدى مختلف أفراد الجماعة اللغوية أمر غير ممكن³⁰. والمدرسة التحليلية ترى أن لكل كلمة وحدات مضمونية دلالية تكونها، ولذلك فإن الترادف يقع بين لفظين إذا كانت وحداتها المضمونية متماثلة. والوحدات المضمونية عبارة عن فسيفساء من الدلالات الصغرى، فمثلا لو تحدثنا عن لفظ "إنسان" نجد من محدداته الدلالية على سبيل المثال لا الحصر: محددات بيولوجية: كائن حي، مملكة حيوانية، شعبة الحبلليات، طائفة الثدييات، رتبة الرئيسيات، فصيلة القرود العليا، جنس الهومو، قارت (لاحم وعاشب)؛ محددات ثقافية: عاقل، ناطق؛ محددات معجمية: أنس، نسي؛ محددات إيحائية: متحضّر... إلى غير ذلك مما لا يمكن حصره من المحددات خاصة إذا أخذنا بالاعتبار أن بعض هذه المحددات غير ثابتة ومتطورة كالمحددات الثقافية والإيحائية والسياقية اللغوية وغير اللغوية. ولذا فإننا إذا قارنا لفظ "إنسان" بلفظ "بشر" فحتمًا سيكون هناك نقاط تلاقي عديدة تجعلهما متقاربين، لكن في الوقت عينه من المؤكد أن نجد نقاط اختلاف تحول دون وجود ترادف مطلق بينهما، مثل المحددات المعجمية والإيحائية.

وقد أدى ظهور مبحث مافوق اللغويات *Metalinguistics* إلى تعميق الفارقة بين دلالات الألفاظ مهما تقاربت. فهذا التيار لا ينظر إلى الألفاظ باعتبارها كينونات معجمية فقط، بل كينونات عبر لغوية، فدلالات الألفاظ لا تحكمها البنية اللغوية صوتية أو صرفية أو نحوية أو معجمية فحسب، بل تتأثر من خلال استعمالها وخبرات المستخدم لها في سياقات وتعالقات متعددة تربو عن الحصر، فمن ثم فلا سبيل للقول بوجود تطابق تام بين لفظين بمجرد اتفاقهما معجميا³¹. فلو أردنا ضرب مثال لتوضيح هذه المسألة يمكن أن نشير إلى المعنى الموسوعي للألفاظ مقابل المعنى المعجمي لها، فالمعنى المعجمي محدود لكن المعنى الموسوعي يشمل ذاكرة اللفظة التي تشحن باستمرار من خلال استخداماتها المتعددة، فلفظة "جدي" و "نيس" نجدهما معجميا بمعنى ذكر الماعز، لكن ظلال هاتين الكلمتين مختلفة جدا نتيجة للاستعمالات السابقة لكل منهما. فلفظ "جدي" يحمل دلالات دينية قديمة كقربان مقدس في حضارات مختلفة، ويرتبط بالمأساة الإغريقية

²³ (Ibn Fāris, s.1997, s. 59).

²⁴ Bkz. (er-Rāḡib el-Īsfahāni, 2004, s. 7).

²⁵ (Ömer, 2008, s. 227-228).

²⁶ (Ullmann, 1975, 98).

²⁷ (George, 1964, s. 110).

²⁸ (Goodman, 1952, s. 67).

²⁹ (Goodman, 1952, s. 69).

³⁰ (Stork; Widdowson, 1974, 118).

³¹ Storjohann, 2010, s. 92).

"تراجيديا" التي تعني أغنية الجدي، وربما يرتبط بعبادة الشيطان التي تتخذها رمزا، أما لفظ "تيس" فنتيجة لاستعماله لأغراض الذم فقد أصبح مشحونا بدلالات الرعونة والغباء وهي غير موجودة في لفظ "جدي".

3.3 موقف الباحث من الترادف

يرجح الباحث الاتجاه المنكر لوجود الترادف المطلق؛ فمن الجلي أن القائلين بوجود الترادف بمعنى التطابق يتعاطون مع الأمر باعتباره مسلمة مستنديين إلى بعض الأمثلة دون تفصيل وتمحيص كبير في المسألة خلافا لرأي منكريه. كما أنّ معظم اللغويين المحدثين ينكرون الترادف المطلق منطلقين من منهجيات الدرس اللغوي الحديث الأكثر تطورا من المنهجيات التقليدية، ومن ثمّ فإنّ الأحكام التي تصدر عنه من المرجح أن تكون أكثر دقة. حتى لو نظرنا إلى اللغويين المحدثين الذين قالوا بوجود الترادف المطلق على نطاق ضيق، فإننا عندما نطبق الشروط التي وضعوها ليستحق لفظان أن يوصفا بأنهما مترادفان فإنه من الصعب جدا إن لم يكن مستحيلا أن نجد لفظين يلبيان هذه الشروط. فاتفق لفظين زمانيا ومكانيا في الجماعة اللغوية الواحدة والمستوى اللغوي الواحد، وأسلوبيا وإيحائيا وسياقيا، على دلالة واحدة أمر نظري فقط. فقد يتفق اللفظان على دلالة واحدة وفق اعتبارات عديدة لكنه من غير الممكن أن يتفقا على دلالة واحدة في جميع الاعتبارات.

ويمكن أن نضيف إلى حجج منكري الترادف المطلق، أن اللغة وسيلة تواصل، وأن آلية التواصل كما هو معلوم في اللغويات الحديثة تتكون من عناصر عديدة: مرسل ومستقبل ورسالة وشيفرة ووسط، وكل طرف من هذه الأطراف يؤثر في دلالة اللفظ، فحضور المرسل وغيابه يؤثر في الدلالة، وطبيعة الشيفرة اللغوية مكتوبة أو مسموعة تؤثر في الدلالة، وطبيعة الناقل تؤثر في الدلالة فكلمة "حب" على بتلات ورده لها دلالة إيحائية تختلف عن اللفظ ذاته فيما لو كتب على فاتورة كهرباء مثلا، هذا واللفظ واحد، فكيف يكون الحال لو كان اللفظان مختلفين. وبالتالي فإنّ دلالات الألفاظ ليست ثابتة بل هي في حالة تغير وتشكل مستمرين بسبب العوامل الكثيرة التي تؤثر بها. ومن ثمّ لا يمكن القول إن لفظين مترادفان؛ لأنّ دلالاتهما في حالة حركة وسيرورة دائمة.

ومن الملاحظ أنّ الفروقات بين الألفاظ تتضح كلما اتسع منظور الدارس للمسألة. فإذا نظرنا إلى لفظين مفردين من منظور معجمي صرف، فإنّ إدراك الفروق بينهما يكون محدودا، فإذا أدخل هذان اللفظان في تراكيب لغوية صار إدراك الفارق أكبر، وإذا اتسع منظور الدارس، كما هو الحال في علم اللغة الحديث، وأخذ بالاعتبار العوامل السياقية والثقافية والزمكانية والتحليلية والنفسية والإيحائية وغيرها أصبح الفارق بين دلالات اللفظين أكبر وأكبر. فإذا ما نظرنا إلى الترادف من منظور أكثر اتساعا مما سبق بحيث نجعله بين ألفاظ عديدة، كان من السهل إدراك الفارق بين الألفاظ. فالفارق الدلالي بين لفظين متقاربين قد يصعب إدراكه، وقد يستثنى أو يجهل الفارق الدلالي الهامشي في سياق الاستعمال اللغوي، وبالتالي يُظنّ أن اللفظين متطابقان في الدلالة. لكن لو وضعنا سلسلة من الألفاظ التي يرتبط كل زوجين منها بتقارب دلالي أو ترادف فإننا سنذكر الفارق الدلالي بوضوح. فمثلا لو افترضنا سلسلة الكلمات التالية بحيث تشكل الأرقام رموزا لألفاظ، والحروف رموزا لمحدداتها الدلالية أو مضامينها الدلالية:

1			2			3			4			5					
ا	ب	ج	د	ب	ج	د	هـ	د	ج	هـ	و	د	هـ	و	ز	و	ح

فلو نظرنا إلى الرسومات التوضيحية أعلاه، لوجدنا أنّ اللفظين (1) و (2) متقاربان دلاليا ويختلفان في عنصر دلالي واحد قد يُجهل أو يُهمش فيظن أن اللفظين مترادفان، وكذلك الأمر بالنسبة للألفاظ (2) و (3)، و (3) و (4)، و (4) و (5). فلو كان التطابق تاما بين (1) و (2) لكان من الواجب أن يكون اللفظان (1) و (5) متطابقين، وهما ليس كذلك، بل لا يجمع بينهما أي محمول دلالي. ومن العبث افتراض أن جميع هذه الألفاظ متطابقا تماما لأننا نتحدث عن سلسلة من المترادفات تطول وتطول، فإنّ اتفقت جميع هذه الألفاظ تماما فإن هذا قد يغدو ضربا من العبث.

وبناء على ما تقدم فإنّ ما يراه الباحث هو أن الترادف بمعنى التطابق في الدلالة بين الألفاظ غير موجود، وأنّ العلاقة التي تربط الألفاظ المسماة مترادفات إن هي إلا تقارب دلالي. ولتجنب الوقوع للغلط بين التطابق والترادف فسيتّم التعبير في المبحث التطبيقي عن التطابق بمصطلح الترادف، والتقارب بمصطلح التقارب الدلالي.

4. الترادف (التقارب الدلالي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يعتبر الترادف أحد الموضوعات التي يُعنى به واضعو مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها. ولهذا الموضوع أهميته ومحاذيره.

1.4. أهمية الترادف (التقارب الدلالي) في تعليم العربية للناطقين بغيرها

- I. منح الدارس خيارات عديدة للتعبير عن نفسه وعن الموضوعات المختلفة باللغة العربية. فعلى الرغم من قناعتنا بأن الترادف لا يعني التطابق التام بين دلالة لفظين إلا أنه ومن حيث هو تقارب دلالي بين لفظين اثنين يعين المتعلم للغة العربية على التعبير عن نفسه وعن الموضوعات المتنوعة. فقد نسي لفظا ما للتعبير عن مراده يمكنه استخدام اللفظ المقارب له في المعنى.
- II. حلّ مشكلة الفروقات الصوتية بين اللغة الأم واللغة العربية. فقد توجد في اللغة العربية أصوات يصعب على الدارس نطقها لأنها غير موجودة في اللغة الأم وبالتالي هي غير مألوفة لجهازه النطقيّ كالحروف الحلقية مثلا. ومن خلال درس الترادف يمكن لمتعلم العربية أن يستعيض عن الألفاظ المشتملة على أصوات يصعب عليه نطقها بألفاظ أخرى قريبة لها في الدلالة ولا تحوي أصواتا لا يقدر على النطق بها.
- III. إن الترادف التعريفي أو الوصفي أمر مركزيّ في تعلم وتعليم اللغة الجديدة فهو عماد المعاجم والقواميس، فضلا عن أنه يتيح للمتعمّل فهم ما غمض عليه من الألفاظ والمصطلحات من خلال تقديمها عبر ألفاظ أخرى مألوفة لديه. كما أن التلخيص أحد أهم المهارات اللغوية، وعمدة التلخيص هي القدرة على إعادة صياغة نصّ ما بعبارات أخرى أكثر تركيزا وتكثيفا، وأداة ذلك معرفة الألفاظ المتقاربة دلاليا.
- IV. امتلاك الطلاقة اللغوية. فلا يمكن أن تتحقق الطلاقة اللغوية إلا بقدرة الشخص عن التعبير عن نفسه وعن الموضوعات المختلفة باستخدام طائفة واسعة من البنى التركيبية والصرفية وكذلك المعجمية. فتعلم الألفاظ المتقاربة في المعنى يجنب دارس اللغة من الوقوع في التكرار الرتيب، ويمكنه من امتلاك أدوات تعينه على تحقيق الطلاقة اللغوية.
- V. تمكين المتعلم للعربية من تحقيق تواصل لغويّ ناجح. فقد قيل قديما إنّ لكلّ مقام مقال. ومن خلال درس الترادف يتعلم الدارس عددا كبيرا من الألفاظ المتقاربة دلاليا، بحيث يمكنه هذا من أن يختار منها ما يحقق التواصل الناجح. فإن تعلم الدارس أن عبارتيّ "تشرفت بمعرفتك" و "سعدت بمعرفتك" متقاربتان في المعنى، فيمكنه أن يختار منها ما يحقق تراسلا ناجحا، فإن تعرّف على شخص ما في مأتم فإنه يستخدم العبارة الأولى لأن الثانية لا تناسب المقام. فلو كان لا يعرف إلا العبارة الثانية فإنه سيفقد في حرج وسيفشل في تحقيق تواصل لغويّ ناجح.

2.4. محاذير الترادف (التقارب الدلالي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تنقسم المحاذير المتعلقة بتعليم درس الترادف (التقارب الدلالي) إلى قسمين رئيسيين: الأول يتعلق بمنهجية تقديم الدرس، والثاني يتعلق بمفهوم الترادف (التقارب الدلالي). أما القسم المتعلق بمنهجية تقديم الدرس فيتمثل في أنّ الألية المشهورة في تعليم الألفاظ المتقاربة دلاليا هو تمارين الربط بين اللفظ و"مرادفه"، أو تمرين يطلب من المتعلم شرح الألفاظ باللغة العربية. وهاتان الأليتان اللتان تجردان الألفاظ من سياقاتها غير واقعيّتين؛ فاللغة ليست ألفاظا مفردة بل هي تركيب وجمل. وأما القسم المتعلق بمفهوم الترادف (التقارب الدلالي) فيتجلى في تقديم الألفاظ المترادفة على أنها متطابقة دلاليا تماما لا أنها متقاربة فحسب. وينجم عن هذين الأمرين العديد من الإشكالات منها:

- I. إغفال الفروق الدلالية القائمة بين الألفاظ التي تقدّم باعتبارها متطابقة دلاليا. وهو أمر إن لم يكن ذو أهمية كبيرة في لغة التواصل اليومية، إلا أنه أمر بالغ الحساسية عند التعاطي مع نصوص ذات خصوصية كالنصوص القانونية والدينية؛ إذ إن أدنى فرق في الدلالة قد يترتب عليه تبعات كبيرة. وتبرز أهمية هذا الأمر لدى من يتعلمون العربية لأغراض الدراسات الإسلامية. فالنصّ القرآنيّ مثلا بحاجة إلى دقة في دراسته؛ كونه كتاب عقيدة وتشريع وأحكام، وقد صنفت العديد من الدراسات المتعلقة بإنكار الترادف في القرآن الكريم، حتى إن طائفة من المفسرين واللغويين أقرّوا بوجود الترادف في اللغة وأنكروا وجوده في القرآن. فمن القدامى الزركشي (1344-1392م) في كتابه "البرهان في علوم القرآن"، ومن المحدثين محمد نور الدين المنجد في كتابه "الترادف في القرآن الكريم" وغالبا ما كان رأيهم نابعا من منطلق عقديّ؛ فمن غير المقبول من منظور إسلاميّ أن يظنّ أن القرآن الكريم قد تضمن ألفاظا كان بالإمكان استبدالها بألفاظ أخرى دون أن يتغير مقصد الشارع، فهذا يشي بضرب من العشوائية في انتقاء الألفاظ، ويجرح بقصد أو دون قصد الحكمة الإلهية، وهذا أمر غير مقبول من منظور إسلامي. يضاف إلى ذلك أنّ حساسية النصّ القرآنيّ باعتباره كتابا مقدسا وتشريعا يجعل من الضرورة بمكان أن تُدرس دقائق ألفاظه لانعكاس ذلك على دقة العقائد والتشريعات المستنبطة منها.

- II. إغفال السياقات التركيبية والبلاغية لاستعمالات اللفظ. فإذا تعلم الدارس أنّ لفظي "حنطة" و "بُرّ" متطابقان تماما، فقد يشتقّ منهما بذات الطريقة، فيقول للدلالة على لون البشرة قليل السمرة "بُرّي" قياسا على جواز قولنا "حنطيّ"، وهذا لا يستقيم لغويّا.

ويحصل أن يفضي إغفال السياق التركيبي إلى استعمال أحد اللفظين المترادفين في سياق لغويّ تركيبّي لا يقبل إلا أحدهما، فالطالب الذي يتعلم أن "نبّل وسهم" مترادفان دون أن يتعلمهما من خلال السياق اللغوي، قد يقع في خطأ فيقول: "اشتريت نبلاً في البورصة" استناداً إلى أنّ النبيل والسهم بذات المعنى، وهذا لا يستقيم.

III. إغفال المحددات السياقية الاجتماعية لاستعمالات الألفاظ. فاللغة كبنوثة اجتماعية واللغة في كافة أشكالها منطوقة أو مكتوبة تتوجه إلى متلقٍ حقيقي أو افتراضي، وطبيعة هذا المتلقي الثقافية والاجتماعية والتاريخية والعمرية وغير ذلك تؤثر في بنية الإرسالية اللغوية، فإذا أغفلت هذه السياقات فلن يتحقق التواصل اللغويّ الناجح. ومن أمثلة هذه المحددات: السياقات الرسمية وغير الرسمية، ففي السياق الرسمي مثلاً تستخدم لفظة "سيدات" لإظهار الاحترام والتقدير، وفي السياق غير الرسمي تستخدم لفظة "نسون" وهي ذات دلالة مبتذلة، فإذا لم يتعلم الطالب هذين اللفظين من خلال نصوص أو عبارات واعتبر أنهما يحملان الدلالة عينها فقد يستعمل أحدهما في غير سياقه الاجتماعي المناسب. ومن ذلك اللغة الأكاديمية ولغة الحياة اليومية نحو "كعب وكاحل" فعلى الرغم من أنهما يستخدمان كمترادفين إلا أن المصطلح الطبي هو الكاحل.

IV. إغفال المستوى اللغوي. فهناك مثلاً المستوى التواصلية والمستوى الأدبي للغة. واللغة الأدبية تميل عادة لاستخدام الألفاظ غير المبتذلة على السنة الناس، أي غير الشائعة، فلفظين من نحو "شرب واحتسى" قد يقدمان للدارس باعتبارهما متطابقين في حين إن الثاني أكثر أدبية من الأول.

وتقدم الدراسة اقتراحاً منهجياً لآلية تعليم درس الترادف (التقارب الدلالي) في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يحاول تحقيق الفائدة المرجوة من هذا البحث وفي نفس الوقت تجنب محاذيره التي تفضي إلى الإشكاليات التي أشير إليها سابقاً.

3.4. منهجية تعليم درس الترادف (التقارب الدلالي) في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إن الخطوط العريضة لمنهجية تعليم الترادف (التقارب الدلالي) للدارسين الأجانب تتمحور حول عدة مسائل أهمها:

I. أن يتم تدريس الترادف من خلال النصوص والتعبير المتنوعة في المستويات اللغوية التواصلية والأدبية... أو من خلال أوراق عمل خاصة بهذا الأمر، وكذلك من خلال بعض التمارين المصممة لتحقيق هذا الغرض، وليس من خلال ألفاظ مفردة مجردة عن سياقاتها.

II. أن تتم الإشارة إلى الفروق الدقيقة بين الألفاظ المتقاربة دلالياً، مع التنبيه إلى أن التقارب الدلالي بين لفظين لا يعني أنهما قابلان للتبادل في جميع السياقات اللغوية دلالياً أو تركيبياً.

III. لكونه من العسير تعليم الطلبة جميع الفروق بين الألفاظ المتقاربة دلالياً لكثرتها وتعدد سياقاتها فضلاً عن أن التطور الدلالي المستمر للألفاظ قد يفضي إلى مقاربات دلالية جديدة، فحريّ بمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومعلميها أن يوجدوا هاجساً لدى الطلبة يدفعهم باستمرار إلى التماس الفوارق الدقيقة بين المقاربات الدلالية.

ويمكن تقسيم منهجية تعليم الترادف للطلبة الأجانب إلى ثلاثة مستويات وهي المستويات المتبعة في تعليم اللغة الثانية إجمالاً وهي: المبتدئ والمتوسط والمتقدم، ولكل منها آلية خاصة في تقديم درس الترادف.

أولاً: المستوى المبتدئ

يستحسن أن يبدأ درس الترادف في المستوى المبتدئ لا في المستوى السابق له (التمهيدي)؛ ذلك أن المتعلم في هذه المرحلة يتعلم الأبجدية وبعض التعبيرات العامة، وليس من المفيد إدخاله في دقائق الفروق الدلالية لا سيما أنّ حصيلته اللغوية في هذه المرحلة لا تزال في طور التكوّن. وفي المستوى المبتدئ يبدأ المتعلم في تنمية حصيلته اللغوية في كافة المستويات صرفياً ونحوياً ومعجمياً، لذا يمكن البدء في هذه المرحلة بتعليمه الترادف، والغاية من تعليمه الترادف في هذه المرحلة هو توسيع محصوله المعجمي وإتاحة الفرصة له للتعبير عن نفسه ضمن خيارات عديدة، وكذلك فهم النصوص المقدمة إليه التي تحتوي على مقاربات دلالية. وتشتغل منهجية تعليم الترادف على مستويين: مستوى النصّ، ومستوى التمارين. أما المستوى النصّي فيكون من خلال إيراد ألفاظ أو عبارات مترادفة ضمن النصّ عينه أو ضمن نصين تشتمل عليهما الوحدة المدروسة، فيتعرف الدارس من خلال ذلك على الألفاظ المتقاربة دلالياً. وأما على مستوى التمارين فلا ضير في هذه المرحلة من تقديم تمارين الربط بين المترادفات، وذلك لتنمية القدرة الاستيعابية لدى الدارس، وكذلك التمارين التي تطلب من الدارس تقديم المترادفات لألفاظ أو تعابير معطاة في التمرين وذلك لتنمية مهارتي الكتابة والمحادثة لديه. ويجب أن تكون الألفاظ المعطاة

في التمارين قد وردت في النص الذي درسه الطالب لكي تكون الألفاظ الواردة في التمرين مرتبطة بسياقات لغوية اطلع عليها الدارس، لا أن تكون ألفاظا مفردة منزوعة من سياقاتها المتعددة. ويجب أيضا أن تكون الألفاظ المقدمة في هذه التمارين ذات تقارب دلالي كبير وخاصة تبادلية عالية، بحيث يكون هامش الاختلاف بينهما ضئيلا، كما يجب على المعلم أن يلفت نظر الدارسين إلى أن الترادف لا يعني التطابق التام وأن هذا الأمر سيدركه الدارسون في مراحل متقدمة.

أمثلة: بعد تضمين الكلمات المترادفة في نصوص الدرس يمكن تقديم تمارين للتركيز على هذه الأزواج اللغوية مثل:

-اربط الكلمات التالية بمرادفاتها:

1. منزل	1. يحسن
2. مسرور	2. بيت
3. يشعر	3. ملابس
4. ثياب	4. سعيد

-اربط التعبيرات التالية بمرادفاتها

1. ما جنسيتك؟	1. تصيح على خير
2. ما سعر القميص؟	2. إلى اللقاء
3. ليلة سعيدة	3. من أين أنت؟
4. مع السلامة	4. بكم القميص؟

- اكتب مرادف الكلمات والتعبيرات التالية:

يتكلم:

يستخدم:

مهنة:

قصة:

كيف حاله؟:

ثانيا المستوى المتوسط:

في هذه المرحلة تكون المعرفة اللغوية لدى الدارس قد اتسعت على نحو ما، ويمكن في هذا المستوى الارتقاء بطبيعة درس الترادف والبدء بالإشارة إلى الفروقات بين الألفاظ المترادفة. وبشكل عام تبقى طبيعة درس الترادف واحدة من حيث إيراد المترادفات في النصوص وشفعها بالتمارين التي تحتوي على هذه المترادفات لكن هذه النصوص والتمارين يجب تصميمها بحيث يعلم الدارس أن الترادف يعني التقارب الدلالي لا التطابق التام وإمكانية التبادل المطلق بين المترادفات. وفي هذا المستوى يتم التركيز على الفروقات السياقية.

أمثلة: بعد تضمين الكلمات المترادفة في نصوص الدرس يمكن تقديم تمارين للتركيز على هذه الأزواج اللغوية وكشف تقاربها الدلالي واختلافاتها الدقيقة التي تحول دون تبادلها لا اعتبارات تركيبية ومعنوية، وفي هذه المرحلة يجب الاعتماد على التمارين التي تقدم الترادف ضمن سياقات لغوية لا ألفاظ مفردة، مثل:

-مثال (1): املا الفراغ بالكلمة المناسبة

Adres	Address
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi	RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8	Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714	Kadıköy - İSTANBUL / TURKEY 34714
e-posta: editor@rumelide.com	e-mail: editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616	phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

1. أوصى الطبيب المريض أن عن التدخين (يتجنب، يتعد، يتحاشى).
2. تطير الطائرة في (الطقس، المناخ، الجو).
3. الفقير الناس صدقة. (يستقيم، يسأل، يستفسر).

من خلال هذا التمرين سيتعرف الدارس على عدد من المترادفات لكنه في الوقت عينه سيتعلم أنها لا تتبادل في كل السياقات لاعتبارات تركيبية ومعنوية. ففي المثال (أ) لا بد أن يكون الفعل المناسب لملاء الفراغ لازماً، فحتى لو تقاربت الخيارات دلالياً فإنها لا تتبادل في هذا السياق لأنّ واحداً منها فقط لازم (يبتعد) وهو الذي يلائم ملاء الفراغ. وفي المثال (ب) فإن السياق المعنوي لا يقبل إلا واحداً من المترادفات المطروحة، فالطقس والمناخ والجو متقاربات دلالياً لكنّ الأخير وحده الذي يستقيم مع السياق المعنوي للجملة. وفي المثال (ج) لا بد أن يكون الفعل المستخدم في الفراغ بمعنى التسؤل لا بمعنى الاستفهام ولا بد أن يكون متعبداً إلى مفعولين، وهذان الشرطان التركيبي والمعنوي لا يتحققان إلا في الفعل (سأل) فيدرك الدارس أن لهذا الفعل معنى مخصوصاً، وأنه إذا كان بمعنى الاستفهام كان فعلاً لازماً، وإذا كان بمعنى الطلب كان فعلاً متعبداً إلى مفعولين. ومن شأن هذا التمرين أن يدفع الدارس للتساؤل عن الفروق الدقيقة بين الكلمات المترادفة الأخرى.

وفي نهاية هذا المستوى وبداية المستوى المتقدم يمكن وضع تمارين خاصة تهدف إلى تصفية مجموعة الكلمات المترادفة وفق مجموعات فرعية يكون التقارب الدلالي بينها أكبر من سواها.

-مثال (2): أي الكلمات التالية يمكن استبداله بكلمة "هواء" في الجملة التالية: تحلق الطيور في الهواء؟ (مناخ، طقس، جو).

فهذا التمرين يقدم أربعة كلمات متقاربة في الدلالة وفق اعتبار درجة الحرارة فهي متقاربة دلالياً في الجمل التالية: الهواء بارد، والجو بارد، والطقس بارد، والمناخ بارد. لكنّ الترادف في سياق الحديث عن الطيران لا يكون إلا بين الهواء والجو. وبهذه الطريقة يبدأ الدارس بإدراك أن المترادفات بينها فروق دقيقة تجعل بعضها أقرب إلى بعض من بقية عناصر حقل الترادف. وعند الانتقال إلى المستوى المتقدم يبدأ بالتعرف على خصوصية كل لفظ ضمن المترادفات.

ثالثاً: المستوى المتقدم

في هذه المرحلة من تعلم اللغة يكون الدارس قد جمع حصيلة لغوية جيدة، وتكون مهاراته اللغوية قد تطورت. وعلى مستوى درس الترادف يكون قد تعلم كما من المفردات المتقاربة دلالياً وعرف متى يمكن أن تستبدل ببعضها وفي أي سياقات تركيبية أو معنوية. لذا ففي هذا المستوى لا بد أن ينتقل درس الترادف للتركيز على الفروق الدلالية الدقيقة بين الألفاظ التي لا يوجد مانع تركيبية أو معنوية يحول دون تبادلها، إلا أنّ المعنى بينها يختلف اختلافاً دقيقاً. هذا مع استمرار دروس الترادف وفق القواعد السابقة التي اشتمل عليها المستوى المتوسط.

-مثال (1): تأمل الجمل التالية وأجب عن السؤال الذي يليها:

1. شرب سامرّ الدواء
2. تجرّع خليل الدواء
3. تناول زيد الدواء

س: أي الأشخاص تناول دواءه بصعوبة؟

ففي هذا المثال يدرك الدارس المعاني الفرعية الدقيقة للألفاظ فشرب الشيء على مضض وصعوبة هو التجرّع. والشرب أمر محايد، والتناول لفظ أكثر اتساعاً يشمل الشرب وغيره.

-مثال (2): تأمل الجمل التالية وأجب عن السؤال الذي يليها

1. خالد يهوى السفر
2. سعيد يحبّ السفر
3. إبراهيم منيّم بالسفر

س: أي الأشخاص أكثر تعلقاً بالسفر؟

فمن خلال التمرين السابق يتعرف الدارس على قوة المعنى المشترك بين الألفاظ المترادفة مما يجعل لكل منها خصوصية لا تكون في الأخرى.

-مثال (3): تأمل الجمل التالية وأجب عن السؤال الذي يليها:

1. سلمى أُقيلت من عملها
2. سلمى فُصلت من عملها
3. سلمى طُردت من عملها

س: أي العبارات السابقة أكثر قسوة؟

وبواسطة هذا التمرين يتعرف الدارس على الفروق الدلالية البراغمية للألفاظ الثلاثة ويعرف أيها أكثر دماثة وأيها أكثر فظاظة.

بهذه الصورة يمكن تقديم درس الترادف بصورة متدرجة تكفل الإفادة منه وفي الوقت عينه تجنّب الدارس القوع في محاذيره. وإذا ما كانت غايات الدارس تعلم العربية لأغراض أكاديمية في مجالَي الدراسات الدينية والأدبية فلا شك أن هذا المبحث يحتاج منه كما يحتاج من الدارس العربي إلى مزيد من التعمق فيه من خلال الدراسات البلاغية والأسلوبية.

النتائج والتوصيات

تناولت هذه الدراسة مسألة الترادف في اللغة وكيفية تدريسه في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد توصلت الدراسة إلى أن لتعليم هذا الموضوع اللغوي أهميته ومحاذيره. أما أهمية فتكمن في منح الدارس خيارات عديدة للتعبير عن نفسه وعن الموضوعات المختلفة باللغة العربية، وحلّ مشكلة الفروقات الصوتية بين اللغة الأم واللغة العربية، يضاف إلى ذلك أنه أمر مركزي في بنية المعاجم وتأسيس مهارة التلخيص، ومن أوجه أهميته أنه يعطي الدارس الطلاقة اللغوية ويجنبه الوقوع في التكرار الرتيب، فضلا عن دوره في تمكين الدارس من تحقيق التواصل اللغوي الناجح باستخدام اللغة العربية.

أما محاذير تعليم الترادف في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فتتقسم إلى قسمين رئيسيين: الأول يتعلق بمنهجية تقديم الدرس، والثاني يتعلق بمفهوم الترادف (التقارب الدلالي). أما القسم المتعلق بمنهجية تقديم الدرس فيتمثل في أنّ الآلية المشهورة في تعليم الألفاظ المتقاربة دلالية هو تمارين الربط بين اللفظ و"مرادفه"، أو تمرين يطلب من المتعلم شرح الألفاظ باللغة العربية. وهاتان الآليتان اللتان تجردان الألفاظ من سياقاتها غير واقعيّتين؛ فاللغة ليست ألفاظا مفردة بل هي تراكيب وجمل. وأما المحاذير المتعلقة بمفهوم الترادف (التقارب الدلالي) فتكمن في تقديم الألفاظ المترادفة على أنها متطابقة دلاليا تماما لا أنها متقاربة فحسب. وينجم عن هذين الأمرين العديد من الإشكالات منها: إغفال الفروق الدلالية القائمة بين الألفاظ التي تقدّم باعتبارها متطابقة دلاليا، وإغفال السياقات التركيبية اللغوية لاستعمال اللفظ، وإغفال المحددات السياقية الاجتماعية لاستعمال الألفاظ، وإغفال المستوى اللغوي، مثل المستوى التواصلية والمستوى الأدبي للغة.

وقد اقترحت الدراسة نموذجا لآلية تعليم الترادف في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بحيث لا تُغفل أهمية هذا الموضوع ومن دون الوقوع في محاذيره. وتتمثل الخطوط العريضة لهذا النموذج بأن يتم تدريس الترادف من خلال النصوص والتعابير المتنوعة في المستويات اللغوية تواصلية وأدبية... أو من خلال أوراق عمل خاصة، وكذلك من خلال بعض التمارين المصممة لتحقيق هذا الغرض، وليس من خلال ألفاظ مفردة مجردة عن سياقاتها. وأن تتم الإشارة إلى الفروق الدقيقة بين الألفاظ المتقاربة دلاليا، مع التنبيه إلى أن التقارب الدلالي بين لفظين لا يعني أنهما قابلان للتبادل في جميع السياقات اللغوية دلاليا أو تركيبيا. كما توصي الدراسة بضرورة أن توجد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومعلموها هاجسا لدى الطلبة يدفعهم باستمرار إلى التماس الفوارق الدقيقة بين المتقاربات الدلالية.

References

- Abduttevvâb, R. (1999). *Fuṣūl fī fikh el-luga*. 6. Baski. Kâhire: el-Ḥâncî.
- Adamska, A. (July 2013). "Equivalence, Synonymy, and Sameness of Meaning in A Bilingual Dictionary". *International journal of lexicography*. Vol. 26 No. 3. Oxford: Oxford University Press, ss. 325-345.
- Apresjan, J. (2000). *Systematic lexicography*. Trans. Kevin Windle. Oxford: Oxford University Press.

- el-Enbârî, Muḥammed İbn el-Kâsim. (1991). *Kitâb el-eddâd*. (Ed.) Muḥammed Ebû el-Faql İbrahim. Beyrût: el-Mektebe el-Aşriyye.
- el-Heyâcne, Maḥmûd Selîm. (2001). *el-İdâh fi et-terâduf*. Ürdün: Dâr al-Kitâb.
- Enîs, İ. (1976). *Delâlet'ül-'elfâz*. 3. Baskı. Kâhire: Maḥba'at'ul-Anglo el-Mışriyye.
- er-Râgıb el-İsfahânî, el-Hüseyn Muḥammed İbn el-Mufaddal. (2004). *Mu'cemu mufredâti elfâz el-Kur'âni el-Kerîm*. (Ed.) İbrahim Şemseddin. Beyrût: Dâr el-İlm li'l-Melâyîn.
- er-Râzî, Fahreddin. (1997). *el-Maḥşûl fi 'ilm uşûl el-fıkıh*. (Ed.) Taha el-Elavânî. Beyrût: Mu'assat er-Risâle.
- eş-Şevkânî, Muḥammed İbn Ali. (2000). *İrşâdu'l-fuḥûl 'elâ taḥkîki'l-ḥakki fi 'ilm el-uşûl*. (Ed.) Sami el-Arabî el-Eserî. Riyâd: Dâr el-Faḫîle.
- George, F. G. (1964). *Semantics*. London: Teach Yourself Books.
- Goodman, N. (1952). "in Likeness of meaning". in *Semantics and philosophy of language*. (Ed.) L. Linskey. USA.
- İbn Cinnî, Ebû el-Feth Osmân. (t.s.). *el-Ḥaşa'ış*. (Ed.) Muḥammed Ali en-Neccâr. Beyrût: Dâr el-Fıkr.
- İbn Dürüsteveyh, Ebû Muhammed Abdullah. (t.s.). *Teşhîh el-feşîh ve şerḫih*. Ed. Muḥammed Bedevi el-Meḫtûn. Kâhire: el-Meclis el-A'lâ liş-Şu'ûn el-İslâmiyye.
- İbn Fâris, Aḫmed. (1997). *eş-Şâhibî fi fıkıh el-luga el-'Arabıyye ve masâ'ilihâ ve sunani'l-'Arabi fi kelâmihâ*. (Ed.) Aḫmed Ḥasan Besac. Beyrût: Dâr el-Kütüb el-İlmiyye.
- İbn Fâris, Aḫmed. (1986). *Mucmelu'l-luga*. (Ed.) Zuheyr Abdulmuhsin Sultan. 3. Baskı. Beyrût: Mu'assat er-Risâle.
- İbn Manzûr, Muḥammed İbn Mukerrem. (1414 H). *Lisânü'l-'Arab*. (thk.) el-Yazıcı v.dğr. 15 Cilt. 3. Basım. Beyrût: Dâru Şâdir.
- Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English. (1974).
- Ömer, Aḫmed Muḫtar. (2008). *Mu'cemü'l-lugati'l-'Arabıyyeti'l-mu'âşira*. Kâhire: Âlemu'l-Kutub.
- Sibeveyh, Ebû Bişr Amr ibn Osmân ibn Kanbar. (1988). *el-Kitâb*. (thk.) Abdusselam Harun. 3. Baskı. Kâhire: el-Ḥâncî.
- Storjohann, P. (2010). "Synonyms in corpus texts: conceptualization and construction". *Lexical-semantic relations: theoretical and practical perspectives*. Amsterdam: Benjamins, ss. 69–94.
- Stork, F.C.; Widdowson, J.D.A.. (1974). *Learning about linguistics*. London: Hutchinson.
- Suyûtî, Celâleddîn. (1999). *el-Muzhir fi 'ulûmi'l-luga ve envvâ'ihâ*. (thk.) Fuâd Ali Mansûr. Beyrût: Dâr el-Kütüb el-İlmiyye.
- The shorter Oxford English dictionary on historical principles. (1968).
- Ullmann, S. (1975). *Devr'ul-kelimat'i fi'l-luga*. (çev.) Kemâl Bişr. Kâhire: Maḥba'at'uş-Şebâb.
- Webster's new world dictionary of the English language. (1964).

حكم خبر الواحد إذا خالف القياس

Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES¹

APA: Moghalles, M. M. A. (2021). حكم خبر الواحد إذا خالف القياس. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 956-972. DOI: 10.29000/rumelide.998274.

المخلص

تتوعد مصادر التشريع بين ما نُقِلَ عن الله ورسوله وبين ما دُلَّ عليه كالقياس وغيره، ولهذا كان الأصل أن يقدم الدال وهو الكتاب والسنة على المدلول عليه وهو القياس؛ إلا أنه ظهر الخلاف بين أهل العلم عند تعارض ما كان ثبوته ظنياً من السنة وهو سنة الأحاد مع القياس في أيهما يقدم، ولهذا رغبت في تحرير الخلاف في هذه المسألة، لما لها من أثر في استنباط الأحكام، وقد تناولتها تحت عنوان: "حكم خبر الواحد إذا خالف القياس"، وذلك في ثلاثة مباحث، واتبعت في ذلك المنهج الاستقرائي التحليلي، وخلصت إلى نتائج كان أهمها أنه لا تعارض بين الأدلة من حيث الحقيقة، وما وقع من ذلك إنما هو في ظن المجتهد، وأما بالنسبة للتعارض الظاهر بين خبر الواحد والقياس فهناك حالة يمكن الجمع فيها بينهما، وحالة لا يمكن الجمع فيها بينهما، وقد اختلف العلماء في كلتا الحالتين، أما الجمع فيكون بتخصيص العلة وهي مناط الحكم بخبر الواحد، أو تخصيص خبر الواحد بالعلة، وأما عند تعذر الجمع والتعارض بالكلية فالمرجح فيه تغليب ظن الخبر على ظن القياس، أي تقديم الخبر عليه، وهو مذهب الإمام أبي حنيفة سواء أكان الحديث صحيحاً أم ضعيفاً، وأما الإمام مالك فقد قَدَّمَ القياس في بعض الحالات، والتي قد يكون القياس فيها أقوى من خبر الواحد من جهة القطع والظن، وهو ما يفسر اختلاف النقل عنه.

الكلمات المفتاحية: حكم، خبر الواحد، خالف، القياس.

54. Kıyasa muhalif âhad hadisın hükmü

Öz

Allah Teâlâ ve Hz. Peygamberden (s.a.v.) aktarılanlar ile kıyas ve ona benzer diğer kaynaklar olmak üzere teşri hüküm kaynakları çok çeşitlidir. Bu nedenle, hükümlere asıl kaynak olan Kur'ân ve sünnet kıyasa tercih edilir. Ancak, varlığı zanni olan âhad hadislerin kıyasla çelişmesi halinde hangisinin önceleneceği konusunda bilim insanları arasında ihtilaf çıkmıştır. Hükümlerin ortaya çıkması konusundaki etkisi nedeniyle bu konudaki fikir ayrılığını incelemek istedim. Konu "Kıyasa muhalif âhad hadisın hükmü" adı ile üç ana başlık altında ele alınmış ve endüktif analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma neticesinde; gerçekte deliller arasında herhangi bir çelişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Böyle bir çelişkinin varlığından söz edilen yerlerde ise bu durumun müctehidin kendi bakış açısından kaynaklandığı görülmüştür. Kıyas ile âhad hadisın zahirde karşı karşıya geldiği durumlarda ise bu iki durumun bir araya getirilerek birleştirilmesi mümkündür. Birleştirilemeyen durumlarda ise bilim insanları her iki durum için de farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Bir araya getirilip birleştirilmesi illetin tahsisi ile gerçekleştirilir ki bu ya hükmü âhad habere dayandırmak suretiyle ya da âhad haberi illet ile tahsis etmek suretiyle gerçekleştirilir. Bu ikisinin birleştirilmesinin mümkün olmadığı durumlarda ise âhad haber kıyasa tercih edilir, yani âhad haber öncelenir. Bu bakış açısı, hadis, sahih veya zayıf olsun, İmam Ebu Hanife'nin görüşüdür. İmam Mâlik ise kıyasın âhad hadislerden daha güçlü olduğu bazı durumlar da kati ve zanni açıdan kıyası öncelmiştir.

Anahtar kelimeler: Hüküm, âhad hadis, çelişki, kıyas

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri (Kastamonu, Türkiye), mmoghalles@kastamonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6652-1226 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.998274]

Judgment of the âhad hadith against of qiyas

Abstract

Islamic Law (sharia provisions) has different sources. These include the Holy Books of Allah, the traditions, and practices of the Prophet Muhammed (peace be upon him) "Sunnah" and the Qiyas. Qiyas, one of the main sources of Islamic Law, is accepted as subservient to the Qur'an and the Sunnah. However, there is a widespread disagreement among Muslim scholars regarding the use of Qiyas especially when it contradicts Ahad Hadiths. I wanted to examine how this disagreement impacts the Islamic law making. Deductive research methodology was utilized to examine the issue of judgment of the ahad hadith against of qiyas. This study is divided into three main sections. The findings of the study show that there are no differences between contradictory doctrines. If there is a disagreement, it is due to the opinion of the specific scholar. However, it is doable to adopt the combined methodology of Qiyas and Ahad Hadith when they contradict each other. It is observed that Muslim scholars adopt various solutions when Qiyas and Ahad Hadith contradict each other. The combination of the views is carried out through the foundation of the reason. In this case previous judgment is the basis for the provision or the judgement is made by relying on the reason. Ahad Hadith is prioritized and preferred to comparison when the combination of the views is not possible to established. In other words, Ahad Hadith has the priority. Abu Hanifah recognizes this approach, whether Hadith is sahih or weak while Imam Malik prioritizes. Qiyas when it is stronger than Ahad Hadith.

Keywords: Judgment, Ahad hadith, qiyas, contradiction

المقدمة:

لقد جعل الله لأحكام الشريعة الإسلامية مصادر متعددة منها ما هو منقول ومنها ما هو معقول، ومن المنقول السنة النبوية ومنها ما رواه الجمع عن الجمع دون احتمال تراطمهم على الكذب، مع كون مستندهم السماع والمشاهدة، وهو المتواتر، وقبوله مقطوع به (ابن حجر، 1406هـ، ص19-21)، وما لم يجمع شروط المتواتر فهو خبر الأحاد (الشيرازي، 1995م، ص153، والخطيب البغدادي، 1985م، ص32)، ومن المعقول القياس وهو إثبات مثل حكم الأصل في الفرع لاشتراكهما في علة الحكم عند المجتهد (البيضاوي، 1982م، 2/4)، والعلة وصف ظاهر يدرك بالحواس منضبط، يرتبط به الحكم وجودا وعدما، فلا يتعدى الحكم من الأصل إلى الفرع إلا بوجود هذه العلة فيه (زيدان، 1997م، ص203). ولأن خبر الواحد ثبوته ظني على قول الجمهور (زكريا الأنصاري، 2002م، ص173) وقد تختلف دلالاته بين القطع والظن، والقياس ظني (الشافعي، 1940م، ص479)، ومنه ما هو قطعي على قول (الغزالي، 1998م، ص432)، فقد تقترب درجة الاحتجاج بهما إلى حد التعارض والتقابل، ولهذا رغبت في هذا البحث تحرير هذه المسألة وبيان مواطن الجمع بينهما ومواطن التعارض التام وبيان آراء الأصوليين في كل موطن، وقد أسميته "حكم خبر الواحد إذا خالف القياس". وهذه المسألة لها أثر في الاختلاف في الفروع الفقهية، وهو ما يجعل لدراستها أهمية بالغة لدى المتخصصين، وقد اتبعت في أثناء بحثي المنهج الاستقرائي التحليلي.

والمخالفة في اللغة تأتي بمعنى المضادة، والاختلاف وعدم الاتفاق، والنقيض (ابن منظور، 1990م، 9/90-94)، وكل هذه المعاني مرادة هنا بين الخبر الذي لا يقطع بصحته وهو خبر الواحد وبين القياس، فيما إذا تنافيا من بعض الوجوه وأمكن الجمع بينهما في البعض الآخر، أو تنافيا واختلافا بالكلية من جميع الوجوه ولا يمكن الجمع بينهما (الأمدي، 1387هـ، 2/118). وأبو الحسين البصري، ب.ت، 162/2-163). وقد نُسبت أقوال في هذه المسألة لبعض الأئمة الأعلام وجب التحقق منها، ولهذا فإن البحث سيتكون بالإضافة إلى المقدمة والخاتمة من ثلاثة مباحث، وهي:

المبحث الأول: مخالفة يمكن الجمع فيها بين خبر الواحد والقياس

إن المقصود بالمخالفة التي يمكن الجمع فيها بينهما هو تخصيص أحدهما بالآخر، فإما أن تخصص العلة بالخبر الذي لا يقطع بصحته، أو أن يخص الخبر الذي لا يقطع بصحته بالقياس، والتخصيص في اللغة من خصه بالشيء، أي أفرد به دون غيره، يقال: اخصت

فلان بالأمر وتخصص له إذا انفرد وخص غيره واختصه ببره، ويقال: فلان مخص بفلان أي: خاص به وله به خصية (ابن منظور، 1990م، 24/7)، وعلى هذا فإن المبحث يحتوي على مطلبين، هما:

المطلب الأول: تخصيص القياس بخبر الواحد

والمراد بتخصيص خبر الواحد للقياس هو تخصيص العلة به، وهو عدم اطرادها بأن توجد العلة في موضع دون حكمها (ابن النجار، 1999م، 56/4)، سواء كانت العلة منصوصة وهي الثابتة بنص الشارع من غير احتمال لغير التعليل كقوله تعالى: ﴿لَئَلَّا يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَى اللَّهِ حُجَّةٌ بَعْدَ الرُّسُلِ﴾ (النساء، 165/4)، وقوله صلى الله عليه وسلم: "إنما جعل الاستئذان من أجل البصر" (بخاري، 2000م، 138/4). ومسلم، 1995م، 361/14) أو يكون النص غير صريح في التعليل بل محتمل كقوله تعالى: ﴿تَكُنْ ظَلْمَتُمْ أَنْفُسَكُمْ بِاتِّخَاذِكُمُ الْعِجْلِ﴾ (البقرة، 54/2)، وقوله صلى الله عليه وسلم: "إنها ليست بنجس إنها من الطوافين عليكم والطوافات" (أبو داود، ب.ت، 19/1). وابن ماجه، ب.ت، 131/1. والترمذي، ب.ت، 153/1-154. والنسائي، 1986م، 55/1)، أو كانت العلة مستنبطة وهي ما ثبتت باجتهاد المجتهد كتعليل تحريم الخمر بالإسكار (النملة، 1999م، 2020/5 - 2021)، والاطراد بمنزلة العموم من حيث وجود العلة في مواضع متعددة (التفتازاني، ب.ت، 184/2)، ولقد اختلف العلماء في جواز تخصيص العلة، ولهذا سماه البعض بالنقض (ابن النجار، 1999م، 56/4)، على اعتبار أنه قادح في العلة (النملة، 1999م، 2260/5)، وقد اختلفوا في هذه المسألة على خمسة أقوال، وهي:

القول الأول: جواز التخصيص مطلقاً.

وسواء ذلك في العلة المنصوصة أو المستنبطة، وقد قال الإمام علاء الدين البخاري: "فأما في العلة المنصوصة فاتفق القائلون بالجواز في المستنبطة على الجواز فيها" (علاء الدين البخاري، 1994م، 57/4-58)، وممن قال بجواز تخصيص العلة المستنبطة الكرخي (علاء الدين البخاري، 1994م، 57/4)، والدبوسي (الدبوسي، 2001م، ص349)، وأكثر الحنفية العراقيين (السمرقندي، 1984م، ص630)، وممن ذهب إلى التخصيص كذلك أكثر أصحاب مالك (الولاتي، 1992م، ص186)، وبعض الشافعية (ابن قدامة المقدسي، 1994م، 897/3)، وبعض الحنابلة كأبي الخطاب (أبو الخطاب الكلوزاني، 2000م، 87-69/4)، وقول للقاضي أبي يعلى، ورواية عن أحمد (المرداوي، 2000م، 3215/7)، والمعتزلة غير صاحب المعتمد (السمرقندي، 1984م، ص630).

القول الثاني: جواز التخصيص لمانع.

وبعض من أجاز التخصيص شرط وجود المانع، كبعض الحنفية (صدر الشريعة، التنقيح، ب.ت، 184/2)، وصفي الدين الهندي (صفي الدين الهندي، 1999م، 3400/8)، والبيضاوي حيث قال: "وقيل حيث مانع وهو المختار" (البيضاوي، 1982م، 146/4).

القول الثالث: عدم جواز التخصيص مطلقاً.

إن ممن ذهب إلى عدم جواز التخصيص مطلقاً من الحنفية مشايخ بخاري، وسمرقند (السمرقندي، 1984م، ص631)، والقاضي أبا بكر الباقلاني من المالكية، وجمهور الشافعية (الزركشي، 2000م، 232/4)، وبعض الحنابلة (أبو الخطاب الكلوزاني، 2000م، 70/4)، كابن قدامة المقدسي (ابن قدامة المقدسي، 1994م، 938/4)، وهو رواية عن أحمد (المرداوي، 2000م، 3215/7)، وأبا الحسين البصري (أبو الحسين البصري، ب.ت، 284/2).

وعلى هذا القول وهو عدم التخصيص يكون تخلف الحكم عن العلة لوجود مانع أو عدم شرط قادح؛ لأن عدم المانع ووجود الشرط من أجزاء العلة، وهذا يعني أن العلة ما وجد إلا بعضها، وإلا لوجد الحكم (صدر الشريعة، التنقيح، ب.ت، 184/2)، فلو ورد أن العلة في تحريم بيع الحديد بالحديد متفاضلاً هو الوزن، ثم علمنا بإباحة بيع الرصاص بالرصاص متفاضلاً مع وجود الوزن فيه، تبين أن العلة في منع بيع الحديد بالحديد بالإضافة إلى أنه موزون أنه ليس بأبيض، أو مع أنه أسود فانتفاء المانعية وهو البياض، أو وجود الشرط وهو السواد، قد صار جزءاً من أجزاء العلة فبطل حينئذ أن تكون العلة هي الوزن على انفراده (الأمير الصنعاني، 1986م، ص186).

وكذلك الحال بالنسبة للعلة المنصوصة فإنه يتضح بعد ورود النقض—على اعتبار كونه قادحاً—أن العلة لم تكن بتمامها؛ بل جزء منها (الغزالي، 1983م، 337/2).

القول الرابع: جواز تخصيص العلة المنصوصة ومنعه في المستنبطة.

ومن ذهب إلى جواز تخصيص العلة المنصوصة دون المستنبطة البزدوي (فخر الإسلام البزدوي، 1994م، 60/4)، والسرخسي من الحنفية(السرخسي، 1998م، 197/2)، والباقي من المالكية(الباقي، 1995م، 662/2)، وأبو إسحاق الشيرازي من الشافعية(الشيرازي، 1995م، ص233)؛ بل إن أكثر الذين لم يجوزوا تخصيص العلة المستنبطة جوزوه في المنصوصة (علاء الدين البخاري، 1994م، 58/4)، فالتخلف في المستنبطة قاده في العلة دون المنصوصة، وعليه معظم الأصوليين كما ذكر ذلك إمام الحرمين (الجويني، 1399هـ، 977/2).

القول الخامس: جواز تخصيص العلة المستنبطة ومنعه في المنصوصة.

وهو قول بعض الأصوليين (الزركشي، 2000م، 233/4)، وقد روي عن الإمام مالك (الولائي، 1992م، ص186).

الأدلة:

أدلة القول الأول:

استدل القائلون بجواز التخصص مطلقا بما يأتي:

1- قياس تخصيص العلة على تخصيص الأدلة اللفظية، فتخصيص العام لا يقدح في كونه حجة فيما بقي، فكذلك تخلف الحكم عن الوصف لا يقدح في كون هذا الوصف هو العلة؛ بل يكون تخصيصا لها، وذلك لأنَّ كُلاً من اللفظ العام والعلة دليل شرعي؛ فوجب إلحاقه به (علاء الدين البخاري، 1994م، 58/4. والباقي، 1995م، 661/2. والزركشي، 2000م، 232/4).

2- أن من المعلوم أن العلة إنما هي أمانة على الحكم في الفرع؛ فلا يلزم ملازمتها لحكمها في كل موضع، كالغيم الرطب أمانة على نزول المطر، وإن لم يكن المطر ملازما له في بعض الأحيان (أبو الخطاب الكلذاني، 2000م، 72/4. وأبو الحسين البصري، ب.ت، 292/2).

3- أن كون الحكم ثابتا على وفق الوصف المناسب في موضع ما كاف في كونه دليلا على أن هذا الوصف هو العلة، وتخلف الحكم عنها في موضع آخر قد يكون لمعارض محتمل كفوات شرط، أو وجود مانع، ويحتمل أن يكون عدم وجود الحكم لعدم العلة؛ فلا يترك الدليل المغلب على الظن لأمر محتمل متردد (ابن قدامة المقدسي، 1994م، 898/3-899).

4- أن طريق صحة العلة المنصوصة ليس جريانها في معلولها كما في المستنبطة بل الشرع؛ فلا يتمتع تخصيصها لأن ذلك لا ينقض طريق صحتها، فإذا صح تخصيص العلة المنصوصة لكونها علة شرعية وأمانة؛ جاز ذلك في المستنبطة، لأنَّ اختلاف طرق إثبات صحة العلة لا يعني عدم الاشتراك في جواز التخصص (علاء الدين البخاري، 1994م، 58/4. وأبو الحسين البصري، ب.ت، 291/2).

أدلة القول الثاني:

استدل القائلون بجواز التخصص لمانع بما استدل به القائلون بالجواز مطلقا، إلا أنهم أضافوا أدلة أخرى لتأكيد ما ذهبوا إليه، وهي على النحو التالي:

1- تَخَلَّفَ الحكم مع المانع، يبقى الظن بالعلة وهو المراد، قال صاحب نهاية السؤل: "المراد بالعلة هو الظن بها" (الإسنوي، 1982م، 156/4-160)، بخلاف التخلف مع عدمه فقد يكون التخلف لعدم مقتضى، وهو انتفاء العلة؛ فيكون قادحا.

2- تَخَلَّفَ الحكم عن العلة في بعض الصور لمانع يجيزه العقل والعرف، كأن يعطي إنسان فقيرا درهما، ويعلله بفقره، فإذا منع فقيرا آخر فقيل له ذلك، فيعمل منعه إياه بفسقه. وإذا ثبت جواز ذلك في العرف جاز في الشرع (صفي الدين الهندي، 1999م، 3401/8).

أدلة القول الثالث:

استدل القائلون بعدم جواز التخصص مطلقا بما يأتي:

1- أن لازم كون العلة صحيحةً ثبوت الحكم بها في المحل الذي وجدت فيه؛ فلا يصح التخصص (النملة، 1999م، 2157/5).

- 2- قياس العلة الشرعية على العلة العقلية في عدم جواز تخصيصها، وإلا لم تكن علة (أبو الحسين البصري، ب.ت، 286/2).
- 3- قوله تعالى: ﴿وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ (النساء، 82/4)، وتختلف الحكم عن العلة يعني وجود الاختلاف؛ فدل على أن هذه العلة ليست من عند الله (الباجي، 1995م، 661-660/2).
- 4- إن ثبوت الحكم في الفرع بالعلة في بعض المواضع وتخلفه عنها في أخرى يلزم منه إيجاد دليل عند كل موضع يوجد فيه الحكم مع العلة، لأنه يكون الأصل عدم اطرادها؛ فلا يثبت الحكم بها إلا بدليل.
- 5- أن العلة أمانة على الحكم، فإذا وجدت ولم يوجد الحكم لم تكن أمانة.
- 6- أن الحكم في الفرع يدور مع العلة، فحيثما وجدت العلة وجد الحكم، فإذا وجدت العلة في فرعين فلا يجوز إثبات الحكم في أحد الفرعين دون الآخر.
- 7- أن وجود العلة مع عدم حكمها دليل على أن المعلل لم يستوف شروطها؛ وإلا لما تخلف حكمها عنها، والعلة إذا لم تستوف شروطها كانت باطلة.
- 8- أن وجود العلة مع عدم حكمها مناقضة وهو أكد ما تفسد به العلة.
- 9- أن القول بتخصيص العلة يفضي إلى تكافؤ الأدلة، فمن قال بجواز شرب النبيذ، قال مائع يشتهي شربه فكان حلالا كالماء، ويقول الخمر مخصصة من العلة، ويقول خصمه: مائع يشتهي شربه فكان حراما كالخمر، والماء وسائر الأشربة مخصصة من القياس.
- 10- أن القول بالتخصيص سد لباب النقص، فإذا وجدت العلة ولم يوجد الحكم قيل هذا تخصيص في ذلك الحكم (أبو الخطاب الكلوزاني، 2000م، 78/4-86. وأبو الحسين البصري، ب.ت، 284/2 - 289).

أدلة القول الرابع:

دليل القائلين بجواز تخصيص العلة المنصوصة ومنعه في المستنبطة هو أن كون ثبوت العلة المنصوصة من الشارع يجعل تخصيصها جائزا، وبقاء صورة ما عدا المخصصة كما هو، وهو وجوب اتباع مقتضى لفظ الشارع في كونها علة، وإلا كان عدم ذلك تحجرا على صاحب الشرع. بخلاف المستنبطة فيشترط لثبوت صحتها اطرادها وعدم تخلفها عن الحكم، فإذا حدث ذلك دل على أنها ليست بعلة كاملة بل بعضها (أبو الخطاب الكلوزاني، 2000م، 74/4).

أدلة القول الخامس:

استدل القائلون بجواز تخصيص العلة المستنبطة ومنعه في المنصوصة بما يأتي:

- 1- أن القول بتخصيص العلة المنصوصة يلزم منه إبطال دلالة النص، لثبوت العلة صريحة بالنص وتناولها محل النقص بعمومها النصي، بخلاف العلة المستنبطة فإنها تثبت بفعل المجتهد، ودليلها اقتران الحكم بها مع عدم المانع، ولا يصح تخلف الحكم عنها مع عدم وجود مانع، أو تخلف شرط (النملة، 1999م، 2159/5-2160).
- 2- أن القول بجواز تخصيص العلة المنصوصة يؤدي إلى نسبة التناقض إلى الشرع تعالى الله وجل عن ذلك (السمرقندي، 1984م، ص632).

الراجع:

إن ما نرجحه هو جواز تخصيص العلة المنصوصة مطلقا دون المستنبطة، وذلك لما يلي:

- 1- أن للشارع أن يطلق العام وهو يريد بعضه، ويؤخر بيان ذلك متى شاء في وقت الحاجة، بخلاف المجتهد فإنه إذا ذكر علة حكم معين، ثم تخلف هذا الحكم عن العلة في بعض الصور، فليس له أن يقول أردت غير هذه الصورة (الولائي، 1992م، ص186. وأبو الخطاب الكلوزاني، 2000م، 71/4).

2- أن العلة المنصوص عليها يثبت كونها أمانة بغير اقتران الحكم بها فلا يقدح فيها تخلف الحكم عنها، كالغيم فإنه أمانة على المطر ولا يقدح تخلف المطر عنه في بعض الأحيان في كونه أمانة، بينما يقدح هذا التخلف في المستنبطة لأن ثبوت كونها أمانة يكون باقتران الحكم بالعلة، فيبقى ظن أنها أمانة (ابن قدامة المقدسي، 1994م، 3/902).

المثال:

مثال تخصيص العلة المنصوصة:

هو تخصيص العلة الموجبة للقصاص وهي علة العمد العدوان لمكافئ، والمستفادة من قوله تعالى: ﴿وَمَنْ قُتِلَ مَطْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لَوْلِيهِ سُلْطَانًا﴾ (الإسراء، 33/17)، فقد خصصها حديث: "لا يُقْتَلُ الوالد بولده" (ابن ماجه، ب.ت، 888/2. والترمذي، ب.ت، 14/4) (العلوي، 1988م، 2/205).

مثال تخصيص العلة المستنبطة:

هو تخصيص علة الربا سواء كانت العلة الطعم أو القوت والادخار أو الكيل أو المالية بحديث بيع العرايا؛ فقد رخص فيه رسول الله - صلى الله عليه وسلم- (البخاري، 2000م، 2/32. ومسلم، 1995م، 10/424-425)، وهو بيع الرطب على رؤوس النخل قبل القطع بالتمر، وكذلك الزبيب مع العنب، والإجماع قائم على أن هذه العلة الأربع هي علة الربا، وهي حاصلة في التمر والزبيب (الولائي، 1992م، ص186. وصفي الدين الهندي، 1999م، 8/3396).

المطلب الثاني: تخصيص خبر الواحد بالقياس

إن معنى تخصيص خبر الواحد بالقياس هو قصر عموم الخبر على بعض أفراد به (التملة، 1999م، 4/1595)، فالعام لفظ يستغرق جميع ما يصلح له، بوضع واحد دفعة واحدة من غير حصر (زيدان، 1997م، ص305)، وقد وقع فيه الخلاف الذي وقع في تخصيص القياس لعموم الكتاب والسنة المتواترة (صفي الدين الهندي، 1999م، 4/1688)، قال الإمام الجويني بعد حديثه عن تخصيص عموم الكتاب والسنة المتواترة بالقياس: "فأما تخصيص خبر الواحد العام بالقياس، ففيه الخلاف المقدم" (الجويني، 1399هـ، 1/429)، ولقد اختلف العلماء في هذه المسألة على عدة أقوال، وهي:

القول الأول: الجواز مطلقا.

وممن أخذ بهذا الرأي الجمهور (الباقلائي، 1998م، 3/195. والجويني، 1996م، 2/118. والشوكاني، 2000م، ص525)، منهم الأئمة الأربعة (البهاري، 1998م، 1/384. وابن الحاجب، 1999م، 3/355. والغزالي، 1983م، 1/122. والتركي، 1996م، ص683)، وهو قول أبي هاشم أخيرا، وأبي الحسين البصري (أبو الحسين البصري، ب.ت، 2/275).

وهؤلاء جوزوا تخصيص عموم الكتاب والسنة المتواترة بالقياس؛ فكان تخصيص القياس لخبر الواحد من باب أولى (فخر الدين الرازي، 1992م، 4/431).

القول الثاني: المنع مطلقا.

وممن قال بهذا حنفية العراق (صفي الدين الهندي، 1999م، 4/1684)، وبعض الشافعية (المرداوي، 2000م، 6/2689)، وبعض الحنابلة (ابن عقيل، 1999م، 3/386)، وهو وجه لأحمد (التركي، 1996م، ص683)، وبعض المعتزلة (التملة، 1999م، 4/1625)، كأبي على الجبائي، وأبي هاشم فيما روي عنه أولا، فمن لا يرى جواز تخصيص خبر الواحد بالقياس، يلحق هذا التعارض بما لا يمكن الجمع فيه بينهما (أبو الحسين البصري، ب.ت، 2/162-163).

القول الثالث: التوقف.

وممن ذهب إلى هذا القاضي أبو بكر الباقلائي قال في التقريب: "والذي نختاره في هذا الباب القول بوجود تقابل القياس والعموم لو ثبت في قدر ما تعارض فيه، والرجوع في تعرف حكم ذلك إلى شيء سواهما" (الباقلائي، 1998م، 3/195)، وهو اختيار إمام الحرمين الجويني (الجويني، 1996م، 1/429).

الأدلة:**أدلة القول الأول:**

استدل القائلون بالجواز بما يأتي:

1- أن كلاً من العام والقياس دليل شرعي، فلا بد من العمل بهما، فإعمال الدليلين أولى من إلغاء أحدهما، وهذا لا يكون إلا بتخصيص العموم بالقياس باعتبار أن القياس دليل خاص.

2- أن احتمال التخصيص الوارد على العموم -حتى قيل ما من عامٍ إلا وقد خُصصَ- يضعف من صيغة العموم، بخلاف القياس فإنه لا يحتمل ذلك، فصار أقوى منه، والقوي يخصص الضعيف (الغزالي، 1983م، 129-128/2. وابن عقيل، 1999م، 388-387/3).

أدلة القول الثاني:

استدل القائلون بعدم الجواز بما يأتي:

1- حديث معاذ بن جبل -رضي الله عنه- أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- لمّا أراد أن يبعثه إلى اليمن قال: كيف تقضي إذا عرض لك قضاء، قال: أقضي بكتاب الله، قال: فإن لم تجد في كتاب الله، قال: فبسنة رسول الله -صلى الله عليه وسلم-، قال: فإن لم تجد في سنة رسول الله -صلى الله عليه وسلم- ولا في كتاب الله، قال: أجتهد رأيي ولا آلو، فضرب رسول الله -صلى الله عليه وسلم- صدره، وقال: "الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله -صلى الله عليه وسلم- لما يرضي رسول الله -صلى الله عليه وسلم-". (أبو داود، ب.ت، 303/3. والترمذي، ب.ت، 616/3)، حيث رتب الأدلة فجعل القياس آخرها، وصوّبه النبي -صلى الله عليه وسلم- على ذلك، وعلى هذا الترتيب لا يمكن تقديم القياس وترتبته الأخيرة عند عدم وجود كتاب أو سنة على عموم الكتاب والسنة، وإلا كان على خلاف النص وهو باطل.

2- أن النص العام ثبت بالكتاب والسنة فهو أصل، والقياس فرع لذلك النص العام؛ حيث إنه يلحق به، والفرع لا يمكن أن يسقط أصله؛ لهذا لا يجوز تخصيص الأصل وهو العام بالفرع وهو القياس (فخر الدين الرازي، 1992م، 100-99/3. وابن عقيل، 1999م، 389-388/3).

3- أن النصوص العامة أقوى من القياس في إفادة ظن الحكم؛ فلا يقدم الأضعف في إفادة ظن الحكم وهو القياس، على الأقوى وهو النص العام، فيخصص به (المرداوي، 2000م، 2690/6).

أدلة القول الثالث:

وأما ما استدلل به القائلون بالوقف فهو تعارض الأدلة (المرداوي، 2000م، 2691/6)، فإن كلاً من القياس والعموم دليل لو انفرد، وقد تقابلا ولا يوجد مرجح لأحدهما، لا سيما وأن كلام المرجحين قد بطل عندهم (الغزالي، 1983م، 130/2)، قال الجويني: "وإذا تعارض الأمر في مسالك الظنون وكما ذكره القاضي، ولم نجد أمراً مثبوتاً سمعياً فيتعين الوقف" (الجويني، 1996م، 428/1).

الراجع:

إن جواز تخصيص خبر الواحد بالقياس هو ما نرجحه، وذلك لما يلي:

1- أن القول بالجواز يتوافق مع دلالة العام عند الجمهور حيث إنها ظنية، وكذلك يتوافق مع دلالة العموم في خبر الواحد عند الأحناف القائلين بقطعية دلالة العام في الكتاب والسنة المتواترة (زيدان، 1997م، ص317)، فإن خبر الواحد الخاص دلالته ظنية، لأن الدلالة فرع عن الثبوت عندهم، فعامة أولى بكونه مفيداً للظن؛ فجاز التخصيص، وبهذا يكون ما اشترطه أكثر الحنفية في جواز تخصيص القياس لعام الكتاب والسنة المتواترة، أن يكون العام قد دخله التخصيص (البهاري، 1998م، 374-375/1، 384)، لا يشمل تخصيص عموم خبر الواحد بالقياس، لما سبق بيانه.

2- أن جواز تخصيص خبر الواحد بالقياس، وعدمه مبناه أرجح الظنين (الغزالي، 1983م، 2/132)، والخاص مرجح على العام (الشوكاني، 2000م، ص527)، ولقد قال السبكي: "ثم الظن المستفاد من القياس أرجح، وإلا لم يخص" (السبكي، 1999م، 3/365)؛ فلا يصار إلى الوقف.

3- أن الاستدلال بحديث معاذ رضي الله عنه- يلزم منه عدم جواز تخصيص الكتاب بالسنة المتواترة، لأن ترتيب الكتاب في الحديث مقدم على السنة، وهذا باطل؛ لأنه يجوز تخصيص الكتاب بالسنة المتواترة؛ فلا يصح الاستدلال بهذا الحديث، فإن ما جاز في السنة جاز في القياس (النملة، 1999م، 4/1626).

المثال:

تخصيص عموم قوله صلى الله عليه وسلم: "لا يقضي القاضي بين اثنين وهو غضبان" (ابن حبان، 1993م، 11/449)، بعلّة تحريم القضاء عند الغضب بالدهشة المانعة من استيفاء الفكر؛ فجاز القضاء عند الغضب اليسير (ابن رشيقي، 2001م، 2/592-593).

المبحث الثاني: مخالفة لا يمكن الجمع فيها بين خبر الواحد والقياس

ومعنى المخالفة التي لا يمكن الجمع فيها بينهما أن يتنافيا بالكلية من كل وجه، فيكون كل واحد منهما مبطلا لكل مقتضيات الآخر، كما قال الرازي (فخر الدين الرازي، 1992م، 4/431)، كأن يكونا خاصين ولا قرينة على تقديم أحدهما على الآخر، أو عامين مساويين، ونحوهما (ابن نظام الدين اللكنوي، 1998م، 2/227)؛ لذا فإنه إما أن يقدم خبر الواحد على القياس، أو العكس.

وقد ذكر الأصوليون الخلاف في هذه المسألة مطلقا (أبو الحسين البصري، ب.ت، 2/163)، قال صاحب الكاشف عن المحصول: "وإن كان الأصوليون ذكروا الخلاف فيه مطلقا" (الأصفهاني، 1998م، 6/88)، ولم يحصروه في موضع معين كما فعل صاحب المحصول (فخر الدين الرازي، 1992م، 4/432)، وصاحب المعتمد (أبو الحسين البصري، ب.ت، 2/163)، فقد حُرِّرا محل النزاع فيما إذا كان ثبوت بعض مقدمات القياس قطعيا، والأخرى ظنيا، بينما أثبتنا تقديم خبر الواحد على القياس مطلقا، فيما إذا كانت مقدمات القياس ثابتة بالظن، كأن يكون أصل القياس ظنيا، ومعللا بعلّة ظنية، ووجودها في الفرع ثابت بالظن، وسبب تقديم الخبر هو أنه أقوى في الظن من القياس. وقدّمنا القياس على الخبر مطلقا، فيما إذا كان ثبوت مقدمات القياس قطعيا (فخر الدين الرازي، 1992م، 4/432) كأن يكون حكم الأصل مقطوعا به، وعلته منصوصة، أو مجمعا عليها، وهي موجودة في الفرع قطعيا، ولا فارق قطعيا (القرافي، 1997م، 7/3130). وسوف أستعرض الخلاف في هذه المسألة كما أجراه الأصوليون، وهو ذكر الخلاف فيه مطلقا، وقد نتج عن ذلك ثلاثة أقوال، وهي:

القول الأول: تقديم الخبر على القياس.

والقائل بهذا هم الجمهور (البهاري، 1998م، 2/227. وابن الحاجب، 1999م، 2/451).

القول الثاني: تقديم القياس على خبر الواحد.

وممن قال بهذا القول بعض الحنفية، وبعض المالكية (النملة، 1999م، 2/799).

القول الثالث: وهو أنه إذا كان الراوي فقيها كالخلفاء الأربعة، وزيد بن ثابت، وأبي بن كعب، وأبي موسى الأشعري، فإن خبره يقدم على القياس، أما إذا كان الراوي غير فقيه كأبي هريرة وأنس بن مالك وبلال، فإن القياس يقدم على خبره للضرورة وهي انسداد باب الرأي، ومخالفة الخبر لجميع الأقيسة.

وممن ذهب إلى هذا بعض الحنفية (فخر الإسلام البزدوي، 1994م، 2/697-702. والسرخسي، 1998م، 1/350. والخبازي، 1403هـ، ص207).

الأدلة:

أدلة القول الأول:

إن مما استدل به الجمهور القائلون بتقديم الخبر على القياس ما يلي:

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 - İSTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

1- حديث بعث معاذ رضي الله عنه إلى اليمن السابق الذكر، وفيه إقرار النبي -صلى الله عليه وسلم- لمعاذ رضي الله عنه- في ترتيبه للدلالة الشرعية، وقد قَدِّم السنة على الاجتهاد بالرأي والذي منه القياس، فوجب تقديم الخبر على القياس حيث إن السنة تشمل السنة المتواترة والأحاد(الأمدي، 1387هـ، 119/2. وابن قدامة المقدسي، 1994م، 436/2).

2- إجماع الصحابة السكوتي على تقديم خبر الواحد على القياس، فقد ورد عن بعضهم ترك رأيهم الثابت بالاجتهاد، لظهور الخبر الثابت عن النبي -صلى الله عليه وسلم- دون إنكار من البعض الآخر، فدل ذلك على إجماعهم (فخر الدين الرازي، 1992م، 433/4. وأبو الحسين البصري، ب.ت، 164/2)، ومثال ذلك فعل عمر في دية الأصابع (البيهقي، 1999م، 162/12)، وتورث المرأة من دية زوجها (أبو داود، ب.ت، 129/3. وابن ماجه، ب.ت، 883/2. والترمذي، ب.ت، 27/4).

3- أن خبر الواحد من قول النبي -صلى الله عليه وسلم-، أما القياس فهو من فعل المجتهد، فإذا تعارضاً قُدِّم ما كانت غلبة الظن فيه أقوى، وهو خبر الواحد، لأنه من قول المعصوم -صلى الله عليه وسلم- (ابن قدامة المقدسي، 1994م، 437/2).

4- أن مقدمات التمسك بخبر الواحد وهي ثبوته ودلالته ووجوب العمل به، أقل من مقدمات التمسك بالقياس وهي ثبوت حكم الأصل، وكونه معللاً بعلة معينة، ووجود هذه العلة في الفرع، وعدم المانع في الفرع، ووجوب العمل بمثل هذه الدلالة؛ فوجب رجحان خبر الواحد على القياس، لما في هذه المقدمات من اختلاف في نسبة القطع والظن، فنجد أن المقدمة الأولى للخبر ظنية والأخرى قطعية، في حين أن مقدمتي القياس الأولى والخامسة فقط قطعيتان، وما بقي فهو ظني (الأمدي، 1387هـ، 120/2).

أدلة القول الثاني:

إنَّ مما استدلَّ به القائلون بتقديم القياس على الخبر ما يلي:

1- أن الاحتمالات التي تنطرق إلى خبر الواحد أكثر من تطرقها إلى القياس؛ فهذا يكون القياس أقوى من الخبر، ومن تلك الاحتمالات فسق أحد الرواة، أو غفلته وذهوله وسهوه، ومن ذلك أيضاً احتمال نسخ الخبر، أما القياس فلا يحتمل شيئاً من ذلك، وغير المحتمل يُقدِّم على المحتمل؛ فيقدِّم القياس على الخبر (أبو الحسين البصري، ب.ت، 166/2).

2- تقديم بعض الصحابة القياس على الخبر، كرد ابن عباس رضي الله عنه- خبر أبي هريرة رضي الله عنه- عن رسول الله -صلى الله عليه وسلم-، أنه قال: "... وإذا استيقظ أحدكم من نومه فليغسل يده قبل أن يدخلها في وضوئه فإنَّ أحدكم لا يدري أين باتت يده" (البخاري، 2000م، 59/1. ومسلم، 1995م، 170/3)، حيث قال ابن عباس: "فما نضع بيدها أسناً" (البهاري، 1998م، 229/2). وفخر الدين الرازي، 1992م، 434/4)، والمهراس كما قال الأصمعي وغيره هو: "حجر منقور مستطيل عظيم هرس كالحوض، يتوضأ منه الناس، لا يقدر أحد على تحريكه" (الهروي، 1964م، 185/4).

3- أن القياس ثابت بالإجماع، والإجماع أقوى من خبر الواحد، ولازم الأقوى أقوى (البهاري، 1998م، 230/2).

أدلة القول الثالث:

إن دليل ما ذهب إليه القائلون بالتفصيل هو أنه يحتمل أن الراوي نقل الحديث بالمعنى على حسب فهمه، وأخطأ في نقله للحديث، ولم يدرك مراد النبي -صلى الله عليه وسلم- ولهذا السبب جاء الحديث معارضاً للقياس بالكيفية لذلك يترك الحديث، ويعمل بالقياس من باب الضرورة (فخر الإسلام البزدوي، 1994م، 703/2. والسرخسي، 1998م، 352/1-353. والخبازي، 1403هـ، ص207).

الراجع:

من المعلوم أن هذه المسألة مدار الترجيح فيها على أقوى الظنين، قال السبكي في تعليقه على اختيار ابن الحاجب: "وينحو اختياره إلى أقوى الظنين، وهذا أيضاً لا يمتاز فيه أحد، وإنما النزاع في أن أقوى الظنين ما هو؟" (السبكي، 1999م، 453/2)، وقد ترجح لي قوة ظن خبر الواحد على القياس، وذلك لما يلي:

1 - من حيث المتن فالحديث هو قول النبي -صلى الله عليه وسلم-، وهو المعصوم عن الخطأ، والقياس هو قول المجتهد، وهو ليس بمعصوم عن الخطأ، وقول المعصوم مقدم على غيره؛ فكان أقوى (الزنجابي، 1999م، ص310)، ولهذا قيل: "خبر الواحد يقين بأصله" (صدر الشريعة، التوضيح، ب.ت، 7/2).

2 – من حيث النقل فالاحتمالات التي تتطرق إلى القياس أكثر مما في خبر الواحد، وقد سبق بيانه، فلا يقدح فيه كون الشبهة في نقله، ومن جانب آخر فإن القول بعدالة الصحابة تقتضي نقلهم للحديث بلفظه، ولهذا نجد في كثير من الأحاديث شك الراوي (صدر الشريعة، التوضيح، ب.ت، 7/2. والتفتازاني، ب.ت، 8/2)، وهذا ما عرف عن الصحابة، جاء في البخاري أن عروة سمع حديثاً من عبد الله بن عمرو -رضي الله عنه- عن نزع العلم ثم قال- فحدثت به عائشة -رضي الله عنها- زوج النبي -صلى الله عليه وسلم- ثم إن عبد الله ابن عمرو -رضي الله عنه- حج بعد، فقالت: يا ابن أختي انطلق إلى عبد الله -رضي الله عنه- فاستثبت لي منه الذي حدثتني عنه فجننته فسالته فحدثتني به كخو ما حدثتني فأتيت عائشة -رضي الله عنها- فأخبرتها فعجبت فقالت: والله لقد حفظ عبد الله بن عمرو -رضي الله عنه- (البخاري، 2000م، 2665/6. ومسلم، 1995م، 2059/4)، وجاء في حديث أبي هريرة -رضي الله عنه- أنه خشى نسيان ما سمعه من النبي -صلى الله عليه وسلم- لكثرة، فأخبر النبي -صلى الله عليه وسلم- بذلك فقال: "قلت يا رسول الله إني أسمع منك حديثاً كثيراً أنساه. قال: ابسط رداءك. فيسطه. قال: فغرف بيديه ثم قال: ضمه فضمته فما نسيت شيئاً بعده" (البخاري، 2000م، 50/1. ومسلم، 1995م، 270/16)، ومن ناحية أخرى فقد بين ابن القيم ما كان عليه الصحابة من علم وعمل (ابن القيم الجوزية، 1973م، 5/1-6)، فقد جاء في الأثر: "أنهم كانوا إذا تعلموا من النبي -صلى الله عليه وسلم- عشر آيات لم يجاوزوها حتى يتعلموا ما فيها من العلم والعمل، قالوا: فتعلمنا القرآن والعلم والعمل جميعاً" (أحمد، ب.ت، 410/5)، وهذا هو الفقه بعينه، قال مجاهد: "العلماء أصحاب محمد -صلى الله عليه وسلم-"، فهم سادات المفتين والعلماء (ابن القيم الجوزية، 1973م، 14/1)، ومن جملتهم أبو هريرة -رضي الله عنه- فقد كان فقيهاً ممن يفتي الصحابة في زمانهم، وما كان يفتي إلا فقيه مجتهد، ولم يعدم شيئاً من أسباب الاجتهاد (علاء الدين البخاري، 1994م، 708/2).

3 – أن ما استدلل به من رد ابن عباس -رضي الله عنه- لحديث أبي هريرة -رضي الله عنه- غير مسلم به، وإنما كان قوله: "فما نصنع بمهراسنا". لتضمنه المشقة، وتكليف ما لا يطاق فقلب المهراس على اليد محال لكبره، لا لكون أبي هريرة -رضي الله عنه- غير فقيه (الأصفهاني، 1998م، 95/6).

4 – أن الحديث الصحيح الصريح لا يخالف القياس، وما ظن فيه المخالفة سببه راجع إلى أحد أمرين هما، أن يكون القياس فاسد، أو أن الحكم الثابت بالحديث لم يكن مقطوعاً به، فقد تكون دلالاته ظنية (ابن القيم الجوزية، 1973م، 3/2).

المثال:

ما جاء في حديث أبي هريرة -رضي الله عنه- أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم-، قال: "من اشترى غنماً مصراً فاحتلبها فإن رضيها أمسكها وإن سخطها ففي حلبتها صاع من تمر" (البخاري، 2000م، 28/2. ومسلم، 1995م، 400/10).

المعنى:

إن معنى المصرة هي الناقة أو البقرة أو الشاة يصري اللبن في ضرعها أي يجمع ويحبس ولا يلبط فيفسد ويتغير طعمه (ابن منظور، 1990م، 458/14). فيكون معنى الحديث أنه من اشترى غنماً هذه حالها قد جمع اللبن في ضرعها للتدليس فهو إما أن يأخذها بما فيها من عيب، أو أن يردها إلى البائع وصاع من تمر إن كان قد حلبها (ابن حجر، 1379هـ، 368/4-369).

وجه مخالفة الحديث للقياس:

إن قول النبي -صلى الله عليه وسلم-: "ففي حلبتها صاع من تمر"، مخالف للقياس وهو أن ضمان العدوان فيما له مثل مقدر بالمثل، وفيما لا مثل له قدر بالقيمة، لما في الكتاب وهو قوله تعالى: ﴿فَمَنْ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ﴾ (البقرة، 194/2)، وجاء في الحديث قوله صلى الله عليه وسلم: "من أعتق شقصاً له من عبد أو شركاً أو قال نصيباً وكان له ما يبلغ ثمنه بقيمة العدل فهو عتيق وإلا فقد عتق منه ما عتق" (البخاري، 2000م، 116/2. ومسلم، 1995م، 374/10)، وقد انعقد الإجماع على وجوب المثل أو القيمة عند فوات العين وتعذر ردها. فاللبن إن كان من ذوات الأمثال يضمن بالمثل ويكون القول في بيان المقدار قول من عليه، وإن لم يكن منها يضمن بالقيمة (صدر الشريعة، التوضيح، ب.ت، 8/2)، قال الإمام علاء الدين البخاري: "فإيجاب التمر مكانه يكون مخالفاً للحكم الثابت بالكتاب والسنة والإجماع فيكون نسخاً ومعارضة كما في الكتاب" (علاء الدين البخاري، 1994م، 706/2).

الحكم:

أولاً: رد الحديث على القول بتقديم القياس على الخبر مطلقاً، ومن قال بشرط الفعالة لأن روايه هو أبو هريرة -رضي الله عنه-، قال ابن حجر في الفتح: "واعترض الحنفية عن الأخذ بحديث المصرة بأعذار شتى: فمنهم من طعن في الحديث لكونه من رواية أبي هريرة

رضي الله عنه- ولم يكن كابن مسعود -رضي الله عنه- وغيره من فقهاء الصحابة فلا يأخذ بما رواه مخالفًا للقياس الجلي، وهو كلام آدى قائله به نفسه... وأظن أنه لهذه النكتة أورد البخاري حديث ابن مسعود -رضي الله عنه- عقب حديث أبي هريرة -رضي الله عنه- إشارة منه إلى أن ابن مسعود -رضي الله عنه- قد أفتى بوقف حديث أبي هريرة -رضي الله عنه- فلولا أن خبر أبي هريرة -رضي الله عنه- في ذلك ثابت لما خالف ابن مسعود -رضي الله عنه- القياس الجلي في ذلك" (ابن حجر، 1379هـ، 364/4).

ثانياً: قبول الحديث وأن هذا الحكم المخالف للقياس، إنما هو مستثنى منه (الغزالي، 1983م، 337/2. وصفي الدين الهندي، 1999م، 3396/8).

المبحث الثالث: تحقيق مذهب بعض الأئمة فيما إذا تباين خبر الواحد والقياس أيهما يقدم

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: مذهب الإمام أبي حنيفة.

إنَّ مما نسب إلى أبي حنيفة في مسألة التعارض التام بين خبر الواحد والقياس تقديمه القياس على الخبر (القرافي، 1997م، 3131/7)، وبعد البحث والتثبت تبين للباحث خطأ ما شاع عنه، لما عُلمَ عنه من تقديم الرواية على القياس، فقد عمل بخبر أبي هريرة -رضي الله عنه- في الصائم إذا أكل أو شرب ناسياً مع مخالفته للقياس ثم قال: "لولا الرواية لقلت بالقياس" (علاء الدين البخاري، 1994م، 708/2)؛ بل صرح شارح متن مُسلم الثبوت بما كان عليه أبو حنيفة من تقديم الخبر على القياس، فقال: "... الإمام الهمام أبو حنيفة، والإمام الشافعي، والإمام أحمد رضوان الله تعالى عليهم، والصاحبان أبو يوسف، ومحمد؛ بل جل أصحاب الإمام رحمهم الله تعالى أن ذلك الرجحان في الخبر مطلقاً" (ابن نظام الدين اللكنوي، 1998م، 227/2)، وقد ذكر ابن القيم تقديم أبي حنيفة للحديث الضعيف على القياس، حيث قال: "وأصحاب أبي حنيفة رحمه الله- مجمعون على أن مذهب أبي حنيفة أن ضعيف الحديث عنده أولى من القياس والرأي" (ابن القيم الجوزية، 1973م، 77/1)، فكيف بالحديث الصحيح؛ بل قدم الحديث الضعيف على القياس الجلي (ابن حجر، 1379هـ، 364/4-365)، كحديث الوضوء بنبذ التمر على القياس جاء فيه "تمرة طيبة وماء طهور" (أبو داود، ب.ت، 21/1. وابن ماجه، ب.ت، 135/1. والترمذي، ب.ت، 147/1)، وأكثر أهل الحديث يضعفون (ابن القيم الجوزية، 1973م، 31-32).

وأما ما نقل من اشتراط فقه الراوي لتقديم خبره على القياس فهو أمر استحدثه عيسى بن أبان، ثم تابعه عليه بعض الحنفية (علاء الدين البخاري، 1994م، 707/2-708)، وما عُلمَ هذا الشرط عن أبي حنيفة، وقد نقل السرخسي أخذ أبي حنيفة لحديث أنس -رضي الله عنه- وهو عندهم أقل درجة في الفقه من أبي هريرة -رضي الله عنه-، حيث قال: "ومع هذا كله فالكبار من أصحابنا يعظمون رواية هذا النوع منهم، ويعتمدون قولهم، فإنَّ محمداً -رحمه الله- ذكر عن أبي حنيفة -رحمه الله- أنه أخذ بقول أنس بن مالك -رضي الله عنه- في مقدار الحيض وغيره، وكان درجة أبي هريرة -رضي الله عنه- فوق درجته" (السرخسي، 1998م، 353/1-354)، وحديث أنس -رضي الله عنه- مخالف للقياس (ابن القيم الجوزية، 1973م، 32/1).

المطلب الثاني: مذهب الإمام مالك

إنَّ ممَّا عَزَى إلى الإمام مالك تقديم القياس على الخبر، كما ذكر السبكي (السبكي، 1999م، 452/2)، وأبو الحسين البصري (أبو الحسين البصري، ب.ت، 162/2)، وغيرهما (صدر الشريعة، التوضيح، ب.ت، 7/2. وفخر الدين الرازي، 1992م، 432/4. وابن قدامة المقدسي، 1994م، 435/2)، إلا أن هذا النقل اضطرب بمخالفة البعض له فقد نقلوا عنه تقديمه الخبر على القياس (السبكي، 1999م، 452/2)، فقد قال صاحب الكاشف عن المحصول: "أن خبر الواحد مقدم على القياس، وهو مذهب مالك وأصحابه" (الأصفهاني، 1998م، 94/6)، ولعل سبب هذا الاضطراب هو عدم اشتهاره عنه، وما صرح به الباجي من أن مذهب مالك تقديم الخبر على القياس (العراقي، 2000م، 495/2)، هو محض اجتهاد؛ ولذلك نقله بعضهم بصيغة التضعيف كلفظ "حكي" (فخر الإسلام البزدوي، 1994م، 699/2. وصدر الشريعة، التوضيح، ب.ت، 7/2)، قال الإمام علاء الدين البخاري معلقاً على هذا اللفظ في كلام البزدوي: "أراد أنه لم يشتهر هذا المذهب عنه" (علاء الدين البخاري، 1994م، 698/2)، وإنما كان المأخذ لهذا القول من بعض الفروع الفقهيّة التي قدّم فيها مالك القياس على الخبر (النملة، 1999م، 801/2-802)، مع أن صاحب الغيث الهامع نقل عن الباجي قول مالك في حديث المصراة: "أو لأحدٍ في هذا الحديث رأي؟" (العراقي، 2000م، 495/2).

والذي أراه أنَّ ما حَكِيَ عن الإمام مالك ليس على إطلاقه، وقد سبق بيان تقديم بعض العلماء القياس على الخبر في بعض الأنواع، ولعل تقديم الإمام مالك القياس على الخبر من هذا القبيل. قال أبو المظفر السمعاني: "وقد حكي عن مالك أن خبر الواحد إذا خالف القياس لا يقبل وهذا القول بإطلاقه سمج مستقبح عظيم وإنما أجل منزلة مالك عن مثل هذا القول وليس يدرى ثبوت هذا منه" (أبو المظفر

السمعاني، 1999م، 358/1)، وقد قال القرافي أن تقديم القياس على الخبر هو أحد الوجهين لمالك (القرافي، 1997م، 3131/7)، والله أعلم.

الخاتمة

وفي ختام هذا البحث أود أن أذكر أهم ما توصلت إليه من النتائج وهي ما يلي:

- 1- ليس في الشريعة تعارض، وأن ما ظهر من ذلك إنما هو في ظن المجتهد .
- 2- أن المخالفة بين خبر الواحد وبين القياس منها ما يمكن فيه الجمع بينهما، ومنها ما لا يمكن فيه الجمع بينهما.
- 3- أن هناك خلأً بين أهل العلم في إمكانية الجمع بين خبر الواحد وبين القياس، وذلك بتخصيص أحدهما بالآخر، أما تخصيص العلة بخبر الواحد فقد وقع الخلاف فيه على خمسة أقوال، وما يراه الباحث هو جواز تخصيص العلة المنصوصة دون المستنبطة، وأما تخصيص خبر الواحد بالعلة فقد اختلف العلماء فيه على ثلاثة أقوال، وما يرجحه الباحث هو جواز تخصيصه بها.
- 4- أن عدم إمكانية الجمع بين خبر الواحد والقياس يكون عند التعارض بينهما والتقابل من كل وجه، وإبطال أحدهما للآخر، وقد اختلف العلماء في هذه الحالة أيهما المقدم على ثلاثة أقوال، وسبب الخلاف راجع إلى تغليب أحد الظنيين على الآخر، وقد ترجح للباحث قوة ظن خبر الواحد على القياس.
- 5 - أن ما شاع من تقديم الإمام أبي حنيفة للقياس على الخبر غير صحيح، وإنما المنقول هو أخذه الخبر وتركه القياس عند التعارض، سواء أكان ذلك الخبر صحيحاً أم ضعيفاً.
- 6 - أن ما حكي عن الإمام مالك من تقديم القياس على الخبر ليس على إطلاقه، وإنما ذلك في بعض الحالات والتي قد يكون القياس فيها أقوى من خبر الواحد من جهة القطع والظن.

المصادر

- ابن الحاجب، أبو عمرو عثمان بن عمر بن أبي بكر. (1419هـ-1999م). مختصر ابن الحاجب ومعه رفع الحاجب، تحقيق وتعليق ودراسة: علي معوض، وعادل أحمد عبد الموجود. عالم الكتب.
- ابن القيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب الدمشقي أبو عبد الله. (1973م). إعلام الموقعين عن رب العالمين. تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد. بيروت: دار الجيل.
- ابن النجار، محمد بن أحمد بن عبد العزيز بن علي الفتوح الحنبلي. (1418هـ-1999م). شرح الكوكب المنير المسمى بمختصر التحرير، أو المختصر المبتكر شرح المختصر في أصول الفقه، تحقيق: محمد الزحيلي، ونزيه حماد. مكتبة العبيكان.
- ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد أبو حاتم التميمي البستي. (1414هـ-1993م). صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان. تحقيق: شعيب الأرنؤوط. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ابن حجر، أحمد بن علي أبو الفضل العسقلاني الشافعي. (1379هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري. ترقيم: محمد فؤاد عبد الباقي، ومحب الدين الخطيب. بيروت: دار المعرفة.
- ابن حجر، العسقلاني، (1406هـ). نزعة النظر شرح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر. مكتبة جدة.
- ابن رشيقي، الحسين المالكي. (1422هـ-2001م). لباب المحصول في علم الأصول. تحقيق: محمد غزالي عمر جابي. دولة الإمارات العربية المتحدة: حكومة دبي دار البحوث والدراسات الإسلامية وإحياء التراث.
- ابن عقيل، أبو الوفاء علي بن عقيل بن محمد البغدادي الحنبلي. (1420هـ-1999م). الواضح في أصول الفقه. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. مؤسسة الرسالة.
- ابن قدامة المقدسي. (1415هـ-1994م). روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل. قدم له وحقق وعلق عليه: عبد الكريم بن علي بن محمد النملة. مكتبة الرياض.
- ابن ماجة، محمد بن يزيد القزويني أبو عبد الله. (ب.ت). سنن ابن ماجة. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار الفكر.
- ابن منظور. (1410هـ-1990م). لسان العرب. الرياض: مكتبة الرشد، بيروت: دار صادر.
- ابن نظام الدين اللكنوي، عبد العلي محمد الأنصاري الهندي. (1418هـ-1998م). فواتح الرحموت بشرح مسلم الثبوت في فروع الحنفية للنهارية. أعدتها: مكتب التحقيق بدار إحياء التراث العربي، الرياض: دار النفائس.

- أبو الحسين البصري، محمد بن علي الطيب المعتزلي. (ب.ت). *المعتمد*. قدم له: خليل الميس. بيروت-لبنان: دار الكتب العلمية.
- أبو الخطاب الكلوذاني، محفوظ بن أحمد بن الحسين. (1421هـ-2000م). *التمهيد*. دراسة وتحقيق: محمد بن علي بن إبراهيم. مؤسسة الريان، المكتبة المكية.
- أبو المظفر السمعاني، منصور بن محمد بن عبد الجبار ابن أحمد المرزى التميمي الحنفي ثم الشافعي. (1418هـ-1999م). *قواطع الأدلة في الأصول*. المحقق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل الشافعي. بيروت-لبنان: دار الكتب العلمية.
- أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني الأزدي. (ب.ت). *سنن أبي داود*. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. دار الفكر.
- أحمد، ابن حنبل أبو عبد الله الشيباني. (ب.ت). *مسند أحمد*. مصر: مؤسسة قرطبة.
- الإسنوي، لجمال الدين عبد الرحيم بن الحسن الشافعي. (1982م). *نهاية السؤل في شرح منهاج الأصول للبيضاوي*. بيروت: عالم الكتب.
- الأصفهاني، أبو عبد الله محمد بن محمود بن عباد العجلي. (1419هـ-1998م). *الكاشف عن المحصول في علم الأصول*. تحقيق وتعليق ودراسة: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض. قدم له: الأستاذ الدكتور محمد عبد الرحمن مندور. بيروت-لبنان: منشورات محمد علي بيضون دار الكتب العلمية.
- الأمدي، سيف الدين أبي الحسن علي بن أبي علي بن محمد. (1387هـ). *الإحكام في أصول الأحكام*. قام بالتعليق عليه فضيلة الشيخ: عبد الرزاق عفيفي. وقام بتصحيحه: عبد الله بن غديان، وعلي الحمد الصالحي.
- الأمير الصنعاني، محمد بن إسماعيل. (1406هـ-1986م). *إجابة السائل شرح بغية الأمل*. تحقيق: حسين بن أحمد السياغي، والدكتور حسن محمد مقبول الأهدل. مؤسسة الرسالة، صنعاء: مكتبة الجبل الجديد.
- الباجي، أبو الوليد. (1415هـ-1995م). *إحكام الفصول في أحكام الأصول*. دار الغرب الإسلامي.
- الباقلاني، القاضي أبو بكر محمد بن الطيب. (1418هـ-1998م). *التقريب والإرشاد*. قدم له وحققه وعلق عليه: عبد الحميد بن علي أبو زنيد. مؤسسة الرسالة.
- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن بردزبه. (1420هـ-2000م). *صحيح البخاري وهو الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه*. تخريج وضبط وتنسيق الحواشي: صدقي جميل العطار. دار الفكر.
- البهاري، محب الله بن عبد الشكور الهندي. (1418هـ-1998م). *مسلم الثبوت في فروع الحنفية مع شرحه فواتح الرحموت لابن نظام الدين اللكنوي*، أعدها: مكتب التحقيق بدار إحياء التراث العربي، الرياض: دار النفاثس.
- البيضاوي، القاضي ناصر الدين عبد الله بن عمر. (1982م). *منهاج الأصول ومعه نهاية السؤل للإسنوي*. بيروت: عالم الكتب.
- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي. (1419هـ-1999م). *السنن الكبرى*. دار الفكر.
- التركي، الدكتور عبد الله بن عبد المحسن. (1416هـ-1996م). *أصول مذهب الإمام أحمد دراسة أصولية مقارنة*. مؤسسة الرسالة.
- الترمذي، محمد بن عيسى السلمي أبو عيسى. (ب.ت). *سنن الترمذي "الجامع الصحيح"*. تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- التفتازاني، سعد الدين مسعود بن عمر. (ب.ت). *شرح التلويح على التوضيح لمتن التنقيح في أصول الفقه*. ضبطه وخرج آياته وأحاديثه: الشيخ زكريا عميرات. بيروت-لبنان: دار الكتب العلمية.
- الجويني، أبو المعالي عبد الملك بن عبد الله يوسف. (1417هـ-1996م). *كتاب التلخيص في أصول الفقه*. تحقيق: عبد الله جولم النيبالي، وشبير أحمد العمري. دار البشائر الإسلامية.
- الجويني، أبو المعالي عبد الملك بن عبد الله يوسف. (1399هـ). *البرهان*. حققه وقدمه ووضع فهارسه: عبد العظيم الديب. طبع على نفقه صاحب السمو: الشيخ خليفة بن حمد آل ثاني أمير دولة قطر.
- الخبزي، جلال الدين أبي محمد عمر بن محمد بن عمر. (1403هـ). *المغني في أصول الفقه*. تحقيق: الدكتور محمد مظهر بقا. مكة: جامعة أم القرى- مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي.
- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي. (1405هـ-1985م). *الكفاية في علم الرواية*. تحقيق وتعليق: الدكتور أحمد عمر هاشم. دار الكتاب العربي.
- الدبوسي، أبو زيد عبيد الله بن عمر بن عيسى الحنفي. (1421هـ-2001م). *تقديم الأدلة في أصول الفقه*. قدم له وحققه: الشيخ محي الدين الميس. بيروت-لبنان: منشورات محمد علي بيضون دار الكتب العلمية.
- الزركشي، بدر الدين محمد بن بهادر بن عبد الله. (1421هـ-2000م). *البحر المحيط في أصول الفقه*. ضبطه ونصوه وخرج أحاديثه وعلق عليه: محمد محمد تامر. بيروت-لبنان: منشورات محمد علي بيضون دار الكتب العلمية.
- زكريا الأنصاري، أبو يحيى. (1423هـ-2002م). *غاية الوصول شرح لب الأصول ومعه حواشي الشيخ الجوهرري*. بيروت-لبنان: دار الفكر.
- الزنجابي، أبو المنانق شهاب الدين محمود بن أحمد. (1420هـ-1999م). *تخريج الفروع على الأصول*. حققه وقدم له وعلق حواشيه: الدكتور محمد أديب الصالح. مكتبة العبيكان.

- زيدان، عبد الكريم. (1417هـ-1997م). *الوجيز في أصول الفقه*. مؤسسة الرسالة.
- السيكي، تاج الدين أبو نصر عبد الوهاب بن علي بن عبد الكافي. (1419هـ-1999م). *رفع الحاجب عن مختصر ابن الحاجب*. تحقيق وتعليق ودراسة: علي معوض، وعادل أحمد عبد الموجود. عالم الكتب.
- السرخسي، أبو بكر محمد بن أحمد بن أحمد بن أبي سهل. (1418هـ-1998م). *أصول السرخسي*. حقق أصوله وعلق عليه: رفيق العجم. بيروت-لبنان: دار المعرفة.
- السمرفندي، علاء الدين شمس النظر أبو بكر محمد بن أحمد. (1404هـ-1984م). *ميزان الأصول في نتائج العقول "المختصر"*. حققه وعلق عليه وينشره لأول مرة: محمد زكي عبد البر. طبع على نفقة: إدارة إحياء التراث الإسلامي، الدوحة - قطر.
- الشافعي، محمد بن إدريس. (1358هـ-1940م). *الرسالة*. تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر، مصر: مكتبة الحلبي.
- الشوكاني، محمد بن علي. (1421هـ-2000م). *إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول*. حققه وعلق عليه وخرج أحاديث: محمد صبحي ابن حسن حلاق. دار ابن كثير.
- الثبرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي. (1416هـ-1995م). *اللمع*. حققه وقدم له وعلق عليه: محي الدين ديب مستو، ويوسف علي بدوي. دمشق/بيروت: دار الكلم، ودار ابن كثير.
- صدر الشريعة، عبد الله بن مسعود المحبوبي البخاري الحنفي. (ب.ت). *التنقيح*. ضبطه وخرج آياته وأحاديثه: الشيخ زكريا عميرات. بيروت-لبنان: دار الكتب العلمية.
- صدر الشريعة، عبد الله بن مسعود المحبوبي البخاري الحنفي. (ب.ت). *التوضيح شرح التنقيح ومعه التلويح*. ضبطه وخرج آياته وأحاديثه: الشيخ زكريا عميرات. بيروت-لبنان: دار الكتب العلمية.
- صفي الدين الهندي، محمد بن عبد الرحيم الأرموي. (1419هـ-1999م). *نهاية الوصول في دراية الأصول*. تحقيق: صالح بن سليمان اليوسف، وسعد بن سالم السويح. مكة المكرمة، الرياض: مكتبة نزار مصطفى الباز.
- العراقي، ولي الدين أبو زرعة أحمد. (1420هـ-2000م). *الغيث الهامع شرح جمع الجوامع*. اعتنى به: أبو عاصم حسن بن عباس بن قطب. الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.
- علاء الدين البخاري، عبد العزيز بن أحمد. (1414هـ-1994م). *كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدي*. ضبط وتعليق وتخريج: محمد المعتصم بالله البغدادي. دار الكتاب العربي.
- العلوي، عبد الله بن إبراهيم الشنقيطي. (1409هـ-1988م). *نشر البنود على مراقبي السعود*. بيروت-لبنان: دار الكتب العلمية.
- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد بن محمد. (1419هـ-1998م). *المنحول من تعليقات الأصول*. حققه وخرج نصه وعلق عليه: محمد حسن هيتو. دمشق-سورية: دار الفكر، بيروت-لبنان: دار الفكر المعاصرة.
- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. (1403هـ-1983م). *المستصفي ومعه كتاب فواتح الرحموت بشرح مسلم الثبوت*. دار الكتب العلمية.
- فخر الإسلام البزدي. (1414هـ-1994م). *أصول البزدي ومعه كشف الأسرار*. ضبط وتعليق وتخريج: محمد المعتصم بالله البغدادي. دار الكتاب العربي.
- فخر الدين الرازي، محمد بن عمر بن الحسين. (1412هـ-1992م). *المحصول في علم أصول الفقه*، دراسة وتحقيق: طه جابر فياض العلواني. مؤسسة الرسالة.
- القرافي، شهاب الدين أبي العباس أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن الصنهاجي المصري. (1418هـ-1997م). *نفائس الأصول في شرح المحصول*. تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض. قرطبه: الأستاذ الدكتور عبد الفتاح أبو سنة. مكة المكرمة، الرياض: مكتبة نزار مصطفى الباز.
- المرداوي، علاء الدين أبي الحسن علي بن سليمان الحنبلي. (1421هـ-2000م). *التحبير شرح التحرير في أصول الفقه الحنبلي*. دراسة وتحقيق: عبد الرحمن بن عبد الله الجبرين، وعوض بن محمد القرني، وأحمد بن محمد السراج، الرياض: مكتبة الرشد.
- مسلم، ابن الحجاج. (1415هـ-1995م). *صحيح مسلم بن الحجاج بشرح النووي*. حقق أصوله وخرج أحاديثه على الكتب الستة ورقمه حسب المعجم المفهرس وتحفة الأشراف: خليل مأمون شيخا. بيروت-لبنان: دار المعرفة.
- النسائي، أحمد بن شعيب أبو عبد الرحمن. (1406هـ-1986م). *المجتبى من السنن*. تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة. حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية.
- النملة، عبد الكريم بن علي بن محمد. (1420هـ-1999م). *المهذب في علم أصول الفقه المقارن "تحرير لمسائله ودراسته دراسة نظرية تطبيقية"*. مكتبة الرشد.
- الهرودي، أبو غيبيد القاسم بن سلام بن عبد الله البغدادي. (1384هـ-1964م). *غريب الحديث*. المحقق: د.محمد عبد المعيد خان. حيدر آباد- الدكن: مطبعة دائرة المعارف العثمانية.
- الولائي، محمد يحيى. (1412هـ-1992م). *نيل السؤل على مرتقى الوصول*. قام بتصحيحه وتدقيقه وراجعه: حفيده بابا محمد عبد الله محمد يحيى الولائي. دار عالم الكتب.

Kaynakça

- Ahmed b. Hanbel abu Abdullah eş-Şeybani. Müsned Ahmed, Mısır, Muessesetu Kurtuba.
- Alâüddin el-Buhari, Abdulaziz b Ahmed, (1414-1994), Keşfü'l-Esrar an Usul Fahu'l-İslam el-Bezdevi the Muhammed el-Mu'tasim Billah el-Bağdadi, Daru'l-Kütübi'l-Arabi.
- Alevi, Abdullah b İbrahim eş-Şenkîti, (1409-1988), Neşru'l-Bunud ala Mereki's-Suud, Beyrut-Labnan Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Âmidî, Seyfüddin abu'l-Hasan Ali b. ebi Ali b. Muhammed. (1387), el-İhkam fi Usuli'l-Ahkam, yorum yazan: Abdurrazzak Afifi,Abduullah b. Gadyan ve Ali el-Hamed es-Salihi.
- Bâcî, ebü'l-Vel'id. (1415-1995), İhkamu'l-Fusul fi Ahkami'l-Usul, Daru'l-Garbi'l-İslami.
- Bâküllânî, kadi abu Bekir Muhammed b. et-Tayyib. (1418-1998), et-Takrib ve'l-İrşad, thk. Abdulhamid b. Ali abu Zenid, Muessesetu'r-Risale.
- Beyhakî, abu Bekir Ahmed b. el-Hüseyin b. Ali. (1419-1999), es-Sünenü'l-Kübra, Daru'l-Fikir.
- Beyzâvî, kadi Nasıruddin Abdullah b. Ömer. (1982), Minhacu'l-Usul ve Nihayetu's-Sevl- İsnevî, Beyrut, Alemu'l-Kütüp.
- Bihârî, Muhibullah b. Abdüşşekur el-Hindi. (1418-1998), Musellemu's-Subut fi Furu'l-Hanefiyye Fevatihu'r-Rahamut şerhi ile birlikte - İbn Nizamuddin el-Leknevî, hazırlayan: Mekteb et-Tahkik bidar İhyau't-Turasi'l-Arabi, Riyad, Daru'n-Nefais.
- Buhârî, abu Abdullah Muhammed b. İsmail b. İbrahim b. Berdezbeh. (1420-2000), Sahihu'l-Buhârî, el-Camiu'l-Müsned es-Sahih el-Muhtasar min umuri Rasulillah-sav- ve sünenihi ve eyyamih, the Sidki Cemil el-Attar, Daru'l-Fikir.
- Cüveynî, abu'l-Meali Abdulmelik b. Abdullah Yusuf. (1399), el-Bürhan, thk. Abdulazim ed-Dib, Katar Emiri şeyh Halife b. Hamed Âl Sani bastırmıştır.
- Cüveynî, abu'l-Meali Abdulmelik b. Abdullah Yusuf. (1417-1996), kitap et-Talhis fi Usuli'l-Fıkıh, thk. Abdullah Gulem en-Nibali ve Şebir Ahmed el-Ömeri, Daru'l-Beşair el-İslamiyye.
- Debûsî, abu Zeyd Ubeydullah b. Ömer b. İsa el-Hanefî. (1421-2001), Takvimu'l-Edille fi Usuli'l-Fıkıh, thk. Muhyiddin el-Meys, Beyrut, Lübnan, menşurat Muhammed Ali Baydun, Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Ebû Dâvûd, Süleyman b. el-Eşas es-Sicistani el-Ezdi. Sünen Ebû Dâvûd, thk. Muhammed Muhyiddin Abdulhamid, Daru'l-Fikir.
- Ebu'l-Hüseyin el-Basrî, Muhammed b. Ali et-Tayyib el-Mutezili, el-Mutemed, takdim yazan: Halil el-Mîs, Beyrut, Lübnan, Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Ebü'l-Hattâb el-Kelvezânî, Mahfuz B. Ahmed b. el-Hüseyin. (1421-2000), thk. Muhammed b. Ali b. İbrahim, Muessetu'r-Reyyan, el-Mektebetu'l-Mekkiyye.
- Ebü'l-Muzaffer es-Sem'ânî, Mansur b. Muhammed b. Abdulcebbar b. Ahmed el-Mervezi et-Temimi el-hanefi eş-şafii. (1418-1999), Kavatiu'l-Edille fi'l-Usul, thk. Muhammed Hasan Muhammed Hasan İsmail eş-Şafii, Beyrut, Lübnan, Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Emir es-San'ani, Muhammed b. İsmail. (1406-1986), İcabetu's-Sail şerh Bugyetu'l-Amil, thk. Hüseyin b. Ahmed es-Siyagi ve Hasan Muhammed Makbul el-Ehdel, Muessesetu'r-Risale, Sana, Mektebetu'l-Cil el-Cedid.
- Fahreddin er-Râzi, Muhammed b Ömer b el-Huseyn, (1412-1992), el-Mahsul fi İlmi Usuli'Fıkıh, thk Taha Cabir Feyyaz el-Alavani, Muessesetu'r-Risale,
- Gazzali, Ebu Hâmid Muhammed b Muhammed b Muhammed, (1403-1983), el-Mustasfa ve Fivatihi'r-Rahmut bi Şerhi Müslimi's-Subut, Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Gazzali, Ebu Hâmid Muhammed b Muhammed b Muhammed, (1419-1998), el-Memhul min Ta'likati'l-Usul, thk Muhammed Hasen Heyto, Dimaşk-Suriye, Daru'l-Fikir, Beyrut-Lübnan, Daru'l-Fikri'l-Muasira.

- Habbâzî, Celaluddin abu Muhammed Ömer b. Muhammed b. Ömer. (1403), el-Mugni fi Usulî'l-Fıkıh, thk. Muhammed Mazhar Beka, Mekke, Ummu'l-Kura Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve İslam Kültürü Yaşatma Merkezi.
- Hatîb el-Bağdâdî, abu Bekir Ahmed b. Ali. (1405-1985), el-Kifaye fi İlmi'r-Rivaye, thk. Ahmed Ömer Haşim, Daru'l-Kitabi'l-Arabi.
- Herevi, Ebu Ubeyd el-Kasım b. Selam b. Abdullah el-Bağdâdî, (1384-1964), Garibi'l-Hadis, thk. Dr. Muhammed Abdulmuid Han, Haydar Âbad –Deken, el-Mearif el-Osmaniyye Matbaası
- Irakî, Veliyyuddin abu Zur'a Ahmed, (1420-2000), el-Gaysü'l-Hâmi' Şerhu Cemu'l-Cevami', inceleme: Ebu Asım Hasen b. Abbas b. Kutub, el-Faruk el-Hadise yayın evi
- İbn Akîl, ebü'l-Vefâ Ali b. Akîl b. Muhammed el-Bağdadi el-Hanbeli. (1420-1999). El-Vadih fi Usulî'l-Fıkıh, thk. Abdullah b. Abdulmuhsin et-Türki, Muessesetu'r-Risale.
- İbn Hacer, Askalanî, (1406). Nuzhetu'n-Nazar şerh Nuhbetu'l-Fikr fi Mustalahi ehli'l-Eser, Mektebetu Cidde.
- İbn Hibbân, Muhammed b. Hibbân b. Ahmed abu Hatim et-Temimi el-Besti. (1414-1993). Sahih İbn Hibbân bitertib İbn Belban, thk. Şuayb Arnavut, Beyrut, Muessesetu'r-Risale.
- İbn Kayyim el-Cevziyye, Muhammed b. ebi Bekir b. Eyyüp ed-Dimaşki abu Abdullah. (1973), İlamu'l-Muvakkiin an Rabbi'l-Alemin, thk. Taha Abdurrauf Sa'd, Beyrut, Daru'l-Cil.
- İbn Kudâme el-Makdisî. (1415-1994). Ravzatu'n-Nazir ve Cennetu'l-Menazir fi Usulî'l-fıkıh ala Mezhebi'l-İmam Ahmed b. Hanbel, thk. Abdulkerim b. Ali b. Muhammed en-Nemle, Mektebetu'r-Riyad.
- İbn Mâce, Muhammed b. Yezid el-Kazvini abu Abdullah. Sünen İbn Mâce, thk. Muhammed Fuad Abdubaki, Beyrut, Daru'l-Fikir.
- İbn Manzûr, (1410-1990) Lisaniü'l-Arap, Riyad, Mektebetu'r-Rüşd, Beyrut, Dar Sadir.
- İbn Nizamuddin el-Leknevî, Abdulali Muhammed el-Ansarş el-Hindi. (1418-1998), Fevatihu'r-Rahamut bişerh Musellemi's-Subut fi Furui'l-Hanefiyye lil-Bihârî, hazırlayan: Mekteb et-Tahkik bidar İhyau't-Turasi'l-Arabi, Riyad, Daru'n-Nefais.
- İbn Reşik, el-Hüseyn el-Mâlikî. (1422-2001). Lübabu'l-Mahsul fi İlmi'l-Usul, thk. Muhammed Gazzali Ömer Câbi, Birleşik Arap Emirlikleri, Dubai Hükümeti, Daru'l-Buhus ve'd-Dirasati'l-İslamiyye ve İhyau't-Turas.
- İbnü'l-Hâcib, abu Amr Osman b. Ömer b. ebi Bekir. (1419-1999). Muhtasar İbnü'l-Hacib ve onunle birlikte Rafu'l-Hâcib, thk. Ali Muavvad ve Adil Ahmed Abdülmevcud, Alemu'l-Kütüp.
- İbnü'n-Neccâr, Muhammed b. Ahmed b. Abdülaziz b. Ali el-Fetuhi el-Hanbeli. (1418-1999), Şerhu'l-Kevkebi'l-Munir, Muhtasaru't-Tahrir veya el-Muhtabaru'l-Mubteker şerh el-Muhtasar fi Usulî'l-Fıkıh, thk. Muhammed ez-Zühayli ve Nezih Hammad, Mektebetu'l-Ubeykan.
- İsfahânî, abu Abdullah Muhammed b. Mahmud b. Abbad el-İcli. (1419-1998), el-Kaşif an el-Mahsul fi İlmi'l-Usul, thk. Adil Ahmed Abdülmevcud, Ali Muhammed Muavvad, takdim edem: Dr. Muhammed Abdurrahman Mendur, Beyrut, Lübnan, menşurat Muhammed Ali Baydun, Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İsnevî, Cemaluddin Abdurrahim b. el-Hasan eş-Şafii. (1982), Nihayetu's-Sevl fi şerhi Minhaci'l-Usul- el-Bayzâvî, Beyrut, Alemu'l-Kütüp.
- Karâfi, Şihabüddin ebi'l-Abbas Ahmed b. İdris b. Abdurrahman es-Sanhaci el-Mısri, (1418-1997), Nefâisu'l-Usul fi Şerhi'l-Mahsul, thk. Adil Ahmed Abdülmevcud ve Ali Muhammed Muavvad, takdim Dr. Abdulfettah abu Sene, Meketü'l-Mükerreme, Riyad, Mektebetü Nizar Mustafa el-Baz.
- Maverdi, Alauddin ebi'l-Hasen Ali b. Süleyman el-Hanbeli, (1421-2000), et-Tahbir Şerhu't-Tahrir fi Usulu'l-Fıkhi'l-Hanbeli, thk. Abdurrahman b. Abdullah el-Cebrin., İvad b. Muhammed el-Karni ve Ahmed b. Muhammed es-Sirac, Riyad, Mektebetü'r-Rüşd

- Müslim, İbnü'l-Haccac, (1415-1995), Sahih Müslim b el-Haccac bi Şerhi'n-Nevevi, thk Halil Memun Şeyha, Beyrut-Lübnan, Daru'l-Marife.
- Nemle, Abdulkerim b Ali b Muhammed, (1420-1999), el-Mühezzeb fi ilmi Usuli'l-Fıkhi'l-Mukaran, "Tahrir Li Mesailihi ve Dirasetihi Diraseten Nazariyye Tatbikiyye" (Konularının nazari ve uygulamalı olarak çalışılması), Mektebetü'r-Rüşd.
- Nesâî, Ahmed b Şuayb ebu Abdurrahman, (1406-1986), el-Mücteba mine's-Sünen, thk Abdulfettah ebu Gudde, Halep, Mektebetü'l-Matbuati'l-İslamiyye.
- Pezdevî, Fahu'l-İslam el-Pezdevi (1414-1994), Usulu'l-Bezdevi ve Keşfu'l-Esrar, thc Muhammed el-Mu'tasim Billah el-Bağdâdi, Daru'l-Kütübi'l-Arabi.
- Sadrüşşerîa, Abdullah b Mesud el-Mahbûbi el-Buhari el-Hanefi, et-Tenkîh, thc Şeyh Zekerîyya Umeyrat, Beyrut – Lübnan Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Sadrüşşerîa, Abdullah b Mesud el-Mahbûbi el-Buhari el-Hanefi, et-Tevdih Şerhu'l-Tenkîh ve Meahu et-Telvih, thc Zekerîyya Umeyrat, Beyrut – Lübnan Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Safiyü'ddin el-Hindi, Muhammed b Abdurrahim el-Ermevi (1419-1999), Nihayetü'l-Vusul fi Dirayetü'l-Usul, thk Salih b Süleyman el-Yusuf ve Sa'd b Salim es-Sevih, Meketü'l-Mükerrreme, Riyad, Mektebetü Nizar Mustafa el-Baz.
- Semarkandi, Alaüddin Şemsü'n-Nazar ebu Bekir Muhammed b Ahmed, (1404-1984), Mizanü'l-Usul fi Netaici'l-Ukul "el-Muhtasar", tht Muhammed Zeki Abdülber (ilk defa yayımlanmıştır), Basan: İdaretü İhya-ü't-Türasi'l-İslami, Devha-Katar
- Serahsi, Ebu Bekir Muhammed b Ahmed b Ahmed b ebi Sehl, (1418-1998), Usul Serahsi, thk Rafiku'l-Acem, Beyrut – Lübnan, Daru'l-Marife
- Sübki, Tâciüddin ebu Nasr Abdulvehhab b Ali b Abdilkafi, (1419-1999), Ref'ul-Hicab an Muhtasar ibnü'l-Hacib, thk Ali Muavvid ve Adil Ahmed Abdulmevcud, Alimü'l-Kütüp
- Şâfiî, Muhammed b İdris, (1358-1940), er-Risale, thk ve şerh: Ahmed Muhammed Şakir, Mısır, Mektebetü'l-Halebi
- Şevkânî, Muhammed b Ali, (1421-2000), İrşadi'l-Fuhul ile Tahkiki'l-Hak min İlmi'l-Usul, thk Muhammed Subhi b Hasen Hallak, Dar ibn Kesir.
- Şirâzi, ebu İshak İbrahim b Ali (1416-1995), el-Lem', thk Muhyiddin Debib Mestu ve Yusuf Ali Budeyvi Dimaşk /Beyrut Darü'l-Kelim ve Dar İbn Kesir.
- Teftâzânî, Sa'duddin Mesud b. Ömer. Şerhu't-Telvih ala't-Tavdih limetni et-Tankih fi Usuli'l-Fıkıh, thc Zekerîya Umeyrat, Beyrut, Lübnan, Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Tirmizî, Muhammed b. İsa es-Selemi ebu İsa. Sünenü't-Tirmizî, (el-Cemiu's-Sahih), thk. Ahmed Muhammed Şakir ve Diğerleri, Beyrut, Dar İhyau't-Turasi'l-Arabi.
- Türki, Abdullah b. Abdulmuhsin. (1416-1996), Usulü Mezhep el-İmam Ahmed Dirase Usuliyye Mukarane, Muessesetu'r-Risale.
- Velleti, Muhammed Yahya, (1412-1992), Neyli's-Sul ala Murtega'l-Vusul, tashih Hafide Baba Muhammed Abdullah Muhammed Yahya el-Vellati, Alemü'l-Kütüp
- Zekerîya el-Ansari. Ebu Yahya. (1423-2002), Gayetu'l-Vusul Lübbü'l-Usul ve onunla birlikte Hevaşi şeyh el-Cevheri, Beyrut, Lübnan, Daru'l-Fikir.
- Zencânî, ebü'l-Menakib Şihabuddin Mahmûd b. Ahmed. (1420-1990), Tahricu'l-Furu ala'l-Usul, thk. Muhammed Edib es-Salih, Mektebetu el-Ubeykan.
- Zerkeşî, Bedruddin Muhammed b. Bahadır b. Abdullah. (1421-2000), el-Bahru'l-Muhit fi Usuli'l-Fıkıh, thc: Muhammed Muhammed Tamir, Beyrut, Lübnan, menşurat Muhammed Ali Baydun, Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Zeydân, Abdülkerim, (1417-1997), el-Veciz Fi Usulü'l-Fıkıh, Muessesetü'r-Risali.

55. Dilsel çevrenin dil öğretiminde kullanımı: Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik izlençe önerisi

İsmigül CANTÜRK¹

APA: Cantürk, İ. (2021). Dilsel çevrenin dil öğretiminde kullanımı: Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik izlençe önerisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 973-986. DOI: 10.29000/rumelide.995458.

Öz

Dilsel çevre, kamuya açık alanlarda kullanılan yazılı ve sözlü dilsel araçların tamamını tanımlamak için kullanılır. Dilsel çevre çalışmaları, çoğunlukla iki dilli toplumlarda halka açık alanlarda dillerin nasıl kullanıldığı, söz varlığı ve yabancı dillerin kamusal alanlarda kullanım durumunu incelemek amacıyla yapılmıştır. Fakat dil öğretiminde dilsel çevre kullanımı yeni bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkar. Dilsel çevrenin dil öğretiminde kullanımı, özellikle iki dilli ve çok kültürlü toplumlarda olumlu ve olumsuz etkileri nedeniyle tartışılmaktadır. Fakat alan yazında yabancı dil olarak Çince öğretiminde girdi olarak dilsel çevre araçlarının kullanımına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çince yazı sistemi piktogram ve ideogramlardan oluşan bir dil olması nedeniyle imler günlük hayatta kamusal alanlarda ve sokaklarda yoğun şekilde yazılı iletişim aracı olarak bulunmaktadır. Sokaklar, caddeler, iş yerleri, metro istasyonları çeşitli tabela, yönerge, reklam, uyarı gibi çok sayıda Çince yazıyla doludur. Ayrıca bunlara ek olarak hükümetin halkı bilinçlendirmek ve kültürel değerlerini korumak için hazırlanmış olduğu çok sayıda bilgilendirici tabela bulunmaktadır. Dolayısıyla Çince yazısı, toplum hayatında alfabetik dillere oranla daha yoğun şekilde yer alır. Çince öğretim aracı olarak kullanılması için geniş veri mevcuttur. Bu çalışma da yabancı dil öğretiminde dilsel çevre araştırmaları incelenmiş, dilsel çevre araçları kullanılarak Çince okuduğunu anlama ders örneği ve izlençesi hazırlanması amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden belge inceleme (doküman inceleme) tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonunda oluşturulan ders izlençesi daha sonra yapılacak çalışmalara kaynak olabilecek niteliktedir.

Anahtar kelimeler: yabancı dil olarak Çince öğretimi, dilsel çevre, okuduğunu anlama becerisi

The use of linguistic landscape in language teaching: A curriculum recommendation to improve reading comprehension skills

Abstract

The linguistic landscape is defined as all written and spoken linguistic materials used in public spaces. Research on the linguistic landscape has been mostly carried out in bilingual societies to examine how languages are used in public spaces and the use of foreign languages in public spaces. However, the use of linguistic environment in language teaching emerges as a new field of study. The use of the linguistic environment in language teaching and its positive and negative effects, especially in bilingual and multicultural societies, are discussed. However, no study has been found in the literature on the use of linguistic landscape materials as input in teaching Chinese as a foreign language. Because Chinese writing system consist of logograms and pictograms Chinese characters are frequently found as a means of written communication in daily life, in public spaces and on the

¹ Dr. Arş. Gör., Düzce Üniversitesi, Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık Bölümü (Düzce, Türkiye), ismigulavci@duzce.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8827-3449 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995458]

streets. Streets, avenues, workplaces and subways are full of various Chinese writings such as signs, instructions, advertisements, warnings. In addition to these, there are many signboards prepared by the government to raise public awareness and protect their cultural values. Therefore, Chinese characters takes place more intensely in social life than alphabetic languages. Extensive data are available for use as a teaching material. In this study, linguistic landscape studies in foreign language teaching were examined, and a Chinese reading comprehension lesson was prepared with the use of linguistic landscape materials. In this study, a course syllabus was prepared by using the document analysis technique, which is one of the qualitative research methods. In the study, linguistic landscape materials in public places were used as classroom material, and the importance of linguistic landscape materials in language acquisition as a authentic material was emphasized for future studies.

Keywords: linguistic landscape, teaching Chinese as a foreign language, reading comprehension skills

Giriş

Dilsel çevre (linguistic landscape) halka açık, sosyal alanlarda bulunan çeşitli yazılı, görsel araçların, metinlerin tamamı olarak tanımlanır (Cenoz ve Gorter, 2008; Herwitt-Bradshaw, 2014). Ana dili konuşucularının kullandığı ve toplum hayatı içinde karşılaştığı her türlü levha, tabela, reklam, ilan, sokak isimleri, işyeri tabelaları, yol işaretleri, interaktif ekranlar, duvar yazıları, basılı veya elektronik metinler, görsel-işitsel yazılı araçlar ve grafikler dilsel çevre olarak kabul edilir (Gorter, 2006). Dilsel çevre araçlarının amacı belirli bir kesim veya topluma hitap etmek, onlarla iletişim kurmak ve mesaj, bilgiyi yerine ulaştırmaktır.

Dilsel çevre ticari reklamlar, devlet uyarıları, bildirimler, çizimler, broşürler ve toplumsal alanda karşılaşılan tüm yazılı araçları kapsarken araştırma alanları çeşitlilik gösterir. İki dilli öğrenciler ve dilsel çevrenin eğitsel olarak kullanılması; dilsel çevre araçlarının bölgesel, dilsel, toplumsal ve kültürel, politik açıdan incelenmesi; reklam panoları, sokak isimleri, yer isimleri, iş yeri levhaları, kamu binaları üzerindeki yazılar, uyarıların kentsel, bölgesel dil görünümü dilsel çevrenin araştırma alanına girer (Chesnut, Lee ve Schulte, 2013). Dilsel çevre özel ve genel izler, işaretler taşır. Kamu otoriteleri (hükümet yetkilileri, belediyeler veya kamu acenteleri) veya bireyler, kuruluşlar, firmalar, şirketler dilsel çevrenin oluşmasında resmî düzenlemeler çerçevesinde yer alır. Dilsel çevrenin işlevi sadece bilgi verme amacı ile sınırlı değildir; bulunduğu bölgenin ve çevrenin iletişim kanalı olarak güçlü bir etkiye de sahiptir. Canada, Landry ve Bourhis dilsel çevrenin işlevinin iki dilli topluluklarda etnik dilsel canlılığın sürdürülmesi olduğuna da vurgu yaparlar. Spolsky ve Cooper ise siyasi rejimlerin dilsel çevrede etkisinin oldukça büyük olduğunu ifade ederler (akt Gorter, 2006, s.8).

Dil öğretiminde dilsel çevre

Dil öğretiminde öğrencilerin, gerçek dil ile yazılı veya sözlü olarak farklı şekillerde karşılaşması ve onu kullanması gerekir (Nation, 2009). Teknolojinin gelişmesi ile dilsel çevre araçlarının kolay ulaşılabilir olması, dil öğretiminde öğrencilere anlamlı deneyimler sunulması bakımından eğitimcilere yaratıcı fırsatlar sunmaktadır (Herwitt-Bradshaw, 2014, s. 159-160). Yabancı dil öğretimi araştırmacıları da, öğrencilerin dil edinimlerini geliştirmek için dilsel çevrenin sunduğu fırsatları kullanmak istemektedirler (Sayer, 2010). Çok dilli ve çok kültürlü toplumlarda eğitsel araç olarak dilsel çevrenin kullanılması ve değerlendirilmesi bu fırsatı yabancı dil öğretimi alanına da yansıtmıştır. Cenoz ve Gorter (2008), Rowland (2012), Sayer (2010) ve Thornbury (2012) dilsel çevrenin eğitsel araç olarak

kullanımını araştırmış fakat sadece Rowland uygulamalı olarak çalışmıştır. Bu yüzden daha fazla eğitsel olarak uygulamalı çalışmalara ihtiyaç vardır (Chesnut vd., 2013).

Sayer (2010) dilsel çevreyi eğitsel araç olarak kullanmasının nedenini “İngilizce öğretmeni olarak, sınıfta işlediğimiz ders içeriğini öğrencilerin sınıf dışına taşımasını istiyordum, bu konuda zorlanıyordum. İkinci dil ediniminde dile maruz kalmanın ve kullanmanın önemli olduğunu biliyoruz; fakat öğrencilerin dile maruz kalma ve kullanma fırsatları sadece sınıf duvarları ile sınırlıydı.” sözleriyle açıklar (s. 143).

Sayer (2010), Meksika Oaxaca’da topladığı İngilizce 250 adet ilan panosu, poster, işaret ve uyarı fotoğrafını tematik olarak sınıflandırmış ve sadece yüzde 12’sinin turistlere özel yazıldığını tespit etmiştir. Bir sınıf projesi olarak öğrencileri ile birlikte topladıkları malzemeleri analiz edip tematik olarak sınıflandıran Sayer (2010), bu uygulaması ile öğrenmeyi ders dışına taşımış ve öğrencilerin düzenleme, eleştirel düşünme, keşfetme becerilerinin gelişmesini ve farklı amaçlarla hazırlanmış sosyal dil kullanımını görmelerini sağlamıştır. Ayrıca bu çalışma, dilsel çevrenin öğrenen özerkliğini geliştirdiğini de göstermiştir. Dilsel çevre etkinlikleri, öğrencilerin kendi araştırma alanlarını keşfetmesi, öğrenme araçları ile bağımsız etkileşim kurması ve düzenlemesi açısından etkili bir yoldur (Barrs, 2016). Benzer bir çalışmada ise Rowland (2012), öğrencilerinin topladığı İngilizce ilan, işaret, reklamlar gibi dilsel çevre araçları ile Japonya’daki dilsel çevrede İngilizcenin nasıl bir görünümde olduğunu araştırmış; dilsel çevre araçlarının, öğrencilerin çoklu okuryazarlık ve soyut düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Okuduğunu anlama becerisi, geleneksel olarak yazılı dilin işlenmesi iken dilsel çevre çoklu (multimodal) okuryazarlık gerektirir. Metnin fiziksel özelliği, nerede bulunduğu, hangi durumlarda ve hangi amaçlarla kullanıldığına bağlı olarak okumaya yeni anlamlar yüklenir. Bu bakımdan dilsel çevre hem görsel hem basılı araç olarak, çeşitli amaç ve özellikler barındırır; öğrencilerin farklı okuma-anlama deneyimi kazanmalarını sağlar (Gorter,2006).



Fotoğraf 1. Nanjing metro durağı billboardı

Fotoğraf 1. Nanjing metro istasyonunda, hükümet aracılığıyla yerel yönetim tarafından bilboardlara yerleştirilmiş fotoğraflardan biridir. M.Ö 770-476 yılları arasında yaşamış ünlü düşünür Guanzi'nın (管子) “以国为家 – Ülkeni ailen gibi gör.以家为家,以乡为乡,以国为国,以天下为天下.” sözlerinden alıntı yapılmış. Büyük kitleye ulaşılması ve toplum düzeninde kültürel değerlerin korunması ve hatırlanması hedeflenmiştir. Temel düzey Çince bilgisi ile bu ifadeyi anlamak mümkündür.

Multimedya teknolojileri, iletişim kanalları ve medyanın hızla gelişimi beraberinde çoklu okuryazarlık becerilerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Sesler, semboller ve çok sayıda yazı içeren simgenin okunmasını gerekli kılmıştır. Bu değişim, eğitimde ve dil öğretiminde yenilikleri beraberinde getirmiştir. Dilsel çevre, çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri eleştirel okumayı, yorumlamayı ve değerlendirmeyi öğretir. Bu beceri, 21. yüzyılda internet ve sosyal medya araçlarında paylaşılan mesaj, alt mesaj, reklam ve bilgilerin doğru okunup anlaşılması için gerekli yeni bir beceri olarak oldukça önemlidir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, kalıcı ve etkin öğrenme sağlamak amacıyla dilsel çevre araçları ile Çince okuma-anlama ders izlencesi hazırlamaktır. Çalışmanın gerçek dil kullanımına örnek oluşturması nedeniyle alana katkı sağlayacağı ve yenilik getireceği düşünülmektedir. İngilizce öğretimi alan yazında dilsel çevre araçları ile çeşitli çalışmalar yapılmış ve olumlu sonuçlar kaydedilmiştir. Fakat yabancı dil olarak Çince alan yazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile yabancı dil olarak Çincenin öğretiminde de dilsel çevre araçları ile okuma öğretiminin yapılabileceği örneklenmiştir. Öğrenciler dilsel çevre araçlarından faydalanarak gerçek dil kullanımını anlayabilirler, bu durum öğrenmeyi daha kalıcı ve günlük hayatta kullanılabilir kılar. Bu gerekçelerden yola çıkarak yabancı dil olarak Çince okuma öğretiminde dilsel çevre kullanımının uygulanabilirliğini örnek bir ünite izlencesi ile ortaya koymanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada dilsel çevre araçlarının kullanımı ile oluşturulması amaçlanan okuma-anlama ders örneği için gerçek dil ortamında üzerinde yazı bulunan çok sayıda fotoğraf nitel araştırma yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmacı tarafından çekilen fotoğraflar dil seviyeleri, amaçları ve buldukları ortama göre sınıflandırılmıştır. Belge incelemesi (doküman analizi) tekniği ile çalışmanın amacı doğrultusunda çok sayıda fotoğraf taranmış ve tema oluşturulmuştur. Seçilen temaya uygun olan fotoğraflar, ünite metni ve etkinliklerde kullanılmıştır. Belge incelemesi nitel araştırma tekniği olarak dil bilimi ve dil öğretimi alanında sıkça kullanılmaktadır. Belge inceleme yazılı ve elektronik araçları ayrıntılı ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Nitel araştırmanın temel özelliği olarak belge inceleme ilgili konuda bilgi toplama, verilerin incelenmesi ve değerlendirilmesini gerektirir (Corbin & Strauss, 2008). Belge, araştırmacının müdahalesi olmadan kaydedilmiş metinleri ve fotoğrafları içerir.

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Alanyazın taraması yapılmış ve özgün dilsel çevre araçları araştırmacı tarafından toplanmıştır. Kullanılan fotoğraflar araştırmacı tarafından 2017 yılında Çin/Nanjing ve 2019 yılında Çin/Hangzhou şehrinde çekilmiştir.

Araştırmanın planlanması

Araştırma verileri ve alanyazın önerilerine göre hazırlanan ünite örneği, özgün ve dilsel çevre araçları kullanılarak geliştirilmiştir. Okuma alt becerileri, hazırlanan ünitenin temel öğrenme hedefleri olarak belirlenmiş ve bu doğrultuda temalar, etkinlikler şekillenmiş ve ünite oluşturulmuştur. Orton ve Cui'a göre (2016) ders ünite hazırlama ilkeleri; konuyu seçme, içeriğin oluşturulması, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, dersin planlanması, etkinlik ve stratejilerin tasarlanması, öğretme ve sınav tekniklerinin seçilmesi olarak sıralanır.

Okuma alt becerileri yabancı dil öğretilimi alanyazınına göre belirlenmiş; üniteler, etkinlikler Çince dil yapısı çerçevesinde HSK²5 düzey okuma yeterliklerini kapsayacak şekilde tasarlanmış ve CEFL - C1 okuduğunu anlama yeterlikleri ile desteklenmiştir. Okuma becerisinin anlama ve kavrama düzeyine orta-ileri düzeyden sonra ulaşılması nedeniyle düzey olarak HSK 5 belirlenmiştir. CEFL ve HSK birbirinden farklı okuma dil beceri tanımlayıcılarına sahip olsa da ortak noktaları da bulunmaktadır.

HSK 5 düzey yeterlikleri aşağıdaki gibidir: (s.27)

İleri seviye (HSK 5) öğrencileri belirli uzunluktaki, nispeten karmaşık, dilsel araçlarda ana-fikri bulabilir, ayrıntılı ve önemli bilgileri ve metin yapısını anlayabilir. Bunlar dört maddede toplanır:

1. Belirli uzunluktaki eleştiri türündeki metinlerin ana-fikrini bulabilir, metindeki ayrıntılı ve önemli bilgileri ve metin yapısını anlayabilir.
2. Belirli uzunluktaki atasözü, deyim mecaz içeren anlatı/hikâye metinlerini, vermek istediği mesajı doğru anlayabilir.
3. Yeni sözcüklerin ve terimlerin bulunduğu tanıtıcı veya betimleyici araçları anlayabilir, gerekli önemli bilgileri bulabilir.
4. Meslek, öğrenim ve yaşamla ilgili popüler bilim vb. metinlerini anlayabilir.

HSK müfredat içeriğinde, okuma öğretiminde kullanılabilir metin türleri ve araçlar belirtilmemiştir. Çalışmada Avrupa Dil Gelişim Dosyasında önerilen metinler, Çince okuduğunu anlama araçlarında çok nadir yer verilen ve Çin'de günlük hayatta sık karşılaşılan özgün metinler kullanılmış ve metin tür çeşitliliği sağlanmıştır. Avrupa Dil Gelişim Dosyasında temel düzey (A1 ve A2) okuma becerileri için basit gazete haberleri, kişisel bilgiye ilişkin anketler, duyuru tabloları, günlük yaşamda karşılaşılan uyarılar, bilgisayarda karşılaşılan temel komutlar, yönlendirmeler, basit mesajlar, broşürler, reklamlar, basit yönergeler, kısa öyküler önerilir. Orta düzey (B1 ve B2) için yukarıda belirtilen türlere ek olarak röportaj, köşe yazıları, haber özetleri, resmî ve özel mektuplar, öyküler, raporlar, makaleler, eleştiri yazıları önerilir. İleri düzey (C1 ve C2) için ise karmaşık raporlar, analizler, uzun ve karmaşık yönergeler, yazışmalar, sosyal, politik ve tarihsel içerikli yazınsal metinler, yönetmelikler, kontratlar, şiir, düzyazı, drama biçimindeki klasik eserler gibi metinlerin kullanılması gerektiği belirtilir. Öğrenciler notlar, işaretler, uyarılar, internet metinleri, gazete metinleri, edebi metinler gibi bütün metin türlerini okumalıdır (Xing, 2006, s. 26).

Metin zorluk düzeyi C1/HSK 5 olarak belirlenmiş olsa da metinde C1 üzeri (C2/HSK6) sözcükler de bulunmaktadır. Krashen'e göre (1985) girdi hipotezine göre öğrencilerin dil edinimleri, ancak mevcut dil düzeylerinden biraz daha zor yapılar içeren bir dili anladığında gerçekleşir. Edininin gerçekleşmesi öncelikle anlaşılır (daha kolay anlaşılır) ve devamında zor anlaşılır girdinin sunulması ile mümkündür. Bu nedenle, ünite de mevcut düzey ve düzeyin bir üstü bilgilere de yer verilmiştir.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik yöntemsel ilkelere göre okuma etkinlikleri üçe ayrılır. İlk aşama ısınma etkinlikleri (warm-up activity) okuma öncesinde yer alır. Okuma sırasında ise öğrencilerin bazı dikkat çekici ayrıntıları takip etmeleri istenir. Okuma sonrasında ana-fikri anlama

2 Çince Yeterlilik sınavı HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi), Çin Halk Cumhuriyeti'nin anadili Çince olmayanların Çince dilindeki yeterliliklerini ölçmek için uyguladığı tek resmî sınavdır.

etkinliklerine, amaca yönelik bilginin anlaşılmasını sağlayan etkinliklere yer verilir (Sarosdy vd., 2006, s. 55-56). Çalışmanın ders izlencesi bu yöntem bilim çerçevesinde şekillendirilmiştir.

Bu çalışmada etkinlikler, seçilen metinlere göre okuma becerilerini geliştirecek strateji ve teknikleri kapsayacak şekilde okuma öncesi, okuması sırası ve okuma sonrası olmak üzere tasarlanmıştır. Etkinlik araçları metin içeriklerine uygun olacak şekilde fotoğraflar, reklamlar, panolar, uyarılar, ilanlar görsel malzeme ve dilsel çevre fotoğraflarından, özgün metinlerden oluşturulmuştur.

Bulgular ve yorum

Hazırlanan okuduğunu anlama ders izlencesine ait bilgiler aşağıdaki gibidir:

Ünite: İş ilanları	Hedeflenen okuma becerileri:	Etkinlik/sınama:	Araçlar:	Metin türleri:	Dil yapıları:
Ders saati: 4	Gözden geçirme	Açık uçlu sorular	İlan, duyuru, reklam fotoğrafları (Dilsel çevre)	Bilgilendirici, özgün,	V+于
Düzey: HSK 5	Tarama	Doğru-yanlış/var-yok		oluşturulmuş (yapay)	从事
	Çıkarım yapma				
	Karşılaştırma yapma				
	Sentezleme				

Tablo 1. Ünite çerçevesi

Okuduğunu anlama dersi için *gözden geçirme*, *tarama*, *çıkarım yapma*, *karşılaştırma* ve *sentezleme* geliştirilmesi hedeflenen okuma alt-becerileri olarak belirlenmiştir. Bu ünite, iş ilanı ve özgeçmiş dersin teması olarak seçilmiştir. İş ilanı ve özgeçmiş temasına uygun özgün araç olan fotoğraflar belirlenmiştir. Tema için fotoğraf seçimi yapılırken ve etkinlik oluşturulurken ana dili konuşucusu ve Türk uzman görüşüne başvurulmuştur. Ders süresi olarak 4 ders saati belirlenmiştir. Etkinliklerde açık uçlu sorular, tablo doldurma, doğru-yanlış, var-yok sınav teknikleri kullanılmıştır. Sadece sözcük öğretimine yönelik bir ders planlanmadığı için ayrıntılı sözcük öğretimi etkinliklerine yer verilmemiş, okuduğunu anlama alt becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Önemli dilsel yapılar ve bilinmeyen sözcüklerin öğretmen tarafından açıklaması planlanmıştır. Ders izlencesi üç aşamadan oluşturulmuştur:

1. Aşama: Isınma amaçlı okuma öncesi etkinlikler
2. Aşama: Ünite metni ve ünite sonu etkinlikleri
3. Aşama: Dilsel bilgi ve ödev

1. Aşama: Isınma (热身/warm up)**Fotoğraf 2.** Isınma etkinliği

1. 以上的麦当劳广告中找到不同的并解释一下它为什么不同？

(Yukarıdaki McDonald's ait dört farklı reklam panosunu inceleyiniz, farklı olanı bulunuz. Neden farklı olduğunu açıklayınız.)

Birinci aşamada okuma öncesi ısınma etkinliği olarak öğrencilere dört farklı fotoğraf gösterilir. Fotoğrafların nerede, hangi amaçla bulunduğu sorulur. Fotoğraflar tek tek incelenir, üzerindeki yazılar hızlıca taranır, öğrencilerin fotoğraflardaki tüm imleri tanımaları ve anlamaları beklenmez. Göz gezdirme ile amacı farklı olan fotoğrafı tahmin etmeleri ve yorum yapmaları istenir. Öğrencinin iş ilanlarına dair önbilgilerinin ortaya çıkarılması amaçlanır. Bu fotoğrafların renkli olarak projeksiyon cihazı ile yansıtılması reklam panosunun gerçekliğini bire bir yansıtması açısından oldukça önemlidir. Reklamların dördü de restoran reklam panosunda asılıdır ve içlerinden sadece biri iş ilanıdır. Restoran

içinde iş ilanı, reklam gibi büyük panoya asılmıştır. Bu etkinlik ile öğrencilerin reklam panolarının amaçlarını anlamaları ve sorgulama yapmaları hedeflenir. Bu etkinlikte sınama tekniği olarak açık uçlu soru-cevap kullanılmıştır. Öğrencinin kendi ifadelerini birkaç sözcükle yazmaları ve söylemeleri istenir. Öğrencinin zihinsel olarak konuya hazırlanması sağlanır.

2. 以下的两个麦当劳广告上招募哪些职位，请填写。有的画（√）没有的画（x）

(Aşağıdaki iki McDonald iş ilanında hangi pozisyona eleman aranıyor, aşağıdaki tabloda birinci ve ikinci ilanda aranan iş pozisyonlarını işaretleyiniz (√) (x))

职位 iş pozisyonu	第一广告Birinci ilan	第二广告İkinci ilan
服务员 garson	x	√
咖啡师 barista		
员工 hizmet elemanı		
品牌大使 marka temsilcisi		
接待员 resepsiyon görevlisi		



Fotoğraf 3. Isınma etkinliği 2.

Isınma etkinliğinin devamı olarak daha ayrıntılı açıklamaları olan iki iş ilanı fotoğrafı kullanılır, aynı yiyecek sektörünün farklı pozisyona göre hazırlanmış olduğu iş ilanı öğrencilere gösterilir. Birinci ve ikinci ilanda aranan iş pozisyonlarını bulup tabloda doldurmaları istenir. Birinci ısınma etkinliğinde iş

ilanının nasıl olduğu bu ilanda ise iş ilanında bulunan sözcüklerle karşılaşmaları ve daha dikkatli okumaları beklenir. İlanlardan birincisinde bir grup anime resmi kullanılmış ve ikincisinde ise genç bir kadın resmi açıklama kısmından daha büyük boyutta yer almıştır; iki ilanda da yiyecek sektörünün iş ilanı olduğu okumadan anlaşılmamaktadır. İkinci fotoğraf daha çok şampuan reklamı gibi dururken açıklamalar okununca ancak yiyecek sektörü iş ilanı olduğu anlaşılmaktadır. Bu etkinlikte tablo doldurma (✓-x) sinama tekniği kullanılmıştır. İlanda aranan ve aranmayan iş pozisyonlarının bulunması istenmiştir.

2. Aşama: Ünite metni

课文一、阅一读以下的职位发布并回答问题。



三门肯德基

人员招聘启事

肯德基XX餐厅现需招募全职与兼职员工50名。

要求: 年龄在18–30周岁, 提供初中及以上毕业证书。

上班时间: 全职每天8–9小时;
兼职每天4–8小时;
学生提供周末及寒暑假时间

工资待遇: 1、按小时薪资, 月结;
2、月工时超167小时享受公司1.5倍小时薪资的加班补贴;
3、全职工资月工资在1500–2000之间, 并享有每月6–8天的休息时间, 月上班时间不超过200个小时。

员工福利: 1、公司缴纳养老保险, 医疗保险及住房公积金等国家保障福利;
2、国家法定节假日享受3倍工资待遇;
3、通宵班享受额外早晚班津贴;
4、享受公司相关带薪年假。

Fotoğraf 4. Ünite metni

Ünite metni olarak hızlı yemek restoran zincirlerinden birinin iş ilanı kullanılır. Ünite metni olarak seçilen ilandaki bilinmeyen sözcükler öğrencilere açıklanır. Özellikle iş ilanlarında kullanılan yapılar, tanımlamalar açıklanır ve metin etkinlikleri yapılır.

1. Okuma etkinliği

情况 Durum	可申请 Başvurabilir	不可申请 Başvuramaz
1. 大学一年级的学生海媚每天下课以后要上班。		
2. 她老婆没有初中毕业证书但是他找工作。		
3. 我今年大学毕业了但没收到毕业证书。		
4. 因有小宝贝28岁的老婆 要兼职工作 。		
5. 我现在的工资2200元， 但不够用于我的家庭支出。		

Tablo 2: Okuma Etkinliği 1

Metin öğrencilerle birlikte okunup incelendikten sonra metin sonu etkinliği olarak tablo doldurma etkinliği hazırlanmıştır. Okuduğumuz iş ilanında aranan özelliklere uygun olan ve uygun olmayan beş farklı kişi özellikleri tablodaki beş cümlede kurgu şeklinde oluşturulmuştur. Oluşturulan beş farklı kişi özelliklerine göre yukarıdaki iş ilanına başvurup başvuramayacaklarını bulmaları ve işaretlemeleri öğrencilerden istenir. İş ilanına neden başvurabildikleri/başvuramadıkları ve hangi şartlara uygun olup/olmadıkları iş metnin üzerinde ayrıntılı işlenir.

Örneğin birinci soruda üniversite birinci sınıfa giden Haimei, dersi olmadığı zamanlarda çalışmak istiyor. Bu durumda yukarıdaki ilana başvurabilir mi başvuramaz mı? Haimei için bu iş ilanı uygun mudur, nereden anlıyoruz? İş ilanında yarım gün çalışma kabul ediliyor mu, çalışma saatleri esnek olabiliyor mu, çalışma saatleri dikkatli okunarak bu sorunun doğru cevabı bulunur.

Cümlelerin her biri birbirinden bağımsız kurgu şeklinde oluşturulmuştur. Öğrencinin bu beş soruyu cevaplamak için öncelikle cümledeki durumu anlaması, ilandan o duruma uygun olup olmadığını bulması ve ilanı baştan sona taraması ve ayrıntılı anlaması gerekir. Öğrencinin okuma metnini anladıktan sonra verilen cümlelerdeki kişilerin özelliklerini anlaması, çıkarım yapması, bilgiyi sentezlemesi ve bağlantı kurması gerekir.

2. Okuma etkinliği

<p>岗位要求:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1、中国人，女性，形象好，气质佳，年龄在20-30岁； 2、1年以上相关工作经验，文秘、行政管理等相关专业优先考虑； 3、熟悉办公室行政管理知识及工作流程，具备基本商务信函写作能力及较强的书面和口头表达能力； 4、熟悉公文写作格式，熟练运用OFFICE等办公软件； 5、工作仔细认真。 6、语言：中文，不需土语 7、工作地点：伊斯坦布尔 <p>联系方式</p> <p>电话：75312214690</p> <p>邮箱：infoh@jhnnn.com</p>
--

Tablo3. İş ilanı 1 招募一

部门	岗位名称	岗位职责	岗位要求	人数
巴南支行	综合管理岗	负责支行的综合文秘、行政后勤、财务管理、安全保卫、人员管理等相关工作。	年龄30周岁以下，全日制本科及以上学历；具备较强的语言表达能力、沟通协调能力和组织管理能力，擅长公文写作，具有两年以上银行从业经验或者大型机关事业单位工作经验优先；身心健康，品行端正，作风正派，公正廉洁，无不良嗜好和不良行为记录。	1

Tablo 4. İş ilanı 2 招募二

İkinci etkinlikte reklam panolarında bulunan farklı biçimde hazırlanmış iki iş ilanı kullanılır. Öğrencilerden bu iki farklı iş ilanını okumaları istenir. İlanlardan birinde maddeler hâlinde gerekli şartlar ve özellikler sıralanmışken, diğesinde aranan şartlar beş sütunda sınıflandırılarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin farklı formattaki iş ilanlarını tanımları, anlamaları amaçlanır.

一、 以下有李海清的个人简历，请读后决定哪个职业对李海清更合适？合适的画（√）不合适的话（x）不提的画（-）。（Aşağıda Li Haiqing'in özgeçmiş bilgileri bulunmaktadır. Li Haiqing'in özgeçmişini okuduktan sonra yukarıdaki iki iş ilanından hangisinin şartlarına uyuyor/uyumuyor bulunuz ve ayrıca ilanlarda bahsedilmeyen özelliği de bulunuz. İlanı uygun ise (√) , uygun değil ise (x) ilanda bulunmuyor ise (-) şeklinde tabloyu doldurunuz).

- 李海清，女，1994出生于土耳其伊斯坦布尔。

- 2004年就读于土耳其安卡拉大学计算机系，学习计算机专业，获得学士学位。

- 2009年---2013年在Erciyes大学学习经济管理，获得经济学硕士学位。

- 2014年 ---- 2016在银行从事计算机管理工作。

李海清 Li Haiqing	招募一 İş ilanı 1	招募二 İş ilanı 2	不提 bahsedilmemiş
教育背景 eğitim			
工作经验 iş deneyimi			
年龄 yaş			
语言 yabancı dil			

Tablo 5: Okuma etkinliği 2

İkinci etkinlik için iki farklı formatta iş ilanı kullanılmıştır. Bu iş ilanının altına kurgu bir özgeçmiş oluşturulmuştur. Öğrencilerden oluşturulmuş özgeçmişe göre sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Li Haiqing eğitim, iş deneyimi, yaş, dil özellikleri açısından hangi iş ilanına başvurmaya uygun ve uygun olmadığı öğrencilerin bulması istenmiştir. Bu etkinlik ile öğrencilerin göz gezdirme, tarama, karşılaştırma ve çıkarım yapma okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Bu etkinlikten sonra üçüncü aşamada öğrencilere metinde bulunan önemli dilsel yapılar açıklanır. İş ilanlarında bulunan anlatım özellikleri ve önemli yapılar anlatılır. Yukarıda incelenen iş ilanları içinden bu yapılar bulunarak örneklendirilir.

3. Aşama Dilsel bilgi ve ödev

注解、

** **从事**，指投身到（某种事业中去），后面一般要带宾语。

例如：学校毕业以后，我一直**从事**外贸工作。

** **V+于**，表示在某地、某时发生什么事情，介词“于”一般在动词后面书面语用的。

例如：他毕业于安卡拉大学。

她工作于上海交通公司。

Tablo 4. Dilsel bilgi içeriği ve örnekler

Derste kullanılan fotoğraflar içinden sık kullanılan dil yapıları örneklerle öğrencilere anlatılır. Tablo 4'te özgeçmişlerde kullanılan iki farklı dilsel yapı örneklerle anlatılır.

Son aşamada ödev olarak öğrencilerden ilgilendikleri sektöre göre 3 farklı formatta hazırlanmış Çince özgün iş ilanı örnekleri bulmaları, incelemeleri ve kendi özelliklerine uyan ve uymayan özellikleri yazıp derse getirmeleri istenir. Öğrenciler ödevlerini hazırlamaları için Çin arama motoruna, baidu görsellere ve özgün sitelere yönlendirilir. Öğrencinin kendi seçtiği ve ilgi duyduğu alanla ilgili ödev hazırlaması, içsel güdülenmesini artırır. Nunan ve Lamb (1996)'a göre içsel güdülenme öğrencilerin neyi, nasıl öğrenmek istediklerini bilmeleri ve kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almaları ile mümkündür. Derste ve ders dışında öğrenciye seçim fırsatı sunmak gerekmektedir.

Sonuç ve öneriler

Yapay ve oluşturulmuş araçların aksine dilsel çevre araçları dilin iletişimsel işlevini öğrencilere sunması bakımından oldukça önemlidir. Dilsel çevre aracı sayesinde gerçek dil ortamında bulunan her türlü yazılı araçla karşılaşan öğrencinin dil edinim süreci daha anlamlı hale gelir. Öğrencinin gerçek dil araçlarına maruz kalması ve günlük hayatta kullanılan araçları derste görmesi, etkinlik yapması dil öğretimi etkili ve verimli hale getirebilir. Dilsel çevre bu bakımdan özellikle dil ortamında bulunmayan öğrencilerin gerçek dil kullanımını görmeleri için kullanılabilir önemli kaynaklardan sayılır. Özellikle okuma ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar dilsel çevre araçları ile yapılabilir. Sayer (2010), Barrs (2016) ve Rowland (2012) dil öğretiminde dilsel çevre araçlarını kullanarak dil ediniminde olumlu sonuçlar elde etmişlerdir. Diğer dillerde yapılan çalışmalardan yola çıkılarak Çince öğretiminde de dilsel çevrenin kullanıma örnek oluşturacak bir ders izlencesi hazırlanmıştır. Hazırlanan ders izlencesinin öğrenme süreçlerine katkı sağlayacağı, öğrenmeyi daha eğlenceli, etkin ve kalıcı kılacağı öngörülmüştür. Hazırlanan etkinliklerin gerçek hayata dönük olması, çeşitliliği ve görsel açıdan zengin olması öğrenci güdülenmesini artırır. Dilsel çevre araçları öğrenmenin sınıf içinden çıkıp gerçek hayata taşınması, deneyimleri unutulmaz kılar, farklı algı türlerini (görsel, işitsel, dokunsal, vb.) harekete geçirerek bunların daha kalıcı olmasını sağlayabilir. Bu ders ünitesi henüz uygulanmamış ve öğrenmeye etkisi henüz ölçülmemiş olsa da gerçek fotoğraflarla sunulan bilgilerin daha kalıcı olacağı öngörülmektedir. Sınıf içinde geleneksel ders kitaplarının ve sınıf etkinliklerinin dışında oluşturulan yenilikçi araçların kullanılması yararlı olacaktır.

Gazete, dergi, resim gibi özgün araçlar dil öğretiminde sıklıkla kullanılmaktadır. Özgün araçların kullanımı uzun yıllardır tartışma konusudur. Metinlerin zorluk düzeyi uygun seçilmediği takdirde bu metinler öğrencilere yorucu ve zorlayıcı gelip öğrencilerde başarısızlık hissi yaratabilir (Wallace, 1991). Bu nedenle hedef kitlenin düzeyine uygun araç seçimi oldukça önemlidir. Özgün araç olarak kabul ettiğimiz dilsel çevre araçlarında temel seviye araçları bulmak mümkündür. Özgün araçlar öğrenciye zor gelmesi nedeniyle tartışılırken yapılan uygulamalı çalışmalar özgün araçların öğrenci başarısına olumlu etkisi olduğunu göstermiştir (Nuttall, 1996).

Özgün araçlar, yabancı dil öğretimi destekleyici araç olmasının yanı sıra, daha çok bireylerin yaşamlarında iletişim aracı olarak kullanılabilir olması açısından önemlidir (Peacock, 1997). Dilsel çevre araçları, günlük yaşamın tüm yönlerini tanıtır, özgün araçları çeşitlendirir, dolayısıyla girdinin öğrenciye aktarım yolunun çeşitlenmesi ile hedeflenen kazanımlarda başarılı olunmasını sağlayabilir.. Çin'e hiç gitmemiş, gerçek Çince iletişim ortamında bulunmamış Çince öğrenen Türk öğrencilerin günlük hayatta ve kamusal alanlarda kullanılan Çince ile karşılaşmaları, özgün araçlarla ve dilsel çevre araçları ile mümkündür. Sınıf içine taşınan dilsel çevre araçları, öğrencide gerçek dil ortamı hissi yaratır, öğrenmeyi kalıcı hâle getirebilir. Öğrencilerin metin türlerinin ve cümle kalıplarının dışına çıkarak farklı metinlerle karşılaşmalarını kolaylaştırır. Ayrıca bu metinler öğrencilerin eleştirel düşünme, iletişimsel yeterlik ve dilsel farkındalıklarını artırır. Sınıf içinde dilsel çevre ile yapılan ünitelerin, etkinliklerin ve alıştırmaların artması dil öğrenme güdülenmesini artırır. Öğrencilerin Çin'de halkın karşılaştığı güncel ve gerçek bir ilanı görmesi, zihninde canlandırması onların geleneksel ders araçlarına göre daha dikkat çekici olacak, onların güdülenmesini artırıp derse karşı tutumlarını değiştirebilir. Günlük hayatta sık yer alan araçların ders içinde kullanımı öğrencinin derse ilgisini canlı tutacağı için derse daha aktif katılım sağlayabilir. Bu çalışma ile öğrenciler mezun olup Çin'e gitme şansları olduğu zaman sokaklarda gördükleri reklam ve iş ilanlarını birbirinden ayırabilecekler ve gerekli durumlarda bilgilerini günlük hayatta kullanabilir olacaklardır. Ayrıca bu çalışmanın dilsel çevrenin yabancı dil olarak Çince öğretiminde kullanımına yönelik yapılan nadir çalışmalardan biri olması nedeniyle alanyazına katkı

sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında hazırlanan ünitenin uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası değerlendirilmesi ile çalışma daha değerli olacaktır. Çince öğretimi alanında yapılan çalışmalar çoğaldıkça dilsel çevre araçlarının önemi de anlaşılacaktır.

Çince yazı sisteminin kendine has yapısal özellikleri bulunmaktadır. Yazılı dilin temeli olan imler hayatın her alanında yoğun şekilde bulunmaktadır. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek bu yazılı dile daha fazla maruz kalmakla mümkündür. Öğrencinin daha fazla gerçek yazılı dile maruz kalması dilsel çevre araçları ile sağlanabilir. Dilsel çevre bu bakımdan öğrenci ve öğretmenlere çok sayıda çeşitli dil öğrenme araçları sunar. Dilsel çevre araçları kullanılarak farklı düzeylerde temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla ders aracı, ünite, izlençe, ödev, proje ve etkinlik tasarlanıp, derslerde uygulanması ve değerlendirilmesi önerilir. Günümüzde öğrencilerin ve öğretmenlerin dilsel çevre araçlarına ulaşması teknolojinin gelişmesiyle oldukça kolaylaşmıştır.

Kaynakça

- Cenoz, J. & Gorter, D. (2008). The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 46(3):257-276.
- Chesnut, M., Lee, V. and Schulte, J. (2013). The language lessons around us: Undergraduate English pedagogy and linguistic landscape research. *English Teaching: Practice and Critique*, Volume 12, Number 2: 102-120.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage
- Barrs, K. (2016). The typology of English in Japanese society: Learning from the linguistic landscape. *Proceeding of Classic* 21- 29.
- Gorter, D. (2006). Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 3(1): 1-6.
- Herwitt-Bradshaw, I. (2014). Linguistic landscape as a language learning and literacy resource in Caribbean Creole contexts. *Caribbean Curriculum*. 22: 157-173.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. UK: Routledge .
- Nunan, D. ve Lamb, C. (1996). *The Self-Directed Teacher: Managing the Process*. New York: Prentice Hall.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Bath: Heinemann.
- Peacock, M. (1997). The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156.
- Rowland, L. (2012). The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16(4):1-12.
- Sayer, P. (2010). Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal Volume* 64(2): 143-155.
- Sarosdy, J., Bencze, T., Poor, Z. & Vadnay, M. (2006). *Applied Linguistic 1 for BA Students in English*. Bolcsesz Konzorcium.
- Thornbury, S. (2012). L is for the linguistic landscape.
<https://scottthornbury.wordpress.com/2012/03/11/l-is-for-linguistic-landscape-2/>
- Xing, J. Z. (2006). *Teaching Learning Chinese as a Foreign Language: A Pedagogical Grammar*. Hongkong: Hongkong University Press.

56. Geçmişten günümüze çok dilli bir bölge: Hong Kong örneği

Aylin YILMAZ ŞAŞMAZ¹

Çile MADEN KALKAN²

APA: Yılmaz Şaşmaz, A.; Maden Kalkan, Ç. (2021). Geçmişten günümüze çok dilli bir bölge: Hong Kong örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 987-1003. DOI: 10.29000/rumelide.996896.

Öz

Hong Kong, 2017 yılı sayım sonuçlarına göre yedi milyonu aşan nüfusu ile Dünya'nın en kalabalık nüfus/yüzölçümü oranına sahip bölgelerinden biri konumundadır. 1842'den sonra yüz elli yıldan fazla bir süre İngilizlerin idaresi altında bulunan bölge, İngilizler tarafından bir üretim ve ticaret merkezi görevi görmüş ve bu anlamda Doğu'ya açılan bir liman konumunu taşımıştır. İngilizlerin bölgedeki hâkimiyetinin son bulmasından sonra koloni yönetiminden Çin Halk Cumhuriyeti (ÇHC)'ne nispeten sorunsuz bir şekilde teslim edilen bu bölgenin, eski yaşam biçimini sürdürmesi ise devletlerarası yapılan anlaşmalarla sağlanmaya çalışılmıştır. Bu anlamda ve muhtemelen koloni tarihi sebebiyle bölge: İngilizce ile eğitim, ana dilde eğitim ve çok dillilik gibi kavramların en iyi şekilde incelenebileceği; çok dilli eğitim alanında izlenen politika ve gelişmelerin rahatlıkla takip edilebileceği, muazzam genişlikte bir araştırma alanı sunduğu için önemlidir. Araştırmada, bu çok dilli yapının oluşmasını sağlayan olaylar ve nedenler üzerinde durulmuş, bölgede çok dilliliğin geçmişi ve özellikleri mercek altına alınmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, tarihsel bağlamı içerisinde Hong Kong'un Kantonca, Çince ve İngilizce ile olan ilişkisi incelenmiş, Hong Kong Sayım ve İstatistik Departmanı'nın özellikle 1931 yılından sonra bölgede kullanılan dillere dair yayımladığı resmi veriler üzerinden nitel araştırma yöntemleri ve betimsel istatistik bakış açısıyla analiz yapılmıştır. Bu doğrultuda bölgede, Hong Kong Eğitim Bürosu tarafından hedef olarak tayin edilen "iki dil okuyazar, üç dil konuşur" bir yapıya doğru gitmek adına gereken adımların atıldığı ve belli bir ivme ile bu hedefe doğru gidildiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çok dillilik, Hong Kong, Hong Kong'un dil politikası, İngilizce

From the past to the present a multilingual region: the case of Hong Kong

Abstract

According to the 2017 census results, Hong Kong has a population more than seven million and is one of the most populous regions in the World. Region came under the British rule after 1842, served as a center of production and trade for more than a hundred and fifty years and has been a port that opened to the East. British rule left behind a region, which was seamlessly handed over to the People's Republic of China. International agreements were made to ensure that after handover the region continued its old way of life. Possibly because of its colonial history, region is one of the best places to study concepts such as English medium of instruction, mother tongue instruction and

1 Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Çince Mütercim Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), aylin.yilmaz@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7863-4140 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.996896]

2 Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Çince Mütercim Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), cile.maden@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4736-7101

multilingualism; and also important because it offers a vast area of study about the development of bilingual education and language policies. This study has been focused on the chain of events that led to the emergence and continued existence of Hong Kong's multilingual structure. In line with this aim, relations between Hong Kong and Cantonese, Chinese, and English were studied in historical context, the official data published after 1931 by Hong Kong Census and Statistics Department about language situation in the region have been analyzed from qualitative research and descriptive statistics perspectives. It has been concluded that the region has taken necessary steps to move toward a “bilitarete and trilingual” structure, which is a designated goal of Hong Kong Education Bureau, and has been moving towards that direction with sure steps.

Keywords: Multilingualism, Hong Kong, language policy of Hong Kong, English

Giriş

Dilbilim, toplumdilbilim, sosyoloji, eğitim ve psikoloji gibi pek çok alanın araştırma konuları arasında kendine yer bulan iki dillilik ve çok dillilik, geçmişten günümüze kapsamsal bir değişim geçirmiştir. Bloomfield'a göre iki dillilik, “ana dil seviyesinde bir hâkimiyet” (Bloomfield, 1935, s.55) gerektirirken, Beziere ve Van Overbeke ise bu kavramı, birbirinden farklı iki dünya, yani iki dil arasında iletişim kurmayı sağlayan, iki sistemin varlığı olarak tanımlamıştır (Beziere ve Van Overbeke, 1968, s.133). 1980'lerden sonra tanım, tekrar değişerek genişlemiş ve ana dil yanında başka bir dilde temel dil becerilerinden birine minimum düzeyde sahip olmak anlamını da kapsamaya başlamıştır (Macnamara, 1967, s.59). Bu açıdan bakıldığında, çok dillilik ise ikiden fazla dil ya da sistemin, birey/toplum/topluluk tarafından kullanılıyor olması olarak tanımlanabilir. Zaten Mackey iki dilliliği, “iki ya da daha fazla dilin aynı kişi tarafından ardışık kullanımı” (Mackey, 1962, s. 51) olarak tanımlamaktadır³ ki bu tanımdan yola çıkılarak iki dillilik ve çok dillilik kavramları arasındaki farkın, dil sayısında yattığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda, araştırma boyunca iki kavram birbiri yerine geçer şekilde kullanılacaktır.⁴

Tarih boyunca pek çok sosyal ve politik olayın dilleri etkilediği, diller üzerindeki değişim ve etkileşimin ise tarihsel olaylar hakkında ipuçları verdiği fikri üzerinden yola çıkıldığında, dili etkileyen etmenlerin bir bütün halinde gözlemlenebileceği, ayrıca iki dillilik, çok dillilik, yabancı dil politikası ve eğitimi gibi konuların mercek altına yatırılarak incelenebileceği en iyi örneklerden biri, yüz elli yıl kadar İngiliz yönetiminde kalmış olan Hong Kong örneğidir.

Çin Halk Cumhuriyeti (ÇHC) tarafından kabul edilmek istenmeyen ve aslen 1842 yılında Qing Hanedanı⁵ tarafından imzalanan Nanjing Antlaşması⁶ sonrası, İngiliz yönetimi altına geçen Hong Kong, 1984 yılına kadar İngiliz Hong Kong Koloni Hükümeti tarafından yönetilmiştir. 1841'de İngiliz yerleşimciler bölgeye ilk geldiklerinde bir balıkçı limanı olan Hong Kong, 1945-50'lerde bir ambar limanına, 1960-70'lerde üretim merkezine, 1980'lerde finans merkezine (Poon A. Y., 2010, s. 1),

³ Aksi belirtilmediği takdirde çalışma boyunca iki dillilik konusunda yapılan tüm açıklamalar doğrudan çok dillilik için geçerlidir.

⁴ İki dillilik, çok dillilik ve özellikleri hakkında daha geniş bilgi için bk. Beardsmore, H. B. (1986). *Bilingualism: basic principles* (2. Baskı). Bristol: Multilingual Matters; Beardmore, H. B. (2003). *Bilingualism: Beyond basic principles*. Bristol: Multilingual matters; Hamers, J. F., Blanc, M., & Blanc, M. H. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁵ 1644-1911 yılları arası Çin topraklarını yöneten hanedandır.

⁶ Daha çok Nanking Antlaşması adıyla bilinir. 1842 yılında I. Afyon savaşından galip çıkan İngilizler ve Qing Hanedanı arasında imzalanmış olup; savaş tazminatı ödenmesi; bazı limanların İngilizlerin ticaretine açılması, Hong Kong'un İngiliz yönetimine bırakılması gibi kapitülasyonlar benzeri maddeler içerdiği için önemlidir. Konu hakkında daha geniş bilgi için bkz. Kırilen, G. (2014). *Çin'de Afyon Savaşları*. Ankara: Gece Kitaplığı.; savaş döneminde yabancı dil bilenlerin ülkedeki konumlandırılması hakkında daha geniş bilgi için bkz. Wong, L. W. C. (2007). Translators and interpreters during the Opium War between Britain and China (1839-1842). In *Translating and interpreting conflict* (pp. 41-57). Brill Rodopi.

günümüzde ise uluslararası bir ticaret, finans ve bilgi merkezine dönüşmüştür (Flowerdew & Miller, 1998, s. 47).

1984'te İngiltere ve ÇHC arasında imzalanan "Ortak Bildirge (Joint Declaration)"⁷ hükümleri uyarınca, 1984-97 yılları arası bir el değiştirme süreci yaşamış olan bölge, 1997 yılında Çin hükümetine bağlı bir "Özel İdari Bölge (ÖİB)"⁸ haline gelmiştir. Düzenlenen Ortak Bildirge içerisine, özellikle bölgede yaşayan insanların "kişisel haklarının korunması ve kapitalist yaşam şeklinin devamını" garanti altına alan özel şartlar eklenmiş (Flowerdew & Miller, 1998, s. 46), bölgenin dışişleri ve savunma konuları haricinde yüksek dereceli bir özerkliğe sahip olması garanti altına alınmıştır (Government of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, 1984, para.6).

1990 yılına gelindiğinde ÇHC, Hong Kong'un devir tesliminden sonra uygulamaya konulacak ve hala kullanımda olan mini anayasa⁹ paketini onaylamıştır. 1992 yılında İngiliz koloni hükümeti, devir teslim sırasında ve sonrasında yapılacak seçimlerde oy kullanacak tabanı genişletmek adına, bazı reformlara imza atar ki kendisine danışılmamasından rahatsız olan ÇHC, bölge ile yapılmış olan iş mukavelelerini bozmak ve teslim aldıktan sonra yapılan reformları geçersiz kılmakla tehdit etmiştir. Bu durum reformların hemen ardından Hong Kong borsasının çöküşüne geçmesine de yol açar. Üzerine iki sene tartışılan reformlar, 1994 yılında koloni hükümeti oy hakkı ile alakalı bölümde daraltmalar yapması sonrası iki taraf tarafından da kabul edilir. 1995 yılında "Yeni Yasama Konseyi" seçimleri ve 1997'deki devir tesliminden ardından, sonraki sene ilk seçimler yapılmıştır. Bu süreçte en önemli başlıklardan biri olan anayasanın kabulü (1990), 1997 yılında yürürlüğe girdikten sonra, Hong Kong'daki diller için de bir koruyuculuk sağlamıştır. Anayasa içerisinde, bölgenin resmi dilleri ile ilgili ve bölgede varlığını sürdüren azınlık ve halkların dilsel yapısının devamına yönelik de şartlar bulunmaktadır. Mesela: Madde 5, "tüm etnik grupların kendi konuşma ve yazı dillerini kullanma ve geliştirme özgürlüğünü"; Madde 9, "Çincenin yanında, İngilizcenin de yasama, yürütme ve yargı organlarında resmi dil olarak kullanılabilirliğini"; Madde 121, etnik grupların yaşadığı bölgelerde yetkili mercilerin, "bölge genelinde kullanılan dil yahut dillerin konuşma ve yazısının kullanmasını"; Madde 136, eğitim dili de dâhil olmak üzere, eğitim sistemi ile alakalı her konuda HKÖİB'si hükümetinin yetkili olduğunu; Madde 139, "etnik grupların kendi konuşma ve yazı dillerini yargı işlemlerinde kullanabilmesini" ve "etnik grupların toplu yaşadığı bölgelerde dava duruşmalarının yerel dil üzerinden yapılmasını" (ÇHC, 2021, s. 8, 47, 51, 59, 99) teminat altına alarak bölgedeki çok dilliliğin 1997'den sonrası için de devamını teminat altına almış görünmektedir.

Bölgenin ekonomik yapısının 1950'lerden itibaren gelişmesi ile beraber, dünyanın her bölgesinde olduğu gibi, insan gücüne duyulan ihtiyaç burada da artmış, Hong Kong'un özellikle II. Dünya savaşı ve sonrasında dış ticaret ile ilişkilenen varlığı (Li D. , 2017, s. 73), bölgede iş bulabilmek için İngilizce ve Mandarin Çince¹⁰ öğrenme zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir. Bu doğrultuda, koloni tarihi

⁷ Bildirge içeriği ile ilgili daha geniş bilgi için bkz. (The Government of the People's Republic of China and The Government of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, 1984); People's Republic of China—United Kingdom: Agreement on The Future of Hong Kong. (1984). International Legal Materials, 23(6), 1366-1387.

⁸ Yurt dışı kaynaklarında ve Türkiye'de de yayımlanan araştırmalarda genellikle, "Special Administration Region"un kısaltması "SAR" olarak kullanılmasına rağmen bu araştırma boyunca, özel isim ve ifadelerin Türkçe kısaltmalarının kullanılması tercih edilmiştir. ÖİB hükümeti ve ÇHC arasındaki geçişten 90'lara gelen ilişkin seyri hakkında bkz. Cheng, Joseph. (1988). "The Constitutional Relationship Between the Central Government and the Future Hong Kong Special Administrative Region Government." 20 *Case W. Res. J. Int'l L.* s.65-79.

⁹ Anayasa yabancı kaynaklarda "Basic Law of Hong Kong" ismiyle bilinmektedir. Anayasa'nın içeriği ve güncel hali için bk. https://www.basiclaw.gov.hk/filemanager/content/en/files/basiclawtext/basiclaw_full_text.pdf

¹⁰ ÇHC'nin resmi dili olan Modern Standart Çince, konuşmada Pekin diyalektini temel alır. Bu diyalekt, Kuzey yahut Mandarin diyalekti olarak da bilinmektedir. Bu nedenle araştırmanın bundan sonraki bölümlerinde "Mandarin, Mandarin Çince" ifadeleri ÇHC resmi konuşma dilini belirtmek için kullanılacaktır. Konuşma dili olarak bakıldığında Hong Kong'da kullanılan Kantoncadan neredeyse tamamen farklı bir dil sayılabilecek Mandarin Çince'nin yazı dili, basitleştirilmiş Çince

nedeniyle Asya üzerinde pek çok politik ve ticari olayın merkezi olarak yükselen Hong Kong'un dilsel yapısını incelenmeye değer kılan nedenlerin başında, bölgenin geçmişi ve günümüze uzanan süreçte çok dilli yapının korunması adına atılan adımların, araştırma alanını genişletmesi gelmektedir. 1990'ların sonuna kadar devam eden sömürge statüsü ise bölgenin önce iki dilli ardından çok dilli bir yapıya kavuşmasının en önemli sebebi olarak gösterilebilir.

Genellikle başka bir ülkenin hâkimiyeti altında kalmış iki dilli toplumlarda, diller kullanım yerine göre: 1) Hükümet, eğitim, hukuk ve iş hayatı gibi resmî (yüksek), yani statü ve hiyerarşi sembolü olan alanlarda; 2) Ev, aile, arkadaş ortamı gibi gayri resmî (düşük), yani dayanışma ve eşitlik sembolü olan alanlarda kullanılanlar, şeklinde sınıflandırılabilir (O'Halloran, 2000, s. 145; Pennington & Balla, 1998, s. 243).¹¹ Sınıflandırmaya göre, Hong Kong bölgesinde koloni hükümeti boyunca İngilizce'nin, "yüksek" statülü dil, yani resmi dil olarak, ana dil olan Kantonca'nın ise "düşük" statülü, yani gayri resmî dil olarak işlev gördüğü;¹² günümüzde ise 1997 yılından sonra Mandarin Çince'nin de devreye girmesi ile artık resmi işlerde dahi üç dilin birbiri içine geçmiş şekilde kullanıldığı, bölgede birden çok dile hâkim insanların, istemsiz olarak, konuşurken diller arası geçiş yaptığı (code switching) (Appel & Muysken, 1987, s. 117-118)¹³ ifade edilebilir. Bu da bölgenin, diglossik¹⁴ yani iki değişken dilli bir toplumdur, karma kodların¹⁵ hızlı bir biçimde çoğaldığı "yüksek" Çince ve İngilizcenin, hatta "düşük" Kantoncanın bile birbiri yerine sürekli kullanıldığı, çok dilli bir topluma doğru gelişmekte olmasına vurgu yapar (O'Halloran, 2000, s. 145). Bu durumun ortaya çıkması: koloni hükümetinin idaresi sebebiyle bölgede resmi dil olarak İngilizcenin hala kullanımında olması; ÇHC'ne nispeten "sorunsuz ve kolay"¹⁶ geçen devir teslim sonrası ana dilde eğitime geçilmesi yani yerel ortaokulların çoğunun Kantonca eğitime geçmiş olması; okullarda Mandarin Çince'nin zorunlu ders olarak okutulmaya başlanması gibi dil politikalarına bağlanabilir (Lai, 2013, s. 311).

olarak da bilinir. Hong Kong'da ise resmi yazı dili olarak hala klasik Çince kullanılmaya devam edilmektedir. Mandarin Çince'nin karakteristik özelliklerini daha net anlamak için bkz. Ho, D. A. (2003). The characteristics of Mandarin dialects. *The Sino-Tibetan languages*, 126-130.

¹¹ Bu sınıflandırmayı diglossik dil yapısının açıklanmasında ilk kullanan araştırma için bk. Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *word*, 15(2), 325-340. Ferguson, diglossik yapı ile alakalı, bir konuşma toplumu içinde bir dilsel sistem: "yüksek", yani resmî; düşük, yani halk dili ya da popüler olmak üzere, iki türü ihtiva ettiğini anlatır.

¹² Hong Kong'da, "yüksek" ve "düşük" statü sahibi diller hakkında bilgi için bk. (Pennington & Balla, 1998, s. 242-245).

¹³ Burada aslen kullanılan dillerin işlevlerine vurgu yapılmaktadır. Konu hakkında detaylı bilgi için bk. Pennington, M. C. (1998). *Language in Hong Kong at century's end* (Vol. 1). Hong Kong: Hong Kong University Press.

¹⁴ Diglossia kelimesinden gelen bu kavram farklı dillerin bir toplumda farklı işlevler için kullanılmasını açıklayan bir terimdir.

¹⁵ Karma kod yahut karma dil, en yalın ifade ile iki dilli bir toplumda, dillerin birbiri ile eşit tutulmaya başlanmasıyla ortaya çıkan melez dile verilen isimdir. Konu hakkında bilgi için bk. Karaağaç, G. (2011). "Bireysel İki Dillilik ve Toplumsal İki Dillilik", *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, (717), s. 222-228.

¹⁶ 1984-97 arası koloni hükümetinin bölgede yarattığı değişikliklere bir nevi sahne olmuş, Hong Kong ekonomik ve sosyal bağlamda daha evvel hiçbir sömürgece rastlanmayan kadar iyi bir durumda, Çin hükümetine devredilmiştir. Hong Kong'daki dil durumunun ve diğer İngiliz sömürge bölgelerine oranla Çin hükümeti yönetimine geri dönerken yaşanan nispeten kolay geçişin belli başlı sebepleri bulunmaktadır. Flowerdew ve Miller (1998) bu sebeplerin en önemlilerini aşağıdaki gibi sıralar: 1) Hong Kong'un nüfusunun büyük çoğunluğunun köklerinin aslında hala ÇHC'de bulunması. Nüfusun çoğu, buraya Çin'de yaşanan sorunlardan ve kötü yaşam koşullarından kaçmak adına sığınan göçmenlerden oluşmaktadır. Hong Kong'luların koloni hükümetine karşı bu sebepten ötürü bir bağımsızlık savaşına girişmedikleri de düşünülebilir; 2) 1984-97 arası uzun süren el değiştirme süreci, hükümetlerin devir teslimden sonrası için kendini ve bölgeyi hazırlamaları adına yeterli süreye sahip olmasını sağlamıştır; 3) Hong Kong'un 1960-1970'lerde¹⁶ kendi kimliğini yaratma çabaları sonuç vermiş ve ÇHC ile yapılan devir anlaşmasında yeniden inşa edilen sosyal yapı izdüşümünde, toplumun yaşam standartları ve biçiminin korunmasına dair şartlar da anlaşma metnine eklenmiştir; 4) Diğer koloni teslimi durumlarında yeni kurulan hükümet radikal politik görüşlere sahipken, anlaşma şartları uyarınca Çin hükümeti tarafından kurulan ilk Hong Kong Özel İdari Bölge Yönetim Hükümeti, bölge insanları arasında ve kapitalist zümre içinden itina ile seçilmiş işadamlarından oluşturulmuştur; 5) Hong Kong, özellikle 1970'lerin son döneminden itibaren sosyal ve ekonomik yapısını oturtmasıyla beraber, diğer sömürge bölgelerden maddi anlamda çok daha zengin durumdadır. Bu dönemden sonra güçlü bir ekonomiye sahip olan Hong Kong, hala dünyadaki kişi başına düşen milli hasılların en yüksek olduğu bölgelerden birisi konumunu korumaktadır; 6) Hong Kong'un diğer kolonilerin bağımsızlık mücadelelerini ve sonuçlarını görmüş ve onlardan feyz almış olması gösterilebilir (Flowerdew & Miller, 1998, s. 53-55).

Nüfusunun %90'dan fazlası etnik Çinli olan Hong Kong'un iki dilli yapısı incelendiğinde, halkının İngilizceyi daha çok resmi kurumlar ve iş alanlarında kullandığı söylenebilir. Bu doğrultuda, bölgede İngilizce öğrenimindeki temel amacın "daha kolay ve daha çok kazanç sağlanabilecek bir işe sahip olma şansını arttırmak" (Yip, Tsang, & Cheung, 2003, s. 296) olduğu sonucuna varılabilmektedir ki bölgede kullanılan diller, diller arası hiyerarşi ve benzeri konulara daha hâkim olabilmek için yakın tarih boyunca gelişmekte ve değişmekte olan çok dilli yapının incelenmesi faydalı olacaktır.

Bu anlamda, özellikle 1997'den beri, bölgede kullanılan üç dilin eğitimde oynaması gereken rol üzerine düşünmüş ve şehrin ekonomik ve politik altyapısına uygun, aynı zamanda halkın kültürel ve sosyal yapısını bozmayacak bir dengenin kurulabilmesi adına yapılması gerekenleri tespit etmek için bölgenin İngiliz idaresinde kaldığı son yirmi yılda yapılan çok sayıda araştırma üzerinde incelemeler yapmış olan Hong Kong hükümetinin rapor ve istatistiksel verilerinin kullanılması daha net sonuçlar verecektir. Bu doğrultuda, bahsi geçen incelemelerin sonuçlarını yayımlayan: Hong Kong İdari Bölgesi Eğitim Bürosu (2009; 2010), Eğitim Komisyonu (2005) ve Sayım ve İstatistik Departmanı (2002; 2017a; 2017b)'nin rapor ve sayım sonuçları resmi web sitelerinden alınarak araştırmanın temel veri kaynakları olarak kullanılacaktır.¹⁷ Bölgenin genel dilsel yapısı ve tarihçesi ile alakalı; Bacon-Shone (2008), Chan (2014), Evans (2002; 2013), Evans ve Morrison (2017), O'halloran (2000), Poon (2010; 2013), Poon ve Lau (2016) gibi özellikle son yirmi yılda yapılan önemli çalışmaların da konunun arka planının daha net açıklanabilmesi için incelenmesi gereklidir. Pennington (1998), Poon ve Lau (2016), Tsang (2008)'in öğrenci ve öğretmenler arasında eğitim dili ile alakalı anket ve araştırmalarının sonuçları ise bölgenin eğitim dili ve politikasının izlediği seyrin anlaşılması adına önemli görülmektedir.

Geçmişten günümüze Hong Kong'un iki dilli yapısının gelişimi

Hong Kong'un İngiliz yönetimi altına girmesinden itibaren günümüze kadar geçen süre, bölgede konuşulan ve kullanılan diller açısından bazı önemli dönemlere ayrılarak incelenebilir. Bunların ilki, Hong Kong'un İngiliz yönetimine girdiği ve İngiliz güçlerinin bölgede çok güçlü olduğu 19.yy sonlarından II. Dünya Savaşının hemen bitimine kadar olan dönemdir. Bu dönemde bölgede hâkim dil olan Kantonca, nüfusun çok büyük bir bölümü tarafından konuşulmaktadır. Yerel nüfusun elit tabakasının yanında bazı misyoner ve devlet okulu mezunları da Kantonca ve İngilizce konuşabilmektedir, ancak sayıları azdır. Düşük orana rağmen, 1974 yılından Hong Kong'un Çin hükümeti yönetimi altına gireceği 1997 yılına kadar, İngilizce hem resmi hükümet dili hem de hukuki dil olarak işlev görmüştür (Bacon-Shone & Bolton, 2008, s. 26; Flowerdew & Miller, 1998, s. 46-47).

Li (2017)'ye göre ise süreç biraz farklıdır; en önemli dönem, iki dünya savaşının arasında başlar. Bir liman şehri olan Hong Kong bu dönemde, gelirinin büyük çoğunluğunu ambar ticaretinden elde etmektedir. Bu durum 1950'lere kadar devam eder. Sonraki otuz yılda ise bölge "Doğu'nun İncisi" lakabını taşıyan bir üretim bölgesine dönüştürülür (Li D. , 2017, s. 73).

Bacon-Shone ve Bolton'a göre, ikinci önemli dönem 1970'lerden sonra başlamış ve bölge 1997 yılında Çin hükümetine teslim edilene kadar devam etmiştir. Bu döneme dair Bacon-Shone ve Bolton şunları ifade eder:

Koloni devrinin sonlarına doğru özellikle 1970'lerin sonrasında "modern" Hong Kong toplumunu yaratabilmek adına, İngilizcenin yayılımında bir artış olmuştur. Bu dönemde toplumdaki orta gelirli

¹⁷ Bahsi geçen resmi kaynaklar, en son 2017 yılında veri yayınlamışlardır. Bu nedenle yapılan araştırma sonuçları da bu zamana kadar olan resmi veriler üzerinden çalışılmıştır. Yeni resmi verilerin 2022 yılı ortalarında yayımlanması beklenmektedir.

insan sayısı artmış ve bu kesimin etkisi güçlenmiştir. Bunun nedeni olarak 1966-67 arası ortaya çıkan sosyal huzursuzluk ve ayaklanmalar gösterilmiş, bu durum 1970'lerin koloni hükümetini sosyal sorunlar ile ilgili reformist bir politika izlemeye itmiş ve sonucunda halka çok geniş bir sosyal hizmet ağı sunulmasını sağlamıştır. Bu ağın içinde sağlık, ulaşım, konaklama ve eğitim gibi orta ve dar gelirli kesimin ihtiyaçlarına karşılık veren pek çok sosyal hizmet bulunmaktadır. 1870'lerde İngiltere'de yürürlüğe giren İngiliz Eğitim Hareketi (herkes için ilkokul eğitimi sağlama) 1974'de, 1944'teki İngiliz Eğitim Hareketi (herkes için ortaokul eğitimi sağlama) ise 1978 yılında Hong Kong'da uygulamaya konulmuştur (Bacon-Shone & Bolton, 2008, s. 27).

Eğitim alanında yürürlüğe sokulan değişiklikler aslında çıkan ayaklanmaların¹⁸ önemli yansımalarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bacon-Shone ve Bolton (2008, s.28) ayaklanmaların sonuçlarından şu ifadeler ile söz eder:

Bu sonuçlar 1974'de Çincenin hükümet ve resmi kurumların ikinci dili olarak resmen kabul edilmesi olarak karşımıza çıkar. Yani Hong Kong hükümeti 1974 yılından itibaren resmen iki dilli bir yönetime kavuşmuş, bunun doğal bir sonucu olarak da bölgede iki dillilik oranlarında ciddi bir artış gözlenmeye başlanmıştır. Aileler çocuklarına İngilizce öğretilmesini talep etmeye başlamış ve bunun bir sonucu olarak da 1970'lerden sonra okul kitapları İngilizceye dönmüş, gerçekte ismen de olsa ortaokul eğitimi İngilizce verilmeye başlanmıştır (Bacon-Shone & Bolton, 2008, s. 28).¹⁹

Hong Kong'un 1966-1967'deki ayaklanmalar ile ortaya çıkan ve 70'lerde hükümetin sosyal reformlar ile cevap verdiği kimlik ve hak arayışının en önemli sonuçlarından biri; "koloni hükümetinin 1974'de İngilizce ile beraber Çinceyi de bölgenin resmi dili" (Flowerdew & Miller, 1998, s. 53) olarak kabul etmesidir.²⁰ Bu adım, Kantonca ve İngilizce arasındaki keskin işlevsel sınırın değişmesi yönünde yapılan ilk resmi adım olmuştur.

1980'lerden itibaren Hong Kong'un temel gelir kaynağı olan imalat sektörü yerini "bilgi-temelli ekonominin göstergesi olan bankacılık, yatırım ve finans, ithalat-ihracat, telekomünikasyon, taşımacılık ve lojistik, turizm, otel ve restoran işletmeciliği, sigorta, emlak, perakende ticaret gibi sektörlerle bırakır" (Li D. , 2017, s. 73). Bu ekonomik değişim, bölgenin özellikle İngilizce ile olan ilişkisini etkilemiş, 1980 ve sonrasında Kantonca, Mandarin Çince ve İngilizce konuşan, aynı zamanda Çince ve İngilizce okuyup yazabilen beyaz yakalı kesime olan ihtiyacın çoğalmasına yol açmıştır denilebilir. Aynı dönemlerde Deng Xiaoping²¹ liderliğinde "Çin karakteristik özelliklerine sahip bir sosyalizm" (Flowerdew & Miller, 1998, s. 54) anlayışını benimseyen Çin hükümeti, yurt dışına açılmaya ve ticari anlamda dünya devleri arasında isim yapmaya da başlar. ÇHC'de yaşanan bu değişim, Mandarin Çincenin gitgide daha fazla insan tarafından öğrenilmesine yol açarken 1980'ler ve sonrasında İngilizcenin de Çin hükümeti için daha çok değer kazanması kaçınılmaz olur. Doğal olarak bu değer kazanımı, 1997 yılında Çin hükümeti

¹⁸ 1966-1967'de çeşitli iş sektörlerinde ucuza çalıştırılan işçiler tarafından toplu iş ihtilafı yüzünden başlayan kargaşa ve grevler, Çin Komünist Partisi yandaşlarının polisle çatışmalar yaşaması ve pek çok insanın ölümüyle sonuçlanmıştır. Sol kanat savunucuları, sağ kanada ve koloni hükümetini destekleyenlere saldırılar düzenlemiş, durum hızla grevden iç kargaşaya doğru sürüklenmiştir. Çin'de devam etmekte olan Kültür Devrimi'nin de etkisi ile gelişmiş olan bu grev ve anlaşmazlık ortamı gitgide büyümüş, hükümet karşıtı gösterilere öğrenciler de dâhil olmuş, ardı ardına yaşanan bombalamalarla devam eden olaylar toplamda 18 ay sürmüştür. İç huzursuzluğun sonlanmasından sonra hükümet aktif olarak endüstriyel planlamaya dâhil olmuş, yaşananların en önemli yansıması ise ardından gelen sosyal reformlarla kendini göstermiştir. 1970'lerde yapılan reformlar, Hong Kong halkının yaşamını yeniden şekillendirerek bölgeyi, yüksek teknoloji endüstrisi üzerine kurulu, refah seviyesi yüksek bir ekonomiye dönüştürerek bölgenin dört Asya Kaplanı'ndan biri haline gelmesini sağlamıştır. Eğitim ve dil politikası ile alakalı, sosyal reformlar şu şekilde sıralanabilir: 1. 9 yıllık zorunlu eğitim; 2. Ücretsiz ilköğretim ve ilkokullara devlet desteği ki bu destek 1978'den sonra liselere de verilmeye başlanır. 3. Kantoncanın bölgede İngilizce ile beraber resmi dil olarak kullanılmaya başlanması. Dönem ve reformlar hakkında bk. Bickers, R., & Yep, R. (2009). *May days in Hong Kong: Riot and emergency in 1967* (Vol. 1). Hong Kong University Press.; Cheung, G. K. W. (2017). How the 1967 riots changed Hong Kong's political landscape, with the repercussions still felt today. *Civil Unrest and Governance in Hong Kong* içinde (s. 63-75). London: Routledge.

¹⁹ Burada Çince'den kasıt Kantoncadır.

²⁰ Burada "Çince" ile ifade edilmek istenen konuşma dili olarak Kantonca ve yazı dili olarak klasik Çince'dir.

²¹ 1978-1992 yılları Çin devlet başkanlığı görevinde bulunmuş, politikacı, ve reformcu devlet adamıdır.

yönetimine iade edilen Hong Kong bölgesinin, hem dilsel (İngilizce bilen insan gücü) anlamda hem de Çin hükümetinin dış açılım politikası bağlamında önemini korumasını ve hatta arttırmasını sağlar.

Bu dönüşümde büyük etkiye sahip diğer bir önemli olay ise 1984 yılında İngiltere ve Çin hükümeti arasında Hong Kong'un akıbetine dair imzalanan ve koloni hükümetinin 1997 yılında bölgeyi ÇHC idaresi altına geri vermesini öngören anlaşmadır (Li S. M., 1990, s. 84). Bu anlaşmanın sonrasında İngiliz Koloni Hükümeti devir teslimden evvel, bölgedeki siyasi ve sosyal gücünü sağlamlaştırmak adına Hong Kong'da idari bazı değişiklikler yapmaya karar verir.

Bu değişikliklerin içinde önemli başlıklardan biri, koloni hükümeti tarafından bölgede açılan altı yeni üniversitedir. Bu üniversiteler sayesinde bölgede İngilizce eğitim veren üniversite sayısını arttıran koloni hükümeti, İngilizcenin bölgenin vazgeçilmezlerinden biri olmasını sağlamaya çalışmış ve bunda başarılı olmuştur denilebilir. Hong Kong'da 2010 yılına kadar kurulmuş olan sekiz üniversitenin altısı "İngilizce eğitim dili (EDİ)"²² olan okullardır. Bu üniversitelerin açılmasıyla beraber İngilizce, çocuklarını üniversiteye gönderebilmek adına orta ve dar gelirli aileler tarafından da öğrenilmesi zorunlu görülen bir dil haline gelmiştir. Çünkü ortaokul ve lise çağında EDİ olan okullarda öğrenim gören çocukların doğal olarak bu üniversitelere daha kolay gireceği, orada aldıkları eğitimden daha çok fayda sağlayacakları ve üniversite sonrasında daha iyi iş imkânlarına (Evans, 2013, s. 303-304) sahip olacakları düşünülmektedir. Aynı zamanda Hong Kong'lu çoğu aile İngilizceyi ticaretin dili olarak gördüğü için bu dili sosyal yükselmenin zaruri şartlarından biri olarak nitelendirmektedir (Chan, 2014, s. 461). Yani koloni hükümetinin yönetimi devretmesinden sonra da İngilizce bölgede var olan statüsünden bir şey kaybetmemiş, hatta açılan üniversiteler ve ticaretin gelişimi sayesinde yerini sağlamlaştırmıştır.

Bu sebepten, İngilizce eğitim veren üniversitelerin açılmasının, çocuklarının geleceği için endişelenen ailelerin, daha iyi İngilizce eğitim verdiği iddia edilen ortaokul ve liselere yönelmesine sebep olduğu söylenebilir. Bu durumun doğal bir sonucu da bölgede bulunan orta ve lise eğitimi veren okulların, konu üzerinde yetkin olup olmadıklarına bakmaksızın, eğitim dili olarak İngilizceyi tercih etmesidir. Velilerin ve okulların ne yazık ki burada göz ardı ettiği önemli bir diğer konu, ilkokulda "eğitim dili Çince (EDÇ)"²³ veren okullardan gelme çocukların EDİ ortaokul ve liselerde eğitim alabilecek İngilizce yeterliliğe sahip olmamalarıdır (Evans, 2013, s. 304).

Koloni hükümetinin geçiş döneminde, kurulan bu üniversitelerin yanı sıra orta ve lise düzeyinde İngilizce ile eğitim verilmesi için okullara son derece fazla kaynak aktardığı bilinmektedir. Zaten İngiliz Koloni Hükümetinin son valisi 1996 yılında yaptığı konuşmasında "İngilizceyi, İngiliz hükümetinin önceki kolonisine bıraktığı en önemli miras" (Flowerdew & Miller, 1998, s. 56) olarak tanımlamıştır. Ancak fon aktarılan bu okullarda sık karşılaşılan sorunlardan bir diğeri ise İngilizce kullanarak eğitim verme yeterliliğine sahip öğretmen sayısının yetersiz kalmasıdır. Yani bu dönemde hem öğrenciler hem de öğretmenler yeterli İngilizce seviyesine sahip değillerdir ve bu nedenle aslında sınıflarda yarı Kantonca yarı İngilizce karma bir eğitim verilmektedir (Education Commission , 2005, s. 6).

Üçüncü en önemli dönem ise 1997 yılında Hong Kong'un ÇHC yönetimi altına devredilmesinden günümüze uzanan dönemdir denilebilir. Dönemin en önemli özelliği Çin hükümetinin "ana dilde eğitim" üzerine uygulamaya koyduğu sıkı politika ile kendini gösterir. Bu politikanın ortaokul düzeyinde

²² Kısaltma, genellikle yabancı ve yerli kaynaklarda, "English Medium of Instruction"nun kısaltması EMI şeklinde kullanılmıştır. Ancak araştırmada kısaltmalarda Türkçe kullanılması uygun görülmüştür.

²³ Chinese Medium of Instruction (CMI) içerisinde, Çince derken kastedilen aslında Kantonca konuşma ve Klasik Çince yazı dilidir.

uygulamaya koyulmasının temel nedeni, Hong Kong'luların ulusal kimlik anlayışı ve milliyetçi duygularını güçlendirmek, olarak algılanmıştır (Chan, 2014, s. 461; Poon A. , 2013, s. 36). Hong Kong Özel İdare Bölgesi (HKÖİB)²⁴ bu dönemde ana dilde eğitimin yanı sıra hükümet tarafından açılmış ya da maddi olarak desteklenmekte olan tüm okullarda Mandarin Çince konuşma derslerinin de zorunlu olarak konulmasını talep etmiş (Wang & Kirkpatrick, 2015, s. 7), bu durum da Hong Kong'un konuşma dilinde üç, yazı dilinde ise iki dilli bir bölge olma yolunda hızla ilerlemesini sağlamıştır. Hong Kong Özel İdari Bölgesi kanunlarına göre, özellikle devlet dairelerinde ve hukuk dili olarak, Kantoncanın yanısıra İngilizce de resmi dil statüsünde kullanılmaktadır.

1950-60 arası İngilizce genel olarak sadece üst düzey hükümet çalışanları, hukukçular, eğitimciler ve işadamları gibi ufak bir grup için bir gereklilik olarak kendini hissettirse de özellikle 1980'lerin ortalarına doğru bu durum ekonominin bilgi temelli yönlere kayması ve ÇHC sınırlarında yaşanan politika değişiklikleri sebebiyle değişmiştir.

1960-80 arası ortaokulda EDİ kullanarak eğitim alan öğrenci sayısında hızlı bir artış gözlenmiş bu durum özellikle 80'lerde kendini iyice hissettirmiştir. 1985 yılına gelindiğinde ilkokul düzeyinde yaklaşık 491.000 kişi EDC eğitim görürken, ortaokul düzeyinde bu sayı 37.000 kişiye kadar düşmüş ve EDİ ortaokullarındaki öğrenci sayısı 1960 yılında 44.000'ken 1985 yılında 358.000'e kadar çıkmıştır (Evans, 2002, s. 100-01).

Bu durumda İngiliz koloni hükümetinin payı da yadsınamaz boyuttadır. Aslında hükümet ana dilde eğitimi konusunu ihmal ettiği için çok da eleştiri toplamasına rağmen (Lin & Man, 2009, s. 74), yukarıdaki rakamlara bakılacak olursa aslında 1974 sonrası başlattığı ana dilde "ilköğretim" politikasında çok başarılı olduğu söylenebilir (Evans, 2013, s. 304). Özellikle bu dönemde, İngiliz hükümetinin Qing Hanedanı ile düzenlediği ve Hong Kong idaresinin, 99 yıllığına İngiliz Koloni Hükümeti yönetimine bırakılmasını içeren anlaşmanın süresi dolmaya yaklaşmış ve 1984'te kontratın ÇHC Hükümeti tarafından yenilenmeyeceği açıklanmıştır. Bunun yarattığı ekonomik, sosyal ve politik etkilerden bazıları da dile ve dil eğitimine olan yansımaları sebebiyle ilgi çekicidir.

1997'den sonra Hong Kong'un dil politikası ve çok dilli yapıya etkisi

Özerk bölge statüsünü aldıktan hemen sonra bölgede hangi dillerin kullanılacağı, hangi dillerle eğitim verileceği ve bu eğitimin ne koşullar altında, kim tarafından verileceği konuları Hong Kong yönetiminin önem göstermek zorunda kaldığı konular arasına girmiştir. Bu doğrultuda, bölgede hangi dillerin öğretilene tarihten günümüze koloni hükümeti ve HKÖİB hükümetinin karar verdiği ifade edilebilir. Çocuklarının geleceğini garanti altına almak için çaba sarf eden ailelerin yarattığı baskının ve iş sektörlerinin ihtiyaçlarının da bu kararlarda etkili olduğunu söylemek yanlış olmaz. Miguel Pérez-Milans, *Dil ve Eğitim Ansiklopedisi*'nde yayımlanan araştırmasında bölgede kullanılan en önemli iki dil yani İngilizce ve Kantoncanın yeri ve önemine dair şu açıklamaları yapar:

19.yy'da Avrupa'da burjuvazinin yükselişe geçmesi ve birleşik ulusal pazarlarda yürüttüğü ekonomik faaliyetler ile beraber bölgede devamlı kullanılan Çince ve İngilizce, buranın iki dilli bir çerçeveye kavuşmasına yol açmıştı. Bir yandan İngilizce Yüksek Öğretim, elit iş imkânları ve sosyal ağlara erişim ile ilişkilendirilirken, diğer bir yandan sadece Çince biliyor olmak az gelirli aileler ile ilişkilendirilmişti. Yani tarihsel açıdan İngilizce Hong Kong'un sosyoekonomik pazarında baştan beri "sembolik bir kapital" (Bourdieu, 1991) olarak inşa edilmişti ki bu sınıf-temelli hiyerarşik yapıların

²⁴ "Hong Kong Özel İdari Bölge"nin yabancı kaynaklarca kullanılan kısaltması HKSAR'dır.

üzerinde yeniden üretildiği ve yasallaştırıldığı temel bir mihenk taşı olarak da karşımıza çıkmaktaydı (Pérez-Milans, 2017, s. 208-209).²⁵

Bu doğrultuda son elli yılda, İngilizcenin toplumun son derece küçük bir kesiminin ki bu kesim çevirmen ve tercümanlardır, bildiği bir dil olmaktan çıkıp gitgide daha fazla insanın “yüksek iki dillilik seviyesinde hâkim olduğu bir dil haline gelmesi Hong Kong Hükümeti’nin hedefleri” (O’Halloran, 2000, s. 146) arasında önemli bir yere sahiptir. Hong Kong Eğitim Bürosu resmi internet sitesinde de bu hedefi, öğrencilerin: “Daha iyi eğitim ve hayat için iki dil okuma yazma [ve] üç dil konuşma üzerine uzmanlaşma” (HKSAR Education Bureau, 2017, para.4) sağlamasını destekleme olarak belirtmektedir. Bu doğrultuda 2021 yılında Eğitim Sekreteri Kevin Yeung Yun-hung, “Dil Eğitimi ve Araştırma Komitesi”nin 25. Yılı konferansında hükümetin bu doğrultuda emin adımlar ile ilerlediğini ifade ederken bu dil politikasının: “Çince ve İngilizceye olan iyi bir hâkimiyetin kişilerin yalnızca entelektüel gelişimini, akademik başarılarını değil aynı zamanda kariyer olasılıklarını da kolaylaştırdığını” (Yun-hung, 2021, para.6) belirtmiştir.

1984 yılında imzalanan anlaşma gereğince, 1997 yılındaki devri ardından bölgenin ana kıta ile olan kültürel, dilsel, politik ve sosyoekonomik farklılıklarını dengelemeyi amaçlayan “bir ülke, iki sistem” (Pérez-Milans, 2017, s. 5) prensibi doğrultusunda, Hong Kong özerk bir bölge olarak Çin hükümetine bağlanır. 1997 sonrasında bu prensip “bir ülke, iki sistem, üç dil” (Evans, 2013, s. 306) olarak değişmeye başlar.²⁶ Bu politika değişikliğinin yansımaları Kantoncanın “yüksek” dil alanlarında (O’Halloran, 2000, s. 147) kullanımının hızlanması olarak kendini hissettirir. Özellikle ÇHC hükümetinin 80’lerden sonra yürüttüğü dışa açılımcı politikalar, 2001 yılında Dünya Ticaret Örgütüne üye olması ve dış ticarete yaşanan büyümenin hız kazanması gibi sebepler nedeniyle Hong Kong, ÇHC’nin dışa açılan kapılarından önemli bir tanesi haline gelmiştir. Bu durum ise bölgenin yabancı dil, yani çok iyi derecede İngilizce ve Mandarin Çince, bilen işgücüne olan ihtiyacının tahmin edilemez derecede artmasında önemli rol oynamıştır.

Bu ihtiyacı karşılayabilmek adına Hong Kong Özel İdari Bölge yönetimi: İngilizcenin yanı sıra “ana kıta Çin Halk Cumhuriyeti topraklarında, ulusal dil olarak yarım asırdan fazla bir süredir kabul görmüş olan Mandarin Çincenin, eğitim sisteminde yerini alması gerektiğine karar kılmış” (Evans, 2013, s. 306); Mandarin Çince derslerini okullarda zorunlu bir hale getirerek bölgeyi çok dilli bir yapıya kavuşturmuş; “iki dilli okuryazarlık ve üç dillilik” (Li D., 2017, s. 73) politikasının ilk adımları da böylece atılmıştır.

O’Halloran, HKÖİB hükümetinin 2000 yılı öncesindeki dil politikasına dair şunları anlatır:

İngilizce ve Kantoncanın resmi statüsü, devir sonrasında hazırlanan Temel Kanun’unun 9. Maddesine göre garanti altına alınmıştır. İngilizce sivil memur hizmetleri, iş dünyasının üst kademeleri ve profesyonel sektörlerde ve hatta yükseköğretimde iletişim aracı olarak yerleşik biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Buna rağmen tekrar Çin himayesine geçtikten sonra hükümet, sivil hizmetlerin Çince-İngilizce iki dilli okur-yazar ve Çince-İngilizce-Kantonca üç dil [konuşur] olmasını amaçlayan bir dil politikasına biçim vermiştir (O’Halloran, 2000, s. 147).

1997 yılındaki devir işleminin hemen ardından HKÖİB eğitim alanında uygulamaya koyacağı yeni politikayı yayımladığı “Kılavuz (Guidance)” içinde açıklar (Education Commission , 2005, s. 6). Bölgede bulunan pek çok orta ve lise düzeyindeki okulun (7-12. sınıf) eğitim dillerini Kantoncaya çevirmesi, yani bu okullarda anadille eğitim verilmesi talebinde bulunur. Hong Kong Eğitim Bürosu, gelecek eğitim

²⁵ Burada kastedilen konuşma dili olarak “Kantonca” ve yazı dilinde ise “Klasik Çince”dir.

²⁶ Bir ülke, iki sistem, üç dil ve ulaşılmak istenen hedefler hakkında daha geniş bilgi için bk. Wright, S., & Kelly-Holmes, H. (Eds.). (1997). *One country, two systems, three languages: a survey of changing language use in Hong Kong* (Vol. 3, No. 2). Bristol: Multilingual Matters.

döneminden (1998-1999) itibaren uygulanmak üzere, önceden belirlenen İngilizce standartlarını yakalayamayan hocalara ya da öğrencilere sahip okulların (yapılacak olan sınavlarda yeterli başarı gösteremeyen), EDİ ile kaliteli bir eğitim standardını tutturamayacaklarını ve bu yüzden eğitim dillerini Kantoncaya çevirmeleri gerektiğini söyler. İngilizceyi eğitim dili olarak kullanmak isteyen okulların ise belli başlı üç kriteri sağlamaları gerekmektedir: 1) Okuldaki öğrencilerin en az %85'inin İngilizce ile öğrenmede büyük bir sorun yaşamadığının, 1995-1998 arası okullarda yapılan "Eğitim Dili Gruplandırma Değerlendirmesi" sonuçlarına göre ispatlanmış olması; 2) Öğretmenlerinin okul müdürü tarafından yahut sertifikalar ile yeterliliğinin ispatlanması; 3) Okulların, öğrencilere hızlı kurslar ve benzeri yardımcı programlar verebilmek için gerekli alt yapıya dair hazırlıkları yapmış olmaları (Education Commission , 2005, s. 7).

Bu dil politikası, bölgede bulunan yaklaşık üç yüz okulun iki yüz tanesini, eğitim dili olarak Kantonca kullanmaya başlamak zorunda bırakır. Ama çocuklarının gittiği okulların EDİ statüsünden EDÇ'ye çevrilmesi, velileri rahatsız etmiş ve onların direnişi ile karşılaşmıştır. Ana dilde eğitim, çocukların konuları daha hızlı ve iyi kavramalarına yol açtığından, akademik olarak başarılı olmalarını sağlasa bile: Hong Kong üniversitelerinin çoğunda İngilizce eğitim (EDİ) veriliyor olması; iş piyasasında başarı sağlamak için İngilizcenin hala olmazsa olmazlardan biri olarak düşünülüyor olması (Education Commission , 2005, s. 13); bu iki duruma rağmen orta ve lise düzeyindeki okulların çoğunun EDÇ'ye zorunlu olarak dönüştürülmüş olması gibi sebepler, velilerin çocukları için hayal ettikleri gelecek tablosunun temelden sarsılmasına yol açmıştır (Evans, 2002, s. 97-98). Bu durum ve EDÇ okulların ikinci sınıf okullar olarak düşünülmesi, en iyi öğrencilerin elit EDİ okullarda eğitim görenler oldukları algısını güçlendirmiş (Chan, 2014, s. 461) ve bu yüzden, veliler tarafından toplum içinde çatışma ortamı ve ayrımcılığa yol açtığı düşünülen bir unsur haline gelmiştir (Choi, 2003, s.675-676, 678; Evans, 2002, s. 98). 1997-98 yılları arasında, sadece yüz yirmi dört okulun EDİ kullanmasına izin veren (O'Halloran, 2000, s. 151) hükümetin, bu yeni eğitim dili politikasıyla yarattığı tartışma ortamı uzun süre devam etmiş, hatta 2009 yılında var olan hoşnutsuzluğun giderilmesini amacıyla ortaya atılan "ince ayar politikasına (fine-tuning policy)"²⁷ kadar süregelmiştir. 2005 yılında Hong Kong Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanan, "Orta Okullarda Eğitim Dili Raporu" içinde bu politikanın amacı: "ana dilde öğretimi korumak ve İngilizce yeterliliğini geliştirmek" (Education Commission , 2005, s. 2) olarak açıklanmış, politikanın yetkinliği ise hükümet ve üniversiteler tarafından yapılan araştırma sonuçlarından elde edilen veriler sonrasında şu maddeler altında açıklanmıştır:

- 1) Öğretme ve öğrenme aşamasında, öğretmenlerin ana dilde eğitim ile beraber daha derin ve efektif eğitim verdikleri; öğrencilerin ise sınıflarda daha aktif oldukları ve dersleri daha kolay anladıkları; analitik düşünme ve soyut düşünme kabiliyetlerinin daha kolay geliştiği;
- 2) Kişisel gelişim anlamında, öğrencilerin başarı tatminlerindeki yükselişin, kendine güven duygusuna olumlu yönde etki ettiği, motivasyonlarını arttırdığı;
- 3) Akademik performans anlamında, öğrencilerin fen ve sosyal bilimler üzerine başarı oranlarının yükseldiği, ancak İngilizceye olan ilgi ve motivasyonlarının düştüğü;
- 4) Akademik anlamda, EDİ ile öğrenim görmüş öğrencilerin yükseköğrenim giriş sınavlarında daha yüksek puan aldığı ve daha başarılı olduğu; ancak EDÇ öğrencilerin başarı oranlarının da artış gösterdiği; bu doğrultuda, üniversite kabullerinin orta ve lise düzeyinde görülen eğitim başarısına göre

²⁷ Politika hakkında daha geniş bilgi için lütfen bkz. Chan, J. Y. (2014). Fine-tuning language policy in Hong Kong education: stakeholders' perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28(5), s. 459-476.

yapıldığı ve EDÇ okullardan gelen öğrencilerin bu anlamda üniversiteye daha kolay girdikleri saptanmıştır (Education Commission , 2005, s. 8-13).

Yukarda bahsi geçen resmi araştırmaların aksine bir sonuca 2008 yılında ulaşan Tsang'ın araştırmasına göre ise; "EDİ okulu mezunları arasından üniversiteye girenlerin sayısının, EDÇ okulu mezunlarına oranla çok daha fazla olduğu" (Tsang, 2008) saptanmıştır. Bu anlamda iki çalışmanın birbiri ile olan tutarsızlığı ilgi çekicidir. Bunun nedeni, Tsang'ın daha küçük bir grup ile çalışmayı yapmış olmasında; yahut hükümetin, uyguladığı politikanın pozitif yanlarını öne çıkarmak istediği düşünöncesinde yatabilir.

Kısaca özetlemek gerekirse, eğitim dili politikaları bağlamında, Hong Kong örneği geçmişten günümüze üç döneme ayrılabilir: 1) Koloni hükümetinin laissez-faire politikası (serbest politika) ki bunda her okul kendi eğitim dilini seçme hakkına sahiptir (1946-97 yılları arası dönem); 2) Zorunlu ana dilde eğitim politikası ki bu 1998 sonrasında yürürlüğe konulan ve yukarıda bahsedilen politikadır (1998-2009 yılları arası dönem); 3) 2009 yılında hazırlanan "ince ayar" politikası sonrasındaki dönem (Poon A. , 2013, s. 46) ki okulların hangi dersleri İngilizce vermek istediklerine "bazı koşullar dâhilinde" (Chan, 2014, s. 461) kendilerinin karar verebileceğini ifade eden bu politika değişikliği, günümüze kadar uzanmaktadır (2010-...). İnce ayar politikası ile EDİ ve EDÇ kullanan okulların arasında oluşan ayrışma ortadan kaldırılmaya çalışılmış, 2010 yılı sonlarına doğru bu politikaya uygun ders programlarının okulların ve öğretmenlerin yetkinliklerine göre uygulanmaya başlanmasına karar verilmiştir (HKSAR Education Bureau, 2010, s. 1). Bu teşebbüsün amacı, EDİ ve EDÇ olan okulların üzerine yapışmış yaftaları ortadan kaldırmak, her okulun kendi eğitim dili seçimlerini öğrenci ve öğretmenlerin yeterliliklerine göre karar vermesine olanak sağlayacak esnekliği sağlamaktır. Ana dilde eğitim politikasına yapılan bu "ince ayar"ın kapsamı Eğitim Bürosu tarafından ana dilde eğitim için belirlenen temel kriterlere ek olarak şu maddelerle açıklanmıştır:

- 1) İngilizce derslerine ek olarak verilen genişletilmış öğrenme aktivitelerinin saati arttırılacaktır.
- 2) Okullar, öğrenci motivasyonunu arttırmak ve öğrencilerin lisede EDİ olan okullara geçiş yapabileceklerini göz önünde bulundurarak, dil ile alakalı olmayan dersler arasından, iki dersin İngilizce öğretilmesine karar verebilecektir.
- 3) %85'lik öğrenci yeterliliğini (İngilizce ile öğretileni anlama becerisi; iyi ve yüksek seviye İngilizce) sağlayan okullar, kendi eğitim dili düzenlemelerini yapabilecek yetkiye sahip olacaktır.
- 4)Yukarda belirtilen çerçevede okulların EDİ ve EDÇ gibi etiketleri bulunmayacak ve böylelikle okullardaki uygulamalar da çeşitlilik kazanacaktır (HKSAR Education Bureau, 2009, s. 2-4).

Görünen odur ki 1997 yılında devreye sokulan ana dilde eğitim politikasının öğrenci velilerinde yarattığı rahatsızlık, 2009'da yürürlüğe giren ince-ayar politikası ile beraber giderilmeye çalışılmıştır. Veli ve öğrencilerde bu yeni politikanın bir nebze olsun rahatlama yaratmasının temel nedeni olarak; okulların, bu dönemden sonra EDÇ ya da EDİ okullar olarak ayrıştırılmalarından ziyade, hangi ders ve konuların EDÇ ya da EDİ kullanılarak öğretildiği yönünde sınıflandırılmaya başlanmış olmasında yatmaktadır. Bu politika ile EDÇ eğitim almakta olan öğrencilerin İngilizce ile gördükleri ders miktarının %25 fazlalaştırılması (Lai, 2013, s. 313) ve bu doğrultuda EDİ-EDÇ okullar arasında yaşanan sosyal ayrışmanın ortadan kaldırılması amaçlanmıştır (Li D. , 2017, s. 197). Bu politika öğrencilerin "öğrenme motivasyonunu ve öz-değerlerini yükseltmiş" (Poon A. , 2013, s. 46), politika uygulanmaya başlandıktan

sonra öğrencilerin özellikle İngilizce eğitim veren üniversitelere girdikten sonra yaşadığı adaptasyon sorununda da azalma kaydedilmiştir.²⁸

İnce ayar politikasına, öğretmenler ve öğrencilerin bakışı ile değişken eğitim dilinin öğretim, öğrenme ve İngilizce yetkinlikleri üzerine etkisine dair, Poon ve Lau'nun 2016 yılında yayımladıkları, 2012 yılında EDİ dersler ve bazı yarı-EDİ derslerin verildiği iki orta kalite devlet destekli okulun öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre: öğretmenler, EDC'den EDİ'ye geçilen derslerde, kavram ve terim tek tek açıklanmak zorunda kaldığını, bu nedenle ders hazırlarken ve anlatırken daha fazla zamana ihtiyaç duyulduğunu, ancak belli bir süre sonra İngilizce verilen sayısal derslere (dil kullanım gereksinimi düşük olan matematik, fen bilimleri gibi) öğrencilerin adapte olduklarını, tarih, coğrafya gibi dil kullanımı yüksek derslerde ise sorun yaşadıklarını ve öğrencilerin sınıftaki aktifliklerinin zedelenmesini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda, hem İngilizceyi hem de içerik temelli konuları anlamaya çalışan öğrencilerin zorlandıkları, öğretmenlerin ise bazı konuları öğrencilerin anlayabilmesi için daha yüzeysel anlatmak zorunda kaldıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler, öğrenme sürelerinin uzamasına rağmen zor olsa da bazı dersleri İngilizce almaktan hoşlandıklarını ifade etmiş, ancak öğretmenlerin yarı İngilizce yarı Çince ders işlemelerinden, yani karma kodlar kullanmalarından yana rahatsız olduklarını ve bu durumun anlamayı zorlaştırdığını ifade etmişlerdir (Poon & Lau, 2016, s. 139-144).

Yukarıda bahsi geçen, Eğitim Komisyonu, Poon ve Lau ile Tsang'ın yürüttüğü araştırmalara, lise sonrası yükseköğrenim ve/veya kurs gören Çinli öğrencilere dair resmi istatistik verileri eklenerek basit bir analiz yapılacak olursa şöyle bir sonuca varılabilir:

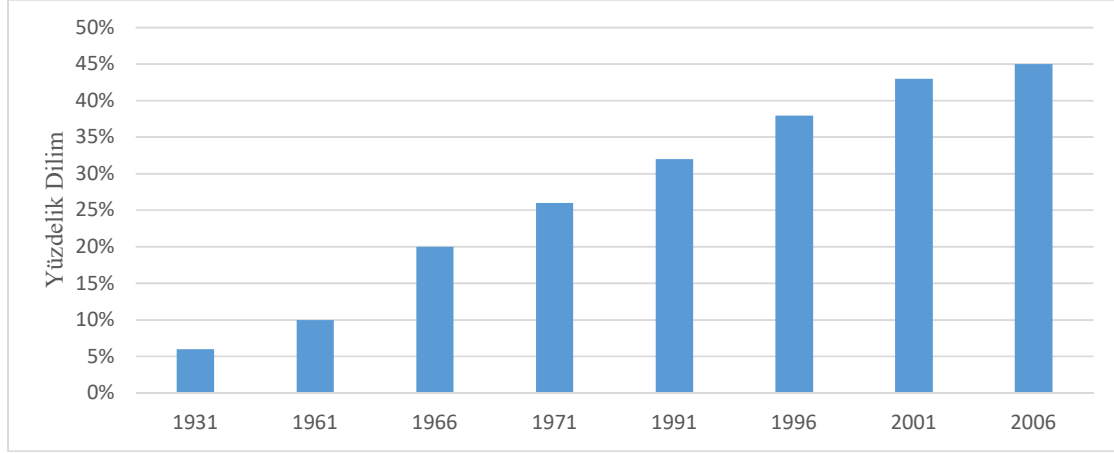
Hong Kong'da 2001 yılında lise sonrası eğitime devam eden kesim üzerinde yapılan resmi araştırma verilerine göre: 1991-2001 arası sırasıyla on beş yaş ve üzeri (yabancılar hariç) lise sonrası sertifika kursları ve üniversite gibi yerlerde eğitime devam edenlerin, nüfusa oranları sırasıyla: 1991 yılı itibarıyla %23,11; 1996 yılı itibarıyla %21,26; ve 2001 yılı itibarıyla %25,83 olarak görünmektedir (Census and Statistics Department, 2002, s. 42). En son 2016 yılında yapılan ve 2017 yılında açıklanan resmi sayım verilerine göre ise: 2006-2016 yılları arası on beş yaş ve üzeri (yabancılar hariç) lise sonrası sertifika, ön lisans, lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip olan nüfusun toplam nüfusa oranı: 2006 yılında %48,42; 2011 yılında %49,99; 2016 yılında ise %52,72 olarak tespit edilmiştir (Census and Statistics Department, 2017b, s. 48). Bu anlamda, Tsang'ın (2008) araştırmasının aksine, 1997 sonrası ana dilde eğitim politikasının yükseköğrenim gören kişi sayısında ilk dokuz yıl içerisinde hızlı bir artışa sebep olduğu, bu hızlı artışın ise 2006 ve aslen 2009 "ince ayar" politikasından sonra, daha yatay seyirli bir ivmeye dönüştüğü; Poon ve Lau'nun araştırmasına göre, öğrencilerin İngilizce dersleri anlamada sorun yaşadığı ve bu sorunun lise sonrası eğitime yansımaları olduğu düşünülebilir. Bu anlamda, ivmedeki düşüşün devam etmekte olması, 2010 öğretim yılında uygulamaya konulan ince-ayar politikasının, yükseköğrenim hakkı kazanan ve devam eden öğrenci sayılarında, pozitif yönde büyük bir etki yaratmadığı söylenebilir.

Hong Kong'da kullanılan resmi diller üzerine istatistiksel veriler

Bölgede konuşulan diller ile alakalı ilk defa 1911 yılında yapılan sayımdan bugüne, hükümet elde edilen verileri düzenleyerek yayımlamaya devam etmektedir. İngilizce ile alakalı ilk verinin toplanmasına ise

²⁸ Burada adaptasyon sorunu ile kastedilen İngilizce'nin sadece yabancı dil dersi olarak müfredatta yer aldığı EDC okullardan mezun öğrencilerin, üniversiteye girdikten sonra İngilizce ders görmeye başlamasının yarattığı zorluk ve rahatsızlıktır. Doğal olarak öğrencilerin üniversitedeki başarı ortalamalarını etkileyen bu durum, velilerin de EDC okullarına olan negatif yaklaşımının nedenlerindedir.

1931 yılında başlanmıştır. En son 2017 yılında yayımlanan ve 2022 yılında yenisinin yayımlanması beklenen araştırmalarda, sayım yetkilileri sayıma katılan halka yabancı dil okuryazarlığı ile alakalı: 1) Günlük hayatta kullandıkları dili; 2) Konuştıkları dil/dillerin neler olduğunu sormuşlardır (Bacon-Shone & Bolton, 2008, s. 31). Bu soruların cevaplarına dair 1931-2006 arası sonuçlar Şekil 1 de, 2006-2016 yılları arası sonuçlar ise Tablo 1'de yer almaktadır. Bölgede belirtilen dillerin yanısıra; Hakka, Fukien, Shanghainese, Chiu Chau ve benzeri birden çok diyalekt de kullanılmaktadır. Ancak bu diyalektleri konuşan nüfus nispeten düşük miktarda olduğundan ve diyalektler hükmet tarafından resmi dil statüsünde kullanılmadığından bu araştırmanın dışında tutulmaları uygun görülmüştür.



Şekil 1. Hükümet sayım raporlarına göre 1931-2006 arası Hong Kong'da İngilizce bilenlerin nüfusa oranı (Bacon-Shone & Bolton, 2008, s. 32)

Tablo 1. Resmi Verilere Göre 2006-2016 Arası 5 Yaş ve Üzeri Seçili Dilleri Konuşanların Nüfusa Oranı*

	Nüfusa Göre 5 Yaş ve Üzeri Yüzdeler Oranlar								
	Ana Dil			Yabancı Dil/Diyalekt			Toplam		
Yıl	2006	2011	2016	2006	2011	2016	2006	2011	2016
Dil/Dialekt									
Kantonca	90,8	89,5	88,9	5,7	6,3	5,7	96,5	95,8	94,6
İngilizce	2,8	3,5	4,3	41,9	42,6	48,9	44,7	46,1	53,2
Mandarin	0,9	1,4	1,9	39,2	46,5	46,7	40,2	47,8	48,6

*Hong Kong Nüfus Sayım ve İstatistikleri resmi sitesi üzerinden alınarak düzenlenmiştir (Census and Statistics Department, 2017a).

Yukarıda, Hong Kong hükümeti tarafından rapora dökülmüş olan beşer yıllık verilerin ışığı altında, HKÖİB bölgesinde kullanılan diller arasında İngilizce ve Mandarin Çince ile ilgili şu yorumları yapmak mümkündür:

1) 1931 yılında nüfusun çok küçük bir kısmı İngilizce bildiğini söylemektedir. Daha evvel bahsedildiği üzere bu kesimin çoğu devlet kadrolarında, hukuk, eğitim ya da tercüme faaliyetlerinde aracı konumunda olan elit tabakadan oluşmaktadır;

2) 1961-96 yılları hızla ivmelenen İngilizce bilen nüfus oranı, 1997 yılında yaşanan devir teslimi öncesi %38'lere kadar ulaşmıştır. Bu da Hong Kong Koloni Hükümeti'nin, İngilizceyi yaygınlaştırma

politikasında ne kadar başarılı olduğunun ve ticari bir liman ve finans merkezi görevini üstlenen Hong Kong'da İngilizcenin ne kadar önemli bir değere sahip olduğunun bir göstergesi olarak alınabilir.

3) 1997 yılında HKÖİB hükümetinin uygulamaya koyduğu “ana dilde eğitim” politikasının, İngilizce bilen oranının ivmesinde ciddi bir düşüş yarattığı ve bu anlamda ana dilde eğitim politikası olarak başarı gösterse de bölgenin çok dilli potansiyeline darbe vurduğu düşünülebilir. Her beş yıllık periyot içinde, İngilizce bilen sayısındaki ortalama ivme %2-3 oranının üzerine çıkamamış, bu durum 2016 yılındaki sayıma kadar İngilizce için bu şekilde devam etmiş görünmektedir.

4) 2009 yılında yürürlüğe konan ince-ayar politikasının etkisi 2016 yılında İngilizce bilen oranı ivmesindeki artıştan gözlemlenebilmektedir. Eldeki veriler ışığında incelendiğinde bu yeni politikanın İngilizce öğreniminde yaşanan düşüşü düzelttiğini söylemek yanlış olmaz. Ancak bu politikanın gerçekten de başarılı olup olmadığına dair kesin bir yargıda bulunabilmek adına en azından sonraki beş yıllık periyodun sonunda yayımlanacak olan sayım sonuçlarının da hesaba katılmasının daha net sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

5) Yukarıdaki veriler karşılaştırıldığında ana dilde eğitimin aslen yabancı dil edinimini çok yüksek bir oranda etkilemediği de düşünülebilir. Ancak tabii ki bu hususta daha net bir şey söyleyebilmek adına İngilizce konuşanların dildeki yetkinliklerinin de göz önünde bulundurulduğu veriler üzerine araştırmalar yapılması gerekmektedir. Ayrıca elde edilen verilerin kişilerin söylemlerine bağlı olduğu ve gerçeği yansıtmayabileceği de düşünülmesi gereken başka bir husustur.

6) 2001 yılında Çin Hükümetinin Dünya Ticaret Örgütüne üye olması ile hızlanan ticari ortam ve 1997 yılında orta ve lise düzeyinde uygulanmaya konan zorunlu Mandarin derslerinin işe yarayıp yaramadığını anlamak için 1993-2003 yılları arasında yapılan araştırmalarda, orta seviye üzerinde Mandarin Çince konuştuğunu söyleyen kişilerin oranlarına da bakılması gerekli görülmektedir. Bacon-Shone ve Bolton'nun araştırmalarına göre; 1993 yılında orta ve üzeri seviyede Mandarin Çince konuşanların oranı %29'dur (Bacon-Shone & Bolton, 2008, s. 39). Tablo 1'e göre 2006 yılında bu oran %40 civarına kadar çıkmıştır. 2011 yılında %48 civarına kadar çıkan oran 2016 yılında yapılan sayımda %49 civarında bir orana sahiptir, yani ivme kaybetmesine rağmen her periyotta artmaya devam etmektedir ki zorunlu Mandarin Çince dersleri ile başarı sağlandığı söylenebilir.

Sonuç

İki dillilik araştırmalarında Hong Kong, pek çok farklı açıdan dikkatle incelenmesi gereken hassas bir bölgedir. Bu araştırmada, 1841 yılında İngiliz sömürgesi olmasından bugüne, Hong Kong'un dilsel yapısı tarihi olayların ışığı altında incelenmeye ve aktarılmaya çalışılmıştır. Çalışmamızda ele aldığımız Hong Kong, bugün dil-eğitim politikaları olarak hala kullanılmakta olan; ana dilde eğitimin, İngilizce ile eğitimin ve karma, yani son dönemde kullanılan "ince ayarlı ana dilde eğitimin" doğurduğu sonuçlar açısından, hükümetin yayımladığı veriler doğrultusunda incelenerek, bölgenin çok dilli yapısının gelecekteki durumu öngörülme çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

Dil politikasının değişimi ve EDC planlaması sonrasında, yükseköğrenim gören Hong Kong'lu sayısının, özellikle 1997'de “ana dilde eğitim” politikasının devreye girmesinden itibaren, bir buçuk kat arttığı, Mandarin Çince konuşabilen Hong Kong'lu sayısının da yine aynı dönemden sonra benzer bir çizgi izlediği tespit edilmiştir. “Ana dilde eğitim” politikasının, üniversiteye giden öğrenci sayılarına etkisi üzerine resmi veriler incelendikten sonra, istenilen başarının yakalandığı düşünülmektedir. 2001

yılında Hong Kong Sayım ve İstatistik Kurumu tarafından 15 yaş ve üzeri lise sonrası eğitimine devam eden öğrenci sayısının nüfusa oranı %25,83 olarak verilmişken; ana dilde eğitim politikasının yürürlüğe girmesinden tam dokuz sene sonra, yani öğrenci nüfusunun büyük çoğunluğu tümüyle EDÇ ile eğitim görüp ilk mezunlarını verdiği sene olan 2006 yılında yapılan sayım sonuçları, bu oranın %48,42 ye kadar yükselmiş olduğunu göstermektedir. Bu durum Tsang'ın 2008 yılında yaptığı araştırma sonuçlarını çürütmekte, hükümetin ana dilde eğitim politikası ile eğitim seviyesini yukarı çekmeyi başardığını göstermektedir.

İngilizce seviyelerinde ise ana dilde eğitim politikasına geçildikten sonra düşme gözlenmiş, ince ayar politikasının devreye sokulmasıyla bu düşüşün önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bu politikanın İngilizce bilen oranlarında, 2006 yılından itibaren yaklaşık %2'lik ek bir ivme kazandırdığı söylenebilir. 1966-2001 yılları arası her beş yılda yaklaşık %5'lik bir ortalama artışa sahip olan İngilizce bilen sayısı, 1997 ana dilde eğitim politikasının ilk mezun verişinden sonra %3'lük bir ivme kaybına uğramış, 2010 yılında ince ayar politikasının devreye girmesinden sonra ise bu oran tekrar yükselerek %4 bandına çıkmıştır (Şekil.1; Tablo.1). Bu verilerden yola çıkılarak hükümetin devreye soktuğu ince ayar politikası ile hedeflenen başarıyı yakalamakta olduğu söylenebilir.

1997 sonrası zorunlu ders olarak müfredata giren Mandarin Çincenin, 1993 (Bacon-Shone & Bolton, 2008) ile 2006 (Tablo.1) yılları arası on üç yıllık dönemde ortalama ivmesi %11, her beş yıllık dönemde ise %4,3 civarındadır. Bu durum, Mandarin Çince bilen sayılarının bölgede, 1997 öncesi ve ince ayar politikası sonrası İngilizce bilen öğrenci artış ivmeleri ile neredeyse aynı seviyede bir yükselme içinde olduğunu gösterir. Bu anlamda, tek ders üzerinden işlenen Mandarin Çincenin, İngilizceye oranla daha kolay ve hızlı öğrenildiği sonucuna varılabilir.

Bölgede varlığını sürdüren çok dilli yapının bir tür işlevsel çok dillilik olduğu, yani dillerin işlevlerine göre konumlandırıldığı bir yapının varlığı, saptanmıştır. Günümüzde bu konumlar, hükümetin resmi politika değişimi sonrası daha birbiri içine geçmiş görünse de hala İngilizcenin resmi dil olma statüsünü kaybetmemiş olduğu, Kantoncanın ise yavaş da olsa yükseldiği görülmektedir. Bu görev ve işlev farklılaşmasında: halkın sosyal hayatta Kantonca; iş hayatına bakıldığında hükümet, hukuk, eğitim gibi sektörlerde genel olarak İngilizce-Kantonca kullandığı; Mandarin Çincenin ise iş hayatının ticari bölümüne ve ana kıta ile olan görüşmelere ayrılmış olduğu, hala Hong Kong'da kullanılan her dilin kendine has bir kullanım yeri bulunduğu, yani kısacası aslında diglosik yapıdan iki dilli bir yapıya belli konularda geçilmiş olsa da henüz tam anlamıyla çok dilli bir yapıya geçilmediği ifade edilebilir.

Bu çerçevede, “tek ülke, iki sistem, üç dil” bakışı üzerinden oluşturulmaya çalışılan, “iki dil okuryazar, üç dil konuşur” hedefini karşılamaya uygun, hem öğrencilerin İngilizce seviyelerini yükseltme hem de ana dilde eğitimi destekleme isteğine cevap üreten en dengeli politikanın, ana dilde eğitime yapılan “ince ayar” politikası olduğu söylenebilir. Çin hükümetinin gelecek yıllarda ticari anlamda güç kazanmasının, Hong Kong'un dil evrenine etkisinin de büyük olacağı düşünülecek olursa, Dünya'da genel geçer dil (lingua franca) olarak kullanılan İngilizcenin, bölgedeki önemini koruyacağı; Mandarin Çincenin ise iş hayatının vazgeçilmez bir parçası olacağı iddiasında bulunulabilir. Tarihi bir perspektiften bakıldığında iki dilli olan bölgenin, günümüzde artık “resmi” olarak çok dilli bir yapıya geçme çabasında olduğu aşikârdır. Gelecekte ise uygulanan politikaların devamı halinde, Hong Kong'un hızla normal üç dilli bir yapıya kavuşacağını söylemek yanlış olmayacaktır.

Kaynakça

- Appel, R., & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Bacon-Shone, J. ve Bolton, K. (2008). *Bilingualism and multilingualism in the HKSAR: Language Surveys and Hong Kong's Changing Linguistic Profile*. *Language and Society in Hong Kong*, s. 25-51.
- Beziers, M. ve Van Overbeke, M. (1968). *Le bilinguisme. Essai de définition et guide bibliographique*. Louvain: Librairie universitaire.
- Bloomfield, L. (1935). *Language* (revised edition). London: George Allen & Unwin Ltd.
- Census and Statistics Department. (2002). *2001 Population by-census: summary results*. Hong Kong Government. Population By-census Office.
https://www.censtatd.gov.hk/en/data/stat_report/product/B1120018/att/B11200182001XXXXB0100.pdf adresinden alındı
- Census and Statistics Department. (2017a). *2016 Population by-census*. HKSAR Population by-census: <https://www.bycensus2016.gov.hk/en/bc-mt.html?search=A111> adresinden alındı
- Census and Statistics Department. (2017b). *2016 Population by-census: summary results*. Hong Kong Government. Population By-census Office.
https://www.censtatd.gov.hk/en/data/stat_report/product/B1120094/att/B11200942016XXXXB0100.pdf adresinden alındı
- Chan, J. Y. (2014). Fine-tuning language policy in Hong Kong education: stakeholders' perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28(5), s. 459-476.
- ÇHC. (2021). *The Constitution of the People's Republic of China. The Basic Law of Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China*. Çin Halk Cumhuriyeti.
https://www.basiclaw.gov.hk/filemanager/content/en/files/basiclawtext/basiclaw_full_text.pdf adresinden alındı
- Choi, P. K. (2003). The best students will learn English': Ultra-utilitarianism and linguistic imperialism in education in post-1997 Hong Kong. *J. Education Policy*, 18(6), 673-694.
- Education Commission. (2005). *Report on review of medium of instruction for secondary schools and secondary places allocation*. Hong Kong: Hong Kong SAR Education Commission.
- Evans, S. (2002). The medium of instruction in Hong Kong: Policy and practice in the new English and Chinese streams. *Research Papers in Education*, 17(1), s. 97-120.
- Evans, S. (2013). The long march to biliteracy and trilingualism: Language policy in Hong Kong education since the handover. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, s. 302-324.
- Flowerdew, J. ve Miller, L. (1998). *English in Hong Kong and the reversion to Chinese sovereignty. Perspectives: Working Papers of the English Department*, City University of Hong Kong, s.46-89.
- HKSAR Education Bureau. (2009). *Fine-tuning the medium of instruction for secondary schools (Education Bureau Circular No. 6/2009)*. Hong Kong: Government Printer.
- HKSAR Education Bureau. (2017). *Seven learning goals of secondary education*. Education Bureau: <https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/7-learning-goals/secondary/index.html> adresinden alındı
- Lai, M. L. (2013). In the period of change—impacts of language education policies on Hong Kong students' learning motivation and achievement. *Conference of International Journal of Arts & Sciences*, 6(3), s. 311-322.
- Li, D. (2017). *Towards 'biliteracy and trilingualism'in Hong Kong (SAR): Problems, dilemmas, and stakeholders' views*. *Multilingual Hong Kong: Languages, Literacies and Identities içinde* (s. 179-202). Cham: Springer.
- Li, S. M. (1990). The Sino-British joint declaration, 1997, and the land market of Hong Kong. *Review of Urban & Regional Development Studies*, 2(1), s. 84-101.

- Lin, A., ve Man, E. Y. (2009). *Bilingual education: Southeast Asian perspectives*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Mackey, W. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics/Revue Canadienne De Linguistique*, 7(2), 51-85.
- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance—a psychological overview. *Journal of social issues*, 23(2), 58-77.
- O'Halloran, S. (2000). English medium secondary schools: Privileged orphans in the SAR. *Intercultural Communication Studies X*, 145-158.
- Pennington, M. C. ve Balla, J. (1998). Our future English teachers: Language use among graduate and undergraduate TESL students in Hong Kong. *Language in Hong Kong at century's end (Vol. 1) içinde (s. 243-262)*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Pérez-Milans, M. (2017). Bilingual education in Hong Kong. *Encyclopedia of language and education: Bilingual and multilingual education (3. baskı) içinde (s. 207-218)*. Cham: Springer International Publishing.
- Poon, A. Y. (2010). Language use, and language policy and planning in Hong Kong. *Current issues in language planning*, 11(1), s. 1-66.
- Poon, A. Y. (2013). Will the new fine-tuning medium-of-instruction policy alleviate the threats of dominance of English-medium instruction in Hong Kong? *14(1)*, 34-51.
- The Government of the People's Republic of China and The Government of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. (1984). *Joint Declaration of the Government of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland and the Government of the People's Republic of China on the Question of Hong Kong*. USC US China Institute: <https://china.usc.edu/joint-declaration-government-united-kingdom-great-britain-and-northern-ireland-and-government> adresinden alındı
- Tsang, W. K. (2008, 03 14). The effect of medium-of-instruction policy on education advancement. CUHK Faculty of Education Releases. 05 26, 2019 tarihinde <http://www.cuhk.edu.hk/cpr/pressrelease/080314e.htm> adresinden alındı
- Wang, L. ve Kirkpatrick, A. (2015). Trilingual education in Hong Kong primary schools: an overview. *Multilingual Education*, 5(1), 1-26.
- Yip, D. Y., Tsang, W. K., & Cheung, S. P. (2003). Evaluation of the effects of medium of instruction on the science learning of Hong Kong secondary students: Performance on the science achievement test. *Bilingual Research Journal*, 27(2), 295-331.
- Yun-hung, M. K. (2021). Opening Remarks at the 25th Anniversary Conference of SCOLAR. Education Bureau: <https://www.edb.gov.hk/en/about-edb/press/speeches/sed/20210625181602.html> adresinden alındı

57. La reformulation comme stratégie d'apprentissage du FLE: exemple du manuel *Panorama 4*

Özge SÖNMEZ¹

APA: Sönmez, Ö. (2021). La reformulation comme stratégie d'apprentissage du FLE: exemple du manuel *Panorama 4*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1004-1028. DOI: 10.29000/rumelide.995469.

Résumé

L'acte de reformulation continue à être l'objet de recherche des linguistes aussi bien que les didacticiens. Les méthodes d'enseignement des langues étrangères qui se développent en fonction de l'évolution des besoins, des progrès technologiques et des progrès scientifiques prennent en compte l'acte de reformulation comme un moyen d'apprentissage des compétences de langue étrangères. Dans l'apprentissage des langues, l'étudiant doit acquérir de nombreuses compétences. Bien que ces compétences soient définies de différentes manières selon les méthodes pédagogiques 4 compétences principales sont généralement mentionnées: la compréhension écrite, l'expression écrite, la compréhension orale et l'expression orale. Un enseignant de langues étrangères applique de nombreuses techniques pour aider les étudiants à acquérir ces compétences dans une langue. L'une d'elles est la reformulation. L'enseignant fait différentes reformulations, consciemment ou non, en donnant ses cours, en parlant, en posant des questions aux étudiants, en répondant, voire en organisant certaines informations au tableau. Les reformulations ont également une place entière dans les unités des manuels et dans les activités proposées aux étudiants. Dans notre étude, nous analyserons dans quelle mesure la reformulation, qui est en fait une créativité linguistique, sert dans le manuel « Panorama 4 » niveau B2, quelles compétences linguistiques ont été proposées aux étudiants par le biais des activités linguistiques, quels types de reformulations elles contiennent et les fonctions de ces reformulations.

Mots-clés: Acte de reformulation, compétences des langues, approche communicative, Panorama 4

Reformulation as a learning strategy for French as a foreign language: example from the "Panorama 4" manual

Abstract

The act of reformulation continues to be the subject of research among linguists as well as educationalists. Foreign language teaching methods which develop in line with changing needs, technological progress and scientific progress take into account the act of reformulation as a means of learning foreign language skills. In language learning, the student must acquire many skills. Although these skills are defined in different ways according to the teaching methods, 4 main skills are generally mentioned: reading comprehension, written expression, oral comprehension and oral expression. A foreign language teacher applies many techniques to help students acquire these skills in a language. One of them is rephrasing. The teacher makes various reformulations, consciously or not, by giving his lessons, by speaking, by asking questions to the students, by answering, even by organizing certain information on the board. Reformulations also have a full place in the units of

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi ABD (İzmir, Türkiye), osonmez@yahoo.fr, ORCID ID: 0000-0001-6515-6864 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.07.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995469]

textbooks and in the activities offered to students. In our study, we will analyze to what extent the reformulation, which is in fact a linguistic creativity, is used in the manual “Panorama 4” level B2, what linguistic skills were offered to the students through the linguistic activities, what types of reformulations they contain and the functions of these reformulations.

Keywords: Reformulation act, language skills, communicative approach, Panorama 4

Fransızca öğretiminde bir öğrenme stratejisi olarak “yeniden söyleyim”: *Panorama 4* örneği

Öz

“Yeniden söyleyim” (*fr. la reformulation*) eylemi, eğitimciler kadar dilbilimciler arasında da araştırma konusu olmaya devam etmektedir. Değişen ihtiyaçlar, teknolojik ilerlemeler ve bilimsel ilerlemeler doğrultusunda gelişen yabancı dil öğretim yöntemleri, yabancı dil becerilerini öğrenmenin bir aracı olarak “yeniden söyleyim” (*fr. la reformulation*) eylemini dikkate almaktadır. Dil öğreniminde öğrencinin birçok beceri kazanması gerekir. Bu beceriler öğretim yöntemlerine göre farklı şekillerde tanımlansa da genel olarak 4 ana beceriden bahsedilmektedir: okuduğunu anlama, yazılı anlatım, sözlü anlama ve sözlü anlatım. Bir yabancı dil öğretmeni, öğrencilere bu becerileri bir dilde kazandırmak için birçok teknik uygular. Bunlardan biri yeniden ifade etmektir. Öğretmen, derslerini vererek, konuşarak, öğrencilere sorular sorarak, cevaplayarak, hatta bazı bilgileri tahtada düzenleyerek, bilinçli veya bilinçsiz olarak çeşitli yeniden söyleyimler yapar. Ders kitaplarının ünitelerinde ve öğrencilere sunulan etkinliklerde de yeniden söyleyimlerin yeri vardır. Ülkemizde Fransızca öğretimi alanında dilin çeşitli seviyelerinde eylem odaklı yaklaşıma dayalı birçok ders kitabı kullanılmaktadır ancak bu ders kitapları kullanıldığında öğrencilerden beklenen görevlerin çoğu benzetime (*fr. la simulation*) dönüşmektedir. Benzetim iletişimsel yaklaşımın temel tekniğidir. Bu neredeyse kaçınılmazdır çünkü öğrencilerimiz günlük yaşamlarında çok nadiren Fransızca konuşma fırsatı bulurlar. Çalışmamızda ders kitabı olarak Panorama 4’ü seçmemizin temel nedeni iletişimsel yaklaşıma yönelik olmasıdır. Çalışmamızda aslında bir dilsel yaratıcılık olan “yeniden söyleyim”in “Panorama 4” B2 düzeyindeki ders kitabında ne ölçüde kullanıldığını, dil etkinlikleriyle öğrencilere hangi dil becerilerinin kazandırıldığını, hangi tür “yeniden söyleyim”ler yapıldığını ve bu söyleyimlerin işlevlerini inceleyeceğiz.

Anahtar kelimeler: Yeniden söyleyim, dil becerileri, iletişimsel yaklaşım, Panorama 4

Introduction

Les méthodes d’enseignement des langues étrangères se développent en fonction de l’évolution des besoins, des progrès technologiques et des progrès scientifiques. Si l’on prend en compte les méthodologies utilisées dans l’enseignement des langues étrangères dans notre pays, il est possible de faire ressortir deux approches particulièrement prépondérantes. L’une d’elles est l’approche communicative, l’autre, l’approche actionnelle. Dans les pays non francophones comme la Turquie, l’approche communicative est a priori la plus souvent utilisée. Pour cette raison, les manuels élaborés selon l’approche communicative sont préférés par les enseignants de langues étrangères. Les raisons en sont variées. En tant qu’exigence des manuels basés sur l’approche actionnelle et des principes de cette approche ; apprendre une langue étrangère par la pratique, basée sur des expériences dans la vie réelle, il s’agit de conforter les étudiants à effectuer principalement des tâches micro-macro hors classe, des

projets et des scénarios qui nécessitent une utilisation efficace du français. Dans le domaine de l'enseignement du français de notre pays, de nombreux manuels basés sur l'approche actionnelle sont utilisés à plusieurs niveaux de la langue, mais lorsque ces manuels sont utilisés, la plupart des tâches attendues de la part des étudiants se transforment en simulation, qui est pourtant la technique de base de l'approche communicative. C'est presque inévitable car nos étudiants n'ont que très rarement l'occasion de parler en français dans leur vie quotidienne. C'est la raison par laquelle nous avons choisi le manuel d'apprentissage Panorama 4 comme objet d'étude de ce travail vu qu'il est particulièrement tourné vers l'approche communicative. Panorama 4 est un manuel élaboré pour le niveau B2 selon le CECRL (Cadre Européen de Référence pour les Langues), pour les adolescents et les adultes.

Dans l'apprentissage des langues, l'étudiant est invité à acquérir de nombreuses compétences. Bien que ces compétences soient définies de différentes manières selon les méthodes pédagogiques 4 compétences principales sont généralement mentionnées : la compréhension écrite, l'expression écrite, la compréhension orale et l'expression orale. Un enseignant de langues étrangères applique de nombreuses techniques pour aider les étudiants à acquérir ces compétences dans une langue. L'une d'elles est la reformulation. L'enseignant fait différentes reformulations, consciemment ou non, en donnant ses cours, en parlant, en posant des questions aux étudiants, en répondant, voire en organisant certaines informations au tableau. Les reformulations ont une place entière dans les unités des manuels et dans les activités proposées aux étudiants. Dans notre étude, nous analyserons dans quelle mesure la reformulation, qui est en fait une créativité linguistique, sert dans le manuel « Panorama 4 », quelles compétences linguistiques ont été proposées aux étudiants par le biais des activités linguistiques, quels types de reformulations elles contiennent et les fonctions de ces reformulations.

« La reformulation » au carrefour de plusieurs disciplines

Le Larousse nous dit : « Formuler de nouveau et d'une manière plus correcte » Si l'on s'en tient à cette définition alors nous comprenons que le locuteur qui a déjà formulé une phrase est invité à la reformuler de manière plus correcte ou plus compréhensible. En nous basant sur l'idée que les signes linguistiques sont des codes qui aident à concrétiser le monde réel dans le monde linguistique par l'abstraction, on peut soutenir que l'existence de l'acte de reformulation chez l'individu est apparue depuis que l'homme a acquis la capacité d'exprimer ses pensées par le biais de la langue. Cet acte de reformulation qui n'est pas du tout nouveau, a été repris et étudié davantage par des linguistes. La reformulation est définie comme « Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante à l'énoncé source » (Martinot, 1994 : 65). Dans le schéma de « fonctions du langage » proposé par Roman Jakobson dans son livre « Essai de linguistique générale » daté de 1963, la fonction métalinguistique, c'est-à-dire lorsque la langue est centrée sur le code, la reformulation est en scène. Par exemple, des livres de grammaire, des dictionnaires mettent en œuvre la fonction métalinguistique en donnant des définitions, en faisant des classifications des éléments linguistiques. Cela ne signifie pas que les autres fonctions du langage, de Jakobson, les fonctions : émotive, conative, référentielle, phatique et poétique n'impliquent pas d'acte de reformulation. La langue en tant que « système » a, elle-même, une nature basée sur l'acte de reformulation. Elle est fréquemment produite par un sujet parlant dans la langue orale, a fait l'objet de recherches sur la langue maternelle, sur la langue étrangère et sur le domaine de traduction. La classification Jakobsonienne divise la traduction en trois catégories :

« -La traduction intralinguale ou reformulation, qui consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'autres signes de la même langue.

-La traduction interlinguale ou traduction proprement dite, qui consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'autres signes d'une autre langue.

-La traduction intersémiotique ou transmutation, qui consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen de systèmes de signes non linguistiques. » (Jacobson, 2003 :79)

Jacobson adopte une approche sémiotique du phénomène de la traduction, affirmant qu'il ne serait jamais possible de parvenir à une équivalence complète entre des mots de différentes langues, donc cette diffusion provient d'une expression indirecte. La traduction intralinguale n'est en fait qu'une étape de la traduction proprement dite, c'est l'étape où on analyse des signes linguistiques de texte source et où on donne un texte reproduit conforme au texte source.

La recherche sur la langue maternelle examine comment, en particulier, les jeunes enfants bénéficient de cet acte tout en acquérant leur langue maternelle. On étudie comment les enfants acquièrent leur langue maternelle selon leurs catégories d'âge et comment ils changent l'énoncé initial. Il existe de nombreuses études sur ce sujet dans le domaine de la traduction. Des études sur l'enseignement des langues étrangères ont souvent été menées sur la langue orale utilisée par l'enseignant ou l'élève en classe. Les recherches sont souvent basées sur l'analyse des enregistrements de cours réalisés dans la classe et la transcription de ces enregistrements par des perspectives linguistiques, syntaxiques, sémantiques, lexicales, etc.

Dans les études actuelles, les gestes, les mimiques, les schémas que l'enseignant dessine au tableau et les différents supports visuels qu'il utilise, ainsi que le langage verbal et écrit utilisé par l'enseignant dans la classe, sont considérés comme un acte de reformulation. Les transitions entre ces langages créés selon des codes différents constituent également des données importantes pour les chercheurs qui étudient l'acte de reformulation. De même que celle-ci « fonctionne comme un puissant outil pédagogique (...) une nouvelle formulation pour faire passer des contenus, en les rendant plus accessibles (recours à un lexique de base plus fréquent, avec une formulation plus analytique), plus concrets, plus proches de connaissances disponibles ». (Noyau, 2010 : 556) Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, les manuels utilisés sont considérés comme aussi importants que l'enseignant lui-même, pour l'apprentissage de la langue cible. Par conséquent, bien que le manuel soit un objet, il doit être considéré comme un support linguistique à part entière, en particulier pour les étudiants des pays non francophones comme notre pays.

« Les démarches didactiques axées sur la reformulation en tant que stratégie d'apprentissage sont censées remplir des fonctions compensatoires et en même temps stimuler le développement des compétences en langue. Elles permettent de diagnostiquer les difficultés d'acquisition du langage et de rendre plus transparent (et par conséquent plus facile) l'apprentissage d'une langue étrangère. » (Karpiska-Szaj et Paprocka-Piotrowska, 2014 : 58)

« La reformulation » comme stratégie d'apprentissage dans le manuel de *Panorama 4*

Le manuel *Panorama 4* que nous avons utilisé dans notre étude, a été rédigé conformément pour le niveau B2. Ce livre comprend 6 unités, basées sur 4 compétences langagières. Chaque unité est classée en tant que thème et des tâches sont assignées aux étudiants. Dans chaque unité, on trouve une grande variété de documents authentiques, les apprenants ont à leur disposition une boîte à outils et une partie du vocabulaire est également fournie avant l'activité d'écoute. Afin de préciser les types de reformulation dans le manuel et la manière dont elles sont abordées, nous avons divisé notre étude en 3 parties.

Premièrement, nous avons classé les activités que l'étudiant est censé réaliser lors de l'acte de reformulation explicitement ou implicitement dans chaque unité. Dans cette classification, nous avons identifié 9 verbes dans les consignes des exercices. Ensuite, nous avons classé toutes ces activités selon 4 compétences langagières. Notre objectif dans cette classification est de déterminer quelle compétence de langue a été choisie dans l'activité comme point de départ de l'acte de reformulation et quelle compétence de langue a été activée à la fin de cette activité. Nous avons également examiné les démarches suivies lors de ces transitions entre les compétences de langue. Nous avons identifié 5 démarches principales lors de l'acte de reformulation.

Dans l'étape suivante, nous avons classé les reformulations utilisées dans les boîtes à outils disponibles dans le manuel, qui est un des outils fournis par celui-ci. Dans cette classification que nous avons réalisée pour chaque unité, nous avons identifié 5 démarches de reformulation. Dans la dernière étape, nous avons traité la partie de l'enseignement du vocabulaire dans chaque unité du manuel. Dans cette partie, nous avons, également, identifié 5 méthodes de reformulation.

Avant de passer à une analyse détaillée, abordons dans un premier temps sur les définitions des 9 verbes qui incluent implicitement ou explicitement un acte de reformulation tel que prévu dans les consignes des activités. Ces verbes sont : « résumer », « réécrire », « rédiger », « formuler », « reformuler », « regrouper », « définir », « faire une synthèse » et « faire une analyse ».

Le verbe « résumer », a trois définitions à peu près similaires. La première est : « Exprimer sous une forme plus brève ce qui a été dit ou écrit ». Cette définition consiste à raccourcir le texte source (oral ou écrit) et à produire un autre texte (oral ou écrit) sans utiliser de méthodes linguistiques strictes. Quand on choisit de faire ce type de résumé, on a recours à la simplification ou à la généralisation du texte source. Quant à la deuxième définition, « présenter un ensemble en le réduisant à l'essentiel », elle est également associée à la simplification, mais cette fois-ci, on suit une méthode stricte dans laquelle les informations jugées inutiles ou superflues, sont éliminées. La dernière définition est « présenter, renfermer en soi les caractères principaux de quelque chose ». Elle met l'accent sur la sélection des idées de base du texte source et reformule en tenant compte de ces idées.

Le verbe « réécrire » a deux définitions. La première définition est « rédiger quelque chose sous une nouvelle forme », et cela concerne une reformulation qui vise au renouvellement d'un texte source. La deuxième définition « Reprendre l'écriture d'un texte en améliorant la forme ou en l'adaptant à une nouvelle destination. », est un acte de reformulation qui cherche un perfectionnement, une progression dans le texte reproduit. En général, la réécriture se fait fréquemment par l'adaptation, par complexification ou par transposition du texte source. Il est à remarquer ici que cet acte de reformulation nécessite plus de créativité que le résumé qui se base sur la simplification d'un texte ou la sélection des idées principales. « Re- » dénote la répétition d'un événement qui efface le premier et, dans le même temps, l'existence de ses deux états successifs. » (Henry 2016 : 27)

Le verbe « rédiger » est défini dans le dictionnaire comme « écrire un texte dans une forme élaborée et en respectant les règles du genre auquel il appartient ». Dans cette définition, il est clair que cet acte de reformulation implique une méthodologie stricte et bien définie, car elle nous oblige à suivre certaines règles linguistiques textuelles. « Rédiger » (...) c'est sans doute à la fois exprimer une deuxième fois ce qui est contenu dans une documentation de départ et l'écrire autrement et mieux. » (Henry 2016 : 28)

Le verbe “formuler” est défini comme « rédiger un texte, un énoncé selon la formule adéquate, d'une certaine manière ». L'acte de formulation peut être considéré comme une création proprement dite, c'est-à-dire, qu'il ne provient pas nécessairement d'un texte source (d'un texte étendu), mais par contre pour formuler un tel texte quel que soit son sujet, il faut avoir au moins des prérequis linguistiques et un bagage culturel suffisant pour se permettre de considérer un texte virtuel et omniprésent. Cette définition nous montre que cet acte de reformulation nécessite une rédaction personnelle tout en étant fidèle à des règles linguistiques. Cet acte peut être réalisé par l'adaptation, l'imitation des prérequis, par la simplification ou par le remplacement imitatif des structures linguistiques.

Le verbe « reformuler » est défini comme « formuler de nouveau et d'une manière plus correcte. » Cette définition repose sur l'amélioration d'un texte source selon certaines règles précises et strictes. Il ne s'agit pas d'une reformulation libre et vaste. Ceci peut être réalisé par la simplification, la complexification, l'adaptation, le remplacement, etc.

« «Réécrire » ou « reformuler » indiquent qu'un texte ou un énoncé existant a fait l'objet d'une reprise, mais également que la deuxième version s'ajoute à la première. Il ne s'agit pas seulement de produire une nouvelle copie qui annule la première. Une autre valeur couramment attribuée à « re- » est celle d'intensification, de dépassement. Dans cette perspective, « reformuler » ou « réécrire » ne dénotent pas seulement la production d'une deuxième version purement synonymique d'un énoncé ou d'un texte, mais aussi celle d'une version qui dépasse la première en la corrigeant ou en l'améliorant. » (Henry, 2016 :27)

Le verbe “regrouper” est défini comme « mettre ensemble des éléments qui étaient distincts pour former un tout ». Cette définition consiste à faire une réunification, un remplacement afin de créer un ensemble. Cet acte peut être réalisé par un remplacement imitatif ou créatif.

Une définition du verbe « définir » est « énoncer la nature, les qualités, les propriétés essentielles de l'être ou de la chose que le mot désigne ; donner sa définition ». Une définition peut être considérée comme une explication détaillée, une paraphrase de la notion en question. C'est donner un sens quasi-équivalent car il est impossible de parler d'une synonymie absolue.

Faire une synthèse, c'est faire une « opération intellectuelle par laquelle on réunit en un tout cohérent, structuré et homogène divers éléments de connaissance concernant un domaine particulier.” Cet acte consiste à faire un ensemble logique et cohérent d'éléments linguistiques. Cette forme de combinaison est aussi une reformulation nécessitant du raisonnement et un travail précis. « Les tâches à accomplir ici sont beaucoup plus complexes et mettent chacune en œuvre différents savoir-faire dont on exige la maîtrise et qui vont au-delà d'une bonne connaissance de la langue. » (Cuq, 2005 : 450)

De même, faire une analyse est “une action de résumer un texte en le décomposant en ses éléments essentiels ; résultat de cette action. » Cette action se base sur la différenciation des éléments principaux d'un texte. Ceci peut être accepté comme un résumé, mais pas par la simplification comme le résumé proprement dit, c'est fait par la complexification. « Ce sont des exercices de contraction de texte(s) et de reformulation objective qui engagent non seulement la compréhension des documents de l'expression écrite, mais également la connaissance des règles méthodologique. » (Cuq et Gruca, 2005 : 450).

Panorama 4-Unité 1

La première unité qui est nommée « Idées » est divisée en 4 parties. Ces 4 parties qui sont d'ailleurs communes dans toutes les autres unités du manuel sont : « Analyses et Commentaires », « Dossier-Débat », « Simulation » et « Projet ». Cette première unité du manuel se concentre sur des objectifs

comme : « Formuler les idées ou les informations principales d'un document. », « Regrouper des informations. », « Convaincre, accuser, se défendre, éluder une question. », « Définir une notion. », « Expression des droits et des devoirs. », « Faire des propositions et des suggestions », etc. Cette unité représente un total de 26 activités. 8 de ces 26 activités sont consacrées à l'acte de reformulation par l'utilisation des différentes compétences (la compréhension orale (CO), la compréhension écrite (CE), la production orale (PO) et la production écrite (PE) de langue. Afin de mieux clarifier notre classification sur cette unité, nous avons le tableau suivant :

Tableau 1 : Unité 1

Unité 1		Les compétences langagières, initiales et finales, ciblées et les activités de reformulation			
		CE → PE	CO → PO	PE → PE	CE + CO → PE
Les verbes qui demandent de réaliser un acte de reformulation, implicite ou explicite, à l'apprenant et les activités de reformulation	Résumer	« En utilisant le vocabulaire ci-contre, résumez chaque texte en une phrase. » p. 5 [reformulation par simplification] « Résumez en une phrase : - la thèse soutenue par l'auteur, - la thèse à laquelle il s'oppose. » p. 11 [reformulation par simplification]	« Faites un bref compte rendu de ces interventions. » p. 25 [reformulation par simplification]	∅	∅
	Réécrire	« Réécrivez le dialogue en langue courante. » p. 26 [reformulation par adaptation de registre]	∅	∅	∅
	Rédiger	« À partir des notes suivantes, rédigez deux paragraphes de trois phrases chacun. Dans le premier paragraphe, utilisez en priorité les	∅	∅	∅

		constructions des rubriques 1 et 2 du tableau ci-contre. Dans le second, les constructions relatives. » p. 13 [reformulation par complexification]			
Formuler		« Formulez l'idée principale développée par Michel Lacroix. » p. 7 [reformulation par simplification]	Ø	Ø	Ø
Reformuler	Ø		Ø	Ø	Ø
Regrouper	Ø		Ø	« Regroupez dans le tableau suivant l'ensemble des idées et des exemples que vous avez trouvés depuis l'exercice 1. » p. 15 [Reformulation par un remplacement imitatif]	« En lisant le dossier ci-dessus et en écoutant le document sonore préparez une fiche sur la condition des femmes en France. Regroupez les principales informations autour des points suivants (utilisez si possible des formes nominales). » p. 17 [Reformulation par un remplacement créatif]
Définir	Ø		Ø	Ø	Ø
Faire une synthèse	Ø		Ø	Ø	Ø

	Faire une analyse	Ø	Ø	Ø	Ø
--	-------------------	---	---	---	---

Ce tableau montre que dans la première unité de ce manuel, les activités utilisent, dans leurs consignes, 5 verbes sur les 9 mentionnés au-dessus/dans notre longue introduction. Ce sont : « résumer », « réécrire », « rédiger », « formuler » et « regrouper ». Parmi les 8 activités qui nécessitent un acte de reformulation, 5 activités font appel aux compétences en expression/production écrite en partant de la compétence de la compréhension écrite. Dans ces activités les textes étendus (sources) sont choisis à partir de documents authentiques. Ces textes sont tirés de la presse comme « Le Point », « Courrier International », des extraits de la littérature française comme « Antigone » de Jean Anouilh, pièce écrite en 1942, des extraits de livres publiés sur des domaines aussi divers que « Le principe de Noé » de Michel Lacroix, Flammarion, 1997, « L'étudiant étranger » de Philippe Labro, Galimard 1986, Le psychologue, l'école et l'enfant de Bosetti, Dunodi 1995, des bandes dessinées « Agrippine et les inclus » de Claire Brétecher. La première phase demandée aux étudiants est, bien sûr, de comprendre le texte écrit représenté puis de le reformuler, de créer un texte reformulé par l'usage des différents processus linguistiques. Par exemple, il est à noter que le résumé semble être la méthode la plus utilisée lors de cette reformulation. Des activités telles que « En utilisant le vocabulaire ci-contre, résumez chaque texte en une phrase » ou « Résumez en une phrase... » demande aux apprenants la capacité de faire raccourcir un texte donné, c'est-à-dire, de pouvoir sélectionner les idées essentielles et d'éliminer les informations jugées secondaires ou redondantes. Cette activité se base sur la reformulation par la simplification. Une seule activité a été consacrée à la reformulation par la réécriture : « Réécrivez le dialogue en langue courante. » Cette activité visant à développer l'expression orale chez l'apprenant, nécessite la capacité de faire une transition entre les différents registres de la langue. Pouvoir faire une adaptation à un autre registre nécessite à la fois des prérequis linguistiques et un certain degré de créativité.

L'activité qui s'adresse à l'expression écrite chez l'apprenant pour la rédaction comporte la consigne suivante : « À partir des notes suivantes, rédigez deux paragraphes de trois phrases chacun. Dans le premier paragraphe, utilisez en priorité les constructions des rubriques 1 et 2 du tableau ci-contre. Dans le second, les constructions relatives. » Cette juxtaposition aboutit à un texte reformulé du texte étendu (deux notes présentées dans le manuel) par la complexification. L'activité qui demande aux apprenants de « Formuler l'idée principale développée par Michel Lacroix » part de la compréhension d'un texte étendu puis se finit par la reformulation de ce texte. Afin d'extraire l'idée principale d'un texte et de la transposer dans un texte reformulé, nécessite une compréhension puis élimination des informations secondaires ou auxiliaires.

Le développement de la compétence de l'expression orale est l'un des objectifs de l'apprentissage des langues étrangères. Dans cette unité, une seule activité s'adresse à cette compétence : « Faites un bref compte rendu de ces interventions. » Il s'agit d'une activité d'écoute. Après avoir écouté les interventions (le texte étendu), les apprenants devront résumer ce qu'ils ont entendu. Cette tâche demande une reformulation par simplification. Demander aux apprenants de faire des regroupements des éléments linguistiques ou des connaissances textuelles est une action souvent utilisée dans le processus d'apprentissage des langues étrangères.

Il y a 4 boîtes à outils dans cette unité. La reformulation par synonymie est utilisée dans toutes ces boîtes 4/4. D'autres sont la reformulation par explication 1/4, par définition 1/4, par dérivation 1/4 et par nominalisation 1/4. Dans cette unité, il existe 3 « préparation à l'écoute » qui se basent sur

l'enseignement du « vocabulaire ». La reformulation par définition est utilisée 3/3, par synonymie 2/3, exemplification 1/3, et par dérivation 1/3.

Panorama 4- Unité 2

La deuxième unité qui est nommée « Récits » est divisée en 4 parties comme toutes les unités du manuel. Ces parties communes sont : « Analyses et Commentaires », « Dossier-Débat », « Simulation » et « Projet ». Cette deuxième unité se concentre sur les objectifs suivants : « Reformuler pour expliquer, généraliser, synthétiser. », « Mettre le contenu d'un texte en relation avec des connaissances et des opinions. », « Définir une notion. », « Passer des faits aux idées : poser un problème, généraliser. », « Passer des idées aux faits : illustrer, donner des exemples. », etc.

Tableau 2 : Unité 2

Unité 2		Les compétences langagières, initiales et finales, ciblées et les activités de reformulation	
		CE → PE	CO → PO
Les verbes qui demandent de réaliser un acte de reformulation, implicite ou explicite, à l'apprenant et les activités de reformulation	Résumer	Ø	« Résumez les principales étapes de cette histoire vraie. » p. 45 [reformulation par simplification]
	Rédiger	« À partir des notes ci-dessous et en variant l'emploi des temps à la manière d'Umberto Eco, rédigez le récit que Jean Luc fait de son aventure. » p. 42 [reformulation par l'adaptation imitative] « Appliquez l'idée d'Edgar Morin à des observations que vous avez pu faire sur un fait quotidien (première visite dans un lieu, première rencontre avec quelqu'un, lecture d'un gros titre de presse). Inspirez-vous de ces réflexions ou d'une autre expérience quotidienne intéressante pour rédiger les premières lignes de votre journal. Les tableaux de vocabulaire de la page 48 vous donneront quelques formules utiles » p. 47 [reformulation par l'adaptation créative]	Ø
	Réécrire	Ø	Ø
	Formuler	« Lisez le texte d'Edgar Morin (sociologue et philosophe français). Représentez les deux versions de l'accident en vous aidant d'un schéma. » p. 47	Ø

		reformulation par un remplacement imitatif]	
Reformuler	« Reformulez le paragraphe en résumant les informations essentielles d'une manière neutre. » p. 31	reformulation par simplification]	Ø
Regrouper	Ø		Ø
Définir	« Lisez l'article ci-dessus. Définissez ce qu'est le bizutage. » p. 35	reformulation par simplification]	Ø
	« En vous appuyant sur ces définitions et sur vos connaissances, complétez cet article de dictionnaire » p. 38	reformulation par simplification]	
Faire une synthèse	« Faites une synthèse de ces opinions. » p. 33	[reformulation par combinaison]	Ø
Faire une analyse	Ø		Ø

La 2^{ème} unité contient 22 activités. Parmi ces activités, 8 visent à développer l'acte de reformulation. Ces activités utilisent dans leurs consignes 6 verbes sur les 9 mentionnés. Ce sont : « résumer », « rédiger », « formuler », « reformuler », « définir » et « faire une synthèse ». Parmi ces 8 activités qui nécessitent un acte de reformulation, 7 activités s'adressent à l'expression/production écrite en partant de la compétence de la compréhension écrite. Dans ces activités les textes étendus (sources) sont choisis à partir de documents authentiques. Ces textes sont issus de presse tels que « Le Soir », « Libération », « Le monde », « Figaro », etc., de la littérature française comme « Les Confessions » de Jean-Jacques Rousseau, « Les Trois Mousquetaires » d'Alexandre Dumas, « Comment voyager avec un saumon » d'Umberto Eco, « Les Braban » de Patrick Bessons, « Pour sortir du XX^{ème} siècle » d'Edgar Morin, etc. Il convient de noter ici que cette unité ne comprend pas d'activité de résumer visant à améliorer la compétence de la production écrite. D'autre part, on trouve l'activité suivante qui se focalise sur la compétence de la production orale en partant de la compétence de la compréhension orale : « Résumez les principales étapes de cette histoire vraie. » Il s'agit ici d'une activité d'écoute sur un récit d'une escroquerie. L'apprenant doit comprendre le document sonore et il doit éliminer les informations secondaires et reformuler un discours oral à la fois plus simplifié et intense.

L'activité qui nécessite un acte de reformulation par la rédaction est la suivante : « À partir des notes ci-dessous et en variant l'emploi des temps à la manière d'Umberto Eco, rédigez le récit que Jean-Luc fait de son aventure. » Cette activité demande aux apprenants de faire une reformulation par une adaptation imitative. Il a le texte d'Umberto Eco en tant que texte étendu et contient également les notes d'aventures de Jean-Luc. Quant à la deuxième activité d'écriture, « Appliquez l'idée d'Edgar Morin à des

observations que vous avez pu faire sur un fait quotidien (première visite dans un lieu, première rencontre avec quelqu'un, lecture d'un titre de presse, ...). Inspirez-vous de ces réflexions ou d'une autre expérience quotidienne intéressante pour rédiger les premières lignes de votre journal. Les tableaux de vocabulaire de la page 48 vous donneront quelques formules utiles. », cette fois, l'apprenant est plus libre et créatif dans son acte de reformulation car ici il s'agit de l'expérience quotidienne ainsi que l'adaptation de l'idée d'Edgar Morin. « Lisez le texte d'Edgar Morin (sociologue et philosophe français). Représentez les deux versions de l'accident en vous aidant d'un schéma. » demande à l'apprenant une précision des savoirs sur l'accident et de les transférer sous une autre forme. Il s'agit ici une reformulation de remplacement imitatif. « Reformulez le paragraphe en résumant les informations essentielles d'une manière neutre. » vise à faire un résumé objectif de paragraphe en question. C'est une reformulation par la simplification de texte étendu. « Lisez l'article ci-dessus. Définissez ce qu'est le bizutage. », il s'agit aussi une simplification du texte étendu (l'article sur le bizutage). L'apprenant doit faire une définition au vu de ce qu'il a lu mais surtout compris. Cette définition sera le texte reformulé de l'article en question. Une autre activité qui a la consigne suivante, « En vous appuyant sur ces définitions et sur vos connaissances, complétez cet article de dictionnaire. » nécessite un acte de reformulation par la simplification des savoirs déjà présentés (sur l'adjectif « conservateur ») aux apprenants et faits une harmonisation avec leurs propres connaissances. La dernière activité de cette unité, « Faites une synthèse de ces opinions », s'agit de faire une synthèse deux documents authentiques de presse sur la protection de la nature. L'apprenant réalisera l'acte de reformulation par la combinaison des idées essentielles de deux articles (textes étendus) et de construire un texte reformulé par ces idées essentielles.

L'unité 2 représente 9 boîtes à outil. La reformulation par synonymie représente 8/9, par définition 1/9, la reformulation proprement dite est de 1/9. L'unité 2 représente 6 « préparation à l'écoute ». La reformulation par définition est en proportion de 3/6, par explication, 3/6 et par synonymie 1/6.

Panorama 4- Unité 3

La troisième unité nommée « Espaces » est, de même, divisée en 4 parties comme toutes les unités du manuel et porte les mêmes titres. Cette unité du manuel se concentre sur des objectifs comme : « Enchaîner des idées et des arguments : arguments convergents (successions, liaisons) ; arguments divergents (opposition et concession). », « Nuancer, modérer, atténuer des opinions et des critiques. », « Etat des lieux et analyse des besoins (manques, aspirations, imaginaire collectif). », « Faire un compte rendu de séance orale. », etc.

Tableau 3 : Unité 3

Unité 3		Les compétences langagières, initiales et finales, ciblées et les activités de reformulation		
		CE → PE	CO → PE	PE → PE
Les verbes qui demandent de réaliser un acte de reformulation, implicite ou explicite, à l'apprenant et les activités de reformulation.	Résumer	<p>« Lisez le tableau ci-contre. Analysez l'organisation du texte. Faites un compte rendu de cette organisation en résumant chacune des parties. » p. 70</p> <p>[reformulation par simplification]</p> <p>« Faites une première lecture de l'article ci-dessus. Présentez brièvement le sujet traité. » p. 71</p> <p>reformulation par simplification]</p>	∅	∅
	Réécrire	∅	<p>« Après l'écoute, réécrivez ces phrases en atténuant la brutalité des propos (utilisez les procédés du tableau) » p. 68</p> <p>reformulation par transposition]</p>	∅
	Rédiger	<p>« Rédigez une définition précise du mot 'culture' ». p. 59</p> <p>reformulation par simplification]</p>	∅	<p>« Rédigez à partir des notes que vous avez prises ou cours de l'activité 5, ce compte rendu devra justifier le choix de votre produit et démontrer ses chances de succès. » p. 74</p> <p>[reformulation par complexification]</p>

Formuler	Ø	Ø	Ø
Reformuler	« Reformulez le texte suivant sans employer les mots qui appartiennent ou vocabulaire de l'espace. » p. 57 [reformulation par simplification]	Ø	Ø
Regrouper	Ø	Ø	Ø
Définir	« Lisez le texte ci-dessus et définissez brièvement l'objectif de l'auteur. » p. 55 [reformulation par simplification]	« Ecoutez le document. En utilisant les formes d'expression de l'opposition et de la concession, donnez une définition contrastée de l'intégration et de l'assimilation. » p. 61 [reformulation par simplification]	Ø
Faire une synthèse	« Faites la synthèse des constatations positives et négatives de Théodore Monod dans une note de 15 lignes. » p. 68 [reformulation par combinaison]	Ø	Ø
Faire une analyse	Ø	Ø	Ø

L'unité 3 contient 24 activités. Parmi ces 24 activités, 9 s'adressent à un acte de reformulation. Ces activités utilisent 6 verbes sur les 9 mentionnés. Ce sont : « résumer », « rédiger », « récrire », « reformuler », « définir » et « faire une synthèse ». Entre ces 9 activités, 6 visent à améliorer la compétence de production écrite en partant de la compétence de compréhension écrite. 2/9 prennent comme point de départ la compétence de compréhension orale et vise la production écrite. 1/9 est basé sur la compétence de production écrite et se focalise encore sur l'amélioration de la production écrite. Dans ces activités, les textes étendus (sources) sont choisis parmi des documents authentiques. Ces textes sont tirés de la presse comme Voyage Magazine, Le Monde, Le Figaro Magazine, Le Magazine de

l'Express, Le Nouvel Observateur, le figaro économie, etc. et de la littérature française comme « Dans le labyrinthe » d'Alain Robbe-Grillet.

Dans cette unité, deux activités demandent aux apprenants de faire un résumé. La consigne de la première activité, « Lisez le tableau ci-contre. Analysez l'organisation du texte. Faites un compte rendu de cette organisation en résumant chacune des parties. » repose sur un travail de texte intitulé « Les nouveaux enjeux de la laïcité ». C'est le texte étendu pour l'apprenant. Le but est de résumer à l'aide d'un tableau qui représente certaines structures linguistiques liées à des sujets concernés. Cet acte de reformulation s'agit de la simplification du texte étendu. La deuxième activité, « Faites une première lecture de l'article ci-dessus. Présentez brièvement le sujet traité. », part comme la précédente de la compétence de compréhension écrite et nécessite d'éliminer les informations secondaires du texte étendu afin de pouvoir le reformuler. La consigne de l'activité suivante, « Rédigez une définition précise du mot " culture " » et « Lisez le texte ci-dessus et définissez brièvement l'objectif de l'auteur » s'agissent d'une reformulation par simplification des textes donnés sur la culture et nécessitent une capacité à pouvoir choisir les particularités essentielles d'une notion. « Reformulez le texte suivant sans employer les mots qui appartiennent ou vocabulaire de l'espace. » est un autre type d'activité qui se base sur la simplification de texte étendu en éliminant les vocabulaires de l'espace. Quant à l'activité « Faites la synthèse des constatations positives et négatives de Théodore Monod dans une note de 15 lignes. », celle-ci s'agit d'une reformulation par combinaison des constatations positives et négatives de texte étendu.

Cette unité comprend 2 activités qui partent de la compétence de la compréhension orale et qui demandent aux apprenants de faire une production écrite. La première activité consiste en un acte de reformulation par simplification : « Après l'activité d'écoute, réécrivez ces phrases en atténuant la brutalité des propos (utilisez les procédés du tableau) ». Cette simplification implique la reproduction d'un texte moins « brutal » que le texte étendu. L'autre activité qui a comme consigne « Ecoutez le document. En utilisant les formes d'expression de l'opposition et de la concession, donnez une définition contrastée de l'intégration et de l'assimilation. » Il s'agit d'un acte de reformulation de simplification de document oral. Cette tâche nécessite la capacité de pouvoir choisir les particularités essentielles des notions et de pouvoir les comparer. La dernière activité est basée sur une autre activité de production écrite déjà accomplie par l'apprenant. « Rédigez à partir des notes que vous avez prises ou cours de l'activité 5, ce compte rendu devra justifier le choix de votre produit et démontrer ses chances de succès ». Ces notes déjà préparées par l'apprenant sont des textes étendus. Il s'agit d'un acte de reformulation par la complexification, car l'apprenant doit faire des justifications en reformulant le texte étendu.

Dans cette unité, 7 boîtes à outils contiennent la reformulation par synonymie. Une seule boîte contient la reformulation par explication et synonymie. On trouve 2 « préparation à l'écoute ». L'une se base sur la reformulation par définition et explication, l'autre, sur la synonymie.

Panorama 4- Unité 4

La quatrième unité intitulée « Interrogations » divisée aussi en 4 parties portant les mêmes titres, se concentre sur les objectifs suivants : « Faire une démonstration (induire, déduire, faire des hypothèses, confronter des faits). », « Négocier : de l'accord à la réticence ; de la réticence au désaccord », « La cohérence du récit. », « Figures de la condition (implications, dépendances, restrictions, réserves). », etc.

Tableau 4 : Unité 4

Unité 4		Les compétences langagières, initiales et finales, ciblées et les activités de reformulation		
		CE → PE	CO → PO	CO → PE
Les verbes qui demandent de réaliser un acte de reformulation, implicite ou explicite, à l'apprenant et les activités de reformulation	Résumer	« Résumez le texte de la page 79 en utilisant les formes du tableau. » p. 78 [reformulation par simplification] « Résumez en quelques lignes l'essentiel de l'argumentation d'Alain Lebaube. » p.93 [reformulation par simplification]	« Résumez en une phrase chacun des développements suivants (...) » p. 87 [reformulation par simplification] « Après l'écoute. Donnez une conclusion générale à l'exposé de Joël de Rosnay. » p. 78 [reformulation par simplification] « Préparez un compte rendu de ce débat en utilisant le vocabulaire du tableau de la page 90 ». p. 91 [reformulation par simplification]	Ø
	Réécrire	Ø	Ø	Ø
	Rédiger	Ø	Ø	« Apres l'écoute, imaginez et rédigez le récit d'un crime ou d'un autre délit important (vol, escroquerie, etc.). Suivez les étapes inverses du travail que vous avez fait à partir du document oral. » p. 97 [reformulation par transposition]
	Formuler	Ø	Ø	Ø
	Reformuler	« Lisez l'article de la page 95. - Présentez sous forme d'un schéma les différents groupes d'intérêt qui agissent dans ce conflit. » p. 94 [reformulation par remplacement]	Ø	Ø
	Regrouper	Ø	Ø	Ø
	Définir	Ø	Ø	Ø
	Faire une synthèse	« Les progrès de Victor. Faites la synthèse de ces progrès et de leurs limites. » p. 86 [reformulation par combinaison]	Ø	Ø

	Faire une analyse	Ø	Ø	Ø
--	--------------------------	---	---	---

L'unité 4 contient 22 activités. De ces 22 activités, 8 font appel à un acte de reformulation. Ces activités utilisent 4 des 9 verbes mentionnés. Ce sont : « résumer », « rédiger », « reformuler », et « faire une synthèse ». Parmi ces 8 activités, 4 visent à améliorer la compétence de production écrite en partant de la compétence de compréhension écrite, 3/8 visent à améliorer la compétence de production orale en partant de la compétence de compréhension orale. 1/8 vise à améliorer la compétence de production écrite en partant de la compétence de compréhension orale. Dans ces activités les textes étendus (sources) sont choisis à partir de documents authentiques. Ces textes sont issus de presse tels que *Courrier International*, *Le Point*, etc. et de la littérature française comme « La guerre de Troie n'aura pas lieu » de Jean Giraudoux, « Du fer dans les épinards et d'autres idées reçues », des livres sur divers domaines comme « Le Roman policier » d'André Vanoncini, « Les enfants Sauvages » de Lucien Malson, etc.

Dans cette unité les apprenants doivent résumer 2 activités sur 8. La première activité, « Résumez le texte de la page 79 en utilisant les formes du tableau », est une reformulation en simplifiant le texte étendu et en imitant la structure linguistique fournie dans la boîte à outils. Deuxième activité, « Résumez en quelques lignes l'essentiel de l'argumentation d'Alain Lebaube » consiste à la reformulation par simplification de texte étendu d'Alain Lebaube.

« Lisez l'article de la page 95. - Présentez sous forme d'un schéma les différents groupes d'intérêt qui agissent dans ce conflit. » Il s'agit d'un acte de reformulation par un remplacement des savoirs du texte étendu et de le reconstruire sous une autre forme. « Les progrès de Victor. Faites la synthèse de ces progrès et de leurs limites. » demande à l'apprenant de faire la synthèse de l'article donné. Il s'agit d'un acte de reformulation par la combinaison des informations du texte étendu.

3 activités, qui visent à améliorer la compétence de compréhension/production orale demandent aux apprenants de faire des résumés de documents audios. Toutes ces activités requièrent un acte de reformulation par simplification des textes étendus. Par contre, la dernière activité de ces trois demandes l'utilisation des vocabulaires donnés dans le tableau attaché à l'exercice. La seule activité qui a comme consigne: « Après l'écoute, imaginez et rédigez le récit d'un crime ou d'un autre délit important (vol, escroquerie, etc.). Suivez les étapes inverses du travail que vous avez fait à partir du document oral. » nécessite un acte de reformulation par transposition. Dans cette unité, 2 boîtes à outils et 3 « préparation à l'écoute » contiennent la reformulation par synonymie.

Panorama 4- Unité 5

La cinquième unité qui est nommée « Passions » est divisée en 4 parties comme toutes les unités du manuel. Cette cinquième unité se concentre sur les objectifs suivants : « Expression des sensations et des émotions. », « Comparaisons, identifications, métaphores. », « Jeux de mots et calembours. », « Commenter une scène de roman. », « Comparer une œuvre romanesque et son adaptation cinématographique. », etc.

Tableau 5 : Unité 5

Unité 5		Les compétences langagières, initiales et finales, ciblées et les activités de reformulation			
		CE → PE	CO → PE	CO → PO	CE+CO → PE
Les verbes qui demandent de réaliser un acte de reformulation, implicite ou explicite, à l'apprenant et les activités de reformulation	Résumer	<p>« Résumez ce que l'auteur a voulu exprimer. » p. 101 [reformulation par simplification]</p> <p>« Résumez l'essentiel de l'article. » p. 103 [reformulation par simplification]</p> <p>« Résumez le récit ci-dessus en utilisant les mots suivants : » p. 103 [reformulation par simplification]</p> <p>« Vous êtes documentaliste ou Nouvel Observateur. Pour les archives du journal, rédigez un résumé de cet article en 10 lignes ». p.103 [reformulation par simplification]</p> <p>« Donnez une interprétation générale du conte. » p. 129 [reformulation par simplification]</p>	∅	∅	∅
	Réécrire	« Réécrivez deux fois le texte ci-dessus en remplaçant les mots en gras par les mots ci-dessus. Dans votre première réécriture, vous puiserez vos métaphores dans le vocabulaire de l'agriculture. Dans votre deuxième réécriture, vous	∅	∅	∅

	utiliserez le vocabulaire militaire. » p. 105 [reformulation par complexification]			
Rédiger	« Lisez la lettre d'Elia. En utilisant le vocabulaire ci-contre, rédigez la première partie de votre lettre. » p. 114 [reformulation par imitation]	Ø	Ø	« Imaginez et rédigez ce script de la scène filmée. Comme dans celui de la scène du Rouge et le Noir. » p. 123 [reformulation par transposition et adaptation]
Formuler	« Lisez le texte de la page 101. Formulez de façon banale ce que raconte Philippe Delerm. » p. 101 [reformulation par adaptation à un autre registre]	Ø	Ø	Ø
Reformuler	« Reformulez la phrase d'une manière plus banale. » p. 104 [reformulation par adaptation à un autre registre] « En utilisant les constructions données dans le tableau reformulez la lettre ci-dessous de façon que les sentiments indiqués en marge soient exprimés. » p. 113 [reformulation par remplacement]	Ø	Ø	Ø
Regrouper	Ø	Ø	Ø	Ø
Définir	Ø	« À partir de l'interview ci-dessus, vous définirez les caractéristiques de la nouvelle spiritualité dont parle Françoise Champion » p. 127	« À partir de l'interview ci-dessus, vous définirez les caractéristiques de la nouvelle spiritualité dont parle Françoise Champion » p. 127 [reformulation par simplification]	Ø

		[reformulation par simplification]		
Faire une synthèse	Ø	Ø	Ø	Ø
Faire une analyse	« En vous appuyant sur les documents de cette double page et sur vos propres opinions, vous analyserez le goût actuel pour les aventures extrêmes. Vous rechercherez plus particulièrement les motivations pour ce type d'activités à risque. Votre exposé oral ou écrit devra inclure des citations directes ou indirectes des documents (voir texte de la page 109 et tableau de la page 111). » p. 110 [reformulation par complexification]	Ø	En vous appuyant sur les documents de cette double page et sur vos propres opinions, vous analyserez le goût actuel pour les aventures extrêmes. Vous rechercherez plus particulièrement les motivations pour ce type d'activités à risque. Votre exposé oral ou écrit devra inclure des citations directes ou indirectes des documents (voir texte de la page 109 et tableau de la page 111). p. 110 [reformulation par complexification]	Ø

L'unité 5 contient 19 activités. Sur ces 19 activités, 13 nécessitent un acte de reformulation. Ces activités utilisent 7 des 9 verbes mentionnés au-dessus dans leurs consignes. Ce sont : « résumer », « réécrire », « rédiger », « formuler », « reformuler », « définir », et « faire une analyse ». Parmi ces 13 activités, 11 visent à améliorer la compétence de production écrite en partant de la compétence de compréhension orale. Une activité entre ces 11 peut également être acceptée dans le groupe d'activités visant à améliorer la compétence de production orale en partant de la compétence de compréhension orale, car la consigne implique les deux. Une seule activité s'adresse à la fois aux compétences de production écrite et orale en partant de la compréhension orale, car sa consigne n'est pas précise. 2/13 visent à améliorer la compétence de production écrite en partant de la compétence de compréhension orale. La dernière activité combine deux compétences (la compréhension écrite et orale) et l'analyse d'une photo en visant la production écrite. Dans ces activités les textes étendus (sources) sont choisis à partir de documents authentiques. Ces textes sont tirés de la presse comme *Le Nouvel Observateur*, *Le monde*, *Le point*, etc. et de la littérature française comme « *Les Mots* » de Jean-Paul Sartre, « *Correspondance* » d'Albert Camus, « *Le Rouge et le Noir* » de Stendhal, « *La séquence de la soirée sous le tilleul dans le téléfilm Le Rouge et le Noir*. Adaptation : Danièle Thompson et Jean-Daniel Verhaeghe », « *Madame Bovary* » de Gustave Flaubert, etc.

Dans cette unité, 5 activités sur 13 demandent aux apprenants de faire des résumés. Toutes ces activités sont basées sur la compétence de compréhension écrite et visent à améliorer la compétence de la production écrite chez l'apprenant. Parmi ces 5 activités de résumé, 3 activités nécessitent un acte de reformulation par simplification des textes étendus qui repose sur la généralisation des idées essentielles et l'élimination des informations secondaires. Les deux autres activités s'adressent à la fois à un acte de reformulation par simplification mais aussi à l'utilisation des nouveaux vocabulaires donnés (« Résumez le récit ci-dessus en utilisant les mots suivants : (...) ») et de faire une simulation en assumant un rôle

fictif (« Vous êtes documentaliste au Nouvel Observateur. Pour les archives du journal, rédigez un résumé de cet article en 10 lignes. »). L'activité qui a la consigne : « Réécrivez deux fois le texte ci-dessus en remplaçant les mots en gras par les mots ci-dessus. Dans votre première réécriture, vous puiserez vos métaphores dans le vocabulaire de l'agriculture. Dans votre deuxième réécriture, vous utiliserez le vocabulaire militaire. » Il s'agit d'un acte de reformulation par la complexification car l'apprenant doit reformuler le texte étendu par les mots en gras et utiliser des nouveaux mots. L'activité suivante, « Lisez la lettre d'Elia. En utilisant le vocabulaire ci-contre, rédigez la première partie de votre lettre. », s'appuie sur l'acte de reformulation par l'imitation du texte étendu mais avec la contrainte supplémentaire : utilisation d'un nouveau vocabulaire dans le texte reformulé. Cette unité nécessite de la part des apprenants deux activités distinctes : la reformulation et aussi l'adaptation du texte à un autre registre de la langue.

« En utilisant les constructions données dans le tableau reformulez la lettre ci-dessous de façon que les sentiments indiqués en marge soient exprimés » s'agit d'un acte de reformulation par remplacement des savoirs déjà donnés dans la lettre (le texte étendu) en impliquant les structures linguistiques données dans le tableau. Cette activité comporte la consigne suivante : « En vous appuyant sur les documents de cette double page et sur vos propres opinions, vous analyserez le goût actuel pour les aventures extrêmes. Vous rechercherez plus particulièrement les motivations pour ce type d'activités à risque. Votre exposé oral ou écrit devra inclure des citations directes ou indirectes des documents (voir texte de la page 109 et tableau de la page 111). » Elle repose sur une analyse des documents écrits donnés mais fait aussi intervenir les opinions personnelles des apprenants. Il s'agit d'un acte de reformulation par complexification, car les apprenants doivent également inclure des citations directes ou indirectes des documents. L'activité qui se base sur un document audio a la consigne suivante : « À partir de l'interview ci-dessus, vous définirez les caractéristiques de la nouvelle spiritualité dont parle Françoise Champion ». Il s'agit d'un acte de reformulation par la simplification du texte étendu (l'interview).

La dernière activité de cette unité est « Imaginez et rédigez ce script de la scène filmée. Comme dans celui de la scène du Rouge et le Noir. ». Il s'agit d'un acte de reformulation par la transposition et par l'adaptation du texte étendu.

Cette unité contient 7 boîtes à outils. Toutes se basent à la reformulation par synonymie. Il existe 2 « préparation à l'écoute ». L'une se base à la reformulation par explication, définition et synonymie conjointement. L'autre comporte la reformulation par synonymie et définition.

Panorama 4- Unité 6

La sixième unité nommée « Valeurs » divisée en 4 parties et intitulée de même comme toutes les unités du manuel, se concentre sur les objectifs suivants : « Commenter des statistiques et des sondages. », « Exprimer l'importance ou la banalité. », « Atténuer une information ou l'exagérer. », « Argumenter un projet. », etc.

Tableau 6 : Unité 6

Unité 6		Les compétences langagières, initiales et finales, ciblées et les activités de reformulation
Les verbes qui demandent de réaliser un acte de reformulation, implicite ou explicite, à l'apprenant et les activités de reformulation		CE → PE
	Résumer	« Répartissez-vous les trois parties de ce dossier. Chaque groupe préparera un compte rendu des résultats des sondages et des exemples présentés dans la partie dont il s'occupe. (Utilisez le vocabulaire du tableau de la page 133.) » p. 130 [reformulation par complexification]
	Réécrire	∅
	Rédiger	∅
	Formuler	« Lisez ci-contre la brève nouvelle communiquée par la préfecture de Nîmes à la presse un lundi à 18 heures. Imaginez quatre formulations de plus en plus dramatiques de cette nouvelle. » p. 140 [reformulation par complexification]
	Reformuler	« Pour chaque paragraphe, indiquez l'objectif de l'auteur. Reformulez brièvement l'argument développé et son éventuel commentaire. » p. 145 [reformulation par complexification]
	Regrouper	∅
	Définir	∅
	Faire une synthèse	∅
	Faire une analyse	∅

L'unité 6 contient 19 activités. Sur ces 19 activités seulement 3 s'adressent à un acte de reformulation. Ces activités utilisent 3 des 9 verbes mentionnés au-dessus dans leurs consignes. Ce sont : « résumer », « formuler » et « reformuler ». Toutes ces 3 activités visent à améliorer la compétence de production écrite en partant de la compétence de compréhension écrite. Dans ces activités, les textes étendus (sources) sont sélectionnés à partir de documents authentiques. Ces textes sont issus de presse tels que *Le monde*, *Le point*, etc., de la littérature française comme « *Candide ou l'optimiste* » et de la sociologie comme « *Sur la télévision* » de Pierre Bourdieu.

La première activité comporte les instructions suivantes : « Répartissez-vous les trois parties de ce dossier. Chaque groupe préparera un compte rendu des résultats des sondages et des exemples présentés dans la partie dont il s'occupe. (Utilisez le vocabulaire du tableau de la page 133.) » Cette activité est basée sur des articles et des sondages comme texte étendu. Les apprenants doivent faire un acte de reformulation par complexification, car le compte rendu doit impliquer le nouveau vocabulaire appris. La deuxième activité consiste en un acte de reformulation par complexification. Elle a la consigne suivante : « Lisez ci-contre la brève nouvelle communiquée par la préfecture de Nîmes à la presse un lundi à 18 heures. Imaginez quatre formulations de plus en plus dramatiques de cette nouvelle. » L'apprenant doit s'appuyer sur la communiquée comme texte étendu et il doit en reformuler quatre textes qui exagèrent la situation donnée. La dernière activité se base sur un article intitulé « *L'ambition Francophone* » tiré du journal « *Le Monde* ». Sa consigne est la suivante : « Pour chaque paragraphe, indiquez l'objectif de l'auteur. Reformulez brièvement l'argument développé et son éventuel commentaire. » Il s'agit d'un acte de reformulation par simplification, car l'apprenant doit déterminer les idées essentielles de l'auteur en éliminant les informations secondaires.

Cette unité contient 5 boîtes à outils. Toutes se basent à la reformulation par synonymie. Il existe 5 « préparation à l'écoute ». 3 se basent sur la reformulation par définition et 2 autres sur explication.

Conclusion

Dans cette recherche, nous avons essayé d'examiner comment « l'acte de reformulation », qui peut être considéré comme une créativité linguistique, et qui est un sujet de recherche dans de nombreux domaines scientifiques tels que la linguistique, l'enseignement des langues étrangères, la traduction, est utilisé dans le manuel français Panorama 4, niveau B2. Ce manuel, rédigé selon les principes de la méthode communicative, comprend 6 unités et un total de 132 activités. Dans la classification que nous avons réalisée dans notre étude, nous avons constaté que la reformulation a été utilisée explicitement ou implicitement dans 47 de ces activités. Dans 33 de ces 47 activités, c'est premièrement la compétence de compréhension écrite qui est attendue de l'apprenant. Au terme de ces 33 activités basées sur la compétence de compréhension écrite, l'apprenant est invité à faire une production écrite en réalisant un acte de reformulation. Dans 7 de ces activités, on s'attend principalement à ce que l'apprenant ait une meilleure compétence de la compréhension orale. À la fin de ces activités, l'apprenant est censé suffisamment maîtriser l'expression orale pour réaliser un acte de reformulation. Dans 3 des activités, l'apprenant commence par la compréhension orale et à la fin de ces activités, on attend de lui qu'il réalise une expression écrite par la reformulation. Dans 2 des activités, l'apprenant est censé faire une communication écrite à partir d'une expression écrite déjà réalisée et enfin, dans 2 autres activités, l'apprenant doit combiner, au moins, deux des compétences linguistiques (compréhension écrite et orale) et faire une expression écrite par le biais de la reformulation. Dans la consigne de 47 activités, le verbe « résumer » a été utilisé 15 fois, « rédiger » 8, « reformuler » 6, « formuler » 5, « définir » 5, « réécrire » 4, « faire une synthèse » 3 et « faire une analyse » 1 seule fois. Sur les 47 activités que l'apprenant est censé accomplir et procéder à un acte de reformulation, 25 d'entre elles sont réalisés par simplification, 6 par complexification, 5 par remplacement, encore 5 par adaptation, 3 par transposition, 2 par combinaison et 1 par imitation. Un total de 34 boîtes d'aide est utilisé dans les 6 unités. La reformulation, l'est, dans la quasi-totalité de ces boîtes d'aide, qui reflètent les usages linguistiques, les structures de grammaire et de syntaxe destinées à être enseignés à l'apprenant dans l'unité concernée. La synonymie, n'est présente que dans, seulement, 3 boîtes. Explication, définition, nominalisation, dérivation et exemplification ont également été utilisées avec la synonymie. Dans les 6 unités, un total de 21 boîtes « préparation à l'écoute » incluant l'enseignement du vocabulaire a été utilisé. Dans 18 de ces 21 boîtes, la reformulation est effectuée par définition.

L'analyse des résultats de notre recherche portant sur le manuel Panorama 4, basé sur l'approche communicative et pour le niveau B2, nous montre que :

*36% de toutes les activités proposées à l'apprenant dans le manuel incluent un acte de reformulation

* 71% des activités proposées dans le manuel et impliquant un « acte de reformulation » partent de la compétence écrite et visent à la production écrite

*15% des activités décrites dans le manuel et impliquant un « acte de reformulation » partent de la compétence écrite et ciblent la production écrite

*6% des activités présentées dans le manuel et impliquant un « acte de reformulation » partent de la compétence orale et sont destinées à la production écrite

*4% des activités mentionnées dans le manuel et impliquant un « acte de reformulation » partent d’une expression écrite déjà faite par l’apprenant et ciblent une autre production écrite

*4% des activités présentées dans le manuel et impliquant un « acte de reformulation » partent de la combinaison des compétences écrites et orales, et visent à la production écrite

*Dans la consigne de 47 activités, le verbe « résumer » a été utilisé 32%, « rédiger » 17%, « reformuler » 13%, « formuler » 11%, « définir » 11%, « réécrire » 8%, « faire une synthèse » 6% et « faire une analyse » 2%.

*53% des activités de reformulation sont réalisées par le moyen de simplification.

*Dans les boîtes d’aide, 97% des reformulations sont effectuées par le biais de synonymie, 3% par l’explication, la définition, la nominalisation, la dérivation et l’exemplification.

*Dans les boîtes de « préparation à l’écoute », 85% d’actes de reformulation se fait par le biais de définitions, le reste se fait par le biais de synonymies et d’explications.

Pour conclure, on peut dire que, en particulier dans les pays non francophones, les manuels, qui sont connus pour « jouer un rôle primordial » dans l’enseignement des langues étrangères, ne sont pas que des contenus de simples exercices, instructions et autres activités grammaticales continues collectés dans un manuel « sans vie », mais, qu’ils visent à améliorer la capacité à utiliser la langue dans différents contextes « vivants », en tenant compte de la culture et du processus d’apprentissage cognitif de l’apprenant. Le livre *Panorama 4*, basé sur les principes de l’approche communicative fait souvent appel à l’« acte de reformulation », considéré comme une créativité langagière à part entière. Il va sans dire que l’enseignement des langues étrangères n’est pas seulement dispensé en classe grâce à la communication entre les apprenants et l’enseignant, mais que les manuels utilisés dans le cours jouent également un rôle « important » dans l’enseignement des langues étrangères. L’apprenant, qui vise à acquérir 4 compétences linguistiques en reconstruisant ses connaissances, ses savoirs acquis dans différents contextes, améliorera également la qualité, ainsi que la quantité de ses compétences. Puisque les auteurs du manuel ont choisi principalement les moyens de « simplification », « synonymie » et « définition » lors de la mise en œuvre de l’« acte de reformulation », on peut dire que ce manuel s’appuie sur « un apprentissage qui part du connu pour aller vers l’inconnu », sur la mise en place de nouvelles structures basées sur les mots et les structures avec lesquels l’apprenant est déjà familiarisé, et nous montre qu’il comprend des activités qui demandent à l’apprenant de reconstruire, de reformuler ses acquis dans des contextes et styles différents. Les résultats de cette recherche révèlent une fois de plus que la langue n’est pas un ensemble de règles statiques et limitées, au contraire, c’est une structure, constamment reconstruite, vivante et active en matière de syntaxe, de sémantique, de lexicologie, etc. Que l’on peut résumer en « ce n’est pas parce qu’une personne connaît par cœur le dictionnaire d’une langue qu’il saura parler cette langue ».

Bibliographie

- Cuq, J. Et Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. France: PUG.
- Girardet, J. (2009). Panorama de la langue française 4. Paris: CLE International.
- Henry, J. (2016). Reformuler, réécrire, recréer... : des concepts connexes à la verbalisation en traduction, Jacqueline, Volume 29, numéro 1, TTR, 29 (1).
- Jacobson, R. (1963) Essais de linguistique générale. 1. Les fondations du langage. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Karpiska-Szaj, K. et Paprocka-Piotrowska, U. (2010). La reformulation en tant que stratégie d'apprentissage d'une langue : vers son exploitation dans des situations non-ordinaires" in, Roczniki Humanistyczne, Tom LXII, zeszyt 10 – 2014 p.55-81, <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=257791> [Consulté le 8 Juin 2021]
- Martinot, C. (1994). La reformulation dans des productions orales de définitions et explications. (Enfants de maternelle) , Thèse de doctorat, dir. Blanche-Noëlle Grunig, Université Paris VIII.
- Noyau, C. (2010). Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école bilingue en contexte subsaharien" in Congrès Mondial de Linguistique Française-CMLF Linguistique Française. Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010, p.553-571 <http://www.linguistiquefrancaise.org/> [Consulté le 8 Juin 2021]

Les sites internet consultés :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

58. Les éléments culturels dans la méthode de Français Saison 1¹

Lale ONGUNYURT²

Rıfat GÜNDAY³

APA: Ongunyurt, L.; Günday, R. (2021). Les éléments culturels dans la méthode de Français Saison 1. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1029-1048. DOI: 10.29000/rumelide.995475.

Résumé

Connaître une langue, c'est de pouvoir l'utiliser dans la vie réelle. Ce qui est important, ce n'est pas de renforcer la connaissance en termes de grammaire, mais plutôt de pouvoir construire la communication et de réaliser l'interaction avec les autres en langue cible. Dans cette perspective, les manuels couvrent, non seulement des documents produits pour des objectifs didactiques, mais aussi les matériels authentiques qui ont des caractéristiques culturelles. Cette étude vise à rechercher, dans la méthode de Français *Saison 1*, les documents culturels en termes d'images, de textes et de vocabulaires; à les classer sous la perspective de la culture française, de la culture francophone et du multiculturalisme; à analyser leurs situations d'utilisation dans les activités pour développer les compétences langagières. Ce manuel réserve une place importante à la dimension socio-culturelle. Les thèmes abordés sont plutôt relatifs à la vie quotidienne. Cependant, il existe certains documents culturels comme les textes littéraires, les arts et les monuments. Pour la dimension culturelle, la plus importante différence de ce manuel, c'est que dans le cadre de sociolinguistique il donne place à une expression idiomatique de la culture française ou de la culture francophone dans chaque partie « actu culture ». Ainsi les apprenants apprennent l'utilisation de certaines expressions idiomatiques dans un contexte socio-culturel. Il se trouve des exemples de la culture française, de la culture francophone et du multiculturalisme. Mais, il existe peu d'exemples sur le multiculturalisme. On présente les éléments culturels d'une part pour citer des savoirs, et d'autre part pour développer toutes les compétences langagières de base, les composantes linguistiques, et de plus pour les compétences communicatives et interculturelles.

Mots-Clés: Les éléments culturels, le manuel, la langue étrangère, l'enseignement, l'apprentissage

Saison 1 yöntem kitabında kültürel öğeler

Öz

Bir dili bilmek, onu gerçek yaşamda kullanabilmektir. Önemli olan dilbilgisi konusunda güçlü bilgiye sahip olmak değil, hedef dilde başkaları ile iletişim kurabilmek ve birlikte eylemler gerçekleştirebilmektir. Bu çalışmanın amacı, *Saison 1* adlı Fransızca yöntem kitabında görsel (imaj), metin ve sözcük düzeyinde yer alan kültürel öğeleri araştırmak, bunları Fransız kültürü, frankofon kültür ve çok kültürlülük bağlamında sınıflandırmak ve dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerde kullanımlarını irdelemektir. Bu yöntem kitabı özellikle sosyo kültürel boyuta büyük

¹ Cet article est issu du mémoire intitulé Dimension culturelle dans les livres de méthode de Français aux écoles Galatasaray.
² YL, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Bölümü ABD (Samsun, Turkey), laleongunyurt@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1682-2183. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.05.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995475]

³ Prof Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Bölümü ABD (Samsun, Turkey), rgunday@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8356-5098.

önem vermektedir. Bununla birlikte, ele alınan konular daha çok güncel yaşamla ilgilidir. Edebi metinler, sanat ve tarihi eserler de kültürel öğeler olarak yer almaktadır. Söz konusu yöntem kitabının en özgün yanı kültürel bağlamda her ünitenin kültür köşesinde Fransız kültürü ve frankofon kültüre ait bir deyim sunulmasıdır. Böylece öğrenenler, bazı deyimleri sosyo kültürel bağlama dayalı olarak öğrenme olanağı bulmaktadırlar. Kitapta Fransız kültürü, frankofon kültür ve çok kültürlülük bağlamında öğeler yer almaktadır. Ancak diğer kültürlerle ait çok az örneğe rastlanmaktadır. Kültürel öğelere, bir yandan bilgi aktarımı amacına yönelik olarak yer verilirken, diğer yandan da temel dil becerilerinin, dil bileşenlerinin ve ayrıca iletişim ve kültürlerarası becerilerin geliştirilmesi amacına yönelik yer aldıkları görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Kültürel öğeler, yöntem kitabı, yabancı dil, öğretim, öğrenim

Cultural elements in the method book Saison 1

Abstract

Knowing a language is being able to use it in real life. The important thing is not to have an advanced knowledge of grammar, but to be able to communicate with others and to act together in the target language. In line with this perspective, method books do not find it sufficient to include only educational materials, but also include original materials with cultural dimensions. The aim of this study is to investigate cultural elements in the visual (image), textual and word levels in the French method book named Saison 1, to classify them in the context of French culture, Francophone culture and multiculturalism, and to examine their use in activities aimed at improving French language skills. The present method book gives great emphasis on the socio-cultural dimension. The issues dealt with in a socio-cultural context are more relevant to current life. In addition, literary texts, art and historical works are also included as cultural elements. The most unique aspect of the method book regarding cultural aspect is the presentation of an idiom of French culture and Francophone culture in the cultural corner of each unit. Thus, learners have the opportunity to learn some idioms based on the socio-cultural context. The book contains elements regarding French culture, Francophone culture and multiculturalism. However, there are very few examples related to the other cultures. On the one hand, cultural elements are given for the purpose of knowledge transfer, it is seen that they are also given places for the purpose of developing basic language skills, language components, as well as communication and intercultural skills.

Keywords: Cultural components, method book, foreign language, teaching, learning

Introduction

Il est toujours possible de voir les changements en didactique des langues étrangères. Au passé, les conceptions de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères se reposaient principalement sur la maîtrise de la connaissance grammaticale (Richards, 2006). Mais cette approche qui a continué longtemps, a laissé sa place au développement des compétences langagières de base. Parce que connaître la langue, c'est de pouvoir l'utiliser dans la vie quotidienne. Ce qui est important, ce n'est pas de renforcer la connaissance en termes de grammaire, mais plutôt de développer la compétence communicative sous différents aspects. C'est-à-dire pouvoir construire la communication et réaliser l'interaction avec les autres en langue cible dans tous les domaines. De nos jours, le besoin aux langues étrangères ne se sent pas seulement pour les œuvres écrites, mais également pour toutes les activités de la vie sociale.

Du fait que le but est de pouvoir utiliser la langue cible dans tous les domaines et tous les contextes socio-culturels, la dimension culturelle gagne l'importance dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. "L'enseignement des langues a longtemps occulté la dimension culturelle qui est véhiculée dans tout rapport à la langue au nom d'une dimension fonctionnelle, cependant, les nouvelles orientations didactiques ont voulu prendre en considération le rapport unissant langue et culture, en rebaptisant l'enseignement des langues-cultures." (Boubakour, 2010).

Alors que la fonction de la langue est la communication, sa formation s'appuie sur la culture. On considère la langue comme un produit culturel. Il est difficile de parler d'une langue sans prendre en considération sa culture, et aussi d'une communication efficace sans l'utiliser convenablement au contexte socio-culturel (Günday et Aycan, 2018, 534). Pour ne pas bloquer la communication, il est inévitable de faire attention aux différences socio-culturelles à l'usage de la langue cible (Baylon et Mignot, 2005, 9).

Au XIXe siècle, d'abord le contenu culturel était axé sur les hauts faits culturels comme la littérature et les arts dans l'enseignement des langues étrangères. L'objectif était plutôt de transmettre des savoirs encyclopédiques à l'égard de la civilisation de la langue cible. Plus tard, vers la fin du XIXe siècle, des faits politiques, économiques, techniques, géographiques et historiques de la culture cible étaient parus dans l'apprentissage (Byram, Zarate et Neuner 1997, 59-61, cité par Nijenkamp, 2017, 5). A la deuxième moitié du XXe siècle les éléments culturels de la vie quotidienne commencent de plus en plus à devenir importants dans l'enseignement des langues étrangères. Grâce au développement des technologies audiovisuelles, les documents authentiques et culturels commencent à jouer un rôle primordial (Risager 2007, 73). Dans les méthodes traditionnelles, on donnait l'importance à la dimension culturelle pour que les apprenants développent leur niveau intellectuel, or de nos jours le but des méthodes contemporaines est d'assurer l'utilisation efficace de la langue cible (Bertocchini et Costanzo, 2008, 78).

Les approches contemporaines accentuent l'importance de connaître la culture de la langue cible. Puren (2004, 10) indique le rapport de langue-culture comme l'un des points communs entre l'approche communicative et l'approche actionnelle. Surtout l'approche actionnelle qui est formée selon les principes de CECRL, aborde le rapport de langue-culture dans le cadre de co-culture et co-langue. Selon Puren (2002, 62), parallèlement à cette approche il faut demander aux apprenants des tâches basées sur les co-actions sociales. Le but de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère doit élever les apprenants en tant que les individus qui peuvent connaître les cultures différentes et réaliser aisément les interactions en langue cible (Cuq, 2009; Rosen, 2009, 7).

Dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, avec l'approche communicative, le multiculturalisme et l'interculturalité commencent également à prendre leur place. Ainsi, une dimension interculturelle remplace la dimension culturelle. A ce développent, l'augmentation des possibilités de communication entre les gens et les sociétés joue un rôle déterminant. Et selon l'approche interculturelle, l'objectif n'est plus seulement d'un enseignement explicite des faits culturels, mais plutôt est de créer une tendance à privilégier les processus de perception et la réflexion sur les relations entre différentes cultures et de les pratiquer dans la communication et l'interaction avec les autres. Il n'est pas suffisant de savoir des faits culturels, mais de réfléchir sur sa propre culture afin de pouvoir comprendre les aspects de la culture cible (Byram, Zarate, Neuner 1997, 63-72). Le cadre commun de référence pour les langues accentue l'importance de la prise de conscience interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de langue étrangère :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux (CECRL, 2001, 83).

Dans cette perspective, les manuels doivent contenir, non seulement des documents produits pour des objectifs didactiques, mais aussi les matériels authentiques qui ont des caractéristiques culturelles. Et, en plus, présenter les éléments culturels du pays où est parlée la langue cible n'est pas suffisant, il faut connaître les autres cultures aussi. Les apprenants peuvent avoir des connaissances sur des éléments culturels, et ils peuvent comparer la culture d'emploi de leur langue maternelle à celle de la langue cible. A l'heure actuelle, les manuels distinguent une large place à la culture de la langue cible, et les documents interculturels y sont également présents même si leurs nombres sont plus moins.

Les éléments culturels peuvent prendre place des façons différentes dans les manuels. Les manuels peuvent réserver une partie à la culture dans chaque unité, dans les autres parties aussi les documents culturels peuvent être présents et il est possible de continuer les activités ou exercices en profitant des éléments culturels.

Pendant l'enseignement/apprentissage de langue étrangère, l'instruction planifiée est un grand réconfort d'abord pour l'enseignant, puis pour l'apprenant. La méthode assure une facilité à l'enseignant puisqu'on saura comment exploiter le cours en la suivant. Le manuel scolaire est le guide le plus important dans les étapes à définir pour atteindre les objectifs du cours ; déterminer les contenus, les thèmes, les activités. Et il contient plusieurs documents différents. Donc, il faut considérer encore le manuel comme le matériel de base dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Dans cette méthode de français, toutes les parties, les activités et les documents sont bien organisés afin de développer les compétences langagières, communicatives et interculturelles. Ainsi, suivre les manuels bien formés augmentera la réussite et rendra facile le processus d'arriver à l'objectif.

Cette étude vise à rechercher les éléments culturels dans la méthode de français *Saison 1* qui est formée selon l'approche actionnelle. Au cours de cette étude, d'abord nous avons déterminé des éléments culturels en termes d'images, de textes et de vocabulaires, et puis nous avons classifié des documents en trois catégories selon la culture à laquelle ils appartiennent : la culture française, des pays francophones et d'autres pays dans le contexte de multiculturalisme. Enfin, nous avons analysé l'exploitation de ces éléments culturels pour développer les compétences langagières.

Les problèmes

Dans cette étude nous avons recherché des réponses aux questions suivantes :

- 1) Quels sont les thèmes abordés dans le contexte socioculturel ?
- 2) Quelle est la part d'images, de textes et vocabulaires culturels ?
- 3) A propos de quelle culture les documents se trouvent les plus ?
- 4) Quels sont les objectifs des exercices, des activités et des tâches pratiquées dans le manuel ?

L'objectif de l'Etude

Cette étude vise à rechercher, dans la méthode de Français *Saison 1*, les documents culturels en termes d'images, de textes et vocabulaires ; à les classer sous la perspective de la culture française, la culture francophone et le multiculturalisme et à analyser leurs situations d'utilisation dans les activités pour développer les compétences langagières.

L'importance de la Recherche

De nos jours, l'apprentissage des langues étrangères est obligatoire afin de vivre dans un monde global. Pour satisfaire ce besoin, les outils et les documents à utiliser ou exploiter sont aussi importants que les techniques, les méthodes et les stratégies à suivre. Depuis longtemps, dans les classes les manuels sont devenus des matériels importants du processus d'apprentissage, mais également des méthodes d'enseignement (Riquois, 2010). Malgré tous les développements aux technologies de l'information et de la communication, ces manuels continuent à conserver leurs places primordiales en didactique des langues étrangères. Cependant les contenus des manuels ont changé de plus en plus, et surtout les documents authentiques et culturels ont commencé à prendre une large place. Dans ce point, les documents authentiques qui sont également des produits culturels sont des ressources très importantes. Ainsi, pour l'enseignement/apprentissage efficace d'une langue étrangère, l'enseignement des règles de grammaire n'est pas une voie convenable, il faut apprendre la langue cible dans son contexte d'emploi socio-culturel. Dans cette perspective, les éléments culturels peuvent aider bien l'utilisation de la langue en présentant plusieurs connaissances sur le pays où est parlée cette langue ou sur les autres pays. Par conséquent, par le moyen de ces documents culturels, les apprenants trouvent l'occasion de se mettre au contact avec la culture de la langue apprise. C'est pour cette raison qu'il est important d'étudier les manuels scolaires et d'évaluer l'exploitation des éléments culturels.

Cadre Théorique

La Culture

Selon Larousse (2018) la culture est "ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation". Quant à l'UNESCO, cette organisation internationale fait une large définition de culture : « Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts, les lettres et les sciences, les modes de vie, les lois, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances » (1982).

Le terme de « culture » recouvre les valeurs, les croyances, les langues, les arts, les cuisines, les traditions, les institutions et les modes de vie par lesquels une personne ou une communauté exprime les significations de leur son existence et leur développement. Par contre, l'expression « identité culturelle » est comprise comme l'ensemble des références culturelles par laquelle une personne ou une communauté se définit, se manifeste et souhaite être reconnu : l'identité culturelle implique les libertés inhérentes à la dignité de la personne et intègre dans un processus permanent de la diversité culturelle (Sow, 2009).

La culture est comme un tapis, une couverture qui concerne toutes les couleurs de la société. Une image, un geste, un vocabulaire, une structure de phrase et même une prononciation peuvent être considérés

comme les produits culturels. Et bien sûr, on peut dire que par le moyen de la langue il est facile de la transmettre aux communautés diverses. De plus, la culture qui est un élément primordial à l'acquisition de la langue maternelle, a également une dimension importante dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Des manières de table aux relations entre les sexes, du langage corporel aux cultures régionales, de la littérature à la musique les apprenants peuvent avoir beaucoup de savoirs sur la culture de la langue cible et les intégrer à leur vie quotidienne. « Le savoir socioculturel englobe les aspects de la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs et croyances, la communication non verbale et les conventions relatives à l'hospitalité et aux comportements rituels. Ces éléments recouvrent les informations relatives aux aspects de la culture » (Nijenkamp, 2017, 11). C'est pour cette raison que, de nos jours, soient les approches et les méthodes, soient les manuels réservent une large place à l'intégration du savoir culturel.

L'interculturalité

A l'heure actuelle, les voyages sont augmentés entre les pays et toutes les frontières sont disparues dans le monde virtuel. Les gens sont toujours en communication et en interaction avec les autres ; soit avec ceux de sa société, soit ceux des pays différents dans le monde global d'aujourd'hui. Dans le cadre des langues étrangères, il faut discuter les termes d'interculturalité car la réalisation de la communication et de l'interaction dépend de la connaissance de la culture de l'autre. Communiquer entre des personnes de cultures différentes exige en général une médiation interculturelle :

Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées (CECRL 2001, 84).

Nombreux auteurs revendiquent l'importance de l'enseignement/l'apprentissage de la culture dans les cours de langue étrangère. Selon Byram, « l'étude d'une langue étrangère (...) permet d'appréhender une autre culture, et à cet égard inclut des facteurs humains et sociaux. Tout au long de son cursus, on peut inciter l'élève à examiner ce qu'il connaît d'un autre point de vue, notamment en ce qui concerne le comportement humain ; ainsi ses horizons seront élargis et les sentiments d'insularité pourront se dissiper. » (1992).

À la suite des travaux de nombreux chercheurs ou auteurs, on constate qu'ils distinguent les objectifs pratiques, éducatifs, politiques et culturels de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en contexte scolaire. Les pensées incluent des objectifs culturels que ceux-ci doivent permettre aux élèves de connaître mieux la littérature, la civilisation, les arts, les modes de vie, etc. d'un autre pays ou d'un autre peuple.

Selon les chercheurs, on peut séparer ces objectifs en quatre groupes. Le premier, c'est celui de la communication, le deuxième est celui de la prise de conscience de la langue, le troisième est celui de la prise de conscience de la dimension culturelle et le dernier est un regroupement des précédents. Dans la prise de conscience de la dimension culturelle, l'objectif doit se traduire par une proposition d'un aperçu de la civilisation et de la culture des pays francophones, un encouragement des attitudes positives envers la langue et les peuples qui la parlent et enfin la promotion de la compréhension vis à vis d'autres cultures.

Lorsque les compétences interculturelles ne sont pas développées, on peut vivre des situations de malentendu dans la communication. De plus, la communication interculturelle exige le développement des dimensions suivantes : *les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être* (Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei & Peck 2007, 27, cité par Nijenkamp, 2017, 16). Les savoirs couvrent toutes les connaissances relatives à la société. Le savoir-faire est de pouvoir faire des comparaisons entre les cultures différentes. Quant au savoir-être, c'est de pouvoir les intégrer à la communication et à la vie sociale. L'objectif de toutes ces dimensions est d'effectuer une communication efficace et une interaction avec l'autre en langue cible. « D'après l'approche interculturelle il ne faut pas considérer les élèves comme des touristes mais comme des futurs médiateurs interculturels. » (Nijenkamp, 2017, 22). Ainsi, les apprenants peuvent développer leurs capacités de comparaison, d'interprétation et de mise en relation les cultures différentes.

La Langue

La langue est un moyen de communication. S'il faut la définir un peu en détail, la langue est un système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre personnes.

Selon la définition de la langue dans le dictionnaire linguistique : elle est considérée comme un moyen de communication mutuelle entre personnes ; un système de voix polyvalent et sophistiqué, qui permet à chaque société d'être transférée à d'autres à l'aide de règles communes façonnées selon leurs jugements de valeur : en termes de voix, de forme et de signification (Aksan, 2007). Selon Yaguello (2003, 7) la langue est "un système symbolique qui est engagé aux relations sociales." Dans ce système, la première condition pour être une société, c'est d'avoir une langue commune et c'est de se comprendre. Les points communs dans les définitions de langue : la communication, la relation sociale et la dimension sociale et fonctionnelle (Günday et Aycan, 2018, 534).

La langue, une faculté importante d'être humain, est un élément puissant sous-tendant la relation qu'une société établira avec d'autres sociétés. Pour cette raison, la langue est une entité sociale et vivante dont son importance augmente du passé au présent. La langue est un outil qui reflète la façon de penser de la société à laquelle elle appartient. Puisque la langue se développe avec la société, la première condition pour maîtriser une langue étrangère est de penser comme cette société (Er, 2006).

L'un des objectifs dans l'apprentissage/enseignement des langues est d'effectuer la communication qui est la fonction essentielle de la langue (Kartal, 2001). Parce qu'on a besoin toujours une langue pour réaliser la communication.

Le Rapport Entre la Culture et la Langue

Pour une société, la langue et la culture sont des composantes importantes en tant que deux éléments liés l'un à l'autre. La culture est d'une part le produit de la langue, et d'autre part elle influence la langue et forme son emploi. « La langue et la culture ressemblent à un iceberg ; la partie visible est la langue, la partie cachée dans l'eau représente la culture » (Jiang, 2000, 328). Par conséquent, on a des valeurs qui s'affectent et peuvent provoquer leur formation. Et comment les éléments culturels d'une société peuvent-ils être transférés d'une personne à l'autre ou d'un pays à l'autre? Sans doute, c'est grâce à la langue qui est à la fois un produit de la société. Dans les sociétés humaines, la langue permet de véhiculer le mieux une culture, tant orale qu'écrite.

La langue est l'une des méthodes les plus efficaces et les plus largement utilisées pour transmettre tout dans nos vies. Les peintures dessinées sur les murs de l'ancien dans la caverne montrent que les gens ont besoin de s'expliquer et de se comprendre dans toutes les époques et dans tous les lieux. Parce que l'homme est une forme de communication en soi.

Cette situation conduit bien sûr à la nécessité de connaître une langue étrangère par sa culture. « Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, des notions telles que celles des représentations et d'identité culturelle deviennent primordiales car elles problématisent la relation que l'apprenant entretient d'une part avec la culture étrangère enseignée et d'autre part avec sa propre identité » (Boubakour, 2010). Du fait que l'apprentissage d'une langue étrangère rend nécessaire la connaissance de la culture de la langue maternelle des apprenants et celle de la langue cible, le développement de l'interculturalité est important chez les apprenants.

Le *cadre européen commun de référence pour les langues* qui est le guide le plus important pour l'enseignement/apprentissage de langue étrangère et qui forme la base de l'approche actionnelle, inclut l'acquisition du multilinguisme et des compétences multiculturelles dans la mesure possible.

Méthode

La Méthode de la Recherche

Notre étude, est une recherche descriptive basée sur le modèle d'analyse documentaire. Nous avons abordé un manuel pour le niveau A1, *Saison 1*. C'est une méthode de français pour les grands adolescents ou adultes qui apprennent le français comme langue étrangère. Nous avons recherché les éléments culturels et interculturels en termes d'images, de textes et vocabulaires.

Le Choix du Matériel Présenté

En tant que matériel, nous avons analysé *Saison 1*, un manuel de FLE pour les grands-adolescents ou adultes. C'est une méthode de français qui a été publiée par Didier, une maison d'édition connue en didactique du FLE, en 2015. Ce manuel a été formé selon les critères de l'approche actionnelle. Le niveau du manuel est A1, mais les deux dernières unités sont distinguées au niveau A2. *Saison 1* est un manuel qui est étudié au lycée de Galatasaray.

L'Analyse des Données et Exemples

L'analyse des exemples et des données est principalement basée sur les éléments culturels en termes d'images, de textes et vocabulaires. Nous avons voulu déterminer sur quels thèmes les éléments culturels sont présentés les plus. Et nous avons abordé en particulier les éléments culturels sous la perspective de : la culture française, la culture francophone et le multiculturalisme. Enfin, nous avons analysé les situations d'utilisation des éléments culturels en vue de développer les compétences langagières.

Les Limites de l'Etude

Nous avons étudié seulement le livre de l'élève, mais pas les cahiers d'activité ni le guide du professeur. Notre analyse contient les visuels, textes et vocabulaires qui ont une dimension culturelle.

Données

L'information Générale Sur le Manuel et les Thèmes Abordés

Saison 1 est une méthode de français qui a été publiée par Didier, une maison d'édition connue en didactique du FLE, en 2015. Le public visé de ce manuel est les apprenants grands-adolescents ou adultes. Son niveau est A1, mais les deux dernières unités sont distinguées au niveau A2. Ce manuel s'appuie sur les principes décrits par le CECRL et est formé selon les critères des approches communicative et actionnelle (Heu, Houssa, Kasazian, 2015, 4). *Saison 1* contient des audios, vidéos, images et textes. Les documents didactiques et authentiques sont riches et parmi lesquels se trouvent les éléments culturels. Par ces documents on effectue des activités riches à l'oral et à l'écrit.

Le manuel se compose de 3 modules et chaque module de 3 unités. Au début, il se trouve une unité nommée 0. Au total, il y a 10 unités. Chaque unité est organisée selon le contenu suivant : le socioculturel, la communication, la grammaire, le lexique et la phonétique. Cette structure indique que le manuel réserve une place importante à la dimension socio-culturelle.

Tableau 1. Les Noms Des Modules/Unités et les Thèmes Socioculturels

Unité	Noms des modules et unités	Thèmes Socioculturels
0	Mes cinq sens en action	1) les monuments français 2) les salutations françaises 3) à vos souhaits 4) tu/vous 5) la monnaie la fête nationale
Mod 1	Entrer en contact	1) des portraits de personnalités francophones 2) des fiches d'artistes francophones 3) la politesse 4) poème de Michel Monnereau
1	S'ouvrir aux autres	
2	Partager son lieu de vie	1) les français et leur habitat 2) des habitations insolites en France et en Suisse 3) petite annonce pour un meublé à Paris 4) des nouveaux voisins 5) extrait littéraire <i>Jus de chaussette</i> , Vincent Remède
3	Vivre au quotidien	1) les loisirs de Français 2) les goûts des autres 3) les activités quotidiennes 4) l'opéra d Lausanne 5) extrait de la <i>Liste de Rose</i> 6) la routine
Mod 2	Comprendre son environnement	1) la vie culturelle en Louisiane 2) les pratiques culturelles des Français 3) sortir à Montréal 4) le musée Louvre-Lens 5) un billet de théâtre/cinéma
4	S'ouvrir à la culture	
5	Goûter à la campagne	1) un village français 2) le festival du Mot 3) cuisine d'une Parisienne d'adoption 4) passer à la table 5) payse ses achats

6	Voyager dans sa ville	1) Bruxelles 2) les applis pour visiter Bruxelles 3) Visite guidé du Vieux-Lyon 4) la chasse au trésor sur Smartphone 5) une visite à Angers 6) le quartier Saint Augustin à Bordeaux
Mod 3	Changer de vie	1) grand-père, père, petit-fils, un passé partagé 2) la brocante de Courpière, 3) Décoration décap' 4) leboncoin fr 5) le gaspillage et la récupération en France et en Suisse
7	Faire du neuf avec du vieux	
8	Changer d'agir	1) les études à l'étranger, Erasmus 2) l'expatriation 3) les formalités administratives 4) la santé 5) Nicolas Buvier, <i>L'œil du voyageur</i> 6) Bourse projet
9	Devenir éco-citoyen	1) la citoyenneté au quotidien 2) le droit de vote en France et en Belgique 3) l'écolivariat 4) les Restos du cœur 5) la vie d'Olympe de Gouges

Lorsque l'on jette un coup d'œil sur les thèmes abordés dans le cadre socioculturel, ce sont plutôt relatifs à la vie quotidienne. Cependant il existe aussi certains documents culturels comme les textes littéraires, les arts et les monuments. Et on peut dire que l'on donne place à tout afin de continuer une communication efficace en langue cible avec les autres.

La Part d'Images, de Textes et Vocabulaires Culturels

Les images : Les études sur la conception visuelle et l'apprentissage visuel sont menées dans de nombreux domaines. Lorsqu'on considère ce cas du point de vue de processus d'éducation et de formation, on constate une approche efficace dans tous les domaines de la science. Cette approche est définie comme alphabétisation visuelle. Pour cette raison, depuis longtemps les chercheurs, les pédagogues et les linguistes continuent leurs recherches au sujet de l'utilisation des matériels visuels pour but de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les images attirent l'attention des apprenants, leur utilisation augmente la motivation et facilite l'apprentissage.

A peu près à propos de tous les thèmes abordés dans les unités il est possible de trouver des visuels culturels. Non seulement les images de la culture historique, mais aussi celles de la culture vivante prennent place sur les pages. Quant aux genres de document exploités, ce sont : les images des monuments, les photos des gens célèbres, les biographies, les articles, les recettes, les écrits de voyages, etc. Pourtant, on peut dire que c'est l'extrait de magazine qui vient en premier. Par exemple les modes de vie sont conçues comme une part de culture. De l'Arc du Triomphe à la baguette ou du sport à la cuisine il existe des images sur la culture française. Sur les pays francophones comme Canada, Belgique et Suisse plusieurs images sont mentionnées. Cependant il n'y a que 3 images culturels sur les autres pays dans ce manuel. Ce n'est pas une bonne approche au nom de l'interculturalité.



Figure 1. Une avenue à Paris, une cuisine et une fontaine (Heu, Houssa, Kasazian, 2015, 16).

Dans la rue Dans la cuisine d'un restaurant

A la gare Près d'une fontaine

Sur cette page il existe trois images culturelles : l'Arc du Triomphe, une cuisine, une fontaine.

Dans l'unité 3, il se trouve des images de fêtes. La première image est fête des Lumières à Lyon. La deuxième est fête médiévale, la troisième est fête du citron à Menton. Par ici, les apprenants peuvent connaître des fêtes religieuses et nationales, et aussi les activités sur la culture de fêter en France.

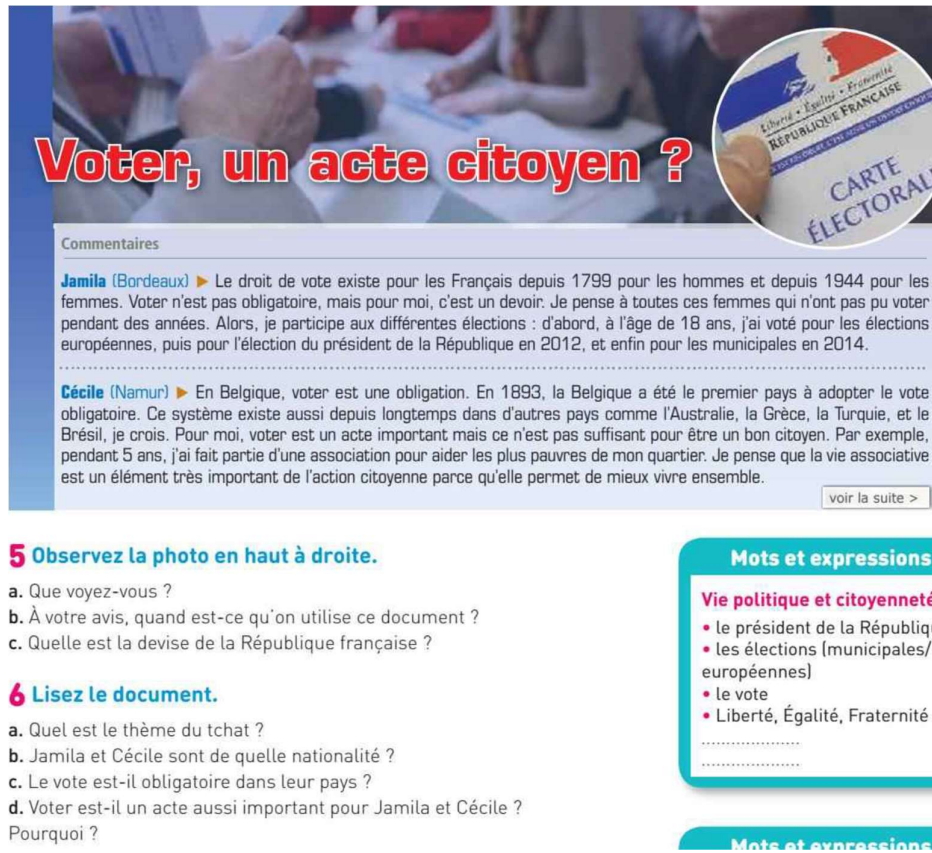
Dans l'unité 4, le manuel utilise des images de Montréal comme la patinoire, le parc d'attraction, le musée, Pointe -à -Caillère et le Biodôme. Par ces images, les apprenants peuvent connaître ces lieux ou monuments et savoir des informations sur des activités qu'on peut faire à Montréal.

Dans l'unité 5, pour la culture culinaire, le manuel donne place aux exemples de la Suisse qui est un autre pays francophone. Ainsi, les apprenants peuvent connaître non seulement la gastronomie française, mais aussi celle de la Suisse. On présente le célèbre fromage d'alpage de montagne.

Dans l'unité 6, le manuel présente la capitale de Belgique. Pour faire connaître Bruxelles on choisit certaines places de Bruxelles. Grâce à ces images, les apprenants découvrent la vision d'une autre culture francophone. Par ces images les apprenants acquissent certaines remarques sur Bruxelles, qu'est-ce qu'on mange et qu'est-ce qu'on fait ?

Les textes : Dans ce manuel il y a plusieurs textes ou plutôt notes qui peuvent être acceptés comme documents culturels. Les textes littéraires et les affiches de films sont des textes importants concernant des dimensions culturelles.

Dans l'unité 1, par exemple, on présente la culture d'employer les numéros de téléphone en France. Ainsi, les apprenants peuvent apprendre comment ils peuvent dire leurs numéros de téléphone à quelqu'un ou quand quelqu'un dit son numéro de téléphone comment ils doivent le comprendre. L'unité 3 contient un article sur les loisirs préférés des français. Avec cet article le livre explique qu'est-ce que les français aiment faire comme loisirs. Dans l'unité 4, il y a un texte qui présente la vie culturelle en Louisiane. Le manuel partage quelques festivals. Ainsi les apprenants apprennent les noms de festival, le lieu de festival, des expositions en Louisiane. On observe une carte d'un festival dans laquelle il y a des programmes de fête : qu'est-ce qu'on peut faire, quelles sont des activités dès l'ouverture du festival. L'unité 6 présente un blog qui fait connaître une ville. Cette ville est Bordeaux qui se trouve dans la côte Sud-ouest de la France. On partage des pensées d'une personne sur la ville. Dans l'unité 9, il y a un document pour expliquer et informer les droits du citoyen, le système de vote en France et en Belgique. On donne la parole aux gens. Ils expliquent leurs expériences. Ainsi, les apprenants peuvent avoir de connaissance sur le système de vote et les droits du citoyen qui sont en pratique.



Voter, un acte citoyen ?

Commentaires

Jamila (Bordeaux) ► Le droit de vote existe pour les Français depuis 1799 pour les hommes et depuis 1944 pour les femmes. Voter n'est pas obligatoire, mais pour moi, c'est un devoir. Je pense à toutes ces femmes qui n'ont pas pu voter pendant des années. Alors, je participe aux différentes élections : d'abord, à l'âge de 18 ans, j'ai voté pour les élections européennes, puis pour l'élection du président de la République en 2012, et enfin pour les municipales en 2014.

Cécile (Namur) ► En Belgique, voter est une obligation. En 1893, la Belgique a été le premier pays à adopter le vote obligatoire. Ce système existe aussi depuis longtemps dans d'autres pays comme l'Australie, la Grèce, la Turquie, et le Brésil, je crois. Pour moi, voter est un acte important mais ce n'est pas suffisant pour être un bon citoyen. Par exemple, pendant 5 ans, j'ai fait partie d'une association pour aider les plus pauvres de mon quartier. Je pense que la vie associative est un élément très important de l'action citoyenne parce qu'elle permet de mieux vivre ensemble.

voir la suite >

5 Observez la photo en haut à droite.

a. Que voyez-vous ?
b. À votre avis, quand est-ce qu'on utilise ce document ?
c. Quelle est la devise de la République française ?

6 Lisez le document.

a. Quel est le thème du tchat ?
b. Jamila et Cécile sont de quelle nationalité ?
c. Le vote est-il obligatoire dans leur pays ?
d. Voter est-il un acte aussi important pour Jamila et Cécile ? Pourquoi ?

Mots et expressions

Vie politique et citoyenneté:

- le président de la République
- les élections (municipales/européennes)
- le vote
- Liberté, Égalité, Fraternité

Mots et expressions

Figure 2. Un texte sur les droits du citoyen (Heu, Houssa, Kasazian, 2015, 173).

Les vocabulaires :

Surtout dans les unités 0, 1, 2 et 3 plusieurs vocabulaires ayant un rapport avec la dimension culturelle sont présents. S'il faut citer quelques exemples de la culture française ; la Tour Eiffel, le musée du Louvre, le château du Chambord, le mont-saint Michel, la baguette, les macarons, le marseillaise, le breton, Marche de Noël, Le carnaval de Dunkerque, La fête du citron, Médiévales de Provins, Fête de la musique, Fête nationale du 14 Juillet, Fête de la gastronomie. Quant aux exemples de la culture francophone ; on voit des mots et des noms comme La Saint Jean Baptiste, Tarte au sirop d'érable et quelques dates qui figurent la culture québécoise, Belfort, Musée des Beaux-Arts, Musée d'art sur Mer, Mini-Europe, Groeningemuseum, Musée Magritte qui représentent la culture Belgique. Il ne s'agit pas d'exemples du multiculturalisme.



1. Rendez-vous en France

a. Regardez la vidéo et retrouvez ces monuments.

Puis remplacez-les sur la carte dans votre livre.

- La tour Eiffel
- Le musée du Louvre
- Le château de Chambord
- Le Mont Saint-Michel

b. Associez ces mots à une image vidéo.

la baguette – les macarons – le marché – la musique – le ski – le bateau-mouche

c. Et vous, quelles images avez-vous de la France ?

Figure 3. Quelques noms de monuments à Paris (Heu, Houssa, Kasazian, 2015, 14).

Dans l'unité 0 il y a quatre « points de culture ». Dans chacune des autres unités il se trouve une partie nommée « actu culture ». Dans ces parties la focalisation sur la dimension culturelle est dominante. Pourtant il faut déterminer que les autres parties de manuel couvrent également les éléments culturels. Ici, nous abordons la fréquence d'utilisation des éléments culturels dans les unités et nous faisons des classifications selon leur type : image, texte, vocabulaire.

Dans le tableau suivant les abréviations représentent : u :unité, i :image, t :texte, v :vocabulaire, ap :autres parties, ac :actu culture.

Tableau 2. Les Nombres des Images, Textes et Vocabulaires Concernant des Éléments Culturels

u	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9											
ap	ac	ap	ac	ap	ac	ap	ac	ap	ac	ap	ac	ap	ac	ap	ac	ap	ac	ap	ac	ap	ac
i	8	-	26	7	14	6	4	3	17	9	9	3	12	7	1	7	1	4	2	7	147
t	-	4	1	6	8	6	5	3	6	10	6	7	7	4	3	7	1	6	4	6	100
v	24	-	32	16	9	13	7	16	7	-	3	5	7	3	1	1	-	7	2	7	160
	32		59		31		16		30		18		26		5		2		8		227
	4		29		25		22		19		15		14		15		17		20		180
	36		88		56		38		49		33		40		20		19		28		407

Chaque unité couvre des images, des textes et des vocabulaires ayant des dimensions culturelles. Du fait que la priorité de ce manuel est de présenter la culture de la vie quotidienne de la société où la langue cible est parlée, il est possible de prendre en considération plusieurs éléments comme des éléments culturels. Et surtout aborder les vocabulaires dans cette perspective a augmenté le nombre des éléments conçus culturels. Au total il existe 407 éléments culturels. Les vocabulaires sont au sommet par le chiffre 160 et son pourcentage est 39,3 %. Les images les suivent par le chiffre 147 et son pourcentage est 36,1 %. Quant aux textes, ils sont au dernier rang par le chiffre 100 et son pourcentage est 24,5 %. 180 éléments culturels (45,3 %) se trouvent dans les parties « actu culture » et 227 (55,7 %) éléments culturels dans les autres parties du manuel.

Les plus nombreux éléments culturels sont présents dans l'unité 1 par le chiffre 88. L'unité 8 concerne les moins nombreux éléments culturels par le chiffre 19. L'unité 1 est au sommet par 29 éléments culturels dans la partie « actu culture » et 59 éléments culturels dans les autres parties. Le nom du module 1 sous lequel prend place l'unité 1 est « entrer en contact », le nom de l'unité 1 « s'ouvrir aux

autres » et les thèmes socioculturels « 1) des portraits de personnalités francophones 2) des fiches d'artistes francophones 3) la politesse 4) le poème de Michel Monnereau »

Dans l'unité 0, il existe 4 points culturels. Dans le premier on fait connaître les salutations françaises sois verbal, soit non verbal. Dans le deuxième on explique l'emploi de *tu* et *vous* dans la communication et quand on dit « à tes souhaits et à vos souhaits ». Dans le troisième on parle de l'euro et de son utilisation et dans le cadre de multiculturalisme on demande aux apprenants de parler de la monnaie de leur pays. Dans le quatrième on fait connaître la fête nationale, 14 Juillet et on demande aux apprenants de parler de la fête nationale de leur pays.

Dans les parties « actu culture » on présente généralement des savoirs et il y a un exercice de quiz vrai ou faux sur le thème abordé. En tant que compétence, il s'agit plutôt du développement de la production orale et parfois du développement de la compréhension de l'écrit. Dans le cadre sociolinguistique et dans le contexte socio-culturel l'actu culture de l'unité 1 contient l'emploi de l'expression idiomatique « ça n'est pas ma tasse de thé (je n'aime pas jouer aux jeux vidéo) » et on demande aux apprenants s'il se trouve une expression idiomatique similaire dans leur culture. L'actu culture de l'unité 2 concerne l'emploi de l'expression idiomatique « ce n'est pas la mère à boire (ce n'est pas impossible à faire) ». L'actu culture de l'unité 3 donne place à une expression idiomatique québécoise « être aux petits oiseaux (être très heureux) », on cite son équivalent en France « être aux anges ». L'actu culture de l'unité 4 couvre l'emploi de l'expression idiomatique « ne pas avoir sa langue dans sa poche (ne pas avoir peur de parler aux gens) ». Dans l'unité 4, il s'agit de l'utilisation d'un texte pour développer la compréhension de l'écrit. Dans l'unité 5, l'actu culture possède 7 textes pour développer la compétence de la compréhension de l'écrit et la compétence de la production orale. Et dans le cadre de multiculturalisme on demande aux apprenants de citer un cuisinier célèbre de leur pays. L'expression idiomatique de cette unité est « manger sur le pouce (manger très rapidement) ». Dans l'unité 6, un texte est au service de la prononciation, il se trouve des questions sur la Belgique et on demande aux apprenants de comparer la France et la Belgique, ces activités sont pour développer la production orale. L'actu culture de l'unité 6 donne place à une expression idiomatique belge « il drache (il pleut beaucoup) ». L'actu culture de l'unité 7 couvre l'emploi de l'expression idiomatique « c'est la goutte d'eau qui fait déborder le vase (une action en trop qui déclenche la colère de quelqu'un) ». Dans cette partie il y a des questions par lesquelles on demande aux apprenants de développer leur compétence de production orale. Dans l'unité 8 il existe des questions pour développer la compréhension de l'écrit. L'actu culture de l'unité 8 contient l'emploi de l'expression idiomatique « avoir le cœur sur la main (être très généreux). Dans cette unité on fait connaître le nomade français célèbre ». L'unité 9, dans le cadre de multiculturalisme, prend en considération la culture de la langue source et on pose une question, c'est pour développer la production orale. L'expression idiomatique est « avoir du cœur au ventre (faire preuve de courage).

Drôle d'expression

« *Être aux petits oiseaux !* »

contexte Je suis aux petits oiseaux, je vais à Québec ce week-end avec mes amis !

3 Lisez cette expression québécoise et répondez aux questions.

1. Dessinez l'expression.
2. D'après le contexte, l'expression *Être aux petits oiseaux* veut dire :
 - a. Je suis très heureux.
 - b. Je vais voir les oiseaux à la campagne.
3. En France, on dit : *Être aux anges*.
Avez-vous une expression similaire dans votre langue ?

Figure 4. Une expression idiomatique (Heu, Houssa, Kasazian, 2015, 73).

Pour la dimension culturelle, la plus importante différence de ce manuel, c'est que dans le cadre de sociolinguistique il donne place à une expression idiomatique de la culture française ou de la culture francophone dans chaque partie « actu culture » parce que « la compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. » (CECRL, 2001, 18). Ainsi, les apprenants apprennent l'utilisation de certaines expressions idiomatiques dans un contexte socio-culturel.

La Culture Française, la Culture Francophone et le Multiculturalisme

Dans cette partie nous abordons les éléments culturels dans le cadre de culture française (les exemples de la France), de culture francophone (les exemples des pays francophones) et de multiculturalisme (les exemples d'autres pays).

Tableau 3. Les Eléments sur la Culture Française, la Culture Francophone et le Multiculturalisme

Unité	Types de document	Culture française		Culture francophone		Multiculturalisme	
		a. parties	a. culture	a. parties	a. culture	a. parties	a. culture
0	images	7	-	4	-	1	-
	textes	-	4	-	-	-	-
	vocabulaires	11	-	4	-	9	-
1	images	3	7	14	-	9	-
	textes	-	6	1	-	-	-

	vocabulaires	5	16	7	-	20	-
2	images	12	6	2	-	-	-
	textes	5	6	3	-	-	-
	vocabulaires	8	13	1	-	-	-
3	images	1	3	3	-	-	-
	textes	2	3	3	-	-	-
	vocabulaires	1	16	6	-	-	-
4	images	4		9	9	4	-
	textes	-	-	5	10	1	-
	vocabulaires	-	-	1	-	6	-
5	images	8	2	-	1	1	-
	textes	5	6	-	1	1	-
	vocabulaires	3	5	-	-	-	-
6	images	5	-	7	7	-	-
	textes	3	-	4	4	-	-
	vocabulaires	2	-	3	3	2	-
7	images	1	5	-	-	-	2
	textes	2	5	1	-	-	2
	vocabulaires	1	-	-	1	-	-
8	images	1	3	-	1	-	-
	textes	1	4	-	2	-	-
	vocabulaires	-	5	-	2	-	-
9	images	2	3	-	3	-	1
	textes	2	3	1	3	1	-
	vocabulaires	2	7	-	-	-	-
		97	128	79	47	55	5

Lorsque l'on analyse les éléments culturels en termes de culture française, de culture francophone et multiculturalisme, il existe 225 éléments sur la culture française, sa part est 54,7 %. Par le chiffre 126, le pourcentage des éléments sur la culture francophone est 30,6 %. Quant aux éléments concernant une dimension multiculturelle, le nombre est 60 et leur part est 14,5%. Sur la culture française il se trouve 128 (56,8 %) éléments culturels dans les parties « actu culture » et il y a 97 (43,1 %) éléments culturels dans les autres parties du manuel. C'est surtout dans les parties « actu culture » que l'on présente les éléments sur la culture de la langue cible. Sur la culture francophone 47 (37,3 %) éléments sont présentés dans les parties « actu culture » et 79 (62,6 %) éléments culturels dans les autres parties. Sur le multiculturalisme il existe 5 (8,3 %) éléments dans les parties « actu culture » et 55 (91,6 %) éléments culturels dans les autres parties. Ces résultats indiquent que les éléments sur la culture francophone et le multiculturalisme prennent place dans les autres parties du manuel. En outre, alors que les éléments sur la culture française sont dominants par le chiffre 128 (56,8 %) dans les parties « actu culture », les éléments sur le multiculturalisme est très faible par le chiffre 5 (8,3).

Le manuel couvre peu d'éléments culturels à propos des autres pays. Cette situation est au détriment du développement des compétences d'interculturalité des apprenants. Sans doute, la priorité doit être donnée à la culture de la société dans laquelle la langue cible est parlée, mais pour effectuer des communications et des interactions efficaces avec les gens des autres pays il est inévitable de connaître les cultures des autres, y compris la culture de la langue source aussi. Dans ce cas la langue cible doit être conçu plutôt comme un moyen.

Les Objectifs des Exercices et des Activités Pratiqés Dans les Parties de Méthode

L'utilisation des documents culturels dans les manuels contient des objectifs différents. Ils ne visent pas seulement à citer des savoirs culturels ou à perfectionner des compétences culturelles, mais aussi ils sont utilisés afin de développer les compétences langagières de base et les composantes linguistiques. Ici, nous étudierons les objectifs des exercices, activités et tâches qui sont effectués par les éléments culturels. Dans les parties « actu cultures » les éléments culturels prennent place plutôt pour présenter des savoirs culturels, dans les autres parties du manuel leurs rôles principaux sont de développer les compétences langagières de base et de temps en temps ils sont au service des composantes linguistiques, surtout à celui du vocabulaire.

Tableau 4. Les Objectifs des Exercices, Activités et des Tâches Pratiqées

unité	c. oral	c. écrit	p. orale	p. écrite	vocabulaire	grammaire	phonétique	total
0	15	6	3	-	14	9	-	
1	13	8	14	12	38	3	-	
2	12	21	12	3	-	1	-	
3	-	7	2	1	-	1	-	
4	-	17	11	-	2	-	-	
5	1	9	8	-	-	2	2	
6	10	12	8	1	7	-	2	
7	-	1	5	-	-	-	-	
8	-	1	2	-	-	-	-	
9	-	7	3	-	-	-	-	
	51	89	68	17	61	16	4	306

De ce tableau on constate que 306 éléments culturels prennent place pour le développement des compétences langagières et des composantes linguistiques. 89 (29 %) éléments culturels sont utilisés en vue de développer la compréhension de l'écrit, 68 (22,2 %) pour la production orale, 61 (19,9 %) pour le vocabulaire, 51 (16,6 %) pour la compréhension de l'oral, 17 (5,5 %) pour la production écrite, 16 (5,2 %) pour la grammaire, 4 (1,3 %) pour la phonétique. Comme on a indiqué plus avant il n'y a que quelques éléments culturels présentés dans les parties « actu culture » afin de développer les compétences langagières de base, les éléments culturels utilisés aux activités et exercices se trouvent dans les autres parties du manuel. On utilise le plus les éléments culturels pour le développement de la compétence de la compréhension de l'écrit, le moins pour la phonétique.

Pour développer la compréhension de l'écrit et la production orale les éléments culturels sont utilisés dans chaque unité. Pour développer la compréhension de l'oral ils prennent place dans 5 unités et pour développer la production écrite dans 4 unités. S'il faut faire une considération dans le cadre des

composantes linguistiques bien que les plus nombreux éléments culturels soient présents afin de développer le vocabulaire, dans 4 unités ils sont utilisés pour cet objectif. Pour développer la grammaire ces éléments culturels se trouvent dans 5 unités. Pour améliorer la prononciation ils possèdent un rôle seulement dans 2 unités.

Conclusion et Propositions

Conclusion

Les besoins des apprenants ou de la société, les développements technologiques, les travaux sur la linguistique, les recherches dans les sciences de l'éducation jouent un rôle déterminant à la création des méthodes. Les manuels sont formés en prenant en considération ces recherches et ces nouveaux besoins qui peuvent changer du passé au présent. Donc, en tant que ressources fondamentales, les manuels ne sont pas formés seulement pour la connaissance des règles de grammaire ou des structures linguistiques de la langue cible, il est nécessaire qu'ils contiennent des éléments sur la dimension culturelle qui est importante pour l'acquisition de langue étrangère. Puisque la langue et la culture font partie des éléments indissociables, dans ce cas, les éléments culturels sont également importants pour atteindre la réussite. Alors qu'une langue est enseignée à une autre, si on ne fait pas connaître sa culture, qui est l'une des composantes les plus importantes de cette langue, il s'agira d'une absence parce que l'utilisation d'une langue surtout dans la vie quotidienne ne s'appuie pas sur les connaissances théoriques à l'égard de la langue dont il s'agit, mais sur son usage dans la société.

Les thèmes abordés dans le cadre socioculturel sont plutôt relatifs à la vie quotidienne. Cependant il existe aussi certains documents culturels comme les textes littéraires, les arts et les monuments. Chaque unité couvre des images, des textes et des vocabulaires ayant des dimensions culturelles. Au total il existe 407 éléments culturels. Les vocabulaires sont au sommet par le chiffre 160 et son pourcentage est 39,3 %. Les images les suivent par le chiffre 147 et son pourcentage est 36,1 %. Quant aux textes, ils sont au dernier rang par le chiffre 100 et son pourcentage est 24,5 %. 180 éléments culturels (45,3 %) se trouvent dans les parties « actu culture » et 227 (55,7 %) éléments culturels dans les autres parties du manuel.

Pour la dimension culturelle, la plus importante différence de ce manuel, c'est que dans le cadre de sociolinguistique il donne place à une expression idiomatique de la culture française ou de la culture francophone dans chaque partie « actu culture ». Ainsi les apprenants apprennent l'utilisation de certaines expressions idiomatiques dans un contexte socio-culturel.

Il existe 225 éléments sur la culture française, sa part est 54,7 %. Par le chiffre 126, le pourcentage des éléments sur la culture francophone est 30,6 %. Quant aux éléments concernant une dimension multiculturelle, le nombre est 60 et leur part est 14,5%. Le manuel couvre peu d'éléments culturels à propos des autres pays. Cette situation est au détriment du développement des compétences d'interculturalité des apprenants. Sans doute, la priorité doit être donnée à la culture de la société dans laquelle la langue cible est parlée, mais pour effectuer des communications et des interactions efficaces avec les gens des autres pays il est inévitable de connaître les cultures des autres aussi.

306 éléments culturels prennent place pour le développement des compétences langagières et des composantes linguistiques. 89 (29 %) éléments culturels sont utilisés en vue de développer la compréhension de l'écrit, 68 (22,2 %) pour la production orale, 61 (19,9 %) pour le vocabulaire, 51 (16,6 %) pour la compréhension de l'oral, 17 (5,5 %) pour la production écrite, 16 (5,2 %) pour la grammaire,

4 (1,3 %) pour la phonétique. On utilise le plus les éléments culturels pour le développement de la compétence de la compréhension de l'écrit, le moins pour la phonétique.

Par conséquent, dans le manuel *Saison 1* on utilise les éléments culturels pour développer toutes les compétences langagières de base, les composantes linguistiques, et de plus pour les compétences communicatives et interculturelles.

Propositions

- Apprendre une langue, ce n'est pas seulement d'avoir des savoirs sur sa grammaire, mais de pouvoir l'utiliser dans le contexte socio-culturel et de pouvoir réaliser une communication efficace dans la langue cible. L'utilisation effective de la langue cible dans la vie quotidienne dépend de connaître sa culture. Pour cette raison, les valeurs et les éléments culturels devraient prendre place dans les manuels.
- De plus, les exercices, les activités et les tâches devraient se focaliser de temps en temps sur la dimension socio-culturelle. Et ces manuels devraient prendre en considération une dimension multiculturelle pour que les apprenants puissent développer leur compétence d'interculturalité.
- Les éléments culturels ne devraient pas prendre place seulement pour citer des savoirs sur la culture, mais ils doivent être utilisés d'une façon active dans les exercices, les activités et les tâches réalisées. Et surtout les exemples de culture vivante devraient être primordiaux en vue de développer efficacement les compétences langagières en langue cible.

Bibliographie

- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Baylon, C. et Mignot, X. (2005). *La Communication*. Paris: Armand Colin.
- Bertocchini, P. et Costanzo, E. (2008). *Manuel de Formation Pratique*. Paris: CLE.
- Boubakour, S. (2010). L'enseignement des langues-cultures: dimensions et perspectives, *Synergies Algérie*, 9,13-26.
- Byram, M (1992). Language and culture learning for european citizenship. *Language and Education* 6 (2-4), 165-176.
- Byram, M., Zarate, G., & G. Neuner. (1997), La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cuq, J.P. (2009). Le Cadre européen, une référence mondiale? *La FIPF Dialogues et Cultures*, 54.
- Er, K.O. (2006), The Effects of culture in foreign language Curriculum, *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39 (1), 1-14.
- Günday, R. et Aycan, A. (2018). Yabancı dil öğreniminde kültürlerarası iletişim becerisi edinimi, *International Journal of Languages' Education and Teaching, IJLET*, 6/3, 533-545.
- Heu, E. , Houssa, C. , Kasazian, E. (2015). *Saison 1*, Paris: Didier
- Jiang, W. (2000). The realation between culture and language. *ELT Journal Volume*, 328-334. Consulté le 09 07, 2005, sur <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/reprint/54/4/328.pdf>.

- Kartal, E. (2001). Apprentissage / enseignement de la culture / civilisation dans les manuels utilisés en didactique du français langue étrangère, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV (1),1-10.
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S., & Peck, C. (2007), *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle: Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg : Council de l'Europe http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_F_internet.pdf, 21.04.2017.
- Nijenkamp, L. (2017). Les éléments culturels et interculturels dans les manuels scolaires D'accord et Grandes Lignes. Mémoire de master, Université d'Utrecht.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 23 (1), 10-26.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Les Langues Modernes*, 3/2002, 55-71.
- Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge University Press,13 2-6.
- Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE, *HAL*, 129-142.
- Risager, K. (2007), *Language and Culture Pedagogy : From a National to a Transnational Paradigm : From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon, GB: Multilingual Matters.
- Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le Monde*, Janvier 2009.
- Sow, A. (2009). L'importance des responsabilités et droits culturels dans le développement. *Campus Euro-Africano de Cooperaçao Cultural. Mocambique*, <https://www.interarts.net/descargas/interarts539.pdf> La date de: 06.05.2019.
- UNESCO. (1982). Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.
- Yaguello, M. (2003). *Le grand Livre de la Langue Française*, Paris: Seuil.

59. *İnci Sözlük*'te yabancı dil olarak Fransızca: *Fransızca* başlıklı girdilerin Web tabanlı söylem çözümlemesi yoluyla incelenmesi**Cansu AVCI¹****Erdoğan KARTAL²**

APA: Avcı, C.; Kartal, E. (2021). *İnci Sözlük*'te yabancı dil olarak Fransızca: *Fransızca* başlıklı girdilerin web tabanlı söylem çözümlemesi yoluyla incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1049-1066. DOI: 10.29000/rumelide.995488.

Öz

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e kadar uzanan tarihi süreçte devletlerarası askeri, siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkiler dil üzerinde de etkisini göstermiştir. Değişik zamanlarda dünya çapında yayılmacı bir güç haline gelen ve her alanda söz sahibi olan başta İngiltere, Fransa ve Amerika Birleşik Devletleri gibi güçlü devletler bu süreçte kendi dillerini yaymak için de çeşitli girişimlerde bulunmuşlardır. Bu bağlamda gerek siyasi, askeri ve ekonomik gerekse de sosyal ve kültürel anlamda dünyanın en önemli dillerinden biri olarak kabul gören Fransızca, Türkiye tarihinin belli dönemlerinde, özellikle 17. yüzyıldan başlayarak 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar birinci yabancı dil olma ayrıcalığını korumuştur. Asırlar boyu Türklerin Fransızlarla, dolayısıyla Fransızcayla olan sosyal ve kültürel etkileşimleri neticesinde bu dile özgü doğru ya da yanlış pek çok bilgi, görüş, düşünce ve algıya sahip olmalarına neden olmuştur. Bu çalışmada, Türkiye'de sosyal medyanın en çok kullanılan platformlarından biri olan *İnci Sözlük*'te üretilen "Fransızca" algısının incelenmesi amaçlanmaktadır. Kurulduğu günden (25 Aralık 2006) 2020 yılının sonuna kadar sözlüğe "Fransızca" başlığı altında girilen 95 girdi (entry)'nin tamamı derlenerek çalışmanın bütüncesi oluşturulmuştur. Nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desene göre yapılandırılan çalışmada girdiler ise Web tabanlı söylem çözümlemesi (Herring, 2004) yoluyla değerlendirilmiştir. Sonuç olarak; sözlükte "Fransızca" başlığı altında yer alan girdilerin, genelde sözlük yazarlarının kendi kişisel deneyim ve fikirlerine ya da kulaktan dolma kimi bilgilere dayandığı görülmektedir. Buna istinaden, Fransızcayla ilgili kimi zaman yansız (nötr), kimi zaman da olumlu ya da olumsuz düşüncelere sahip oldukları, Fransızcanın sesletimsel özelliklerinden dolayı zaman zaman bu dili alaya aldıkları ve kimi kelimelerinin okunuşlarını Türkçe ile bağdaştırarak cinselliği çağrıştırdığı yönünde yorumlarda buldukları sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Fransızca, *İnci Sözlük*, entry, web tabanlı söylem çözümlemesi, fenomenoloji

French as a foreign language in *The Dictionary of İnci*'s: The research of entries entitled *French* via Web-based discourse analysis**Abstract**

From the long historical period of Ottoman to the Turkish Republic, the foreign affairs of politics, culture, military and economy have also effects on the language. Some countries which have become superpower strengths in the world in different times mainly England, USA and French attempted to

¹ Doktora, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı (Bursa, Türkiye), cansuavci@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9336-8127 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.06.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995488]

² Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi ABD (Bursa, Türkiye), ekartal@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9836-5221.

spread their language in this period. In this case, the language of French which was accepted as the most significant languages of the world both politically, military, economically and socially and culturally has maintained its prestige in Turkish history especially starting from 17th century to the second half of 20th century. For centuries, the social and cultural interaction of the Turks and the French with each other accordingly with French has led them to possess plenty of accurate or inaccurate information, idea, view and perception which are peculiar to French. In this research, it is aimed to analyze the perception of “French” produced in the dictionary of İNCİ’s that is one of the most commonly used platforms of social media in Turkey. Since its foundation (December, 25, 2006) to the end of 2020, this study has composed its corpus by collecting the whole 95 entries entitled French in this dictionary. In this analysis which was conducted according to the phenomenological model of the qualitative research approach, entries are assessed by web-based discourse analysis. (Herring, 2004) As a result, the entries under the title of French generally seem to be based on the personal experiences and views of dictionary authors or some information which is hearsay. Therefore, it has been deduced that they have sometimes objective and in favor or against ideas, they also tease about the language due to its special articulation and they comment that it recalls sexuality via adapting Turkish language with the pronunciation of some words.

Keywords: French, İnci Dictionary, entry, web-based discourse analysis, phenomenology

Giriş

İnsanlar arasındaki yazılı ya da sözlü iletişim aracı olarak tanımlanan dil, aynı zamanda toplumsal bir kurumdur. Toplumun tüm kesimleri sürekli gelişim gösteren bu kurumun sayesinde birbirleriyle duygu, düşünce ve bilgi alışverişinde bulunurlar. Özellikle teknolojik buluşlar sayesinde sürekli gelişen ve değişen yaşam şartları beraberinde, insanın kendisinden farklı olanı anlama ve tanıma gayretini daha da artırmıştır. Böylelikle her geçen gün daha çok bilgiye gereksinim duyan insan için çok yönlü ve sürekli iletişim durumu bir bakıma zorunlu bir hal almıştır. Bu zorunluluk da âdeta insanları kendi anadillerinin dışında başka dil ve dilleri öğrenmeye ve konuşmaya yönlendirmiştir.

Geçmişten günümüze Türklerin farklı dönemlerde farklı dünya dilleri ile bağlantılarının olduğundan söz edilebilir. Bu bağlantılarda bilim, teknoloji, siyasi ve askeri güç, din gibi kimi etmenlerin belirleyici bir role sahip olduğu görülmektedir. Eski Çağda, tam olarak Roma İmparatorluğu döneminde Grekçe ve Latince, Orta Çağ’da ise Latince ve Arapça baskın olmuştur. Günümüzde ise İngilizce tüm dünyada olduğu gibi Türk toplumu nezdinde en yaygın uluslararası dil olarak kabul görmektedir. Türkiye’nin Fransızcayla olan uzun tarihsel geçmişine bakıldığında da Türkler ile Fransızların birbirlerini *Haçlı Seferleri* (1096-1272)’nden bu yana sanat, edebiyat, kültür, ticaret ve sosyal alanlarda etkiledikleri görülmektedir. Gökmen (2017: 2-3) göre, 16. yüzyıldan başlayarak Türk-Fransız ilişkilerinin ticari, siyasi ve askeri alanlarda gelişmesiyle birlikte Fransız dili ve kültürü Osmanlı topraklarında etkisini göstermeye başlamış ve bu sayede İstanbul ve İzmir’de yabancı dil öğretim etkinliği kapsamında Fransız okulları açılmıştır. Sonraki yıllarda Paris’teki matbaalar ve kütüphaneler örnek alınarak İstanbul’da bir basımevi kurulmuş, önce bir Türkçe-Fransızca sözlük ardından da Fransızca gramer kitabı basılmıştır. 17. yüzyılda ise askeri alanda güç kazanmak için Fransa’nın bilim ve tekniği model alınmıştır. 18. yüzyıl askeri alanda gelişmelerin görüldüğü yıldır. Fransa’dan çok sayıda öğretmen, mühendis ve subayların yaptıkları çalışmalar Türkçeye çevrilir ve okullarda Fransızca birinci yabancı dil olarak okutulmaya başlanır. Tüm bu Batılılaşma çabaları göz önüne alındığında Osmanlı İmparatorluğu’nda iletişim bağlamında Fransızcanın yabancı bir dil olarak ayrıcalıklı bir yere sahip olması hiç de şaşırtıcı değildir. Öyleki Batılılaşma hareketleri özellikle *Tanzimat Dönemi* (1839-1876)’nde daha da bir hız kazanarak

sadece askeri alanda değil ticaret ve eğitim alanlarında da Fransız kurumları birebir örnek alınmıştır. Yılcıoğlu (2014: 51)'nin da belirttiği gibi *Tanzimat Fermanı* (3 Kasım 1839) Osmanlı İmparatorluğu'nun Batı ile olan ilişkisinde resmi bir dönüm noktası olmuştur. Öyle ki Batıyla, özellikle de Fransa ile çok yakın ilişkilerde bulunulur ve bu derin değişim sürecinde medeniyetin beşiği olarak kabul gören Fransa İmparatorluk için adeta bir rol model haline gelir. Diğer yandan Güzel (2015: 320) ise Fransa'nın başta eğitim ve askeri alanlar olmak üzere pek çok alanda örnek alınan bir ülke olması neticesinde İmparatorluk dönemi eğitim kurumlarında yabancı dil olarak Fransızcanın büyük talep gördüğünü dile getirmektedir.

Cumhuriyet (1923)'in kuruluşunu takiben sosyal, siyasi ve ekonomik alanlarda olduğu gibi eğitim, kültür ve dil alanında da köklü değişikliklere gidilmiştir. Kendisi de bir frankofon olan Mustafa Kemal Atatürk (Avcı, 2020)'ün çağdaş uygarlık seviyesine ulaşma yolunda yabancı dile, özellikle de Fransızcaya büyük önem attığı görülür (Sezgintürk, 2020: 457). Böylelikle Fransızca Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında da birinci yabancı dil olma özelliğini sürdürür. Ancak *I. Dünya Savaşı* (1914-1918)'nden sonra dünyadaki güç dengelerinin yer değiştirmeye başlaması ile birlikte Amerika Birleşik Devletleri (ABD) siyasi, askeri ve ekonomik alanlarda dünyanın en güçlü devletlerinden biri haline gelir. *II. Dünya Savaşı* (1939-1945)'nden sonra ise özellikle bilim ve teknoloji alanında dünya genelinde egemenliğini artırmasıyla birlikte İngilizce de bir dünya dili olma yoluna girer. Bu yıllarda Türk-Fransız ilişkilerinde yaşanan kimi değişiklikler neticesinde Fransızca da önemini yavaş yavaş yitirmeye başlar ve tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de birçok alanda yerini İngilizceye bırakır.

İnternet sözlükleri

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelere koşut olarak basın, sinema, radyo ve televizyon gibi iletişim araçları günlük hayatın vazgeçilmez birer parçası olarak toplumsal yaşamda yer bulurlar. Ancak 1990'lı yıllarla, özellikle kişisel bilgisayarlar (PC)'in çoğalmasıyla birlikte İnternetin de dünya genelinde yaygınlaşarak kök saldığı görülür. Bu sayede 2000'li yılların başından itibaren cep telefonu ve taşınabilir bilgisayarların kullanımı da hızla yayılır. Böylelikle bilişim-iletişim teknolojileri toplumsal yaşamın hemen her alanında kendini gösterir ve gündelik yaşam alışkanlıklarında köklü değişikliklere neden olurlar (Yazıcı, 2016: 122). Wilson ve Peterson (2002: 449)'nın da belirttiği gibi özellikle küresel bilgisayar ağlarının gelişimiyle birlikte, bireylerin toplum içerisindeki diğer topluluk, grup ya da kültürlerle eşzamanlı çevrimiçi etkileşimlerinde önemli oranda artış yaşandığı gözlenmiştir. Bu yönüyle kullanımı yaygınlaşan İnternetin sosyal ve toplumsal yaşamı da yeniden yapılandığı söylenebilir.

Diğer yandan, söz konusu teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte Dilmen (2007: 114)'in de belirttiği gibi "bilgisayar aracılı yeni iletişim ortamları" anlamında "yeni medya" kavramı gündeme gelir. Çeçen (2019: 55)'e göre dijitalleşme ile geliştirilen bu yeni teknolojiler beraberinde, hâlihazırdaki yeni medya ortamının klasik medyadan farklarını ortaya koyan gelişmeleri de hazırlamıştır. Böylelikle Çomu (2012: 42-43)'nin da işaret ettiği gibi *Web 2.0* araçları adı altındaki bu yeni ortamlara kullanıcıların katılımıyla etkileşimin gittikçe arttığı, yine kullanıcıların buralarda içerik üretebildiği ve ürettiği içeriği başkaları ile kolayca paylaşabildiği yeni bir dönem başlamıştır. Binark ve Löker (2011: 11) ise yeni medyanın bu özelliğinin bireylerin ifade özgürlüğünü artırması, bilgi ve becerilerini zenginleşmesinin dışında kendilerine kamusal alanda siyaset üretebilme imkanı verdiğinin de altını çizmektedir. Bu bağlamda "yeni medya" kullanıcılarına kendi ilgi alanları ve beğenileri doğrultusunda üretim yapabilmeleri için çok fazla seçenek ve imkân sunarak onların etkin olmalarına katkı sağlamaktadır.

Yeni medya bağlamında İnternetin ilk dönemlerinde kullanıcılara kısıtlı bir katılım sağlayan *Web 1.0*'ın olanakları ölçütünde ortaya çıkan, bugün *sanal sözlük*, *çevrimiçi sözlük* ve *etkileşimli sözlük* olarak da adlandırılan etkileşimli ortamlardan biri de İnternet sözlükleridir (Söğüt, 2020: 48). Sonraki yıllarda geniş bir kullanıcı kitlesine ulaşarak popüler birer sosyal ağ haline dönüşen bu ortamlar Sağır (2012: 26)'a göre; küreselleşmenin ve yeni medyanın hayatımıza daha çok girmesi ile eski sözlüklerin modern kavram ve durumları açıklamakta yetersiz kalmaları neticesinde alternatif sözlük arayışı ihtiyacıyla ortaya çıkmışlardır. Özellikle *Web 2.0* teknolojileriyle birlikte bu sözlükler daha fazla gelişme göstererek Yıldırım ve Başer (2016: 185)'in de ifade ettiği gibi İnternet girişimciliği kapsamında bilgiyi farklı şekillerde aktaran bir oluşuma dönüştürmüşlerdir.

Uçkan (2012: 23) bu sözlükleri; “gerçek zamanlı akışa dayalı çevrimiçi forumlar, topluluk yaratmaya odaklı sosyal ağlar, “urban dictionary” tarzı sözlük formatını kullanan kullanıcı içeriği siteleri ve ortaklaşa üretimin teknik altyapısını oluşturarak Wikipedia gibi örnekleri yaratan wiki’lerin bir karışımı olarak” tanımlarken Bozkurt ve Büroğul (2012: 17), “her türlü kelime, olay, durum ve kavram hakkında, kayıtlı yazarların yorumlarını içeren ve subjektif sunumlarıyla genişletilen katılımcı sözlük tarzında ağ sayfası” olarak nitelenmektedir. Diğer yandan Gürel ve Yakın (2007: 203) göre; “İnternet üzerinde faaliyet gösteren ve kelime ya da deyimleri alfabetik bir açılımla sunan” bu platformlar, Sağır (2012: 27) tarafından ise “kelimeleri ve olguları yeniden tanımlamak, gündelik olay ve haberleri anlık yorumlarla değerlendirmek için herkesin yazar olabildiği, deneyimlerinden hareketle tanımladığı alanlar” şeklinde değerlendirilmektedir. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi İnternet sözlükleri durağan bir yapıda ve belirli kavramlar hakkındaki içeriklerin yer aldığı ortamlar değil, güncel konuların ele alındığı gündemli mecralardır (Söğüt, 2020: 48). Bütün bunlarla birlikte, etkileşimli sözlükler bilgiyi oluşturma, paylaşma ve kategorilendirme özelliğine de sahiptir. Bu bağlamda, katılımcı sözlüklerde paylaşılan bilgiler doğru ya da yanlış olarak değil sözlük yazarlarının herhangi bir konu hakkında yapmış oldukları öneri ya da görüş bildirme şeklinde değerlendirilmelidir. Sözlüklerin sıklıkla kullanılma nedenlerinden biri de bireylerin merak, bilme ve öğrenme istekleridir. Bu sebeple kuruldukları günden itibaren her yaşta bireyin sıklıkla başvurduğu birer kaynak haline dönüşmüşlerdir.

Türkiye’de bilinen önemli katılımcı sözlüklerden biri olan *İnci Sözlük* 16 Aralık 2009 yılında Serkan İnci önderliğinde *Altını şer, incisi ker* sloganıyla plansız kurulan bir mecradır. Sansürcü zihniyetten bunaldığını dile getiren birkaç kişinin kendilerini daha rahat ifade edeceklerine inandıkları bir platform arayışı neticesinde gerçekleşir. Kullanıcılar sözlüğe ücretsiz kaydolup konular (kavramlar) hakkında yorumlar yapabilmektedir. *İnci Sözlüğün* en eski yöneticisi Gürkan Dünder kurulma amaçlarının, insanların herhangi bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini özgürce dile getirebilmeleri ve aynı anda birçok bilgiye ulaşabilmelerinin olanaklı olduğunu göstermek olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda sözlüğün ansiklopedik, doğru ve tarafsız bilgilerden oluşmadığını da altını çizmektedir (Özer, 2012: 37). *İnci Sözlük*, Türkiye’deki *Uhudağ Sözlük*, *Ekşi Sözlük* ya da *İnstela* gibi emsalleriyle kıyaslandığında; “dili erkeksidir ve pornografiye varan argo bir dil kullanılır. Sitenin yalnızca 3 (üç) temel kuralı vardır: Dini ve siyasi tartışmalara girilmemesi ve de üçüncü kişilere hakaret edilmemesidir. Kurallarının Türkiye’deki birçok İnternet sitesine göre çok daha az kısıtlayıcı olmasından ötürü *4chan*’e benzetilmektedir.” (İnci Sözlük, Vikipedi, 2021).

Nitekim her ne kadar *İnci Sözlük*’te 3. şahıslara hakaret etmek kurallara aykırı olsa da sözlük kullanıcılarının bu kurallara uymadıkları ve bu nedenle sözlüğün kimi zaman Türk mahkemeleri tarafından erişiminin engellendiği görülmektedir. *İnci Sözlük* kavram olarak sadece yazarların yorumlarından oluşmamakla birlikte, *capsler* ve *swfler* (small web format) aracılığıyla da kullanıcılar görüş ve düşüncelerini dile getirmektedirler. Öte yandan, *İnci Sözlük*’te hiçbir noktalama ya da imla

kuralına uyma zorunluluğu da bulunmamaktadır. 18 yaşından küçükler için uygunsuz içerikler sözlükte yer almamakla birlikte, sözlük kurucuları herhangi bir kanuni yaptırımla karşılaşmamak için sözlük formatına aykırı olan içerikleri de anında kaldırılmaktadır.

Türkiye'deki İnternet sözlüklerinin, özellikle katılımcı sözlük türünde dünyadaki ilk örneklerinden biri olan *Ekşi Sözlük*'ün hâlihazırda 1 kitap, 14 tez, 29 bildiri ve 30 makalede araştırma konusu edildiği görülmektedir (<https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/>). Ancak doğrudan *İnci Sözlük* üzerine yapılmış çok az sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Bunlar; Dondurucu (2018)'nin *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*'nde yayımlanan "Yeni medyada cinsel kimlik temelli nefret söylemi: *İnci Sözlük* örneği" başlıklı makalesi, yine Dondurucu (2017) 3. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Konferansı* (İtalya-Roma)'nda sunduğu "*İnci Sözlük*'te kadına yönelik hakaret içeren girdilerin çözümlemesi" başlıklı bildiri ve Türk ve Tugen (2016)'in 19. "*Türkiyede İnternet*" Konferansı (İzmir)'nda sundukları "Dijital cemaatler ve postmodern kabile örneği: *İnci Sözlük*" başlıklı birdirilerdir.

Çalışmanın amacı ve önemi

Osmanlı İmparatorluğu'nun birçok alanda köklü ilişkiler kurduğu Batılı ülkelerin başında Fransa gelir. Resmi olarak Kanuni Sultan Süleyman (1494-1566) zamanında başlayan siyasi, ticari (1536-*Kapitülasyonlar*) ve diplomatik ilişkiler arada kimi kesinti, iniş ve çıkışlara rağmen asırlar boyu sürerek bir gelenek haline dönüşecektir. *Tanzimat* öncesinden başlayarak İmparatorluğun son yüzyılında ve Cumhuriyetin ilk yıllarının *lingua franca* (anlaşma dili)'sı olan Fransızca, adeta bir devlet politikası olarak hem Batı (Avrupa)'yı tanıyıp onlarla ilişkileri geliştirmenin hem de eğitimden sanata çağdaşlaşmanın en önemli araçlarından biri olarak kabul görmüştür (Kartal, 2017: 368). Böylelikle Türklerin Fransızlarla, dolayısıyla Fransızcayla asırlar boyu süre gelen siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel etkileşimleri neticesinde millet olarak bu dile özgü doğru ya da yanlış bir takım bilgi, görüş, düşünce ve algıları oluşmuştur.

Bu çalışmada, Türkiye'de en çok kullanılan sosyal medya platformlarından biri olarak bilinen *İnci Sözlük*'te üretilen "Fransızca" algısının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bunun için sözlükteki *Fransızca* başlıklı girdilerin derlenip Web tabanlı söylem çözümlemesi yoluyla incelenerek sözlük yazarlarının bu dile ilişkin görüş, düşünce ve algıları ortaya konmaya çalışılacaktır. Böylelikle *İnci Sözlük* yazarları örneği aracılığıyla elde edilebilecek bu türden bulgular sayesinde Fransızcanın Türk toplumu nezdindeki "algısı" hakkında da fikir sahibi olma imkânı doğacaktır. Bu da özellikle Fransızcaya değin toplumdaki olumsuz algıların giderilmesi ve dünyada yaygın olarak kullanılan bir dil/ yabancı dil olma özelliğiyle eğitim sistemimizde de hak ettiği yeri bulması yönündeki gayret ve çalışmalara katkı sağlayacaktır. Öte yandan, yeni bilgi ve enformasyon teknolojilerinin gelişimiyle birlikte Web tabanlı söylem çözümlemesi üzerine yapılan çalışmalar son yıllarda artış gösterse de henüz istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışma alandaki araştırmacılar için sınırlı da olsa bir kaynak teşkil edebilir.

Yöntem

Araştırma deseni

İnci Sözlük yazarların Fransızcaya dair duygu, düşünce ve algılarına, platformdaki yazılı yorumlarının, bir başka ifadeyle söylemlerinin çözümlemesi yoluyla ulaşılması amaçlandığından çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilim) araştırma desenine göre yapılandırılmıştır.

Merriam (2018: 25)'e göre fenomenolojik desenli araştırmalarda öncelikle katılımcılardan elde edilen bilgilerin çeşitliliğinin artırılması ve derinliklerinin sağlanması amaçlanır. Bu sebeple, araştırma “olgusu” (fenomen) da önyargılardan bağımsız ve gerçekte var olduğu gibi ele alınıp değerlendirilmelidir.

Verilerin derlenmesi ve bütüncenin oluşturulması

Araştırmanın yapıldığı tarih itibarıyla *İnci Sözlük* (<http://www.incisozluk.com.tr/>) platformu üzerinde “Fransızca” anahtar kelimesiyle yapılan bir arama neticesinde yaklaşık 11 yıllık bir zaman dilimi (Aralık 2009- 2021 Nisan) içerisinde bu başlık altında değişik tarihlerde (ilki 25.12.2009, sonuncusu ise 27.08.2020'de tarihinde girilmiş) girilmiş 95 *girdi* (entry)'ye ulaşılmıştır. Girdiler (yorumlar), giriş tarihleri göz önünde bulundurularak en eskiden en yeni olana doğru sıralandırılarak “İ” (İnci) harfi kısaltmasıyla *İi*'den *İ95*'e kadar numaralandırılarak çalışmanın bütüncesi oluşturulmuştur. Bu türden sayısal (dijital) platformlardaki verilerin/girdilerin kimi zaman silinebilir olması durumu da göz önünde bulundurularak derlenen girdilerin tamamı ayrı bir Word dosyasına aktarılarak kayıt altına alınmıştır. Diğer yandan, kimi yorumlar beraberinde resim, karikatür ya da başka ortamlara yönlendiren bağlantı (link)'lar içerdikleri için aynı şekilde onlar da Word ortamına aktarılarak içeriklerin korunması sağlanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi

Etkileşimli olarak adlandırılan sayısal (dijital) ortamlarda katılımcılar genel olarak klavye üzerinden yazarak ve bilgisayar ekranından yazılanları/ metinleri okuyarak bir anlamda klasik sözlü iletişim modeli çerçevesinde iletişim kurarlar. Böylelikle çevrimiçi etkileşim bir tür “söylem”, yani gerçek anlamda dilin icraatı yoluyla gerçekleşmiş olur. Bu sebeple Baron (1984: 124)'un da vurguladığı gibi bilgisayar tabanlı iletişim kullanımları, genel olarak bilgisayarlar hakkında yapılan tartışmaların bir parçası olarak değil, daha çok insan dili üzerine yapılan çalışmaların bir parçası olarak değerlendirilmelidir.

Bu yaklaşım çerçevesinde çalışmanın derlemine oluşturan sözlükteki girdilerinin (görüşlerin) her biri kendi başına bir “söylem” olarak ele alınarak “Web tabanlı söylem çözümlemesi” (Herring, 2004) yaklaşımıyla çözümlenecektir. Herring (2004: 4)'in de işaret ettiği gibi Web tabanlı söylem çözümlemesi bir teori ya da bir yöntemden daha ziyade bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Ayrıca bu yaklaşımın altında yatan teorik varsayımlar, geniş çapta klasik söylem analizinin teorik varsayımlarının aynıdır. Diğer yandan, temel yöntembilimsel yaklaşımı dil odaklı içerik analizidir. Bu analiz türü, seçilmiş bir metin örneğinde kimi dilsel olguların gözlemlenmesi yoluyla doğrudan nitel amaçlı kullanılabilmesi gibi bu olguların kodlanması, sayılması ve bunların göreceli frekanslarının elde edilmesi için nicel amaçlı da kullanılabilir.

Böylelikle van Dijk (1997: 2)'in de vurguladığı gibi, bu türden platformlardaki içeriklerin (girdiler) de etkileşimli çevrimiçi ortamlar için öngörülen söylem çözümlemesi teknikleri aracılığıyla çözümlemesi mümkündür (Akt. Mazur, 2004: 1074). Ancak Cumming ve Ono (1997)'ya göre ise bu söylemler çeşitli düzeylerde çözümlenebilseler de pek çok çalışmada artık katı dilsel söylem (örneğin, kelime ve cümlelerin sıraları gibi) olgusuna odaklanmak yerine, içerikteki bilgilerin söylemin diğer düzeyleri ve boyutları ile olan uyumu incelenmektedir (Akt. Marra, Moore ve Klimczak, 2004: 24-25). Benzer şekilde De Wever, Schellens, Valecke ve Van Keer (2006: 7)'in de söylediği gibi Web tabanlı içerik çözümlemelerinde genellikle yazı (transkript) düzeyinde yer almayan bilgilerin ortaya çıkarılması amaçlandığından çevrimiçi tartışmalar hakkında da ikna edici kanıtların elde edilebilmesi için içeriğin

derinlemesine anlaşılması gerekmektedir. Bu sebeple yorumlar, okuyucularına (alıcılar) gerçekte katılımcıların (vericiler) neler düşünüp, neler hissettiklerini tam olarak yansıtamayacağı için araştırmacının çözümleme sırasında söylemde doğru olduğuna inandığı yorumlar için mümkün olan en güçlü kanıtları oluşturması gerekir.

Bu düşünceden hareketle çalışmada sadece sözlüğün arayüzündeki içerikler (girdiler) değil içeriklerdeki kimi bağlantılar (linkler) yoluyla ulaşılabilen sayfalardaki yorumlar da söylem çözümlemesine dâhil edilmiştir. Diğer yandan çalışmanın amacıyla doğrudan bağlantısı olmadığı düşünülen girdiler ise “Diğer” kategorisi adı altında sınıflandırılarak çözümlemeye dâhil edilmemiştir. İlk aşamada, *İnci Sözlük* yazarlarının “Fransızca” ile ilgili bilgi, görüş ve düşünceleri (algıları), sözlükteki “söylemlerinin” (girdilerinin) çözümlemesi yoluyla sayısallaştırılmıştır. Ardından söz konusu bilgi, görüş ve algıların tamamını kapsayacak şekilde ana temalar (kategoriler) belirlenmiştir. Söylemler türlerine göre bu temalar altında çoktan aza doğru giden sıklıklarına göre sınıflandırılarak tablolaştırılmıştır. Bu arada, genelde yazarlara ait her bir girdide, diğer bir ifadeyle “yorumda”/”söylemde” sadece yukarıda sözü edilen ana kategoriler bağlamında tek bir düşünce, görüş ya da algı dile getirilirken, kimi zaman da yine tek bir girdide birden fazla temaya dair görüş, düşünce ve algı dile getirildiği görülmüştür. Bu türden girdilerin verileri tablolarda “frekans” sütunlarına eklendiği gibi, kodlamaları da “girdi kodları” sütununda içerdikleri “söylem” (entry) oranında yinelenmiştir.

Son olarak, olgubilimsel (fenomenolojik) desenli araştırmalarda üretilen bilgilerin geçerliliğinin sağlanması için kullanılan yöntemlerinden biri olan “öznelerarası geçerlilik” (Hall ve Lindzey, 1985, akt. Özdemir, 2010: 335) yaklaşımıyla girdilerin çözümlemesi yoluyla elde edilen veriler (algılar) iki uzman araştırmacı tarafından bağımsız olarak değerlendirilerek karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma neticesinde her iki uzman arasında uyum yüzdesini belirlemek için ise Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından önerilen *Güvenirlilik = görüş birliği/ görüş birliği + görüş ayrılığı x 100* formülü kullanılmıştır. Söz konusu formüle göre çalışmadaki uzmanlar arası uyum yüzdesi ise %92 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Söylem çözümlemesi neticesinde bütüncedeki girdilerin tamamı (f=95) sırasıyla; *yansız* (nötr), *olumsuz*, *olumlu*, *olumsuz ve olumlu* (bir arada), *ironik*, *cinselliği çağrıştıran dil* ve *diğer* teması olmak üzere toplam 7 (yedi) ana tema (başlık) etrafında kategorilendirilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. *İnci Sözlük*'teki Fransızca başlıklı girdilerin ana temalara göre dağılımı

Söylemlere dair ana temalar	f	%
<i>Yansız</i> söylemler	30	31,5
<i>Olumsuz</i> söylemler	23	24,2
<i>Olumlu</i> yorumlar	20	21
<i>Olumsuz vs olumlu</i> söylemler	5	5,2
<i>İronik</i> söylemler	2	2,1
<i>Cinselliği çağrıştıran bir dil</i> olduğuna dair söylemler	2	2,1
<i>Diğer</i> söylemler	13	13,6
Toplam	95	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere girdilerin ağırlıklı olarak sırasıyla yaklaşık 1/3 (%31,5)’nü *yansız*, 1/4 (%24,2)’nü *olumsuz* ve 1/5 (%21)’i ise *olumlu* söylemlerden oluşmaktadır. Sayıları az olmakla birlikte

(f=5) olumsuz başlayıp olumluya evrilen (*olumsuz versus (VS) olumlu*), *ironik* (f=2) ve yine aynı sayıda (f=2) *cinselliği çağrıştıran bir dil* olmasına yönünde yorumların varlığı da dikkat çekmektedir. Diğer yandan, girdilerin %13,6 (f=13)'sının ise herhangi bir şekilde araştırmannın amacıyla bağdaşmadığı gözlemlenmiştir. Böylelikle söz konusu girdiler (söylemler) *diğer* teması adı altına kodlanarak çözümlenmeye dâhil edilmemiştir.

1. Yansız Söylemler: Bu tema altında *Türk Dil Kurumu Sözlüğü* (TDK, 2021)'nin "olumlu ya da olumsuz yargı içermeyen, tarafsız" tanımı esas alınarak çözümlenen girdiler (söylemler) sınıflandırılmıştır. Derlemdeki girdilerin hemen hemen 1/3'ünün (f=30) bu yöndeki söylemlerden oluştuğu görülmektedir. Çözümleme neticesinde girdilerden bu tema bağlamında elde edilen söylemler, alt tema ve sıklıklarına göre aşağıdaki gibi kodlanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. *Yansız söyleme dair alt temaların dağılımı*

Yansız söyleme dair alt temalar	Girdi kodları	f
Fransızca bildiğini gösterme	İ5, İ9, İ13, İ26, İ28, İ31, İ33, İ35, İ63, İ69, İ70, İ80, İ81, İ93	14
Fransızcanın öğrenilmeye çalışılan bir dil olması	İ23, İ30, İ53, İ72	4
Fransızca öğrenmek ve geliştirmek için tavsiye isteme	İ44, İ52, İ94	3
Fransızca öğretme konusunda destek olmak istenmesi	İ32, İ40, İ58	3
Fransızca öğrenmek ve geliştirmek için önerilerde bulunma	İ59, İ65	2
Fransızca ile ilgili tanım yapılmaması gerektiğini vurgulama	İ41	1
Fransızca eğitim alındığı konusunda bilgi verme	İ51	1
Fransızcanın değişik dillerle olan benzerlik ve farklılıklarını belirtme	İ71	1
Fransızcanın öğrenilmesi gereken dil olmasını vurgulama	İ78	1
Toplam		30

Tablo 2'de görüldüğü gibi derlemdeki girdilerin 1/3'ünü oluşturan ve en sıklıkla yinelenen (f=30) *yansız* söylemler 9 (dokuz) alt tema çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Söz konusu girdilerin neredeyse yarısının (f=14) Fransızca yazılmış girdiler olduğu dikkat çekmektedir. Böylelikle yazarların Fransızca'yı ne denli iyi bildiklerini kanıtlamak istedikleri söylenebilir. Diğer yandan, sadece Fransızca yazılan bu iletilerde kimi sözlük yazarlarının argo bir dille görüş ve düşüncelerini dile getirdikleriy ya da Fransız diline yönelik herhangi bir düşünce (yargı) ifade etmeyen sadece küfür içeren girdiler bıraktıkları görülmektedir. Örneğin **İ13** kodlu girdiyeye bakıldığında, yazarının bir yandan Fransızca'yı ne denli iyi bildiğini diğer sözlük yazarları ve okuyucularına kanıtlamak istediği, diğer yandan da Fransızca'ya dair herhangi bir duygu, düşünce ve yargı içermeyen ancak salt küfür içeren bir ileti girdiği belirlenmiştir: "*ta mere suce des ours dans la foret*" [dal ama, 11.09.2010]. **İ28** kodlu girdide de benzer şekilde yazarın Fransızca'ya dair herhangi bir duygu, düşünce ya da yargı içermeyen fakat sadece bu dili ne denli iyi bildiğini gösteren küfür içerikli yorum yapmıştır: "*je vais mettre le yaourt a la chatte de ta mere et je vais la baiser jusqu'il devient ayran*" [triple o, 07.08.2011]. Son olarak, **İ93** kodlu "*bonjour mesdames!*

parle francais avec moi svp!" (Merhaba bayanlar! Benimle Fransızca konuş lütfen!)³ [elkahhar, 22.06.2018] iletinin sahibi de Fransızca bildiğini göstermeye çalıştığı söylenebilir.

Söylemlerin geri kalan diğer yarısında sırasıyla Fransızcanın öğrenilmeye çalışılan bir dil olmasına dair girdiler (f=4) göze çarpmaktadır. Örneğin; **İ30** kodlu "*bu sene başlıcaz öğrenmeye bakalım nasıl olacak binler*" [xacapzter, 22.09.2011] girdide sözlük yazarı Fransızca öğrenme hazırlığında olduğunu belirtirken, **İ72** kodlu girdide ise yazarın Fransızca öğrenmek için kaynak arayışında olduğunu diğer sözlük yazarlarına ve okuyucularına bildirdiği anlaşılmaktadır: "*bana kaynak gönderin panpalarım. artık öğrenmenin zamanı geldi*" [anarsist panpa, 23.05.2014].

Bir diğer alt tema kapsamında sözlük yazarlarının diğer yazar ve okuyuculardan Fransızca öğrenebilecekleri yerleri ya da öğrenme tekniklerini kendileri ile paylaşılmasını istedikleri (f=3) görülmektedir. Örneğin **İ52** kodlu "*birkaç aya başlama ihtimalim var binler istanbulda var mı kurs önerileri bir de 7-8 aya bişeyler kapılır mı panpalar çok zor mudur*" [yarma seftali, 16.01.2013] girişten anlaşıldığı üzere yazar Fransızca öğrenmeyi planladığını, diğer sözlük yazarlarından İstanbul'da Fransızca eğitim alabileceği kurs önerisinde bulunmalarını istemektedir. Yazar ayrıca belli bir zaman aralığında bu dili öğrenmenin mümkün olup olmadığını ve dilin zorluğunu sormaktadır. Benzer şekilde bir başka girdi (**İ94**) de yazar Fransızca öğrenmeye başladığını ve bu dili kendi çabasıyla öğrenen olup olmadığını sormaktadır: "*kendi kendine öğrenen var mı sipariş ettiğim kitap bugün geldi, çalışmaya başlıyorum*" [sang noir, 13.02.2020].

Diğer yandan yansız söylemlere bakıldığında aralarında bir önceki alt temayla aynı sayıda (f=3) Fransızca bilen sözlük yazarlarının bu dili öğrenmek ya da geliştirmek isteyen diğer yazarlara ve okuyuculara yardım edebileceklerini belirten girdiler de bulunmaktadır: "*biliyorum lan ben bunu, çeviri falan isteyen varsa rahatsız etsin*" [**İ32**-journalci, 25.09.20119] ve "*kafanıza takılan bir şey olursa pmden bana ulaşın*" [**İ58**-ccc rammstein ccc, 16.05.2013]. Benzer şekilde kimi sözlük yazarları da Fransızcasını geliştirmek isteyenler ya da yeni öğrenmeye başlayanlar için önerilerde bulunmaktadırlar (f=2). Örneğin; "*bilindiği sürece dert yoktur, aller, avoir ve etre bu üçü bilinecek lan! passe compose ve imparfait'yide sökerseniz oo deme keyfinize, le/la ayrımı ise ayrı gibiyor adamı ama kitap okudukça alışılıyor. vouloir pouvoir'da bilinecek skerler. c.o.d c.o.i ise işleri kolaylaştırıyor, takılın bunlarada*" [**İ59**-isemelismicmaliayin, 16.05.2013].

Son olarak bu kategoride sırasıyla yazarların birer sıklıkla (f=1); Fransızcayla ilgili tanım yapılmamasına: "*tanım yapmasanıza huur cocukları*" [**İ41**-durrizade abduallah efendi, 23.01.2012], geçmişte nasıl Fransızca eğitim aldığına: "*teyy zamanında lisede eğitimini aldım. her ders amk hocası bana okuttururdu fransızca metinleri. telaffuz miras işte*" [**İ51**-caesar did nothing wrong, 28.12.2012], Fransızcanın diğer dillerle karşılaştırılmasına: "*ingilizceden bi farkı yok amk*" [**İ71**-joseph piedra, 22.02.2014] ve en sonunda Fransızcanın öğrenilmesi gereken bir dil olduğuna ve diğer yazarların basit de olsa Fransızca öğrenebilmeleri için bir videoya yönlendirilmesine dair söylemler içeren girdilerin yer aldığı görülmektedir: "*http://www.youtube.com/watch?v=xsssB4ikOGs öğrenin beyler*" [**İ78**-kerhanecibasi, 08.08.2014].

2. Olumsuz Söylemler: Olumsuz söylem teması da *TDK Sözlüğü* (2021)'ndeki "yapıcı ve yararlı olmayan, hiçbir sonuca ulaşmayan, gözetilen amaca veya beklenilene uygun olmayan, menfi, negatif"

³ Kimi Fransızca girdiler (yanlış bile olsalar) orijinal hallerine sadık kalınarak tarafımızdan Türkçeye çevrilmiştir.

tanımı esas alınarak oluşturulmuştur. Aşağıda Tablo 3'te sözlük yazarlarının Fransızca hakkındaki olumsuz bilgi, düşünce ve yargıları, alt başlık ve sıklıklarına göre sınıflandırılmıştır.

Tablo 3. *Olumsuz* söyleme dair alt temaların dağılımı

<i>Olumsuz</i> söyleme dair alt temalar	Girdi kodları	f
Öğrenilmesi zor bir dil olması	İ06 , İ12, İ20, İ25 , İ46, İ48, İ57, İ76	8
Telaffuzunun zor olması	İ19, İ22, İ25 , İ66 , İ88, İ89	6
Yazıldığı gibi okunmayan bir dil olması	İ10, İ54	2
Sevilmeyen bir dil olması	İ50, İ84	2
Çabuk unutulmuş bir dil olması	İ06 , İ39	2
Konuşmasının zor olması	İ60	1
Fiil çekimlerinin zor olması	İ04	1
Gramerin zor olması	İ56	1
Telaffuz kurallarının net olmaması	İ66	1
Aksanın zor olması	İ62	1
Kaba bir dil olması	İ54	1
Kulağa itici gelmesi	İ90	1
	Toplam	27

* Siyah işaretlenmiş girdilerde birden fazla söyleme ulaşılmıştır.

Tablo 3'te görüldüğü üzere derlem kapsamındaki 23 girdide sözlük yazarlarının Fransızcaya değin toplam 27 *olumsuz* söylemine ulaşılmış ve bu söylemler 12 alt tema altında kodlanmıştır. Söz konusu söylemlerin yaklaşık 1/3'nün (f=8) Fransızcanın *öğrenilmesi zor bir dil olmasına* yönelik söylemlerden oluştuğu görülmektedir. Bu bağlamda, **İ48** kodlu girdinin yazarı: "*öğrendim sanıyorsun, sonra bir fransızın nasıl fransızca konuştuğunu görüyorsun bir gibim bilmediğini fark ediyorsun. ingilizce gibi değil yani*" [caps lock, 01.09.2012] ifadesiyle bu dili bildiğini sanan birinin dahi bir Fransızın konuştuğunu gördükten sonra aslında bu dili çok da iyi bilmediğini, İngilizce kadar kolay olmadığını dile getirmektedir. Benzer şekilde bir diğer yazar da Fransızcadan birkaç örnek cümle alıntılıyarak bu dilin öğrenilmesine dair zorluğu ifade etmektedir: "*je m'apelle je ne vais pas bien je vais bien comment vous appeles-vous dıbına koyım çok zor dil lan*" [**İ57**-ayvilteykyuurvirginity, 12.05.2013].

Bu ana tema çerçevesinde benzer bir şekilde sıklıkla dile getirilen bir başka olumsuzluk ise Fransızcanın *telaffuzunun zor olması* şeklindedir (f=6). Örneğin; **İ88** kodlu girdide yazar: "*telafuzu aşırı derece taktan olan dildir*" [lord yurius, 03.12.2017] şeklinde bir yorumda bulunarak Fransızcanın telaffuzunun zorluğundan yakınmaktadır. **İ25** kodlu girdide ise başka bir yazar benzer bir bakış açısıyla hem bu dili öğrenmenin hem de telaffuzun zorluğunu dillendirmektedir: "*öğrenmek 5 kilo taşşak ister, öğrenmesi ayrı zor, kullanması ayrı zor, diksiyonu tutturmak tamamen zor*" [caps lock, 24.07.2011].

Diğer yandan sıklık bakımından bir önceki alt temalara oranla az (f=2) da olsa; *Fransızcanın yazıldığı gibi okunmayan bir dil olması*: "*telaffuz konusunda uçar da uçar amk fransızları. "noeud" diye bir şey var elemanlar bunu "nö" diye okur, amk malları. (noeud=düğüm)*" [**İ89**-psychofucker, 04.12.2017], *sevilmeyen bir dil olması*: "*zamanında ruslar bunu bilince elit oluyorlarmış amk hiç sefmem*" [**İ50**-verkolik2000, 22.12.2012] ve etkin bir şekilde kullanılmadığı takdirde *çabuk unutulabilen bir dil olması*: "*dıbına çaktığım dilini öğrenmesi zor, öğrenip konuşmayınca unutması kolay, 3 yıl önce 2*

fransız cıvırla 2 kelam edelim dedik yarraa yemiş gibi kaldık, küfür edip ortamdan uzaklaştık [İ06-tas kagit yarak, 14.03.2010] türden söylemler de bulunmaktadır.

Son olarak derlemde *olumsuz söylem* kapsamında sözlük yazarlarının birer sıklıkla (f=1); *Fransızca konuşmanın zorluğu*: “*merde amk merde je ne parle pas francais amk*” [İ60-cukuyale golf oynayan adam, 16.05.2013], *fil çekimlerinin karmaşıklığı*: “*sie almancayla birmiş almancada present ta filin öznelere göre bir çekimi var fr de 1. grup için ayrı 2. grup için ayrı zaten 3. gruptaki fillerin hepsi karmakarışık conjugueur edilio ve burdan saint joseph te zamanında français hocam olmuş monsieur ange michel e de selam ederim hey gidi günler*” [İ04-meow this is kittyboy, 05.03.2010], *dilbilgisinin sıkıcı ve zor olması*: “*2 hafta önce bir hevesle öğrenmeye başlamıştım kendi kendime uff çok sıkıcı ve zor bu dıbına soktuğumunun grameri*” [İ56-caesar did nothing wrong, 07.04.2013], *sesletim kuralların net olmaması*: “*ingilizceyi bile telafüz etmeyi sevmiyorken bu dilin ben amk muallak dilidir*” [İ66-ol de vuralim sabri reis, 30.07.2013], *aksanın zorluğu*: “*bildiğim halde konuşmayı sevmemişim aksanını gibtiğimin dili*” [İ62-boxerdaki piton, 17.05.2013], *bilinenin aksine romantik değil kaba bir dil olması*: “*beaucoup yazar taku diye okursunuz bu dili de dunyanin en kibar dili diye pazarlarlar sonra. elime anlatın siz onu edit: ciddi sanan dallama fransız hanginiz?*” [İ54-jorgen knutsen, 01.02.2013] ve son olarak bu dilde konuşmaların kulak tırmaladığı ya da *itici olduğu* şeklinde söylemleri yer almaktadır: “*kulak giben dil. bi de isidin bi infazında elemanlar fransızca konusuyordu. bu fransa yarrağı yiyecek ileride, ahahaha*” [İ90-ilk turk shichibukai, 04.12.2017].

3. Olumlu Söylemler: “Gözelen amaca veya beklenilene uygun, yararlı, müspet, pozitif” (TDK Sözlüğü, 2021) tanımından hareketle sözlük yazarlarının Fransızcaya dair olumlu görüş, düşünce ve yargıları *olumlu* söylem ana teması altında alt başlık ve sıklıklarına göre aşağıda Tablo 4’deki gibi sınıflandırılmıştır.

Tablo 4. *Olumlu* söyleme dair alt temaların dağılımı

Olumlu söyleme dair alt temalar	Girdi kodları	f
Sevilen bir dil olması	İ3, İ42, İ67, İ85, İ86	5
Dinlemesi keyifli ve kulağa hoş gelmesi	İ7, İ67, İ68, İ83	4
Öğrenilmek istenen dil olması	İ36, İ38, İ68, İ86	4
Müziğin dili olması	İ16, İ86, İ92	3
Çekici bir dil olması	İ17, İ91	2
Öğrenmesi keyifli dil olması	İ21, İ27	2
Romantik ve aşkın dili olması	İ27	1
Kibar dil olması	İ95	1
Karizmatik bir dil olması	İ47	1
Elit bir dil olması	İ64	1
Aksanın güzel olması	İ87	1
Toplam		25

Sözlük yazarlarının derlemdeki 20 girdisinde Fransızcaya ilişkin 25 *olumlu* söylemine ulaşılarak bu söylemler (girdiler) 11 alt başlığa göre sınıflandırılmıştır. Fransızcanın *sevilen bir dil olması* alt başlığındaki girdilerin bu kategorideki diğer *olumlu* girdilere kıyasla sayıca en fazla olması (f=5) dikkat çeken bir durumdur. Örneğin **İ03 kodlu** söylemde yazar Fransızca’yı “*süper bişey lan bu*” [laan, 25.12.2009] diye tanımlarken, **İ42 kodlu** girdinin yazarı ise Fransızca bildiğini gururla başkalarına

duyurmak istediğini dillendirmektedir: “*fransızca bilen var mı? Sorusuna oui oui oui je parle français diye atlamak istediğim dil neden bilmem*” [kskleecylko, 8.03.2012]. Hemen ardından gelen sonraki iki alt temada ise aynı sıklıkta (f=4) sırasıyla; Fransızcanın dinlemesi keyifli ve kulağa hoş gelen bir dil olması: “*acayip seviyorum bu dili konuşmalar falan çok hoşuma gidiyor*” [İ167- sozlugun reyisiyim, 08.08.2013] ve sevilen dil olmasının yanı sıra bu dili öğrenmek istediklerini ifade eden söylemler gelmektedir: “*öğrenmem lazım iyice ilgimi çekmeye başladı*” [İ36- wesley, 14.12.2011]

Bir başka alt temada sözlük yazarlarının Fransızcanın müziğin dili olduğuna ve bu dilde müzik dinlemenin ne denli keyif verici olduğuna dair söylemleri (f=3) yer almaktadır. **İ86 kodlu** girişte yazar: “*sempati duyduğum, öğrenmek istediğim, kullanarak şarkılar söylemek istediğim dil. bana bu dili sevdirenler de şarkıcılar (stromae, zaz)*” [black is back, 29.06.2017]’dır derken, **İ92 kodlu** girdide ise yazar, hiphop tarzının Fransızcaya yakıştığına altı çizmektedir: “*Hiphop en güzel bunla oluyor bence. almanca da idare eder*” [bennetwork, 11.06.2018].

Diğer alt temalara bakıldığında, sözlük yazarlarının benzer şekilde; Fransızcanın çekici bir dil olduğuna (f=2): “*sessiz konuşunca çok çekici*” [İ17-sormovsky, 25.12.2010] ve öğrenilmesinin oldukça keyifli olduğuna yönelik girişleri bulunmaktadır: “*ogreniyorum, inanılmaz zevkli...*” [İ21-vforvagina, 23.03.2011].

Bu kategoride son olarak birer sıklıkla (f=1), Fransızcanın romantik ve aşkın dili olduğu: “*beyler ben lisede fransızca okudum harbi eglenceli dil eger ne biliyim biliyorsanız kızlara azıcık fransızca konusun direk tav oluyolar adam bosuna askın dılı dememis*” [İ27- rouking, 02.08.2011], kibar bir dil olduğu: “*çok kibar bir dil aq, bizimki gibi çok kaba değil*” [İ95- buneamk123, 26.08.2020], karizmatik bir dil olduğu: “*karizmatik dildir*” [İ47-fuckoftheworld, 15.08.2012], bu dili bilmenin kişiyi ayrıcalıklı (elit) kıldığı: “*bilmek ayrıcalıktır bölümüm gereği öğreniyorum*” [İ64- bladder, 20.06.2013] ve aksanı güzel bir dil olduğu: “*aksanımı sevdiğim*” [M17- bacak fetisi, 01.10.2017] şeklinde söylemler tespit edilmiştir.

4. Olumsuz versus olumlu söylemler: Bu tema altında sözlük yazmalarının Fransızcaya yönelik aynı girdi (söylem) içerisinde hem *olumlu* hem de *olumsuz* algılarına yer verilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Olumsuz versus olumlu söyleme dair alt temaların dağılımı

Olumsuz versus olumlu söyleme dair alt temalar	Girdi kodları	f
Öğrenilmesi zor olmasına rağmen romantik dil olması	İ01	1
Öğrenilmesi zor olmamasına rağmen fiillerin zor olması	İ34	1
Yazıldığı gibi okunmamasına rağmen güzel bir dil olması	İ55	1
Telaffuzun zor olmamasına rağmen bazı kuralların karmaşık olması	İ61	1
Telaffuzu zor olmasa da diğer diller bilindiği takdirde kolay öğrenilmesi	İ74	1
	Toplam	5

Yukarıdaki Tablo 5’te görüldüğü gibi çalışmanın derleminde *İnci Sözlük* yazarlarının Fransızcaya ilişkin aynı girdi içerisinde hem *olumsuz* hem de (versus) *olumlu* söylemlerinin yer aldığı 5 (beş) farklı girdiye ulaşılmıştır. Söz konusu girdilerdeki karşıt söylemler şu şekilde sıralanabilir: Fransızcanın Almanca gibi öğrenilmesi zor bir dil olmasına rağmen romantik dil olduğu: “*öğrenilmesi zor almancayla benzerlik gösteren dil. aynı zamanda en zor günlerin en güzel aşk şarkılarının dili*” [İ01- soosyopat, 25.12.2009], ashnda çok da zor bir dil olmadığı ancak fill çekimlerinin bu dili zorlaştırdığı: “*@3 dişilere la deniyo @2*

la dil o kadar zor değil sadece filller biraz deşiyö o zorluyo o kadar” [İ34-susisesindebalik, 25.09.2011], yazılışı ile okunuşu arasında farklılıklara rağmen sevilen bir dil olduğu: “yazılışıyla okunuşu arasında dağlarca fark olan zütü başı ayrı oynayan dil. ama çok güzel bi dil ben de öğrenmeye başladım amk bakalım seviye kaçta kadar çıkıcam” [İ55-cccisterikizmirlicce, 17.03.2013], sözlük yazarının yetiştiği bölgenin gırtlak yapısıyla Fransızcanın gırtlak yapısının birbirine çok benzediği ve bu yüzden telaffuzunda zorlanmadığını ancak bazı gramer kurallarını anlamakta zorlandığını:

“şaka maka cümle kurmaya başladım amk. anadolu çocuğu olduğum için gırtlakta alışık. telafuzlarda hiç zorlanmıyorum. tek şimdilerde problemim ceci ve ce arasında ki farkı hala kavrayamamış olmam.. atıyorum mesela şu iki bina beyaz renkli demek istiyorum, ceci sont des deux immeubles blancs. ama fransızların bazıları yukarıda ki cümlede hata yok derken bazıları ise daha farklı kuruyor. özellikle cezayir ve tunuslular. dıbına koyim bu sömürgelerden adam olmaz. 20 yaşındayız daha amk. 3. dilimizi öğreniyoruz şurda! bu kadar sık boğaz etmeye ne gerek var! [İ61- ayviltekyuurvirginity, 17.05.2013].

ve son olarak da Fransızcanın sesletiminin oldukça zor olduğu ancak farklı bir Latin dili bilindiği takdirde bu dili öğrenmenin kolaylaştığı, yazarın Fransızca ile İspanyolca arasında karşılaştırma yaparak İspanyolcanın dünya genelinde Fransızcadan daha çok konuşulduğunu, yazılışı ve okunuşu arasında fark olmadığı, telaffuzun kolay olduğunu ve bu dil bilindiği takdirde Fransızca öğrenmenin kolay olacağı dile getirilmektedir:

“hayatında yabancı dil bilmeyen adam uzak dursun. fransızcanın en zor kısmı telaffuzdur. çok ağır bir dil. bunun yerine size ispanyolca'yı öneririm. neden mi? 1) 500 milyondan fazla insan konuşuyor. ingilizceden fazla konuşulan dil diyenlerde var. 2) 33 ülkenin resmi dili. 3) türkçe bilen birisine ispanyolca metin verin ufak tefek hatalarla doğru bir şekilde o metni okuyabilir. evet yazılan kelimeler türkçe olarak okunuyor. 4) aksanı ne arapça gibi kalın ne ingilizce gibi ince aynı bizim dilimiz gibi orta halli. buda demektir ki telaffuzu kolay. 5) ingilizce gibi kelimelerin yarış yutulmuyor tam tersi her kelimeyi söylüyorsun buda anlamayı kolaylaştırıyor. kısaca bir türkün öğrenebileceği en ideal dildir. bunun yanında dünyanın en ciksı dilidir, aşkın dilide diyebiliriz. aslında fransızca ile arasında çok fazla kulak farkı yok sonuçta ikisinde latin dili. bunu öğrenin ardından italyanca ve fransızca öğrenmeniz kolaylaşacak. hasta la vista (görüşmek üzere) okunuşu ise yazıldığı gibi adios misal http://www.youtube.com/watch?v=X8s-2_bsJsU evet yazıldığı gibi okunuyor” [İ74-pekis sinici, 07.06.2014].

5. İronik Söylemler: İronik söylemler teması da yine TDK Sözlüğü (2021)'nün: “söylenen sözün tersini kastederek kişiyle veya olayla alay etme” tanımı esas alınarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda derlemde sözlük yazarlarının Fransızcaya ilişkin ironik, bir başka deyişle alaycı görüşlerin yer aldığı toplamda 2 (iki) giriş tespit edilmiştir. Her 2 (iki) girdide de Fransızcanın telaffuzuyla alay edildiği anlaşılmaktadır: Örneğin **İ02 kodlu** girdide yazar, Fransızcada en çok telaffuz edilen “lö”(le) tanımlığını alaya aldığı: “bir fransız kızına lö lö lö çekmeye yetecek kadar hakimi olduğum dil” [tasakli soda, 25.12.2009] görülürken, bir diğer girdide ise yazar “r” harfini söyleyemediği için Fransızcanın sesletiminde ne denli “başarılı olduğunu” ironik bir dille ifade etmektedir: “Telaffuz kısmını müthiş yapıyorum, r harfini söyleyemiyorum mesela hırtlak zaten var” [İ49-capslikonu, 12.10.2012].

6. Cinselliği Çağrıştıran Dil Olduğuna Dair Söylemler: Derlemde yazarlarının Fransızcanın cinselliği çağrıştıran bir dil olması şeklindeki 2 (iki) söylemi de dikkate değerdir. Bu denli söylemlerinde yazarlar, Fransızcada kimi kelimelerinin okunuşlarını Türkçedeki bir takım seslerle bağdaştırarak cinselliği çağrıştırdığını dile getirmişlerdir. Öyle ki **İ11 kodlu** girdinin yazarı : “ön sevişme dili aq gibiş dili için” [ortabacak, 31.07.2010] gibi bir yorumda bulunurken, **İ14 kodlu** girdinin yazarı ise: “benm knştüğm bi dil am züt meme” [kisish, 21.09.2010] şeklinde bir benzetmede bulunmuştur. Söylemlerden de anlaşılacağı üzere yazarlar Fransızcanın kimi sesletimsel özellikleriyle yine Türkçe kimi argo ya da

küfürler ile benzerlikler kurarak bu dilin kendileri için cinselliği çağrıştırdığına dair söylemlerde bulunmuşlardır.

7. Diğerleri: Nitekim yukarıda da belirtildiği gibi derlemdeki toplam 95 girdiden 13'nünün araştırmanın amacıyla doğrudan herhangi bir bağlantısının olmadığı belirlenmiştir. Böylelikle çözümleme aşamasında bu türden söylemler “diğerleri” (Tablo 1) şeklinde başklandırılarak çözümlemeye dâhil edilmemiştir. Şöyle ki: “*sular seller gibi biliormmmmm*” [İ08- suzan, 25.05.2010] ve “*ben çok iyi fransızca konuşurum bakan; indila*” [İ79- akisearu, 08.08.2014] gibi söylemlerinde yazarların tam olarak neyi ifade etmek istedikleri, yani Fransızca'yı gerçekten konuşabildiklerine dair herhangi bir netlik yoktur. Diğer yandan: “*en az türkçe kadar iyi bildiğim dil sil vous plait*” [İ82-ryanlock5, 26.01.2017] ve “*anadilim ders veririm ahahahahaa*” [İ45-am lalesi, 14.06.2012] söylemlerinde de yazarlarının Fransızca'yı kendi anadilleri kadar bildiklerine dair bir kesinlik yoktur. Bu türden anlam belirsizlikleri olan girdiler (söylemler) çalışmadan sağlıklı sonuçlar elde edilmesine olanak tanımayacağı için çözümlemeye dâhil edilmemiştir.

Sonuç

Orta Çağ'dan başlayarak 20. yüzyıl başlarına kadar pekçok alanda Türkler için oldukça önem arz eden bir dil olma özelliğini koruyan Fransızca, *II. Dünya Savaşı* sonrası *Soğuk Savaş Dönemi* (1948-1989) olarak adlandırılan süreçte Amerika Birleşik Devletleri'nin dünya genelinde siyasi, ekonomik ve askeri alanlarda süper güç haline gelmesiyle yerini İngilizceye bırakır. Günümüz itibarıyla özellikle eğitim sistemimiz içerisinde İngilizce ve Almanca'nın ardından üçüncü bir yabancı dil olarak kendisine yer edinmiş olsa da yukarıda da vurgulandığı gibi Türk tarihi ve modernleşmesi bakımından ayrı bir yere yere ve öneme sahiptir. Böylelikle, yüzyıllardır Fransız dili ve kültürüyle etkileşim halinde olan Türk insanının da bu dile ve onun kimi özelliklerine değin bu süreçte doğru ya da yanlış pekçok görüş, düşünce ve algısı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada bir olgubilim deseni çerçevesinde Türkiye'nin en etkileşimli sanal alanlarından biri olarak bilinen *İnci Sözlük* platformu yazarlarının Fransızca'ya dair duygu, düşünce ve görüşlerinin söylem çözümlemesi aracılığıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öncelikle sözlükteki “Fransızca” başlıklı girdilerin tamamı derlenerek bir bütüncü oluşturulmuş, ardından bütüncüki girdiler tek tek Herring (2004)'in önerdiği söylem çözümlemesi çerçevesinde çözümlenerek yorumlanmıştır.

Çözümlemeler neticesinde sözlük yazarlarının Fransızca'ya dair en çok yansız yorumlarda buldukları sonucuna varılmıştır. Böylelikle girdi (söylem)'lerden yazarların basit, orta ya da ileri seviyede Fransızca bildikleri ve konuştukları, Fransızca'nın öğrenilmek istenen dillerden biri olduğu, bunun yanı sıra kimi sözlük kullanıcılarının Fransızca öğrenmek ya da bu dili geliştirmek için diğer sözlük yazarlardan tavsiye istedikleri, Fransızca bilen yazarların da bu konularda onlara destek olabileceklerini ifade eden türden söylemlere (yorumlara) rastlanmıştır. Kimi sözlük yazarının bu dilin öğrenilmesi gereken önemli bir dil olması yönündeki görüşleri, Demiryürek (2013: 131)'in de vurguladığı gibi; “Fransızca hem edebiyat açısından hem de bilim ve fen açılarından ayrı bir öneme sahiptir. Fen bakımından Fransızlar Almanya ve İngiltere kadar gelişmiş olmasa da onlardan çok da aşağıda değildirlen. Ayrıca Fransızca'nın uluslararası diplomasi/siyaset dili olarak kabul edilmiş olması bu dilin önemini daha da arttırmaktadır. Bu nedenle Fransızca öğrenilmesi gerekli bir yabancı dildir” düşüncesi ile örtüştüğü söylenebilir. Bununla birlikte, kimi sözlük yazarlarının da Fransızca ile ilgili olumsuz yorumlarda bulunduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu yazarlar, Fransızca'nın öğrenilmesinin oldukça zor olduğunu, hatta kaba ve itici bir dil olduğunu ve bu dili sevmediklerini ifade etmişlerdir. Diğer yandan kimi yazarların da benzer şekilde; Fransızca'nın sesletiminin oldukça zor olduğunu, harflerin yazıldığı gibi okunmadığını ve fiil

çekim kurallarının zor olduğu yönünde söylemlerde buldukları görülmektedir. Ancak bu konuda her ne kadar kimi sözlük yazarlarının olumsuz yönde bilgi ve düşünceleri olsa da Kuşçu (2018: 356)'nın da vurguladığı gibi Fransızca harfler yazıldığı gibi okunmaz ise de sözcüklerin sesletimi belli kurallar çerçevesinde gerçekleştirilir. Diğer bir ifadeyle, bu dildeki sesletim biçimlerinin neredeyse tamamı istinasız bir kurala bağlıdır. Yabancı dil olarak Fransızca öğrenmek isteyenlere, bu dilin en büyük zorluklardan birinin sesletimi olduğu telkin edilse de aslında bu özelliğin matematiksel bir örgü içinde gerçekleştiği bilinmelidir. Bu bağlamda son olarak, yine Fransızca dilbilgisi kurallarının belirgin olmayıp oldukça zor olduğu dile getirilse de Abusharifa (2016: 5)'ya göre bu durum Fransızca farklı aksanların kullanılması neticesinde bunlara değin ortaya çıkan kimi düzensizliklerden kaynaklanmaktadır. Öyle ki, söz konusu düzensizlikler özellikle yazılı Fransızca oldukça fazla hataya neden olmakta, bu da öğrenme sürecini zorlaştırmaktadır.

Diğer yandan, *İnci Sözlük* yazarlarının Fransız diline dair olumlu söylemlerde buldukları girdiler de saptanmıştır. Bu türden söylemlerinde yazarlar Fransızca'yı neden sevdiğini ve öğrenmek istediklerini; bu dilin kulağa hoş gelmesi, dinlemesinin keyifli olması, müziğin dili olması, çekici olması ve öğrenmesinin keyifli olması gibi farklı söylemlerle dile getirmektedirler. Benzer şekilde Henry (2019) de Fransızcanın her zaman insanlar için cezbedici bir yanı olduğunu ifade etmektedir: "Fransız dilinin güzelliği oldukça basit bir nedene dayanır. O da bu dilin prozodisidir. Bütün tarih boyunca Fransızca en melodik ve en zarif anlamda kendini var etmiştir." Yine bazı yazarların ise, Fransızca'yı romantik, kibar, karizmatik, elit ve aksanının güzel bir dil olması dolayısıyla sevdiğini sonucuna varılmıştır. Öyle ki Aurélie (2016) de Fransızcanın romantizmin ve aşkın dili olduğuna vurgu yapmaktadır: "Dönemin romanları, oyunları ve şiirleri çoğunlukla aşk hakkındaydı ve yıllar içinde romantizmin kült eserleri haline geldi. Nitekim Fransız yazarları zamanın kötü hissini benzersiz şekilde ifade ettiler. Fransızca hızla duyguların ve tutkuların dili haline geldi, 21. yüzyılda bu durum geçerliliğini sürdürmektedir."

Girdelerde sözlük yazarlarının Fransızca'ya dair öne çıkan bir diğer söylem türü ise Fransızcanın aynı anda hem olumsuz hem de olumlu olarak algılandığı söylemlerdir. Bu bağlamda, Fransızcanın öğrenilmesi zor olmasına rağmen romantik bir dil olması, Fransızcanın öğrenilmesi kolay olmasına rağmen fiillerin zor olması, yazıldığı gibi okunmamasına rağmen güzel bir dil olması şeklinde tek bir söylemde yazardan yazara değişebilen göreceli aynı anda hem olumsuz ve hem de olumlu olabilen ya da tam tersi görüşler dile getirilmiştir.

Sayısı çok az olsalar da derlemde kimi girdilerde Fransızcanın sesletiminden dolayı alaya alındığı ve cinselliği çağrıştıran bir dil olduğuna dair söylemlere ulaşılmıştır. Söz konusu girdilerdeki alaycı (ironik), küfürlü ve argo söylemlerin Fransızcanın sesletim özelliğinden, özellikle kimi sözcüklerin gırtlak sesletiminden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Fransızca bazı kelimeler okunuşlarından dolayı sözlük yazarlarına cinselliği çağrıştırdığı düşünülse de ABD merkezli *Hotels.com* adlı internet sitesi tarafından düzenlenen 8 bin gezginin katıldığı dünya çapındaki ankette Fransızca en seksi lisan olarak seçildiği görülmektedir (Dış Haberler Servisi-Milliyet, 2013).

Genel olarak bakıldığında *İnci Sözlük* yazarlarının Fransızca'ya dair algılarının ağırlıklı olarak kendi deneyimlerinden kaynaklandığı görülmektedir. Şöyle ki; kimi sözlük yazarı Fransızcanın dünyada en önemli dillerden birisi olması dolayısıyla öğrenilmesi gerektiğini savunurken, bir diğeri ise bu dilin itici, zor ya da çabuk unutulduğu şeklinde söylemde bulunmaktadır. Diğer yandan kimi katılımcılar Fransızcanın kendine özgü sesletim yapısıyla alay ederken, kimileri de bazı kelimelerindeki okunuşları Türkçe ile bağdaştırarak Fransızcanın cinselliği çağrıştırdığını dile getirmektedir. Fransızcanın yapısına dair kimi özellikleri göz önünde bulundurulduğunda bütün bu söylemlerin kısmi doğruluk payı olsa da

birçok sözlük yazarının herhangi bir eğitim ve deneyime sahip olmaksızın kulaktan dolma bilgilerle bu dil hakkında yorumlarda buldukları açıktır.

Son olarak, yaklaşık geçmiş iki yüzyıl boyunca Türkler için siyasi, sosyal ve kültürel anlamda oldukça önem arz eden, bir başka deyişle Türk modernleşmesi ve Batılılaşma hareketına aracılık eden Fransızca bugün eski görkemini ve önemini yitirmiş gibi görülmektedir. Ancak, günümüzde özellikle gençler tarafından bilinen ve oldukça sık kullanılan bir iletişim/ etkileşim platformu olan *İnci Sözlük* katılımcıları nezdinde, daha doğrusu onların bu dile değin söylemlerinden hareketle yapılan çözümlenmeler neticesinde Fransızcanın Türkler tarafından hala sevilen ve önemsenen bir yabancı dil olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple, Fransızcanın tekrar eski geçerliliğini kazanması devletlerarası ilişkilere bağlıdır. Bunun yanı sıra bilişim çağı olarak adlandırılan günümüz dünyasında bir ulusun evrensel düzeyde gelişimi, o ulusun eğitim, sanat, kültür ve siyaset gibi alanlarda diğer uluslarla olan etkileşimiyle doğrudan ilintilidir. Dolayısıyla, bilimsel ve kültürel iletişimde çok dilliliğe giden bugünün dünyasında (Helsinki Initiative, 2019) hak ettiğimiz yeri almak ve Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün de işaret ettiği gibi çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmak için eğitim sistemimizde sadece tek bir yabancı dilin – özellikle İngilizcenin- öğretimine değil başka yabancı dillerin öğretimine de gereken önem verilmelidir.

Kaynakça

- Abusharifa, Y. (2011). *Les difficultés spécifiques du français pour les élèves palestiniens* (Mémoire de Master 1 en Linguistique et Didactique des Langues-FLE). Université de Rennes 2, France. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2823.7843>
- Aurélié. (18 novembre 2016). Pourquoi la langue de Molière est la plus romantique du monde ? *superprof (blog)*. <https://www.superprof.fr/blog/romantisme-langue-francaise/>
- Avcı, M. (2020). Mustafa Kemal Atatürk'ün yabancı dil bilgisi ve Türkçeye kazandırdığı eserler. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 519-548. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/56190/729433>
- Baron, N. S. (1984). Computer mediated communication as a force in language change. *Visible Language*, 18(2), 118-141. <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/visiblelanguage/pdf/18.2/computer-mediated-communication-as-a-force-in-language-change.pdf>
- Binark, M. F. ve Löker, K. (2011). *Sivil toplum örgütleri için bilişim rehberi*. Ankara: Sivil Toplum Geliştirme Merkezi. <https://ekitap.alternatifbilisim.org/pdf/stkler-icin-bilisim-rehberi.pdf>
- Bozkurt, A., & Biroğul, S. (2012). Bilgiyi, “kümülatif bir biçimde oluşturup paylaşan” siteler: Etkileşimli sözlükler. *Bilişim: Aylık Bilişim Kültürü Dergisi*, 40(140), 16-19. <http://www.bilisimdergisi.org.tr/bilisim-dergisi-sayilari/s140.pdf>
- Çeçen, A. F. (2019). *Medeniyetler çatışması bağlamında yeni medya ortamında siyasi parti ve ideolojik medyanın söylem analizi* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/ET000140.pdf>
- Çomu, T. (2012). *Video paylaşım ağlarında nefret söylemi: Youtube örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/31698>
- De Wever, B., Schellens, T., Valcke, M., & Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers and Education*, 46(1), 6-28. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.005>
- Demiryürek, M. (2013). Türkiye'de yabancı dil olarak Fransızca öğretiminin tarihi gelişimi üzerine bir değerlendirme (1891- 1928). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 130-140. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7789/101834>

- Dış Haberler Servisi (01.11.2013). En seksi dil Fransızca. *Milliyet*.
<https://www.milliyet.com.tr/gundem/en-seksi-dil-fransizca-1785409>
- Dilmen, N. E. (2007). Yeni medya kavramı çerçevesinde İnternet günlükleri-bloglar ve gazeteciliğe yansımaları. *Marmara İletişim Dergisi*, 12(12), 113-122.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2936>
- Dondurucu, Z. B. (2017). The analysis of messages which include hate speech for women in İnci Sozluk. In M. Demir & Ş. Şen Demir (Eds.), *The Proceedings & Abstracts of ICSSER- 3rd International Conference on Social Sciences and Education Research* (p. 226). International Center of Social Sciences & Education Research. <https://dergipark.org.tr/tr/download/journal-file/8533>
- Dondurucu, Z. B. (2018). Yeni medyada cinsel kimlik temelli nefret söylemi *İnci Sözlük* örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 1376-1405.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/558844>
- Gökmen, A. (2017). The state of French on the territory of Turkey: From traditional to globalism. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(13), 1-18.
<http://dx.doi.org/10.16989/TIDSAD.1336>
- Gürel, E., Yakın, M. (2007). Ekşi Sözlük: Postmodern elektronik kültür. *Selçuk İletişim Dergisi*, 4(4), 203-219. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/19014/200751>
- Güzel, B. (2015). Fransızcanın gelişimi ve Fransızca öğretiminde motivasyon artırıcı bir yöntem: Fransızcadan Türkçeye geçen kelimeler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, (UDES-2015), 317-327. <https://docplayer.biz.tr/17814574-International-journal-of-languages-education-and-teaching.html>
- Helsinki Initiative (2019). *Helsinki Initiative on Multilingualism in Scholarly Communication*. Helsinki: Federation of Finnish Learned Societies, Committee for Public Information, Finnish Association for Scholarly Publishing, Universities Norway & European Network for Research Evaluation in the Social Sciences and the Humanities.
<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.7887059>.
- Henry, L. (le 14 octobre 2019). Pourquoi le français est la plus belle langue du monde. *Quora : un lieu pour partager le savoir et mieux comprendre le monde*. <https://fr.quora.com/Pourquoi-le-français-est-la-plus-belle-langue-du-monde-1>
- Herring, S. C. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis: An approach to researching online behavior. In S. A. Barab, R. Kling, & J. H. Gray (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 338-376). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511805080.016>
- İnci Sözlük. (25.12.2020). İnci Sözlük. *Wikipedia*. https://tr.wikipedia.org/wiki/İnci_Sözlük
- Kartal, E. (2017). Türkiye'deki üniversitelerin Fransızca programları ve bu programlarda yapılan akademik çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *Frankofoni*, (31), 367-380.
https://uludag.academia.edu/erdogan_kartal
- Kuşçu, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenme profilleri: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/366156>
- Marra, R. M., Moore J. L. & Klimczak A. K. (2004). Content analysis of online discussion forums: A comparative analysis of protocols. *Educational Technology Research and Development*, 52(2), 23-40. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02504837.pdf>
- Mazur, J. M. (2004). Conversation analysis for educational technologists: theoretical and methodological issues for researching the structures, processes and meaning of on-line talk. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook for Research in Educational Communications and Technology* (pp. 1073-1098) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
<https://members.aect.org/edtech/40.pdf>

- Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma desen, uygulama ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
<https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10997/131612>
- Özer, K (Ed.). (2012). İnci Sözlük'ün en eski yöneticisi Gürkan Dündar: İnternet, ansiklopedilerden uzaklaşmamızı ve bir tık ile birçok bilgiye ulaşmamızı sağlıyor (Röportaj). *Bilişim: Aylık Bilişim Kültürü Dergisi*, 40(140), 36-45. <http://www.bilisimdergisi.org.tr/bilisim-dergisi-sayilari/s140.pdf>
- Sağır, A. (2012). Küresel dünyanın yeni sosyal paylaşım mekânları: İnternet sözlüklerinin sosyolojik çözümlemesi. *Sosyoloji Dergisi*, (26), 1-31. <https://karabuk.academia.edu/AdemSağıröglu>
- Sezgintürk, P. (2020). Kolektif hafıza bağlamında Fransız dili ve kültürünün Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün entelektüel ve devrimci kişiliğinin oluşumuna etkisi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(2), 438-458. <http://dx.doi.org/10.29110/soylemdergi.757284>
- Söğüt, F. (2020). İnternet sözlüklerinde mekânsal ötekileştirme üzerine bir araştırma: Ekşi Sözlük'te Esenyurt başlığı örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(1), 45-68. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1025434>
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Türk Dil Kurmu Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk, G. D., & Tugen, B. (2016). Dijital cemaatler ve postmodern kabile örneği: İnci Sözlük. M. Akgül, U. Çağlayan, E. Derman, A. Özgüt, A. Koltuksuz ve M. Komesli (Ed.), 19. *Türkiye'de İnternet Konferansı Bildiriler Kitabı* içinde (ss.73-78). İnternet Teknolojileri Derneği (INETD).
http://inet-tr.org.tr/inetconf19/kitap/_inet14.pdf
- Uçkan, Ö. (2012). Sözlükler: Türkiye İnternet kültürünün vazgeçilmezi... *Bilişim: Aylık Bilişim Kültürü Dergisi*, 40(140), 22-27. <http://www.bilisimdergisi.org.tr/bilisim-dergisi-sayilari/s140.pdf>
- Wilson, S.M., & Peterson, L. C. (2002). The anthropology of online communities. *Annual Review of Anthropology*, (31), 449-467. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.31.040402.08543>
- Yazıcı, T. (2016). Yeni medyanın nefret dili: Suriyeli mültecilerle ilgili Ekşi Sözlük örneği. *Global Media Journal TR Edition*, 7(13), 115-136.
<https://globalmediajournaltr.yeditepe.edu.tr/sites/default/files/T%C3%BClay%20YAZICI.pdf>
- Yılcıoğlu, S. (2014). Les intellectuelles ottomanes et la langue française. *Revue Roumaine d'Études Francophones: La Francohonie dans les Balkans*, (6) 50-62. <http://arduf.ro/wp-content/uploads/2021/03/Yilancioglu-2.pdf>
- Yıldırım, O., & Başer E. (2016). İnternetin girişimciliği kapsamında değişen enformasyon siteleri üzerine bir değerlendirme. *Global Media Journal TR Edition*, 6(12), 172-200.
<https://globalmediajournaltr.yeditepe.edu.tr/sites/default/files/Ozan%20YILDIRIM%20%26%20Emrah%20BA%C5%9EEER.pdf>

60. A Critical approach to the use of English in Turkey in light of linguistic imperialism

Ali Yiğit¹

APA: Yiğit, A. (2021). A Critical approach to the use of English in Turkey in light of linguistic imperialism. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1067-1080. DOI: 10.29000/rumelide.990739.

Abstract

Starting to attain an important international language status in the world from the 19th century onwards thanks to many interrelated factors like British colonialism and later US-Britain cultural policies of expansion, English language has achieved an unprecedented prevalence in usage in different sectors ranging from education to tourism and art to literature and sports. Today, it keeps its reign as an international lingua franca, reinforcing its position by making use of very effective mechanisms of expansion such as globalization, academia, media, music, TV, and sports. This preponderance, or in Phillipson's words, English linguistic imperialism, however connotes oblivion and even evanescence of vernacular and the inferiorization and hybridization of national languages. As mid-20th century onward, Turkey's political convergence with the US has brought into the life and language of Turkish people irreversible changes whose critique, as this paper argues, can be made within the concept of linguistic imperialism. Drawing on theoretical approach by Phillipson, this paper thus discusses and critiques the ways English is used in Turkey, in an attempt to draw attention to the attrition in Turkish language, inquisition in linguistic landscape, and language discrimination among the young.

Keywords: English, linguistic imperialism, attrition in Turkish language, cultural degeneration, and Turkish youth

Türkiye'deki İngilizce kullanımına dil emperyalizmi ışığında eleştirel bir yaklaşım

Öz

19.yy'dan itibaren İngiliz sömürgeciliği ve ABD-Britanya kültürel yayılma politikaları gibi birbirleriyle alakalı birçok etmen sayesinde önemli bir uluslararası dil statüsü kazanan İngilizce, eğitimden turizme, sanattan edebiyata uzanan birçok farklı alanda muazzam bir kullanım sahası elde etmiştir. Günümüzde, küreselleşme, akademi, medya, müzik, TV ve spor gibi çok etkin yayılma mekanizmalarını kullanarak uluslararası geçerli dil konumunu devam ettirmektedir. Ancak, bu hakimiyet, ya da Robert Phillipson'un tabiriyle İngiliz dili emperyalizmi yerel dillerin unutulması hatta yok olması ve ulusal dillerin de ikinci dereceye düşürülmesi ve melezleşmesi anlamına gelmektedir. 20. yy. ortasından itibaren, Türkiye'nin ABD ile siyasal olarak yakınlaşması, Türk halkının hayatına ve diline geri dönüşü olmayan değişiklikler getirmiştir, ki bunun eleştirisi, bu çalışmanın iddia ettiği gibi, dil emperyalizmi kavramı çerçevesinde yapılabilir. Phillipson'un bu doğrultudaki teorik yaklaşımına dayanarak, bu çalışma, Türkiye'de İngilizce'nin kullanım şekillerini

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Kırklareli, Türkiye), aliyigit@klu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3705-4913 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.05.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990739]

tartışmakta ve eleştirmektedir, böylece Türkçe'deki dil aşınmasına, dilsel alandaki kirliliğe, ve gençler arasındaki dil ayrımcılığına dikkat çekmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: İngilizce, dil emperyalizmi, Türkçedeki aşınma, kültürel dejenerasyon, ve Türk gençleri.

Introduction

A world bound to a single language is doomed²

(Tek dile kalmış bir dünya hapi yutmuştur)

Yaşar Kemal Gökçeli

In all parts of the world, the number of languages is dramatically decreasing in line with the decline of their speakers, replacement by dominant ones, losing their area of usages and for many other reasons. Of the nearly 6,000 living languages on earth, about 50% is expected to die out by the end of this century (Crystal, 1997, 2012, p. 20). Mohanty (2009) emphasizes that “Nearly every fortnight, somewhere the last speaker of a language is dying. While many languages are dead or dying, a large number of languages are marginalized” (p. 4). With the death and marginalization of languages, the world is becoming linguistically and culturally more barren since it is the languages that open the door to the essence and richness of cultures, traditional values, customs and all distinctive characteristics of communities from one another. The leading English linguist, David Crystal (1997, 2012) reveals his concerns about the death of native languages as such:

This is indeed an intellectual and social tragedy. When a language dies, so much is lost. Language is the repository of the history of a people. It is their identity. Oral testimony provides us with a unique view of our world and a unique canon of literature. It is their legacy to the rest of humanity. Once lost, it can never be recaptured (p. 20).

While some languages are running the risk of dying or marginalization, others are becoming more and more widespread. Being known and used at varying levels by more than 1, 5 billion people across the world, English has superseded all other national languages in terms of prevalence. Recently, it has gained an unprecedented pace of usage in trade, science, international relations, media, cinematography, education, military, aviation and popular music cutting across all national boundaries. This rapid and influential spread, however, at the same time brought together socio-linguistic discussions and criticisms both at national and international levels.

There have been numerous protesting voices and acts throughout the world mobilized against unremittingly expanding English hegemony which is supported and funded under the aegis of the UK and US policies. English has been so pervasive in Europe that, it has been conceived as a threat to the linguistic and cultural diversities of the Union (Master, 1998, p. 718). Furthermore, Slovenia, France, Germany and Japan have taken steps in the field of neologism to preserve and guarantee the existence of their languages (see Phillipson, 1992, p. 7; Fishman, 1998, 1999, p. 38). The French Professor Rene Etiemble declared war on the invasion of Anglo-Saxon words and phrases with his famous book, *Parlez-Vous Françlais?* Today, France recalcitrates using English in mass media, technology and diplomatic affairs. Germans are alarmed with the publications increasingly made in English (Fishman, 1998, 1999,

2 Gökçeli, Y. K. (2008, February 28) *Kültür ve Sanat Büyük Ödülleri Konuşması*.
<https://www.youtube.com/watch?v=jbXoRiLU4bg>

p. 38). Tsuda deplores the penetration of English into every segment of life, and he finds the rise of using English in Japan in varying fields lead to Anglomania among the Japanese (1998, p. 227).

Kenyan writer and a dedicated language critic, Ngugi wa Thiong'o (2009) severely criticized the common use of English in his country blaming it for causing the loss of memory and cultural heritage for the sake of Europhonism. Therefore, he switched to Gikuyu for his literary creativity. In the same vein, being handled both as a political issue and discussed at the very core of the arguments regarding national identity and cohesiveness in Malaysia, English has aroused debates particularly among nationalist Malaysian groups who are convinced about the unifying function of Bahasa (Campbell, 2018, p. 208).

Mühlhäusler (2002) deplored the decrease of linguistic diversity in Pacific due to the impact of linguistic imperialism (p. 309). Urging that a large-scale linguistic genocide happens across the world, Skutnabb (2001) called attention to the death of languages resulting in the decline of the linguistic, cultural and spiritual diversities of the world (p. 206-7). However, it is Robert Phillipson, who has conceptualized the worries over and reactions against the expansion of English within the frame of linguistic imperialism, in his the very same name book, *Linguistic Imperialism*.

Several Turkish scholars focused on learning and teaching of English, and its offshoot influences in Turkey from wide range of perspectives. Oktay Sınanoğlu (2000) placed a great emphasis on the dangers of making English the language of instruction at schools, especially in higher education. Drawing upon the history of Turks and foreign effects on its culture and language, Akdeniz (1997) argued that the increasing impacts of Western languages, but not particularly referring to English, cause a kind of cultural degeneration in Turkey. Kabaklı (1971, 2009) drew attention on the rise of English language and culture through Americanization in Turkish streets, stages and media (p. 205). Defne Erdem presented some language problems like pronunciation in Turkish emanating from English loan words and related it with nationalist worries. Yet, the impact of English on Turkish language and people especially the young have not been handled and extensively examined from the perspective of linguistic imperialism put forward by Phillipson. This article discusses/critiques the hegemonic influence of English on Turkish and Turkish people utilizing the concept of linguistic imperialism. To this end, first the changes observed in Turkish linguistic landscape are critiqued, then a few examples showing the young's attitude toward English has been evaluated in reference to English expansion. Finally, to demonstrate the change and erosion in Turkish as a result of the increasing loanwords from English, a wide range of examples categorized under *Turkish* are examined and evaluated in the relevant context.

How English linguistic imperialism applies to Turkey and Turkish

Linguistic imperialism, which can be briefly described as the dominance of a language over other languages replacing or displacing them and thus establishing its own superiority in all fields of life, constitutes the focal point of this study. This concept was excogitated by Phillipson in his *Linguistic Imperialism* (1992) as a particular theory to analyse the relationship between the dominant and dominated languages. Phillipson (1992) concentrated on English linguistic imperialism in many of his works that he defined as "the dominance of English maintained by the establishment and continuous reconstitution of structural and cultural inequalities between English and other languages" (p. 47). He specifies structural inequality in terms of "material properties (for example, institutions, financial allocations)" and the cultural inequality as "immaterial or ideological properties (for example, attitudes, pedagogic principles)" (1992, p. 47). More simplistically, based on these inequalities, "Linguistic imperialism builds on the assumption that one language is preferable to others and its dominance is

structurally entrenched through more resources to it” (Phillipson, 2003, p. 162). Phillipson’s theoretical approach was opposed by a good few of other linguists like David Crystal, who argued that English became global thanks to its fortune of being in the right place at the right time (2012, p. 78), De Swaan, and Bloommaert, who judged this expansion in neutral spheres. In this sense, as Coluzzi rightly classified there are two main schools of thought: the pessimists who criticize expansion of English finding it imperial, and optimists who find that expansion natural and even useful (2012, p. 118). Although this paper does not intend to adopt an entirely optimist or pessimist view, since the literary review, context and facts of Turkey apply more to that of ‘pessimist’ counted paradigm of linguistic imperialism, the latter thought has been utilized in order to critique the instance of English in Turkey.

In the context of Turkey, even if the dominant language is Turkish, English is open to dominate all other eastern (like Arabic and Persian) and western languages (such as French and German), and emerge as an outstanding foreign language. Phillipson’s fixation of inequality in languages can be clearly seen in Turkey’s language policies particularly followed after 1950s when English, stepping forth among other languages taught at schools, captured the top as a foreign language. The following table shows the order of European languages taught at Turkish schools according to periods.

Table 1. Periodical precedence of European Languages in Turkey

Order of Priority	1923-1950	1950-1980	1980 and after
1	French	English	English
2	English	French	German
3	German	German	French

(Oral, 2010, p. 63)

English has been given priority since 1950s and getting most of state funds allocated for language learning. In 2019, registering at private language courses, learners spent 300 million TL to learn English (Karaaslan, 2019), adding this state expenditure, English gets the lion’s share in education budget on its own.

Among varying reasons for the changes in this priority, with respect to its propriety to author’s conceptual analysis, comes first the establishment of close relations with the US in foreign politics particularly after becoming a NATO member in 1952. As Rothkopf emphasized, it has been one of the principal goals of the US state policy to promote English across the whole world,

It is in the economic and political interest of the United States to ensure that if the world is moving toward a common language, it be English; that if the world is moving toward common telecommunications, safety, and quality standards, they be American; and that if common values are being developed, they be values with which Americans are comfortable. These are not idle aspirations. English is linking the world. By David Rothkopf (as cited in Phillipson, 2007, p. 381).

Thus, Turkey-US convergence can be said to have induced the commencement of English learning campaign in Turkey extending from state schools that start English instruction with 2nd graders to private courses that start it with 1st graders at primary education, which has made English unequivocally “a must learn” language.

The pivotal role of the US in promoting English at a global scale is closely linked to globalization process that it heads in world trade, politics and education. Globalizers, as Mandal suggests “actively promote English” (cited in Coluzzi, 2012, p. 120). Phillipson finds the supreme influence of US in the ongoing

process of English hegemony to be more powerful than the impositions of British colonialism (as cited in Harper, 2011, p. 517). Unlike British colonial language executions, the US maintains a subtle way of promoting English which is succinctly stated by Phillipson as:

Instead, the United States often exerts its influence by maintaining hegemonic power structures that allow for a more subtle type of dominance that relies on both top-down institutional pressures and bottom-up choices by individuals who rationally wish to accrue the benefits that come with English fluency (as cited in Harper, 2011, p. 517).

In Parallel with Phillipson, Coluzzi's claims that "globalisation, in fact, is normally hierarchical in the sense that more prestigious languages and cultures tend to take over less prestigious languages and cultures in a top-down process". (2012, p. 119). Besides, the article by Scott and Venegas broadly critiques linguistic hegemony in the US today and concludes that "English-only policies" and "graduate mandates" serve consolidation of English hegemony whereas ignoring students' capabilities, and opportunities in other languages (2017, pp. 19-21). Our table above demonstrates the top-down institutional and official imposition of English as mandate language at schools also works in Turkey, which is a case that would later trigger a bottom-up individual choices of both learning English and using it while naming their workplaces, all contributing to the establishment of English hegemony in Turkey.

Throughout Turkey, using English for billboard ads, brands, products, cafes, hospitals, shops, stores, malls and other workplaces all of which are placed in Landry and Bourhis's 'linguistic landscape' has unprecedentedly increased in recent decades, which can be seen as a factor that accelerates language creolization and cultural alienation. In their comprehensive study on foreign name brands in Turkey, Bardakçı and Akıncı (2014) found out that the rate of using of foreign words, most of which are English for brands is 64.41% among about 4,000 brands selected from 15 categories, and this rate is the highest in cosmetics with 96.54% (p. 2). Yaman's case study of Samsun province of Turkey puts forward a similar portrait with naming workplaces in Samsun in which English is the most preferred language for naming workplaces after Turkish, and thereby the most effective language that both inquinates and creolizes Turkish (2016, p. 222). Furthermore, there is a growing inclination for generating foreign name brands mainly because they are supposed to have more positive connotations such as being more reliable and of higher quality than the local ones. This supposition, in fact, both emanates from the belief that Turkish falls short of reaching their products, brands and workplaces to success, and Coluzzi's theory that "more prestigious languages and cultures suppress the less ones" (2012, p. 119), whereby English is being considered more prestigious and posher than Turkish. As a consequence, people speaking Turkish may be said to be slowly but surely stepping toward alienation from their national language.

By the same token, hotel names are extensively in foreign languages especially in English or a mixture of foreign and Turkish phrases. Dr. Aydoğan (2012) demonstrated that among the names of 318 hotels chosen across Turkey and Northern Cyprus, only 30 are completely in Turkish (p. 24). Day by day, Turkish brand and place names are giving way to English. All of these developments are happening not because of externally American or British impositions, but rather, they seem endearing to many Turkish people, which is a case that justifies Phillipson's assumption concerning the self-endearing method of the USA building a hegemonic power as cited above. Therefore, Turkish streets and cities are turning into the reflection of half English and half Turkish combinations, which precariously influences and threatens the future of Turkish acquiescing to alienation in language and culture. In other words, Turkey is rapidly heading towards linguistic and cultural homogeneity with the native English-speaking world. Tripathi (2014) evaluates this kind of step as an "exercise of imperialism" (p. 320) which fits in the category of linguistic imperialism under discussion.

Just like numerous shops, restaurants and firms, countless Turkish magazines in diverse sectors imbibed English to an extent of emerging with English names; Auto World, Bast Home, Turkish Student and Mall Report epitomize this tendency. The dailies and TVs also increasingly began to use English terms in their press and broadcasts. First channel names became English such as Show, Star and Flash and then the programs on TVs adopted English names like Top Secret, Pop Stop, Top On, First Class and Magazin Forever (Hepçilingirler, 2010, p. 44). This willing acceptance, however, plays a key role in subjecting the country to a mono-language and monoculture as pointed out by Niu Qiang and Martin Wolff for a similar situation in China (2005, p. 56). Having intensively researched this issue of using English phrases in media, Şahin urges that:

Although the Turkish language has equivalents for some of the loanwords, many people including journalists and news reporters who have to be careful about the use of language, who are effective on the people and who lead the public opinion use English words (2005, p. iv).

The rise of foreign words in media seriously signals that they will play a major part in the development of Turkish linguistic standards considering the fact that media plays a substantial role in the development of linguistic standards in a country as pointed out by Dor (2004, p. 113). To put in another way, English apparently seems to be one of the indispensable elements while determining the standards of Turkish

Phillipson paid particular attention to the colonial and neo-colonial and *Centre-Periphery* characteristic of linguistic imperialism. He formulated it in the axis of colonizer-colonized relationship which encompasses the emergence of the elite of a society:

In the early colonial phase of imperialism, the elites in the Periphery consisted of the colonizers themselves, whether settlers or administrators. In present-day neo-colonialism, the elites are to a large extent indigenous, but most of them have strong links with the Centre. . . An increased linguistic penetration of the Periphery is essential for completing the move away from crude means, the sticks of colonial times, and even the more discreet means of the neo-colonialist phase of asymmetrical bargaining, to neo-neo-colonialist control by means of ideas (1992, pp. 52-53).

In parallel with Phillipson, Canagarajah (1999) defined *the Center* as “technologically advanced communities of the West where English is the native language” which is synonymous with the concept of ‘Inner Circle’ Kachru (1992) used for English native speaking countries, and *the Periphery* for the communities in which English is the postcolonial legacy such as in India, Barbados and Nigeria (p. 4). In this paper, *the Periphery* corresponds to Kachru’s ‘Outer Circle’ that includes ex-colonies of Britain, and ‘Expanding Circle’ which refers to those countries like Brazil and Turkey where English is learnt as a foreign language. As mid-20th century, Turkey was encouraged under the presidency of Özal to be like a miniature America in every aspect, an attempt that made an overwhelming impression in Turkish culture and language (Sarı, 2008, p. 37). Considering the prestigious position of the US in higher education, political, economic and military arenas, Özal may have wished to create a small but developed country in the Middle East like the US, and his wish can also be interpreted as the divulgence of the comprehension at least by some in Turkey of the Anglo-American world as *the Centre*. Since his time, both political, military and economic affairs with the US have been maintained albeit with interval mutual resentments. As a result, today, English has become as aforementioned, become the indispensable foreign language and England and the US are among the most preferred countries by Turkish youth both for education and living (Keşfetsek, 2020), which demonstrates that linguistic penetration into peripheries also reinforce the perception that Anglo-American countries are *the Center* of the world.

The tendency of learning English in Turkey does not seem to be innocuous as it appears since it has already moved beyond just being a means to an end, but rather, turned into a purpose, or even, an ultimate goal. In accordance with this, many students prefer, or, are directed at schools particularly at universities to learn English ignoring their other abilities and areas of interests. Thus, English has become an indispensable and unquestionable part of Turkish youth's personal identity. The survey conducted by British Council put that Turkish youth staunchly believe in learning English to be successful and some even conceive it as their ultimate goal as openly expressed by a young woman; "Now everything leads up to English. That's to say, it stands as an obstacle before me to reach opportunities (Age 27)" (Ateş et. al., 2017, p. 44). This woman is, at the same time frustrated because of not being able to learn English to find a job or evaluate other opportunities, which directly means English proficiency, whilst offering opportunities to young on the one hand, on the other hand prevents them from reaching their goals and needed facilities. Another respondent woman aged 23 says; "I would like to go abroad in order to improve my English. My goal is English now" (Ateş et. al., 2017, p. 44). She both manifests that English has become an ultimate goal rather than being a medium to be attained and the difficulty of learning English at home which dispatches her to travel abroad. The poll conducted by British Council supports this young woman, exhibiting that only 7% of the young can reach advanced level English whilst the rest dwells at intermediate and elementary levels (Özen et al., 2014, p. 93). Considering the economic status of the young and July 2020 unemployment rate of 25, 9% among them (15-24 ages) according to the data of Turkish Statistical Institute (cited in Gazete Karınca, 2020), her second preference of going abroad for English education seems not an easy-access choice. In addition, the same research by British Council holds that most Turkish youth want to learn German, Spanish, Russian and Arabic after English (Özen et al., 2014, p. 95), from which can it deduced that those young unsuccessful in English can be directed or enabled opportunities to learn another language/s in line with their preferences. Accordingly, from these answers and statistics, it transpires that Turkish youth particularly those coming from low economic section of the community will continue to suffer from unemployment because their English is not sufficient and be left to a desperate situation for not realizing their dreams and goals. Put it differently, English-only policies dictated by Anglo-American world as Phillipson underlined, or established English linguistic hegemony while pleasing some lucky part of the society, drag a considerable number of youth to a formidable despondency.

Some top Turkish universities such as METU, Bosphorus and Bilkent have already been using English as a medium of instruction of which Sinanoğlu heartily complained in his *Bye-Bye Türkçe* (2000). More and more universities are heading toward Englishizing their syllabuses and programs; İstanbul University, Marmara University, Anadolu University, Yıldız Technical University and many others have both 100 % and 30% English programs. In rise of this rate among many other factors, are also found Bologna process and EU student exchange programs like Erasmus and Socrates that require English knowledge first of all. Phillipson observes that "Bologna process that seeks to integrate the research and education systems of 45 European countries into a single and unified area" for the sake of internationalization (2008, p. 31). This internationalization, however, for him means English-medium education rather than conferring on multilingualism (Phillipson, 2008, p. 31). Universities are indeed the institutions where knowledge is produced by academics and young scholars for both the world scholarship and national benefits and practices. If all the knowledge is produced in English at Turkish universities, who will be able to understand and make use of it but the advanced English knowers? Would not then be formed a deep gap between the English using academics and Turkish speaking public? In the interview he gave to Yüzgenç, Professor M. F. Andı, after acknowledging foreign languages should be learnt, objects like Sinanoğlu to education in a foreign language (here English implied) that he asserts helps colonization of society; allowing the nation access to knowledge in that language but

brings in the long run together cultural and identical alienation from Turkish language and cultural roots (Yüzgenç, 2016). Furthermore, considering the rate of Turkish youth well versed in English (see Özen et al., 2014, p.95), it does not seem a trustworthy introduction of courses and knowledge will be realized in English. Therefore, English-medium education can be claimed to some extent, if not wholly, serves consolidation of English hegemony in Turkish institutions rather than being used as an effective means of nurturing knowledge and disseminating it within the country.

Indeed, whether English should be optimally learned or not is interrogated neither in Europe (Phillipson, 2009, p. 97) nor in Turkey. Accordingly, more and more students and people from various jobs and age groups engage in trying to learn English whether their profession and position requires it or not. By virtue of this tendency, Akdeniz (1997) asserts “The highly valuable money, labour, mind and brain power which are required to be used to serve the very important needs of developing countries and time are wasted in the consumption of foreign language and culture” (pp. 310-311). This consumerism is today among the leading agents counted by Phillipson that gains English a progressively more imperial status (2015). In the same vein, Özdemir (2006) reports that “In our country, foreign language, rather than being a medium that we can utilize in order to reach contemporary sources of information, is taught because it is thought that everybody must learn it. Most people even are not aware of why they learn a foreign language” (p. 30). Because of this lack of awareness, the real danger as El-Qassaby (2015) opines, lies in being re-shaped by this language in terms of culture and identity (p. 62). In support of El-Qassaby, Waseema and Asadullah (2013) claim that “The target language influences thoughts and world views and forces the non-native learner to think in certain established ways” (p. 802).

Linguistic borrowing and emergence of *Turkilish*

To the knowledge of all, linguistic borrowings and exchanges have always been in the history of human beings, and these mutual exchanges have created the languages we are using today. However, the 21st century world is face to face a monolingual loan or transfer; English as the language that affects other languages and cultures most. Phillipson briefly accounts this case putting forward, “linguistic imperialism presupposes an overarching structure of asymmetrical, unequal exchange, where language dominance dovetails the economic, political and other types of dominance” (2009, p. 2). To account for this kind of import-export relationship, Cooke uses the metaphor of the Trojan horse to describe the way in which English may be welcomed at first yet later it causes concerns regarding the suppression of the native languages and local cultures (as cited in Galloway & Rose, 2015, p. 59). While implementing language instruction and trying to catch up with Western technology, economic welfare and science, importing more and more words due to the inequalities in trade, science and other fields has become inevitable for Turkish. Myriads of English words flow into Turkish via technology, entertainment, social media, science and education. What this study complains is not borrowing or appropriating words from English or other languages, but the linguistic inquisition of Turkish language emerging through *Turkilish* phrases and concomitant cultural degeneration.

In Turkey, more vital than the use of loan words, is the increasing propensity for using English and Turkish phrases together in a style called either “Plaza Turkish”, referring to the language used by white collar workers at Plazas (Efe, 2019, pp. 103-4), or *Turkilish*, which is used by all people who mishmash Turkish and English independent of business concerns. In fact, that English has a global presence has given birth to the emergence of several hybrid styles of English such as Konglish (English in South Korea), Manglish (Malay and English), Hinglish (Hindi and English) Singlish (Singaporean English)

and the notion of Globish. It does not seem that this trend of hybridization will take a pause as long as the English linguistic imperialism endures. The most common ways of making a *Turkish* colloquial idiom which is especially in vogue among the young, include the verbs “to be” (*olmak*), and “to do” (*etmek*) as seen in Hepçilingirler’s *Turkish* sentences exemplify:

“*Overload oldum* (I was overloaded). *Bu case'i handle edebiliyor olmalıyız* (We must be handling this case). *Sizinle hemen bir meeting set edelim* (Let's set a meeting immediately). *Üstelik kurumsal assetlerimizi maximize edecek* (Furthermore, it will maximize our institutional assets). *Mailleri de forward ediyorum* (I am also forwarding emails)” (2016).

In her comprehensive book on foreign words and misuses in Turkish, Hepçilingirler continues to bring examples for *Turkish* uses as,

“*Haydi bakalım playliyoruz*” (Let's play); “*Türkiye'de talkamayan insanlarla talkshow yaptırıldığı sürece...*” (As long as people who can't talk have been assigned to throw talkshow...) (p. 45); “*Bunu correct bulmadım*” (I didn't find it correct) (p. 211), “*Saçlar artık perfect*” (Now, hair is perfect) (2010, p. 219).

In parallel with Hepçilingirler, Diker also presents a sample dialogue in *Turkish*;

“*Selam nasılsın?*” (Hi, How are you?)

“*İyilik valla, busy busy. Ya sen?*” (I'm OK, busy busy. How about you?)

“*Fena değil, no complaint.* (Not bad, no complaint)

(Diker, 2016).

The *Turkish* examples brought by both Hepçilingirler and Diker make it evident that the rules of Turkish grammar and linguistic structure have already been ignored and cast aside in consequence of the unremitting invasion of English terms. In order to understand these excerpts, one is required to have the knowledge of both English and Turkish, which is underlined by Kubota and Word as: “English is replacing many lexical items in other languages, reinforcing a situation in which knowledge of English is required even for basic literacy in these languages (2000, pp. 82-83). Given that such kinds of phrases are popular, the dose of linguistic degeneration in the form of *Turkish* seems rather alarming, a fact that represents English linguistic threat to Turkish language.

Intense infiltration of English into Turkish results in the attrition of the native language and accordingly its own product, Turkish culture. The more *Turkish* is used in speaking and writing, the more Turkish depletes, which in time leads to the marginalization and even inferiorization of the language itself, and the culture it preserves. As a result, the future of correct Turkish seems perturbative, and an appropriate transfer of cultural and historical heritage to the future generations via language is endangered (Tosun, 2005, p. 136). Henceforth, depending upon the increase of *Turkish* usages, fostering and maintaining creativity in Turkish language together with national heritage is impeded. Concerning this, Sapir (1970, p. 193) pointed out that “The extent to which the vocabulary of a language filters into another language plays a role in the development and spread of cultural ideas.” If the speakers of a language remain incapable of generating ideas and thoughts by utilizing their language appropriately, then the weight of the civilization that language is required to bear as Fanon enounced, (1952, 2008, p. 2) faces the danger of being dominated by the puissant one and even gradual disappearance. Even if it is too early to mention

in Turkey such kind of a disappearance, it is obvious from *Turkilish* usages that Turkish of future will be different from Turkish of present not to mention of past.

This paper does not object to getting loanwords from English or other languages, all languages borrow and lend lexical items, but grumbles lack of any kind of institutional, official or social supervision mechanism or state policy that displays sensitivity on correct use of Turkish in media, TV and dailies. Now that there is Turkish Language Association, as an association devoted to Turkish, and 2017 was declared by the President Erdoğan as the Year of Turkish, why have they not become effective or registered success? As a consequence, it is needed to ask “Is it too late to act against linguistic imperialism or is it impossible to resist English hegemony?” Can’t we learn English very well without damaging Turkish language, culture and linguistic landscape? Are we doomed to compromise Turkish while learning English? Inescapably arise such questions that we have to discuss both at academic and political level. Although it is hard to find an answer or multiple answers in the short haul, in order to avert further linguistic, and landscape equinations which are immanently related with each other, it is beyond doubt we have to generate effective educational politics, and raise consciousness at communal level not to mention in the media. Phillipson’s suggestion against linguistic imperialism is language ecology that pays regards to diversity of languages rather than prioritizing one or few languages (cited in Gayton, 2016, p. 233). One of his latest articles, having found it difficult to combat English linguistic imperialism, urges “The context of the major expansion of English has been as an integral constituent of global finance capital and commerce. English learning is now prominent in school education in many parts of the world...” (2019, p. 28). In this statement, Phillipson points to global finance and commerce as well as US and UK English policies in education as the biggest actors catering to establishment of English hegemony. So, every national attempt like declaration of Turkish Year in 2017 in Turkey that does not have an immense financial and international support against English linguistic imperialism seems to remain ineffective. One possible suggestion is; just like nations form political and economic unions to observe their political and economic interests, Turkey and its neighbouring countries – since it is challenging to do it worldwide - can attempt to form a cultural union at regional level in order to struggle against English linguistic hegemony. Such that, it can encourage at home learning the languages of neighbouring countries both to increase commercial, political and cultural cooperation, and can demand its neighbours to include Turkish as part of their syllabi. Execution of such a project, according to my humble deduction, can serve both reinforcement and expansion of Turkish in the region, and preservation of the linguistic and cultural identity of the nations in the region as well as economic development of Turkey and its neighbours.

In summary, the inevitable consequence of English admiration and random uses is the decrease of productivity in Turkish and cultural erosion. Paralleling with this, crops up the crisis of accurate and intact transmission of the mother tongue to the next generation since the language has already been muddied by the outer impacts and issuing improper uses, whereas Vuolab (2000) advocated that “By passing on our language, the mother tongue, to the next generation, we ourselves guarantee that life itself will continue into the future” (p. 13). It is widely observed both in the *Turkilish* uses, and equination in linguistic landscape that, instead of coming up with new Turkish origin words, phrases borrowed from English are used either by their pronunciation or written form. Furthermore, since the world around us is analyzed, structured, shaped and assessed by the language we use, the more English words come into our life, the more our world becomes estranged from its original roots, and resemble to the dominant language and culture. In this regard, the world is heading rapidly toward a linguistic and cultural synchronization stressed by Coluzzi (2012, p. 118)

Conclusion

The British Empire has given way to English linguistic imperialism, and English has been precipitously diffusing into other languages by enclaving them via diverse ways without being much called into question. At this juncture, it is necessary to comprehend that this invasion has political, ideological, economic and cultural implications, and thus confront the imperialistic and assimilative effects of English while learning and using it. With regards to university education and future economic worries in particular, English-only or English as *sine qua non* image seated in Turkey, like elsewhere, carries fire in hand and water in the other; while benefitting those can learn it fluently, causes frustration among the majority.

Prima facie, it may not seem alarming to deem that Turkish language is threatened by erosion or replacement by English. However, the facts that Turkish media, newspapers, TVs, and even public dialogues are all replete with non-Turkish words coming mainly from English, and *Turkish* way of speech and writing is gaining more root and prevalence amidst the youth proves that the Turkish language is getting contaminated, and thereby dynamics characterizing cultural assets are becoming assimilated.

To rid itself of the deleterious effect of English hegemony, accurate use of Turkish should be encouraged particularly by the relevant state ministries and offices, regularly inspecting and warning media and TV organs. At this point, it is incumbent both upon the Turkish Language Association to inspect the permeating phrases and immediately bring proper correspondents and new derivation forms, and higher education institutions to revise their language teaching program in line with the country goals and needs.

At a national scale, this paper does not directly suggest to abandon learning and using English for diplomatic, commercial, academic, educational, professional or other goals but on the contrary, English needs to be learnt and used accurately and consciously so as not to allow linguistic hegemony of English. Putting it differently, it is necessary to learn it proficiently both in order to resist the cultural hegemony it imposes, and preclude its intensive influence as Bourdieu emphasized (cited in Phillipson, 2015). Yet, foreign language learning ought not to allow the distortion of Turkish, or be solely confined to English, which is obligatory from the 2nd grade of primary school to university. Some other languages whether Western or Eastern (languages of the Middle Eastern countries in particular), should be offered as options and means of opportunities to students particularly for those who are incompetent in English, as an effective way of precluding language discrimination. In this regard, I have to give Turkish Ministry of Education credit for including Arabic as an elective foreign language both at secondary and high schools (MEB, 2016, 2017, pp. 6-13), which can be considered as a significant step promising hope for Turkish youth especially for those who fail or dislike obligatory English courses.

Bibliography

- Akdeniz, S. (1997). *Kültür Sömürgeciliği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Ateş, M. G. et al. (2017). *Next Generation Türkiye: Gençlerin Sesini Dinlemek*. Online Report. British Council.
- Aydoğan, B. (2012). Türkçeye Giren Yabancı Sözcükler ve Otel Adları. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırma Merkezi*, 468, 21-25.
- Bardakçı, A. & Akıncı, M. (2014). Türkiye'de Ürün Markalamada Yabancı Dil Kullanımı: Sebepler ve Sonuçlar. *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-26.

- Campbell, J. (2018). English Language and an Inclusive Malaysia. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 24(3), 206 – 219. DOI: <http://doi.org/10.17576/3L-2018-2403-15>.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Coluzzi, P. (2012). Modernity and globalisation: is the presence of English and of cultural products in English a sign of linguistic and cultural imperialism? Results of a study conducted in Brunei Darussalam and Malaysia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(2), 117-131, DOI: 10.1080/01434632.2011.640401
- Crystal, D. (2012), *English as a Global Language*. New York: Cambridge University Press.
- Diker, Y. (2016, February 2). Türkilizce. <http://www.bizimanadolu.com/turkilizce/>
- Dor, D. (2004). From Englishization to Imposed Multilingualism: Globalization, the Internet, and the Political Economy of the Linguistic Code. *Public Culture*, 16.(1), 97-118.
- Efe, K. (2019). Beyaz Yakalılar Dünyasının Dili: Plaza Türkçesi. *ZfWT*. 11(3), 103-126
- El-qassaby, H. K. (2015). Linguistic Imperialism and Reshaping the World's New Identity: A Research Paper in Linguistics. *International Journal of Language and Linguistics*, 3(2), 61-68.
- Fanon, F. (2008). *Black Skin, White Masks*. Trans. by Richard Philcox. New York: Grove Press.
- Fishman, J. A. (1998/1999). The New Linguistic Order. *Foreign Policy*. 113, 26-32+34-40.
- Galloway, N. & Rose, H. (2015). *Introducing Global Englishes*. New York: Routledge.
- Gayton, A. M. (2016). Perceptions About the Dominance of English as a Global Language: Impact on Foreign-Language Teachers' Professional Identity, *Journal of Language, Identity & Education*, 15 (4), 230-244, DOI: 10.1080/15348458.2016.1194209
- Gazete Karınca. (2020, October 12). İstihdam azalmasına rağmen işsizlik oranı değişmedi. Turkish Daily. <https://gazetekarınca.com/2020/10/istihdam-azalmasına-ragmen-issizlik-orani-degismedi/#:~:text=Bu%20verilere%20og%C3%B6re%2C%20T%C3%BCrkiye%20genelinde,y%C3%BCzde%2013%2C4't%C3%BC>
- Harper, S. M. (2011). Counting the Costs of a Global Anglophonic Hegemony: Examining the Impact of U.S. Language Education Policy on Linguistic Minorities Worldwide, *Indiana Journal of Global Legal Studies*. 18(1), 515-538.
- Hepçilingirler, F. (1997/2010). Türkçe "Off". İstanbul: Everest Yayınları.
- Hepçilingirler, F. (2016). Türkilizce'ye Doğru. *Esinti Digital Edebiyat ve Sanat Dergisi*. <https://www.kasabadanesinti.com/turkilizce-dogru-feyza-hepcilingirler/2879/>
- Kabaklı, A. (2009). *Kültür Emperyalizmi*. İstanbul: Türk Edebiyat Vakfı.
- Kachru, B. (1982/1992). Ed. *The Other Tongue: English Across Cultures*. USA: University of Illinois.
- Karaaslan, C. (2019, January 16). Öğrenciler İngilizce'ye 300 Milyon TL Harcadı. Sabah Daily. <https://www.sabah.com.tr/egitim/2019/01/16/ogrenciler-ingilizceye-300-milyon-tl-harcadi>
- Keşfetsek. (2020, August 17). Eğitim İçin En Çok Tercih Edilen 5 Ülke. <https://kesfetsek.com/yurtdisi-egitim-gidilen-ulkeler/>
- Kubota, R. & Ward, L. (2000). Exploring Linguistic Diversity through World Englishes, *The English Journal* 89(6), 80-86.
- Master, P. (1998). Positive and Negative Aspects of the Dominance of English, *TESOL Quarterly*, 32(4), 716-727. MEB. (2016/2017). İlkokul, Ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu ve Ortaöğretim Arapça Öğretim Programları. A Report by Ministry of Education. Ankara: MEB.
- Mohanty, A. K. (2009). Multilingual Education: A Bridge Too Far? In Skutnabb-Kangas, Tove et al. (Eds) *Social Justice Through Multilingual Education*. Bristol, Buffalo & Toronto: Cromwell Press Group.

- Mühlhäusler, P. (2002). *Linguistic Ecology: Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region*. London & New York: Routledge.
- Ngugi wa Thiong'o. (2009). *Something Torn and New: An African Renaissance*. New York: BasicCivitas Books.
- Oral, Y. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Politikaları Bağlamında İngilizce: Eleştirel Bir Çalışma. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 59-68.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye'de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 28-35.
- Özen, E. N. et al. (2014). *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi*. British Council TEPAV.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic Imperialism Continued*. New York & London: Routledge.
- Phillipson, R. (2007). Linguistic Imperialism: A Conspiracy, or a Conspiracy of Silence?, *Language Policy*, 6, 377-383.
- Phillipson, R. (2003). *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London & New York:Routledge.
- Phillipson, R. (2009). The Tension Between Linguistic Diversity and Dominant English, In Skutnabb-Kangas, Tove et al. (Eds) *Social Justice Through Multilingual Education*.Bristol,Buffalo & Toronto: Cromwell Press Group.
- Phillipson, R. (2015). English as Threat or Opportunity in European Higher Education. In Dimova, Slobodanka et al. (Eds.) *English-Medium Instruction in European Higher Education 3*, Germany: Walter de Gruyter Inc.
- Phillipson, R.. (2019). Language Challenges in Global and Regional Integration. *Sustainable Multilingualism* 12. pp. 14-35. DOI: <https://doi.org/10.2478/sm-2018-0001>
- Phillipson, R.. (2008). The Linguistic Imperialism of Neoliberal Empire, *Critical Inquiry in Language Studies*, 5(1), 1-43, DOI: 10.1080/15427580701696886
- Qiang, N. & Wolff, M. (2005). Is EFL a Modern Trojan Horse?, *English Today* 84, 21(4), 55-60.
- Şahin, U. (2005). *Identifying the Words Entered Turkish From English*. MA Thesis, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sapir, E. (1970). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. London: Rupert Hart-Davis.
- Sarı, M. (2008). *Türkçenin Batı Dilleriyle İlişkisi*. Ankara: TDK.
- Scott, L. M. & Venegas, E. M. (2017). Linguistic hegemony today: recommendations for eradicating language discrimination." *Journal for Multicultural Education*, 11.1, 19-30. DOI 10.1108/JME-09-2015-0028
- Sinanoğlu, O. (2000). *Bye Bye Türkçe*. Türkiye: Bilim + Gönül.
- Skutnabb-Kangas. (2001). The Globalisation of (Educational) Language Rights, *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education*, 47.3-4, 201-219.
- Tripathi, K. (2014). Ma Patrie, C'Est la Langue Francaise'- LinguisticImperialism and Minority Language Rights in International Law. *NUJS Law Rev.* 7, 293.
- Tsuda, Y. (1998). Critical Studies on the Dominance of English and the Implications for InternationalCommunication. *Japan Review*, 10, 219-236.
- Tosun, C. (2005). Dil Zenginliği, Yozlaşma ve Türkçe", *Journal of Language and Linguistic Studies*,1(2), 136-154.

- Vuolab, K. (2000). Such a Treasure of Knowledge for Human Survival, in R. Phillipson (Ed.), *Rights to Language : Equity, Power, and Education* (pp. 13-17). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Waseema, F. & Asadullah, S. (2013). Linguistic domination and critical language awareness. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 70, 799 -820.
- Yaman, İ. (2016). Türkçenin İngilizce Yoluyla Melezleşmesi: Samsun'daki İş Yeri ve Mekân Adları Örneği. *Karadeniz Araştırmaları*, 50, 217-229.
- Yüzgenç, S. (2016). Yabancı Dille Eğitime Hayır, Yabancı Dil Eğitimine Evet. *Genç*, Online Interview. 114, <https://gencdergisi.com/9705-yabanci-dille-egitime-hayir-yabanci-dil-egitimine-evet.html>.

61. Howards End: Capitalism “What big mouth you have ...”

Dilek TÜFEKÇİ CAN¹

APA: Tüfekçi Can, D. (2021). *Howards End: Capitalism “What big mouth you have ...”*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1081-1095. DOI: 10.29000/rumelide.990751.

Abstract

Howards End (1910), a novel by E. M. Forster, revolves around three families, namely the rich capitalists Wilcoxes, the half-German intellectual Schlegels and the impoverished couples the Bast from lower class, in the Edwardian society in England at the very turn of the 20th century. The novel, which is commonly considered to be the masterpiece of Forster, undoubtedly depicts the inevitable effects of capitalism on the identities of characters with a focus on modernity in the Edwardian culture where the earlier certainties of the Victorian period are continually questioned. Thus, this paper attempts to unveil identities of characters who are in the grip of capitalism by decoding their insights, particularly on two modes of capitalism: private ownership and capital accumulation through the lenses of Marxism. Forster, by juxtaposing the characters from three different classes in the society, namely the capitalist upper-middle class, the intellectual upper-middle class and the working class, thought-provokingly presents the impacts of capitalism on the identities of the characters from a wide variety of perspectives. As a liberal author, Forster reveals the inevitable cultural change in the Edwardian society due to the destructive effects of both modernity and capitalism in *Howards End*. In this paper, it is concluded that the perspectives of the characters in the novel about capitalism, particularly in regard to capital accumulation and private ownership, vary from each other due to the different classes they belong to. Moreover, it is also concluded that the working-class are the ones who are exploited by the upper classes, including the intellectuals in the capitalist system.

Keywords: E. M. Forster, *Howards End*, capitalism, modernism, identity

Howards End: Kapitalizm “Ne kadar büyük ağız var ...”

Öz

E. M. Forster tarafından 1910 yılında kaleme alınan *Howards End* adlı roman, 20 yüzyılın başlarında İngiltere’de Edward dönemi toplumunda yaşayan zengin kapitalist Wilcox ailesi, yarı Alman entelektüel Schlegel ailesi ve alt sınıfa ait yoksul Bast ailesi olmak üzere üç aile etrafında döner. Genellikle, Forster’in başyapıtı olarak kabul edilen bu romanda, karakterlerin kimlikleri üzerinden moderniteye vurgu yapılarak kapitalizmin kaçınılmaz etkileri, Viktorya döneminin eski yargılarının sürekli sorgulandığı Edward dönemi kültürü içinde anlatılır. Bu nedenle, bu çalışma kapitalizmin pençesindeki karakterlerin kimliklerini, özellikle onların kapitalizmin iki biçimine, yani özel mülkiyet ve sermaye birikimi ile ilgili görüşlerini ele alarak Marksist yaklaşımla çözmeye çalışmaktadır. Forster kapitalist üst-orta sınıf, entelektüel üst-orta sınıf ve işçi sınıfı olmak üzere toplumdaki üç farklı sınıftan karakterleri bir araya getirerek birbirinden farklı bakış açılarıyla kapitalizmin etkilerini karakterlerin kimlikleri üzerinden düşündürücü bir yaklaşımla anlatır. Liberal görüşlü bir yazar olarak kabul edilen Forster, *Howards End* adlı romanında hem modernite hem de kapitalizmin etkisi

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi ABD (Balıkesir, Türkiye), tufekci@balikesir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8067-6032 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.06.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990751]

nedeniyle Edward toplumundaki kaçınılmaz kültürel değişimi de ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, karakterlerin farklı sınıflara ait olmaları nedeniyle özel mülkiyet ve sermaye birikimi ile ilgili bakış açıların birbirinden farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, işçi sınıfının entelektüel sınıf dahil olmak üzere üst-orta sınıf tarafından sömürüldüğü sonucu da çıkarılmıştır.

Anahtar kelimeler: E. M. Forster, *Howards End*, kapitalizm, modernizm, kimlik

Introduction

Modernism, a term which arguably includes a combination of a period, style and genre, stems from ‘modern’, that is, from the Latin ‘modo’, which means current. Modernism itself is used as a term to denote changes in regard to its amalgamation of a period, style or a genre. Moreover, as the term itself is elusive in some sense, particularly in literary criticism, the disagreement about when modernism starts has remained as a debatable issue since that time. On the issue of impact of modernism, Virginia Woolf’s claim “on or about December 1910 human character changed” (1978, p. 421) in her essay entitled *Character in Fiction* clearly indicates the inevitable transformation of the individuals at the very beginning of the 20th century. Namely, the date she refers coincides with the publication of *Howards End*.

According to Peter Childs, modernism, commonly considered “as either a time-bound or a genre-bound art form” is “often primarily located in the years 1890-1930, with a wider acknowledgement that it develops from the mid-nineteenth century and begins to lose its influence in the mid-twentieth century” (2017, p. 18). On the other hand, “modernity”, a term first used by Baudelaire in the mid-nineteenth century in his essay “The Painter of Modern Life” is roughly described as the fashionable in art, in opposition to eternal. In Madan Sarup’s work, modernity is defined as “the era of the bourgeoisie, of the primacy industrial production” and additionally, it is emphasized that “Later, with the technological revolution, social reproduction replaces production as the organising principle of society” (1993, p. 163). In his work, Childs also attempts to reveal “modernity” with its relation to “modernism” in the following quotation:

In relation to modernism, modernity is considered to describe a way of living and of experiencing life which has arisen with the changes wrought by industrialisation, urbanisation and secularisation; its characteristics are disintegration and reformation, fragmentation and rapid change, ephemerality and insecurity (2017, p. 16).

Correspondingly, modernity as an umbrella term not only involves new understandings of time and space but also includes many interpretations about speed and mobility; communication and travel; chaos and cultural revolution. Undeniably, modernity is both a conclusion of the past and a herald of the future. Thus, E. M. Forster as an Edwardian modernist criticizes Victorian middle-class mores and explores various possible stances towards life of the modern period in *Howards End*.

Apart from its distinctive definitions in relation to many other disciplines, the one which is also put forward by Marx is the key factor why this article questions modernity in relation to capitalism through the eyes of the Edwardian characters. Because “For Marx, modernity is a constant impulse to renewal engendered by the dynamics and crises of capitalism” (Childs, 2017, p. 42). By diving the history into two, particularly pre-modern and modern periods, Marx asserts the idea that society experiences “constant revolutionizing of production, uninterrupted disturbance of social relations, everlasting uncertainty and agitation” (Marx & Engels, 2016, p. 34) through the means of capitalism. Indeed, “Marx sees capitalism as driven to creation and recreative destruction, renewal, innovation and constant

change; which are also the dynamics of modernism” (Childs, 2017, p. 42). Then, *Howards End* as an Edwardian novel questions capitalism through the lenses of modernity.

Thus, with the emergence of modernity, a new approach to the social issues is introduced in many art forms including literature. Moreover, the literary texts, which emphasize the collapse of the individuals in personal, spiritual or social spheres, have most probably arisen partly, due to the emerging influence of Karl Marx (1818-1883), the writer of three-volume masterpiece *Das Kapital* (1867). Furthermore, the works such as *Communist Manifesto* (1848) and *German Ideology*, both of which Marx collaboratively produced with Frederick Engels, have also showed how societies have been structured to promote the interests of the economically dominant class. Predominantly, Marx and Engels in the first part of their work *Communist Manifesto* emphasizes that the polarities will activate culture of modernism in the next century. According to Marshall Berman, the subjects such as “insatiable desires and drives, permanent revolution, infinite development, perpetual creation and renewal in every sphere of life” have become the main focus of the period with “its radical antithesis, the theme of nihilism, insatiable destruction, the shattering and swallowing up of life, the heart of darkness, the horror” (1983, p. 102), all of which may commonly considered as the aspects of modernity. The issues Berman enumerated one by one are seen to have been reflected relatively in Forster’s *Howards End*.

As the quotation by Berman reveals, Marxism has continuously had a remarkable influence upon the conceptualisation of modernism. Explicitly, modernism has never been separated from capitalism as suggested by philosophers such as Georg Lukács, Soren Kierkegaard, Walter Benjamin, Thomas Carlyle, Bertolt Brecht, August Strindberg, Theodor Adorno, Herman Melville, Henrik Ibsen and Charles Baudelaire. Moreover, modernism, that is characterized as a literature of crises, is placed at the very core of capitalism. According to Childs, the texts such as “E. M. Forster’s *Howards End*, T. S. Eliot’s *The Waste Land*, D. H. Lawrence’s *Women in Love*, and W. B. Yeats’s *The Second Coming*” reveal “the fear of crisis” and “longing for rejuvenation” (2017, p. 39) through the means of modernism. Accordingly, identities of the characters in *Howards End* can be said to have been deeply affected by the newly introduced means of modernity. In *Howards End*, Forster as a realist author presents his characters with their human-like qualities. However, he uncovers distinctive aspects of characters and discovers how these characters appreciate capitalism. By presenting his characters from different classes in the society, he takes the issue of capitalism by focusing on modernity.

As has already been stated, modernism, generally accepted as a cultural phenomenon which is placed among realism and postmodernism, leads to both social and economic upheavals because of mass commodity culture. Precisely, Peter Childs expounds the triad of modernity, Marxism and capitalism in the following quote:

Modernity, in classical Marxism, is a double-edged phenomenon in which capitalism and the rise of the bourgeoisie eliminated feudalism and brought enormously significant forms of communication, transport and production but also created a serially exploited proletariat which would eventually overthrow it (Childs, 2017, p. 40).

As the quote above indicates, it is the working class which would end capitalism as it is successively exploited by the bourgeoisie. Besides, in his essay entitled “The Discipline of Aesthetic”, Jürgen Habermas also reveals to what extent the modernist culture is influential in the lives of the individuals:

Modernist culture has come to penetrate the values of everyday life; the lifeworld is infected by modernism. Because of the forces of modernism, the principle of unlimited self-realization, the

demand for authentic self-experience and the subjectivism of a hyperstimulated sensitivity have come to be dominant (2001, p. 1751).

As implied, modernity has affected the cultural codes and societal norms deeply in the Edwardian period. It may also be inferred that modernity have had an immense impact on the ways of people’s life. Moreover, the relationship between modernity and capitalism is so ambiguous that it is arguable whether modernity is the foundation of capitalism or vice versa. As known, capitalism, an economic system which is based on generally the private ownership of the means of production and their profit, includes a number of characteristics such as private ownership, capital accumulation, market competition, commodity production, and so on, as a result of rapid improvement in industrialism.

In *Howards End*, Forster purposefully exposes how both females and males are deeply affected by the abrupt emergence of capitalism, which demolished the feudal mode of production. Correspondingly, this paper attempts to unearth the perspectives of the characters about capitalism, particularly in regard to capital accumulation and private ownership and to interrogate whether their perspectives vary from each other due to the different classes they belong to.

***Howards End* within the Triad of Modernity, Capitalism and Liberalism**

In *Howards End*, Forster, while crafting his characters, threads their destinies together unexpectedly around the issues of capitalism. He firstly attempts at conducting negotiation between the classes in regard to ethics and capital order; and then he indicates his uneasiness about different modes of capitalism such as ownership, accumulation, commerce, commodification and production in the Edwardian society. These different modes of capitalism have paved the way for the emergence of new cultural forms, by which the Edwardian society was deeply affected. Before identifying the perceptions and attitudes of characters, Raymond Williams’ perspectives on culture are presented. Because the characters who are struggling for modernity acquire their reformed culture through enculturation and socialization processes in the novel. Correspondingly, Williams acknowledges that there is more than one single culture in a given society, and also adds that “We need a common culture, because we shall not survive without it” ([1958], 1961, p. 304). As indicated, whole life is characterized by the nature of social relationships, which are formed by the interactions of alternative cultures to make a common culture. In the same work, Williams describes the common culture as an organic growth monitored or observed by its members. Furthermore, to him, the dominant culture is not the only culture in the cultural territory even if it has been the most powerful by far. Namely, he adds that there have always been “residual or emergent strains within a culture that offer alternatives to the hegemony” or “the dominant culture” ([1958], 1961). Explicitly, the Bastas as the representatives of the working-class people in *Howards End* are under the strong influence of dominant culture, that is, the Wilcoxes and the Schlegels, who are the most powerful ones. The dominant culture affects the debased culture, namely the working-class in *Howards End* with their beliefs, views, perspectives and manners because of its cultural habitus. In the novel, Leonard Bast is presented as a man who has been deeply affected by the way the Schlegels live. For instance, after Leonard goes to the Concert Queen Hall and meets with the Schlegels, as one of the sisters Helen takes the umbrella of Leonard at the concert mistakenly, he says to himself, “If only I had a bit of luck, the whole thing would come straight... But of a heritage that may expand gradually, he had no conception; he hoped to come to Culture suddenly, much as the Revivalist hopes to come to Jesus. Those Miss Schlegels had come to it; they had done the trick [...]” (*HE*, p. 35). On the other hand, according to Helen, Leonard seems to be interesting, but he is poor, and “He is married to a wife whom he doesn’t seem to care for much [...]. He lives a life where all the money is apt to go on nonsense and clothes” (*HE*, p. 95).

By penning such a social novel, Forster reveals the importance of culture and society in the Edwardian period in (re)shaping the characteristics of the modern men and women. Apart from this, he also exposes his own inclinations to liberal humanism in this novel. Many scholars indicate Forsters’ liberal humanistic perspective by attributing either him or his works as “liberal form of humanism” (Smith, 1966, p. 109); “liberal utopianism” (Martin & Piggford, 1997, p. 21) and “liberal society” (Kermode, 2009, p. 21). However, the term liberty and its demarcations are elusive as Eccleshall asserts, “liberty is a flabby and ambiguous concept which yields neither a settled meaning nor consensus about the conditions in which it is secured” (1986, p. 2). Moreover, Jonathan Rose explicitly states that “[f]or all his gentle liberalism, Forster embraced the class prejudices of modernist intellectuals” by describing *Howards End* as “fragrant with nostalgia for a rigid social hierarchy” (2001, p. 402). Furthermore, Firchow’s sharp remark denotes that Forster is “... fundamentally an Edwardian Liberal, which means that he is against foreign engagements and embroilments, for free movement and free trade, against Great Britain and for Little England” (1981, p. 53). Yet, Forster’s liberal humanistic perspective is presented through the conflict among the classes in *Howards End* with a focus on the aspects of modernity.

Including contemporary liberalism, Forster also evaluates “many of the ingredients of the New Liberal programme” (Medalie, 2002, p. 7) in *Howards End* and reflects the path of achievements implied by the aforesaid programme, which includes social amelioration and democratic government. On the issue of its modernist perspective, Medalie pronounces that

The novel deprecates many of the phenomena that constitute modernity, including the increase in population, the growth of suburbs, the attempts to democratise ‘culture’, the ascendancy of the plutocrats and even the proliferation of motor cars. Like many other modernist or proto-modernist works *Howards End* presents modernity as a crises and apocalypse, something which must be opposed (2002, p. 7).

Howards End displays modernity with its negative effects on the lives of the characters. Indeed, many aspects of modernity are presented through the eyes of the characters. For instance, in one night, the characters experience how their conventional houses are demolished and large blocks of flats are rebuilt instead. Moreover, the city dwellers witness the struggle of the rural people for becoming urban citizens, but in vain. Thus, the characters in the novel are not only portrayed with their distinctive reactions to modernity but also with their awkward reactions to the forms of capitalism in the Edwardian society.

Capitalism: Private ownership and capital accumulation in *Howards End*

The following part unveils how modernity affects the perspectives of the characters in relation to the modes of capitalism such as private ownership and capital accumulation. Generally considered among one of the most important modes of capitalism, private ownership has always had a great impact on the lives of the characters. On the close connection of modernity and capitalism, Jorge Larrain elaborates Marx’s idea: “For Marx, what was the basis of modernity was the emergence of capitalism and the revolutionary bourgeoisie, which led to an unprecedented expansion of productive forces and to the creation of the world market” (2000, p. 13). As indicated, modernity and its close connection with capitalism may also have consequential effects in the lives of the characters in *Howards End*.

As far as capitalism is concerned, the classes in *Howards End* are distinctively divided into three main strands. One is the Schlegels, the upper-middle class intellect; the other one is the Wilcoxes, the upper-middle class capitalist; and the last of all is the Basts, the working-class. Each member in these classes is seen to have been affected by capitalism because of their perspectives to modernity, but relatively different from one another. In the novel, on the one hand, the characters are desperately trying to rebel

against the newly adopted cultural codes of the Edwardian society because of their quest for modernity. On the other hand, they mostly fail in appreciating the new social order. Yet, the characters perceive and receive the effects of capitalism in relation to the classes they belong to.

The first mode of capitalism, namely "private ownership" or in other words, private property is known as a legal ownership of property by legal entities excluding governmental ones. Private property is considered as binary opposition of public property. Among the items of property ownership, the consumption goods, commercial property and capital goods can be given as examples. Yet, in Marxian notion, the concepts of private property and personal property are completely different from each other. Whereas the private property is the means of production which is based on an economic enterprise, particularly on production and wage labour, the personal property is the production of consumer goods or goods produced by an individual.

In the novel, the Wilcoxes generally control money and exert power in the capitalist system as their prosperity mostly depends on "production of imperial spaces abroad" (Thacker, 2000, 45) in a company called the Imperial and West African Rubber Company. By the words "imperial spaces," the British exploitation of the natural sources of the colonial countries is meant. Among the Wilcoxes, Henry Wilcox is the one who "successfully manages commercial activities both in England and in Africa" (Sidorsky, 2007, p. 253). As inferred, the property ownership of the Wilcoxes commonly depends on the commercial property of the imperial countries. In other words, the Wilcoxes, whose capital wealth of income producing assets are gradually valued in foreign investments, become wealthy by their new investments of property in the mainland, that is, in England.

In the novel, the perceptions and reactions of the Schlegel sisters are remarkable when they are confronted with the wealth of the Wilcoxes. Unlike Margaret, Helen shows no enthusiasm for the value of the Wilcoxes' commodity. As the representatives of upper-middle class and intellectuals, Helen underestimates the value of commerce and financial exchange. She places much more importance to humanism than materialism. Whereas Margaret is strongly influenced by the means of capitalism of the Wilcoxes, Helen stays indifferent to their wealth. In other words, Helen shows no sympathy for the private ownership of the Wilcoxes. Furthermore, she has always been aware of Mr. Wilcox's excessive incentive for making more money. What is more, she informs her cousin by narrating how the Wilcoxes are zealous for amounting their capital wealth by increasing their income producing assets with these statements:

[...] the Wilcoxes collect houses . . . They have, one, Ducie street; two, Howards End, where my great rumpus was; three, a country seat in Shropshire; four, Charles has a house in Hilton; and five, another near Epsom; and six, Evie will have a house when she marries, and probably a pied-a-terre in the country – which makes seven. Oh yes, and Paul a hut in Africa makes eight (*HE*, p. 121).

As the quotation above uncovers, Forster consciously unearths the subject of private property in his novel by making references to capitalism. By doing this, he presents the attitudes and reactions of the upper-middle class to estate property and their obligatory relationships among each other around property ownership. For instance, the Schlegel sisters, who are deeply affected by the wide-scale and far-reaching transformations of the society, firstly face the impact of capitalism when they have to move from their houses at Wickham Place. Apparently, they have had to struggle with a number of factors related to real estate property such as the expiration of the lease at Wickham Place, impossibility of the lease renewal, the proprietor's decision on abolishing the Wickham Place, and Mr. Wilcox's intention about building modern flats, which mushroom in every corner of London. The conversation between

Mrs. Ruth Wilcox and Margaret indicates their own perceptions about the real estate property individually. The following extraction clearly shows to what extent Mrs. Wilcox have been affected by the approaching disposition of the young ladies from their houses because of the inevitable effects of capitalism:

[Mrs. Wilcox] “But couldn’t you get it renewed?” “I beg your pardon?” asked Margaret. “The lease, I mean.” “Oh, the lease! Have you been thinking of that all the time? How very kind of you!” “Surely something could be done.” “No; values have risen too enormously. They mean to pull down Wickham Place, and build flats like yours.” “But how horrible!” “Landlords are horrible.” Then she said vehemently: “It is monstrous, Miss Schlegel; it isn’t right. I had no idea that this was hanging over you. I do pity you from the bottom of my heart. To be parted from your house, your father’s house — it oughtn’t to be allowed. It is worse than dying. I would rather die than — Oh, poor girls! Can what they call civilisation be right, if people mayn’t die in the room where they were born? (HE, pp. 58-59).

As revealed in the quotation above, pulling down the houses and building new flats make more profit for their holders. In this case, the Wilcoxes get the most benefit from their investments as they commonly invest their money on private property, including buying and selling assets. Whereas Mr. Wilcox becomes greedy for the advantages of capitalism, the poor Mrs. Wilcox, as a representative of traditional Victorian woman, seems to have ignored her husband’s pragmatic and materialistic perspectives to the construction of new buildings and destruction of the old ones in London. Thus, she pities both Margaret and Helen Schlegels. In the novel, Mrs. Wilcox, the representative of “angel in the house”, dies unexpectedly and, in a short period of time, Mr. Henry Wilcox unexpectedly marries Margaret Schlegel. Their marriage may also be considered as a capitalist union of two distinctive families.

In the novel, the interpretations about capital value of Howards End as an estate also indicate that it has a high value among many other assets of the Wilcoxes. The following passage, which indicates whether Howards End as a property will be inherited by Charles, son of Mr. Wilcox, or not, exposes how Mr. Wilcox and Margaret handle the inheritance of Mr. Wilcox distinctively:

“Yes. Money, since you put is so frankly. I am determined to be just to all - just to you, just to them. I am determined that my children shall have me.”

“Be generous to them,” she [Margaret] said sharply. “Bother justice!”

“I am determined - and have already written to Charles to that effect -”

[Margaret] “But how much have you got?”

“What?”

[Margaret] “How much have you a year? I’ve six hundred.”

“My income?”

[Margaret] “Yes. We must begin with how much you have, before we can settle how much you can give Charles. Justice, and even generosity, depend on that.”

“I must say you’re a downright young woman,” he observed, patting her arm and laughing a little. “What a question to spring on a fellow!”

[Margaret] “Don’t you know your income? Or don’t you want to tell it me?” (HE, pp. 128-129).

The quotation above shows the clear distinction between man and woman, particularly on being openness while having a conversation on financial issues. Whereas Mr. Wilcox tries to hide his real intention about allocating money to his heirs from his new wife, Margaret willingly prefers communicating with her husband. Their communication also displays how Mr. Wilcox treats his wife

unsympathetically when she questions a number of things about his justice, generosity, income and alike. Mr. Wilcox, as a cultural product of the Edwardian society, finds it rather implausible for a woman to interrogate a man’s income and also ridiculous for a woman to be a plain speaker like her. Forster intentionally attributes a set of characteristics to Margaret for the sake of making the readers familiar with the modern aspects of womankind as well. As an intellectual, Margaret feels free to ask a number of questions which are commonly dealt with the matters of capitalism on the surface, but in its deeper meaning, these questions also suggest her attitudes on the struggle of becoming equal with a man. As a representative of “new woman”, Margaret radically disregards the conventional expectations of her husband and tries to hold her rights of freedom of expression.

As for property ownership, the newly introduced motorcars are also the symbolic representations which are commonly considered as the implications of modernity. However, Forster purposefully unveils the negative effects of motor cars rather than their positive effects. He indicates their bad effects firstly, on the dwellings of the people; secondly, on the nature; and thirdly, on the health of the people due to the dust they send. In the novel, the speech around the dust, as emphasized by Thacker, is “part of an ongoing spatial conflict between the car as an emblem of the city, and the rural countryside that is being ‘spoiled’ by the malignity of modern machinery” (2000, pp. 43-44). In the novel, the quotation below straightforwardly shows how the individuals are over-exposed to the harmful effects of dust due to the consequences of industrialism:

[...] the cloud of dust that they [motor cars] had raised in their passage through the village. It was settling again, but not all into the road from which he had taken it. Some of it had percolated through the open windows, some had whitened the roses and gooseberries of the wayside gardens, while a certain proportion had entered the lungs of the villagers (*HE*, p. 12).

As stated, apart from “private ownership”, Forster includes the concept of “capital accumulation” in his novel as a second mode of capitalism. Because he simply wants to show how greediness gradually increases because of the characters quest for modernity by questioning their incentives to invest. As indicated in the novel, nearly all characters are in pursuit of profit in capitalist system. Because the new economic system has greatly affected the people’s way of life. The concept of “capital accumulation,” which involves the investment of money with the intention of increasing the initial monetary value of any assets usually in the form of profit, rent, interest or capital gains, is presented through a number of incidents in the novel. What is significant about these newly emerged concepts is that they have profoundly changed the identities of the characters.

In *Howards End*, Forster presents “capital accumulation” in regard to its inevitable association with “money”. Insomuch that, he employs money as a “shadow character” in the novel as revealed by Mary Gordon, “[it] is possible to say that there is a shadow-character in *Howards End*: his name is money” (2004, p. 94). Specifically, the money itself acts as a means or guiding force among the characters. Equally, Sugate also justifies the importance of capital accumulation with its relation to industrialism in the novel:

It seems that Forster portrays the social milieu of Edwardian period in which human life in England was crazy with the notion of *capital accumulation* [italics my emphasis]. Money and accumulation of wealth became the key factors for the new mundane generation of twentieth century. By and large, the same factors are still seen influencing the modern global scenario, too. With the emergence of industrial revolution in the early twentieth century, money reached every factor of society and hence, those, who were deprived of it got liberated from the dominance of upper-class (2012, p. 179).

Forster purposefully presents to what extent the capital accumulation has to do with the capitalistic views of the characters. Besides, he also displays how the identity of the characters change for the sake of investing more money from their assets in the Edwardian society. As the following quote suggests, the effects of capital accumulation are visible in the changing appearance of the neighbouring area in the novel: “A block of flats, constructed with extreme cheapness, towered on either hand. Farther down the road two more blocks were being built, and beyond these an old house was being demolished to accommodate another pair. It was the kind of scene that may be observed all over London ...” (*HE*, p. 32). Such a description unambiguously exposes the change of the scenery in London for the sake of making more profit. As indicated, the people in Edwardian society give much more importance to the material gains as they are always inclined to convert their real estate properties into the ones which will most probably increase their capital values in the following years: “And again a few years, and all the flats in either road might be pulled down, and new buildings, of a vastness at present unimaginable, might arise where they had fallen” (*HE*, p. 32). Evidently, the transformations of the houses from conventional buildings into modern ones also denote how acquisitive the people in the Edwardian period are. These quotations remarkably reveal the zest of the upper-middle class Edwardian people for increasing their capital accumulation in order to gain much more profit. Interestingly enough, the Schlegels as the intellectuals of their time also seem to be rather inquisitive about the rapid change of their surroundings. They see that the owners rapidly demolish their houses for the sake of towering new buildings.

In the novel, the movement of capital from industrial to financial modes of accumulation is presented through the Schlegels as their aunt Mrs. Munt repetitively rebuked them for investing “Foreign Things, which always smash” (*HE*, p. 8) rather than the domestic ones. The Schlegels’ foreign investments increase admirably whereas their domestic investments decline gradually. According to Hobsbawm (1989), particularly after the 1900’s, the export of British capital was so high that more than half of all British funds were invested abroad. At the very beginning of the novel, Margaret’s conversation with her aunt obviously reveals the importance of money in a capitalist system with a focus on the poor:

‘Money pads the edges of things,’ said Miss Schlegel. ‘God help those who have none.’

‘But this is something quite new!’ said Mrs. Munt, [...]

‘New for me; sensible people have acknowledged it for years. You and I and the Wilcoxes stand upon money as upon islands. It is so firm beneath our feet that we forget its very existence. It’s only when we see some one near us tottering that we realise all that an independent income means. Last night, when we were talking up here round the fire, I began to think that the very soul of the world is economic, and that the lowest abyss is not the absence of love, but the absence of coin.’

‘I call that rather cynical.’

‘So do I. But Helen and I, we ought to remember, when we are tempted to criticise others, that we are standing on these islands, and that most of the others are down below the surface of the sea. The poor cannot always reach those whom they want to love, and they can hardly ever escape from those whom they love no longer. We rich can.’ (*HE*, pp. 42-43).

This conversation ends with Mrs. Munt’s saying, “That’s more like Socialism” (*HE*, p. 43) and Margaret replies, “Call it what you like” (*HE*, p. 43). One thing is clear in this passage, it is the power of money. The quotation above simply refers to the discrimination between the poor and the rich in relation to their incomes. As the upper-middle class people, the Schlegels are not even aware of the existence of their own money as it is something easily accessible for them. Moreover, they are able to satisfy their own desires with the money they have. Interestingly enough, among the members of the Schlegels family, none of them work. Rather, they invest money through stock market. And, when they come

across with someone staggering, only then, they can appreciate what it means being poor. Furthermore, they are all aware of the fact that the conditions of the poor are rather unendurable as they cannot make their own choices by their free will, even about their marriages. As inferred, where Jacky is bound to marry poor Leonard Bast, Helen feels free not to marry Paul, Mr. Wilcox's son, because of the social status she is involved in. However, more than the characters' social status, their wealth determines their own preferences.

In the novel, it is discernible that both of the families reflect different perspectives about the demolition of old buildings and their modification into more profitable and practical modern flats. For instance, the Wilcoxes are highly involved in the estate business. Because, for them, the houses are the commodities to be bought and sold for their material capital. On the other hand, for the Schlegels, the houses are much more than commodity. Margaret worries that "We are reverting to the civilisation of luggage, and historians of the future will note how the middle classes accreted possessions without taking root in the earth, and may find in this the secret of their imaginative poverty" (*HE*, p. 107). When the two families are compared, it is apparent that the Wilcoxes are ostensibly much more materialistic than the Schlegels.

In another part of the novel, the conversation between Henry and Margaret overtly reveals their own inclinations about the houses in Ducie street, which will be abolished soon. Whereas Margaret pronounces that "How sad! It's only a few years since they built those pretty houses", but in return, Henry responds, "Shows things are moving. Good for trade" (*HE*, p. 130). As stated, the perspectives of males and females are completely different from one to another. On the one hand, Margaret shows her dissatisfaction with the sights and sounds of the newly constructed appearance of the street, on the other hand, Henry is deeply concerned about the profits of these houses as commodities. Specifically, Henry only thinks of profit and loss. Besides, Margaret's response to Henry also indicates the collapse of the modern man in a modern society: "I hate this continual flux of London. It is an epitome of us at our worst - eternal formlessness; all the qualities, good, bad, and indifferent, streaming away- streaming, streaming forever. That's why I dread it so" (*HE*, p. 130). On the issue of capitalism, the Schlegels' views are epitomized by the conversation between Margaret's German nephew and his uncle:

"Do you imply that we Germans are stupid, Uncle Ernst?" exclaimed a haughty and magnificent nephew. Uncle Ernst replied, "To my mind. You use the intellect, but you no longer care about it. That I call stupidity." As the haughty nephew did not follow, he continued, "You only care about the things that you can use, and therefore arrange them in the following order: Money, supremely useful; intellect, rather useful; imagination, of no use at all" (*HE*, pp. 19-20).

The quotation above blatantly suggests that even if the Schlegels pretend themselves to be the intellectuals of their own time, they are also keen on arranging things in relation to their use order. To them, at the highest rank is money just like the Wilcoxes. In other words, money is ranked in number one, intellect is number two, and imagination is the last of all, that is, imagination seems to be useless at all for the Schlegels as well. Because the Schlegels are also under the strong influence of capitalism. Even if they have an intellectual background inherited from their ancestors, the perspectives of the characters on capitalism are also changing due to their gradual greediness for acquiring more money.

Apart from the Wilcoxes and the Schlegels, the Basts, as the representatives of working class with their debased cultural background, have always been under the strong influence of capitalism. And, they have had to struggle with the bad effects of capitalism. Because the Basts family, namely Leonard and Jacky, hardly ever satisfy their most basic needs such as nutrition. For instance, when Leonard is having his meal, he usually "manage[s] to convince his stomach that it was having a nourishing meal" (*HE*, p. 38), even if it is not enough for him. Moreover, let alone leading a comfortable life, the Bast family have had

to struggle to survive under the burden of the capitalist system. For instance, the following quote explicitly shows that in order to heat the house and to cook, the Bast family only has “a penny,” which indicates how hard they meet their ends: “Leonard tidied up the sitting-room, and began to prepare their evening meal. He put a penny into the slot of the gas-meter, and soon the flat was reeking with metallic fumes. Somehow he could not recover his temper, and all the time he was cooking he continued to complain bitterly” (*HE*, p. 37).

Unlike the Wilcoxes and the Schlegels, who invest through the means of private ownership and capital accumulation, the Bast family have never had the opportunity to invest in private property or capital accumulation. Undeniably, Leonard rents a furnished flat in which none of the objects are his: “He was renting the flat furnished; of all the objects that encumbered it none were his own except the photograph frame, the Cupids, and the books” (*HE*, p. 34). Correspondingly, the Basts can neither save nor keep any savings they have because of their income. Unquestionably, their *status quo* also determines their economic capital. Unlike the Schlegels and the Wilcoxes, the Basts are the couples whose roots are deeply connected to the rural places rather than the urban one. In the novel, Forster highlights the migration of the rural people who have agricultural ties to the urban places through the Basts. As known, the new economic system leads to more strain on the people who are forced to migrate from rural to urban places in England at that time. The Bast family is one of them. Leonard Bast, whose grandparents farm for a living as a man of agriculture in the previous social order, becomes the victim of industrialization and new economic system. Unlike his grandparents, Leonard has had to survive his life not on the cultivation, production and consumption of the land but on the other sources such as human relations. However, it does not become possible as he is fired. Nevertheless, according to Schlegel sisters, the condition of Leonard can be improved, as suggested in the following quote:

Something must be done for “Mr. Bast”; his conditions must be improved without impairing his independence; he must have a free library, or free tennis-courts; his rent must be paid in such a way that he did not know it was being paid; it must be made worth his while to join the Territorials; he must be forcibly parted from his uninspiring wife, the money going to her as compensation; he must be assigned a Twin Star, some member of the leisured classes who would watch over him ceaselessly (groans from Helen); he must be given food but no clothes, clothes but no food, a third-return ticket to Venice, without either food or clothes when he arrived there. In short, he might be given anything and everything so long as it was not the money itself (*HE*, pp. 89- 90).

Nonetheless, the good wishes of the Schlegels for Leonard do not prevent him from collapsing. It is rather clear that sooner or later Leonard will become unemployed as he is unable to adjust himself neither to the new working conditions nor to the modernity. The fact that Leonard has lost his placement in the new economic system also leads his displacement from his hereditary identity, as Forster noted, “One guessed him as the third generation, grandson to the shepherd or ploughboy whom civilization had sucked into town; as one of the thousands who have lost the life of the body and failed to reach the life of the spirit” (*HE*, p. 82). Moreover, when Leonard has lost his place in the capitalist system as a worker, he is also displaced by the new social order. As a proof for this, his eviction can be given as an example: “The Basts had just been evicted for not paying their rent [...]” (*HE*, p. 183). In other words, they become losers in the modern world. Accordingly, the capitalist system determines the place of the characters in the new economic system. The main distinction between the Wilcoxes and the Basts stems from capital accumulation, because “[w]ith the profit made from the labor of workers, the capitalist lives on, reinvests, and makes more money” (Levine, 1998, p. 3). In other words, the Basts are the ones who are exploited by the means of capitalist system.

In the novel, while the Basts are under the strong influence of the new economic system, the Wilcoxes also experience the same, but to an acceptable degree. Namely, capitalism also forces Mr. Wilcox to rent his lands and houses rather than living on it. Generally, the Wilcox family also experiences the impacts of the changing economic system. For instance, Mr. Wilcox reduces his wife Margaret’s inheritance in order to abstain from bad effects of economy. Furthermore, the Wilcoxes also send their son Paul thousands of miles away from his hometown and make him live in Nigeria to gain more profit and also to satisfy their imperial desire. Yet, the suffer the Wilcoxes experience can never be compared to that of the Basts. Because the Basts desperately struggle to survive in the capitalist society. Remarkably, Leonard Bast is unable to satisfy his own needs and interests because of his poverty. Duplessis explains Leonard’s desperate situation as follows: “Leonard Bast, who typifies the poor man desiring to improve intellectually, suffers economic hardship, humiliation, and finally death as a result of his contact with the intellectual Schlegel sisters, the blue-bloods of academic capital, whose impractical philanthropy theorizes the literacy of the poor in society” (2008, p. 95).

In the Edwardian period, modernity enabled the individuals to confront with the newly mechanized, crowded and urban settings in England, partly due to the gains of the imperialism. The individuals who struggle to give a meaning to both body and mind are “shocked”, a metaphor commonly used for both the representations of suffering and descriptions of modern subjectivity. In his essay, “On Some Motifs in Baudelaire,” Walter Benjamin reads the concept of “shock” as a response to the symptom of society’s fallen status:

Shock is phenomenal, impersonal and without agency – in the background are the processes of urbanization, industrialization and modern condition, which are implicated. From the individual’s point of view, the shocking stimulus comes out of nowhere, with a suddenness that is experienced as a violent and frightening collapse of time and space. Part of the shock is the individual’s sudden awareness of her inconsequence against the great web of modernity which has attacked her not only suddenly but randomly: nobody can predict when a train will run off its tracks, when trams will collide, or even when a stranger will bump one’s elbow in a crowd (Rijswijk, 2010, pp. 158-159).

As the quotation above suggests, the characters in *Howards End* are shocked by the urbanization, industrialization and modern conditions. Forster, from the perspectives of the characters, reveals how the appearance of the cities change instantly and shockingly. Firstly, by the physical scenery, the characters are shocked, and secondly, they are unable to appreciate the relation between time and space in a setting where everything is immensely changing. They lack proper sequence in their thoughts and actions, characterized by illogical and inconsequent reasoning. Undeniably, the characters are commonly depicted in difficult conditions because of the capitalist order of the society, where everyone is looking for the investment of their income either by the imperial gains as the Wilcox family; or by the investments as the Schlegel family; or by the workforce as the Bast family.

Just like the definition above outlines the borderline of “shock,” the quotation below also displays how the characters shockingly experience the effects of modernity and capitalism along with industrialism, which is associated with modern city life such as traffic, crowds, noise, pollution and so on.

OVER TWO YEARS PASSED, and the Schlegel household continued to lead its life of cultured, but not ignoble, ease, still swimming gracefully on the grey tides of London. Concerts and plays swept past them, money had been spent and renewed, reputations won and lost, and the city herself, emblematic of their lives, rose and fell in a continual flux, while her shallows washed more widely against the hills of Surrey and over the fields of Hertfordshire. This famous building had arisen, that was doomed. Today Whitehall had been transformed; it would be the turn of Regent Street tomorrow. And month by month the roads smelt more strongly of petrol, and were more difficult to cross, and human beings heard each other speak with greater difficulty, breathed less of the air, and saw less of the sky (*HE*, p. 76).

Remarkably, in *Howards End*, the characters are analysed through the perspectives of capitalism with its relation to modernity. As already stated, the identities of both female and male characters gradually change because of the effects of modernism. Specifically, a new form of identity appears as capitalism affects the manners of the characters. As far as capitalism is concerned, the classes are specifically divided into three main strands. One is the Schlegels, the upper-middle class intellect; the other one is the Wilcoxes, the upper-class capitalist; and the last of all is the Basts, the working-class. Yet only the Basts are under the strong influence of capitalism. Moreover, they are unable to survive in the capitalist world order and they become invisible in a capitalist society. They neither think of accumulating money nor having property. They only try to survive in a society where values of the culture have been changing gradually from spirituality to materiality. Just as is the metaphor in the fairy tale called Little Red Riding Hood, “the terrible big mouth” of capitalism figuratively eats up the Basts. Forster, by including the concept of capital accumulation as a mode of capitalism, simply demonstrates how greediness of the people gradually increase in the Edwardian period. As indicated, nearly all characters excluding the Basts are in pursuit of profit in a capitalist society.

Conclusion

In this paper, it is attempted to uncover the changing identities of characters who are in the grip of capitalism in the Edwardian period. By decoding their insights, particularly on two modes of capitalism: private ownership and capital accumulation through the lenses of Marxism, this paper exposes that Forsterian characters are under the strong influence of material gain because of the gradual effects on modernity. The characters in the Edwardian society want to live in better living conditions, as is the case in our own age, they avariciously try every means to have a better life. All the characters in the novel recognize that the larger they accumulate, the better they live. However, while greedily accumulating money on foreign investments, the characters, on the other hand, experience the bad effects of modernity, particularly when they see the flashy modernity of their cities, which make them panicky. Forster, by portraying the idiosyncratic behaviour of upper-middle class family the Wilcoxes, whose wealth and quest for modernity impelled them to be a rather unpleasant family, attracts the readers’ attention into the bad effects of capitalism and modernity. In the novel, it is portrayed that economic motives of the Wilcoxes seem to take precedence over humanitarian conditions. For instance, Mr. Wilcox feels no sorry for Leonard’s loss of job even if Leonard has lost his job because of Mr. Wilcox’s suggestions.

In the Edwardian period, where the old certainties of the Victorian period are repeatedly questioned and new opportunities are experimented, Forster positions his characters in the throes of modernity and capitalism in the Edwardian period to make his readers familiarize with the continual changing nature of the culture in the society. As indicated, the Wilcoxes, as the representatives of capitalism, mostly dedicate themselves to property ownership and capital accumulation for the sake of sustaining their wealth in the capitalist system. Yet, as for the Schlegels, they are presented as the intellectuals of the

Edwardian period who apparently give much more importance to the cultural capital rather than the material one at the very beginning of the novel. However, the Schlegels, as the humanitarians, cannot resist the change and they also become capitalist intellectuals in time. In other words, they also rank money in the first place because of the fact that they prefer accumulating and investing money on foreign things. Even if they seem to have appeared anti-capitalist intellectuals, they have turned out to be greedy capitalists at the end. Consequently, they can best be defined as intellectuals of the time whose priority is money. As for the Basts, they are unable to survive in the capitalist world order. They neither think of accumulating money nor having property. They struggle against the bad effects of capitalism, but in vain, since Leonard has lost his job. Rather than investing money, what they think is only to survive in the capitalist system. Yet, it is significant to emphasize that it is not only the capitalist Wilcox family but also the intellectual Schlegels exploit the Basts family.

References

- Berman, M. (1983). *All that is solid melts into air: The experience of modernity*. London: Verso.
- Childs, P. (2017). *Modernism*. (3rd ed.). New York: Routledge.
- Duplessis, N. M. (2008). *Literacy and its discontents: Modernist anxiety and the literacy fiction of Virginia Woolf, E. M. Forster, D. H. Lawrence and Aldous Huxley*. (Unpublished doctoral dissertation). A & M University, Texas.
- Eccleshall, R. (1986). *British liberalism: Liberal thought from the 1640s to 1980s*. Harlow, Essex: Longman.
- Firchow, P. E. (1981). Germany and Germanic mythology in *Howards End*. *Comparative Literature*, 33(1), 50-68.
- Forster, E. M. (1910). *Howards End*. USA: Dover Thrift Editions (2002).
- Gordon, M. (2004). "Things that can't be phrased": Forster and *Howards End*, *Salmagundi*, 143, 89-103.
- Habermas, J. (2001). "The discipline of aesthetics" in Leitch, V. B., (Ed.). (2001). *The Norton anthology of theory and criticism*. USA: W.W. Norton & Company, Inc.
- Kermode, Frank (2009) *Concerning E. M. Forster*, London: Weidenfeld & Nicolson.
- Larrain, J. (2000). *Identity and modernity in Latin America*. Cambridge, UK: Polity.
- Levine, R. F. (1998). *Social class and stratification*. England: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Macdonald D. A. (1953). Theory of mass culture. *Diogenes*. 1(3):1-17.
- Martin, R. K, & G. Piggford. (1997). 'Introduction: Queer Forster?' *Queer Forster*. Ed. Robert K. Martin, & George Piggford. Chicago: University of Chicago Press.
- Marx, K., & Engels, F. (1848). *The communist manifesto* (trans. 2016). London: Verso.
- Medalie, D. (2002). *E. M. Forster's modernism*. New York: Palgrave.
- Rijswijk, V. H. (2010). Mrs. Donoghue and the law's strange neighbour: New narratives of modernist Trauma. Groth, H., & Sheehan, P. (Eds.). (2009). *Remaking literary history*. United Kingdom: Cambridge Scholars.
- Rose, J. (2001). "What was Leonard Bast really like?" *The intellectual life of the British working classes*. New Haven: Yale UP, 393-438.
- Sarup, Madan (1983). *Post-structuralism and postmodernism*. (2nd ed.). UK: Harvester Wheatsheaf.
- Sidorsky, D. (2007). The uses of the philosophy of G.E. Moore in the Works of E. M. Forster. *New Literary history*. 245-271.

- Smith, H. A. (1966). ‘Forster’s humanism and the Nineteenth-century’, in *Forster: A collection of critical essays*. Malcolm Bradbury (ed.), Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Sugate, A. S. (2012). The novels of E. M. Forster: A thematic study. (Unpublished doctoral dissertation). Shivaji University, India.
- Thacker, A. (2000). E. M. Forster and the motor car. *Literature & History*, 9(2), 37-52.
- Williams, R. (1961). *Culture and society, 1780-1950*. Harmondsworth: Penguin [1958].

A comparative approach to deer motif in the movies, *The Red Deer* and *The Deer Hunter*/ F. Kalpaklı (pp. 1096-1112)

62. *Alageyik* filmi ile *Avcı* filmindeki geyik imgesine karşılaştırmalı bir bakış¹

Fatma KALPAKLI²

APA: Kalpaklı, F. (2021). *Alageyik* filmi ile *Avcı* filmindeki geyik imgesine karşılaştırmalı bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1096-1112. DOI: 10.29000/rumelide.995493.

Öz

Alageyik Yaşar Kemal'in *Üç Anadolu Efsanesi* adlı üçlemesinin üçüncü destanıdır ve önce Atif Yılmaz (1959), daha sonra da Süreyya Duru (1969) tarafından beyazperdeye uyarlanan eser çevre dostu ve doğa manzaralarıyla seyirciyi büyüleyen bir filme dönüşmüştür. Filmin kahramanı Halil (önce Yılmaz Güney, daha sonra da Cüneyt Arkın tarafından canlandırılan) bir türlü geyik tutkusundan ve geyiklerin sesleriyle yaptığı çağrıdan vazgeçemeyerek gerdek gecesinde bile kendini dağlara vuran bir geyik avcısıdır. Anadolu halkı biri bir geyiği, özellikle de bir alageyik yavrusunu incitirse, o kişinin Anadolu'daki hayvanların hayatına ve güvenliğine öncelik tanıyan sosyal ve ahlaki değer yargılarını hiçe saydığından ötürü lanetleneneğine ve iflah olmayacağına inanmaktadır. Bu doğa-dostu kültürel mirasa ve geçmişe sahip olan köy halkı film boyunca Halil'i sık sık uyararak, Anadolu insanının toprak etiği bağlamında, geyik öldürenlerin sonunun kötü olduğu konusunda onu açıkça uyarırlar. *Avcı ise* James Fenimore Cooper'ın *The Deerslayer/Geyikkatili* (1841) adlı romanının beyazperdeye bir uyarlamasıdır ve yönetmenliğini 1978 yılında Michael Cimino yapmıştır. *Avcı* filminin kahramanı Michael da bir geyik avcısıdır ve geyik avında ahlaki açıdan inandığı tek atışta öldürme prensibini uygulamaktadır. Tıpkı Halil gibi o da doğayı, dağları, özellikle de geyikleri çok sevmektedir. Filmin ilerleyen sahnelerinde daha sonra gönüllü olarak Vietnam'a gitmek için Amerikan ordusuna katılır ve bu tecrübe onun hem geyik avını hem de insan avını/savaşı sorgulamasına sebep olur. Bu esnada, Amerikan vatansızlığı/kahramanlığı ile Batı'nın ata-erki erillik kavramları ve vicdanı arasında kalan Michael dağlarda geyiklerin peşinden koşarak biraz huzur ve sükûnet bulmaya çalışmaktadır. Bir gün, dağdaki bir geyik Michael'ın yaşamın ölüm üzerine olan önceliğine ve kutsallığına dayalı olan Amerikalı yerlilerin toprak etiğini yeniden keşfetmesine yardımcı olur. Bu nedenle, bu çalışmada, geyik motifi ve geyik avı temasına odaklanarak edebi eserlerin ve filmlerin toplumlarda çevre bilinci oluşturmadaki rolü ve ayrıca *Alageyik ile Avcı* filmleri üzerinden soyu tükenme tehlikesiyle yüz yüze olan geyiklerin koruma altına alınarak sayılarının artırılmasında edebi eserlerden ve filmlerden nasıl istifade edilebileceği irdelenecektir.

Anahtar kelimeler: *Alageyik*, *Avcı*, Çevre Çalışmaları, Anadolu toprak etiği, Amerika toprak etiği

A comparative approach to deer motif in the movies, *The Red Deer* and *The Deer Hunter*

Abstract

The Red Deer is adapted from Yaşar Kemal's trilogy entitled *The Three Anatolian Legend*. It is directed first by Atif Yılmaz in 1959 and ten years later by Süreyya Duru in 1969 and has become an

¹ Bu çalışma, 4 Nisan 2016 tarihinde *Hacettepe Toprak Etiği Araştırma Merkezi Geyik Sempozyumu*'nda davetli konuşmacı olarak sunulan "Alageyik Filminde Geyik Motifi" adlı çalışmanın genişletilmiş halidir.

² Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fköltesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı (Konya, Türkiye), fkalpakli@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0865-5373 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.0.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995493]

environment-friendly, scenic film with natural images. The protagonist of the movie, Halil (acted first by Yılmaz Güney in 1959 and then by Cüneyt Arkın in 1969) is a deer-hunter, who cannot ignore the call/voice of the reddeer and finds himself in the mountains even at the first night of his marriage. In Anatolia, people believe that if someone hurts a deer, especially a fawn, then s/he is cursed and doomed to go through very tough times as this person disregards the social and moral values, which prioritize the life and well-being of animals. Having this eco-friendly cultural heritage and background, all the villagers warn him quite often by explicitly stating that he will be cursed sooner or later within the context of land ethics of the Anatolian people. *The Deer Hunter* is adapted from James Fenimore Cooper's novel, *The Deerslayer* (1841). It is directed by Michael Cimino in 1978. The protagonist of the movie, Michael is also a deer-hunter, who follows the code of one-shot as a moral imperative during the deer-hunts. Just like Halil, Mike is also a lover of nature, mountains and especially of deer. Later, he enrolls in the American Army to go to Vietnam and begins to question human-hunts as well as deer-hunts. Torn between the concepts of native American heroism/American patriotism and Western patriarchal concepts of masculinity and his conscience, he tries to find peace and solitude by running after deer in the mountains. Meanwhile, a deer guides him in the mountains in order to help him rediscover the land ethics of America/native Americans, which prioritize the sacredness of life over death. Thus, in this study we will focus on the motif of deer and how the theme of deer-hunting is used to raise environmental consciousness and how literary works and movies are used to keep the endangered species of deer alive and increase the overall population of deer species with reference to *The Red Deer* and *the Deer Hunter*.

Keywords: *The Red Deer*, *The Deer Hunter*, Environmental Studies, land ethics of Anatolia, land ethics of America

Alageyik filmi ile Avcı filmindeki geyik imgesine karşılaştırmalı bir bakış

Yaşar Kemal'in *Üç Anadolu Efsanesi* adlı üçlemesinin üçüncü destanıdır *Alageyik*. Önce Atif Yılmaz³ (1959), daha sonra da Süreyya Duru (1969) tarafından beyazperdeye uyarlanan eser⁴ Halil adlı bir geyik avcısının hayatını ve geyik tutkusunu konu almaktadır. Her iki filmin yapım tarihine bakıldığında 60lı yıllar⁵ olduğu ve tarihi olarak da Türkiye'de bu yıllarda bazı hayvanlar için koruma amaçlı rezerv alanları oluşturulmaya başlandığı görülmektedir. Orman ve Su İşleri Bakanlığı'nın "Tür Koruma Stratejisi" adlı raporunda ifade edildiği üzere, "[ü]lkemizde nesli tehlike altında olan türlerin korunmasına yönelik ilk çalışmalar 1960'lı yıllarda özellikle avcılık faaliyetlerinin hedefi olan yaban koyunu, yaban keçisi ve geyik gibi türler için rezerv alanları oluşturulmasıyla başlamıştır". (Tür Koruma Stratejisi – Doğa Koruma ve Milli Parklar")

3 "1959 yılında düzenlenen 1. Türk Filmleri Yarışması'nda "Ala Geyik" filmi Atif Yılmaz'a en başarılı rejisör ödülünü getirmiştir" (Baran, 76).

4 Bakınız, Kara "Sinema'nın Yaşar Kemal'i".

5 Gülbün Onur, "Türk Filmlerinde Değişen ve Değişmeyen Karakterler/ Flat and Round Characters in Turkish Films" adlı makalesinde de belirttiği üzere 60'ların sonunda ve 70'lerin başında toplumsal sorunlara gerçekçi bir bakış henüz çok yaygın değildi: Türk filmlerinin geleneksel repertuarında 60'ların sonunda ve 70'lerin başında yapılan filmler, toplumu komedi veya melodramatik trajedilerle eğlendirme amacı gütmektedir ve bu her iki akım da gerçekçilik akımı nosyonlarından çok uzaktır.... Bu bağlamda da Alageyik filminde ele alınan konular ve geyik canının kutsallığı ve daha geniş çerçevede hayvan hayatına duyulan saygı ve film sayesinde toplumda uyanan çevre bilinci kayda değerdir.

A comparative approach to deer motif in the movies, *The Red Deer* and *The Deer Hunter*/ F. Kalpaklı (pp. 1096-1112)

Bu makalede, özellikle başrollerinde Cüneyt Arkın ve Mine Mutlu'nun rol aldığı 1969 yılı yapımı *Alageyik* filmi üzerinde durulacaktır, ancak zaman zaman 1959 yapımı ve başrollerinde Yılmaz Güney ile Pervin Par'ın oynadığı filmin ilk versiyonu⁶ ile de karşılaştırmalar yapılacaktır.

Halil dağlarda geyik avlamayı ve bir de sözlüsü Zeynep'i çok sevmektedir. Ancak, filmin başından itibaren sık sık geyik avlamanın uğursuzluk getireceği üzerinde durulur ve Halil'in annesi,

"Ey oğul oğul. Gel vazgeç şu geyik avından. Yuva yıkanının yuvası olmaz. İflah olmazsın. Sonu iyi gelmez. Gel vazgeç. Bak baban da bu yüzden iflah olmadı. Ne yapacaksın bunca geyik postunu. Yüreğim razı değil. Atalar geyik avı tekin değil demiş. Bugün olmazsa; yarın bir iş gelir geyik avlayanın başına. Kurbanım olam oğul, terk et bu işi" (*Alageyik*, 1969)

diyerek Halil'i geyik avından alkoymaya çalışır.

Ancak, geyikler ve dağlar⁷ Halil için bir tutkudur (bakınız Şahin, "Alageyik ile Avcının Ölümçül Dansı") ve ne yaparsa yapsın bu tutkusunu bir türlü dizginleyemez. Oysaki Anadolu'da geyik canına kıymanın uğursuzluk ve musibet getireceğine dair güçlü bir inanç vardır ve hem nişanlısı Zeynep, hem de annesi film boyunca Halil'e sık sık bu durumu hatırlatırlar. Halil dağlarda geyik peşinde koşarken, Sarıca köyü Ağası, Karaca Ali'de Halil'in nişanlısı ve köy ahalisinin "ceylan gözlü"⁸ olarak nitelendirdiği Zeynep'in peşine düşer. Böylece filmde Shakespeare'in birçok oyununda da görüldüğü gibi "geyik avı" ile "kadın avı" arasında bir paralellik kurulur. Shakespeare'in ve Yaşar Kemal'in hikâyelerinin yanı sıra kutsal kitaplarda⁹ da geyik, ceylan avına değinilir. Örneğin, *Kuran-ı Kerim*'de bir av hikâyesi anlatılır. İhrâmı¹⁰ iken yasak olduğu halde, bazı insanlar ceylan avlamak isterler. Bu da ilahiyatçılar için "sınırı aşmayı ve helalden harama kaymayı temsil eder" (*Cuma Sohbetleri*). Bunu da filmde, Karaca Ali'nin sözlü bir kızı, ceylan gözlü Zeynep'i istemesiyle ilişkilendirebiliriz. Normal şartlar altında, Anadolu kültüründe, kız istemek ayıp, günah değildir, fakat sözlü bir kızı istemek sınırı aşılıp, harama meylettir, tıpkı yiyecek ihtiyacı¹¹ olmadığı halde insanların ceylanları sırf tutkuları yüzünden

6 Yılmaz'ın sonraki önemli filmi, 1959 yılında çektiği "Alageyik"tir. Bu filmle birlikte, Yılmaz'ın, Yaşar Kemal'le yıllar sürecek işbirliği de başlar. Halit Refiğ ve Yılmaz Güney'le beraber, Yaşar Kemal'in bir öyküsünden uyarladıkları film, bir halk masalından yola çıkar; geyik avına düşkün bir gencin av tutkusu ve sevdiği kadınla arasındaki ilişkiler üzerine kuruludur... Yılmaz, bu ilk folklor denemesinde, oba insanların yaşayışını ve geleneklerini beyazperdeye aktarması ile değişik ve kendi ölçülerinde başarılı sayılabilecek bir sonuca ulaşır (Tunali, 52).

7 Bedri Rahmi Eyuboğlu da Yaradan'a Mektuplar adlı eserinde, Halil'in dağlarda duyduğu mutluluğa benzer bir duygu içindedir: "Şair yaşamın evrensel ve değişmez döngüsüne, modern bir mistik duyusuyla yaklaşır ama mutasavvıflar gibi bu dünyadan gideceği günü tevekkülle beklemez aksine meyveleri, hayvanları, dağları, tepeleriyle yeryüzünde yaşamayı ister, cenneti arzular. Bedri Rahmi'nin şiirlerinde doğanın her bir ögesi, insana yaşama coşkusu verecek güzelliğindedir. Doğa, şair için bereketle eşitir" (Alpaslan: "Türk Şiirinde Doğa Algısı", 2014, s. 90).

8 Karacaoğlan da bir şiirinde güzeli "ceren bakışlı" olarak tanımlar (Aktaran Alpaslan 2014: "Türk Şiirinde Doğa Algısına Dair Betimleyici Bir Bakış, s. 81) ve ceren halk arasında ceylan demektir.

9 Tevrat'da Tanrı ile Eyup arasındaki konuşmada Tanrı geyiklerle ilgili olarak şunları dile getirir: Geyiklerin yavruladığı vakti sen mi bekliyorsun? Doldurdukları ayları sen mi sayıyorsun? Yahut doğurdukları vakti sen bilir misin? Çökerler, yavrularını doğururlar. Ağrılarından kurtulurlar. Yavruları kuvvetlenir, kırdı büyürler; Çıkıp giderler de, bir daha dönmezler (Eyup /BAP 39 (2015, 547)).

10 İhrama giren kişi için normal zamanlarda haram olmayan giyim-kuşam, cinsel hayat ve avlanmayla ilgili haramlar söz konusudur. Bu yasakların çiğnenmesi, yaşağın çeşidine göre değişen şekillerde cezayı gerektirir. ("İhram Nedir?")

11 İhtiyaç olmadan hayvanların öldürülmesi ve doğanın haklarının ihlali hakkında daha fazla bilgi almak için aşağıda bir bölümü verilen Tarık Masud Quadir'in "Islam and Sustainability: The Norms and The Hindrances" adlı makalesine bakınız:

Kuran'da ve hadislerde, hayvanların aç bırakılması, ihtiyaç olmadan öldürülmesi ve herhangi doğal bir kaynağın kirletilmesi, boşa kullanılması, istismar edilmesi, kirletilmesi Allah'a karşı gelmek olarak değerlendirilerek yasaklanmıştır; aynı şekilde, [doğaya] haksızlık etmek, Allah'ın işaretlerine saygısızlık etmek, [doğanın] denge[sini] bozmak ya da doğaya zarar vermek (*fasad*) Allah tarafından şiddetli bir şekilde kınanmıştır. Çok iyi bilinen bir ayette de uyarıldığı üzere (Quadir, 123), "Karada ve denizde bozulma (*fasad*) insanın kendi eliyle kazandıkları yüzündendir, böylece Tanrı insanlara onların yaptıklarının bir kısmını tatmalarına müsaade eder ki belki [Allah'ın yoluna] geri dönerler" (Kuran 30:41; 2:205-6). (Aktaran Quadir, 123-124)

In the *Quran* and the Hadith, unnecessary killing, denying nourishments to animals, and wasting, exploiting, dirtying, or polluting any natural resource are forbidden as a form of disobedience of God; likewise, committing injustice, disrespecting the signs of God, upsetting the balance, or corrupting (*fasad*) of nature are acts condemned by God in the

avlamaları gibi ve hele hele bunu bir de ihramlı iken yapmaya kalkışmaları gibi. Bu nedenlerden ötürü, hem romanda hem de filmde “insanın yok edici gücünü doğaya [ve toprak ana ile özdeşleştirilen kadına/Zeynep’e] yönelttiğinde nasıl büyük bir felakete karşılaşılabileceği, zincirleme bir çizgiyle” (Alpaslan “Cengiz Aytmatov’un *Elveda Gülsarı*” 2014: 15) işlenmiştir.

Zeynep de tıpkı bir geyik gibi “güzel, narin ve ürkek¹²”tir ve her dakika Halil’e dağlarda, avlanırken bir şey olacak diye yüreği pır pır etmektedir. Nitekim bu korkusu da boşuna değildir. Karaca Ali Zeynep’i ve Halil’i ayırmak için adamlarıyla beraber dağlarda pusular kurar ve ilginç bir şekilde Halil’i bir geyiğin sayesinde kurtulur. Geyik Halil’e bir görünüp, bir kaybolarak ona adeta yol gösterir. Bu da aslında Türk kültüründe asırlardır yer etmiş bir temadır. Sayın Karadavut ve Yeşildal, Türk kültüründe geyiğe yüklenen anlamlar ile ilgili olarak “Anadolu-Türk Folklorunda Geyik” başlıklı yazılarında geyiğin bazı özellikleriyle öne çıktığını vurgularlar: “[Geyiğin] türeyiş hikayelerindeki rolü, av hayvanı ve yol gösteri olarak geyik, geyiğin metamorfoz ya da şekil değiştirme yeteneği, zaman zaman hükmedilen, zaman zaman da hükmeden hayvan olarak geyik, ayrıca geyiğe kutsallık atfedilmesi ve geyiğin betimlemelerde kullanılması” gibi (bakınız Karadavut ve Yeşildal: 2007, s.103-111).

Alageyik filminde ise geyik Halil’e hem dağlarda hem de ruhsal gelişim yolculuğunda ona yol gösterir. *Alageyik* dağlarda¹³ Halil’i peşinden koşturarak, Halil’i bir nevi içsel bir yolculuğa çıkarır. İnsanlardan uzak, dağlarda doğa ile ve kendi ile baş başa kalan Halil farkında olmaksızın kendini de tanımaya başlar. Bu da İngiliz edebiyatı severlerin çok aşına olduğu ve ünlü İngiliz romancısı Thomas Hardy’nin eserlerinde sık sık vurguladığı “doğaya yakın olan insanın özüne de yakınlaştığı” tezini güçlendirmektedir. Bu süreçte, hem izleyiciler hem de Halil, onun “hayattaki en büyük tutkusunun geyikler” olduğuna tanık olur. Fakat Halil’in iç dünyasında “geyik öldürmeye karşı olan zaafı” ve “hayvanlar üzerinde egemenlik kurma çabası” (Alpaslan “Cengiz Aytmatov’un *Elveda Gülsarı*” 2014, 15) nihayetinde “geyiğe sahip olma isteği” bir nevi kendi sonunu da getirir aslında. Bu konuyla ilgili olarak çeşitli eleştirmenler “geyiklerin canına kıyma” ile ilgili olarak şu satırları dile getiriyor:

Türk insanının düşüncesinde kutsal ve iyilik getiren bir hayvan olarak kabul edilen geyiğin avlanmasının çoğu zaman uğursuzluk getireceğine inanılmaktadır. Çünkü geyik vahşi bir hayvandır. İlkel insanın zihninde evcil hayvanlar insanlar topluluğuna aitken, vahşi hayvanlar tanrılar topluluğuna aittir der Bonnefoy (2000: s.375).

Bu inanışla ilgili olan “Alageyik” efsanesinde, geyik avına meraklı olan genç, düğün gecesi gelini ortada bırakıp seslerini duyduğu geyiklerin peşinden gider ve içlerine su birikmiş oyuklardan birine düşüp boğularak can verir diye belirtir Seyidoğlu (1985: s. 137).

Bir *Erzincan Efsanesi*’nde [de] kadının sağdığı geyiği öldüren avcılar, kadının duasıyla taş kesilirler diye anlatır Sakaoğlu (1992: s. 76).

Alageyik efsanesinin film versiyonunda ise Halil düşmanları tarafından pusuya düşürülerek vurulur, böylece “ava giden avlanır” atasözünde olduğu gibi can almak isterken, kendi canından olur. Burada kutsal bir değer olan “can” (bakınız Cüceloğlu, *Damdan Düşen Psikolog*) kavramına da değinmek istiyoruz.

strongest terms. As a famous verse warns (Quadir, 123), “Corruption (*fasad*) has appeared on the land and sea because of that which men’s hands have earned, that He may let them taste some of that which they have done, that haply they might return [to the path of God]”(Quran 30:41; also 2:205-6). (qtd.in Quadir, 123-124)

¹² (bakınız ayrıca Wright, “Deer and Deer-Hunting in Texas”, *The American Naturalist*, 466).

¹³ Geyik dağların, vadilerin ve sarp kayaların görünüp kaybolan, sihirli ve en güzel bir hayvandır. Büyüleyen, insanı hayale kaptıran ve ulaşılmayan bir hayvandır” (Ögel, 2014, 129).

A comparative approach to deer motif in the movies, *The Red Deer* and *The Deer Hunter*/ F. Kalpaklı (pp. 1096-1112)

Türklerde şamanizmden bu yana tıpkı Kelt ve Kızılderili kültürlerinde de olduğu gibi her şeyin “bir ruhu ve canı olduğu” inancı olgusundan yola çıkarsak ve buna kutsal dinlerde “yaşayan, can taşıyan her şeye saygı” öğretisini de ekleyecek olursak Halil burada geyik camına, özellikle de neredeyse bir tabu olan “yavru geyik” canına kastettiği için bir nevi evrendeki, “doğadaki ilahi adalet döngüsünce” cezalandırılmaktadır. “Aynı inanın [diğer bir] ürünü olan *Yavru Ceylan*’ efsanesinde, yavru bir ceylanı öldüren Sarı Avcı, eve vardığında küçük oğlunun öldüğünü görür ve bundan sonra bir daha ceylan avlamaz”(Karadavut & Yeşildal, 2007, 105).

Bu temanın beyazperdeye de taşınmasıyla, sanki adeta halka modernleşme ile beraber unutulmuş ve kökleri Şamanizm’e kadar dayanan bu kültürel değerler yeniden hatırlatılmakta ve “soyu tükenme tehlikesi ile karşı karşıya olan geyik, ceylan” gibi memeli hayvanlar korunmaya çalışılmaktadır.

Filmde seyirciye geyiğin kutsallığı, hayvan hayatının kutsallığı vurgulanarak ve dağlardaki güzel geyik ve alageyik görüntüleriyle, seyircilerin bilinçaltına seslenilerek, seyirci üzerinde geyiğe karşı sempati uyandırılmaktadır. Ayrıca, filmde Halil’i dağda pusuya düşürmek için kullanılan geyik sesi de doğadan uzak, şehirlerde yaşayan seyirci üzerinde geyiğe karşı ilgi ve sempatiyi uyandırarak modern insanın hayvan sevgisinin artmasına sebep olmaktadır ve bu nedenle filmde kullanılan doğa görüntülerinin ve yabani seslerin son derece işlevsel olarak kullanıldığı görüşündeyiz. Filmdeki dağlardaki ve köydeki doğal ortam ile şu nokta vurgulanır: “doğanın bütün öğeleri değerlidir, özeldir, her biri yaşamın gücünü ve güzelliğini hissettirir; hiçbir öğesi alelade veya önemsiz değildir” (Alpaslan: *Doğa Algısı* 2014, 91) ve bu nedenle, Anadolu toprak etğinde gelecekteki geyik nüfusunun teminatı olan yavru bir geyiği avlamak sınırı aşmak ve lanetlenmeyi göze almak demektir. Doğanın tüm öğelerinin bir bütün olarak korunması gerekliliği vardır ve bu sorumluluk da en başta o yörede yaşayan insanlara düşmektedir. “Doğaya uyumlu yaşadığında insan, doğanın kabullendiği bir öğedir ama doğanın uyumunu bozduğunda [köyde, geyik avlayan iflah olmaz inancı doğrultusunda filmde de vurgulandığı üzere] kendi felaketinin de yaratıcısıdır” (Alpaslan: “Cengiz Aytmatov’un Elveda Gülsarı, Dişi Kurdun Rüyalari” 2014, 24).

Filmde mekân olarak da “Antalya dağları” seçilmiştir (bakınız “*Alageyik* filmi”) çünkü dünyada en saf yabani alageyiklerin bulunduğu tek yer Antalya¹⁴’dır ve bu geyiklerin takip edilmesi ve avlanması çok zordur.

Alageyiğin avlanması, ele geçirilmesi zor olduğundan Halil’in geyik tutkusu da her geçen gün artmaktadır. Bu nedenle, çok yaman bir çelişkidir bu, geyik avındaki başarısı köy halkının gözünde onun ne kadar yiğit ve eril olduğunu simgelemektedir. Avda elde ettiği geyik etini köy meydanına getirir Halil ve tüm köy halkı hep beraber taze geyik etini yer. Halil burada hem avcı hem de köyüne, ocağına ekmek getiren ve bunu dost düşman demeden herkese gani gani ikram eden, cömertçe halkını besleyen “yiğit” konumundadır. Ancak, aynı zamanda geyik avının uğursuzluk getireceği inancı da köyde yer etmiştir ve

¹⁴ “dünyada en saf yabani alageyiklerin bulunduğu tek yer Antalya’dır ve yöre halkı tarafından [ala geyiğe] Benekli geyik¹ adı da verilmektedir. [Bu geyik türü] [s]onradan insanlar tarafından [...] bütün Avrupa’ya yay[gınlaştırılmıştır]. [Alageyikler] İran’ın batı kıyıları ötesinde Asya’da doğal olarak bulunmazlar. Evcil ve yarı evcil popülasyonları, Avrupa başta olmak üzere değişik bölgelerdeki doğal parklarda ve korunaklı avlamlarda bulunan gözde bir türdür. Yabanileri çok ürkektir ve en ufak bir ses duyumunda ormanda izini kolayca kaybettirebilmektedir ve yaşam süreleri 12 yıl kadardır” (“Alageyik”; “Hayvanların Bilmediğiniz Özellikleri”). Alageyik ya da Yağmurca geyikgiller familyasından, göçmen olmayan ve sürü oluşturan, kürek boynuzlu ve benekli... bir geyik türüdür. Evcil ve yarı evcil popülasyonları doğal parklarda ve korunaklı avlamlarda kalabalık sürüler hâlinde bulunur. Antalya gibi gerçek yabani ortamlarında kalabalık sürü oluşturmazlar ve büyük bir erkeğe bağlı daha ufak sürüler, “harem” hâlinde toplanırlar. Görme duyuları diğer geyik türlerine göre daha iyi gelişmiştir... İhtiyatlı olan bu hayvanların izlerinin takip edilmesi kolay değil ve avlanması zordur.^[3] (“Alageyik”).

bu nedenle bir taraftan da Halil'in geyik avı tutkusu pek iyiye yorulmaz ve köy halkı da çelişki içindedir. Halil köy halkınca bir taraftan kahraman, bir taraftan da geyiklerin lanetine¹⁵ uğrayabilecek biri olarak görülmektedir ve bundan ötürüdür ki hem Halil'in hem de köyün akıbetinden korkarlar. Diğer bir deyişle, filmde “ne hayvanlar ne de insanlar kendini güvende hissetmektedir”. *Alageyik* filminde geyiklerin dağlarda rahatsız edilmesiyle insanların köyde eşkiyalarca rahatsız edilmesi arasında böylece paralellik kurulmaktadır. Ayrıca, Halil aracılığıyla “[s]ilah... gibi araçlar kullanarak avlanan insanoğlunun bütün hayvanların doğal avlanma biçimlerinin dışında ve üstünde bir güç kullandığı vahşeti sergilenir” (Alpaslan “Cengiz Aytmatov’un *Elveda Gülsarı*: 2014, 15) ve bu durumun da “doğacıl olmadığı” (Alpaslan “Cengiz Aytmatov’un *Elveda Gülsarı*: 2014, 16) vurgulanır. Silahlı insana karşı geyik çırlıçplak, savunmasızdır adeta. Bu adil bir dövüş değildir. Geyiğin genel özellikleri ile ilgili olarak Hülya Dünder Şahin ise bir yazısında şu noktaların altını çizmektedir:

[Geyik]...[s]evimli, çevik, hassas ve içli bir hayvandır. İnce zarif bir vücuda sahip ve ürkektir. İnsandan kaçır, peşinden sürüklediği insanı dermansız bırakır. Tenha yerlerde yaşar. Avlayan iflah olmaz, avlanmış geyiğin gittiği ev tarumar olur, yerinde ot bitmez. Bedduası avcının soyuna da etki eder. Mukaddes bir hayvandır. Kurt gibi aniden ortaya çıkar ve çoğu kere insanlara doğru yolu gösterir. Birdenbire ortadan kaybolur. Mutlu sona erdiricidir. Sevgi perisidir. Totemdir, ruhların üzerinde dolaştığı ilahi bir varlıktır. Tanrı'nın elçisidir. Gökte dolaşan yarı ilahi yaratıktır.(s.71)

Tıpkı bu alıntıda belirtildiği üzere “geyiği avlayan iflah olmaz” ve “hayvan haklarının ihlali”, “[i]nsanın kendi dışındaki canlılara karşı acımasızlığı, sadece hayvanları değil, insanları da zorlamakta, ağır bedel ödetmektedir” (Alpaslan “Cengiz Aytmatov’un *Elveda Gülsarı*: 2014, 23), ancak filmde de vurgulandığı üzere, geyik aynı zamanda yol göstericidir¹⁶ de ve Halil'e dağlarda yol göstererek eşkiyalardan, Ağa ve adamlarından kurtulmasına yardımcı olur. Filmde, alageyik efsanesinde olduğu gibi Halil ölmez, sadece yaralanır ve böylece hikâyenin sonu izleyiciye biraz yumuşatılarak verilir. Halil filmin sonunda Zeynep'in yanında olacağına söz verir, artık aklı başına gelmiştir. Böylelikle, geyik onları da mutlu sona erdirmiştir. Hülya Dünder Şahin'in yazısında vurgulandığı üzere “sevgi perisi olarak” sevenleri bir araya getirmiştir.

Filmin 1959 ve 1969 versiyonları karşılaştırıldığında, başrollerinde Yılmaz Güney¹⁷'in oynadığı *Alageyik* filminde yerel müziklerin ve yerel kültür öğelerinin daha ön planda olduğu gözlenmektedir. *Alageyik*'in her iki film versiyonu ile ilgili olarak Yaşar Kemal'in direkt bir eleştirisine ya da yorumuna rastlayamasak da, arşivlerde film eleştirmenlerince yapılan yorumlardan romandan sinemaya yapılan adaptasyonu başarılı buldukları görülmektedir. Bu bağlamda, Agah Özgüç filmin ilk versiyonu ile ilgili olarak,

1959'a gelince doğrudan doğruya bir Yaşar Kemal dünyası üzerine kurulmuş bir film görüyoruz. Bu, Atif Yılmaz'ın yönettiği ve senaryosunu Hafit Refiğ'le Yılmaz Güney'le ortaklaşa yazdığı “Ala Geyik”tir. Yılmaz Güney'in de başrolünü oynadığı “Ala Geyik”, bir öykü olarak genel yapısı içinde destansı özellikler taşır. Ve Atif Yılmaz'ın sineması da bu masalsi içeriğe uygundur kuşkusuz. Geyik avına tutkun Âli'yle [Bu şekilde yazılmış] yavuklusunun sevda öyküsü üzerine kurulan “Ala Geyik”te

¹⁵ Burada iki karşıt düşünce mevcuttur, Halil'in bol bol geyik eti ikram edebilmesinin ardında da diğer taraftan “hakkına razı olmayan, daima daha fazlasını isteyen, doğayı sınırsızca ve sorumsuzca kullanarak tüketen, dinginliği ve dengeyi bozan bütün eylemlerin kaynağı insandır” (Alpaslan “Cengiz Aytmatov’un *Elveda Gülsarı*: 2014, 17) görüşünü destekleyebilecek bir husus da mevcuttur ve köylüler belki de bu yüzden de Halil için endişelenmektedirler.

¹⁶ Satı Kumartaşoğlu, “Folklorumuzda geyik, avcıları ve veli şahsiyetleri mistik bir mekâna doğru yönlendiren bir aracı ve kılavuz hayvan olarak bilinir” (2016, 137) diye ifade etmektedir. Ayrıca, “Geyikler yılda bir defa üreme dönemlerinde boynuzlarını düşürürler ve yerine bir çatal fazlasıyla yenisini çıkarırlar. Bu nedenle geyik boynuzları ‘yenilenmeyi’ ve ‘ölümsüzlüğü’ temsil etmektedir. Geyik boynuzlarının türbeleri ziyaret eden hastalara sürülmesi, boynuzların bu simgesel anlamı ile ilgilidir” (2016, 137).

¹⁷ Atif Yılmaz'ın 1959'da çektiği *Alageyik*, *Bu Vatanın Çocukları*'ndan sonra Güney'in oyuncu olarak 2. Filmidir. Dönemin yetkin sinema eleştirmeni Ali Gevgilili, *Vatan* gazetesindeki köşesinde yazdığı yazıda şöyle der: “Atif Yılmaz'ın *Alageyik*'te başrolü verdiği genç oyuncu Yılmaz Güney, davranışlarıyla yarımından umut vermektedir” (Varol, 70).

A comparative approach to deer motif in the movies, *The Red Deer* and *The Deer Hunter*/ F. Kalpaklı (pp. 1096-1112)

Atıf Yılmaz, anlatım ve folklorik çalışmalarıyla dikkati çekerken, Yılmaz Güney de oyuncu olarak ilk işaretini verecektir (1992:4).

diye belirtmektedir.

Alageyik filminin 1959 yapımında, Yılmaz Güney'in de fiziksel özellikleri açısından buğday tenli, bıyıklı tam bir Anadolu erkeği tiplemesine uyması ve ataerkil avcı toplumlardaki erillik kavramının filmde ön plana çıkartılmasında filmin yönetmenince fonksiyonel olarak kullanılmış olabilir diye düşünüyoruz. Nitekim, filmde bir ara Halil, dağlara çıkıp geyik avlamaktan vazgeçmiştir. Düşmanları/ağanın adamları bunun üzerine Halil için, “[k]orkudan geyik avına çıkamıyor. Karılar gibi oturup bardak nakışlıyor”, diyerek Halil'i kışkırtarak tekrar dağa çıkmasını sağlarlar ve “Üç Ceylan¹⁸ Dağı'nda pusu” kurmayı planlarlar. On yıl sonra, Cüneyt Arkın'ın rol aldığı *Alageyik* filminde ise avcılık ve erillik arasındaki bağa değinilmekte, fakat bu kadar vurgu yapılmamaktadır.

Diğer taraftan, ilginç bir şekilde, filmde zaman zaman avcılık erillik göstergesi olarak onore edilirken, film boyunca çekilen dağlardaki geyik ve doğal imgelerle seyirci üzerinde ters bir etki yaratılmakta ve bu güzellikler aracılığıyla izleyici üzerinde “doğa sevgisi” ve filmin sonuyla da vurgulandığı üzere “hayvanları koruma” isteği uyandırılmaktadır. Seyirci, avcı Halil'den çok, dağlarda ona yol gösteren alageyikle bütünleşmekte ve geyiğin rehberliği, geyiğin içgüdüleri seyircinin hem takdirini toplamakta hem de bu yolla izleyici tıpkı Cengiz Aytmatov'un *Dişi Kurdun Rüyalari* romanında olduğu gibi (bakınız Alpaslan, “Cengiz Aytmatov'un *Elveda Gülsarı, Dişi Kurdun Rüyalari, Ebedi Gelin: Dağlar Yıkıldığı Zaman* Romanlarında Hayvan Zihni”) geyiğin duygularını okuyabilmektedir.

Nitekim, filmin ana karakteri de “bir geyik avcısından bir geyik aşığına dönüşmüş” ve filmin sonunda “[t]övbeler tövbesi geyik avına” demektedir. Bugünkü istatistiklere bakıldığında da *Alageyik* filmi gibi hayvan ve doğa sevgisini aşıl原因an çalışmaların, çevre bilincinin¹⁹ oluşmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Sunulan bir rapora göre:

Türkiye'de ilk defa av ve yaban hayatı çalışmaları Antalya Orman Bölge Müdürlüğüne bağlı Düzlerçamı bölgesinde 1966 yılında başlamıştır. Senelerce bilinçsiz ve acımasız sürdürülen avcılık nedeni ile nesilleri yok olma sınırına gelen ve sadece Türkiye'de Düzlerçamı'nda 7 baş kalan alageyikler koruma çalışmalarıyla 2010 yılında 300-400 başa ulaşmıştır. (“Alageyik”)

Sonuç olarak diyebiliriz ki çevre ve çevre sorunları ile ilgili edebi eserlerin sinemaya uyarlanmasıyla daha geniş kitlelere ulaşabilmekte ve soyu tükenme tehlikesiyle karşı karşıya olan daha birçok hayvan çeşitinin korunması için alınması gereken tedbirler ve bunların eyleme dökülmesinde sinema, daha geniş bağlamda bugün dördüncü güç olarak adlandırılan medya önemli bir rol oynamaktadır ve “*Alageyik* filmi de bunun güzel bir örneğidir”. Devletçe alınan tedbirler ve bunun sinema yoluyla da pekiştirilmesi sonucu 70'li yıllardan bu yana alageyiklerin sayısında bir artış gözlemlenmiştir. Bu da Özdağ'ın *Çevreci Eleştiriye Giriş*²⁰ kitabında ve *Kadim* programında belirttiği üzere, bilim tek başına çevreyi korumada yetersiz, kuru kalmaktadır ve çevre bilincinin halka yayılmasında edebiyatın ve edebi eserlerin (ve bunun bir uzantısı olarak da sinemanın) önemli bir rolü vardır argümanını destekler niteliktedir. Bu bağlamda, “*Alageyik* filminde, seyircilere (zaten eski Şaman Türk kültüründe de

¹⁸ *Alageyik* filminin 1959 yapımında, yer isimlerinde de geyik ve ceylan kelimeleri kullanılarak, geyik imgesine olan vurgu güçlendirilmektedir.

¹⁹ Bakınız Opperman ve Özdağ'ın “Introduction: New Connections in Ecocriticism”, *The Future of Ecocriticism: New Horizons*. (1-8).

²⁰ Esasen çevreci eleştirmenler, çevre krizinin çözüm bulması için salt bilimin işe yaramayacağını sıklıkla dile getirirler. Bu eleştirmenlere göre bilimin dili mekaniktir, sıkıcıdır, duygulardan yoksundur; insanın doğaya olan tavrında gereken değişikliği sağlamaya yetmez. Doğa korumada esas fark yaratacak olan ruhumuza seslenen ve böylelikle içsel bir değişime olanak tanıyan edebi eserlerdir (Özdağ, 2014, 19).

varolan) geyiğin, geyik canının, hayvan hayatının kutsallığı hatırlatılarak izleyici üzerinde bir çevre bilincinin oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Filmde sık sık tekrarlanan geyik avlayan iflah olmaz cümlesi ile de “doğanın her bir ögesinin değerinin farkına varan, doğanın içinde insanoglunun sadece küçük bir parça olduğunu bütün varlığıyla hissedeni” (Alpaslan: 2014, “Türk Şiirinde Doğa Algısı...”, 90) ve hissettiren bir mentalite ile karşılaşıyoruz ki bu doğadaki diğer canlıların yaşam hakkını ihlal etmeden, doğayla uyum içinde yaşama prensibinin hem izleyiciye hem de hayata aktarılması açısından son derece önemlidir.

Geyik motifinin ele alındığı bir diğer film ise yönetmenliğini Michael Cimino'nun yaptığı ve senaryosunu yine Michael Cimino'nun ve Deric Washburn'un yazdığı 1978 yılı Amerikan yapımı, başrollerinde Robert De Niro ile Meryl Streep'in yer aldığı *Avcı/The Deer Hunter* (bakınız “*Avcı*”, beyazperde ve sinemalar.com) filmidir. *Avcı/The Deer Hunter* (1978) filmi, James Fenimore Cooper'ın *Geyik Katili/The Deerslayer* (1841) adlı romanından beyaz perdeye uyarlanmıştır. Film esas olarak Vietnam Savaşı'nı konu olarak almaktadır ve bunu yaparken

Vietnam Savaşı'nı tasvir etmek için iki metafor kullanır: av ve oyun [Rus ruleti/bahis oyunları]. Birinci metafor filmde de gönderme yapılan James Fenimore Cooper'ın *Geyik Katili* (1841) romanından alınmıştır. Cooper'ın romanındaki Natty Bumppo karakteri ile *Avcı* filmindeki Michael karakterleri arasında birçok benzerlikler vardır: her iki karakter de başka bir insanı öldürme zorunluluğunu ve savaşı ilk defa deneyimleyen çok yetenekli avcılardır; her ikisi de düşmanlar tarafından esir alınırlar, yani yerliler ve Vietnamlılar tarafından; her ikisi de erkeklerle takılmayı tercih etmekte ve kadınlardan çekinmektedir; her ikisi de 'tek atışı' kendisine erkeklik düsturu edinmiştir²¹. (Chong 94)

Ancak yukarıdaki alıntıda değinilen benzerlikler bizim çalışmamızda sayılamayacak kadar çok ve çeşitlidir, biz bu çalışmamızda *Alageyik* ve *Avcı* filminde kullanılan geyik imgesini karşılaştırmalı olarak incelemeye çalışacağız.

Filmin orijinal isminin her kelimesini tam olarak çevirecek olursak “*Geyik Avcısı*”dır ki, bu da filmin ele aldığı Vietnam Savaşı'nı da göz önüne alırsak, savaşa katılan, savaşta yaralanan ya da ölen tüm askerleri temsil etmektedir kanaatindeyiz çünkü tıpkı geyik avında olduğu gibi bu emperyalist savaşta da askerler geyik gibi, gencecik diğer askerleri, birbirlerini tuzağa düşürerek avlamaya çalışmaktadırlar. Bu nedenle, Frank Burke gibi bazı film eleştirmenleri *Avcı* filmi “emperyalizmin öldürücü/yıkıcı sonuçlarını empatiyle, bir bütünlük içinde anlattığını” (27) ileri sürmektedir. Nitekim, savaşta sadece insanlar değil, o zamanlar “bir tarım ülkesi olan Vietnam'ın” (bakınız Burke, 22,24,25,26) doğal güzellikleri ve tabiatı da tahrip edilmiştir ve emperyalizmin hem insan hem de doğa üzerindeki yıkıcı etkileri filmde gözler önüne serilmektedir.

Filmdeki olay örgüsüne bakılacak olursa, *Avcı* filmi adeta yaşamın tüm renklerini barındırırçasına bir düğün sahnesi ile başlayarak, cenaze sahnesi ile son bulmaktadır. Amerika'da Clairton'da bir kasabada (Pennsylvania) çelik üretiminin yapıldığı bir fabrikada çalışan (“The Regeneration of America: Uses of Landscape in ‘The Deer Hunter’”) Michael Vronsky/Mike (Robert De Niro), Nikonar/Nick Chevotarevich (Christopher Walken) ve arkadaşları yakın dostları Steven'in (John Savage) düğününde hep birlikte seyirciye tanıtılırlar.

²¹ *The Deer Hunter* employs two metaphors to describe the Vietnam War: the hunt and the game. The first metaphor derives from the allusion within the film to James Fenimore Cooper's novel *The Deerslayer* (1841). There are many similarities between the characters of Natty Bumppo in Cooper's novel and Michael in the film: both men are skilled hunters who experience war and the need to kill another human being for the first time; both are taken captive by their respective enemies, the Indians and the Vietnamese; both eschew the company of women, preferring male camaraderie; and both espouse the hunting philosophy of the "one shot" as the measure of masculinity. (Chong, 94)

A comparative approach to deer motif in the movies, *The Red Deer* and *The Deer Hunter* / F. Kalpaklı (pp. 1096-1112)

Yukarıda adı geçen bu genç adamlar çok yakında Vietnam Savaşına katılacaklardır ve düğün onlar için hem bir eğlence, kutlama hem de bir veda gecesidir. Düğün gecesi, Mike gökyüzünde bulutların arkasında yalancı güneşi (*sundogs*) görür ve bunun yerliler arasında kurtların avcıya gönderdiği bir işaret olduğunu; av için iyi bir zaman olduğunu işareti söyleyerek, arkadaşlarını “av partisi” yapmak için ikna eder. Böylece, düğün gecesinin ardından Mike, Nick, ve diğer arkadaşları Axel (Chuck Aspergren), Stan (John Cazale), ve John (George Dzundza) hep beraber dağlara giderek geyik avına çıkmaya karar verirler. *Avcı* filminde de tıpkı *Alageyik* filmindeki Halil gibi, bu genç adamlar avı düğün eğlencelerinden daha cazip bulmaktadırlar.

Filmde, Clairton kasabasının gri ve kirli havasından sonra dağlar, ağaçlar ve sular Mike ve arkadaşlarına adeta cennetten bir köşe sunmaktadır. Nick, “[s]on nefesimi dağlarda vermeye aldırım. Ben ağaçları, dağları severim, Vietnam başka” (“*Avcı*”) diyerek Mike’a ne olursa olsun kendisini Vietnam’da bırakmamasını ve onu memleketine, dağlara geri getirmesini söyler.

Avcı (1978) filminde, Mike *Alageyik*’in Halil’i gibi tam bir geyik avı meraklısıdır; arkadaşlarına geyiklerin acı çekmemeleri için “tek atışta” vurulmaları gerektiğini anlatır durur. Fakat, Mike’ın bu yaklaşımı “diğer arkadaşları tarafından göz ardı edilir” (Boyd, 42). Bu bağlamda, aşağıda verilen Mike ile Nick arasındaki diyalog²² önemlidir:

Nick: Tek atış artık beni ilgilendirmiyor.

Mike: Tek atışı düşünmek zorundasın – Tek atış herşeyin özü – İnsanlara anlatmaya çalıştığım bu – yine de anlamıyorlar” (Aktaran Boyd, 42).

Mike ava çıktığında ise genelde dağlarda geyiği tek başına izlemeyi tercih etmektedir ve filmin yönetmeni Cimino, Mike’ın toplumunun bir temsilcisi olarak, hem de toplumundan ayrı olarak dağlarda tek başına oluşunu “onun gücüne” (Fox, 22) işaret olarak göstermektedir. Filmdeki Mike karakteri hem Amerikan yerlilerinin hikâyelerinden hem de *Geyik Katili* romanından izler taşımaktadır. Örneğin,

Cooper’ın anlatımları Amerikan yerli mitolojisini doğrularak “av adamın ve hayvanın evliliği olarak nitelendirilir.... Avcı öldürme anında avı ile bir olduğundan, avına denk ve uygun bir rakip olmak için kendisini hazırlamalıdır. Öldürme anında, hükmettiği ve öldürdüğü şeyin gücünü üstlenir ve bu nedenle, avcı karakterini ve yeni adını kurbanından almaktadır”. (Aktaran Chong, 94)

Bahsi geçen avlanma sürecinde, Mike adeta öldürdüğü hayvanların gücünü ve karakterini üstüne almakta, avıyla bir olmakta ve böylece adeta kaderin bir cilvesi olarak ileride katılacağı Vietnam Savaşı’na kendini hazırlamaktadır. Savaşta çok işine yarayacak olan bir geyiğin çevikliğini, iz sürmeyi ve izini kaybettirmeyi, avıyla bir olduğu bu anlarda öğrenmektedir. Fakat henüz savaşın vahşeti ile yüz yüze gelmediğinden, dağlarda huzurlu ve mutludur.

Geyik avına çıktığı zamanlarda, dağlarda geyiklerle adeta ulvi bir saklambaç oynamaktadır. Bu sahnelerde, filmin arka fonunda kilise müziği duyulmaktadır; sanki Mike ile geyik arasında kutsal bir dans, kutsal bir ritüel yaşanmaktadır. Mike ile geyik arasındaki kovalamaca ve kaçma sahnesi ve müzik aynı zamanda seyircinin kafasında geriye dönük, düğün sahnesine dönük çağrışımlar yapmaktadır. Düğün sahnesinde de, Mike ile Linda (Meryl Streep) çoşkulu bir şekilde dans ederken, geyiğin dağlarda seke seke kaçmasıyla, Linda’nın düğünde seke seke oynaması ve ikilinin birbirine ürkek ve kaçmak

²² ... the code of the 'one shot, a code dismissed by the others, even by Nick, as mere idiosyncrasy ("To tell you the truth, I don't think much about 'one shot' anymore"), but maintained by Michael, through an almost desperate assertion of will, as a moral imperative ("You have to think about one shot -- one shot is what it's all about -- I try to tell people that - they don't understand") (Boyd, 42).

bakışları arasında paralellikler kurulmaktadır. Mike bu danslarda da bir geyik avcısından bir gönül avcısına dönüşmüştür; Linda da tıpkı bir geyik gibi ürkek gözlerle Mike'nın bakışlarını izlemektedir. Tabii düğün sahnesinde, arka fonda, kıvrak Rus müzikleri çalmaktadır. Düğünde çalınan müzikler ve düğün merasiminin yapıldığı kilise Clairton kasabesindeki işçilerin Rus Ortodoks kökenini gözler önüne sermektedir. Rus kökenli bu işçilerin çoğunluğu Clairton Demir Çelik fabrikasında çalışmaktadır. Binbir umutla geldikleri bu fırsatlar ülkesi, Amerika'ya her alanda hizmet etmeye hazırdırlar ve aralarından bir kısmı gözlerini kırpmadan Vietnam Savaşı'na katılmaya karar vermişlerdir bile. Filmdeki av sahnesi ve geyik öldürme, ilerleyen zamanlarda yerini savaş sahnelerine ve insan öldürmeye bırakacaktır.

Mike dağlarda dolaşırken güzel bir geyik avlar ve geyiğin gösterişli boynuzlarını vurgulayacak bir biçimde, geyiği beyaz *Impala* arabasının önüne koyarak, bir kahraman edasıyla akşam kasabaya geri döner. Bu sahne de, bize Halil'in *Alageyik* filminde geyiği omzuna atarak, kasaba halkı şenlik yaparken onlara sunmasını andırmaktadır. Tabii bir farkla, Halil'in atının yerini bu sefer sanayileşmeyle birlikte Mike'ın beyaz otomobili almıştır. Otomobilin markasının *Impala*²³, yani bir geyik cinsinden alınmış olması da kayda değerdir. Böylece, *Avcı* filminde, Amerika'nın sanayi toplumuna geçiş süreci ile Mike ve Nick'inin dağlara olan tutkusu ve onların doğaya olan özlemi daha da vurgulanmaktadır.

Bir sonraki sahnede, Mike ve arkadaşlarını Vietnam'ın yemyeşil köylerinde ama müthiş bir ateş altında olduklarını görürüz. Bu sefer, geyik avı değil, gerçek bir insan avı vardır meydana; çocuklu Vietnam'lı bir kadının vuruluşuna şahit oluruz. *Alageyik* Efsanesinde, hamile geyiklerin vurulması hoş görülmezken, savaşta çocuklu kadınlar büyük bir soğukkanlılıkla öldürülmekte, katledilmektedir. Amerikan askerleri, Mike ve arkadaşları da içlerinde olmak üzere esir düşerler. Suyun içinde adeta avcılar tarafından tuzağa düşürülen geyikler gibi kafeslere kapatılarak işkence edilirler. Kuzey Vietnamlı askerler, Amerikalı askerleri Rus ruleti oynamaya zorlarlar. Bu baskıya dayanamayan, Steven sinir krizi geçirir, ancak Mike bir yolunu bulup bir geyik çevikliği ile onu ve Nick'i alarak esir kampından kaçmayı başarır. Sonunda, onlar yüzerek nehirde kaçarken Amerikan helikopterleri onları bulur. Bu esnada, Steven bacıklarını kaybeder, Nick ise savaş travması nedeniyle pek kendinde değildir artık ve gece kulüplerinde Rus ruleti/bahis oynayarak, hayatını tehlikeye atarak adeta kendini öldürmeye çalışmaktadır.

Mike Amerika'ya evine geri döndüğünde, Linda ile daha da yakınlaşır. Bir süre sivil hayata alışmaya çalışır, hatta arkadaşlarıyla birlikte tekrar geyik avına gider. Ne var ki yaşadıkları onu değiştirmiştir, Mike'ın savaş sonrası, geyik avı esnasında yaşadıkları detaylı bir şekilde incelemeye değer niteliktedir.

Filmdeki dağ sahnelerinde, geyik Mike'ı peşinden koşturur; adeta ona dağda rehberlik eder. Mike büyük bir heyecanla bir süre geyiği takip eder ve en nihayetinde onu vurmaktan vazgeçer. Geyiğin yaşamasına izin verir, diğer bir deyişle geyiğin yaşam hakkına saygı duyar. Hatta bir sahnede, çağlayan suyun başında oturup geyik ile konuşur. Mike "yaşamın kutsallığı"ni kabul ederek, geyiği özgür ve diri olarak bırakır; arkadaşlarına da hedefi vurmadığını söyler. Bu sahnede, Mike'ın "geyiği öldürmeyi reddetmesi, [aynı zamanda] onun olgunlaştığını göstermektedir"²⁴ (Fox, 23). Mike olgunlaşmıştır, savaştan önceki sahnelerde geyikleri öldürmekten çekinmediğini ve belki bundan bir çeşit haz aldığını da söyleyebiliriz. Vietnam Savaşı'na katılmadan önce, Mike daha toy ve daha acımasızdır. Geyik avına çıktığında sanki bir çeşit tanrıçılık oyunu oynamaktadır; avının, geyiklerin yaşayıp yaşamayacağına karar vermek onun

²³ Otomobil markası olarak seçilen isim de o sıralar Amerika'da yaşanan sosyo-kültürel değişimin, sanayileşmenin sembolüdür adeta, eskiden *impala* deyince insanların ilk aklına gelen bir çeşit geyik türü iken, şimdilerde metal yığını ve etrafa egzoz gazı saçan otomobiller gelmektedir ve otomobil sahibi olmak bir çeşit statü göstergesidir.

²⁴ "De Niro's subsequent refusal to kill the deer at the end of the film indicates his growth" (Fox, 23).

A comparative approach to deer motif in the movies, *The Red Deer* and *The Deer Hunter*/ F. Kalpaklı (pp. 1096-1112)

elindedir ve bu ona kendini daha da güçlü hissettirmektedir. Vietnam Savaşı'ndan birçok acı tecrübelerle ve hayatın kutsallığının hiçe sayıldığı birçok ana şahitlik ettikten sonra evine, Clairton'a döndüğünde ise Mike artık eski Mike değildir. Mike daha olgunlaşmış²⁵ ve hayatın, yaşamın kutsallığını idrak etmiştir; "Michael'ın ikinci avda geyiği öldürmeyi reddetmesi ya da başaramaması, avı zedelemekten ziyade, aksine avın ahlaki önemine yeni bir boyut katarak, [avı] daha da önemli kılmıştır" (Boyd, 42). Kanımızca Mike tanrıcılık oynamanın bir faydası olmadığını; kendisinin tanrı olmadığını ve evrenin merkezinde olmadığını, tıpkı diğer canlılar gibi kendisinin de bu evrenin ve düzenin bir parçası olduğunu, sıradan bir insan olup kimsenin canını almak gibi bir hakka sahip olmadığını idrak edip, bunu kabul edip dağdaki kulübesine geri dönmüştür.

Mike'ın bu olgunlaşmasına karşın bir önceki sahnede, bir avuç geyik avcısının, hep beraber diğer bir geyiği takip ettikleri ve geyik tam nehirden karşıya geçerken, bu avcılarının suyun içindeki geyiği hunharca ve beceriksizce avladıklarını ve bu avcılarının geyiğin acı çekerek yaşamını yitirmesinden de büyük bir zevk aldıklarını gözlemledik. Bu sahnede ise henüz insanların ve avcılarının doğaya ve diğer canlılara karşı davranışında daha alınacak uzun bir yolun olduğu gösterilmektedir.

Filmde bir sonraki sahnede ise, Mike'ın arkadaşları arasında, dağ kulübesinde ufak bir tartışma çıkar ve bu esnada, Mike Stanley'nin hep beraberinde taşıdığı küçük silahı elinden alarak uzaklara fırlatıp atar. Mike'ın bu hareketini de sembolik olarak inceleyecek olursak, Mike'ın zaman içinde değişerek dönüşüme uğradığını ve ölümden ziyade yaşamı yeğlediğini, "yaşamayı ve yaşatmayı" amaçladığını söyleyebiliriz.

Bu bağlamda, Mike Nick'e verdiği sözü de unutmuyacaktır ve Vietnam'a geri dönüp, onu Amerika'ya geri getirmeye çalışır. Tıpkı dağlarda geyiklerin izini sürdüğü gibi, Vietnam'da da büyük bir titizlikle Nick'in izini sürerek onu bulur. Nick'in çalıştığı gece kulübüne giderek ona dağları, ağaçları hatırlatarak, onu eve dönmeye ikna etmeye çalışır. Fakat Nick, doğadan ve kendi özünden kopmuştur bir kere, bileklerinde jilet izleri vardır, bakışları donuktur, sanki bir takım uyuşturucu maddelerin de etkisi altındadır, savaşın yarattığı birçok travmanın izlerini ruhunda ve bedeninde taşımaktadır. O dağlarından²⁶, ağaçlarından uzaklara atılarak, köklerinden koparılmıştır ve artık yaşayan bir ölüdür. Gelişmiş, mekanik silahlar hem onun ruhunu hem de masum Vietnamlı sivilleri yok etmektedir. Nick'in bakışlarının ferî gitmiştir, tüm dünyadaki endüstrileşmeye paralel olarak o da mekanikleşmiş, özüne doğasına yabancılaşarak ruhunu kaybetmiştir sanki. Tüm bunlara rağmen, Mike hemen pes etmez; Nick'i dağlara, ait olduğu yere götürmeye kararlıdır. Nick adeta savaşta hayatta kaldığı için kendini suçlu hissetmektedir ve insan doğasına aykırı olan savaşta şahit olduğu bunca vahşetten sonra yaşamayı hak etmediğini düşünmektedir. Tüm bu düşüncelerin olumsuz tesiri altında, Nick Mike'a karşı Rus ruleti oynayarak, en nihayetinde kendini öldürür. Tıpkı geyik avında öğütledikleri gibi kendini de tek atışla öldürür. Mike çaresiz ve üzgün Nick'in naaşını Amerika'ya geri getirir. Böylece, Nick'e verdiği sözü tutmuştur, ne olursa olsun onu dağlara, toprağına, ait olduğu yere, vatanına geri getirmiştir.

Filmin son dakikalarında Nick'in cenaze töreni ve bunu müteakiben arkadaşlarının hep beraber cenaze yemeğinde "Tanrı Amerika'yı korusun (kutsasın)/God bless America" şarkısını söylediklerini görmekteyiz. Şarkının sözlerine kulak verilirse, bu şarkının Amerika'nın toprağına, suyuna, doğasına bir övgü olduğu görülür ki, bu da filmde insanın ölüm anında dahi toprakla olan bütünleşmesine bir vurgu

²⁵ Michael's failure, or refusal, to kill the deer in the second hunt, serves not to diminish, but rather to enlarge and add a further dimension to the moral significance of the hunt (Boyd, 42).

²⁶ Bazı eleştirmenler Mike'ı ve Nick'i birbirini tamamlayan avcı/savaşçı ve şaman olarak adlandırır. Avda ve savaşta, Mike daha atak ve disiplinlidir, Nick ise daha duygusal ve daha edilgendir; tıpkı bir Şaman gibi etrafını gözlemleyerek anlamaya çalışmayı tercih eder (bakınız Boyd, "The Deer Hunter: The Hero and the Tradition", 49).

olabilir kanaatindeyiz. Cenaze sonrası söylenen bu şarkı ile tüm karakterler anakronistik bir ekoleştirilme bilinçle adeta tıpkı Nick gibi hepimiz topraktan geldik, yaşanan her an, geçen her saniye ile birlikte toprağa daha da yakınlaşmakta ve toprağa gitmekteyiz; her damla suda, her toprak zerresinde gene hep beraber olacağız diye vurgulamaktadırlar. Nitekim hayat devam etmektedir ve yaşam ile ölüm iç içedir, içinde buldukları an itibarıyla yaşama tutunmaya, yaşamaya da devam edeceklerdir; bu doğanın içinde su gibi akan doğal yaşam döngüsüdür.

Bu sebepten ötürüdür ki film düğünle başlayıp, cenaze ile bitmektedir. Filmin son sahnesinin bir cenaze sahnesi olmasına rağmen, filmin sonunda genel olarak iyimser bir atmosfer hâkimdir diyebiliriz; çünkü film hayatın devam ettiğini simgeleyen geniş bir yemek masasında ve filmdeki esas topluluk hep beraber Tanrı Amerika'yı korusun/kutsasın şarkısını söylerken bitmektedir. Ayrıca, bu esnada, kamera da Mike'ın Linda'ya sevgi dolu bakışları üzerinde odaklanarak, bu sevgiyi seyirciyle paylaşmaktadır ki insanın özünde doğal olarak bulunan sevginin tüm acılara ve savaşlara rağmen bir yol bularak açığa çıktığı her yerde yaşam ve umut hep vardır diye öne sürülebilir.

Tüm bu bilgilerin ve örneklemelerin ışığında denilebilir ki her şeye rağmen, *Avcı* filmi savaşlarla, silahlarla hem insan doğasına, hem de tüm evrendeki doğaya yapılan tahribata karşın, bunlardan ders alarak insanın tekrar özüne, doğaya dönerek sevgiyle yaşayabileceği ve yaşatabileceği mesajını vererek sona ermektedir.

Sonuç olarak *Alageyik* ve *Avcı* filmlerine karşılaştırmalı²⁷ bir bakış açısıyla bakıldığında diyebiliriz ki, her iki film de romanlardan beyazperdeye aktarılmıştır ve her ikisi de yerel halk hikâyelerinden öğeler taşımaktadır. *Alageyik* Anadolu halk efsanelerinin, *Avcı* da Amerikan yerlilerinin hikâyelerinin izlerini taşımaktadır. Her iki filmin ana karakteri de oldukça gözü pek, mert eril karakterlerdir. Sevdiklerine ve arkadaşlarına, içinde yaşadıkları topluma karşı merhametli ve koruyucu, düşmanlarına karşı acımasız ve serttirler. *Alageyik* filminde Halil köy ağasına karşı, *Avcı* filminde ise Mike, Kuzey Vietnam'lı askerlere karşı seyircinin üzerinde hayranlık uyandıran bir şekilde karşı koymaktadırlar. Hem Halil'in hem de Mike'ın gözü karadır; doğru bildikleri için mücadele etmekten, savaşmaktan korkmazlar. Diğer ilginç bir benzerlikleri ise ilk başlarda özgürlüklerine çok düşkün olup, sevdikleri kadınların yanında olmaktansa, geyiklerin yanında olmayı tercih etmeleri, ancak daha sonra her ikisinin de geyiklerin ruhsal rehberliği sonrasında ehlişerek geyik avcılığından gönül avcılığına terfi ederek, filmlerin son sahnelerinde sevdikleri kadınların yanında yer almalarıdır. Artık hem Halil hem de Mike daha ehliştirilmiş ve daha dingindirler.

Her iki filmdeki en belirgin benzerlik ise hem Halil'e hem de Mike'e dağlarda geyikler tarafından ruhsal rehberlik edilmesidir ki bu nokta her iki ana karakterin de içsel yolculuğunda onlarda farkındalık yaratarak çok büyük bir dönüşüm ve değişim sağlamıştır. Rehber geyikler her iki karakterin de içindeki "yaşama sevgisini" ve "yaşama saygısını" ortaya çıkarıp, her iki avcının da kendi aczini ve aynı zamanda gücünü keşfetmesini sağlayarak onların iç sesleriyle temasa geçmelerini sağlayıp, onları avcılıktan insanlığa yükseltmişlerdir. Filmin sonunda, Halil "tövbe geyik avına" diyerek, Mike da kovaladığı geyiği vurmayı kasıtlı olarak "ıskalayarak", can almaktan vazgeçerek, yaşama saygıyı ve doğaya hükmetmektense, doğanın bir parçası olmayı tercih ederek binlerce sinema izleyicisine de güzel birer rol model olmuşlardır. Böylece, "doğanın içinde insanoğlunun sadece küçük bir parça olduğunu bütün

²⁷ *Alageyik* ve *Avcı* filmlerinin isimlerine, başlıklarına bakılınca, *Alageyik* filminde film başlığında odak noktasının geyik olduğu; *Avcı* filminde ise Amerikan kültürünün ve Amerikan bireyselliğinin/bireyciliğinin bir yansıması olarak da geyikten ziyade, Amerikalı bireyin, yani avcının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda, *Alageyik* filminin *Avcı* filmine göre, insan merkezli olmaktan uzak ve daha geyik merkezli olduğu görülmektedir. Bu nedenle, *Alageyik* filminin insandan ziyade geyiği ön plana çıkararak daha eşitlikçi, daha doğa dostu bir tutum sergilediği söylenebilir.

A comparative approach to deer motif in the movies, *The Red Deer* and *The Deer Hunter*/ F. Kalpaklı (pp. 1096-1112)

varlığıyla hissedilen” (Alpaslan: 2014, “Türk Şiirinde Doğa Algısı...”, 90) seyirci de *Alageyik* ve *Avcı* filmleri aracılığıyla kendisinin de diğer canlıların yaşam hakkını ihlal etmeden, doğayla uyum içinde yaşaması ve çevre etiğini hayatına aktarması gerektiğinin bilincine erişerek, tüm dünyada çevre ve çevre sorunları üzerine farkındalığı artmış olarak sinema salonlarını terk etmektedir ki bu da edebiyat ve sinema gibi sanatların doğa sevgisi ve çevre etiğinin aşılmasında son derece önemli, vazgeçilmez unsurlar olduğunun güzel bir göstergesidir.

Kaynakça

Ana kaynakça

Gür, Şeref & Hürrem Erman (Yapımcı), Güney, Yılmaz&Halit Refiğ & Atif Yılmaz (Senarist) ve Yılmaz, Atif (Yönetmen). (1959) *Alageyik* [Sinema Filmi]. Türkiye: Erman Film.
Köseoğlu, Murat. (Yapımcı), Tünaş, Erdoğan (Senarist) ve Duru, Süreyya (Yönetmen). (1969) *Alageyik* [Sinema Filmi]. Türkiye: Erman Film.
Spikings, Barry ve Michael Deeley (Yapımcı), Michael Cimino ve Deric Washburn (Senarist) ve Cimino, Michael (Yönetmen). (1978) . *Avcı* [Sinema Filmi]. Amerika: EMI Film.

İnternet kaynakçası

“*Avcı*”, Erişim adresi: <http://www.beyazperde.com/filmler/film-29714/> Erişim tarihi: 9. Ekim.2020.
“*Avcı*”, Erişim adresi: <https://www.sinemalar.com/film/1158/avci>. Erişim tarihi: 13. Ekim.2020.
“*Avcı* Afiş ”, Erişim adresi: <https://www.posterlounge.com/p/345876.html>. Erişim tarihi:23. Ekim.2020.
“*Alageyik* filmi”, Erişim adresi: [https://tr.wikipedia.org/wiki/Ala_Geyik_\(film,_1969\)](https://tr.wikipedia.org/wiki/Ala_Geyik_(film,_1969)). Erişim tarihi: 11. Şubat. 2016.
“*Alageyik*”, Erişim adresi: <https://tr.wikipedia.org/wiki/Alageyik>. Erişim tarihi: 13. Şubat. 2016.
“*Alageyik* Afiş ”, Erişim adresi: <http://www.sinematurk.com/film/1547-ala-geyik/> Erişim tarihi: 24 Mayıs 2017.
“*Alageyik* Afiş ”, Erişim adresi: <http://www.tsa.org.tr/tr/film/ekip/912/ala-geyik>, Erişim tarihi: 24 Mayıs 2017.
Alpaslan, Gökalp Gonca. (2014). “Cengiz Aytmatov’un *Elveda Gülsarı, Dişi Kurdun Rüyalari, Ebedi Gelin: Dağlar Yıkıldığı Zaman* Romanlarında Hayvan Zihni”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. Yıl:19, Sayı:36. 11-26.
Alpaslan, Gökalp Gonca (2014). “Türk Şiirinde Doğa Algısına Dair Betimleyici Bir Bakış”, *Kültür Ötesi Bir Gezgin*. Ed. Mustafa Pultar. İstanbul: Tetragon. 79-95.
Baran, Evin Sevgi. (2018). *Bir Direniş Biçimi Olarak Sinema*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
Bonney, Yves (Yön.) (2000). *Antik Dünya ve Geleneksel Toplumlarda Dinler ve Mitolojiler Sözlüğü*. Çev. Levent Yılmaz. Ankara: Dost Kitabevi.
Boyd, David. (1980). “The Deer Hunter: The Hero and the Tradition”, *AJAS*. July, Vol. 1, No. 1 pp. 41-51. Australia New Zealand American Studies Association. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/41053283>
Burke, Frank. (1983). “In Defense of ‘The Deer Hunter’ OR: The Knee Jerk is Quicker than the Eye”, *Literature/Film Quarterly*. Vol. 11, No. 1. 22-27. Salisbury University. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/43797290>.
Chong, Sylvia Shin Huey. (2005). “Restaging the War: ‘The Deer Hunter’ and the Primal Scene of Violence”, *Cinema Journal*, Winter, 2005, Vol. 44, No. 2 (Winter, 2005), pp. 89-106. University

- of Texas Press on behalf of the Society for Cinema & Media. Studies. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/3661096>.
- Cüceloğlu, Doğan. (2015). *Damdan Düşen Psikolog*. İstanbul: Remzi.
- Francis, Don. (1983), "The Regeneration of America: Uses of Landscape in "The Deer Hunter"" *Literature/Film Quarterly*, Vol. 11, No.1, pp. 16-21. Salisbury University Press, Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/43797289>.
- Fox, Terry Curtis. (1979). "Stalking "The Deer Hunter"", Film Comment, MARCH-APRIL, Vol. 15, No. 2, pp.22-24, Film Society of Lincoln Center. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/43451041>.
- "Hayvanların Bilmediğiniz Özellikleri", Erişim adresi: <https://www.haber7.com/foto-galeri/54313-hayvanlarin-bilmediginiz-ozellikleri/p13>. 06.07.2018. Erişim tarihi:11.Ekim.2020.
- "İhram Nedir?", Erişim adresi: <http://www.on5yirmi5.com/haber/inanc/islam/92574/ihram-nedir-ihram-yasaklari-nelerdir.html>_Erişim_tarihi: 4 Mart 2016.
- Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (Yapımcı). *Kadim* [Belgesel]. (5. Mart. 2017). Ankara: TRT Haber.
- Kara, Mesut. "Sinema'nın Yaşar Kemali". Erişim_tarihi: 23 Mayıs 2017. Erişim adresi: (<https://www.evrensel.net/yazi/73599/sinemanin-yasar-kemali>)
- Karadavut, Zekeriya & Ünsal Yılmaz Yeşildal. (2007) "Anadolu-Türk Folkloründe Geyik", *Milli Folklor*. Yıl 19, Sayı: 76. 102-112. Millifolklor.com.
- Kumartaşhoğlu, Satı. (2016) "Geyik Boynuzlarının Yatırlarda Şifa İçin Kullanımı", Erişim adresi: millifolklor.com. 137-148. Erişim tarihi:1 Mayıs 2016.
- Lyng, Eoghan. "One Shot: The making of Michael Cimino film 'The Deer Hunter'", 20 Aralık 2019, Erişim adresi: <https://faroutmagazine.co.uk/making-of-michael-cimino-film-the-deer-hunter/>. Erişim tarihi: 10.Ekim.2020.
- Onur, Gülbün. (2016) "Türk Filmlerinde Değişen ve Değişmeyen Karakterler/ Flat and Round Characters in Turkish Films". *Turkic Art Symposium*. 12 Mayıs 2016. Konya.
- Oppermann, Serpil and Ufuk Özdağ. (2011). "Introduction: New Connections in Ecocriticism", *The Future of Ecocriticism: New Horizons*. Ed. Serpil Oppermann, Ufuk Özdağ, Nevin Özkan and Scott Slovic. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 1-8.
- Ögel, Bahaeddin. (2014). *Türk Mitolojisi*. II. Cilt. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Öztürk, Yaşar Nuri. (2014). *Kuran-ı Kerim Meali (Türkçe Çeviri)*. İstanbul: Yeni Boyut.
- Özdağ, Ufuk. (2014). *Çevreci Eleştiriye Giriş- Doğa, Kültür, Edebiyat*. Ankara: Ürün.
- Özgüç, Agah. "Yaşar Kemal Filmleri", *Cumhuriyet Dergi*. 30. Ağustos.1992. sy. 4-5 *Şehir e-arşiv*. Erişim adresi: earsiv.sehir.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11498/37124/001519750006.pdf?... Erişim tarihi: 20. Mayıs. 2017.
- Quadir, Tarık Masud. (2017) "Islam and Sustainability: The Norms and The Hindrances", *Routledge Handbook of The History of Sustainability*. Ed.Jeremy L. Caradonna. London: Routledge. 120-135.
- Seyidoğlu, Bilge. (1985).*Erzurum Efsaneleri*. Ankara: [yayınevi belirtilmemiş].
- Sakaoğlu, Saim. (1992). *Efsane Araştırmaları*. Konya: Kömen.
- Şahin, Hülya DüNDAR (2015) "Geyikler, Annem ve Almanya'da Geyik Motifi", *TUKAS- Türk Kültürü Araştırmaları Sempozyumu Kitabı-Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*. Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yayınları. 67-74.
- Şahin, Elmas. (2014). "Alageyik ile Avcının Ölümcül Dansı", *Turkish StudiesInternational Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/12*. Fall 2014,

A comparative approach to deer motif in the movies, *The Red Deer* and *The Deer Hunter*/ F. Kalpaklı (pp. 1096-1112)

Ankara. 633-646. Erişim adresi:

http://turkishstudies.net/Makaleler/1414684529_35%C5%9EahinElmas-edb-633-646.pdf.

Cuma Sohbetleri. 4 Mart 2016. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch>. Erişim tarihi: 15 Mart 2016.

“Geyikler/Alageyik/Fallow Deer/ Dama dama”, Erişim adresi:

<http://www.tramem.org/memeliler/?fsx=2fsdl17@d&tur=Alageyik>. Erişim tarihi: 12 Mart 2016.

“Tür Koruma Stratejisi – Doğa Koruma ve Milli Parklar”, Nisan 2014, Ankara, Erişim adresi: www.milliparklar.gov.tr/.../TÜR_KORUMA_STRATE...Erişim tarihi: 12 Mart 2016.

Tevrat. (2015). Yayına Hazırlayan: Hasan İlhan. Ankara: Andaç.

Tunalı, Berk. (2009). *27 Mayıs 1960 ve Toplumsal Değişimlerin Türk Sinemasına Yansması: Toplumsal Gerçekçilik*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo, Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.

Varol, Fahrettin. (2016). *Yılmaz Güney'in Sinemasının İdeolojik ve Gerçekçi Sinema Dilinin Çözümlemesi*, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sinema ve Televizyon Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Wright, Charles. (1868). “Deer and Deer-Hunting in Texas”, *The American Naturalist*, Vol. 2, No. 9 (Nov.), 466-476. The University of Chicago Press. 22-02-2017. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/2447205>.

Teşekkür notu:

Çevre çalışmaları ve toprak etiği alanında bana rehberlik ederek önümde yeni ufuklar açan ve ayrıca, bu çalışmanın yıllar içinde olgunlaşmasındaki katkıları için Sayın Prof. Dr. Gonca Gökalp Alpaslan ve Prof. Dr. Ufuk Özdağ hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Film afişleri:



Erişim adresi: <http://www.sinematurk.com/film/1547-ala-geyik>, Erişim tarihi: 24 Mayıs 2017.



Erişim adresi: <http://www.tsa.org.tr/tr/film/ekip/912/ala-geyik>, Erişim tarihi: 24 Mayıs 2017

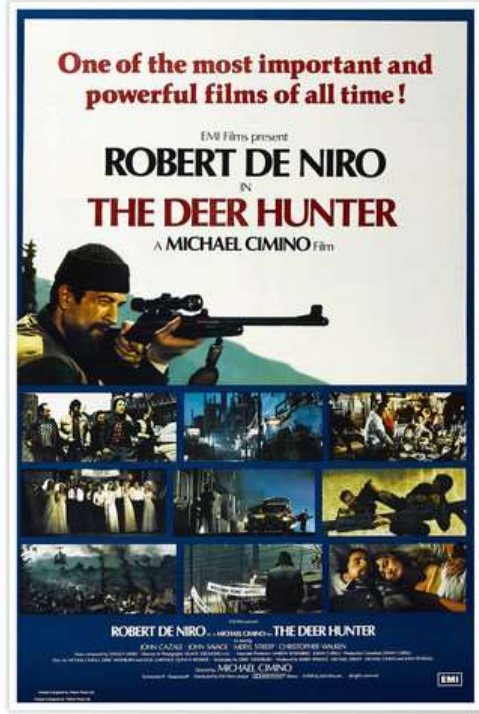


Erişim adresi: <https://faroutmagazine.co.uk/making-of-michael-cimino-film-the-deer-hunter/>. Lyng, Eoghan. "One Shot: The making of Michael Cimino film "The Deer Hunter"", 20 Aralık 2019, Erişim tarihi: 10 Ekim 2020.

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 - İSTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

A comparative approach to deer motif in the movies, *The Red Deer* and *The Deer Hunter*/ F. Kalpaklı (pp. 1096-1112)



Erişim adresi: <https://www.posterlounge.com/p/345876.html>, Erişim tarihi: 23 Ekim 2020.

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

63. “Spreading” the word: Contagion as method in adaptations of plague narratives

Burcu KAYIŞCI AKKOYUN¹

APA: Kayışçı Akkoyun, B. (2021). “Spreading” the word: Contagion as method in adaptations of plague narratives. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1113-1123. DOI: 10.29000/rumelide.995498.

Abstract

Plagues have both infected physical bodies as bacterial and viral epidemics and permeated textual bodies starting from ancient and biblical texts throughout history. This paper will explore the plague as portrayed in Daniel Defoe’s fictional testimony *A Journal of the Plague Year* (1722) and Mark Ravenhill’s libretto of his music theatre *Ten Plagues* (2011). Defoe brings together poignant fictional stories about the plague victims and survivors with the statistical reports quoted, and at times analysed, by his narrator to portray the Great Plague of London that hit the city in 1665. *Ten Plagues* is a stage adaptation of *A Journal of the Plague Year*. Drawing upon the textual dynamics of the plague or “the outbreak narrative” in Priscilla Wald’s terms (2008) and Linda Hutcheon’s understanding of adaptation as a palimpsest (2006), this paper argues that the idea of contagion could operate not only as subject matter or a narrative thread but also as a method or medium as demonstrated by these two works. The interwoven stories of *A Journal* and *Ten Plagues* represent survival and resilience along with the fragile and precarious condition of humanity under medical and social uncertainties. The paper concludes that Defoe and Ravenhill lead their audience to contemplate on “diseased” pasts and futures by envisioning isolation and connection in dire times and establish the power of art and fiction in the aesthetic and critical space they create together.

Keywords: Plague, contagion, adaptation, Defoe, Ravenhill

Sözü “yaymak:” Salgın anlatılarının uyarlamalarında bir metod olarak bulaşım

Öz

Salgın hastalıklar tarih boyunca hem bakteri ve virus kaynaklı epidemiler şeklinde fiziksel bedenlere bulaşmış hem de klasik dönem anlatıları ve İncil’deki hikayelerden başlayarak aynı zamanda metinsel düzleme sirayet etmiştir. Bu makale, Daniel Defoe’nun Türkçe’ye *Veba Yılı Günlüğü* olarak çevrilmiş, 1722 tarihli kurgusal tanıklık anlatısı *A Journal of the Plague Year* ile Mark Ravenhill’in müzik tiyatrosu *Ten Plagues* için 2011 yılında yazdığı librettoyu inceleyecektir. Defoe, salgın kurbanları ve geride kalanların dokunaklı hikayeleriyle, anlatıcısının alıntıladığı ve zaman zaman değerlendirdiği istatistiksel bilgileri bir araya getirerek 1665 yılında Londra’yı perişan eden Büyük Veba Salgını’nı anlatır. *Ten Plagues*, *A Journal of the Plague Year*’in sahne uyarlamasıdır. Bu makale, Priscilla Wald’un (2008) deyimile “salgın anlatısı”nın metinsel dinamiklerinden ve Linda Hutcheon’ın (2006) “bir palimpsest olarak uyarlama” yaklaşımından yola çıkarak, bu iki eserde görüldüğü üzere bulaşım fikrine yalnızca konu ve izlek olarak değil, bir yöntem ya da araç olarak da yaklaşılabileceğini iddia eder. *A Journal* ve *Ten Plagues*’in girift hikayeleri insanlığın tıbbi ve sosyal belirsizlikler karşısındaki kırılma ve tehlikeli durumunun yanı sıra hayatta kalışını ve dirayetini temsil eder. Sonuç

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Boğaziçi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları (İstanbul, Türkiye), burcu.akkoyun@boun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6752-8676 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995498]

olarak makale, Defoe ve Ravenhill'in zor zamanlarda tecrit ve yakınlığı tahayyül ederek okur ve izleyicilerini salgın hastalıklarla dolu geçmiş ve gelecek hakkında düşünmeye davet ettiklerini ve birlikte yarattıkları estetik ve eleştirel düzlemde sanatın ve kurgunun gücünü gösterdiklerini öne sürer.

Anahtar kelimeler: Salgın, bulaşım, uyarılma, Defoe, Ravenhill

Introduction

Plagues have always played a major role in history not only by causing the death of millions worldwide in viral and bacterial epidemics but also by haunting, infecting, and shaping human imagination and artistic expression in textual bodies starting from ancient and biblical texts. Whether they are represented literally with the real symptoms, experience, and the aftermath of diseases or are employed as metaphors for socio-political or moral corruption, plagues permeate narratives across different genres ranging from medical and historical accounts to literary narratives. The idea of the plague, which could be grasped only as liminality at a particular moment, generates a deep sense of crisis, intensifies the fear of the unknown, and shakes, if not shatters, the very foundations of a society by overturning existing rules and structures. In addition to their tangible and measurable consequences such as "demographic pressure" in social and economic spheres, plagues thus also have deep spiritual and intellectual impact: disease "has channeled (or blocked) individual creativity, and it may on occasion have set its stamp on the 'optimism' or 'pessimism' of an entire age" (Hays, 2009, p.2). When plagues become the embodiment of divine retribution as in classical or sacred texts or are considered so in later examples, they lead humans to contemplate on the nature of evil and sin as well as on human fragility and the possibility of redemption.

Each disease affects individuals and society in different ways as their specific epidemiology would indicate. Their discursive aspects, however, are equally important to understanding social and historical repercussions of diseases. In other words, "epidemics are also themselves intellectual 'constructs' which, once formulated, have a history, vitality and resilience of their own" (Slack, 1992, p. 8). This vitality and resilience is clearly visible in the realm of literature, which is the primary focus of this paper. While pointing out that the plague is "older than literature" since "it is present in myth and ritual in the entire world," Rene Girard (1974) stressed its prevalence by stating that it is found "everywhere in literature" (p. 833). As Girard observed, the earliest occurrence of the theme can be traced back to the first example of Western literature: Homer's *Iliad*. It opens with the outbreak of a plague among the Achaeans, which is sent by Apollo to punish Agamemnon for abducting Priest Chryses's daughter and ignoring the father's pleas: "for he, enraged by the king, / spread a foul plague through the army, and men were dying, / all because Chryses his priest had been dishonoured/ by Atreus's son." (ca. 8th century BC./2015, p.25). Other seminal texts that compose what may be called a "plague-ridden" literary canon are Sophocles' *Oedipus Rex* (ca. 429 BC), Lucretius' *On the Nature of Things* (55 BC), Boccaccio's *Decameron* (1349-1353), Defoe's *A Journal of the Plague Year* (1722), Mary Shelley's *The Last Man* (1826), Thomas Mann's *Death in Venice* (1912), Karel Čapek's *The White Plague* (1937), and Albert Camus's *The Plague* (1947)2.

2 Emrah Atasoy's 2020 article "Spekülatif Kurguda Salgın Teması" (Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 60(2), 672-685. doi:http://dx.doi.org/10.33171/dtcjournal.2020.60.2.9) provides an overview of the theme but with a specific focus on speculative genres such as science fiction, dystopian writing, and (post)apocalyptic literature and cinema.

Fictional accounts that communicate the emergence, journey and impact of the diseases usually contain horrifying images of infected bodies and portray the strict measures taken by authorities to fight the plagues as well as the gradual collapse of social order. They are imbued with fear and despair, yet at times they convey a glimmer of hope arising from fostering a sense of community and providing future generations with ‘vital’ information. In fact, plagues could even be conspicuous by their absence in the literary narratives produced during or following their sway. In her compelling analysis on modernism, the influenza pandemic, and the interwar literature, Elizabeth Outka (2019) argued that while the traumatic experience of the world war and the losses caused by it are at the centre of historical and literary accounts, modernist literature simultaneously and inevitably represented “the pandemic’s spectral presence” that seeped “into memories, poems, and novels” although it was “left out of written histories” (p. 3). As Outka explicated, the prominent examples of literary modernism such as Woolf’s *Mrs. Dalloway*, Eliot’s *The Waste Land*, and Yeats’s “The Second Coming” thus conveniently lend themselves to be reread through “the lens of the pandemic” (p. 3), which reveals different interpretative possibilities within the texts.

This paper also engages with the hermeneutical potential engendered by the depiction of the plague, but with a wider temporal scale as it examines two texts written almost 300 years apart: Daniel Defoe’s fictional eyewitness account *A Journal of the Plague Year* (1722) and Mark Ravenhill’s libretto of his song cycle *Ten Plagues* (2011). A song cycle is a group of songs each of which “is closed in itself, and can be outwardly distinguished from the others. ...but all have an inner relationship to one another, because one and the same idea runs through all of them (von Dommer, 1860, as cited in Tunbridge, 2010, p. 6). Ravenhill’s song cycle is mainly an adaptation of *A Journal*, and another source of inspiration is clearly the Book of Exodus, which tells the biblical story of the Ten Plagues inflicted by God on the Egyptians when Pharaoh refused to free the enslaved Israelites. The plagues include water turning into blood, the Nile teeming with frogs, lice coming upon men and animals, livestock pestilence, thunderstorm of hail and fire, and the death of every firstborn son in Egypt. As this clear biblical reference suggests, much as these two texts apparently respond to the epidemiological and socio-cultural context of their own time, they are also in dialogue with a larger collective experience and imaginative repertoire, perhaps even more so today in the face of the Covid pandemic. Therefore, “contagion” on a figurative as well as a literal level is the departure point for this paper.

A brief look at the etymology of the words “plague” and “contagion” will shed light on the following analysis. “Plague,” or *plaga* in Greek and Latin, literally means a “blow,” “stroke,” or “wound” (Sontag, 1989, p. 44; DeWall, 2011, p. 137). The original meaning of the word is suggestive of the unpredictable pace of diseases and the speed of infection that usually leaves wounds where it touches, which leads to the similarly loaded meaning of the second word. “Contagion” is derived from the Latin word *contagio*: the combination of the prefix *con-* (together, with) and the word *tangere* (to touch) (Wald, 2008, p. 12; Mitchell, 2012, p. 44). Considering the etymology of the word “contagion,” this paper argues that the idea of contagion, if not the plague, could operate not only as subject matter or a narrative thread but also as a method or medium in *A Journal of the Plague Year* (1722) and *Ten Plagues* (2011). The narrative layers in which these two texts “touch” each other will be explored to illustrate how they together represent survival and resilience along with the fragile and precarious condition of humanity under medical and social uncertainties. The introduction will be followed by the discussion of two texts within the framework of plague narratives and their textual dynamics along with Hutcheon’s theory of adaptation. The paper will conclude that fiction and storytelling across genres as employed by Defoe and Ravenhill could be as powerful as factual information in/for difficult times. The two authors imagine solitude and solidarity, and lead their audience to contemplate on “diseased” pasts and futures in their

palimpsestic interaction. The severity of the Covid outbreak that has caused millions of deaths and made many more suffer worldwide testifies to the urgency of this endeavour.

Textual dynamics of plague narratives and *A Journal of the Plague Year*

Referring to the literal meaning of "contagion" mentioned above, Priscilla Wald (2008) explained that the word was used as early as the fourteenth century in reference to the circulation of ideas and attitudes. In later medical contexts, "the circulation of disease and the circulation of ideas," Wald (2008) stated, "...both displayed the power and danger of bodies in contact and demonstrated the simultaneous fragility and tenacity of social bonds" (p. 12). In other words, stories originate from the desire to comprehend pathological trajectories of bacteria and viruses. While epidemiologists strive to make communicable diseases "communicable" in the sense of phenomena that could be communicated and even controlled through scientific narrative patterns, fictional representations of disease may both utilize factual information and depart from it within the aesthetic domain. This departure is indeed inevitable in the sense that science, or medicine to be more specific, has never been and will never be able to answer all the crucial questions at once. Sufficient time and data is necessary to solve the mysteries, treatment and long-term impact of diseases. Besides, the affective dimension of plagues involving contemplation on human misfortune may be a low priority for objective research, "so we continue to speculate and construct plausible stories to render things more intelligible and less chaotic" (Healy, 2001, p. 9). The fruitful tension between fact and fiction thus makes what Wald (2008) called "the outbreak narrative" enduring in human imagination: stories about pandemics and infection "simultaneously forecast the imminent destruction and affirm the enduring foundations of community" (p. 10).

Outbreak narratives have expectedly gained prominence in the contemporary moment with the ongoing global debate on psychological, economic, and political challenges that exacerbate the course of the pandemic. Defoe's *A Journal of the Plague Year* (1722), which has been less popular than his 1719 classic *Robinson Crusoe*, is one of those works that have come to the foreground as people search for answers and try to develop a sense of stability through past experience. *A Journal* is the eyewitness account of an unnamed narrator who reveals his initials as H.F. at the end of the work. H.F. is a saddler residing in London during the Great Plague that devastated the city between 1664 and 1665. Defoe was five at the time, so even though he had lived through the pandemic himself, it could be safely assumed that the account is more of a fictional reconstruction than a testimony. He may have derived his account from the memories of his uncle Henry Foe, as indicated by the initials of the narrator, and synchronized what he heard with the experiences particular to London. The bubonic plague that broke out in Marseilles in 1720, however, seems to present a more relevant context for the author since he published *A Journal* two years after the outbreak, and he was then an established author who had recently published *Robinson Crusoe* (Keys, 1944, p. 52).

A Journal is not the only book that Defoe penned about the plague theme. *Due Preparations for the Plague* was released in the same year, complementing the former's mostly, if not completely, fictional content with its more philosophical and spiritual perspective. As Defoe elaborates on preparations against and for the plague, he also shares his (semi)scientific theories on the transmission of contagious diseases. Still, *Due Preparations* also utilizes fictional stories to deliver its own message. The main argument of this paper, that is, the idea that contagion could operate not only as a thematic thread but also as a method or medium also applies to the latter work as exemplified by Janette Turner Hospital's eponymous 2003 novel *Due Preparations for the Plague* (Mitchell, 2010, p. 53). The discussion here is,

however, framed within *A Journal* and *Ten Plagues* to be able to explore the innovative narrative possibilities produced by the palimpsestic relationship between the main source and the adaptation especially when the two belong to different artistic realms such as a formally hybrid novel and a song cycle.

The explanatory writing on the title page of the first edition of *A Journal* encapsulates both the content of the book and the stylistic choices of the author: “being observations or memorials of the most remarkable occurrences, as well public as private, which happened in London during the last great visitation in 1665. Written by a Citizen who continued all the while in London. Never made public before” (1722/2001, p. 1). This citizen whom the reader discovers to be H.F. at the end decides to stay in the city unlike other—mostly—affluent people who have the means to leave the town, and depicts the pandemic horrors he encounters on the streets of London. Defoe juxtaposes H.F.’s observations with the poignant stories the latter has supposedly heard about the plague victims and survivors as well as with the cumulative reports quoted, and in some instances evaluated, by H.F. himself. Much of this data includes Defoe’s reproductions of official documents such as mortality bills, medical reports, and public declarations. The whole text reflects a duality “between the anecdotal, subjective, and sympathetic account provided by the narrator... on the one hand, and the formal, objective, and cold records, purportedly hard facts, on the other” (Seager, 2008, p. 640). As the cases of infection and numbers of the deceased gradually increase, fears escalate, and strict measures are enforced by the authorities to maintain social order, a familiar pattern for all who have witnessed pandemics in the past and present.

A Journal is a book laden with epistemological tensions. The narrator describes the plague as a “formidable enemy ... armed with terrors that every man is not sufficiently fortified to resist or prepared to stand the shock against” (1722/2001, p. 223). There is limited, if not no, coherent and reliable information about the origins of the disease, and the narrator presents competing discourses in order to capture its source and impact. H.F. shares how rumours, false treatments, and prophecies circulated in the city cause unrest and chaos: “The apprehensions of the people were likewise strangely increased by the error of the times; in which, I think, the people, from what principle I cannot imagine, were more addicted to prophecies and astrological conjurations, dreams, and old wives' tales” (1722/2001, p. 22.) He tells about men in delirium: “one in particular, who, like Jonah to Nineveh, cried in the streets, 'Yet forty days, and London shall be destroyed'” (1722/2001, p. 22). There is also a naked man running on the streets constantly wailing without saying anything else: “Oh, the great and the dreadful God!” (1722/2001, p. 22), which conveys the widely accepted belief that the plague, just like in the Bible, symbolizes divine vengeance and is sent by God to punish humanity for its evil ways. The direct references and allusions to the Prophet Jeremiah (1722/2001, p. 184) and the Book of Exodus with its plagues (1722/2001, p. 249) highlight the theological interpretation embraced by most Londoners and at times by the narrator too.

Similar to someone who would be cautious about the spread of fake news on old and new media in the twentieth century, H.F. strives to explain the situation in London as a distant objective observer while simultaneously commenting on the circumstances and the mindset of the people, and even assessing the accuracy of the data provided in the mortality bills. “If I may be allowed to give my opinion, by what I saw with my eyes and heard from other people that were eye-witnesses, I do verily believe,” H.F. tells the reader, “that there died at least 100,000 of the plague only, besides other distempers and besides those ... who were not put down in the bills though they really belonged to the body of the inhabitants” (1722/2001, p. 95.) Despite missing information and mostly sensational or sentimental approaches to the pandemic, the narrator adheres to his didactic purpose throughout his account, which is to present

an accurate portrayal of events so that posterity can learn from both the wrong steps and right decisions. He repeatedly explains the measures taken against the plague in detail: houses are shut up and marked in the case of infection, and watchmen are appointed to enforce quarantine. Business is limited; theatres, public dancing-rooms and music houses, which according to the narrator "multiplied and began to debauch the manners of the people" (1722/2001, p. 29) are closed as people's minds are occupied by the fear of disease and death. A pest-house is built for the sick, and burials are conducted at specific times without the presence of friends and family. Defoe meticulously endeavours to inform the reader in a somewhat unified manner through a vast array of information. There is, however, still something about the plague that escapes representation. Even when he has the firsthand experience, he is unable to depict the extent of the calamity in some instances as demonstrated by his visit to a burial pit filled with dead bodies: "... it was indeed very, very, very dreadful, and such as no tongue can express" (1722/2001, p. 59). This "rhetoric of ineffability" (Seager, 2008, p. 647) or the failure to fully portray the terrors of the plague leads the author to resort to fiction and storification in addition to statistical data.

H.F. converses with people and includes their personal experiences in his report in order to portray their misery and the difficulties they encounter. He assigns a significant portion of his work to stories he has heard and remembered, if not fabricated, including that of two brothers and a relative, who with other people start a small community outside the towns they would like to pass through to escape infection in their own parish. According to Jennifer Cooke (2009), plague texts like Defoe's *A Journal* and Camus's *The Stranger* "suggest that fiction may be in a privileged position to address the trauma of enormous death counts, of fear of infection resulting from epidemic outbreaks and possibly even – hence rendering them still contemporarily relevant – other analogous historical events of mass destruction" (p. 17). *A Journal* particularly validates Cooke's point by stressing the indispensability of stories in an account that also aspires to be scientific and objective. Having declared his didactic purposes, Defoe's narrator justifies his use of stories by stating that especially poor people can find a pattern to follow "if ever such a time comes again; and if there was no other end in recording it, I think this a very just one, whether my account be exactly according to fact or not" (1722/2001, p. 117). These words imply that truth-value could be secondary if the stories serve their purpose of representing the plague not only as numbers but also as an emotionally charged, lived experience. Stories may operate to convey another form of truth that is equally relevant and significant.

To reconcile the general with the personal and particular is a challenging task for all authors. Defoe voices this challenge through H.F.'s commentary on the benefits of enforced quarantine for preventing death tolls from increasing. Still, as people have limited conversation with each other, "it was impossible any particular person could come at the knowledge of all the extraordinary cases that occurred in different families" (1722/2001, p. 156). The stories thus not only amplify the dramatic effect of the account and help to articulate what is at times inexpressible but also provide insight into particulars and diverse viewpoints as they reveal the incidents befalling different people. At one point, H. F. narrates the sad stories of two men, which function as metonymical representations of the pain and misery engulfing the whole town:

I could dwell a great while upon the calamities of this dreadful time, and go on to describe the objects that appeared among us every day, the dreadful extravagancies which the distraction of sick people drove them into; how the streets began now to be fuller of frightful objects, and families to be made even a terror to themselves. But after I have told you, as I have above, that one man, being tied in his bed, and finding no other way to deliver himself, set the bed on fire with his candle, which unhappily stood within his reach, and burnt himself in his bed; and how another, by the insufferable torment he bore, danced and sung naked in the streets, not knowing one ecstasy from another; I say, after I have mentioned these things, what can be added more? What can be said to represent the misery of

these times more lively to the reader, or to give him a more perfect idea of a complicated distress?
(1722/2001, p. 168)

The numbers in the mortality bills and medical reports are of utmost importance to inform the public and maintain the order. However, as Defoe “moves away from a literal and absolute version of truth towards a fictional and representative one” embodied in such stories mentioned above, people gradually become more than just numbers; “Improbability is irrelevant, because the story ‘may serve to confirm the many’ actual events that make up the plague year” (Seager, 2008, p. 651). Symptoms, infections, hardships; in short, the whole experience of and the dismal losses caused by the plague compressed into numerical figures in tables can now proliferate thanks to the narrative “plenitude” generated by the individual stories that “participate in and augment the overall plague account” (Cooke, 2009, p. 17).

Adapting (to) the plague: *Ten Plagues*

The idea of proliferation, verbal or viral, is reminiscent of the idea of contagion, and as both signify variety and change, they can in turn be associated with the idea of adaptation. In a similar vein, Wald (2008) observed that “the outbreak narrative is conventional and formulaic, but it is also always evolving. Stories of disease emergence in all their incarnations are so powerful because they are as dynamic as the populations and communities that they affect” (p. 28). Mark Ravenhill reflects this dynamism in the libretto of his 2011 *Ten Plagues*, which was first performed at the Traverse Theatre in Edinburgh Fringe Festival by Marc Almond. Ravenhill is one of the most critically acclaimed and accomplished contemporary playwrights of Britain, and his plays such as *Shopping and F***ing* (1996) and *Shoot/Get Treasure/Repeat* (2008) have been widely performed in the UK and on the international stage. They have also received ample scholarly attention. *Ten Plagues*, however, is an arguably neglected yet equally remarkable work that communicates past and present anxieties gathering around plagues and their consequences.

While the physical space of theatre has been simultaneously threatened and considered a threat itself as one of the most infectious locations during epidemics as Defoe’s narrator also underlines, plague and contagion as subject matter, motif or metaphor is actually germane to the narrative and performative dynamics of theatre. The two examples mentioned at the beginning of this paper, namely *Oedipus Rex* (ca. 429 BC) and *The White Plague* (1937) testify to this intricate link, and many more could be added to the list. Exploring what she called “theatre in/as/of epidemics,” Maria Ristani (2020) drew attention to the ubiquity of the disease theme and imagery in theatre, which has various functions ranging from symbolically initiating the main action of the play to addressing the actual epidemics, scientific discourses, and governmental policies at the time. Ristani’s survey refers to Shakespeare, Chekhov, Ibsen, and other playwrights who tackled the AIDS crisis in the last decades of the twentieth century. But perhaps one of the most intriguing critical interventions, as Ristani would also agree, came from Antonin Artaud in his 1933 essay “The Theatre and the Plague.” Artaud established an organic link between the two:

The plague takes images that are dormant, a latent disorder, and suddenly extends them into the most extreme gestures; the theatre also takes gestures and pushes them as far as they will go: like the plague it reforges the chain between what is and what is not, between the virtuality of the possible and what already exists in materialized nature. ... In the true theatre a play disturbs the senses’ repose, frees the repressed unconscious, incites a kind of virtual revolt (which moreover can have its full effect only if it remains virtual), and imposes on the assembled collectivity an attitude that is both difficult and heroic. (1933/ 1958, pp. 27-28)

Artaud's analogy between the extremity of the plague and the provocative potential of theatre is compelling especially in its affirmative view on disease and faith in performative destruction of the status quo. This paper, however, takes its cue from a different type of relationship: the open-ended "dramaturgy of pestilence" (Gomel, 2000, p. 412) that manifests itself as textual and dramaturgical adaptation to the relatively less familiar form of the song cycle.

In the introduction to his libretto, Ravenhill wrote, "when I read Daniel Defoe's *A Journal of the Plague Year* I found my connection with the subject. Defoe's mercantile London felt close enough to my own world to allow a way in" (2013, p. xi). He also stated that he drew upon the writings of Samuel Pepys, Virginia Woolf and Susan Sontag on the pervasiveness of plagues and illnesses. To revisit the proposal of the paper that contagion could operate conveniently as a method or medium in plague narratives, Linda Hutcheon's understanding of adaptation as a palimpsest that both builds on and diverges from the source texts proves useful to interpret Defoe's and Ravenhill's plague-ridden texts. The two definitions of the word "palimpsest" as "writing material (such as a parchment or tablet) used one or more times after earlier writing has been erased" and "something having usually diverse layers or aspects apparent beneath the surface" indeed demonstrate the appropriateness of Hutcheon's formulation (Merriam-Webster, 2021). Similar to Wald's emphasis on evolution of stories (2008, p. 28), Hutcheon described adaptation as "a form of intertextuality: we experience adaptations (*as adaptations*) as palimpsests through our memory of other works that resonate through repetition with variation" (2006, p. 8). Adaptation is thus "process and product" at the same time, and it could be applied to much wider media than simply films and stage productions. Musical arrangements, visual artworks, and different forms of digital art could all be examples of adaptation (Hutcheon, 2006, p. 9). The interaction between repetition and difference expressed through various media necessitates the use of diverse techniques to produce an innovative adaptation. For this reason, adaptation is not only a palimpsest but also "a transcoding into a different set of conventions" (Hutcheon, 2006, p. 33). Ravenhill transcodes the hybrid narrative of Defoe into a cycle of fifteen songs through which he creates condensed images of the psychological devastation and social isolation inflicted by the plague on inhabitants of the city. "The solo voice and piano of a song cycle," Ravenhill explained in his introduction, "seemed right for this theme of solitude" (2013, p. xi). The mostly atonal melodies written by the composer Conor Mitchell to accompany Ravenhill's lyrics and Almond's powerful performance in fact amplify this sense of solitude and inner as well as outer turmoil.

The "deceptively simple libretto" (Gardner, 2011) of *Ten Plagues* mimics the first person narrative voice of *A Journal*. The "I" of the lyrics, however, seems to correspond to different characters without revealing their identities. Ravenhill envisions close-up (mental) shots of several people that may range from a merchant, a poor servant, and an officer to the deranged man running naked on the streets as also spotted previously by Defoe's narrator. The cycle opens with the stark contrast between the happy mood signified by the change of season and coming of the plague in the first song titled "Spring:"

The spring is here

I'll buy

A ring

To wear

The spring is here

A door in Drury Lane

Red cross

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

I want to buy a ring
The spring is here
A house shut up
The people say
May God preserve us
The spring is here (2011/2013, p. 363).

These brief and staccato lines signify a radical disruption in the sense of normalcy due to the plague, and effectively convey the speaker’s confusion. “Without a Word,” the title of another piece in the cycle, is also telling in this respect: “Suddenly/ I need a God,” the character says, “But/ The pulpit is/ Empty/ The preacher fled/ There is no Word” (2011/2013, p. 364). The image of an empty pulpit could be interpreted both as the symbol of the scourge of God mentioned in H. F.’s account, and as the spiritual void felt by the person in the face of an impending doom. It also alludes to the impossibility of expressing the physical and emotional horrors of diseases and contagion, perhaps this time not from the perspective of the eyewitness but from that of someone who has the firsthand experience. The escape of the preacher upsets the speaker who wants to take his place to address the congregation, and the intended sermon reveals the extent of the crisis. The speaker wants to preach that “The King has fled/ And courtiers/ The palace empty/ There is no rule” (2011/2013, p. 364). The plague has caused not only spiritual but also socio-political anxiety with the accompanying fear of chaos and anarchy.

In “Farewell,” Ravenhill heightens the sense of solitude through the image of an impossible kiss between two characters –most probably lovers-, which is again highly relatable both in the time of the bubonic plague depicted by Defoe and in the quarantined world of the Covid pandemic. Upon seeing the tumour of the lover, the speaker feels agitated and yet saddened by the necessity of keeping distance: “This is my last days/ You said/ And so goodbye/ I was frightened/ That you’d kiss me/ I could have hit you/ For bringing your infection/ Here.” Instead of hitting the lover, however, the speaker stands apart and says goodbye because “The time to kiss is over” (2011/2013, p. 370). At this point, Almond’s solo performance on stage is supported by video installations that reflect a male figure as the lover, which could be interpreted as Ravenhill’s dramaturgical gesture towards the global HIV/AIDS epidemic, that is, as the playwright’s endeavour to understand Defoe’s plague within more recent contexts. That he listed Sontag as a source of inspiration in his introduction to the libretto seems to support this interpretation although there are no explicit references to AIDS in the play. Sontag’s comment that “‘plague’ is the principal metaphor by which the AIDS epidemic is understood” (1989, p. 44) is relevant both to the title and to the staging, if not the content, of the adaptation.

The strongest articulation of the emotional damage caused by the plague is arguably in the lyrics of “Grief.” This time imitating the voice of Defoe’s H.F., the speaker shares the story of a mother who has lost her daughter to the plague. They also pay a visit to the burial pits, which in Defoe’s story has rendered the narrator speechless. Yet, something else is troubling the speaker in Ravenhill’s version. People seem to be desensitized to this horror and pain, perhaps because they fail to fathom the extent of it and confront their own losses. The speaker laments that “We all are plagued/ Our hearts are gone/ Our bodies live/ We walking dead/ About the city now” (2011/2013, p. 381). Any disease, especially when large-scale, is a transformative experience, and Ravenhill’s zombie metaphor is fitting inasmuch as it pertains to the shared sense of devastation and lifelessness following pandemics throughout history. Nevertheless, life and human resilience should and does prevail as promoted at the end of both works. Defoe’s H.F. closes his account with a brief poem not unlike those of Ravenhill: “A dreadful plague in

London was/ In the year sixty-five/ Which swept an hundred thousand soul/ Away; yet I alive!" (1722/2001, p. 236). Drawing upon the biblical story of the Ten Plagues, Ravenhill also completes the cycle with the idea of survival. In the eponymous song, the speaker says, "Now/ We never talk/ Of plague/ We live/ We push our memory down/ And live/ Learn the new dance/ Sing the new song." The following lines, however, seem to insinuate the imminence of different threats for humanity: "The shops fill/ A new war/ We live" (2013, p. 386). In his Epilogue, he echoes the cautious yet resilient tone of Defoe's narrator: "In London/ Came the plague in sixteen sixty-five/ One hundred thousand dead/ But I alive" (2013, p. 386).

Conclusion

As Ravenhill's speaker has also observed in the song entitled "Ten Plagues," humanity has no chance but to learn the new dance and sing the new songs in order to survive and recover from traumatic experiences such as epidemics. However, new threats and plagues, which can never be considered simply and only as health issues as they are intrinsically linked with wider political, economic and ecological circumstances, may always be awaiting around the corner with similarly devastating consequences as Ravenhill's song "Ten Plagues" implies. The outbreak of Coronavirus disease, as well as of past predecessors such as SARS, H1N1, avian influenza, Ebola, and Zika virus, is in fact the best example of this entangled situation. In this respect, although Girard correctly underlined the prominence of the plague as a major metaphor in literature for social deterioration, he has been proven wrong in his statement that "the plague and epidemics in general have disappeared almost altogether" (1974, p. 835). David Steel's point is likewise both valid and false: "despite the rarity of outbreaks today contemporary literature bears witness to the continuing vitality of its symbolic possibilities" (Steel, 1981, as cited in Cooke, 2009, p. 8). Outbreaks are not rare, but literature indeed bears witness to diseases, infection, loss, grief, and possibilities of survival.

This paper has engaged with one of the ways literature could intervene in the dialogue around the representation of the plague, arguing that contagion could be considered a convenient methodical tool that foregrounds both the thematic specificities and formal open-endedness of plague narratives. The interpretative layers of the two works examined, Defoe's *A Journal of the Plague Year* (1722) and Ravenhill's song cycle *Ten Plagues* (2011), an adaptation of the former, (co)create an aesthetic space, or as the word "contagion" suggests, touch together and present the horrors of the plague in its "impossible" totality. While Defoe focuses on the lessons he can teach posterity through his narrator, Ravenhill highlights the fragility of human psyche and its unpreparedness for diseases and outbreaks. His innovative adaptation complements Defoe's account by shifting narrative perspectives, condensing the emotional experience of the plague in different characters, and re-contextualizing the bubonic plague within more recent epidemics. Defoe and Ravenhill attempt to establish the power of art and fiction in responding to isolation and connection, or despair and hope in dire times, and lead their audience to contemplate on diseased pasts and futures through the palimpsestic interactions between texts and plagues.

References

- Artaud, A. (1958). *The theatre and its double*. Grove Press. (Original work presented in 1933).
- Cooke, J. (2009). *Legacies of plague in literature, theory and film*. Palgrave Macmillan.
- Defoe, D. (2001). *A Journal of the plague year*. The Modern Library Paperback Edition. (Original work published in 1722).
- DeWall, N. (2011). Sweet recreation barred”: The case for playgoing in plague-time. In R. Totaro and E. B. Gilman (Eds.), *Representing the plague in early modern England*, 133-149. Routledge.
- Gardner, L. (2011, Aug 8). *Ten Plagues-* Review. *The Guardian*. Retrieved August 9, 2021, from <https://www.theguardian.com/culture/2011/aug/08/ten-plagues-edinburgh-almond-review>
- Girard, R. (1974). The plague in literature and myth. *Texas Studies in Literature and Language*, 15 (5), 833-850.
- Gomel, E. (2000). The plague of utopias: Pestilence and the apocalyptic body. *Twentieth Century Literature*, 46 (4), 405-433. <http://www.jstor.org/stable/827840>.
- Hays, J. N. (2009). *The burdens of disease: Epidemics and human response in western history* (2nd ed.). Rutgers University Press.
- Healy, M. (2001). *Fictions of disease in early modern England: Bodies, plagues and politics*. Palgrave.
- Homer (2015). *The Iliad* (P. Green, Trans.). California University Press. (Original work composed ca. 8th century BC).
- Hutcheon, L. (2006). *A theory of adaptation*. Routledge.
- Keys, Thomas E. (1944). The plague in literature. *Bulletin of the Medical Library Association*, 32, 35-56. europepmc.org/backend/ptpmrender.fcgi?accid=PMC194297&blobtype=pdf.
- Merriam-Webster. (n.d.). Palimpsest. In Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved August 9, 2021, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/palimpsest>
- Mitchell, P. (2012). *Contagious metaphor*. Bloomsbury.
- Outka, E. (2019). *Viral modernism: The influenza pandemic and interwar literature*. Columbia University Press.
- Ravenhill, Mark (2013). *Plays 3: Shoot/Get Treasure/Repeat; Over There; A Life in Three Acts; Ten Plagues; Ghost Story; The Experiment*. Bloomsbury.
- Ristani, M. (2020). Theatre and epidemics: An age-old link. *Critical Stages*. Retrieved August 9, 2021, from <https://www.critical-stages.org/21/theatre-and-epidemics-an-age-old-link/>
- Seager, N. (2008). Lies, damned lies, and statistics: Epistemology and fiction in Defoe’s *A Journal of the Plague Year*. *The Modern Language Review*, 103 (3), 639-653. <https://www.jstor.org/stable/20467902>
- Slack, P. (1992). Introduction. In T. Ranger and P. Slack (Eds.), *Epidemics and ideas: Essays on the historical perception of pestilence*, 1-20. Cambridge University Press.
- Sontag, S. (1989). *AIDS and its metaphors*. Farrar, Straus, Giroux.
- Tunbridge, L. (2010). *Cambridge introductions to Music*. Cambridge University Press.
- Wald, P. (2008). *Contagious: Cultures, carriers, and the outbreak narrative*. Duke University Press.

Adres

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

Address

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

64. The film adaptation of Yukio Mishima's three novels and his shocking "death-story" in Schrader's *A Life in Four Chapters*

Devrim Çetin GÜVEN¹

APA: Güven, D. Ç. (2021). The film adaptation of Yukio Mishima's three novels and his shocking "death-story" in Schrader's *A Life in Four Chapters*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1124-1137. DOI: 10.29000/rumelide.995502.

Abstract

Paul Schrader's *Mishima: A Life in Four Chapters* (1985) is one of the most comprehensive biographical representations of Yukio Mishima's literature and life, which were retroactively overshadowed by his sensational death. In this film with a multi-layered and complex temporal structure oscillating between documentary and fiction, Schrader concisely adapts *The Temple of the Golden Pavilion* (1956), *Kyōko's House* (1959), and *Runaway Horses* (1969), as well as some anecdotal episodes of Mishima, for cinema. The story centres on Mishima's bizarre act of terror which he executed with his four young soldiers from his militia force, the Shield Society, on November 25, 1970, at the headquarters of the Japan Self-Defence Forces. He committed suicide by *seppuku* when his call for "Shōwa Restoration" was ignored. Hence, as this biographical film focuses on Mishima's "death" and his anecdotes connected with his "death wish" rather than on his "life-story," its genre should be renamed as a "death-story." On the other hand, Schrader consciously transformed Benjamin's "shock effect" theory into a method. According to Benjamin, the "shock effect" is caused by the constant and sudden change of images in cinema which subverts the viewer's consciousness. However, in this way, the spectator, who is forced to re-establish her/his consciousness by taking a productive stance, comprehends the film more efficiently. Our goal is to reveal how Schrader utilised Benjamin's "shock effect" in his film. To this end, we analysed the above-mentioned literary works and their film adaptations comparatively, with a particular focus on the "death-story" of Mishima.

Keywords: Literature and cinema, the shock effect, The Temple of the Golden Pavilion, Kyōko's House, Runaway Horses

Schrader'in *Dört Bölümde Bir Yaşam* filminde Mişima'nın üç romanının ve sarsıcı "ölüm-öyküsü" nün sinemalaştırılması

Öz

Paul Schrader'in *Mişima: Dört Bölümde Bir Yaşam* (1985) filmi Japon yazar Yukio Mişima'nın sansasyonel ölümünün gölge düşürdüğü edebiyatı ve yaşamını en kapsamlı olarak ele alan yaşam-öyküsel temsillerden biridir. Belgesellikle kurmaca arasında gidip gelen ve çok-katmanlı, karmaşık bir zamansal yapıya sahip olan bu eserde Schrader Mişima'nın *Altın Köşk Tapınağı* (1956), *Kyōko'nun Evi* (1959) ve *Kaçak Atlar* (1969) romanlarını, ayrıca buna koşturarak yazarın yaşam-öyküsel anekdotlarını veciz bir biçimde sinemalaştırır. Hikâyenin merkezinde Mişima'nın 25 Kasım 1970'te, kendi milis gücü Kalkan Topluluğu'ndan dört genç fedaisiyle Japon Öz-savunma Kuvvetleri karargâhında gerçekleştirdiği garip tedhiş (terör) eylemi yer alır. Mişima, bu eylemde yaptığı "restorasyon" çağrısı karşılıksız kalınca *harakiri* yaparak intihar etmiştir. Dolayısıyla, bu yaşam-

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü (İzmir, Türkiye), devrimcinguven@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5248-8261 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.04.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995502]

öyküsel film, Mişima'nın ruhundaki, yaşamındaki ve eserlerindeki "ölüm tutkusu"nu temsilleştiren bir içeriğe sahip olduğundan ötürü, filmin türü "ölüm-öyküsü" olarak yeniden adlandırılmaktadır. Öte yandan Schrader, bilinçli olarak Walter Benjamin'in "şok etkisi" (*Chockwirkung*) kuramını bir yöntemle dönüştürmüştür. Benjamin'e göre, "şok etkisi" sinemada imgelerin sürekli ve ani değişmesinden kaynaklanır. Fakat böylelikle üretici bir tutumla bilincini yeniden kurmak zorunda kalan seyirci filmi çok daha etkili bir şekilde kavrar. Bu makalede amacımız Schrader'in filmde Benjamin'in "şok etkisi" kuramından nasıl yararlandığını ortaya koymaktır. Bu maksatla, adı geçen edebî eserler ile bunların film uyarlamaları Mişima'nın "ölüm-öyküsü" ekseninde karşılaştırmalı olarak çözümlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Edebiyat ve sinema, şok etkisi, *Altın Köşk Tapınağı*, *Kyōko'nun Evi*, *Kaçak Atlar*

Introduction

On November 25, 1970, Japanese writer, poet, screenwriter, director, actor, photo model, militia commander, and political activist Yukio Mishima (三島由紀夫) performed a sensational and deadly act fusing his ultra-nationalist ideology with his *sui generis* narcissistic and artistic exhibitionism. Accompanied by his four young soldiers of the Shield Society (*Tate no Kai*, 盾の会), the militia that he had personally founded, Mishima went to the headquarters of the Japanese Self-Defence Forces in Ichigaya, Tokyo, under the pretext of visiting the commander. Taking the commander hostage, and threatening to kill him with a samurai sword, they forced the head officers to gather the soldiers whom Mishima addressed while media reporters were also present. In his short speech, Mishima (2003) called for the independence of his country from the military, economic and cultural domination of the United States, restoration of its former political power as well as that of the *tennō* (天皇), the emperor of Japan (pp. 682-683). However, this reckless call for a "Shōwa Era (1926-1989) Restoration," modelled after the 1868 Meiji Restoration –the starting point of Japanese modernisation— via a military coup failed as the soldiers responded by ridiculing and insulting Mishima. He could not even make his voice heard, due to the clamour of the pugnacious crowd. He then went inside and committed the samurai-style "honour suicide," i.e. *seppuku*= 切腹 (*aka harakiri*= 腹切 or *kappuku*= 割腹). His young aide and lover, Masakatsu Morita likewise took his life. Following the tradition, another militiaman beheaded them with a Japanese sword (Güven, 2020, pp.58-59).

Indubitably, Mishima did not take this action to gain fame. He was by then an extremely popular writer in Japan and the most famous Japanese writer of all time in the world. What is more, he was nominated for the Nobel Prize for Literature three times between 1963 and 1965. On the other hand, this shocking action, oscillating between terror and theatrical performance, reality, and fiction, led to a retrospective reassessment of the works and life of Mishima in a different light. Therefore, it is obvious that his "death" was as determinant in his literary and artistic career, as his life had been.

One of the most comprehensive biographical representations treating his literature, art, and life, which were overshadowed by his death, is the American screenwriter, director, and film critic Paul Schrader's *Mishima: A Life in Four Chapters* (1985). Schrader is known as the scriptwriter of such influential Martin Scorsese works as *Taxi Driver* (1976), *Raging Bull* (1980), and *The Last Temptation of Christ* (1988). In this film with a multi-layered and complex temporal structure swinging between documentary and fiction, Schrader concisely adapts Mishima's *The Temple of the Golden Pavilion* (1956), *Kyōko's House* (1959), and *Runaway Horses* (1969), as well as certain anecdotal episodes of

him, for cinema. At the finale, the audience witnesses the intersection and fusion of the biographical and literary lines. This intersection constituting the climax of the film, occurs in an extremely nihilistic and romantic way through the author's "death", namely, his ceremonial suicide at the headquarters of the Japan Self-Defence Forces. Thus, it is obvious that the film represents Mishima's "passion for death," which had not only been an inextricable part of his soul, but also articulated in and through his works. Even though the film seems to be biographical, namely covering Mishima's life-story, as a matter of fact, it focuses rather on his "death", or more precisely his "death-story." The film consists of scenes regarding the thoughts and actions on death and destruction of both the writer and his literary characters—who are, needless to say, his alter egos. Hence, "life" in the title (*A Life in Four Chapters*) functions as an ironic mechanism. To reformulate our thesis through Freudian terminology: the film is designed as a visual abode where the writer's death motives/Thanatos, and his life motives/Eros (Freud, 2016) clash, which would end by the ostentatious victory of the former.

Furthermore, in choosing this title, Schrader intends to confuse and mislead the audience about the content of the film, so that they would be alienated from it. Thus, the audience who experiences a "shock" through this confusion due to the stark contrast between the signifier (title) and signified (content) of the film, is enabled to comprehend the work more vividly and effectively. In a word, the director aimed to "shock" the audience throughout the film. To this end, he conceived and implemented many shocking techniques and images.

Such a *modus operandi* evokes immediately Walter Benjamin's "shock effect" (*Chockwirkung*) theory. Benjamin sets out from the Freudian concept of "shock." According to Freud, "shock" is an external stimulus that overstimulates the individual's nerves, debilitating and weakening them. The antidote to this traumatising stimulus is consciousness, which functions to soften its destructive effect on the individual's self (qtd. in Benjamin, 2007, pp. 161-162). Benjamin argues that the "shock effect", one of the fundamental characteristics of cinema, neutralises such mitigating function of consciousness. Because cinema consists of continuous and sudden change of images, it prevents the consciousness of the audience from intervening and acting as a softening shield. It hits and shatters the consciousness of the audience:

The spectator's process of association in view of these images is indeed interrupted by their constant, sudden change. This constitutes the shock effect of the film, which, like all shocks, should be cushioned by heightened presence of mind. By means of its technical structure, the film has taken the physical shock effect out of the wrappers in which Dadaism had, as it were, kept it inside the moral shock effect. (Benjamin, 2007, p. 238)

In a sense, Benjamin reverses and reformulates George Duhamel's pejorative approach on cinema. As one of the angriest and most reactionary detractors of cinema, Duhamel (1930) had expressed his impressions of watching a movie as follows, "I can no longer think what I want to think. My thoughts have been replaced by moving images" (p. 52). Benjamin reorients this negative approach regarding the anti-intellectualising effect of cinema, in a positive direction by underpinning it with the Freudian concept of "shock." According to Benjamin, cinema functioned exactly like Dadaism which violently assailed bourgeois attitudes of experiencing art, at the centre of which was "contemplation." Namely, the film's speedily moving images hit the spectator like a bullet, not allowing him to leisurely watch and meditate on them, which according to Benjamin is a constructive experience. This cognitive disruption has indeed a constructive and productive purpose as it eliminates the dichotomy between makers of the film (director, scriptwriter) and the spectator as its consumer, raising the latter to a more constructive and productive position. Thus, the spectator, who is exposed to the "shock" effect, has the opportunity

to better comprehend the subject of the film by reorganising his fragmented consciousness into a meaningful totality, like a film director editing the raw footage of a film.

Thus, although Benjamin elucidates the "shock effect" as a natural, inherent feature of movies, our main argument in this article is that Schrader deliberately turned this effect into a cinematic method to make his film more striking. Yet *how* did Schrader transform Benjamin's theory of "shock effect" into a technique? What is the relation of this technique to the life, death, and works of Mishima? Did the director stick to the moral and constructive aspects of this theory? In what follows we will address these questions with the aim of clarifying Schrader's *modus operandi* in adapting the aforementioned literary works of Mishima—who shocked the *world of world literature* by his *sui generis* life, oeuvre and death—to cinema?

The structure of the film –Agitation triggered by the temporal composition

Not only shocking images that are abundantly present in the life- and death-stories and literary works of Mishima are used to shake the spectator. In addition to that, at the level of form and especially temporal structure, a tension corresponding to that of the above-mentioned Thanatos-Eros dichotomy, i.e. the dynamism based on the conflict between Mishima's death and life drives is built. Hence, we can state that the director activates the "shock effect" also through the complex temporal structure of the film. The complexity of the temporal structure derives from the fact that it is being subtly concealed. Prior to analyse the film, it is essential to reveal its complex and seemingly chaotic structure and put it in order.

The film consists of four main chapters, which are marked with titles on the screen before each episode:

Chapter I: "Beauty" –*The Temple of the Golden Pavilion*

Chapter II: "Art" –*Kyōko's House*

Chapter III: "Action" –*Runaway Horses*

Chapter IV: Harmony of Pen and Sword

Apart from this explicit four-part composition, which proceeds through a linear temporal order, each episode has an implicit multi-layered configuration that is not directly presented. This configuration is not chronological provided that its different layers are not exhibited according to a certain diachronic system, which gives one the impression that this parallel establishment is chaotic and disorganised. However, with careful observation, it will be seen that this tacit temporal structure is planned quite systematically and functionally. Furthermore, it is deliberately configured so as to give the spectator the image that it is chaotic and disorderly, as the ultimate intention of the director is to shake her/him not only emotionally, but also intellectually. If that is the case, how can one categorise this apparently chaotic configuration into coherent units? What are the criteria for such a classification?

The classification criteria at the formal level are the colour and lighting techniques used in each chapter. Indeed, since the colour-light settings such as a) "Full-colour/bright images", b) "Black-and-white/relatively dim images," and c) "Seven basic colours, pastel tones/partly bright, partly dim images" are consistently repeated throughout most of the film. We can determine that each chapter consists of three story lines that run parallel to each other but concerns three different times:

a) "November 25, 1970" – "Present": This line occurs in the "present" of the film, i.e., on November 25, 1970. It moves chronologically, constituting the frame narrative of the film. The colour-light setting of this biographical line is full-colour and bright.

b) "Past" – 1925-1970: Based on seemingly disconnected anecdotes about the author's past. These anecdotes are given through flashbacks. The colour-light arrangement of this line is "black-and-white and relatively dim."

c) "Literary Time" -Novel: The short film adaptations of Mishima's abovementioned three novels, *The Temple of the Golden Pavilion*, *Kyōko's House*, and *Runaway Horses* are presented. Although, exclusively in this line the spectator is guided through the titles of the novels, which are indicated on the screen prior to its start. The spectator is still confused, as this episode is interrupted by frequent leaps to lines a and b. Chapter IV is an exception as no novel is represented, whose reasons will be explained below. The colour setting consists of seven basic colours, pastel tones whereas the lighting is partly bright and partly dim. In order to conduct a further detailed analysis on the structure of the film and its techniques as far as they concern the Benjaminian "shock effect" theory, it would be appropriate to consider each chapter individually.

The Temple of the Golden Pavilion and Mizoguchi – Destruction triggered by beauty

As mentioned above, there are three temporal lines in the film that move parallel to each other. These lines are distinguished by different colour and lighting settings. The structural configuration of "Chapter I: 'Beauty' -*The Temple of the Golden Pavilion*" is as follows:

Table 1: Temporal and technical composition of Chapter I

Title	Time	Colour	Lighting
I.a.	"Present": November 25, 1970	Full-colour	Bright
I.b.	"Past": 1920s-1940s (the childhood and youth)	Black-and-white	Relatively dim
I.c.	"Literary Time": <i>The Temple of the Golden Pavilion</i>	Seven basic colours, pastel tones	Partly bright, partly dim

Chapter I opens with episode I.a which centres on Mishima's preparations for the action. He wakes up in the morning, shaves, skipping breakfast drinks a cup of black coffee. Then he calls some journalists to inform them about his plans. He makes the final checks with his four militiamen and leaves the house after wearing his uniform. In all the scenes concerning the events of November 25, 1970 the lighting is bright and images are clear. Although this episode is mainly in full-colour, there is a brief black-and-white scene in which Mishima in uniform has an illusion while looking into the mirror: the mirror reflects him wearing various masks (kendo mask, kabuki mask, etc.) (Schrader, 2007). Needless to say, this is an explicit reference to his semi-autobiographical novel, *Confessions of a Mask* (*Kamen no Kokuhaku*, 『仮面の告白』, 1949).

Episode I.b presents Mishima's childhood in black-and-white images. However, this episode too, is intricately linked with the previous one. The transition from I.a to I.b, that is, the leap from the final moments of Mishima's life to the very beginning is given in full-colour images. We first see the little Mishima in colour, looking through the window, who has been detained by his authoritative grandmother ever since he was 7 weeks (this isolation will last until he turns 12), then the image turns

to black-and-white (Schrader, 2007). These childhood years, when Mishima was isolated not only from his family but also from life outside, will be the period when his grandmother trained him in traditional Japanese performing arts and literature. In addition, the grandmother, who has a tendency to paranoia, will instil her fears of death and disease to her little grandchild (Güven, 2020, p.50). It is not hard to imagine that her hypochondria and thanatophobia had crucial effects on Mishima's obsession with death which paved the way for his performative suicide.

Although episode I.c is shot in colour just like I.b, there is a special arrangement that makes one feel entering a novel-like space: here seven basic colours are used that are presented in pastel tones. Another feature of this part is that the story is staged in a studio that evokes that of the traditional kabuki theatre stage. Therefore, this episode is not only a film adaptation of *The Temple of Golden Pavilion*, but also its theatricalisation.

The protagonist of the novel is a stuttering, ugly, and introverted boy Mizoguchi. He is an acolyte in the Zen Buddhist temple, the Golden Pavilion, which he admired and fetishised ever since his childhood, even before seeing it, inspired by his father's passion for it. Mizoguchi attempts to realise his father's dream he had designed for him: to own the temple by becoming the abbot. However, as he becomes gradually unable to cope with his overwhelming jealousy towards the beauty of the temple, he sets fire to it. After this cruel act of cultural terror, he smokes a cigarette on a distant hill and watches the temple melting in flames with cruel pleasure (Mishima, 1994, 2020).

The story is based on a real event that occurred six years before the novel was published. On July 2, 1950, a mentally unbalanced monk named Yōken Hayashi set fire to the same-named Zen temple in Kyoto, which had been considered one of Japan's most beautiful historical monuments. Although Mishima, based his novel upon this incident of arson, which not only shocked the Japanese public but also all Japanophiles throughout the world, his main intention was not merely to shed light on a historical event. He was rather interested in exploring the obsession of the sociopathic cultural terrorist, whom he substantially empathised with (Isoda et al., 1993, p. 1179). He also intended to concentrate on the phenomenon of beauty, as "the absolute," and its traumatising psychic effects on mortal individuals who feel threatened by it.

In the novel, which is based on the first-person singular narrative, events and persons are described and interpreted by Mizoguchi. Therefore, the narrative action is led by Mizoguchi, who is both the protagonist and narrator. In the novel, there is a stark paradox between the protagonist, who is flawed by a "verbal disability," obstructing him to express himself smoothly and on time, and the narrator, who is endowed with ultimate expressivity. Ironically this paradox renders the novel even more intriguing on the level of narrative discourse. In the film, on the contrary, because Mizoguchi has lost his narrative function and is relegated merely into a problematic character who cannot express himself due to his incurable stutter. In addition, the complex narrative of the novel is simplified, thereby intensified by focusing on the episode of Mizoguchi's relationship with the Dionysian Kashiwagi.

Kashiwagi is based ironically on the Don Juan archetype. He has been othered by the society because of his clubfoot, but he sublimates this obstacle into an efficient tool for womanising. He has women fall in love with him, by playing on their emotional weaknesses concerning his handicap. After having a brief affair which most often includes physical abuse, he leaves them, as a way of being revenged on the society that is cruelly discriminating him. Thus, Kashiwagi is not only a misanthrope, but also a misogynous anti-social person.

Hence, in this short film adaptation of *The Temple of the Golden Pavilion*, one particular episode is selected and dramatised. In addition, brief transitions are made to certain childhood anecdotes of Mishima in the line I.b. Through these infrequent transitions in the film, it is implied that Mishima partly modelled after himself while conceiving Mizoguchi. For instance, an analogy is built between Mizoguchi's hypersensitivity to the beauty of the temple of the Golden Pavilion, and Mishima's being sensually affected by Guido Reni's painting entitled *Saint Sebastian* (1615-16) which depicts Sebastiano, a Roman soldier who lived in the late 3rd century and was executed for converting to Christianity (Schrader, 2007). Accordingly, in this chapter, Schrader aims to agitate the spectator by using a cluster of shocking elements related to Mishima's life and especially to *The Temple of The Golden Pavilion's* main theme, i.e. "destructiveness triggered by the passion for beauty."

***Kyōko's House* and Osamu –From narcissism to terrifying self-destruction**

The structural configuration of "Chapter II: 'Art' –*Kyōko's House*" is as follows:

Table 2: Temporal and technical composition of Chapter II

Title	Time	Colour	Lighting
II.a	"Present": November 25, 1970	Full-colour	Bright
II.b	"Past": 1940s-1950s (success as a professional writer)	Black-and-white	Relatively dim
II.c	"Literary Time": <i>Kyōko's House</i>	Seven basic colours, pastel tones	Partly bright, partly dim

Episode II.a starts with the departure of Mishima to the Self Defence Forces headquarters accompanied by his four volunteer militiamen. The volunteers ask for Mishima's permission to die along with him. Mishima disagrees saying that their primary duties are to prevent the general –whom they are supposed to visit and would take hostage– from committing suicide by being affected by Mishima's *seppuku*. They also ought to convey what happened to the public and defend their cases in court (Schrader, 2007).

The transition from this episode to the black-and-white, biographical II.b occurs when Mishima sees the advertisement of his books displayed in the window of a bookstore along with a big size photograph of him. It is implied that this evokes the late 1940s, when he rose to domestic fame as a writer. II.b starts as 24-year-old Mishima looks at freshly published *Confessions of a Mask* (1949), which is exhibited in the window of a small bookstore on a narrow street. Meanwhile, American soldiers pass through the street. Thus, it is underlined that Japan was under American occupation in those years. Upon the immense success of *Confessions of a Mask*, Mishima resigns from his job as a civil servant in the Ministry of Finance and completely devotes himself to writing. He becomes a prolific writer, receiving almost all national prizes. In the next sequence, Mishima is a playwright, whose works is to be staged soon. From his conversations with the director, the spectator learns that he is now on his way to becoming a world writer: his novel *The Sound of Waves* (*Shiosai*, 『潮騒』, 1954) has been translated into six foreign languages (Schrader, 2007).

Unlike episode II.a, in II.b there is no linear, chronological progress, the events related to Mishima's biographical anecdotes are organised in a different order to ensure thematic consistency of the episode. Namely, the temporal flow was dynamised with flashbacks and flashforwards, and the personal history of Mishima was freely deconstructed. Such a deliberate disruption of temporal linearity creates a "shock"

effect at the structural level, for exclusively the spectator who is well informed about Mishima's biography.

Exactly like the first chapter, the biographical episode II.b and the literary II.c are designed as intricate and transitive to each other. For instance, when his lover, singer Akihiro Miva (美輪明宏) broke his heart by mocking his skinny, feeble appearance, Mishima decides to start bodybuilding, which is also the subject in *Kyōko's House's* Osamu episode, in II.c. The film emphasises that the 1951 trip to Greece was also effective in Mishima's decision to become a muscular man (Schrader, 2007). It is implied that the author apprehended that in the Apollonian aesthetics of the antique human sculptures, was something that transcended the beauty of words, which he had to achieve in his own body with the aid of body building and traditional martial arts. This process lead Mishima to his denouncement of the typical Cartesian dualist attitude of modern intellectuals to glorify the mind (intellectual and creative activities) while belittling the body (sportive and physical activities).

Hence, what connects the biographical II.b episode to II.c is this motif of "complementing inner beauty with outer beauty," which is captured in the semi-autobiographical episode of Osamu, one of the main characters of *Kyōko's House*. In order to put the story in the right context, it will be helpful to first look at the general plot of the novel: the narrative is set in 1955s Tokyo, when Japan was reborn from its ashes like the Phoenix and entered a period of extremely rapid economic growth. The protagonist of the novel is Kyōko, who is the 30-year-old daughter of a wealthy man, separated from her husband and living alone with her daughter. She transformed a part of his house into a bar, which she runs to make a living. She has four frequenters, who are also the other main characters of the novel: Seiichirō, an unsuccessful merchant; Shunkichi, a private university student and boxer; Natsuo, a painter, and Osamu, a handsome, flirtatious, narcissistic actor. These unfortunate and desperate young men, unable to adapt to the post-war Japanese society, gather in Kyōko's bar, which functions like a space of group therapy, as they seek solutions to the financial, psychological, and spiritual crises they have fallen into (Mishima, 1964).

One day fortune knocks on their doors and they find success: the merchant Seiichirō marries the daughter of a wealthy family and moves to New York. Shunkichi wins his first match by knockout. Natsuo becomes famous thanks to a painting he drew. Osamu attains physical beauty through bodybuilding and opens a new page in his career as an actor –just like his author. Nonetheless, after a while, each of them would suffer failure and defeat again. The merchant Seiichirō's rich wife turns out to be disloyal committing adultery. Natsuo's creativity reaches an impasse; unable to paint anymore, he becomes paranoid and caught up in apocalyptic thoughts. Shunkichi gets into a fight with a group of thugs, injures his hand, which forces him to quit boxing; finally, he joins a far-right group. The narcissist Osamu would suffer a rather strange ruin because of his irresponsible, self-righteous mother's debt to a pervert female loan shark. The novel ends with Kyōko's husband returning home, which ceases to be a therapeutic space where a group of young people from the post-war generation deal with themselves, their society, and the bleak zeitgeist, becoming an ordinary, middle class family home (Mishima, 1964). In other words, "Kyōko's Bar" becomes "Kyōko's House" again.

Schrader zooms in on Osamu's story, presenting it as if it were an autonomous work. His main motivation in his preference for this particular section must definitely be its shocking sadomasochistic content. As previously mentioned, in a twist of irony, just at the moment Osamu got the opportunity for rising to celebrity as an actor, he becomes the victim of the irresponsibility and materialistic pleasures of his lustful and self-indulgent mother, who is running a coffee shop. Namely, as his mother cannot pay

her 1.5-million-yen debt back to the female loan shark, Osamu is forced to sign a Faustian contract that literally relegates him into her slave, in return for her mother's debt to be cleared. Thus, Osamu delivers his soul and body to this sadomasochistic Mephistophelian loan shark. Hence, to the spectator's surprise, Osamu also masochistically enjoys being tortured by her during their intercourses. In the course of time, this deviant relationship takes a nihilistic turn for the worse: they commit suicide together.

This episode is obviously a postmodern rewriting of the myth of Narcissus in ancient Greek mythology, and more specifically of Ovid's poem "Echo and Narcissus" (ca. 8 AD), which constitute the etymological origins of the words "narcissus" (flower) and "narcissism." Ovid combines two different myths about love and death in this poem: the story of Narcissus and that of the fairy Echo (Erhat, 1993, p. 211- 212). To be more precise, Narcissus, an extraordinarily handsome hunter, humiliatingly rejects Echo who is desperately in love with him. Then, one day he falls in love with his own reflection on the river and eventually, trying to kiss it he drowns. The death of arrogant and self-admiring Narcissus devastates Echo and finally the grief literally consumes her, transforming her bones into stone, which throws back the sounds (Ovid, 1958, pp. 74-80) as her name Echo implies. They both become the victims of their passions, Narcissus for himself, and Echo, for Narcissus.

In the shocking episode of Osamu and the loan shark woman, Mishima reconstructed this story consisting of such dichotomic motifs as selfishness-altruism, love-death and beauty-destruction, linking it to the image of "double suicide for love" (*shinjū*, 心中), which is fused with sadomasochistic overtones. In the film adaptation Schrader uses pastel colours, particularly emphasising purple and blood red that evoke physical injuries. Yet the gravest shortcoming of the movie is the absence of *Kyōko*, despite her name is in the title of the episode. We can presuppose that the director omitted *Kyōko* for structural purposes, abstracting the episode of Osamu and the loan shark with the aim of forming both an accessible and agitating story.

Subsequently, the spectator is taken back to black-and-white II.b. Here, an analogical connection is established between Mishima's self-loving/narcissistic exhibitionism period, in which he performed as a photo-model and actor with an athletic body and Osamu's episode. The spectator learns that Mishima conceived and articulated the narcissistic desire for beauty as something closely related to death (Schrader, 2007). Additionally, the fact that the director selected and abstracted the Osamu episode from the novel can be linked to the fact that this episode treated the death drive (Thanatos), which is also the main theme of the film. In this reconstruction, "narcissistic admiration of beauty and death," which was a secondary motif in the novel, is highlighted overshadowing the issue of "the denouncement of Japan's materialistic degeneration," which is really the novel's central theme. Needless to say, this abstraction at the expense of the novel's "essence," enhanced greatly the film's "shock" effect.

Runaway Horses and Isao –From terror to self-destruction

The structural configuration of "Chapter III: 'Action' –*Runaway Horses*" is as follows:

Table 3: Temporal and technical composition of Chapter III

Title	Time	Colour	Lighting
III.a	"Present": November 25, 1970	Full-colour	Bright
III.b	"Past": 1965-1968	Black-and-white	Relatively dim
III.c	"Literary Time": <i>Runaway Horses</i>	Seven basic colours, pastel tones	Partly bright, partly dim

In III.a, on their way to the headquarters of the Self-Defence Forces, in the car, Mishima and his "cadets" sing a march-like yakuza song to encourage and motivate themselves. As they arrive a bit early to the main gate of the headquarters, Mishima, who is a neurotically punctual person, instructs the driver Morita to swing around the loop. Then the film leaps to the literary III.c episode, to the short film adaptation of *Runaway Horses* (1969). It is the second book of the tetralogy of *Sea of Fertility*, the last work of Mishima. The tetralogy depicts the strange friendship of Shigekuni Honda, first a law student, then a judge, finally a lawyer, and Kiyooki Matsugae, the son of a *nouveau riche* aristocrat. Honda tracks down "the spectre" of his friend Kiyooki, who after being disillusioned in love falls ill and dies at the end of the first book, *Spring Snow*. Namely, throughout the subsequent three books, Honda strives for protecting three youths whom he believes are Kiyooki's reincarnations and were equally condemned to premature deaths by the Buddhist *karma* (respectively, far-right terrorist Isao; Thai princess Ying Chiang and 16-year-old orphan, lighthouse signalman Tooru Yasunaga). However, Honda the guardian angel, would fail in each attempt and in the fourth book, he would become an old, ill, and decaying angel who gradually degenerates and loses its moral values, as it is implied in the title –*The Decay of the Angel* (Güven, 2020, pp.57- 58).

Runaway Horses is set in 1932-1933's Tokyo. From various signs, Honda, by now a judge, is convinced that his late friend Kiyooki was resurrected in the body of Isao Inuma. He was first introduced to Isao, a passionate far-right activist and a successful *kendo-ka*, at a tournament where he went to give a speech as a judge. After becoming friends with Isao, Honda learns that he is planning a series of terrorist attacks. The plan consists of assassinating the bosses of the large industrial and financial companies who monopolise the Japanese economy, i.e. *zaibatsu* (財閥). This terrorism aims to trigger a military coup in order to overthrow the government and restore the power of the emperor. Yet Isao and his friends are arrested, and the action is intervened as his lover Makiko as well as his father reported their plan to the police. To save him, Honda resigns his judgeship, becomes his lawyer, and manages through his successful defence to have him released. However, despite all the efforts of his protective family members, friends, and especially of Honda, his "guardian angel," Isao would take them off guard and assassinate one of the *zaibatsu* bosses, Kurahara, in his villa, then commit *seppuku* at a nearby cliff on the shore. Honda did everything in his power to save Isao from his predestined karmic early death but could not (Mishima, 2002).

In the short film adaptation, Schrader focused solely on one specific episode of the novel which he laconically restructured and linked to the novel's finale. The spectator can perceive Isao's impulsive and enthusiastic personality in his conversation with his kendo teacher: being asked why he did not participate in the upcoming tournament, Isao answers that he wants yet to fight with real swords not

with the wooden ones. The subsequent scene where Isao visits Lieutenant Hori, who is supposed to be the military connection of the action they planned, in his office and gives information about their plan, is full of prophecies about the last hours of Mishima in real life. Isao's statement that they would execute their act of terrorism with swords without using modern firearms and would commit *seppuku* at the end, foreshadows the act of (self-)violence of Mishima and his four soldiers at the headquarters of Self-defence Forces. This scene is followed by a dramatic kendo match between the terrorist Isao and Lieutenant Hori. From this scene a leap is made to black-and-white, biographical II.b. episode where the spectator watches Mishima's practice of *iaido* (the traditional Japanese swordplay) while she/he listens to the romantically nihilist thesis of Mishima, through the narration of Roy Scheider, the narrator of the film. Mishima laments that the average human life is prolonged in modern times therefore modern men are deprived of the chance of dying honourably and beautifully:

Words are a deceit. In order to transform reality, the writer must be deceitful. But action is never deceitful. The harmony of pen and sword, the samurai motto used to be a way of life, now it's forgotten. Can art and action still be united? This harmony can only happen in a brief flash. A single moment. The average age for men in the Bronze Age was 18. In the Roman era 22. Heaven must have been beautiful then. Today it must look dreadful. When a man reaches 40, he has no chance to die beautifully. No matter how he tries he will die of decay. He must compel himself to live. (Schrader, 2007)

In this passage, combining the James Dean-style "live fast, die young, leave a good-looking corpse" (Frascella & Weisel, 2006) "philosophy" and nihilistic *bushido* romanticism, the spectator is not only presented the personal and spiritual motives behind the author's shocking ultimate act, but also given some proleptic hints about the last chapter of the movie entitled "The harmony of pen and sword." It is obvious from these sentences that the writer was in the grip of a powerful death drive/Thanatos.

Then the spectator is taken back to the literary II.c episode. Lieutenant Hori has decided to quit the action team and he tries to disengage Isao as well, asking him to call off the plan. In the subsequent scene, in front of a model of a Shinto shrine reminiscent of a kabuki stage, Isao calls to his followers to quit the movement, declaring that they have lost their support within the army. While some of them leave, the majority is resolute to be loyal to their cause and go to the end with Isao. Thereupon, they turn their faces to the temple and take the oath of loyalty (Schrader, 2007). Compared to the novel the most obvious difference is the absence of Honda, who is the main character not only of this volume but also other three books of the tetralogy.

Subsequently, we are back once again to the black-and-white, biographical II.b episode, set in 1968. Mishima and other founding members of the Shield Society sign the oath of loyalty by using their blood which they obtained through cutting their little fingers, as ink. They drink the remaining blood. The emphasis on "blood" in this scene, is a prolepsis for preparing the spectator for the bloody act of terror, which constitutes the climax of the movie. This esoteric ceremony scene is followed by another ceremony in the III.b episode, namely, the event of introducing the Shield Society to the local and international media. From Mishima's justifying words to an unidentified old man, the spectator learns that while founding this militia force, he was inspired by Lord Byron, who had a private army of three hundred soldiers. What provides the element of the Benjaminian "shock effect" in this chapter are the images of "fatal violence" in both the biographical and literary episodes. For instance, in the biographical, black-and-white III.b is a scene showing the shooting of the short film *Patriotism –the Rite of Love and Death* (1966) (Schrader, 2007) –which is based on Mishima's short story entitled "Patriotism" (*Yūkoku*, 『憂国』, 1960) and which is directed and starred by Mishima himself— where the protagonist slits his belly

open. The spectator is insinuated that this film, as well as the story it is based upon, were preparations for his dramatic suicide.

Harmony of pen and sword – “Now” as a shocking “end”

The structural configuration of “Chapter IV: ‘Action’ –*Runaway Horses*” is as follows:

Table 4: The temporal and technical composition of Chapter IV

Title	Time	Colour	Lighting
IV.a	“Present”: November 25, 1970	Full-colour	Bright
IV.b	“Past”: 1967 Special Training of the Shield Society at the facilities of the Self-Defence Forces	Black-and-white	Relatively dim
IV.c	“Literary Time”: None	None	None

Chapter IV focuses almost entirely upon the bizarre act of terrorism executed by Mishima and his “soldiers” at the headquarters of the Japan Self-Defence Forces. In this chapter, true to its title, several harmonies are formed at the structural level. For instance, a consonance can be observed in the temporal setting: IV.b episode, set in 1967, is temporally very close to IV.a. Furthermore, these two episodes thematically overlap as well, provided that both are presented in black-and-white and bear intense military tones. Indeed, IV.a is about the final hours of Mishima’s action and IV.b concerns the Shield Society’s two-month special “military internship” in the facilities of the Self-Defence Forces, which are accompanied by some excerpts from Mishima’s essay book, *Sun and Steel* (*Taiyō to Tetsu*, 『太陽と鉄』, 1968), read by Roy Scheider (Schrader, 2007).

In addition, there is no literary episode in this chapter. Therefore, while each one of the “c” episodes in the previous chapters are based on a novel by Mishima, Chapter IV contains only “a” and “b” episodes which are biographical, concerning real events. The fact that the last “chapter” does not contain a short film adaptation of a novel signifies that Schrader regards Mishima’s “final act” that oscillates between fiction and reality, political violence, and theatrical performance, as a work of art. One is even tempted to say that in this chapter art and action are synthesised into one harmonious whole. Such a unification is underpinned by other fusions: art and reality; life and death.

At the end of the chapter, from the defiant and painful cries of death that Mishima let out while he is cutting his belly open with his samurai dagger, the scene shifts in a flashback to the *finales* of the short film adaptations of the three novels:

- I.c: The scene where Mizoguchi stands with a triumphant suicidal determination in the hall of the temple of the Golden Pavilion, which is cruelly destroyed by the hungry flames.
- II.c: The scene where the lifeless bodies of the female loan-shark and Osamu (whose body is covered with bruises and scars), who have committed a double “love” suicide, are lying on the ground.
- III.c: The scene where Isao commits *seppuku* on a reed bed in the dusk of the evening.

Thus, a thematic harmony is achieved between the dramatic suicide of Mishima and these self-destructions. On the other hand, Schrader did not hesitate to make some substantial distortions in the

adaptation process with the aim of ensuring the thematic harmony. For instance, even though Mizoguchi, is portrayed as masochistically preparing to commit suicide by staying inside the burning temple, in the novel, backing down from committing suicide, he flees after the act of arson, sits on top of Mount Hidari Dai-monji, "the mountain that protected the Golden Temple from the north" (Mishima, 1994, p. 281), and takes a sadistic pleasure in watching the abode of beauty metamorphosing into ashes while puffing on his cigarette.

I looked in my pocket and extracted the bottle of arsenic, wrapped in my handkerchief, and the knife. I threw them down the ravine.

Then I noticed the pack of cigarettes in my other pocket. I took one out and started smoking. I felt like a man who settles down for a smoke after finishing a job of work. I wanted to live. (Mishima, 1994, p. 283)

While Isao died on a reed bed in the film, as previously mentioned, the original setting of the suicide act in the novel is "a place where the cliff was gouged out to form something like a cavern" (Mishima, 1990, p. 430) where he took refuge after the assassination act. In this final scene, the strategic intention of Mishima to emphasise through this spatial setting (cliff gouged out like a cavern) the complex emotions and regressive, runaway mood of Isao, is totally obliterated.

Conclusion

The director Paul Schrader's *modus operandi* in *Mishima: A Life in Four Chapters* is to represent the shocking elements in the life and literary works of the writer, by linking them with each other. At the generic level, the genre of the film does not exactly fit either documentary or fiction, constantly swinging back and forth between reality and art. Furthermore, this tension continues in the plot as well: the spectator is exposed to a ceaseless shifting movement between the dimensions of biography and literature while watching the film. These ambivalences and the film's structural complexity stemming from being divided on the synchronic level into three temporal lines separated by different colour and lighting settings as a) "Now," b) "Past," and c) "Literary time," agitate and disrupt the consciousness of the spectator. Within this frame of reference, it can be easily said that the work is extremely successful in terms of structural and technical use of the "shock effect."

Notwithstanding, there are two conspicuous shortcomings in director's method of adapting Benjamin's "shock effect" in the film. The first one is that which concerns partially distorting Mishima's literary works in the process of adaptation for the sake of thematic consistency. Schrader broke the integrity of the literary works and deformed their contents in order to create an entirely new, shocking visual integrity. Had the director remained loyal to the sensational contents of the works instead of resorting to such postmodern deconstructive interventions, he could have still achieved the agitating effect he aimed at. Moreover, in this way, he would have produced ethically smoother short film adaptations of the works he reconstructed.

Another point to be criticised is even more closely related to the issue of ethics. Namely, while Schrader focuses his energy upon enacting Benjamin's "shock effect" on the level of technique, he evidently ignores its moral background. In other words, while Schrader produced a refined sensational artistic sublimation of Mishima's Byronic, narcissistic, and lethal romanticism, he gave rise to the relativisation, legitimisation, and even aestheticisation of violence at all levels. This deficiency is the result of Schrader's exclusive overemphasis on the destructive aesthetic aspects of Benjaminian "shock effect," while completely overlooking its moral dimension which in fact constitutes its core. Namely, Benjamin argued

that the "shock effect"s destructiveness paves the way for motivating the spectator to build an entirely new consciousness. Yet in this film the spectator is not directed to such a reconstruction process. On the contrary she/he is merely expected to take an artistic pleasure from the "shock" and subsequent confusion that Mishima's mysterious and intriguing life- and death-stories arouse in her/him.

Consequently, the director Paul Schrader was "technically" successful in representing Yukio Mishima's personal and artistic tendencies to "destructiveness," i.e. his "death-story," as a work of art that exclusively provides intellectual pleasure, whereas he failed in equipping the spectator with an analytical consciousness that would prompt her/him to develop a critical distance regarding such an outrageously thanatotic deviance.

References

- Benjamin, W. (2007). *Illuminations—Essays and reflections*. (H. Zohn, trans.). Schocken.
- Duhamel, G. (1930). *Scenes de la vie future*. Mercure de France.
- Erhat, A. (1993). Mitoloji sözlüğü. Remzi.
- Frascella, L., & Weisel, A. (2006). *Live fast, die young: The wild ride of making rebel without a cause*. Touchstone.
- Freud, S. (2016). *Beyond the pleasure principle: Human's struggle between Eros & Thanatos –libido & compulsion*. E-art now.
- Güven, D. Ç. (2020). Doğumunu hatırlayan, ölümünü hazırlayan yazar: Yukio Mişima. *Lacivert Öykü ve Şiir Dergisi*, 16 (92), 56-59.
- Isoda, K., Ueda, M., Oooka M., Ogata T., Ozaki H., Odagiri S,... Yamamoto K. (Eds.).(1993). *Shinchō Nihon bungaku jiten* (『新潮日本文学辞典』). Shinchō.
- Mishima, Y. (1964). *Kyōko no Ie*. (『鏡子の家』). Shinchō.
- Mishima, Y. (1990). *Runaway horses*. (M. Gallagher, trans.). Vintage.
- Mishima, Y. (1994). *The Temple of the Golden Pavilion*. (I. Morris, trans.). Vintage.
- Mishima, Y. (2002). *Honba*. (『奔馬』). Shinchō.
- Mishima, Y. (2003). *Ketteiban Mishima Yukio zenshū 36 kan hyōron*. (『決定版 三島由紀夫全集36巻 評論11』). Shinchō.
- Mishima, Y. (2020). *Kinkaku-ji*. (『金閣寺』). Shinchō.
- Ovid. (1958). *The metamorphoses*. (H. Gregory, trans.).Viking.
- Schrader, P. (2007). *Mishima: A life in four chapters*. Warner Home Video.

65. Hanım! Görelim Neler Söylemiş: *Dede Korkut Kitabı ve Beowulf* destanlarının karşılaştırılmalı bir incelemesi

Fatoş Işıl BRITTEN¹

APA: Britten, F. I. (2021). Hanım! Görelim Neler Söylemiş: *Dede Korkut Kitabı ve Beowulf* destanlarının karşılaştırılmalı bir incelemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1138-1149. DOI: 10.29000/rumelide.996054.

Öz

Geçmişin savaşçı kültürlerinin edebiyat alanındaki izdüşümü olan destanlar, anlatı türü olarak tanımlanabilmek için belirli birtakım özellikler sergilerler. Savaşçı, cesur ve neredeyse insanüstü özelliklere sahip kahramanların ekseninde gelişen olaylar savaşçı kültür kodları ile beslenir. Soylu akrabalardan oluşan yönetici sınıfa mensup savaşçıların hükümdarlarına her koşulda sadık kalması gerekirken hükümdarlarının onları ganimet, toprak veya diğer savaş yağmaları ile cömertçe ödüllendirmesi beklenir. Modern adalet sisteminin henüz oluşmadığı zamanları hikâyelendiren destan kahramanları, toplumlarının içinden ya da dışından düşmanlara ve hatta ejderha ve devler gibi doğüstü güçlere karşı kendinden yardım bekleyen halkları korumak zorundadır. Tetikte bekleyen ölüme karşı kazanılan her zafer, varoluşsal bir sevinci simgeleyen ziyafetlerle kutlanır. Dünya edebiyatında ilk ve orta çağ dönemlerine ait, çoğu sözlü gelenek ürünü, farklı coğrafyalarda ortaya çıkmış birçok destan bulunmaktadır. Bu destanlar anlatı türünün gerektirdiği ortak unsurları taşımalarına rağmen var oldukları kültürlerin aralarındaki farklılıklar sebebiyle birbirlerinden ayrışır. Bu çalışmada Türk edebiyat geleneğinin en önemli epik eserlerinden *Dede Korkut Kitabı* ile eski İngiliz edebiyatının en bilinen örneklerinden *Beowulf* destanı karşılaştırılmalı edebiyat çerçevesinde ele alınacaktır. *Dede Korkut Kitabı* on üç boylamadan oluşur ve her boylamanın odağında farklı kahramanlar bulunmaktadır. Bu anlatıları bir araya getiren ve destanları birbirine bağlayan ana kahraman ise Oğuz toplumunun en saygın kişisi bilge *Dede Korkut*'tur. Çeşitli Anglosakson kabilelerinin ıstıraplarını anlatan *Beowulf* destanında ise olaylar bir kahramanın merkezinde gelişir. Bu iki destan evlilik, aile yapıları, kadın erkek ilişkileri gibi konularda Oğuz ve Anglosakson toplumlarına dair birçok detaya işaret eder.

Anahtar kelimeler: Karşılaştırılmalı edebiyat, *Dede Korkut Kitabı*, *Beowulf*, destan

Let us see, my khan, what's/he declaimed: A comparative analysis of *The Book of Dede Korkut and Beowulf*

Abstract

Epic narratives, the projection of warrior cultures in the past in fiction, display certain features in order to be defined as the genre of epic. The epic plot revolves around bold and almost superhuman heroes and unfolds through the maintenance and expression of warrior cultural codes. As enforcers for the ruling class of noblemen, warriors are required to obey their sovereign under any circumstances whilst in turn the sovereign is expected to reward his thanes generously with booty, lands and other spoils of war. The heroes of epic fiction, which recounts an era predating modern systems of justice, have to protect the tribe from its enemies, both within and outside their societies,

¹ Arş. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, İngilizce ABD (Edirne, Türkiye), fisilcihan@trakya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6020-2227 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.06.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.996054]

even against supernatural beings such as dragons and giants. Every victory in the face of death is celebrated with feasts, which symbolize a kind of existential joy. Various oral epics are present in world literature, that date back to ancient history and the middle ages. Although these narratives have some common features, as required by the conventions of the epic genre, there are also certain cultural differences between them. This paper, aims to analyse *The Book of Dede Korkut*, one of the most substantial epic works in the Turkish literary tradition and *Beowulf*, one of the the most recognized examples of old English literature with a comparative approach. *The Book of Dede Korkut* consists of thirteen mini epic narratives, each one promoting a different hero. These are linked by the sage Dede Korkut, the most esteemed character of Oghuz society, who appears in every narrative and thus brings these narratives together. On the other hand, in narrating the travails of various Anglo-Saxon tribes, *Beowulf* develops around one individual hero. These two epic narratives reveals numerous details about Oghuz and Anglo-Saxon societies regarding issues such as marriage, family structures, and gender relationships.

Keywords: Comparative literature, *The Book of Dede Korkut*, *Beowulf*, epic

Giriş

İnsan toplulukları arasındaki iletişimin çok kısıtlı olduğu ilk ve orta çağlarda üretilen en belirgin edebi türlerden biri hiç kuşkusuz destanlardır. Destanlar savaşçı kültürlerin kurgusal düzlemdeki yansımalarıdır. Destan türü bir yandan sanatsal boyut olarak bir yandan da döneminin insanların yaşayış şekillerini ve kültürel kodlarını anlamada işlevsel bir araç olarak çok katmanlı eserleri içinde barındırır. “Epiğin dünyası, ulusal kahramanlık geçmişidir: Ulusal tarihteki ‘başlangıçların ve ‘zirve dönemlerin’ dünyasıdır, babaların ve aile kurucuların [...], ‘ilkler’in ve ‘en iyiler’in dünyasıdır” (Bahtin, 2020: 167). Destan sözcüğü ise Farsça “Desitân” kelimesinden gelir ve bu epik manzum hikâyeler, diğer deyişle “[d]estanlar, henüz yazılı tarihin teşekkül etmediği dönemlerde [...] insanların ıstıraplarını, sevinçlerini, büyük göçlerini veya varlık yokluk mücadelelerini olağan dışı unsurlar aracılığıyla beyan ettikleri anlatılardır” (Gökdağ ve Üçüncü, 2015: 11).

Epik destan türünün belli başlı özellikleri bulunmaktadır. Bu eserlerde genellikle savaşçı bir erkek kahraman anlatının odak noktasıdır. Çoğunlukla korkusuz, gözü pek, güçlü kuvvetli bir yiğit olarak karşımıza çıkan kahraman kimi zaman Truva atı tuzağını kuran Odysseus gibi fiziksel kuvveti yerine zekâsıyla da adından söz ettirebilir. Diğer bir deyişle, kahraman sıradan biri değildir, genelden ayrılan insanüstü bir meziyeti vardır. Destan eski zamanlara ait bir edebi tür olduğu için romanlar gibi sıradan insanı ele almaz. Aksine “‘yüksek’ edebiyatın (yani, yönetici toplumsal grupların edebiyatının) çatısı altındaki” türlerden biridir (Bahtin, 2020: 157). Destanlardaki sıradan halktan karakterler ise (çoban, hırsız, hizmetçi gibi) hikâyeyi bir yere bağlamak için kullanılan yan karakterlerdir. Dolayısıyla, destan kahramanı doğuştan soyludur; ya bir kral ya da bir kralın veya beyin akrabasıdır. Dikkat çeken diğer bir öge ise kahramanın korku salan düşmanı öldürerek toplumda huzuru sağlamasıdır. Yani öldürme eylemi daha fazla can ve mal kaybı, aşağılanma ve ıstırap yaşanmaması için yapılması gerektirir.

Ortak diğer bir özellik ise güçlü akrabalık ilişkileridir. Tanınmayan ve bilinmeyen korku saldığı ve varlığı tehdit ettiği bir dünyada insanın kendinden olana, benzer olana bağlılığı oldukça anlaşılabilir bir durumdur. Kişiler eğer destan kahramanı değillerse tek başlarına savunmasızdırlar. Bu nedenle kendine benzer olanla birlikte hareket etmek ve topluluktan güç almak akılcıdır. İnsanın ölümle her daim burun buruna olduğu bir ortamda destan kişilerine yaşama sevinci veren şey kutlama ve ziyafetlerdir. Her savaş galibiyetinden sonra çoğunlukla akrabalarından oluşan yönetici sınıfa mensup karakterlerin

viyip içtikleri şölenler ile hayata bağlandıklarını görürüz. Ölümün savaşla ve yaşamın şölenle sembolleştiği bu anlatılarda karakterler iki uç arasında salınırlar.

Destanlarda krallar ve onlara hizmet eden savaşçı topluluğu arasında belirli manevi prensipler bulunmaktadır. Buna göre savaşçılardan beklenen, sadakat ve kralın emirlerine sorgusuz itaattir; krallardan ise cömert olmaları beklenir. Herhangi bir galibiyet sonrasında kral tarafından başarılı askerlere altın objeler ve değerli eşyalardan oluşan ganimetler verilir. Destan anlatıları farklı coğrafyalarda ortaya çıkmış olsa da cömertlik ve ganimet kavramı sıklıkla tekrarlanan ortak bir temadır. Bilge bir kral onun için savaşan kişilere ganimet haricinde toprak da vererek savaşçıları onurlandırır ve onları ileriki dönemlerdeki savaşlar için heveslendirir. Sadakat ve cömertlik dışında yüceltilen diğer bir değer ise övgüdür. Savaşçının hayatını her an kaybedebilir olması gerçeği övgü kavramı ile dengelenmeye çalışılır. Bu dünyada hatırlanmak, beğenilmek ve bir nevi ölümsüzlüğe kavuşmak ancak ileride övgü dolu hikâyelerin anlatılması yolu ile olacağı için savaş kahramanına övgü, savaşçıyı onurlandırmanın ve bu dünyada ölümsüzlüğe ulaştırmanın tek yoldur.

Türk kültürüne baktığımızda Dede Korkut Destanı tema ve motif yönünden zenginliği ve çok çeşitli biçimsel özellikleri ile en ön plana çıkan destandır. Birleşik Krallık coğrafyasında ise bilinen ilk ve en ünlü destan *Beowulf*'tur; ancak *Beowulf* aslında Danimarka'nın kuzeyi ve İsveç'in güney taraflarını kapsayan bir bölgede geçen bir İskandinav destanıdır. İngiliz edebiyatı içinde kanonlaşmış olmasının sebebi destanın dilinin eski İngilizce olmasıdır. *Beowulf* da edebi iç ve dış özellikler bakımından oldukça zengin bir metindir ve Dede Korkut Destanı ile birçok unsuru benzer; ancak bu çalışma sadece koşulluklar değil farklılıklar üzerinde de durarak bu destanların ait oldukları toplumlara dair çıkarımlar yapma amacı taşımaktadır.

Dede Korkut kitabı

Onuncu ve on birinci yüzyıllarda sözlü edebiyat geleneği olarak ortaya çıkan Dede Korkut hikâyeleri on dört ve on beşinci yüzyıllarda yazıya geçirilmiştir. Türk Dil Kurumu'nun "yiğit" ve "kahraman" olarak tanımladığı alpların, Oğuz toplumundaki kahramanlıklarını anlatan bu eserde düz yazı ile şiir bir arada kullanılmıştır (URL 1, 2021). Bu alpların "epititleri ise hemen her zaman güçlü, korkusuz, yenilmez ve cömert sıfatları ile örülmüştür" (Pehlivan, 2019: 220). *Dede Korkut Kitabı*'nın Dresden ve Vatikan olmak üzere sadece iki nüshası bulunuyordu. Toplamda on iki epik boydan diğer bir deyişle hikâyeden oluştuğu düşünülen epik eserin 2019 yılında Türkmen Sahra Nüshası keşfedilmiş ve on üçüncü "Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi" adlı boy destana eklenmiştir. Pehlivan her ne kadar bir miktar "esneme" payı olsa da Dede Korkut destanını "ideolojik olarak" "temelde mükemmel zamanların, muhteşem insanların cesaret, sadakat, fedakârlık temelleri üzerinde yükselen hikâyeleri" olarak tarifler (2019: 492).

Hemen her boylamada bir destan kahramanı öne çıksa da tüm eser genelinde birden çok destan kahramanı vardır. Bu nedenle destana, destan kahramanının adı yerine bilge kişi konumundaki Dede Korkut'un (Korkut Ata) adı verilmiştir. Ali Öztürk, "Korkut adının elçi, öğütçü, Tanrı elçisi anlamı ile ilgili olabileceğini" ve "Ata" sözünün "Oğuzların dedeleri, ecdatları anlamında kullanıldığı gibi büyük hürmet, kutsiyet kazanmış halk bilgeleri ve şairleri, hâkimleri anlamına da" geldiğini belirtir (2019: 196). Dede Korkut karakteri hikâyeler arasında bir tutkal vazifesi görür. Kopuz çalıp manzume söyleyen ama aynı zamanda "ad veren, kız isteyen, tedavi eden ve dua eden yönleri ile Oğuzlar'ın başvurduğu Dede Korkut" destanda toplumun en saygın büyüğüdür. (Tunç, 2020: 159). Hana akıl verir, olayları

yönlendirir ve alplar üzerinde manevi olarak etkilidir, bu da onun bilge ve mistik özelliklerinden kaynaklanır (Öztürk, 2019: 217).

Dede Korkut karakterinin dikkat çeken özelliklerinden biri yukarıda belirtildiği üzere bir Oğuz geleneği olan genç yiğide isim vermektir. Oğuz kültüründe oğlan çocuklarına doğduklarında değil ancak baş kesip kan döktüklerinde yani bir başarı kazanıp kendilerini topluma ispat ettiklerinde isim konur. Örneğin Dirse Han'ın oğlu bir boğayı öldürünce Dede Korkut ona Boğaç Han adını verir. "Oğuz toplumu bir kişiyi kabullenmek için, onun atlı ve avcı göçebe kültürünün ideal tip özelliklerine kavuşmasını bekler [...] Yani mensubiyet şuuru kazanmasını, alp olmasını, ergenliğe geçmesini ister ve bu da genellikle törenle gerçekleşir" (Duymaz, 2020: 117). Bu törenlerin vazgeçilmezi olan ve destanlara adını vermiş Dede Korkut her destanın kapanışında kopuzu eline alarak son sözü söyler ve böylece destanlar arasında yapısal bir bütünlük oluşmasını sağlar.

Dede Korkut hikâyelerinin temel çatışma unsuru ise kâfirlerdir. Gürcistan civarında, Oğuzların yurduna yakın yerlerde yaşayan kâfirler; onların evlerini, mallarını yağmalama, Oğuz kadın ve erkeklerini esir alma fırsatı kollarlar. "Salur Kazan'ın Evinin Yağmalanması Destanı'nda" anlatıldığı gibi Salur Kazan diğer beylerle birlikte "av avlayıp kuş kuşlamaya" gittiğinde casus hemen ihbarda bulunur (Demir, 2019: 138). Kâfir, insani boyutu neredeyse hiç olmayan oldukça kötücül bir varlık olarak karşımıza çıkar. Halkı dolayısıyla Oğuz beyini aşağılamak için pusuda bekleyen yırtıcı bir hayvan gibi hareket eder. Salur Kazan'ın eşi Burla Hatun, oğlu Uruz ve kızları ile birlikte esir alındığında kâfirlerin başı Şöklü Melik, Burla Hatunu kâfirin döşeğine girmek veya oğlunun etini yemek gibi insan onurunu zedeleyecek, şeytani bir çatışmanın içinde bırakır. Farklı boylamalarda tekrar tekrar karşımıza çıkan Şöklü Melik ve adamları "pasif durumda bir düşman tipi değil" aksine "saldıran taraf olur" (Duman, 2020: 163). Burada betimlenen düşman savaşçı, erkektir. Kâfirlerin kadınlarından ise Oğuz halkı bir zarar görmez. Güzel ve sevimli olarak tasvir edilirler. Bu kadınların görevi ziyafetlerde Oğuzlara kadeh sunmakla sınırlıdır. Destan boyunca kâfir kızlarının kâfir erkekleri ile işbirliği yaptığını hiç görmeyiz. Bu nedenle, hikâyelerde kâfir erkeklerine göre ikincil bir konumdadırlar. Kâfir erkeği oldukça çirkin, kötü ruhlu bir çatışma kaynağı iken kâfir kadınının edilgen, güzel ve sevimli olması ilginç ancak anlaşılabilir bir tezatlıktır; çünkü kâfir kadını savaşçı olmadığı için toplumu tehdit etmez.

Türk destanlarındaki kötü karakterlerin yüzde seksen birinin insan olduğu düşünüldüğünde ve cinsiyete göre dağılıma bakıldığında bu kötü insan karakterlerin yüzde seksen ikisinin erkek olduğu göz önüne alındığında destandaki en büyük çatışma kaynağının savaşçı kâfir erkeği olması olağandır. (Duman, 2020: 274-278). Ancak tepegözler, ejderhalar gibi doğüstü varlıklar da Oğuz halkını zaman zaman sıkıntıya sokar. Örneğin; bir Oğuz çobanı, bir pınar perisi ile zorla ilişkiye girerek Oğuzlara lanet getirir. Bu ilişkiden kolu bacağı belirsiz, gövdesinin üstünde tek bir gözü olan bir canavar doğar. Tepegöz kuşkusuz *Odyssey* gibi eserlerden de aşına olduğumuz bir destan varlığıdır. Doymak bilmeyen iştahıyla Oğuzlardan yemek için günde altmış adam isteyen Tepegöz ile günde iki adam olarak uzlaşan bilge Dede Korkut'tur ancak Tepegöz'ü öldürerek toplumu bu büyük beladan kurtaran gözü pek savaşçı bir destan kahramanı olan Aruz beyin oğlu Basat'tır ve savaşçı erkek kahraman motifinin önemi bu destanda da vurgulanır.

Yukarıda bahsedilen Türkistan/Türkmen Sahra Nüshasının ve dolayısıyla on üçüncü boyun keşfedilmesiyle *Dede Korkut Kitabı*'ndaki canavar motifinin gücünün arttığı yadsınamaz. "Salur Kazanın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi" başlığından da anlaşıldığı gibi bu destan Salur Kazan'ın kâfiri yenmesi ile ilgili değil değişik kültürlerin mitlerinde sıklıkla karşımıza çıkan ejderha figürünü yok etmesi ile ilgilidir. Metin Ekici tarafından ilk olarak Nisan 2019'da "Dünya Mirası Dede Korkut Uluslararası

Sempozyumu”nda varlığı açıklanan metin gerek Türk edebi dünyası gerekse dünya edebiyatı anlamında oldukça sevindirici bir gelişmedir. Muhammed Veli Hoca'nın evindeki yazmayı Ekici'ye göndermesi ile ortaya çıkan bu nüsha Ekici tarafından Türkiye Türkçesine aktarılmıştır (2019: 10-13).

İlk kısmı Salur Kazan'ın ağzından birinci tekil şahısla ikinci kısmı ise genelde destanlarda görülen üçüncü tekil şahıs ile anlatılan bu son boyda Kazan öncelikle kâfir düşmanı yener. Her ne kadar Kazan: “O anda bile kahramanım, alım, erim diyerek övünmedim” diye iddia etse de önemli bir destan özelliği olan kendini övme bu boydamada da mevcuttur (Demir, 2019: 286). Haberci, Kazan'a on bin düşman geliyor dediğinde bu sayıyı ciddiye almaz sayı ta ki yüz bine ulaşmaya kadar ancak o vakit bile endişelenmez ve bir hafta içinde düşmanı kılıcı ile yok eder. Sonrasında ise cömert bir beye yakışır şekilde onunla savaşan yiğitlere sancaklar ve bey unvanı gibi hediyeler verir. Destanın ikinci kısmında ise kâfir düşmanın yerini muhtemelen doğanın zorluk ve tehlikelerini simgeleyen canavar düşman alır. Av avlamaya giden Kazan av bulmak yerine yanan meşaleler ve dumanlar görünce o tarafa gider ve aynı Tepegöz gibi yerde yığın hâlinde yatan ejderhayı görür. Yardımcısı Lala Kılbaş'ın onu övgü dolu sözleriyle cesaretlendirmesi sonucu ejderhaya saldırmaya karar verir. Elbette savunmasız bir canlıyı öldürmek Türk savaş kültürünün mertlik kavramına uymayacağı için ejderhayı önce uyandırır. Boğuşma sonrası Kazan “kara çelik sağlam” kılıcı ile destanda bazen yılan olarak da nitelendirilen ejderhanın boynunu keser (Demir, 2019: 288). Dökülen kanları gören Kazan'ın lalası Kılbaş beyinin öldüğünü zannedip endişelenir. Destan kodlarına uygun olarak minnetini ve sadakatini “ak ekmeğini çok yedim ağam” deyip ejderhayı öldürmek için kılıcına davranmasıyla ispatlar (Demir, 2019: 289). Lala Kılbaş destan kahramanının yiğit ve sadık yardımcısı rolüyle beyinin sağ koludur. Ejderhanın derisi yüzdürülüp Kazan'a kıyafet dikilince Oğuz halkı Kazan'ın artık ejderha olduğundan şüphelense de bu çatışma kolaylıkla tatlıya bağlanır ve her Dede Korkut boylamasında olduğu gibi hikâye mutlu sonla biter ve Kazan'ın ünü bu dünyada kalsın diye Dede Korkut kapanışı şu sözlerle yapar: “Kazan gibi koçak yiğit bu dünyadan geldi, geçti” (Demir, 2019: 290).

Destan kahramanlarından birinin ölmesine yalnızca “İç Oğuz'a Dış Oğuz'un Asi olması ve Beyrek'in Ölmesi” boylamasında rastlarız. Bu destandaki çatışma unsuru ne kâfir düşman ne de canavarlardır. Boylamanın adından da belli olduğu gibi Oğuzların kendi iç çekişmelerinin bir sonucudur. Dış Oğuz beylerini temsil eden Aruz'un İç Oğuz beylerini temsil eden Kazan'a küsmesi nedeniyle ortaya çıkan hikâye çatışmasında bu boylamanın kahramanı olan Beyrek'in Aruz tarafından öldürülmesi ile anlatı güçlenir. Beyrek iki tarafı barıştırmaya çalışan, beyi Kazan Salur'a hiçbir koşulda ihanet etmeyen itaatkâr bir yiğit olarak savaşçı destan kahramanının tipik bir örneğidir. Bu çatışmanın günahsız kurbanı olarak Oğuzlar'ın iki kolu arasındaki savaşın da sebebi olmuştur. Kazan bu boylamanın kötü adamı Aruz'u öldürerek Beyrek'in intikamını alır. Suçsuz adalet getirmek için intikam almak dünya edebiyatlarında genel olarak karşımıza çıkan önemli bir destan unsurudur. Modern adalet sisteminin henüz oluşmadığı eski zamanlarda kanı yerde bırakmama geleneği oldukça anlaşılır bir durumdur. Böylece bu dünyadaki adalet sağlanmış ve kötülüğe izin verilmemiş olur. Hikâyede kısaca betimlenen ölüm ritüeli, Oğuz kültürünü daha yakından tanımamıza olanak verir. Oğuz kültüründe önemli yeri olan atın kuyruğunun sahibinin vefatı ardından kesildiğini öğreniriz ve ölünün yakını kadınlar karalar giyerken erkekler kara giyip mavi sarınır ve ağlarlar. (Demir, 2019: 280).

Eski çağlarda insan topluluklarının doğaya daha yakın bir hayat sürmeleri nedeniyle modern toplumlara göre doğum, evlilik ve ölüm gibi süreçlerin hayatlarında daha merkezi bir konumda yer alması olağandır. Dede Korkut boylamalarında da öne çıkan diğer bir kavram evliliklerdir. “Alp genç yaşta evlenir, evlilik onun olgunluğunu sağlayan aşamalardanır” (Demirel, 2015: 146). Aile kurma ve kadınlarla ilişkiler neredeyse savaşlar kadar Oğuz hayatının bel kemiğini oluşturur. Bu destanın diğer birçok yabancı

destandan farkı kadınların destanda oldukça görünür olmasında yatar. Üstelik kadınlar aşk hikâyeleri gibi romantik anlatılardan farklı olarak sadece ulaşılmaya çalışılan güzel genç kız olarak değil eş, arkadaş, anne ve hatta savaşçı olarak dolayısıyla daha çok boyutlu ve daha gerçekçi bir biçimde karşımıza çıkar.

Kam Püre Beyin oğlu Bamsı Beyrek destanında gençliği anlatılan Beyrek'in eş bulma süreci ayrıntılı bir şekilde işlenir. Beyrek hayalindeki kızı tariflerken romantik anlatılarda olduğu gibi güzelliğe ve dış görünüşe odaklanmaz. Kendisinden daha çevik bir şekilde ata binen, kendinden daha iyi savaşan bir kız düşler. Babası Püre Han: "Oğul sen kendine bir arkadaş, bir yoldaş istermişsin oğul" diyerek Oğuz kültüründeki kadın ve erkek arasındaki daha dengeli ve eşitlikçi ilişkiyi dile getirir (Demir, 2019: 161). Beşik kertmesi Banu Çiçek ile önce avlanır ve yarışmalar sonrasında ise pehlivanlar gibi güreşirler. Evlenmek olgusu Dede Korkut Destanı'nda sıklıkla karşımıza çıkar. Bamsı Beyrek ve Banu Çiçek hikâyesine benzer bir örnek Kanglı Koca Oğlu Kan Turalı Destanı'nda ele alınır. Babası Kan Turalı'yı evlendirmek istediğinde Bamsı Beyrek gibi o da kendisinden daha atak, gerektiğinde kâfirin başını kesen, yiğit bir kız hayal eder ve narin, çıtkırdım bir eş istemediğini belirtir. Evlendiği Selcen Hatun erkek destan kahramanı özelliklerini taşır. Cesur, gözü pek bir yiğittir. Dünya edebiyatının çeşitli coğrafyalarında ve tiyatro oyunu gibi farklı edebi türlerde çeşitli sebeplerle karşımıza çıkan kılık ve cinsiyet değiştirme motifine Dede Korkut'ta da rastlarız. Selcen Hatun düşmandan sakınmak için erkek kıyafetleri giyer. Sembolik açıdan bu eylem anlamlıdır. Selcen Hatun ve onun temsil ettiği Oğuz kadını erkek gibi kadınlardır. Cinsiyetler arasındaki geçiş daha akışkan ve toplumsal cinsiyet rolleri görece esnekler. Selcen Hatun düşmanı kah "önüne katıp kovalar" kah "basıp dağıt[ır]" ve Kan Turalı'yı atının arkasına atıp düşmandan kurtarır (Demir, 2019: 222-223). Hamide Demirel "Oğuz boylarında Türk kadınlarının be[y]lik de yaptıklarını" ve bu hatunlardan birinin "Boyu Uzun Burla Hatun" olduğunu belirtir (2015: 102). Gerçekten de destanda Burla Hatun güçlü ve kendinden emin bir profil çizer. Oğlu Uruz kâfire esir düşünce tereddütsüz bir şekilde düşman ile savaşmaya gider ve diğer Oğuz beyleri ile birlikte kâfirleri kılıçlar. Burla Hatun gibi kadınlar "gerektiğinde kocalarına akıl veren, ailenin ayakta durması ve devamlılığı için kocalarından daha fazla mücadele eden eş ve anne tipleridir" ve "ideal eş ve anne tipi kadına örnekler" (Aksoy, 2020: 38). Gerek Uzun Boylu Burla Hatun gerekse Banu Çiçek ve Selcen Hatun gibi kadın karakterler, Salur Kazan, Kara Göne, Bamsı Beyrek gibi erkek karakterler kadar boylamaların merkezindedir ve kadın olmalarına rağmen savaşçı, yiğit erkek destan kahramanı profiline uyar.

Her ne kadar destanın kadınları anne, eş, arkadaş gibi rolleri ile toplumda erkeklerle iç içe ve neredeyse eşit bir hayat sürseler de kadınlık, erkeklik kadar değerli değildir. İç Oğuz, Dış Oğuz çekişmesinde Beyrek, Aruz'a: "Aldatarak er tutmak karı işidir, [k]arından mı öğrendin sen bu işi kavat" diyerek aldatma ve hile gibi olumsuz özellikleri kadınlık ile bağdaştırır (Demir, 2019: 279). Bu nedenle böylesine ataerkil bir toplumda kadınlardan da erkek gibi olmalarının beklendiği ve toplumsal cinsiyet olarak erkeksi özellikleri olan kadınların yüceltildiğini iddia etmek yersiz olmayacaktır.

Evlenmek kadar yuva kurmak, çocuk sahibi olmanın önemi de destanda sıklıkla yinelenir. Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı'nda, Han Bayındır düzenlediği şölende: "[k]imin ki oğlu kızı yok kara otağa oturtun, kara keçe altına döşeyin, kara koyun yahnisinden önüne getirin, yer ise yesin; yemez ise kalksın, gitsin" diyerek çocuğu olmayan Oğuzları dışlar (Demir, 2019: 124). Bunun sebebi, Yüce Tanrı'nın çocuksuz kişilere beddua ettiği inancıdır. Benzer şekilde Bay Püre Bey de oğlu olmadığı için ağlar ve Tanrı'nın onu cezalandırdığını düşünür; ancak Oğuzlar erkek kadar kız çocuk sahibi olmak da isterler. Örneğin, Bay Piçen Bey Tanrı'dan bir kız evlat diler (Demir, 2019: 155). Bu nedenle, destana göre, ataerkil toplumlardan beklenen erkek çocuğun kız çocuğundan üstün görülmesi durumu Oğuz toplumu

için geçerli değil gibi görünür. Çocuğu olmayan Dirse Han'a sorunun çözüm yolunu gösterense eşidir. Açları doyurup, kurbanlar kesmesi gibi ritüeller ile Tanrı'dan af dileme önerisi getiren kadın söylediklerinde haklı çıkar ve kısa zamanda çocuk sahibi olurlar. Bu bağlamda, soruna hanımın çözüm bulması Oğuz kadınının bilgeliğine bir göndermedir. Ataerkil ve erkeklığın yüceltildiği bir toplum olsa da Oğuzlarda kadın-erkek ilişkilerinde kadınların da sözünün dinlenebildiğini, güç dengeleri çokça asimetrik olmayan, daha eşitlikçi bir aile yapıları olduğu söylenebilir.

Beowulf destanı

Sözlü bir edebiyat ürünü olarak altıncı yüzyılda ortaya çıktığı düşünülen Anglosakson destanı *Beowulf* onuncu ve on birinci yüzyıllar civarında yazıya geçirilmiştir. Adından da anlaşılacağı üzere savaşçı kahraman Beowulf'un hikâyesini anlatan destan bir toplum yerine bir bireyin hayatı etrafında şekillenir. "Beo" ve "wulf" sözcüklerinden oluşan isim Türkçede "aykurt" anlamına gelmektedir ve destan kahramanının insanüstü gücüne bir göndermedir.

İki kısımdan oluşan destan, birinci kısımda Beowulf'un gençliğine odaklanırken ikinci kısım elli yıl sonrasını Beowulf'un yaşlılık ve ölümünü anlatır. Anlatının iki parçadan oluşmasının nedeni ilk kısımda Beowulf'un ne kadar güçlü ve korkusuz bir kahraman olduğunu kanıtlamak, ikinci kısımda ise halkı uğruna hayatından vazgeçebilecek kadar iyi bir kral olduğunu gözler önüne sermektir. Çoğu destan gibi hikâyenin ortasından (*in medias res*) yani can alıcı yerinden başlayan *Beowulf* destanı, okuyucuya geri dönüşler (*flashbacks*) yoluyla Beowulf'un hayatını daha geniş bir çerçeveden sunar. Buna göre Beowulf her ne kadar Got kralı Hygelac'ın yeğeni olarak kral soyundan gelse de Beowulf'un ilk gençlik yıllarında kralın savaşçıları arasında ciddiye alınmadığını öğreniriz: "Hiç dikkat çekmemişti oysa uzun bir süre, koç yiğitler katında esamesi okunmazdı, içki salonunda kral bile kıymet vermezdi ona, cılız bir filiz olduğuna hemfikirler" (Heaney, 2020: 102). Sonrasında bir deniz canavarını öldürerek korkusuz, cesur bir yiğit olduğu yönünde ün kazanır; ancak kahramanlık ünü henüz tartışmasız kabul edilen bir olgu değildir. Dan halkına dadanan Grendel isimli yenilmez olduğu düşünülen canavarı öldürdüğünde ise gerçek bir ün kazanır ve savaşçı kahraman mertebesine yükselir.

Görüldüğü üzere bu destanda temel çatışma unsuru *Dede Korkut Kitabı*'ndaki gibi diğer kabileler değildir. Düşman kabilelerden bahsedilse de onlar, anlatının arka planında kalır. *Beowulf*'un ötekileri, doğanın insanüstü gücünü simgeleyen canavarlardır. Beowulf'un ilk galibiyeti bir deniz canavarına karşı olsa da destanda detaylı şekilde hikâyelendirilen ilk canavar Grendel'dir. Dede Korkut Destanı'ndaki kâfir erkekler gibi derin bir kötülüğü vardır bu canavarın: "İnsan yiyciler, cinler, kötücül ruhlar ve devler" gibi Kabil'in lanetli soyundan gelen yaratıklardan biridir (Heaney, 2020: 42). Dede Korkut destanlarındaki toyların bir dengi olarak, şölenlerin yapıldığı Heorot isimli içki salonunda eğlenen Dan'lı savaşçılara musallat olmuş, tıpkı Tepegöz gibi doymak bilmez bir iştahla onları yığınlar hâlinde yemektedir:

Eski İngiliz şiirinin şölen sahnelerinde iki uçtan birine doğru bir yönelim olur. Bu sahneler bir tarafta mutluluğun tipik bir ifadesi olarak karşımıza çıkar [...] Hediyeler dağıtmak gibi ritüeller eşliğinde şölen sahneleri birlik ve beraberliği kutlayarak topluluğu birbirine bağlar. Diğer yandansa şölenler toplumsal bozulma ve parçalanma katalizörü haline gelebilir. [...] *Beowulf*'ta da tam olarak bu durum gerçekleşir [...] neredeyse her şölenle şiddet potansiyeli pusuda beklemektedir (Battles, 2015: 435).²

² Kaynak metindeki alıntı şu şekildedir: 'In old English poetry, feaat scenes tend toward one of the extremes. On the one hand, they serve as the quintessential expression of joy. [...] Through accompanying rituals such as gift giving, feasting serves to establish and reaffirm the ties that bind the community together, celebrating social disruption and disintegration. [...] Precisely this happens in Beowulf [...] the potential for violence lurks near the surface of almost every feast'.

Dede Korkut Kitabı'nda kâfirin çoğu zaman alp uykudayken saldırması ve alpin savunmasız kalmasına benzer şekilde *Beowulf* destanında da eğlencelerden sonra savaşçılar içkinin etkisiyle uykuya daldıktan sonra tekrar tekrar gafil avlanırlar. Ancak düşmana, yani Grendel'e odaklanacak olursak anlatının bu yaratığın bakış açısını anlamamıza vesile olacak bir alt metni okuyucuya sunduğunu da görülür. Grendel'in Heorot'a saldırmasının sebebi oradan gelen yüksek şenlik sesleridir. Mağara karanlığında yaşayan yaratık bu zorluğa bir süre acı ile katlanır. Salondan harp ve ozanın şarkısının sesleri gelmektedir (Heaney, 2020: 28).³⁴ Burada bahsedilen zorluk ve acı, fiziksel olabileceği gibi duygusal da olabilir çünkü Grendel toplumdan dışlanmış ve bir yurdu yoktur. Sınırlarda, bataklıklarda gezen insan formuna yakın bir görüntüsü olan ama insanlardan farklı, yalnız ve mutsuz bir yaratıktır. Bir arada gülüp eğlenen, yiyip içen insanlar onu aralarına almaz. Bu nedenle kininin ve gaddarlığının nedeni yüksek sese tahammülsüzlük kadar dışlanmışlık olabilir. Bu bağlamda *Beowulf* metni, her ne kadar karakter oluşturmayı diğer destanlar gibi oldukça yüzeysel bir iyiler ve kötüler ayrımı ile yapsa da kötünün neden kötü olduğuna dair çıkarımda bulunmamıza olanak vermesi açısından değerlidir. Vücut yapısı amorf Grendel, görünüşü farklı olduğu için toplumdan dışlanan insanları temsil eder ve bir anlamda yabancılık kavramının bir alegorisidir.

Kazanan taraf olan Beowulf, insanüstü gücünün ve kendine güveninin bir göstergesi olarak silahsız, çıplak elleriyle yaratığı öldürdüğünde, Grendel'in kendisi gibi canavar annesi, oğlunun öcünü almak için Hrothgar'ın en sevdiği hizmetkârlarından birini katleder. Bunun üzerine Beowulf "yas tutmaktan yeğdir öç almak" düsturu ile hareket eder ve karşımıza savaşçı pagan kültürünün en belirgin özelliklerinden biri olan öç kavramı çıkar (Heaney, 2020: 79). Savaşçı, feodal destan kültüründe kanın yerde kalmaması oldukça önemli bir töredir ve Beowulf, aynı Salur Kazan'ın Beyrek'in intikamını alması gibi bir gereklilik ile davranır. Beowulf'un canavar annesi de öldürmesi üzerine canavarlar ile insanlar arasında gelişen kan davası uzamaz ve yaklaşık elli yıl sürecek canavarların musallat olmadığı bir barış dönemi hâkim olur.

Anlatının son kısmında Beowulf karşımıza genç ve hırslı bir savaşçıdan ziyade halkını korumak isteyen yaşlı bir Got kralı olarak çıkar. Huriye Reis "destanlar, yaşlı karakterlerin destan gerçekliği içinde yaşadıkları zorlukları ve kaybettikleri maddi ve manevi gücü yaşlıya gösterilen saygı ve yaşlı kişilerin bilgi ve tecrübesini vurgulayarak telafi etme eğilimi gösteren anlatılardır" diye tanımlar (2011: 36). Bu bağlamda, Beowulf da yaşlandığı için gücünü bir miktar kaybetmiştir; ancak anlatının ikinci kısmında karşımıza çıkan kahraman, bu olumsuzluğu bilgelik ve tecrübesi ile kapatmakta ve oldukça saygı görmektedir. Beowulf'un bu sefer savaşacağı düşman ise Dede Korkut hikâyesinde de yer alan ejderha gibi Got ülkesine dadanmış, destanlardaki mübalağalı anlatımdan nasibini almış, "kafadan kuyruğa tam on beş metre" bir yaratıktır ve Beowulf, Salur Kazan gibi bu ejderhayı öldürmek zorundadır (Heaney, 2020: 125). Beowulf yanındaki adamların kaçması üzerine ejderhanın inine tek başına girerek cesaretini bir kez daha kanıtlar. Tıpkı Kılbaş gibi onun da Wiglaf isimli bir sağ kolu vardır ve Wiglaf yine destan kodlarına uygun davranarak kralına sonuna kadar sadık kalır. Ne var ki Beowulf ejderhayı öldürmeyi başarsa da bu çatışmadan Salur Kazan gibi tam bir galibiyet ile çıkamaz ve ölür.

Dede Korkut Kitabı'nın Bamsı Beyrek Boylaması'nda karşımıza çıkan cenaze sahnesi *Beowulf* destanında Beowulf'un ölümü ile ilgilidir. Anglosakson savaşçı kültürde savaşarak ölmek bir onur olduğu için cenaze kısmı ayrıntılı olarak tasvir edilir. Ölünün ardından ağıtlar yakmak, cesedi eşyaları

³ Bu alıntı kaynak metinde şu şekilde geçmektedir: "Then the fierce spirit painfully endured hardship for a time, he who dwelt in the darkness, for every day he heard loud mirth in the hall; there was the sound of the harp, the clear song of the scop".

⁴ Bu kısım Türkçe erek metinde bulunmaz. O nedenle İngilizce kaynak metinden alıntı yapılmıştır.

ile birlikte yakıp küllerini mezarın içine koymak gibi toplumun ölüm ritüellerine dair bilgi ediniriz. Beowulf'un varlığı halkına can ve mal güvenliği verirken onun yokluğu herkesi savunmasız bırakır. Hiç şüphesiz, Got halkı için hayat bu insanüstü güce sahip kahraman olmadan çok daha çetin olacaktır. Destanda sadece canavarlar ile yapılan savaşlar anlatılsa da Beowulf'un yokluğunda İsveçliler, Franklar, Frizyalılar gibi farklı milletlerle savaş tehlikesi öngörülmektedir. “Kan, kölelik ve her türlü horlanma” korkusu okuyucuya Oğuzlar'ın daimi olarak kâfirler tarafından esir alınıp aşağılanma ve çatışmalarda ölme tehdidi altında yaşamalarını çağırır (Heaney, 2020: 128).

Genç bir savaşçıdan yaşlı bir krala dönüşen Beowulf bir kraldan beklenen cömertliği işaret eden “Yüce Yüzük Bahşeden”, “Yüzük Yağdıran” gibi sıfatlarla anılır (Heaney, 2020: 124). Wiglaf da Kılbaş gibi minnettarlıkla efendisinin kendisine bolca verdiği hediyeleri düşünür. Beowulf “eli açık”, “merhametli”, “mantıklı” ve “şefkatli” olmak gibi ideal bir kraldan beklenen tüm özelliklere sahiptir (Heaney, 2020: 128-129). Bunun yanında günümüz okuyucusunu yadırgatabilecek bir özelliği daha vardır: “[h]erkesten daha heveslidir şöhrete” (ibid). Şöhret ve övgü destan kahramanının temel besini gibidir. Yukarıda belirtildiği üzere hayatın bir ölüm kalım savaşı olduğu zamanlarda savaşçı kahramanlar kalıcı övgü, şöhret ve kendisinden sonraki nesillere hikâyeler yoluyla tanıtılma gibi bir motivasyon ile yaşarlar. Ayrıca metin her ne kadar Hristiyanlığın erken dönemlerinde kaleme alınmış olup yer yer tek tanrılı din özellikleri gösterse de *Beowulf* destanı Hristiyanlık öncesi, çok tanrılı çağlarda oluşmuştur. Bu nedenle, ahiret inancının gelişmediği dönemlerde ölümsüzlüğün tek yolunun övgüler yoluyla kalıcı şöhret olması oldukça anlaşılabilir bir durumdur.

Feodal ve dolayısıyla ataerkil bir toplumun ürünü olan *Beowulf*'ta hemen hemen tüm karakterler erkektir. Askerlik ile ilgili sözcüklerin sıklıkla kullanıldığı savaş merkezli ve maskülen bir atmosfere sahip anlatıda var olan kadın karakterler oldukça silik ve geri plandadırlar. Genel olarak baba, oğul, amca, dayı ve erkek yeğenlerin oluşturduğu erkek akraba topluluklarının birlikte savaşıp birlikte eğlendikleri destanda en görünür kadın karakter Hrothgar'ın karısı kraliçe Wealhtheow'dur. Wealhtheow, Helmings ve Scyldings kabilelerine barış getirmesi amacıyla Hrothgar ile evlendirilmiş bir “barış dokuyucu”dur. “Barış dokuma” (peace weaving) âdeti kız alıp verme yoluyla iki düşman kabilenin evlilik bağı oluşturması ve savaşların son bulması amacıyla işaret eder. Christopher Fee “bir kral [...] kızının veya başka bir kadının satışıyla barışı takas etme girişiminde bulunur” diye açıklar ve Orta Çağ Anglosakson toplumunda kadının bir meta gibi görülmesine dikkat çeker (Fee, 1996: 290). Çocuk ise bu barışın bir teminatıdır: “Hayattaki çocuğun bedeni anne babası tarafından iki parçaya ayrılmayacağına göre çocuk yaşadığı sürece insanlar, kabileler ya da uluslar arasındaki anlaşma devam edecek ve ‘barış dokuma’ geleneği başarılı olacaktır” (Drout, 2007: 207). Wealhtheow “altın taçlı” gibi sıfatlarla bir kraliçeye yakışacak şekilde ve maddi güç sembolü altın takıları ile betimlenir (Heaney, 2020: 72). “Wealhtheow'un sosyal görevi hükümdara ve hükümdarın toprak sahibi yaptığı feodal efendiye sorumluluklarını hatırlatmaktı[r] ancak görevi asla gerçekten yüzük veren kişi olmayı kapsamaz [...] bu Hrothgar'ın görevi[dir]” (Fee, 1996: 289)⁵. Ayrıca kraliçe'nin Heorot içki salonunda kupalarla erkeklere içki sunduğunu öğreniriz. Bu açıdan Wealhtheow, *Dede Korkut Kitabı*'ndaki Oğuzlara kadeh sunan kâfir kızları gibidir fakat *Dede Korkut Kitabı*'nda içki sunmak “aşağılık bir iş”ken *Beowulf* destanında ideal bir kraliçenin ya da kızı Freawaru gibi asil kadınların en önemli görevlerinden biri altın işli kupalarla erkeklere sunum yapmakla sınırlıdır (Pehlivan, 2019: 248). Metinde Wealhtheow az da olsa konuşur. Oğullarından ve onların geleceğinden bahseden barış dokuyucu kraliçenin içki sunmak dışındaki aktif tek rolü anneliktir.

⁵ Alıntı kaynak metinde şu şekildedir: ‘Wealhtheow’s social function includes reminding the lord and thane of their responsibilities, but does not extend to actual ring-giving itself; that [...] is Hrothgar’s function’.

Wealhtheow haricinde görünür olan başka bir dişi varlık Grendel'in annesidir. Ancak o da oğlu üzerinden tanımlanır ve bir adı bile yoktur. Destandaki rolü Wealhtheow gibi annelik üzerine kuruludur. Gwendolyn Morgan, Grendel'in annesinin kadının anne olarak baskın, güçlü, ezici yanını temsil ettiğini ve hatta sevgili rolünde baştan çıkarıcı kadın arketipi ile özdeşleştirebileceğini vurgular ve “görünüşe göre, kadın gücü hem anne olarak hem de sevgili olarak Anglosakson erkeği bakış açısına göre ölümcüldür ve yok edilmesi gerekmektedir” diye belirtir (1991: 59)⁶. Oldukça ataerkil bir dönemi hikâyeleştiren bu destanın dünyasında kadının baskın ve güçlü yanlarının bir canavar ile sembolleştirilmesi ve onun erkek kahraman tarafından öldürülmesinin şaşırtıcı olduğu söylenemez.

Bir yanıyla Wealhtheow'u diğer yanıyla Grendel'in annesini çağrıştıran, destanda bir karakter olarak değil de efsanevi bir kraliçe olarak bahsi geçen Kraliçe Modthryth ise, tehlikeli, kötü kadın tipinden ideal kadın tipine geçiş yapar. Femme fatale kadın tiplerini gibi baştan çıkarıcı güzellikteki Modthryth, kendisine yan gözle bakan erkekleri türlü işkencelerden geçirtip öldürtür ancak kral Offa ile barış dokumak için evlendikten sonra durulur ve “az bela kesilir, daha az gaddar olur [...] takip eden yıllarda [...] yaptığı iyilikler, yaşama tarzı övgüler al[ır]” (Heaney, 2020: 95). Destan metni, bu kadın üzerinden kadınların nasıl davranması gerektiğini didaktik bir dille anlatır: “Güzelliği dillere destan bir kraliçe dahi öyle aşmamalı haddini. Aksine barış dokumalı, dokunmamalı masum halkın hayatına hayali hakaretlerle” (ibid.). Tüm bu örneklerden görüleceği üzere destan kadınları, Anglosakson toplum normlarına uygun olarak ideal eş ve anne ya da tehlikeli, erkekleri felaketlere sürükleyen kötücül kadınlar olarak basit ve derinliksiz şekilde iki kategoriye ayrılmıştır.

Eş ve evlat sahibi olmanın savaşlarda galibiyet kazanmak kadar mühim olduğu *Dede Korkut Kitabı*'nın aksine *Beowulf*'ta evlenme ve yuva kurma kavramları üzerinde pek durulmaz. Destanda akrabalık ilişkilerinin güçlü olduğu bir toplum tasvir edilse de Beowulf'un kral olmasına rağmen ne eşi ne de çocuğu vardır. Metinde bu durumla ilgili herhangi bir yargı veya yorum yer almaz. Kahraman, ölümünden sonra krallığı ejderha saldırısında ona yardım eden sadık hizmetkârı ve uzak akrabası Wiglaf'a bırakır ve böylelikle krallık sahipsiz kalmamış olur.

Sonuç

Bu çalışmada, Türk ve İngiliz toplumlarına ait iki önemli Orta Çağ destanı olan *Dede Korkut Kitabı* ve *Beowulf* destanı karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar bağlamında tespitlerde bulunmak ve bunun sonucunda bu destanların ortaya çıktıkları toplumların özelliklerine dair çıkarımlar yapmak hedeflendi.

Destan anlatı türünün ortak temalarını içerdiği ve savaşçı kültürleri hikâyelendirdiği için her iki anlatıda birçok benzerlik vardır. Örneğin; *Dede Korkut Kitabı*'nda yiğit, korkusuz alplar ve *Beowulf*'ta savaşçı, gözüpek Beowulf ana karakterlerdir, asla yanlış yapmazlar ve belli bir ideali temsil ederler. Ayrıca, bu destanlarda cenaze ritüelleri gibi o dönemin geleneklerine şahit oluruz. Beowulf'un cesedi törenle yakılıp ardından ağıtlar söylenirken Beyrek'in ölümünden sonra atının kuyruğunun kesildiğini ve insanların yas kıyafeti olarak siyah giydiğini öğreniriz. Bunun dışında, ortak düşman olarak karşımıza ejderha motifi çıkar. Beowulf ve Salur Kazan, halklarına tehlike getireceklerini düşündükleri ve de övgü alacaklarını bildikleri için bu ejderhalara saldırırlar ve bunu yaparken sağ kolları Wiglaf ve Lala Kılbaş'tan yardım alırlar. Wiglaf ve Lala Kılbaş sadakatleri ile Beowulf, Hrothgar, Salur Kazan, Bayındır Han gibi yöneticiler ise cömertlikleri ve cesaretleri ile destan kodlarına uygun davranırlar.

⁶ Bu alıntı kaynak metinde şu şekilde geçmektedir: 'Apparently, feminine power, both as mother and as lover, is deadly in the view of the Anglo-Saxon male, and thereby necessitates its own destruction'.

Farklılıklar bağlamında ilk olarak *Dede Korkut Kitabı*'nın, çoğu yönetici sınıf mensubu olsa da genel olarak Oğuz toplumunu merkeze koyup farklı kahramanları ön plana çıkarırken *Beowulf*'un bir kahramanın başına gelen olaylar üzerinden şekillendiğini söyleyebiliriz. Bunun sebebi Oğuzlarda toplum ilişkilerinin ve sosyal bağların hayli güçlü olmasından kaynaklanıyor olabilir. Diğer bir farklılık *Dede Korkut Kitabı*'nda ise, temel çatışma unsuru kâfir erkekleriyken ve tamamen kötücül olarak tasvir edilmişlerken, *Beowulf* destanında temel çatışmanın doğaüstü varlıklardan kaynaklanmasıdır. Bu yaratıklardan Grendel oldukça zalim olmasına rağmen metin okuyucuya bu yaratıkla empati kurma imkanı verir. Aynı şekilde Grendel'in annesinin de öldürülen oğlunun öcünü almak istemesi olağandır. Bu noktada *Beowulf* metninin düşman kavramını biraz daha az siyah beyaz çizdiğini ve düşman da olsa bu karakterlerle bir noktaya kadar empati kurulabildiğini söyleyebiliriz.

Her ne kadar anne canavar, intikam için saldırıda bulursa da Got ya da Dan halkının kadınlarının hiçbir şekilde Oğuz kadını gibi at üzerine, elinde kılıç ile savaştığını görmeyiz. Belli ki erkeklerle yoldaşlık, birlikte savaşma ve hatta gerektiğinde erkekleri düşmandan koruma gibi özellikler destanda betimlenen Anglosakson kadınlarının özellikleri arasında bulunmaz. Soylu kadınların kabileler arasındaki savaşı durdurmak için evlendirilmek ve annelik yapmak dışındaki görevleri savaşçılara kadeh sunmak ile sınırlandırılmıştır. Halbuki Oğuz kadını erkekler kadar sosyal hayatta aktif ve görünürdür. Kadın erkek arasındaki ilişkiler ataerkil döneme rağmen oldukça eşitlikçidir. Kadının anne rolü haricinde arkadaş, yoldaş, savaşçı ve yönetici özellikleri vardır. Kadınlar eşlerine akıl verebilir ve bu erkek için kırıcı bir durum değildir. Bu bakımdan destan incelemelerinden anlaşıldığı kadarıyla Oğuz toplumunda, dönemin Anglosakson toplumuna göre çok daha az cinsiyet ayrımcılığı görülmektedir.

Dede Korkut Kitabı'nda evlenmek, yuva kurmak, çocuk yetiştirmek düşmanla savaşmak kadar önemlidir. Destanda bu konulara sıklıkla yer verilmiş ve önemi vurgulanmıştır. *Beowulf* destanında ise *Beowulf*'un evlendiğine veya çocuk sahibi olduğuna dair herhangi bir bilgi verilmez. Eğer *Beowulf* Oğuz toplumunda yaşasaydı muhtemelen bu özellikleriyle Oğuzlardan, kendi toplumunda gördüğü saygıyı göremezdi. Anglosakson toplumunda savaş, erkekler ile özdeşleştirildiği için *Dede Korkut Kitabı*'nın tersine, *Beowulf* metni kadınların dünyasına ait detaylar ile arasına oldukça keskin bir mesafe koyar. Bu nedenle, Orta Çağ dönemi Anglosakson toplumunda kadınlar belirgin şekilde ikincil bir konumda olduklarından kadınlar ile olan ilişkileri daha görünür kılan aile içi ilişkiler üzerinde neredeyse hiç durulmamıştır.

Kaynakça

- Abrams, M. H. (1993). *The Norton Anthology: English Literature*. Volume 1. New York and London: W.W. Norton & Company.
- Aksoy, H. (2020). *Destan Dünyasında Kadın: Kırgız Destanlarında Kadın Tipler*. Ankara: Kömen Yayınları.
- Bahtin, M. (2020). *Karnavalın Romansı: Edebiyat Teorisinden Dil Felsefesine Seçme Yazılar*. (çev. Cem Soydemir). İstanbul: Ayrıntı.
- Battles, P. (2015). Dying for a Drink: "Sleeping after the Feast" Scenes in *Beowulf*, Andreas, and the Old English Poetic Tradition. *Modern Philology*, 112(3), 435-457. doi:10.1086/678694
- Demir, N. (2019). *Dede Korkut Destanı*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Demirel, H. (2015). *Türk Destanlarının Ana Unsurları*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Duman, M. (2020). *Türk Halk Anlatımlarında Olumsuz Tipler: Mit, Destan, Halk Hikâyesi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

- Duymaz, A. (2020). “Dede Korkut Kitabı’nda Alplıĝa Geçiş ve Topluma Katılma Törenleri Üzerine Bir Değerlendirme”, *İslamiyet Öncesi Türk Destanları*. (Hazırlayanlar Salim Sakaoğlu, Ali Duymaz). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Ekici, M. (2020) *Dede Korkut Kitabı Türkistan/Türkmen Sahra Nüshası Soylamalar ve 13. Boy*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Fee, C. (1996). “Beag & Beagroden”: Women, Treasure and the Language of Social Structure in “Beowulf”. *Neuphilologische Mitteilungen*, 97(3), 285-294.
- Gökdağ, A. B. ve Üçüncü, K. (2015). *Başlangıcından Günümüze Türk Destanları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Heaney, S. (2020). *Beowulf*. (çev. Nazmi Ağıl). İstanbul: Yapı Kredi.
- Morgan, G. (1991). Mothers, Monsters, Maturation: Female Evil in Beowulf. *Journal of the Fantastic in the Arts*, 4(1 (13)), 54-68.
- Öztürk, A. (2019). *Çağlar İçinde Türk Destanları*. İstanbul: Pozitif.
- Pehlivan, G. (2019). *Dede Korkut Kitabı’nda Yapı, İdeoloji ve Yaratım: Dresden ve Vatikan Nüshalarının Mukayeseli Bir İncelemesi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Reis, H. (2011). “Dede Korkut Kitabı ve Beowulf Destanında Yaşlılık ve Yaşlanma”, *Milli Folklor*. 12(91), 25-36.
- Tunç, Z. (2020). “Dede Korkut Kitabı’nda Şamanik Unsurlar”. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*. 8(25), 142-163. DOI: 10.33692/avrasyad.839712
- URL 1. Erişim Tarihi: 8 Mayıs 2021, (<https://www.sozluk.gov.tr>).

66. A new historicist approach to *When We Were Orphans*: The representation of memory vs reality

Kaya ÖZÇELİK¹

APA: Özçelik, K. (2021). A new historicist approach to *When We Were Orphans*: The representation of memory vs reality. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1150-1159. DOI: 10.29000/rumelide.997581.

Abstract

Emerged as a contemporary form of literary theory in 1980s, New Historicism aims to analyse a text considering not only historical but also socio-cultural contexts as essential background to a literary text. Therefore, New Historicism keeps its own as an approach that aims to reveal the connections between the text and the time it was written, thus to reveal socio-cultural facts of that particular time hidden in a text. Apart from this, New Historicism also functions to lay ground for different analyses of a text from different aspects. One of these functions stands as the interpretation of historical facts by challenging the way how history is evaluated through comparison and/or contrast of how it is reflected as private/personal histories. Stressing on the point that there is not one single history that is interpreted by one single point of view, New Historicism takes attention to unreliability of the history based on the narrator. As a contemporary writer, Kazuo Ishiguro reveals himself as one who focuses on the unreliability of a narrator who feeds on his memories in his novels. Considering all these, this paper aims to analyse Kazuo Ishiguro's *When We Were Orphans* (2000) to depict how the subjective and unreliable understanding of the history is intermingled with the public history. Thus, it aims to depict how a public history differs from one to another experienter based on time and memory, and how history is historicised into a personal history differing completely from what it remains in the public history.

Keywords: New Historicism, interpretation of history, historicity of texts, textuality of history, memory, Kazuo Ishiguro

Öksüzlüğümüz adlı romana yeni tarihselci bir yaklaşım: Hafızanın gerçekliğe karşı temsili

Öz

1980'lerde çağdaş bir edebi yaklaşım biçimi olarak ortaya çıkan Yeni Tarihselcilik kuramı bir metni sadece tarihi bağlamda değil, aynı zamanda sosyo-kültürel bağlamı da göz önüne alıp bir metni analiz eder. Bu sebeple, Yeni Tarihselcilik, metin ile metnin yazıldığı dönem arasındaki bağlantıları ortaya çıkarmayı amaçlayan bir yaklaşım olarak varlığını korumaktadır, böylece bir metinde gizlenmiş olan o döneme ait sosyo-kültürel gerçekleri ortaya çıkarmayı amaçlar. Bunun dışında, Yeni Tarihselcilik bir metnin farklı açılardan incelenmesi için zemin hazırlar. Bunlardan biri, tarihin nasıl yansıtıldığına meydan okuyarak karşılaştırma ve/veya karşıtlık yoluyla tarihin nasıl özel/kişisel tarihler olarak yansıtıldığını yorumlamasıdır. Tek bir bakış açısıyla yorumlanan tek bir tarihin değil, farklı bakış açılarıyla birçok tarihin olduğunu vurgulayarak, Yeni Tarihselcilik, anlatıcıdan yola çıkarak tarihin güvenilirliğine dikkat çeker. Çağdaş bir yazar olarak Kazuo Ishiguro, romanlarında anılarından

¹ Doktora, Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, İngiliz Kültürü ve Edebiyatı Bölümü (Ankara, Türkiye), kayaphilology@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5648-7186 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.08.2021- kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.997581]

beslenen bir anlatıcının güvenilmezliğini ortaya çıkarmaya odaklanan bir yazar olarak kendisini göstermektedir. Tüm bunları göz önünde bulundurarak, bu makale öznel ve güvenilmez tarih anlayışının geleneksel tarihle nasıl iç içe geçtiğini ortaya sermek için Kazuo Ishiguro'nun *Öksüzlüğümüz* (2000) adlı eserini incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece, bir geleneksel tarihin zaman ve hafızaya dayalı olarak bir deneyimciden diğere nasıl farklılaştığını ve tarihin geleneksel tarihte olduğundan tamamen farklı bir kişisel tarihe nasıl tarihselleştirildiğini göstermeyi amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Yeni Tarihselcilik, tarihin yorumlanması, metnin tarihselleşmesi, tarihin metinleşmesi, hafıza, Kazuo Ishiguro

Born in 1954 in Nagasaki, Kazuo Ishiguro keeps his own as not only one of the acclaimed contemporary novelists and a short-story writer in the world of letters but also a musician and a screenwriter. His encounter with the English culture was at the age of five when his father – a physical oceanographer, was offered a temporary position in the National Institute of Oceanography. It was that time onwards that Ishiguro has become an English resident meeting with all opportunities English culture offers. Attending English schools throughout his education years, Ishiguro received his degree in Philosophy, where he majored in English literature at the University of Kent at Canterbury. Ishiguro later studied creative writing on the postgraduate course run by the University of East Anglia. While he has his Japanese links through his family at home, he has also carried English traits through his school and daily life in England. As time went by, his attachment to Japanese culture was not as much and strong as his attachment to English, as he himself notes regarding his English side:

Japan was a very strong place for me because I always believed I would eventually return there, but as it turned out, I never went back. This very important place called Japan which was a mixture of memory, speculation, and imagination was fading with every year that went by. (Kridler & Ishiguro, 1998, p. 150)

In the light cast by these profound and precise summation, Ishiguro comes to view himself as having a “typical English education” and a “typical middle-class Southern English upbringing” (Ishiguro, 2008). However, it was in his early school years that Ishiguro began to feel himself in-between. This would later lead him to feel a “homeless writer”- neither English nor Japanese, but international writer: “I had no clear role, no society or country to speak for or write about. Nobody’s history seemed to me my history. And I think this did push me necessarily into trying to write in an international way” (Ishiguro & Kenzaburo, 1991).

As a Japanese-British novelist – sitting on the hyphen, Kazuo Ishiguro has gained his reputation first with three short stories he published in the anthology *Introduction 7: Stories by New Writers* (1981). This was followed by other novels he wrote, some of which are as follows: *A Pale View of Hills* (1982), *An Artist of the Floating World* (1986), *The Remains of the Day* (1989; film 1993), *The Unconsoled* (1995), *When We Were Orphans* (2000), *Never Let Me Go* (2005), and *The Buried Giant* (2015), *Klara and the Sun* (2021) It was, especially, with the publication of *The Remains of the Day* that Ishiguro became one of the best-known European novelists at just 35 years of age. Crowned with such prizes as the Royal Society of literature Prize for *A Pale View of Hills*, Whitbread Book of the Year Award for *An Artist of the Floating World*, Booker Prize for *The Remains of the Days*, Ishiguro has lately won the Nobel Prize for Literature for his works that “uncovered the abyss beneath our illusory sense of connection with the world” (Nobelprize.org). Ishiguro also wrote a short-story collection, *Nocturnes: Five Stories of Music and Nightfall* (2009), and screenplays for British television as well as for the feature films *The Saddest Music in the World* (2003) and *The White Countess* (2005) (Birch, 2009, pp. 528).

In his quasi-detective novel *When We Were Orphans*, Ishiguro aims to depict the emotive journeys of memory by intermingling present with the past. Throughout the novel, Ishiguro presents his reader the unreliability of his narrator-protagonist Christopher Banks's memories that shapes his life by not what happened, but by what he believes to have happened. This paper aims to present the relationship between history as a story and memory as represented in the novel by exploring the subjective and unreliable depiction of the fictional character's quest for his personal history that is based on the misleading memories in the light of New Historicism.

When We Were Orphans is a story of a detective - Christopher Banks, an English boy who was born in early-twentieth-century Shanghai's International Settlement. In the novel, the reader is informed that his mother is utterly against opium dealers although his father is involved in profitable business of opium trade. When his parents (first his father then his mother) suddenly disappear, what he thinks for the first time is that they were kidnapped by drug dealers. Orphaned at the age of nine, Banks is sent to England by his uncle Philip to be raised by his aunt. There, he grows up to become a distinguished detective with an idea in his mind to search for his family and meets Sarah Hemmings for the first time. After deciding to solve the bizarre disappearance of his parents, Banks returns to Shanghai in his thirties. When Banks gets there, he is quite shocked at seeing the destruction in the city due to ongoing Sino-Japanese war. In all his attempts, he achieves nothing, all the clues he has leads nowhere. In the story, the reader is also introduced to an orphan Jennifer, who has been adopted at an early age by Christopher. Finally, the mystery that Christopher was after for such a long time is solved with the help of Uncle Philip, who reveals the secret that Mr. Banks that his father eloped with his mistress and died in Singapore and his mother was kidnapped by a war Lord as his concubine. However, Banks later finds his mother in a mental hospital in Hong Kong. The novel ends with Banks being content with all realities about his parents after a long time. His only consolation now is his expectation that Jennifer will marry one day and have children. In a nutshell, *When We Were Orphans* reveals itself as a detective story centred on the character Christopher Banks whose only aim is to find his parents and to fill the gaps in his past by pursuing the secrets with the help of his childhood memories.

To analyse *When We Were Orphans* in the light of New Historicist approach, it will be appropriate to focus on what Ishiguro says regarding his use of history in the novel. One significant element in Ishiguro's testing the reliability of the narrator is memory of one regarding his past. It is with the help of memory that he can compare the present and past memories that shapes our life:

I'm interested in memory because it's a filter through which we see our lives, and because it's foggy and obscure, the opportunities for self-deception are there. In the end, as a writer, I'm more interested in what people tell themselves happened rather than what actually happened. (King & Endo, 2012, pp. 261).

Only second to memory in his quest for truth comes the historical events that are always open to be interpreted. That's why Ishiguro most often chooses some historical events and drags his characters into this event so that he can create the right medium of which he can make his character face his/her present memories comparing with what he has in his/her memories, as he puts stress that:

What I started to do was to use history. I would search through history books in the way that a film director might search for locations for a script he has already written. I would look for moments in history that would best serve my purposes, or what I wanted to write about. (Ishiguro & Kenzaburo, 1991, pp. 58)

Based on what he says, it can be suggested that Ishiguro's emphasis on his use of history throughout the novel is simply for two reasons: (1) to provide his reader with the historical background that inspired him to write this novel, and (2) to emphasise the subjective and unreliable understanding of the history that changes from one to another as it changes from period to period. It is through this way that he comes to write a novel which reflects the narrator's search for his personal history based on his unreliable memories as is the case with *When We Were Orphans*. Although Ishiguro states that he uses history simply for historical background in his novel, the reader notices that it is more than using history as background. The history reflected in the novel can be traced with such references as the Opium Trade, Shanghai International Settlement, and the Sino-Japanese War. Briefly in Chinese history, While Opium Trade alludes to Great Britain's gaining economic power over China through opium trade in 19th century (Trocki, 1999, pp.137), Shanghai International Settlement highlights the settlement that was founded by the British Empire just after the First Opium War, which started due to China's attempt to stop opium trade (Mark, 2017, pp. 13), and the Sino-Japanese War underlines the war between China and Japan which broke out when China resisted Japanese expansion to both Chinese territories and Korea (Kerr & Wright, 2015, pp. 608). As is clear, these are all specific historical events recorded in history that Ishiguro refers to. However, Ishiguro does not simply mirror the historical facts but also adds his fictional characters and events to his novel and explores the unreliable account of his narrator's personal history.

In this regard, Jenkins's definition of history as 'one of a series of discourses' has much to do with the discussion of history and reality concerning what New Historicists suggest. Jenkins states in his book *Rethinking History* (2015) that history and the past are two distinct entities that should not be considered one single unity as he expounds clearly:

The past and history are not stitched into each other such that only one historical reading of the past is absolutely necessary. The past and history float free of each other, they are ages and miles apart. For the same object of enquiry can be read differently by different discursive practices (a landscape can be read/interpreted differently by geographers, sociologists, historians, artists, economists ... etc) whilst, internal to each, there are different interpretive readings over time and space; as far as history is concerned historiography shows this. (pp. 7)

Based on this fact, it can be interpreted that history is the representation of how the past is brought back to present time through several 'discursive practices' that are historicised in books, articles, documentaries or any other means of communication while past is related to an event that happened. This is exactly what New historicist critics mainly concerned with. Defined by Greenblatt as a "practice" rather than a "doctrine", New Historicism suggests that a literary text cannot be evaluated as a concrete separate text ignoring the time it was written and the time it is interpreted (Veeser, 2013, pp. 1). What a New Historicist considers in his analysis of a text is the point that a text is not self-sufficient, but formed by cultural, political, and social events of the time it was written (Munslow, 1997, pp. 31). It is for that reason that there is never ever one reality or truth revealed in a text but many interpretable meanings changing from one individual to another as from one time to another, as Bressler puts it clearly in his book *Literary Criticism An Introduction to Theory and Practice* (2003) :

As all of society is intricately interwoven, so are the critics and texts, both to each other and in the culture in which the critics live and the texts are produced. Since all critics are influenced by the culture in which they live, New Historicists believe that they cannot escape public and private cultural influences. Each critic will therefore arrive at a unique interpretation of a text. (pp.188)

As historiography reveals itself as the retelling of past through several discourses and interpretations from historians' personal viewpoint, according to New Historicists it can be suggested that memories are the past events that rooted in one's mind as blurred remembrance(s) that reflect the past. Therefore, it is possible to analyse unreliability of truth or reality that memories reflect in accordance with what Hutcheon and Foucault put forward respectively. For Hutcheon (2010), there are different ways of understanding a single reality through several discourses: "[t]he real exists (and existed), but our understanding of it is always conditioned by discourses, by our different ways of talking about it" (pp.157). In the same vein, Foucault (p. 117) broadens the discussion by adding that there is no single truth, but 'lack of unified truth' and 'subjective unification of history' shaped by different discourses that change in each episteme through 'discursive formations', as he details further:

We shall call discourse a group of statements in so far as they belong to the same discursive formation; it does not form a rhetorical or formal unity, endlessly repeatable, whose appearance or use in history might be indicated (and, if necessary, explained); it is made up of a limited number of statements for which a group of conditions of existence can be defined. Discourse in this sense is not an ideal, timeless form that also possesses a history; the problem is not therefore to ask oneself how and why it was able to emerge and become embodied at this point in time; it is, from beginning to end, historical - a fragment of history, a unity and discontinuity in history itself, posing the problem of its own limits, its divisions, its transformations, the specific modes of its temporality rather than its sudden irruption in the midst of the complicities of time. (pp. 117)

In short, New Historicist such as Jenkins, Greenblatt, Foucault, and postmodern writer Hutcheon jointly agree that there is no single reality or truth as anyone can analyse any specific facts from his/her different viewpoints regarding what it means, or more correctly, what it reminds him/her at present, as Bressler (2003) suggests that history complete in itself cannot depict the exact truth or picture of the past events on its own (pp.181). In the light of what these theorists suggest on the reliability and objectivity of history, it can also be suggested that memories, too, are unreliable and subjective accounts of the past that can be far from what reality is. Memory is a significant tool for human beings that help understand and shape their lives. In its narrowest meaning, memory is defined as an ability human beings endowed with "to store, retain, and retrieve information, enabling experiences from the past to influence current behaviour" (Murray, Holland & Kensinger, 2013, Chapter 9). However, it connotes more than its denotative meaning regarding the fact that it is a link between past and present through which one explains his present by making use of past. Beyond this, it defines and unifies human beings, as Teo (2014) explains the significant role it plays:

Memory asserts an enigmatic influence over us. It simultaneously soothes and unsettles us, linking us with our past and our histories while possessing the power to control our future. The role of memory has implications for both the individual and the collective; without memory, we would not have a sense of who we are as individuals, and without the provision of shared memory, a group of individuals would not have a collective identity. (pp.1)

As it reads, it is memory that connects an individual with his history. It serves as a bridge between past and present by which all human beings receive their identity individually or collectively. That's why Ishiguro focuses on "memory and past of the characters in search of an identity, home and self" (Balkaya, 2015, pp. 252).

Using memory due to its fragility and misleading potential for subjective truth/reality rather than objective truth/reality as a narrative tool, *When We Were Orphans* (2000) depicts how memories reflect distorted version of the human mind and the past. In his quasi-detective novel, Ishiguro draws a character whose memory misleads both him and the reader in its fictionalised history of China, including Sino-Japanese war and the import of Indian opium to China by the British. This is clearly confessed many times by the narrator as is here, too: “[c]onsequently, I cannot be sure today how much of my memory of that morning derives from what I actually witnessed from the landing, and to what extent it has merged over time with my mother's accounts of the episode” (Ishiguro, 2000, pp.60).

When the novel is analysed in the light of New Historicism, it is clearly noticed that the novel depicts the ‘unreliability’ and the ‘subjectivity’ of truth/reality as a direct result of Ishiguro’s use of first-person narration. The real personal history becomes fictional through the misleading memories of the narrator-protagonist Christopher Banks that are always changing. This change is enabled through Ishiguro’s use of shifting time. Throughout the novel, there is no linear time. The narrator always goes backward and forward in time, as is depicted in part one and two. In part one, the narrator starts his story telling that “[i]t was the summer of 1923, the summer I came down from Cambridge”; however, the reader notices the date given before the chapter starts as “London, 24th July 1930” (Ishiguro, 2000, pp. 2-3). As is clear, there’s a gap of seven years that is never mentioned. For the reader, this is quite problematic in that he cannot decide which date is true. The same unreliability is created in part two which starts with the date “London, 15th May 1931” on the chapter four, but the narrator talks about one of his memories when he and Akira were “around six years old” (Ishiguro, 2000, pp.52).

As is reflected in time, the ‘unreliability’ and ‘subjectivity’ of reality/truth can also be noticed in the memories of the protagonist-narrator. The memories that Banks remembers and tells are questionable regarding their reliability. This is depicted well in the scene where Mr. Banks goes to Shanghai in search for his parents. Noticing the big difference between what he remembers and what he sees in Shanghai, he utters:

For the truth is, over this past year, I have become increasingly preoccupied with my memories, a preoccupation encouraged by the discovery that these memories - of my childhood, of my parents - have lately begun to blur. A number of times recently I have found myself struggling to recall something that only two or three years ago I believed was ingrained in my mind for ever. I have been obliged to accept, in other words, that with each passing year, my life in Shanghai will grow less distinct, until one day all that will remain will be a few muddled images. Even tonight, when I sat down here and tried to gather in some sort of order these things I still remember I have been struck anew by how hazy so much has grown. (Ishiguro, 2000, pp.70)

The narrator remembers the time when he played with Akira happily and when he was with his family, but now he knows his reality that he is all alone. Everything has changed and, as a result, he becomes increasingly sceptical of his memories as to whether they are true or not. The novel seems to be serving as a semi-autobiographical work of Ishiguro. As mentioned before, he is an in-between writer - born in Nagasaki, Japan but grew up in England. Although it is wrong to state that Ishiguro is an orphan like his narrator Christopher Banks, he can be regarded as an orphan metaphorically considering his ‘in betweenness’. It is only in this way that one can suggest he seems to draw himself through the narrator Christopher Banks as an orphan who searches for his identity and his personal truth.

Even within his own memories, Christopher Banks contradicts himself as is seen in the very beginning of the novel where he runs into one of his old friend Osbourne. Although he tells that “[his] own memory is that [he] blended perfectly into English school life”, he later rejects this by accepting what Osbourne utters that “I had been an odd bird at school” (Ishiguro, 2000, pp.7). For Christensen, this is a narrative technique that Ishiguro uses in his novel so that he can show how ‘unreliable’ and ‘subjective’ one’s memories are and how this can continue:

Banks’s memories often contradict but invariably displace those that came before. Which is to say that each repetition of a memory is, in an important sense, incommensurate with those that precede it, to the extent that it is grounded in a transformed fantasmatic core that provides its own sense of imaginary continuity. We therefore witness, in the early pages of the novel, a dialectical, performative structure of memory and personal history, for we have, on one hand, a structure of breaks, rendering each memory separate and irreducible, yet oddly interconnected with the others; and, on the other hand, an imaginary sense of the continuity of personal history that is created and re-created with each break. (Christensen, 2008, pp. 210)

In his novel, Ishiguro also fictionalises history by blending the historical background of Second Sino-Japanese War with the narrator-protagonist’s personal history, namely the memories of the narrator Christopher Banks unlike the way as Hutcheon calls ‘historiographic metafiction’. In the novel, reader witnesses the war and see its picture of destruction in Shanghai, but this is not the concern of the novel. It is in fact the way how Ishiguro fills the gaps in his personal history; he presents his reader a historical scene and fills its gaps with his own subjective viewpoints through his fictionalised characters and events based on narrator’s unreliable memories. In doing so, Ishiguro represents his reader a fictionalised version of history through the memories that even the narrator himself cannot remember totally. In the same manner as Hutcheon and Foucault emphasise on ‘unreliability’ and ‘subjectivity’ of history, Montrose (1989) also emphasises that history cannot be regarded as a real past for simple reason as it is open to many interpretations:

By the *textuality of history*, I mean to suggest firstly, that we can have no access to a full and authentic past, a lived material existence, unmediated by the surviving textual traces of the society in question—traces whose survival we cannot assume to be merely contingent but must rather presume to be at least partially consequent upon complex and subtle social processes of preservation and effacement; and secondly, that those textual traces are themselves subject to subsequent textual mediations when they are construed as the “documents” upon which historians ground their own texts, called “histories.” (pp. 20)

In the novel, the narrator does never mention any concrete proof, but a history represented by the blurred and insufficient memories that the narrator remembers. Ishiguro’s depiction of war and wartime Shanghai suits best to what Montrose suggest. The narrator never gives concrete facts about the war, but he simply depicts it from his own point of view by giving brief information as is seen in the scene where he introduces the reader to Opium Trade and the tumultuous political situation in Shanghai:

In any case, as I say, I spent a good many hours in the British Museum a few years ago gathering material on the history of the opium trade in China, on the affairs of Morganbrook and Byatt, on the complex political situation in Shanghai at that time. I did also, at various points, write off letters to China seeking information unavailable to me in London. So it was that I received one day a yellowed cutting taken from the North China Daily News dated some three years after my departure from Shanghai. (pp. 80)

Although the narrator-protagonist is in search of his personal truth throughout the novel, he is entrapped by his misleading memories. This is simply because he does not look for truth in reality, but the truth as it is in his mind. This is well depicted in the scene where Uncle Philip tells him the real truths about his family on contrary to what resides in his misleading memory. In the very beginning when Banks is sent to England to be raised by his aunt, he is told that his parents are kidnapped for their political beliefs. It is this truth that shapes Christopher Banks and pushes him to search for his parents in Shanghai. However, to both the reader and the narrator's surprise, this truth, rooted deep in Banks' memory, is shattered when he is told the realities about his family by his Uncle Philip. The negation of the truths regarding his family that Banks have in his memory starts first with his father. His remembrance of his father as a "Honoured Hero" and his being kidnapped is shattered when he learns the reality that his father in fact eloped with a lady "[y]our father ran off one day with his mistress. He lived with her in Hong Kong for a year, a woman called Elizabeth Cornwallis" (Ishiguro, 2000, pp. 87, 306). Again, the truth about his mother is also shattered. Until he hears from his uncle that his mother has been taken as concubine by Chinese warlord, Banks believes in the truth that she has also been kidnapped (Ishiguro, 2000, pp. 311). As is clear, all truths that Christopher Banks keeps in his memory are destroyed by the real truths that are not in his memory. In doing so, Ishiguro emphasises once again that the memories are not dependable as they are not shaped by the real truths, but subjective truths produced either by an individual or the milieu.

When the novel is analysed as a postmodern writing, this is noticed in the novel in two distinct way: (1) the novel parodies itself as detective novel genre, and (2) it is represented by an unreliable narrator. For W. H. Auden, classic detective novel reveals itself as "a kind of closed world from which evil can be separated and expelled", as Finney quotes in full clarity:

The magic formula is an innocence which is discovered to contain guilt; then a suspicion of being the guilty one; and finally a real innocence from which the guilty other has been expelled, a cure effected, not by me or my neighbors, but by the miraculous intervention of a genius from outside who removes guilt by giving knowledge of guilt. (Finney, 2006, pp.153)

It can be suggested that Christopher Banks adopts what Auden states above, as he states in the novel that "[his] intention was to combat evil - in particular, evil of the insidious, furtive kind" (Ishiguro, 2000, pp. 22). He is in pursuit of those evils who kidnapped his parents throughout the book. Although the novel bears some characteristics of detective genre, it is not a traditional detective novel as "the works of Sir Arthur Conan Doyle, Dorothy Sayers, and Agatha Christie", but a postmodern detective novel due to its "lack of centre" and a "nonsolution" (Delamater & Prigozy, 1997, pp. 74). Contrary to what expected from a traditional detective novel, Ishiguro goes beyond the limits of the conventions of detective novel genre. Ishiguro uses first person singular narrator throughout his novel, which makes the detective an unreliable narrator in the eyes of the reader. Then, Christopher Banks as a detective does not try to solve the mystery based on some solid evidence, but he directly depends on his fallible memories. Last but not least, the mystery about his parents is solved not by Christopher Banks but by his uncle Philip much to reader's amazement.

All in all, Kazuo Ishiguro's quasi-detective novel tests the tendency to which extent history is reliable. Although he states that he uses history as background in his novel, it is more than this aim. By using history, he enables himself to fill in the gaps from his own perspective that no history book writes by adding some fictional characters and events. By using memory as a narrative tool, Ishiguro also proves how memories can reflect the distorted version of human mind and can change the reality. It is with the

help of this tool that Ishiguro enables his reader to notice that each individual has his own past/history that is liable to change on each occasion and at different times. Considering all these in the light of New Historicism, it can be concluded that both history and memories do not reflect one objective truth, but many subjective truths based on personal understanding of a past event. The novel also proves itself as a postmodern writing with its unreliable narrator, parodying the detective novel genre, and reaching no satisfactory conclusion as expected from the traditional detective novel genre. The narrator's attempt to see the big picture about his parents as a detective fails, which is simply because his detachment from the real truths due to the misleading memories that he nurtures throughout the novel. He cannot find his own true personal history himself but learns it from his uncle Philip when all realities Mr Banks believed in his quest for personal history is revealed as distorted and unreliable facts.

References

- Balkaya, M., A. (2015). Representation of Memory and Nostalgia: Kazuo Ishiguro's *When We Were Orphans*, *International Journal of Language Academy*, 3(3), 250–269.
- Birch, D. (2009). *Oxford Companion to English Literature*. Oxford University Press.
- Bressler, C. E. (2002). *Literary Criticism An Introduction to Theory and Practice*. Pearson Longman.
- Finney, B. (2006). *English Fiction Since 1984: Narrating a Nation*. Palgrave Macmillan.
- Christensen, T. (2007). Kazuo Ishiguro and orphanhood. *The AnaChronisT*, 202+.
<https://link.gale.com/apps/doc/A225938530/AONE?u=anon~8bfaaob5&sid=googleScholar&xid=of88f1a3>
- Delamater, Jerome H., and Ruth Prigozy (1997). *Theory and Practice Classic Detective Fiction*. Greenwood Press.
- Dylan Otto Krider, & Ishiguro, K. (1998). *Rooted in a Small Space: An Interview with Kazuo Ishiguro*. *The Kenyon Review*, 20(2), 146-154. Retrieved August 14, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/4337714>
- Foucault, M. (2002). *The Archeology of Knowledge*. Routledge.
- Greenblatt, Stephen (1990). "Towards a Poetics of Culture." In H. Aram Veeseer (Ed.) *The New Historicism* (pp. 1-6). Routledge.
- Hutcheon, Linda (2010). *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. Routledge.
- Ishiguro, K., & Kenzaburo, Oe. (1991). The Novelist in Today's World: A Conversation. *Boundary 2*, 18(3), 58, 109-122. doi:10.2307/303205
- Ishiguro, Kazuo (2000). *When We Were Orphans*. Vintage International, Vintage Books.
- Ishiguro, Kazuo (2008). *Conversations With Kazuo Ishiguro*. (Brian W. Shaffer, & Cynthia F. Wong, Eds.). Univ. Press of Mississippi.
- Jenkins, Keith. (2015). *Rethinking History*. Routledge.
- Kerr, A., & Wright, E. (Eds.). (2015). *A Dictionary of World History* (3rd ed.). Oxford University Press.
- King, R. (2012). "But Perhaps I Did Not Understand Enough": Kazuo Ishiguro and Dreams of Republican Shanghai. In King, R., Poulton, C., Endo, K (Eds.), *Sino-Japanese Transculturation: From the Late Nineteenth Century to the End of the Pacific War* (pp. 261–274). Lexington Books.
- Mark, C.-K. (2017). *The Everyday Cold War: Britain and China, 1950-1972*. Bloomsbury Academic.
- Munslow, A. (1997). *Deconstructing History*. Routledge.
- Montrose, Louis A. (1989) "Professing the Renaissance: The Poetics and Politics of Culture." In H. Aram Veeseer (Ed.), *The New Historicism* (pp. 15-36). Routledge.

Murray, D. Brendan, holland Alisha C. & Kensinger Elizabeth A. (2013). Episodic Memory and Emotion. In Robinson, M. D., Watkins, E. R., & Harmon-Jones, E. (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 156–175). Guilford Press.

Teo, Yugin (2014). *Kazuo Ishiguro and Memory*. Palgrave Macmillan.

The Nobel Prize in Literature. (2017). Kazuo Ishiguro. Retrieved January, 2020, from <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2017/ishiguro/facts/>

Trocki, Carl A. (1999). *Opium, Empire, and the Global Political Economy: A Study of the Asian Opium Trade 1750-1950*. Routledge.

67. Recovering from the void of exile in Julia Álvarez's *How the Garcia Girls Lost Their Accents*

İrfan Cenk YAY¹

APA: Yay, İ. C. (2021) Recovering from the void of exile in Julia Álvarez's *How the Garcia Girls Lost Their Accents*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1160-1172. DOI: 10.29000/rumelide.997583.

Abstract

The present article explores the articulation of the trauma of exile in Dominican-American writer Julia Álvarez's debut novel, *How The Garcia Girls Lost Their Accents* (1991). In reverse chronology the loosely autobiographical novel presents a Latino immigrant family from Santo Domingo in their tragicomic quest of Americanization, or assimilation. Revolving around the issue of the loss of cultural heritage and familial legacy during this arduous process of acculturation, the text becomes a recollection of the Garcias to save more than three decades' of memories from oblivion. According to James Holte, the ethnic immigrant *bildungs* narrative traditionally presents the transformation of the individual in four phases: (1) the childhood spent in the homeland, (2) the voyage taken from the mother country to the new world, (3) the experiences in the educational realm followed by those of the working life, (4) the final success of the individual in the adopted country and psychic contentment. However, Álvarez deviates from this scheme to present her reader a peculiar coming-of-age tale. Such literary effort is projected through the protagonist, Yolanda, in her quest to negotiate with her dual identity via the theme of language acquisition and the loss of her accent. Emphasizing the role of language as the driving force in the complex process of subject formation, the present article offers a close reading of the selected passages from the novel to arrive at the conclusion that Gloria Anzaldúa's notions of *mestizaje* (hybridity) and 'border-dweller' account for Yolanda's dual identity.

Keywords: Julia Álvarez, exile, trauma, border writing, language acquisition

Julia Álvarez'in *Garcia Kızları Aksanlarını Nasıl Kaybetti* romanında sürgünün yarattığı boşluktan çıkmak

Öz

Bu çalışma Dominik kökenli Amerikalı yazar Julia Álvarez'in ilk romanı olan *Garcia Kızları Aksanlarını Nasıl Kaybetti* (1991) eserinde işlenen sürgünün yarattığı travma olgusunun ifade edilmesini incelemektedir. Otobiyografik öğeler içeren roman, kronolojik olarak geçmişe doğru akan alışılmadık anlatısıyla, Santo Domingo'lu göçmen bir Latino ailenin Amerika'daki trajikomik asimilasyon serüvenini aktarmaktadır. Bu zorlu uyumlanma sürecinde, kültürel mirasın ve aile hatıralarının yitirilmesi etrafında kurgulanmış roman, Garcia ailesi için otuz yıldan fazla bir zaman dilimini kapsayan anıların belleklerden silinmemesi adına yapılan yoğun bir hatırlama uğraşına dönüşür. James Holte etnik göçmen anlatılarında işlenen bireyin yaptığı dönüşüm yolculuğunu ardışık dört evreli bir süreç ile açıklar: 1) anavatanda geçen çocukluk dönemi, 2) anavatandan yeni dünyaya yapılan yolculuk, 3) eğitim sürecinde ve sonrasındaki iş hayatı deneyimleri, 4) bireyin yeni

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı ABD (İstanbul, Türkiye), cenkyay@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1680-7939 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.997583]

vatanındaki nihai başarısı ve tatmin duygusu. Ancak özellikle son evresinde, sunulan bu formülün dışına çıkan Álvarez, okuyucuya geleneksel olmayan bir büyüme öyküsü sunar. Böyle bir yazınsal çaba aktarılırken, ikili kimliği ile çetin bir uzlaşma uğraşı içinde olan başkişi Yolanda'nın dil edinimi veya aksanını yitirmesi süreci ele alınır. Birçok bileşenden oluşan özneleşme yolculuğu sırasında dilin üstlendiği rolün başlıca itici güç olduğu vurgusu yapılan bu makalede, romandan seçilen bölümlerin yakın okuması yapılacak, ve sonuç olarak Yolanda'nın ikili kimliği Gloria Anzaldúa'nın 'melezlik' ve 'sınır-sakini' kavramları çerçevesinde açıklanacaktır.

Keywords: Julia Álvarez, sürgün, travma, sınır edebiyatı, dil edinimi

Introduction

Arriving at the mainstream literary and academic scenes more belated than Mexican-American women (also known as *Chicanas*), US-Latina writers partake ideological and artistic concerns with their fellow Chicana trailblazers such as Sandra Cisneros, Gloria Anzaldúa and Helena Viramontes. Amongst prominent figures Judith Ortiz Cofer, Esmeralda Santiago and Rosario Ferré are from Puerto Rico; Cristina Garcia, Maria Irene Fornes, Achy Obejas and Himilce Novas are Cubans; and Julia Álvarez is the only US-Latina from the Dominican Republic. Yet unlike many Chicanas, whose cultural heritage and shared experiences have been influenced by the sociopolitical effects of the US-Mexican border, US-Latinas have focused on their own unique status of cultural liminality which initiates, in Homi Bhabha's words, "new signs of identity, and innovative sites of collaboration, and contestation, in the act of defining the idea of society itself" (1994, pp. 1-2).

In *Borderlands/La Frontera* (1987) Gloria Anzaldúa anchors her groundbreaking theory of hybridity in the actual U.S.-Mexican border region which she likens to an open wound where "the lifeblood of two worlds merging to form a third country—a border culture" (p.25). Yet, in the "Preface" to her book Anzaldúa does extend the mental frame of such 'physical' borderlands to encompass an open-ended variety of 'imaginative' realms where larger social forces define a series of oppressive registers within sociopolitical, psychological, cultural and economic spheres: "Borderlands are physically present wherever two or more cultures edge each other" (n.pag.). Wandering through the symbolic borderland between their idiosyncratic Latino ethos and the dominant WASP cultural codes, US-Latina writers hence become nomadic border-dwellers in Anzaldúan sense. In other words, they denote a new breed of subjectivity-in-flux in their displacement to constantly redefine the concepts of home and belonging by transforming the symbolic borders into drawbridges to straddle between cultures. Consequently, the polarized world of these disoriented subjects presents a contradictory series of ideological concerns, emanating from "[t]he coming together of two self-consistent but habitually incompatible frames of reference" which at once merge, but also induce "a cultural collision" (Anzaldúa, 1987, p.100). The border-dweller thus has to work against the oppression of the binary mode of thinking which, Anzaldúa claims, is "the root of all violence" (p.59). Furthermore, it is also from this "new site of power," as Bhabha would describe it, the border dweller develops a set of unique skills and a new insight of hybridity, which Anzaldúa calls the *new mestiza consciousness*, to contest "the logical order of the discourse of authority" (Bhabha, 1994, p.120).

A concise list of the issues that US-Latina writers tackle comprises 1) the role of personal or familial history which is ruptured by the traumatic experience of exile owing to sociopolitical motives; 2) the nostalgia of a homeland which must be re-constructed through writing for a psychic harmony; 3) the arduous attempt of assimilation into a foreign culture with its residual deleterious effects and 4) the

sense of socialized ambivalence instigated by an oscillating position at the crisscross of ethnicity, nationality and language. As Ellen Mayock asserts: "Writing has become both the [US-Latina] author's existence in and travel to cultural locations" (1998, p.229). Thus the theoretical and literary output of these dislocated women inevitably attests to a particular threshold experience, resulting from an acute sense *unhomeliness* which Bhabha associates with "the traumatic ambivalences of a personal, psychic history to the wider disjunctions of political existence" (1992, p.144). Having been forced to exile from the Dominican Republic at the age of ten, Julia Álvarez is the epitome of US-Latina writers marked by her own peculiar existence as a 'hyphenated' American which pervades her oeuvre. In her literary autobiography, *Something to Declare* (1998), the author provides a background to her native country where the political climate from 1930 to 1961 endangered the lives of well-stationed people. Moreover, Álvarez's father had been involved in an underground faction to topple the regime of Rafael Leónidas Trujillo. When the takeover failed, though, her entire family faced the threat of persecution. With the aid of undisclosed American agents they escaped to New York where Álvarez's father gained his license to become a heart surgeon and start a new life from scratch (Álvarez, p.16).

In "Diasporas" (1994) James Clifford argues that assimilation for diasporic people is more perplexed than it is for other émigrés. "In assimilationist national ideologies," Clifford asserts, "immigrants may experience loss and nostalgia, but only *en route* to a whole new home in a new place" (p.307). By contrast, diasporic populations "whose sense of identity is centrally defined by collective histories of displacement and violent loss cannot be 'cured' by merging into a new national community" (p.307). Álvarez was no exception to Clifford's theorem. In an interview she reflects on the effects of their exile: "Our departure [...] was abrupt and we were not prepared as children [...] it was one of the most traumatic experiences of my life" (Kevane & Heredia, 2000, p.21). In another interview, Álvarez states that she overnight "lost almost everything: a homeland, a language, family connections, a way of understanding, a warmth" (Rosario-Sievert, 1997, p.32). For Álvarez the arduous process of assimilation into the signification system of the American paradigm pivots around the acquisition of the English language as she states: "I left the Dominican Republic and landed [...] in either the English language or the world of imagination" (Rosario-Sievert, 1997, p.32). The author's obsession with the ritual of writing, or telling stories, stems from her attempt to textually reanimate and negotiate the experience of exile which dominates her *How the Garcia Girls Lost Their Accents* (1991). In "The Representative Voice" (1982) James Holte provides a four-stage formula with respect to the identity formation of the individual which has traditionally been employed by ethnic immigrant writing in America. These consecutive phases are 1) the childhood spent in the mother country; 2) the voyage taken from the native land to the new country; 3) the first experiences in the educational realm followed by those of the working life; and 4) the ultimate integration of the individual into the adopted country to become psychologically and spiritually content (pp.25-46). However, Julia Álvarez deviates from Holte's *bildungs* scheme particularly at the final stage to present a peculiar coming-of-age tale.

Caught between two languages and two cultures

As a loosely autobiographical novel of initiation, *Garcia Girls* spans thirty-three years from the familial saga of the Garcias who were abruptly forced to emigrate to America in 1959 to evade their liquidation for the father's role in a failed takeover against the despotic regime of the Dominican Republic. The novel relates the efforts of the family as they try to acclimate to a newly adopted life in New York. It is mostly through Yolanda Garcia as the locus of a series of fifteen self-contained yet interrelated chapters that the reader is presented with an episodic portrayal of the traumas that the Garcias endure as well as their blissful moments both in America and back in their homeland.

In "Reflections on Exile" (1984) Edward Said defines the phenomenon of exile as "the unhealable rift forced between a human being and a native place, between the self and its true home" (p.159). Said further claims that the feeling of such void "can never be surmounted [...] what is true of all exile is not that home and love of home are lost, but that loss is inherent in the very existence of both" (p.159). In line with Said, *Garcia Girls* is preoccupied with the issue of identity crisis created by assimilation and alienation through lingual hybridity; and in return, the novel also presents the attempts of recreating personal and familial history through remembrance from a female perspective. Arranged in reverse chronological order *Garcia Girls* opens in 1989 as the grownup Yolanda returns to her home country to reunite with her extended family. The novel concludes also in the Dominican Republic three years prior to their exile in 1956. In this vein, Part 1 re-covers the era from 1989 back to 1972, providing a sincere portrayal of the four Garcia sisters as adults in America with their victories in their lives as well as their failures and various unresolved issues. Part 2 opens in 1970 and re-winds to the turbulent decade of 1960s, presenting the four girls now as adolescents as they undergo the difficult process of acculturation. As they prepare to leave their privileged social standing to forge a new life from scratch in New York, Part 3 opens in 1960 to re-navigate via the memories of the Garcia girls in Santo Domingo back to 1956. As the dates suggest the narrative scheme of the text is designed to mimic the mnemonic effort of the four girls in reconciling with their fainting memories. Indeed, in an interview Álvarez reveals that she "wanted the reader to be thinking like an immigrant, forever going back" (Lyons & Oliver, 1998, p.132). With its disoriented order the text seems to have a lack of spatiotemporal unity. Yet, these separate sections are intertwined as if Álvarez has weaved a tapestry, enlaced with patches of various themes, events, and characters to present a thematic unity which consists of the trauma of cultural dislocation. The story is also complemented with the post-traumatic anxieties through which the uprooted characters learn to cope with their bicultural selves in America. It goes without saying that throughout the acculturation process, the Garcia girls experience the hardships of growing up within a seemingly more 'liberal' context of American freedom. Thus their oscillation betwixt the two cultures creates a sense of ambivalence about their Latino past and their Anglo present *and* future.

In order to reflect the traumatic burdens and post-traumatic anxieties of exile in full measure, Álvarez formally experiments with narration and language. The unconventional techniques she utilizes include 1) the use of polyphonic narration; 2) a constant shift in viewpoints; and 3) code-switching through the use of bilingual locutions and idioms. While so doing, Álvarez's interplay of languages and her use of Spanish vocabulary acquaint the reader with Garcias' set of values and cultural heritage. After all, the prevalent themes of language acquisition (or the loss of one's accent, for that matter), and self-expression are crucial tropes in structuring the immigrant identity. It is a fact that Álvarez's interplay of languages manifests itself rather humorously in her manipulation of the gap between Spanish and English. For instance, Mrs. Garcia's malapropisms of the most common idioms in English amuses the reader: i.e., "When in Rome, do unto the Romans" (p.135), "It takes two to tangle" (p.135), "It's half of one and two dozen of another" (p.138), "No use trying to drink spilt milk" (p.140), "let bygones be forgotten" (p.149). Another cheerful lingual interplay occurs when the four girls make funny calques of the names of their relatives: i.e., Tio Concha and Tia Asunción become uncle *Conchshell* and aunt *Ascension*; Tio Mundo becomes uncle *World*; and cousin Paloma turns into *Pigeon* (p.111).

In *Dialogic Imagination* (1981) Mikhail Bakhtin defines such modes of hybridization as "the dialogized transmission of another's word" (p.355); and he goes on to define the term as "a mixture of two social languages within the limits of a single utterance, an encounter, within the arena of an utterance, between two different linguistic consciousnesses" (p.358). Álvarez's use of hybridized linguistic forms such as Laura's malapropisms and the girls' literal translations reveal the author's intention to address mostly

to the English-speaking world as if she has undertaken the role of cultural ambassador. Moreover, these hybridizations yield a burlesque air to the text to de-authorize English as the dominant language by communicating a spectrum of tones ranging from reverent acceptance to ridicule. Indeed as the story unfolds Álvarez conforms to the anticipation that her novel is a humorous tale of acculturation. Yet, the author's use of humor often occur at the most baffling moments as the Garcias try to adapt to a new foreign life. Thus 'losing one's accent' of the title becomes a metaphor for the deleterious process of assimilation which profoundly affects the family in almost all episodes.

In "New Ways of Telling" (1996) Jacqueline Stefanko asserts that due to the unstable terrain that US-Latina writers inhabit, they reject a unitary narrator who is unable to mediate the story without the inclusion of other voices. "Polyphonic narration," as Stefanko defies it, "enables the reader and writer to participate in the breaking down of constructed, pure boundaries and to engage in complex heterogeneous dialogues" (p.51). Álvarez resorts to polyphonic narration by using frequent shifts in point-of-view which might perplex the reader. Therefore individual chapters are subtitled with the name(s) of the character(s) to inform on whom that particular section will focus as well as the identity of the narrator. An effective example as to the ploy of narrative voices occurs in "The Blood of the Conquistadores" in Part 3. Numerically split into two, the first segment of the chapter opens with the third-person view of Yolanda's father (Carlos) to bounce in a series of exhausting shifts from Carlos to Yolanda; from Yolanda to her mother; from the mother to two trivial people (Tatica and a CIA agent); from them to Carla and Sandra only to switch back to the mother and then to two officers in Trujillo's secret service; from them to Sandra; and consequently back to Carlos, who is eavesdropping from a closet he hides in. From a structural standpoint, this section provides the most pressing moment of the novel in that these rapid and *neurotic* shifts in point-of-view are thematically in perfect harmony with the volatile circumstances which hastily change in just a few hours prior to their narrow escape from the torture chambers of the dictator.

In the next segment of the chapter, the point-of-view fixes upon Sofia Garcia's first-person perspective. Switching the narration back to Sofia provides Álvarez with the adequate means to reflect the insidious impact of being uprooted from one's home, heritage and values. Due to the fact that Sofia is the youngest Garcia girl, she will grow up to be the most perplexed character with the least amount of memories of her island home. However, Sofia is also going to become the least confused Garcia in various other ways. For instance, she proves to be the most adaptive girl to acquire English, and the most maverick daughter against her father's pseudo *machismo* in America. The next voice to control the narrative belongs to Chucha, an old Haitian maid, whose story reveals that three decades ago she has also become an exile in the island to flee from the liquidation of the Haitian citizens by Trujillo's order. What is crucial about Chucha is that as the Garcias prepare to abandon the house, she brings a small wooden figurine into the girls' room with a cup of water above its head. As Chucha prays the water in the cup evaporates, and beads of water run down the face of the statue as if the talismanic figurine is shedding tears. It is at that uncanny moment the little girls also start to cry: "Chucha had finally released her own tears in each of us" (p.221), resolves Sofia, marking this voodoo farewell as her only memory about their island home. With that ritualistic figurine, which has been transported to the New World in the collective psyche of her enslaved African ancestors, Chucha gives a gnostic blessing to the four little would-be exiles. Thus the figurine becomes emblematic not only of the exile itself, but of a cross-continental remedial tool. As such, after the Garcias' rushed departure, Chucha is left all alone in the deserted compound to act as the intermediary through whom the Garcia girls will tap into the fading memories of their childhood. Chucha's final words unveil that all the stories in the text have been the sisters' fragmented memories which must be recollected for psychic survival: "They will be haunted by what they do and don't

remember. But they have spirit in them. They will invent what they need to survive" (p.223). Accordingly, Chucha allows the reader also to travel backwards in time via the girls' memories, which would, otherwise, have sunk into oblivion. Entrusting their souls, or essence, to this Haitian spiritual guide, the Garcias embark on an indefinite quest to integrate into a "nation of zombies" (p.221) as Chucha describes the United States.

The closing chapter of the novel, titled "The Drum," also presents major thematic concerns that might eventually disentangle the diegetic structure of the text. The chapter is narrated from the perspective of Yolanda, who is yet a toddler, and it is thematically constructed around Yolanda's toy drum and a kitten she rips from a mother cat. Although she has been cautioned that fetching the baby cat would be "a violation of its natural right to live" (p.285), the tomboy Yolanda harbors the kitten in her drum. When the kitten meows to its mother's call she panics, tossing the kitten away into the bushes. Evidently, the kitten is a metaphorical representation of the Garcia girls. More significantly, the reverberation of this terrifying incident stands as the prime incentive behind the stories which the grownup Yolanda is compelled to write in an effort to expel her lingering sense of remorse and to reconcile with her past. With the closing paragraph of the section, which serves as an epilogue to the novel, Yolanda emerges as the sole creator of the entire story:

There are still times I wake up at three o'clock in the morning and peer into the darkness. At that hour and in that loneliness, I hear her, a black furred thing lurking in the corners of my life, her magenta mouth opening, wailing over some violation that lies at the center of my art. (p.290)

What is crucial about such resolution is that the formal structure of the text collapses at the moment of Yolanda's superimposition of the past over the present to create a *past-present* juncture. The reader is simultaneously positioned at the beginning and the ending of the story when Yolanda discloses herself as the mastermind of all the tales and other voices in the novel. Bhabha regards the prototypical borderline work of culture as an art which "renews the past, refiguring it as a contingent 'in-between' space, that innovates and interrupts the performance of the present. The 'past-present' becomes part of the necessity, not the nostalgia, of living" (1994, p.7). In line with Bhabha's assertion, Álvarez gives the final say to Yolanda, letting her to directly address to the reader:

Then we moved to the United States. The cat disappeared all together. I saw snow. I solved the riddle of an outdoors made mostly of concrete in New York. My grandmother grew so old she could not remember who she was. I went away to school. I read books. You understand *I am collapsing all time now* so that it fits what's left in the hollow of my story? (italics added, p.289)

It is a fact that amongst others Yolanda's voice dominates more than one-third of the text. However, this closing paragraph is a testimony that it has always been Yolanda as the arbiter who has controlled the voices of all characters. It is with this revelation Álvarez implodes the text "in a temporal no-man's-land [...] where an unhinged present shuttles between the future and the past" (Trigo, 2006, pp.139-40). As the novel structurally concludes the reader thematically cycles back to the first chapter to encounter adult Yolanda in a *past-present* juncture while she visits her home country, now, as an established Dominican-American writer. Having been engaged in a dynamical tension between pursuing a life of exile and yearning for repatriation, Yolanda is lost in-between two languages and two cultures. Due to the fact that Yolanda's alienation and ambivalence pivot around the theme of language acquisition or the loss of her accent, it is imperative at this juncture to return to her homecoming story, titled "Antojos," which is the first, yet chronologically the last chapter of the novel.

At the dawn of her thirty-ninth birthday in 1989, Yolanda is still seeking relief from her lifelong sense of void due to cultural displacement and lingual estrangement, which she believes is the reason why she and her sisters have led “turbulent lives—so many husbands, homes, jobs, wrong turns” (p.11). Thus Yolanda “is not so sure she’ll be going back” (p.7), because “she has never felt at home in the States, never” (p.12). It is interesting to note that *Yoyo*, one of Yolanda’s various nicknames, appears in this opening section where she is in agony over the loss of a nostalgic touch with her natal culture. In another context, ‘yoyo’ is a pendulum-like toy which can only perform the illusion of a movement with no real indication of motion, say, from point A to point B. Thus the author’s introduction of such a nickname at the onset foreshadows the ambiguity which Yolanda will ultimately display towards the island of her birth and America. As such, she finds herself oscillating between the two different worlds she inhabits, since she is a product of both cultures and yet belongs to neither. This birthday scene further indicates that Yolanda has mastered English to the detriment of her linguistic competence in her mother tongue. During the reunion where Yoyo is scolded by her aunts when “she reverts to English” (p.7). A maid named Altagracia is summoned by the aunts to explain the meaning of the local word *antojo* to Yolanda who “is losing her Spanish” (p.8); their conversation is as follows:

“Actually it’s not an easy word to explain.” Tia Carmen exchanges a quizzical look with the other aunts. How to put it? “An *antojo* is like a craving for something you have to eat.”

[...] An *antojo*, one of the older aunts continues, is a very old Spanish word “from before your United States was even thought of,” she adds tartly. “In fact, in the countryside, you’ll still find some *campesinos* using the word in the old sense. Altagracia!” she calls to one of the maids sitting at the other end of the patio.

[...] The maid obeys. “In my *campo* we say a person has an *antojo* when they are taken over by *un santo* who wants something. (p.8)

Evidently, in the Dominican vernacular *antojo* has a double meaning; 1) to crave for something edible, and 2) the possession of someone by spirits. Thus, Yolanda’s desire to return to her island symbolizes a spiritual craving for communion not only with her natal culture but also with an unsullied past prior to their exile. At the end of the discussion over the meaning of *antojo*², Yolanda decides to take a lonely trip in the rural side of the island to seek what her “*santo* wants after five years,” which manifests itself in the form of “guavas” (p.9). Yolanda’s search for such exotic fruits represents “a deep and private yearning for self-discovery, and [...] a journey to her inner self” (Yitah, 2007, p.234). The search for the guavas also prepares the setting for the ambiguous ending of the opening chapter. During her touristy drive in the mountainous landscape of the Dominican countryside Yolanda’s craving for a nostalgic and pristine sense of home is undercut by two threshold instances. The first incident occurs when she gets a flat tire in the middle of nowhere. Overwhelmed by the fear of being kidnapped, raped or murdered Yolanda is paralyzed upon seeing two male farmers closing in on her. Considering herself to be an outsider, her “tongue feels as if it has been stuffed in her mouth [...] Then, as if the admission itself loosens her tongue, she begins to speak, English, a few words, of apology at first, then a great flood of explanation” (pp.19-20). In the end, the farmers assume that she is an “*Americana*” (p.20) and not a “*dominicana*” (p.22). Hence, it is a grave irony that Yolanda’s instinctive strategy to switch back to English reveals her subliminal hope that her *Americana* self will fend for her. Such resolution is also sardonic that the whole purpose of her homecoming has initially been to rebuild a cordial touch with

² In “Julia Alvarez and the Autobiographical *Antojo*,” Lisa Ortiz-Vilarelle provides another meaning of the word *antojo*, which denotes as “a distinguishing feature or birthmark” (2013, p.22). Ortiz-Vilarelle analyzes particularly the autobiographical characteristics of Alvarez’s *Garcia Girls* and its sequel, titled *iYo!* (1997), where she claims are highlighted as the ‘distinguishing features’ of the author’s overall style.

her home country. However, Yolanda is now placed “outside of mainstream Dominican identity [...] she is no longer an active part of the fabric of island life” (Vázquez, 2003, p.390).

The other indication to Yolanda's forlorn desire occurs as she twice encounters the image of a poster girl on a billboard for the Palmolive soap. At the beginning of her rustic journey, Yolanda describes the model as a “creamy, blond woman luxuriates under a refreshing shower, her head thrown back in seeming ecstasy, her mouth opened in a wordless cry” (pp.14-15). But after her anxious moments with the two male farmers, Yolanda reinterprets the poster girl now “as if she is calling someone over a great distance” (p.23). Thus the poster on the wall of a derelict store becomes emblematic of the close affiliation between the consumer products of the ‘first world’ and the rich elite families of the so-called ‘third world’. Within this neo-colonial context Yolanda's craving for an unsullied home is entirely shattered. While her repatriation has initially been characterized by a search for an authentic identity, Yoyo's threshold position reveals that it is not possible to account for the complexity of her liminality from a simple *either/or* perspective. With such ambiguity to be resolved in the last chapter, the novel begins to tell backwards the tragicomic journey of acculturation of the Garcias for whom the patterns of acculturation differ according to two identity paradigms rather than ethnicity, viz. age and gender.

Marguerite Malakoff and Kenji Hakuta assert that bilingual children shift from linguistic code rather easily as if they do it unconsciously, while for the adults the process proves to be distressing (1991, p.146). Accordingly, the four Garcia girls are quick to destroy what remains of their island memories in order to substitute them with new cultural codes. Yet they will always find themselves in awkward positions where code-switching signals the dissolution of their natal language and culture. Throughout the text, language acquisition is often emphasized by such phrases as ‘straightening out’ or ‘losing accents.’ For instance, one only needs to listen to their father speak with “his broken English” (p.25) to find out that he is a foreigner. In terms of gender, Fatima Mujcinovic claims that in men's experience “exile becomes a site of disempowerment [...] It symbolizes emasculation” (2003, p.182). As such, in the last chapter of Part 2, Doctor Carlos Garcia's *machismo* is maimed when his male Anglo-American colleague presses to pay for the dinner. Later, Sandra says of his father, “[...] around American women he was not himself. He rounded his shoulders and was stiffly well-mannered, like a servant” (p.180). Additionally, in the section titled “Daughter of Invention,” Carlos continues to have night terrors in his dreams that they are still on the island and dictator's the secret service is after him (p.139). In almost all chapters, though, when the female Garcias experience cultural displacement, they do develop inventive tactics of self-expression so as to conform to the mainstream with relative ease. For instance, Laura “had gotten used to the life here. She did not want to go back to the old country where ... she was only a wife and a mother [...] Better an independent nobody than a high-class house slave” (p.143).

Amongst the four sisters it is mostly through Yolanda that the reader gets the portrayal of the triumphs as well as the frustrations entangled during the *Americanization* process which revolves around the representative, creative and frequently the chaotic power of language. Lourdes Rojas states that “oral stories are no longer viable testimonies of [the exiled] women's experiences, for they can no longer endure to bear witness to a reality defined by the constant struggle to survive at the crossroads” (1989, p.166). Accordingly, in lieu of oral forms to transmit her story, Yolanda commits to self-affirmation through the written word. It is after all the life-long dilemma she feels towards her acculturation which has prompted Yolanda to become a poet and a “*writer-slash-teacher*” (p.46). However, Yolanda's path to self-preservation would not always be smooth. In the briefest section of the novel, titled “Snow,” the reader re-navigates back to 1962 —the year of the Cuban Missile crisis— to witness a petrifying childhood

memory. Dominated by anxiety and fear, the section vividly accounts for the cost of cultural displacement for the fourth grader Yolanda, acclimating to her newly adopted home in New York.

Calvin Hall, a prominent American psychologist whose work on dreams has led to many theoretical, methodological, and empirical contributions to the field, explicates that the three types of anxiety in the Freudian scheme are 1) reality anxiety, 2) neurotic anxiety, and 3) moral anxiety. The source of the first lies in the external world and its origin is the traumatic loss of the security of mother's womb with birth. Neurotic anxiety has its origins in the id which is a constant fear of being overwhelmed by an urge to think or act in a way that will bring harm to the self. In moral anxiety the source of the threat is the conscience of the superego system which is achieved by the identification of the individual initially with family members and then with society. The superego hence represents the social conscience which restrains the basic drives of the id (Hall, 1954, pp.61-69). The motive of Yolanda's fear principally lies in her sensation of alienation from/by the English language. Into little Yolanda's rudimentary vocabulary such direful words as "*nuclear bomb, radioactive fallout, bomb shelter*" (p.167) are now introduced. Yolanda further recalls:

Russian missiles were being assembled, trained supposedly on New York City. President Kennedy, looking worried too, was on the television at home ... At school, we had air raid drills: an ominous bell would go off and we'd file into the hall, fall to the floor, cover our heads with our coats, and imagine our hair falling out, the bones in our arms going soft. (pp.166-67)

Such anxieties obscure Yolanda's interaction with her environment, leading her to experience all three types of anxiety in the Freudian sense. Firstly, she has been forcefully taken from the security of her native home which has acted as a womb; next, the new world has baffled and belittled her; and lastly, she has not been able to find a proper role model in her family to build a sound superego system. As a result, since she has never seen snow on her tropical island, Yolanda confuses the first snowflakes of the year with the hazardous radioactive fallout. Her screams — "Bomb! Bomb!" (p.167)—wreak mayhem in her classroom. The fact that Yolanda is bewildered upon such a cozy weather phenomenon indicates the subtle impact of linguistic frenzy. She is left not only with a narrow choice of words but also with a narrow choice of emotions. The process of Americanization goes awry due to the language of fear, foreshadowing that Yolanda will never develop a sense of rootedness due to her cultural dislocation.

The chaotic and also the alimentative power of language extend to Yolanda's adolescence. In "The Rudy Elmenhurst Story" in Part 1, Yolanda recalls a custom made pencil box which is meant to be a Christmas gift for her. Although her mother orders the boutique company to engrave Yolanda's name on the pencils, the company on its own initiative has "substituted the Americanized [...] *Jolinda*" (p.90). The inscription signals the dictates of the monolingual America from above unto those pushed to the margins of the establishment values. Yolanda goes on to shed light on successive eras from her formal education years. Initially, back in her prep years she links her first dating experiences with her new language: "English was then still a party favor for me—crack open the dictionary; find out if I'd just been insulted, praised, admonished, criticized" (p.87). Although this sentiment might lead to the anticipation that language acquisition will continue to be an amusing experience, Yolanda later recalls her tendency to whisper while talking to her college classmates, revealing a deep feeling of being "a greenhorn in this culture" (p.90). Despite her enthusiasm for the English class, she still feels "exposed [...] around the seminar table [...] profoundly out of place [...] an intruder upon the sanctuary of English majors" (pp.88-89). Her collage love affair with a boy who has an equally exotic and foreign name (Rudolf Brodermann Elmenhurst, the third) further attests to the power of language in defining Yolanda's emotions and budding sexuality. When the couple is assigned to write a "fourteen-line treatise on the nature of love"

(p.92) Yolanda does not realize initially that the sonnet has been her “first pornographic poem” (p.93). It is due to her “immigrant’s failing, literalism” (p.89), as she calls it, that has deterred Yolanda to grasp the connotations that Rudolf has deployed in their poem. Having finally detected the double meaning in the last line — “The coming of the spring upon the boughs” (p.93)—actually refers to ejaculation, naive Yolanda is shocked by such vulgarity to defile poetry, “a place I’d reserved for deep feelings and lofty sentiments!” (p.93). The association of language and sexual experience in love affairs reaches to a climax when she curses her “immigrant origins” (pp.94) upon missing “the jokes everyone was making on the last digits of the year, 1969” (pp.94-95); a concept which is alien to her both linguistically and experientially. In a college milieu during the decade of free love and hippies, Yolanda tries to find an answer to why she bars herself from sexual intercourse with the boy she is “so absorbed in” (p.92); for, as she reminisces, “By then I was a lapsed Catholic [...] so really, I didn’t have a good excuse” (p.87). It is evident that Yolanda requires something more than drugs or vulgar invitations to be turned on. The chapter concludes with a negative prospect for Yolanda’s future: “I saw what a cold, lonely life awaited me in this country” (99).

Evidenced by her collage affair, lingual impasses will continue to haunt Yolanda in her interaction with men, especially with her American spouse, John. The chapter titled “Joe” in Part 1 opens rather eerily in a mental institution, where Yolanda is fixated in a state of muteness. As she later shares the details of her breakdown with her therapist, the main motive this severe rupture clarifies that it has been the linguistic gap between John and herself which is foreshadowed in a prenuptial pillow talk scene. Here, the poetically sentient Yolanda wants to engage John in a rhyming game, during which she can efficiently pun on John’s name while John cannot meet her poetic requirements. Since John is unable to traverse across the gap between English and Spanish, Yolanda becomes more frustrated with his inability to rhyme even her one-syllable nickname, *Yo* (“I” in Spanish). John’s evasive rhyming—“And you’re a little squirrel!” (p.71)—cracks a rift, causing Yolanda to run “like the mad, into the safety of her first tongue” (p.72) to retrieve the Spanish word *cielo*, meaning sky, to help John out:

“Sky,” she tried. Then, the saying of it made it right: “Sky, I want to be the sky.”

“That’s not allowed.” He turned her around to face him. His eyes, she noticed for the first time, were the same shade of blue as the sky. “Your own rules: you’ve got to rhyme with your name.”

“I”—she pointed to herself — “rhymes with the *sky!*”

“But not with *Joe!*” John wagged his finger at her. His eyes softened with desire. He placed his mouth over her mouth and ohed her lips open.

“*Yo* rhymes with *cielo* in Spanish.” *Yo*’s words fell into the dark, mute cavern of John’s mouth. *Cielo*, *cielo*, the word echoed. (p.72)

In this dialogue, the bivalence of Yolanda’s preferred rhymes and her flight into Spanish, where John “could not catch her, even if he tried” (p.72), demonstrate her skill in crossing linguistic borders. Thus language *per se* becomes the primary rift her love cannot mend. On the far side of the gap Yolanda stands with her creative sensibility; on the other “the proudly monolingual John” (p.72) represents a detached, rational, and tedious aloofness. Strictly negating Yolanda’s bicultural/bilingual self, John constantly commits, in Diane Neumaier’s words, “cultural genocide” (1990, p.256) in his persistence to dub Yolanda with the *Americanized* versions of her name throughout the chapter such as Josephine, Joe or Joey. With a chauvinistic attitude John assigns himself a domineering role, taking considerable license to ultimately suggest Yolanda that she needs “a goddam shrink!” (p.73). Indeed Yolanda’s sense of dual identity self is so immersed in her bilingualism that upon having acquired some of John’s speech traits, she deeply resents: “My God! she thought. I’m starting to talk like him!” (p.73). In the end, Yolanda’s

simple, short and cold farewell memo to John is now devoid of any creative endeavors or personal affection: “*Gone to my folks*” (p.79).

The ultimate rupture in the couple’s relationship reaches a climax during a verbal fight, where Yolanda loses her entire verbal ability to communicate only to utter and hear nonsensical gibberish: “Babble babble babble” (p.78). This rather dreadful scene of mental breakdown poignantly indicates an acute rupture in Yolanda’s touch with her surrounding, during which the poet Yolanda severs her vital bond with language. Now certain words such as “*Alive, love*” (p.82) literally cause “allergy” (p.82). Yet, the episode concludes with an optimistic note when Yolanda gradually rediscovers her dependency again on the alimentative power of words: “She gains faith as she says each word, and dares further: “*World ... squirrel ... rough ... love ... enough ... There is no end to what can be said about the world*” (p.85). “The struggle with language,” claims Joan Hoffman, “highlights the need to find the strength and self-assurance to forge an assimilated dual identity [...] that both melds and celebrates cultural and linguistic elements from the Old World and the New” (1998, p.22). Following her full recovery Yolanda is furiously irritated on being called by any of her nicknames; instead, she only “*wants to be called Yolanda now*” (p.61). On a deeper level ever since her childhood Yolanda has always suffered from being fragmented into multiple selves as evidenced by the myriad of her “bastardized” (p.47; p.81) names—Yo, Yoyo, Jolinda, Yosita, Joe, Joey, Josephine—all of which have to be reunited finally into one elemental self.

Conclusion:

With a textual return to her homeland via *Garcia Girls* Julia Álvarez manages to blur the borders between the self and the community, between the United States and Latin America, between the English language and Spanish, and between the trauma of rupture and mnemonic continuity. Having been engaged in a long dynamical tension, which emanates from a life of exile and an ongoing yearning for repatriation, the members of the Garcia family are portrayed as lost in-between two languages and two cultures all the way through. The novel is laden with instances focusing on the issue of lingual hybridity and its toilsome manifestation through the creative act of telling or writing stories as an essential means to express one’s feelings about the world in order to survive. In an effort to fill the void in Yolanda’s narrative, the novel eventually disentangles the reverse chronological order of the story when Yolanda ultimately superimposes her *past* memories over the *present* act of her narration by collapsing her story into a single temporal dimension in the current diegetic plane of the narrative.

That is how Álvarez resolves the novel when Yolanda’s emergent voice ultimately discloses herself as the supreme architect of the entire text. On the other hand, the ambiguous stance which Yolanda displays toward the cultural paradigms of the country of her birth as well as her ‘Americanized’ self at the thematic ending of the text has to be reconciled once and for all in order to build a bridge between herself and her family and, by extension, her national origin. However, when the story concludes Yolanda does not achieve either the much expected wholeness or an authentic origin which she has been craving and exploring for. Instead what she has ended up with is only a receding memory of a home(land) and an un-fragmented self which she will never be able to attain. Thus, Álvarez suspends her protagonist in a symbolic borderlands position to synchronize with Anzaldúa’s noted characterization of the border as a bleeding “*herida abierta*” (1987, 25), or an open wound inflicted between Latin America and the United States.

Yolanda’s final destination is such an in-between space where the personal and the public spheres collide, the past and the present become one, and opposing cultures and different languages conflate.

Although this symbolic location is initially “created by the emotional residue of an unnatural boundary” (Anzaldúa, 1987, p.25), which contributes to the feelings of void, indeterminacy, tension, and ambivalence, such liminal space also denotes a new intellectual territory, a new spiritual space, a new psychic and psychological terrain. It is the place where the ‘exilic void’ of the immigrant-self is transformed into a state of ‘liminal presence’ with Yolanda’s personal and familial reunion through the creative act of writing. As Anzaldúa states, “The act of writing [...] is the quest for the self [...] To write is to confront one’s demons” (1981, p.187; p. 190). Consequently Yolanda becomes a synecdoche for the border-dweller, who continually straddles the psychological, lingual, sexual and the spiritual borderlands, to create ultimately a new value system by way of uprooting dualistic mode of thinking. All the way through, it has been Yoyo’s non-essentializing border-dweller status which has inflamed her desire to re-discover an originary moment of stability that has also been pulled back continually from her grasp.

References

- Álvarez, J. (1991). *How the García Girls Lost Their Accents*. New York: Algonquin Books of Chapel Hill.
- Álvarez, J. (1998). *Something to Declare*. New York: Plume Penguin.
- Anzaldúa, G. (1981) Speaking in Tongues: A Letter to Third World Women Writers. In Moraga, C. & Anzaldúa, G. (Eds.), *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. Berkeley: Third Woman, 183-194.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. (Trans. Emerson, C. & Holquist, M.). Austin: University of Texas Press.
- Bhabha, H. (1992). The World and the Home. *Social Text*, 31/32, 141-153.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London & New York: Routledge.
- Clifford, J. (1994). Diasporas. *Cultural Anthropology*, 9 (3), 302-338.
- Hall, C. S. (1954). *A Primer of Freudian Psychology*. New York: Mentor.
- Hoffman, J. M. (1998). ‘She Wants to be Called Yolanda Now’: Identity, Language, and the Third Sister in *How the García Girls Lost Their Accents*. *Bilingual Review*, 23 (1), 21-28.
- Holte, J. C. (1982). The Representative Voice: Autobiography and the Ethnic Experience. *MELUS*, 9 (2), 25-46.
- Kevane, B. & Heredia, J. (2000). Citizen of the World: An Interview with Julia Álvarez. In Kevane, B. & Heredia, J. (Eds.), *Latina Self-Portraits: Interviews with Contemporary Women Writers*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 19-32.
- Lyons, B. & Oliver, B. (1998). Julia Álvarez: A Clean Windshield. In Lyons, B. & Oliver, B. (Eds.), *Passion and Craft: Conversations with Notable Writers*. Urbana: University of Illinois Press, 128-144.
- Malakoff, M. & Hakuta, K. (1991). Translation Skills and Metalinguistic Awareness in Bilinguals. In Bialystok E. (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 141-166.
- Mayock, E. C. (1998). The Bicultural Construction of Self in Cisneros, Álvarez, and Santiago. *Bilingual Review*, 23 (3), 223-230.
- Mujcinovic, F. (2003). Multiple Articulations of Exile in US Latina Literature. *MELUS*, 28 (4), 167-186.
- Neumaier, D. (1990). Judy Baca: Our People Are The Internal Exiles. In Anzaldúa, G. (Ed.), *Making Face, Making Soul/Haciendo Caras: Creative and Critical Perspectives by Feminists of Color*. San Francisco: Aunt Lute, 256-270.

- Ortiz-Vilarelle, L. (2013). Julia Alvarez and the Autobiographical *Antojo*. In Harrison, R. L. & Hipchen, E. (Eds.), *Inhabiting La Patria: Identity, Agency, and Antojo in the Work of Julia Alvarez*. State University of New York Press, 21-42.
- Rojas, L. (1989). Latinas at the Crossroads: An Affirmation of Life in Rosario Morales and Aurora Levins Morales' *Getting Home Alive*. In Horno-Delgado, A., Ortega, E., Scott, N. M. & Sternbach, N. S. (Eds.), *Breaking Boundaries: Latina Writing and Critical Readings*. Amherst: University of Massachusetts Press, 166- 177.
- Rosario-Sievert, H. (1997). Conversation with Julia Álvarez. *Review: Latin American Literature and Arts*, 54, 31-37.
- Said, E. (1984). Reflections on Exile. *Granta*, 13, 159-172.
- Stefanko, J. (1996). New Ways of Telling: Latinas' Narratives of Exile and Return. *Frontiers*, 17 (2), 50-69.
- Trigo, B. (2006). *Remembering Maternal Bodies: Melancholy in Latina and Latin American Women's Writing*. New York: Palgrave/Macmillan.
- Vázquez, D. (2003). I Can't Be Me Without My People: Julia Alvarez and the Postmodern Personal Narrative. *Latino Studies*, 1 (3), 383-402.
- Yitah, H. A. (2007). 'Inhabited by Un Santo': The Antojo and Yolanda's Search for the 'Missing' Self in *How the García Girls Lost Their Accents*. *Bilingual Review*, 27 (3), 234-243.

68. Kamila Shamsie's *Home Fire*: A family tragedy rewritten

Kuğu TEKİN¹

APA: Tekin, K. (2021) Kamila Shamsie's *Home Fire*: A family tragedy rewritten. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1173-1181. DOI: 10.29000/rumelide.997587.

Abstract

Kamila Shamsie's 2017 novel *Home Fire* is a reworking of Sophocles' tragedy *Antigone*. The novel is based on the existential struggle of three siblings, Isma, Aneeka and Parvaiz, who are British-Pakistani citizens living in contemporary multi-cultural British society where diversities are deemed to be tolerated as long as concerned minority groups internalise "the concept of Britishness." Along with the process of globalisation, especially in the last decades of the twentieth century, the number of immigrants from the South to the North increased rapidly. Coupled with this unwanted mobility, the chaotic aftermath of 9/11 strengthened the tendency of classifying Muslims living in the West under two distinct groups: the first group called "moderate Muslims" consists of those who act and live in accordance with Western paradigms; members of this group are seen as proper citizens, with access to all the regular privileges; the second group, however, includes those who do not deserve to be a national of the concerned country due to their extremist tendencies. Since Western security policies are built on eliminating extremists, conflict becomes inevitable whenever a presumably dissident voice is heard. In Shamsie's *Home Fire*, having extremist ideas or involvement in radical activities turns not just the related person but all her/his kin into an "enemy of the State." This essay dwells on the tragic outcomes of the erroneous surveillance policies targeting British Muslims as portrayed in Kamila Shamsie's novel.

Keywords: Kamila Shamsie, *Home Fire*, Britishness vs Englishness, surveillance, extremism

Kamila Shamsie'nin *Home Fire* romanı: Bir aile trajedisinin yeniden yazımı

Öz

Kamila Shamsie'nin *Home Fire* (2017) romanı Sophocles'in *Antigone* adlı trajedisinin yeniden yazımıdır. Roman, günümüzde azınlıklar kültürel uyum sağladıkları ve İngiliz olma kavramını özümstedikleri sürece hoşgörölü olduğu söylenen İngiliz toplumunda Pakistan kökenli İngiliz vatandaşı, Isma, Aneeka ve Parvaiz adlı üç kardeşin varoluş mücadelesine dayanır. Küreselleşme sürecinde, özellikle 20. yüzyılın sonlarında güneyden kuzeye hareket eden göçmenlerin sayısı hızla yükselmiştir. Bu istenmeyen hareketlilik ve 11 Eylül olaylarının ardından gelen kaos ortamı batıda yaşayan Müslümanların iki farklı grup olarak sınıflandırılmasına yol açmıştır: "ılımlı Müslümanlar" olarak anılan ilk grup batı değerlerine göre yaşamakta ve böylece hakettikleri düşünölen vatandaşlık ayrıcalıklarından yararlanmaktadırlar. İkinci grup ise aşırılıkçı görüş ve davranışları nedeniyle ilgili ölkenin vatandaşlarına sunduğu haklar ve fırsatlardan yararlanması sakıncalı bulunan kişilerden oluşmaktadır. Batının güvenlik politikaları aşırılıkçı olanı yok etmeye dayandığı için aykırı bir ses duyulduğunda çatışma kaçınılmaz olmaktadır. Romanda görölüyorki aşırılıkçı görüşlere sahip olmak ya da radikal eylemlere karışmak sadece söz konusu kişinin değil bu kişinin tüm yakınlarının devlet

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Atılım Üniversitesi, Fen Edebiyat Faköltesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ankara, Türkiye), kugu.tekin@atilim.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0123-8523 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.997587]

düşmanı olarak damgalanmasına yol açmaktadır. Bu çalışma Kamila Shamsie'nin *Home Fire* romanını, Müslüman İngiliz vatandaşlarının yönetimce uygulanan yanlış takip ve gözetim politikaları nedeniyle yaşadıkları dram açısından incelemektedir.

Anahtar kelimeler: Kamila Shamsie, *Home Fire*, İngiliz ve/veya Britanyalı kimliği, takip ve gözetim, aşırılıkçılık

1. Introduction

Kamila Shamsie's *Home Fire* is a contemporary rewriting of Sophocles' classic tragedy *Antigone*. The novel consists of five sections each of which is narrated by the free indirect discourse of five characters; and the five locales of the novel are: London, Amherst-Massachusetts, Istanbul, Raqqa-Syria and Karachi. The novel is structured as a classic five-act tragedy. *Home Fire* tells of the existential struggle of British-Pakistani siblings, namely Isma, Aneeka and Parvaiz. The three siblings are British citizens who were born in London, into the very centre of the multi-cultural British society where all kinds of diversities are deemed to be respected or tolerated as long as concerned individuals/ groups internalise and fulfil the requirements of cultural appropriation and comply with "the concept of Britishness."

2. Britishness vs Englishness

In "Unwilling Citizens? Muslim Young People and National Identity" Paul Thomas and Pete Sanderson draw attention to the dichotomies between the concepts of "Britishness" and "Englishness." According to the two authors, a survey among Muslim young people living in Britain indicates that while the concept of Britishness has positive connotations in the process of internalising "British national identity," the idea of Englishness appears to be much more polarising and segregating. The peaceful inclusive features ascribed to "British national identity" are listed as follows:

- British means (to) live with different people
- British means loving your country
- British means you can be multi-cultured yet keep your identity. (2011: 1032)

It is observed that it is Britishness rather than Englishness maintaining the delicate balance between the non-Muslim and Muslim identities living in Britain. Thomas and Sanderson point out the sharp contrast between the two concepts with reference to two respondents' views:

British means you live in Britain, abiding laws, treating each other respectfully, a citizen of Britain, having rights in Britain. By contrast, Englishness appeared to be more associated with socio-cultural traits: the last respondent identified English people as: sometimes racist, to blame for the war on Iraq, good at football, and good cricketers, blame for street crime, (2011: 1032)

The above quotation suggests a paradoxical yet possible connection between the followers of Englishness and the radical Muslims in the context of Kamila Shamsie's *Home Fire*. In the novel, it appears that while Muslims in Britain who associate themselves with the idea of Britishness are put under the category of moderate Muslims, the ardent supporters of Englishness—who are not always necessarily white Britons—occupy the same problematic conflicting space with the radical Muslims because both groups are extremists and the divisive practices of both appear to be far from building a cohesive multi-cultural community living in peace and harmony. Nevertheless, another issue to be further dwelt on here is how the majority of white Britons perceive the British Muslim identity in general. According to Geoffrey Nash,

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

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

the rise of Islamism and its perceived threat to the West [...] activated dormant Eurocentric notions of Muslim otherness embedded in western culture by the colonial narrative of the superiority of European civilization over non-European, backward, traditional, pre-modern areas of the world. (2011: 19)

Nash defines the present meaning of the “Muslim other” in the eyes of the liberal West as “[one who] has been construed both in relation to what it is not and to what it lacks” (2011: 8). In the context of Britain, the period encompassing “Pre—and Post 9/11,” Nash claims, brought about a radical change in mainstream society’s perception of and attitude towards Muslims in that British Muslims came to be seen as “a religious grouping” rather than an ethnicity-based minority which was once regarded as a constituent of British multi-cultural society. Consequently, the non-Muslim majority in Britain reach the generalising that Muslims are “prone to (often dangerous) religious fanaticism” (Nash, 2011: 20).

Within this aforementioned period of the shifting attitude towards British Muslims, Kamila Shamsie’s *Home Fire* recounts the tragedy of the two British-Pakistani families: The Pashas and the Lones. Though they are both Muslim families sharing the same culture, and are of the same country of origin, and despite their acquaintance, the two families are drawn as the exact opposites, even enemies of each other. What binds the two families at the end of the novel is their shared disastrous fates. The author underlines the ruthless, unjust attitudes of power holders whenever they encounter active or passive resistance that might endanger their authority, to be more precise, their political career as in the case of Karamat Lone, father of the Lone family and Shamsie’s British-Pakistani Home Secretary in *Home Fire*. Karamat is drawn as the antagonist not just to the Pashas but to his own family because his ambition for protecting his highly influential political power costs him the life of his son—Eamonn—together with Aneeka, following the death of her twin brother, Parvaiz Pasha. The final scene of the novel portrays Eamonn walking towards Aneeka, who has collapsed beside the body of her beloved deceased twin, striving to take him back to Britain. Urszula Rutkowska’s comment on the ambiguity of the final scene is noteworthy because the critic claims, Shamsie’s preference for an inconclusive ambiguous ending eliminates all the melodramatic implications:

...the novel ends with an explosive terrorist act and no narrative space is given to its diffusion. Eamonn flies to Pakistan to join Aneeka, but as he walks towards her, a suicide vest is strapped to his body, and the novel ends as they embrace right before the explosion. It is unclear if Aneeka is to blame for the explosion or if she is an unsuspecting victim. (2020: 3)

Debjani Banerjee in her article titled “From Cheap Labor to Overlooked Citizens: Looking for British Muslim Identities in Kamila Shamsie’s *Home Fire*,” calls *Home Fire* a “transnational text” and compares the highly lyrical and tragic ending of Shamsie’s novel to that of “Laila and Majnu, the South Asian tale of love that does not find fulfilment” (2020: 298). The difference between the two authors’ interpretations of the final scene reflects two distinct approaches to the novel’s conclusion.

Considering the previous discussion on Britishness and Englishness, and those who fall under the two categories of moderate Muslims and of extremists, one cannot help placing Karamat Lone and Adil Pasha within the same group of extremists, though the two characters are portrayed as the representatives of the two opposite poles. Karamat’s uncompromising attitude towards the Pashas might be traced back to his unconditional adoption of “Englishness” which always prioritises national security to protect the idea of indivisible unity of “the nation and the nation-state.” In “White Identities” Simon Clarke and Steve Garner define nation as “a territory—a special space protected and managed by a state—and a people who owe solidarity to each other and allegiance to that state” (2010: 62). Clarke and Garner further argue that the 9/11 and 7/7 attacks and bombings, an intense focus on asylum and

immigration drive people “from the space of Britishness to that of [a racialised] Englishness” (2010: 60). Thus, Karamat Lone sees Adil Pasha’s extremism as a breach of faith towards Britain’s multi-cultural social structure, a crack in the solidarity among the British citizens, and, most significantly, a treason against the State. In addition, on being informed about the relationship between Eamonn and Aneeka, the British Home Secretary becomes the sworn enemy of the living members of the Pasha family who could do anything to save both his son and his country. The novel’s ending shows that Karamat Lone’s capability of doing anything to defend his State, his uncompromising Englishness, and his political power leads to the death of his only son.

3. Uncontrollable radicalisation

It is seen in the novel that animosity felt towards all members of the Pasha family operates on both national and personal levels beginning with Adil Pasha’s involvement in activities of radical groups. Adil Pasha, who is a British-Pakistani citizen, leaves his family in London, joins the jihadists and fights in the name of Islam in several different geographies like Bosnia, Chechnya, Kosovo and Afghanistan until he dies of “some sort of seizure” (Shamsie, 2017: 36) while being transferred to Guantanamo. The duality permeating Adil Pasha’s image turns him into a hero who fought and died for the cause of Islam in the eyes of extremists; to the British authorities, however, his engagement in terrorist activities directly makes him “an enemy of the State” to be eliminated at all costs. Consequently, Adil Pasha’s family members, all of whom are British citizens, have become a potential threat against the State and the State’s security policies require them to be kept under strict surveillance so as to block their contact with hidden terrorist cells. In addition, it is said to the grandmother, who is striving to hear from her son, that “the British government would withdraw all the benefits of the welfare state—including state school and the NHS—from any family if suspected of siding with the terrorists” (Shamsie, 2017: 36). A brief account of the family’s past might help imagining the scope of oppression applied to the living kin of Adil Pasha. After Adil’s death, his wife’s—Zainab’s—attempts to bring his body back home remain futile for according to the authorities, a terrorist like Adil Pasha is an enemy of the State and such a person does not deserve to be buried on British soil. Thus, Adil’s mother, his wife and three children—Isma, and the twins, Aneeka and Parvaiz, are left with the memory of Adil Pasha whose body is lying in an unmarked grave. Following the successive deaths of Zainab and her mother-in-law, Isma, the elder daughter of the family, takes the responsibility of raising her twin siblings—Aneeka and Parvaiz who never knew their father. For instance, in the opening chapters of the novel the author portrays the nineteen-year-old Parvaiz as a young man who is cherishing the vague hope of becoming a sound engineer; however, he is working as a shop assistant at a greengrocer. Indeed, neither Parvaiz nor his sisters seem to realise their future plans because Adil Pasha’s unlawful past automatically lowers their social status and makes them members of disenfranchised groups trying to survive in the multi-cultural British society. Parvaiz has to keep the smiling image of his father, whom he never met in person, alive in his memory for the MI5 officers confiscated all of Adil Pasha photos during their search of the family house located on Preston Road, Wembley. MI5’s intrusion of the domestic space to find further evidence of connection with radicals and to interrogate the family members not only creates a serious trauma on the young children but also initiates a desperate life under scrutiny. Obviously, interrogation and surveillance accompanied by monitoring are of utmost significance among the security policies and measurements taken by British intelligence services. Isma’s airport interrogation scene in the opening of the novel reveals how defenseless and fragile the lives of the siblings are. Isma is about to fly to Boston to finish her incomplete PhD studies. Yet, the security personnel at the airport cause Isma to miss her flight due to the detailed inspection of the contents of her luggage by a woman official and a two-hour interrogation of herself, of her Britishness in particular, by a man: “He wanted to know her thoughts on

Shias, homosexuals, the Queen, The Great British Bake Off, the invasion of Iraq, Israel, suicide bombers, dating websites” (Shamsie, 2017: 4). During the airport interrogation, which Isma has predicted, she reminisces about the rehearsal she had with Aneeka—her law student sister, “who knew everything about her rights and nothing about the fragility of her place in the world” (Shamsie, 2017: 5). Isma’s sincere answers to the expected questions read as follows:

‘When people talk about the enmity between Shias and Sunnis, it usually centres on some political imbalance of power, such as in Iraq or Syria—as a Brit, I don’t distinguish between one Muslim and another.’ ‘Occupying other people’s territory generally causes more problems than it solves’—this served for both Iraq and Israel. ‘Killing civilians is sinful—that is equally true whether the manner of killing is a suicide bombing or aerial bombardments or drone strikes’’. (Shamsie, 2017: 5)

Isma’s true feelings and thoughts related to the above-mentioned controversial issues not only prove her pure British identity but also her skill in evading such a problematic situation. Being the daughter of a father with a criminal past, Isma’s tough life experiences taught her how to protect the integrity of her second-generation immigrant identity at a very young age. However, the Pasha siblings’ subjection to a never-ending tiresome surveillance on account of their father’s radicalisation alienates them from their British identity, deprives them of every opportunity to build for themselves a decent future as legal British citizens, and worse than that, leads to Parvaiz’s recruitment to the “media wing” of terrorist groups fighting against the legitimate government in Syria. In “Towards an ethics of reading Muslims: encountering difference in Kamila Shamsie’s *Home Fire*” Rehana Ahmed comments on the interplay between the incidents and the characters that starts the chain of surveillance, monitoring and interrogation following the death of Adil Pasha as follows:

...the novel incorporates the monitoring by and of Muslim Conservative MP Karamat Lone in London, [...] Isma’s subjection to interrogation before boarding her flight to the US, the siblings’ monitoring of each other’s movements on Skype, the media’s surveillance of Aneeka after Parvaiz’s death, and Karamat’s privileged son Eamonn’s scrutiny of his lover Aneeka, who seduces Eamonn in order to gain influence with his powerful father [hoping] that he will help bringing home her beloved twin Parvaiz. (2020: 4)

The novel’s central theme revolves around the radicalisation of Parvaiz which is based on a combination of personal and political circumstances. Parvaiz’s desire to know about his dead father is manipulated by Farooq—a fellow British-Pakistani—who is calling Parvaiz “my little warrior.” Farooq recounts heroic stories about Adil Pasha’s resistance, about how he never yielded to torture, and how he devoted and sacrificed his life on extremist grounds. Since Parvaiz lacks a father figure who could have guided him to be a “model immigrant,” a second-generation British—Pakistani Muslim who fully internalises all the imperatives of “Britishness,” Farooq manages to persuade him to join the radical groups fighting in Syria. Unlike the fatherless Parvaiz, Eamonn does have a model father figure—Karamat who has fully integrated himself to the British society and culture. Isma recalls how they made both critique and fun of the extent of Karamat’s integration, the name he gave to his son and the origins of his wife when they saw the Lone family picture in a newspaper:

Eamonn, that was his name. How they’d laughed in Wembley when the newspaper article accompanying the family picture revealed this detail. An Irish spelling to disguise a Muslim name—“Ayman” became “Eamonn” so that people would know the father had integrated. (His Irish-American wife was seen as another indicator of this integrationist posing rather than an explanation for the son’s name. (Shamsie, 2017: 12)

Nevertheless, the father-son relationship between Karamat and Eamonn Lone proves that the only reason for Parvaiz’s radicalisation could not be the absence of a model father figure fitting the image of “good Muslim” in his life. According to Banerjee, global North has come to see “radicalization through

religion [...] as the most pervasive explanation for understanding violence and terrorism post 2001" (2020: 296). The terrorist attacks occurred in the first decade of the twenty-first century resulted in "the enormous weight of policies, overarching governmental strategies of surveillance, security, and community engagement that was put in motion impacted the lives of people [minorities in particular] differently" (2020: 295). Banerjee states that:

Preventing Violent Extremism Policy (2011), also known as PREVENT, defines extremism as "vocal or active opposition to ... British values," and in 2013 PREVENT was revised to include surveillance of the political and religious lives of Muslims ... public pressure on Muslims to declare their allegiance to British values. ... The better understanding and inculturation of British values were to be brought about by PREVENT with a focus on earlier intervention to prevent radicalization. ... By encouraging family members to prioritize security over family allegiances, PREVENT managed to create conflict within families and justify that in the name of nationalism. (2020: 296)

Obviously, Shamsie's Parvaiz belies mainstream media's cliché representations of "terrorists as young, death obsessed men with temperaments suited for engineering" (Chambers, 2018: 6). The simultaneous rise of a discriminatory nationalism and Islamophobia intensifies the pressure on British Muslims. For instance, the police stop and search Parvaiz twice on account of Islamophobic prejudices because being a young Muslim man suffices to be treated as a potential terrorist. This labelling is also related to the socio-economic status of the person in question. It seems easy to suspect Parvaiz due to his father's past, his lower-middle class background, his insufficient income, the location where he resides; in brief, he lacks all the opportunities Eamonn has, though both are young, British-Pakistani Muslim men living in London. As for Eamonn, he takes full advantage of his father's privileges in that he was born in London and raised in fancy sites like Kensington and Chelsea and is living in a Notting Hill apartment now. Eamonn owes his superior social status to his father's political power; his father's career in British politics not only provides him with a good education but also with a circle of friends, consisting of upper-class young men and women. Unlike Parvaiz, Eamonn is never exposed to discrimination due to his Muslim identity. Indeed, Eamonn lacks a religious identity and has nothing to do with his Pakistani origins. Eamonn's indifference towards his indigenous culture stems from Karamat's secular stance. Karamat gave up his Muslim identity and engaged in such a willing acculturation process that at the end he appeared as an exemplary immigrant who could get any high position in the multi-cultural context of British society. Indeed, he becomes the powerful British Home Secretary. In Amherst, Isma reveals to Eamonn her tragic family story and the indifference of Karamat Lone, who was then "a first-term MP," to her family's suffering. Eamonn tries to justify his father's past deeds by referring to his unconditional commitment to British values:

'It's harder for him,' he said. 'Because of his [Pakistani] background. Early on, in particular, he had to be more careful than any other MP, and at times that meant doing things he regretted. But everything he did, even the wrong choices, were because he had a sense of purpose. Public service, national good, British values. He deeply believes in these things. All the wrong choices he made, they were necessary to get him to the right place, the place he is now.' (Shamsie, 2017: 37)

On seeing that his words to excuse his father's cruelty are ineffectual, Eamonn tells Isma that he would arrange a meeting in London and make his father "confront and account for" what he did to the Pashas, hoping that Isma would think of Karamat Lone more positively. Isma does not speak out her true feelings about the idea of meeting Karamat perhaps not to be too offensive towards Eamonn; yet her non-verbal response to the idea of meeting Karamat Lone reads as follows: "Mr. British Values. Mr. Strong on Security. Mr. Striding Away from Muslim-ness. He would say, I know about your family. You're better off without your brother too. And Eamonn, his devoted son, would sadly have to agree" (Shamsie, 2017: 38). As the novel unfolds, the reader sees that all of Isma's predictions prove to be true.

As for Parvaiz, he could not establish a strong sense of belonging to the country of his birth because he is deprived of all the opportunities granted to Eamonn. In addition, the feeling of being under constant scrutiny makes him feel as if he were trapped in a cage. Hence, Farooq--the militant recruiter--casts the spell of his stories on Parvaiz easily. Farooq promises Parvaiz a fake world where all kinds of injustice, inequality and discrimination are eliminated. In brief, Farooq offers Parvaiz a journey to a utopic place where he could make his dreams come true:

'There is a place we can go to now. A place where migrants come in to join are treated like kings, given more in benefits than the locals to acknowledge all they've given up to reach there. A place where skin color doesn't matter. Where schools and hospitals are free, and rich and poor have same facilities. [...]. Where someone like you would find himself working in a state-of-the-art studio, living like a prince. Your own villa, your own car. Where you could speak openly about your father, with pride, not shame'. (Shamsie, 2017: 99)

Having been intoxicated by Farooq's beguiling discourse, Parvaiz dreams of a free life which would provide him with the prestigious social status that he thinks he deserves and that he is denied in British society. Thus, Parvaiz and Farooq go to Raqqa, Syria. On learning the whereabouts of their vanished brother, Isma and Aneeka do everything they can to save Parvaiz and bring him back "home." Aneeka becomes Eamonn's lover as she desperately needs Karamat Lone's political power by her side in her scheme of rescuing her beloved Parvaiz. Knowing the contradictory aspects of Aneeka's character, Isma is also anxious about her sister. In Isma's eyes Aneeka is "sharp-tongued and considerate, serious-minded and capable of unbridled goofiness, as open to absorbing other people's pain as she was incapable of acknowledging the damage of having been abandoned and orphaned ('I have you and P. That's enough')" (Shamsie, 2017: 17). Isma ponders upon the defence strategies three of them develop to safeguard their family privacy against the unwanted questions about their father; about how Aneeka's distinct tactics of evading their past differ from those of herself and of Parvaiz:

Whereas Parvaiz and Isma stayed at the margins of all groups so that no one would start to ask questions about their lives ('Where is your father? Are the rumours about him true?'), Aneeka simply knew how to place herself in the middle of a gathering, delineate her boundaries, and fashion intimacies around the no-go areas. Even as a young girl she'd known how to do this: someone would approach the subject of their father, and Aneeka would turn cold--an experience so disconcerting to those accustomed to her warmth that they'd quickly back away and be rewarded with the return of the Aneeka they knew. (Shamsie, 2017: 17-18)

Shamsie's portrayal of her British Muslim characters--the Pasha siblings and Eamonn and Karamat Lone--is marked by conflicting character traits, and this very conflict indicates the fallacies of State policies homogenising Muslim minorities of Britain. When terrorist acts of the twenty-first century are connected with religion-based radicalisation, the idea of "Britishness" which was once said by the then Prime Minister, Tony Blair, to be built on "tolerance, openness and adaptability, work and self-improvement, strong communities and families and fair play, rights and responsibilities and an outward looking approach to the world..." (Clarke & Garner, 2010: 64) changed because the authorities have come to the conclusion that tolerant, passive multiculturalism should be left behind for it initially impedes internalisation of British values--alternatively termed "managed assimilation--that "can lead to extremism which then further leads to terrorist activities" (Banerjee, 2020: 295). As a writer of a dissertation on the sociological impact of the War on Terror, Isma is fully aware of the state's discriminatory practices applied on British Muslims; in one of her sociology classes, Isma draws attention to mainstream media's labelling of terrorists with reference to the country of their origins. Isma's respond to Hira Shah, her Kashmiri lecturer, reads as follows:

[In line with the State discourse] The 7/7 terrorists were never described by the media as 'British terrorists.' Even when the word 'British' was used, it was always 'British of Pakistani descent' or 'British Muslim' or, my favorite, 'British passport holders,' always something interposed between their Britishness and terrorism. (Shamsie, 2017: 28)

Obviously, Isma's indignation stems from the state's constant questioning of their Britishness, their loyalty to Britain and British values, and the holistic view of connecting homegrown British Muslims with terrorism. Yet, Isma's reaction against what she calls "unfairness" does not go beyond a verbal protest; she cannot take action. Thus, the law-abiding Isma turns Parvaiz into the police, believing that bringing Parvaiz back home safe might be possible, if only she would collaborate with the state authorities. On learning that Isma is the informant, the terrified Aneeka cries out loud: "Isma, you've made our brother not able to come home" (Shamsie, 2017: 31). Isma tries to alleviate her furious sister by saying that giving up Parvaiz is the only way to keep herself and Aneeka unharmed:

"The police would have found out. There was nothing I could do for him, so I did what I could for you, for us. [...] We're in no position to let the state question our loyalties. [...] If you cooperate it makes a difference. I wasn't going to let him make you suffer for the choices he'd made." (Shamsie, 2017: 31)

Enraged Aneeka accuses Isma of betrayal, of destroying both herself and Parvaiz and that she (Isma) is not her sister anymore. As Banerjee states, "Aneeka is convinced that her twin would have returned once he realized that he had made a mistake, and that is indeed what Parvaiz tries to do" (2020: 294), when he is shot dead, presumably by Farooq, in front of the British consulate in Istanbul.

4. Conclusion

The ending of *Home Fire* suggests that the revised version of British policies of Preventing Violent Extremism, which is put into practice to protect national security along with British values against any kind of internal or external opposition, is based, not on rehabilitation, but rather on total destruction. Shamsie dramatizes the operations of these policies through creating conflict not just among the Pasha siblings but also among the family members of the powerful Karamat Lone. It is seen that both Isma and Karamat fulfil the requirements of the acculturation process, for both prioritize national security over family loyalties. The moment Eamonn confesses his love for and his decision to marry a woman like Aneeka, whose brother is recruited by the terrorists in Syria, asking his father to use his influence to bring the penitent Parvaiz back home, Karamat ceases to act as Eamonn's considerate father and begins to behave as the mighty Home Secretary, the cruel enemy of those who could endanger Britain's national security and British values that he considers above everything. Karamat's response to his son's request proves his uncompromising determination: "You will have no more contact with this girl. I'm setting up a security detail for you" (Shamsie, 2017: 76). Towards the end of the novel, Karamat Lone delivers the final blow by revoking Aneeka's citizenship as she goes to Karachi to retrieve the body of her beloved twin and bury him in British soil. The ending of the novel shows that Karamat's unyielding nationalism and Isma's obligatory nationalism together destroy both Aneeka and Eamonn. Although Isma and Karamat share the same motive, which is to keep their loved ones away from violent extremist activities, they could save neither Eamonn, nor Parvaiz and Aneeka, in a way acknowledging the epigraph to the novel from Sophocles' *Antigone* and translated by Seamus Heaney: "The ones we love ... are enemies of the state."

Shamsie's *Home Fire* sheds light on the fallacies of intolerant, severe state policies employed to suppress the voice of dissident minorities. In Shamsie's treatment, renouncing the notion of building a tolerant

multicultural society and adopting policies like “PREVENT” in Britain—and, one might add, in the West in general—increase rather than prevent violent extremism.

References

- Ahmed, Rehana. (2020). “Towards an ethics of reading Muslims: encountering difference in Kamila Shamsie’s *Home Fire*.” *Textual Practice*. Routledge, 1-16.
<https://oi.org/10.1080/0950236X.2020.1731582>
- Banerjee, Debjani. (2020). “From cheap labor to overlooked citizens: looking for British Muslim identities in Kamila Shamsie’s *Home Fire*.” *South Asian Review*, vol.41, nos. 3-4, 288-302.
<https://doi.org/10.1080/02759527.2020.1835141>
- Chambers, Claire. (2018). “sound and fury: Kamila Shamsie’s *Home Fire*.” *The Massachusetts Review*, 1-18. DOI: 10.1353/mar.2018.0029
- Clarke, Simon & Garner, Steve. (2010). *White identities*. Pluto Press, 60-84.
- Nash, Geoffrey. (2011). *Writing Muslim identity*. Continuum.
- Rutkowska, Urszula. (2020). “The political novel in our still-evolving reality: Kamila Shamsie’s *Home Fire* and the Shamima Begum case.” *Textual Practice*. Routledge, 1-18.
<https://doi.org/10.1080/0950236X.2020.1841280>
- Shamsie, Kamila. (2017). *Home Fire*. Bloomsbury.
- Thomas, Paul & Sanderson, Pete. (2011) “Unwilling citizens? Muslim young people and national identity.” *Sociology*. Sage, vol.45, no. 6, 1028-1044. <https://www.jstor.org/stable/42857597>

69. We are what we read: reading identity of university students of English language teaching

Hasan Serkan KIRCA¹

Philip GLOVER²

APA: Kirca, H. S.; Glover, P. (2021) We are what we read: reading identity of university students of English language teaching. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1182-1194. DOI: 10.29000/rumelide.997589.

Abstract

Reading plays an important role in learning and is a source of educational, social and life experiences. How learners see themselves as readers can be viewed as reading identity, and reading identity is likely to affect the development of knowledge and skills at all levels of education, including university level. This paper looks at the reading identity of 45 students of English Language Teaching (ELT) at a university in Turkey expressed through written reports, learner diaries and interview data that were collected while they were taking a course in English literature. Analysis shows how the students presented themselves in terms of what they read, how well they read and how they positioned themselves in relation to other readers, to different texts and to their own feelings about reading in their first and second languages. Three types of reading identity were found in the data: manifest state identity, where reading is an important part of the student's life, introjected state identity where reading is strongly associated with one aspect of the student's life as a professional English teacher and neutral state identity where reading is limited to being a tool for communicating meaning in certain situations. Findings have implications for curriculum content and methodology and provide insights into the role of reading in the students' educational lives.

Keywords: Reading identity, manifest, introjected and neutral identity, literature course, ELT

Ne okuyorsak oyuz: İngiliz dili eğitimi öğrencilerinin okuma kimliği

Öz

Okuma, öğrenmede önemli bir role sahiptir. Okuma eğitim ve sosyal hayattaki deneyimlerinde kaynağıdır. Okuma kimliği, öğrencilerin kendilerini okuyucu olarak nasıl gördükleri olarak ifade edilir. Okuma kimliği üniversite düzeyi de dâhil olmak üzere eğitimin tüm seviyelerinde bilgi ve becerilerin gelişimini etkileyebilmektedir. Bu çalışma, Türkiye'de bir üniversitede İngiliz Dili Eğitimi okuyan 45 öğrencinin raporları, günlükleri ve röportajları aracılığıyla okuma kimliklerini incelemektedir. Yapılan analizler; öğrencilerin ne okuduklarını, ne kadar iyi okuduklarını ve kendilerini diğer okuyuculara, farklı metinlere, birinci ve ikinci dillerinde kendi duygularına göre nasıl konumlandırdıklarını göstermektedir. Bu çalışma için toplanan verilerde *Açık İfade Kimliği (Manifest State Identity)*, *İçe Yansıtılmış İfade Kimliği (Introjected State Identity)*, ve *Tarafsız İfade Kimliği (Neutral State Identity)* olarak üç tür okuma kimliği tespit edilmiştir. *Açık ifade kimliği*, okumanın öğrencinin hayatında önemli bir yere sahip olduğu kimliktir. *İçe yansıtılmış ifade*

¹ Doktora, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatı (Isparta, Türkiye), teacherserkan@yandex.com, ORCID ID: 0000-0002-4864-6463 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.997589]

² Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı (Isparta, Türkiye), pgaglover@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2375-3633

kimliğinde öğrenci okumayı profesyonel bir İngilizce öğretmeni olarak hayatının bir yönü ile güçlü bir şekilde ilişkilendirmektedir. Son olarak *tarafsız ifade kimliğinde* ise okuma belirli durumlarda anlamı aktarmak için kullanılan bir araçtır. Bulgular müfredat içeriği ve metodolojisi için çıkarımlara sahiptir ve okumanın öğrencilerin eğitim hayatlarındaki rolüne dair içgörüler sağladığını da ortaya çıkarmıştır.

Anahtar kelimeler: Okuma kimliği, açık, içe yansıtılmış, ve tarafsız kimlik, edebiyat dersi, İngiliz dili eğitimi

1. Introduction

Identity and learning share a number of common characteristics as they are social, changeable and multi-faceted. Language and reading play important roles in the construction of identity and in learning and the saying 'We are what we read' suggests that reading reflects who we are. How people talk about their reading reveals much about the identity that an individual wishes to present to others, and referring to what one reads, how one reads and what one gains from reading are ways of signaling one's attitudes and viewpoints. In education, reading is not just a skill and an important source of knowledge but is also a way to gain experience of the wider world and find out about different people, places, and behaviour. This paper uses insights from poststructuralism and sociocultural theory, emphasizing the social nature of identity, language and learning in order to look into how the members of one group of students present themselves as readers.

Identity relates to how people position themselves in society: how people understand their relationship to the world around them; how that relationship is constructed across time and space; and how people understand their possibilities for the future (Norton, 2000). Identities are constructed by individuals and influenced by a plethora of experiences over time, which include what learners read, write, and talk about throughout their lives. Identity changes over time, fluid and dynamic rather than fixed and both 'context-dependent and context-producing' (Norton & Toohey, 2011, p. 419). Social identity (Tajfel, 1981) highlights the role of group membership and emotional attachment. A model for identity in relation to language use has been produced by Thomas and Osment (2018, pp. 1006-1007) as manifest, introjected and neutral states. In a manifest state 'the language is a strong part of an individual's broader identity' and is part of the way the individual 'thinks, feels and acts'. Introjected state identity reflects a situation where the language has 'not yet been fully internalised' but 'is a subjective feeling of partial association with only certain aspects of a particular language'. The third state in this model is neutral state identity, which 'is assumed when a language is purely a tool to convey meaning in specific situations', and where the language user 'does not have any sense of personal association with the language'. These kinds of identity are seen as important to learning and language learning because the changeable nature of identity offers ways of understanding and supporting how students learn.

Individuals can position themselves in society by talking about some aspect of their identity such as reading. Positioning is performed to a large extent through discourse and positioning is permitted and constrained by the various discourses that are available to that individual (Menard-Warwick, 2005). Poststructuralism provides theories that help to explain positioning (Norton, 1995), for example how social status is expressed by individuals through different discourses in literature and in conversations: 'social position, rank, and importance are reflected in utterances of everyday and business speech communication' (Bakhtin, 1986, p. 96). Consequently, how learners talk about their reading reflects the various aspects of their reading identity.

If experiences form identities, then reading contributes to identity in two ways as it is both an experience in itself and is formed by other experiences. Reading gives meaning to a text based on the reader's own experiences and previous knowledge (Rosenblatt, 1995), and readers bring with them all their experiences and emotions when they read a text so each reader will have a different experience with the text compared to their peers. Sharing these different experiences through interaction with the text and with classmates creates a community of readers (C. Thomas, 2000), and a reader's own reading identity is thus formed and strengthened (Francois, 2013). The contribution that interaction with classmates makes to learning is confirmed by sociocultural theory of cognitive development (Vygotsky, 1978).

Reading identity, or how readers position themselves as readers in relation to texts and to other readers, is an identity which is constructed and develops throughout education. Student reading identity can be defined as the manner in which students view themselves as readers inside and outside class in relation to the texts and to the other members of the class (Bonafide, 2011). Reading identity is formed not only inside the reader but with members of a group, for instance a class of students. Reading identity comprises skills, as well as what is read, what kind of text is read, how it is read, what is understood from the given text and how learners actualize what they have read. Studies of reading identity have been largely focused on secondary school contexts, especially in North America, in research that aimed to understand students' reading and promote literacy. In a first language context, the school shapes students' identities by 'accepting, promoting, rejecting and transforming the senses of self and social belonging that children bring to and take from this institutional encounter' (Collins, 2005, p. 106). Students' comprehension strategies change based on their identities as readers and their reading levels. High-performing readers employ comprehension strategies to deepen their knowledge of content and to support their interpretations of text and use the most helpful strategies to solve their specific comprehension problems. The students who identified as average or low-performing readers employed only one or two favorite strategies to get the success. Miller (2013) investigated issues of motivation and identity from the perspective of fourth grade students as these students experienced the workshop model of instruction for the first time and showed that self-selected books made the students more motivated. In addition, self-selected books develop the identity of the students. A study of the construction of reading identity by struggling middle school readers investigated reading identity as self-concepts concerning the students' views of themselves as readers and tried to identify in-school factors which impact student reading identities, including interactions with remedial and classroom teachers, as well as out-of-school factors such as family literacy (Bonafide, 2011). What happens inside and outside the classroom regarding reading is also likely to be important in a university L2 setting.

The reading identity of students has not been investigated *per se* in a Turkish university context before, but research has been carried out into ELT students' views of reading literature in the context of English literature courses that are part of the curriculum. Literature courses in the ELT programme have been 'a matter of fervent discussion' (Arikan, 2005, p. 27), and studies have focused on the content of literature courses and their relevance to the needs of future English teachers (Gündüz, 2005; Kaya, 2018; Vural, 2013). Some studies looked at the role of literature as part of teaching English as a foreign language (Tevdovska, 2016). The reasons for having literature courses in the ELT curriculum are that reading literature can support language learning, provide cultural knowledge a broader vocabulary, increase general knowledge and encourages higher level thinking skills (Yılmaz, 2019). Most previous studies found that students have a positive view of reading and were based on questionnaires or Likert-scale type statements accompanied by interviews (Çıraklı & Kılıçkaya, 2011) and some compared student responses at the beginning and end of the literature course (Kaşhoğlu and Ersin, 2018). Some studies collected data about the reading that students perform (Tehan, Doğan, & İnan, 2015; Zorba, 2013).

These previous studies were primarily focused on the content of the courses and how they were taught. The concept of reading identity allows university students' reading to be placed in a broader context.

2. The study

The study described in this paper investigated the reading identity of a group of students at a university in Turkey. The students were asked about how and why they read, about the benefits of reading and about their aims and feelings concerning reading. The study was carried out while the students were taking a course which taught about literary movements and writers from English literature. This was a mixed methods study where the data elicited from the students were analysed quantitatively by counting the proportions of students giving different answers, but the main method was qualitative as the content of the students' responses were carefully compared, grouped and categorised.

2.1 Context

The participants in the study were ELT students at a state university in Turkey. They were composed of 45 respondents, 18 male and 27 female, with an average age of 20, all of whom completed written reports about their reading at the start and end of the course. Nine of the students were selected to provide data for closer study and they wrote weekly learner diaries and were interviewed by the researcher three times. These students were chosen on the basis of 'purposive sampling' (Cohen, Manion, & Morrison, 2000, p. 103), where the researcher chose students on the basis of their first reports to represent three groups: successful readers, partly successful readers and unsuccessful readers. The use of multiple methods of data collection aimed to provide a variety of opportunities for the students to express their opinions about their reading. The analysed data consisted of nearly 50,000 words, 9439 words in the first reports, 10550 words in the second reports, 11,557 words in the learner diaries and 15526 words in the interviews. Appropriate informed consent was obtained from the students at the time of data collection.

Short reports of 250-350 words have been used by researchers to investigate students' thinking because they provide more information than a questionnaire or Likert scale statements but are not too time-consuming for the students to write (Wei Su 2020). Students' reports are specific forms of writing that are organized around briefly identifying and examining students' viewpoints on a topic. Narrative frames adopt a similar approach (Barkhuizen, 2008) as stories of experience lived and told (Connelly, 1990; Pavlenko, 2002). By eliciting more information about what and why the students read and by analysing the responses carefully the validity of the study is enhanced. Learner diaries are designed to collect personal and deep information about the students' reading. Learner diaries as first-person observations of experiences that are recorded over a period of time. The students were asked to write about what they read, how well they read, how they felt about their reading, how they felt about the lessons and how well they thought their classmates read and responded to the lessons.

People present their identity using available discourses, which are a way of communicating for the participants, a 'sharing of knowledge or experience' (Schiffrin, 1994, pp. 388-389). The main method of analysis of the data was qualitative discourse analysis, where the researcher aimed to conduct a careful, detailed analysis of empirical data because 'discourse analysis requires a careful reading and interpretation of textual material' (Mason, 1996). The study aimed to answer three research questions relating to what the students read, how the students read, and the which type of reading identity they

present. The study considers not only reading literature but also all kinds of reading as part of reading identity in the first and second languages. Research questions were:

1. What do these students read?
2. How do the students read?
3. What reading identity do the students present?

Analysis of reading identity types adapted a three state framework which was originally proposed by Thomas and Osment (2018) for analysing identity and language use. This framework has three states of identity: manifest, introjected and neutral (N. Thomas & Osment, 2018). For the purposes of this study manifest state reading identity is when reading is felt strongly by an individual to be very much part of their identity in a wide variety of ways. Introjected state reading identity is when there is partial association of reading with some aspects of a group such as when reading is part of an individual's broader identity but has some limits or boundaries. The third type of identity is neutral state reading identity, when reading is just a way of communicating meaning in certain situations and the individual does not feel a personal association with reading and there are no strong connections with the other members of the reading group because reading is purely transactional.

3. Analysis

The reports submitted by the 45 students in the study were analysed and produced results showing what the students read, the benefits they perceived and how well they read. In addition learner diary and interview data from nine of the students were analysed in order to provide a finer picture of reading identity by adding more details about how these students saw themselves in relation to their classmates, how the students responded to different texts and activities during the course, and how they felt about reading.

In the reports the students responded to ten questions about what they read in Turkish and English, how well they read, their feelings about reading literature, their motivation for reading literature and their expectations regarding the literature course and future use of English literature. There were eight prompts for the interview and learner diaries which asked questions about what the student had done during the course, how they felt about reading English literature, how well they read and how they perceived classmates' reactions to English literature. The data were coded according to the content of what the students said and wrote about reading which produced 25 codes relating to experiences, preferences, motivation, feelings and attitudes. These codes were then linked to the research questions. Five codes were connected to the first research question (what the students read): preferences in Turkish, preferences in English, reading experience, material read in Turkish and material read in English. Eight codes were connected to the second research question (how the students read), and these codes were based on their success, skills and abilities as readers. Twelve codes were connected to the third research question (the students' self-positioning as readers): how the students positioned themselves with regard to other members of the group, with regard to different texts and activities and how they felt about reading.

3.1 What the students read

In the reports that they wrote at the start and end of the literature course the students identified three types of text that they read: literary texts, ELT-related texts and news and current affairs media. Some

students described a wide variety and a large number of texts, most referred to some texts and text types and a small number referred to few or no texts. The students' responses indicate that most wanted to be seen as people who did some or a considerable amount of reading, and in most cases the reading that they referred to was literature. There were few differences between the categories of reading reported in the first and second reports.

The students' reading in Turkish and English in the first reports are presented in Table 1 below. All the students reported reading some kind of text in Turkish, and all but one in English. Literature is the most common text referred to, which is not surprising as the questions were asked in the context of a literature course. A total of 41 students said that they read literature in Turkish, and of the four who did not refer to reading literature, three students referred to only ELT texts or ELT texts and news media and one stated that they only read news media. For reading in English, 27 said that they read literature in English, which means that 18, or more than one third of the students, did not refer to reading literature in English. One student did not refer to reading anything in English, and of the remaining 17 students, eight referred to ELT texts and nine referred to only news media. One in five of the students did not refer to reading literature or ELT texts. These students' reports show that reading was widely practiced by members of the group, but reading in English was practised less.

Table 1. Reading in Turkish and English in the First Reports

	Reading in Turkish n=45	Reading in English n=45
All three, literature, news media, ELT	2	1
Two, literature and ELT	1	6
Two, literature and news media	13	4
Two, news media and ELT	1	6
Only Literature	25	16
Only news media	1	9
Only ELT	2	2
No reading mentioned	0	1

There are many similarities between the first and second reports (see Table 2) in terms of what the students read. In the second reports all the students reported reading some kind of text in both Turkish and in English, and 38 students said that they read literature in Turkish. Of the students who did not refer to reading literature in Turkish, three students referred to ELT texts and four referred to reading news media. For reading in English, 28 said that they read literature in English. Of those who did not refer to reading literature in English, ten referred to reading only ELT texts or ELT texts and news media, and six referred only to news media. The second reports again showed that reading was widely practiced by members of the group, with reading in English still being practised less.

Table 2. Reading in Turkish and English in the Second Reports

	Reading Turkish n=45	Reading English n=45
All three, literature, news media, ELT	3	2
Two, literature and ELT	2	6
Two, literature and news media	11	3
Two, news media and ELT	0	5
Only Literature	22	17

Only news media	4	6
Only ELT	3	5
No reading mentioned	0	0

Results of analysing the reports show that nearly all members of this group of students read a variety of texts, but not all the students read texts in both Turkish and English. It is interesting to note that while all but one of the students said that they read in Turkish, a substantial minority, more than a third, did not extend their reading of literature and ELT to English. This discrepancy will be investigated in the next part of the analysis which looks at how the students read, and in the final part of the analysis on how the students positioned themselves as readers.

3.2 How the students read

The students' responses relating to how they read describe the students' success, effectiveness, and abilities for reading. Some students saw themselves as successful, effective and highly competent readers, a larger number saw themselves as partly successful, competent readers but with some doubts about their reading abilities in English, and a few said that they were unsuccessful or reluctant readers. More students said that they were successful readers in the second reports and fewer said that they were partly or unsuccessful. Quotations from what the students wrote are identified by an anonymized participant number, then a data code, R1 for the first report, R2 for the second report, D for the learner diary and I1 for the first interview, I2 for the second interview and I3 for the third. Thus P36R2 stands for participant 36 in the second report.

In the reports the students were asked to state how well they thought that they read. The researcher categorised the responses as indicating successful readers, partly successful readers and unsuccessful readers. The responses in each category are shown in Table 3. Students felt more confident about their abilities in Turkish and less confident about their abilities to read in English.

Table 3. How students see themselves as readers in first and second reports.

Type	First Report (n=45)	Second Report (n=45)
Successful	15	28
Partly successful	28	17
Unsuccessful	2	0

Some students believed that they were good readers and were confident in their ability to read all kinds of text including literature in both Turkish and English. Students who said that they were successful readers referred to their experience of reading well and their pleasure when reading literature. Some showed great enthusiasm: *I love reading both in Turkish and in English* and *I am a good reader because I find the English literature interesting and amazing and it makes me want to read more without getting bored or fed up* (P36R2). Respondents categorized as successful readers had an inclination to read any kind of material in English and Turkish, for example: *I can read anything written in modern English. This is a result of reading a lot in English* (P34R2). Success was expressed in terms of comprehension: *My ability is good I think because I can understand what is written in a text immediately if it is not too hard or advanced and it makes me a good reader I think* (P36R2).

Other students said that they could read fairly successfully but with some reservations because they were less sure about their reading abilities in English. Those who were unsure about their reading had concerns about their comprehension abilities. Concerns about reading ability were often connected to lack of vocabulary knowledge which led to reading slowly and taking time to look words up in a dictionary. Several students expressed a preference for easily accessible texts in English, for example: *In English, I generally like reading news and novels that are simple to understand because they help me to improve my vocabulary* (P44R1). News media materials such as newspapers and magazines, were read by 16 of the students in Turkish, and 15 in English, for example: *I read a newspaper in English because I can understand it easily and it improves my vocabulary skill* (P5R1). Some students were rather in awe of reading literature, seeing the reading of literature as different from other types of reading: *when I hear this word literature I am getting nervous. I think literature is terrifying and boring. When anybody says literature, immediately I think that there are lots of things I have to learn by heart... reading literature is difficult and I don't prefer reading literature* (P18R1). For others the topic of the text was important for reading: *I can read and understand the text which is appropriate for me, that means, I am able to understand the texts that appeal to me* (P23R2). The more negative responses to the study of literature tended to occur in the first reports but much less in the second reports.

Lack of vocabulary was also seen as a problem for reading literature: *I prefer to read in Turkish. I think my vocabulary knowledge is not enough to read literature* (P32R2). Comprehension, reading ability and interest in the text were connected for some students: *Actually my reading ability is not enough. when I read something, I can't exactly understand. If the subject appeals to me, I can understand the words I don't know* (P18R2). Lack of reading experience was also seen as a problem to be solved: *It is not good as I wish. Because I haven't read much so far. But I want to improve it as soon as I can. To succeed that, I have started to read in English more* (P31R1). Another student commented: *I am a bit lacking of this skill actually because I've not read in English. I think I am developing myself day by day by reading* (P11R1).

A small number of students wrote that they read little or not at all and only read if required to do so for exam grades. Some of these students had little experience of reading, saw reading as an obligation, tended to read in Turkish but not in English, knew the importance of reading but lacked the desire to read, or felt good about reading but did not spend time on reading, and knew the importance of reading for their profession but lacked confidence about reading.

The second reports show that more students saw themselves as successful after the course. A student read in English for exams and for language study at the start of the course:

I supposed that it was 2 years ago when I read the first English novels. To be honest I read these books to only pass exam. but after I think that reading English books contributed to my English ability. When you read English books you came across different structures of sentence. So you are realizing how you can set up sentence which you want to say but you couldn't (P13R1).

By the end of the course the same student had become more of a committed reader in English: Firstly, I start to read this book for only homework. after I read 20-30 pages I couldn't leave the book. I finished it in short time (P13R2).

At the end of the course another student was comfortable with reading both in Turkish and English:

I read magazines about literature, if I am to give example I can say Kafka okur. I believe that there does not have to be any reason to read, I read because it makes me feel alive, it makes me feel out of this world for a little while more. It feeds my soul, it brings out my inner personality. In Turkish I usually prefer to read old novels from best authors like Oğuz Atay, Sabahattin Ali etc. I think they just write my thoughts. I read novels in English, I love reading quotes of remarkable peoples. Because when they are translated in to Turkish it does not give you the same feelings. That is why I prefer to read them in English. I also prefer to read poems in English. I also read daily news in English to learn what is going on all around the world (P16R2).

A number of students reports show a progression from being partly successful readers at the start, showing some reticence about reading in English, to seeing themselves as successful readers. The quantity of reading did not seem to change during the course, as shown in Table 2, but the quality of reading done seems to have changed.

3.3 Reading identity presented by the students

The codes that related to reading identity were grouped according to the framework of manifest, introjected or neutral state identities. Student responses that showed strong personal or emotional commitment to reading were grouped as presenting a manifest state reading identity. Those responses that referred to reading as being important for a specific reason, usually out of professional commitment as future teachers were grouped in the category of introjected state identity. Responses that referred to a desire for quick and easy reading experiences, contained negative viewpoints about reading or which saw studying just for grades as the reason to read were grouped as neutral state identity. The students presented their identities in three ways: by talking about their feelings about reading, by giving their reasons for reading and by talking about themselves in relation to other students.

Responses that were grouped with a manifest state reading identity presented a strong personal commitment to reading that was often emotional and based on an appreciation of the benefits of reading. *Reading literature, perhaps, is most of my life. I learn many things from books... When I was reading literature I feel like that a power keeps control of my heart* (P6R1). There are comments showing a love of literature and reading, for example: *Books are an ocean and I am a drop in it. I lose myself while reading. I can't think of a world without books and literature. It would be darkness* (P12R2). These comments indicate students who wish to present themselves as avid readers: *I always read a book before I sleep there is always a book in my bed I try to read a few pages before I sleep* (P10I2).

Similarly: I read 48 books in a year. That's not, that's not a bad number I think. But it's not quite good I believe. I should work on it. I don't think I'm not a good reader, I'm not a bad reader also. The genre doesn't matter for me, I like every kind of books (P10I1).

Other comments show how the student connects with reading, for example:

Outside the classroom, I came across a poem called "Still I Rise" by Maya Angelou. It was about women who are strong despite everything. I liked it because it reminded me some moments from my life. Also I realized that I like reading poems. This week I started reading "Kamelyalı Kadın" by Alexandra Dumas. I've almost finished half of the book. I enjoy reading classics because those books can change your view of life and the events seem interesting as they are related to past (P10I2).

Students with an introjected state reading identity see reading as part of a professional commitment to teaching because reading is important for teachers as a source of knowledge about teaching. Comments show that students see knowledge of English literature as a requirement for English teachers: *As English literature is one of the basic things in ELT, I feel it a bit necessary* (P34D). Knowledge of the literary canon is seen as important: *there are some main pieces of English Literature I think if I want to be a*

teacher, I should know these pieces (P10I1). Literature is seen as something beneficial for sharing with future students: *When, when I finish the university I want to be a good teacher and I want my students to like literature also* (P10I1). Comments relating to the students' future teaching career show that the commitment to teaching is stronger than their commitment to reading.

Comments that belong to the category of neutral state reading identity show some reluctant readers who say that they only read when they are forced to by course or exam requirements. Some students see reading as desirable but time-consuming as they feel under pressure to complete work for other courses, although motivation might come from exams. Far fewer students gave negative comments at the end of the course compared with the start. One or two students have a negative attitude to reading, especially to reading literature in English. Their comments include: *I think that literature is boring, so I feel that I have to read it when I read it. I don't understand it and I just read it because somebody, for example my teacher, forces me to read it* (P22R2). Another comment states an aversion to literature in itself: *I don't feel enjoyable in reading literature, it doesn't matter whether Turkish or English literature. Because I read or someone read literature books in class, I feel bored and these kinds of books don't look attractive for me* (P17R1). Another comment states: *To be honest if my teacher says to us "exam will be related to these books" I can be motivated to read English literature. Actually, I'm not eager to read literature but I have to, of course, it's a lesson* (P7R1).

In the data there are two types of comment that referred to other students: comments about other students' responses to the course and comments about activities. Most comments about other students' responses showed that most see the group as not being very interested in reading literature. A few of these comments fall into the neutral state identity group, showing an aversion to reading literature, and a perception that others in the class are more successful than they are: *But my classmates generally I think they feel more enjoyable in the literature lesson in class because they are more interested in lesson than me* (P11I2). More comments are in the introjected state group. Although they see reading for the group as important for developing knowledge about teaching, language skills and experience of the world, they are held back by the various difficulties presented by reading. Some comments refer to other class members as 'they', for example: *My classmates, I can see them getting bored with this literature... this is something that they don't know, this is something strange for them* (P16I1). Some comment that other students' lack of interest affects their level of participation in the course: *My classmates seem to be not interested in English Literature ... and I don't think they are so interested in English Literature and they don't they are not so involved in this course* (P29I1). Other comments speak as a member of the group using 'we': *I feel the same thing about my friends actually because we most of us don't have any special interest in English Literature just it is a lesson sometimes we should pass these exams. We think like that* (P29I3).

There are comments that identify some students in the class as enthusiastic readers:

I realized that there some ... friends who are eager to learn about English Literature, they are not bored I think. Because I realize that when I ask questions or when they are expressing their ideas about the topic, they are eager to learn or they, they already know something about the subject. So I think they like reading English Literature, they are enjoying (P10R1).

Other comments suggest beneficial effects of the course: *some of my friends they brought me a, a magazine that they had been making on their own like, three friends they were writing some poems and stuff like that, about their own thinking, own ideas. I think it's a really good thing* (P16I2).

A number of comments referred to other students' responses in relation to weekly presentation activities given by the students in class. All comments about these were positive and enthusiastic, indicating the contribution of social aspects of learning to reading. Some students found the presentations entertaining: *Anyways we have discussed about Robinson Crusoe. Our friends also made a movie about it and it was nice to watch it. I like it when people put some effort on their work and you can clearly see it (P16D)*. working on aspects of literature together with classmates was seen as more productive than study at home: *As I said before this week I had fun and like what we did in the lesson. If I read the plays or poems at home it would not be so effective and permanent (P29D)*. Another comment was: *Our friends made presentations which were so funny. Because we act in our plays that makes them humorous. I really like this lesson (P38D)*. these activities were also seen as motivating: *as we started shooting videos it became more enjoyable I think. It is you know the visuals are, are more memorable and so I like watching videos of our friends. It makes me ... want to read more English Literature. I like it (P10I3)*. The positive effect of group and presentation work reflects Vygotsky's sociocultural theory.

The way the students refer to their reading brings out the changeable, social and multi-faceted nature of reading identity. Reading identity is changeable as can be seen in the differences between the students' views of reading in the first and final reports. These students' reading identity is social as their positive response to the group preparation activities for class show. Reading identity is multi-faceted as the students present their relationship to reading and the world in different ways: some have a strong and close relationship with reading, others have more of a professional relationship and others seem to want to limit the role of reading in their lives.

4. Conclusions

The focus on reading identity in this study presents a picture of students who see reading in different ways and position themselves as different types of readers. Some position themselves as avid readers who have a strong personal commitment to reading because reading provides them with emotional, academic and social learning. Others position themselves as serious readers who are mainly focused on reading as a source of knowledge and information about teaching. A third, much smaller group, reads reluctantly, does not enjoy reading and sees examinations and course requirements as the reason to read. The reading identity that the students present is often fluid and dynamic, changing before, during and after the course. Influences on the students' perceptions of reading are related to social learning experiences gained during the course.

The students' comments about reading illustrate the extent to which reading is more than just a skill that can be applied in different ways by different types of readers. Reading identity is about how readers relate to the world and connects with ideas from poststructuralism and sociocultural theory. The relationship that students construct with the world and with reading is complex, as reading identity both forms the students' view of the world and provides experiences that affect how the students view their wider learning opportunities.

The main inhibiting factors regarding reading for some students are the perceived difficulty of reading in English, the second language, and for some the perception that reading literature can be 'boring'. It can be seen that after participating in the course and gaining experience of reading and English literature many members of the group became more confident about reading and to feel more positive. The social

learning activities involving group presentations that were part of the course seem to have contributed to the students' confidence and outlook.

References

- Arikan, A. (2005). An Evaluation of Literature Curriculum in H.U. English Language Teaching Department. Online Submission, 29.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas.
- Barkhuizen, G., & Wette, R. (2008). Narrative frames for investigating the experiences of language teachers. *System*, 36, 372-387.
- Bonafide, A. M. A. (2011). *The Construction of Reading Identity in Struggling Middle School Readers* State University of New York, New York, USA.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Collins, J., & Blot, R. K. . (2005). *Literacy and literacies*. Cambridge: CUP.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Çıraklı, M. Z., & Kılıçkaya, F. (2011). Literature Courses in EFL Curriculum: Pre-Service Language Teachers' Perceptions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3).
- Francois, C. (2013). Reading is about relating: Urban youths give voice to the possibilities for school literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(2), 141-149. doi:10.1002/JAAL.218
- Gündüz, N. (2005). A Suggested Syllabus for the Course Introduction to British Literature at ELT Departments.
- Kaya, S. Ü. (2018). Integration of Literature in ELT Classes: A Survey of the Attitudes of ELT Students towards the Study of Literature. *Başkent University Journal of Education*, 5(1), 51-60.
- Kaşhoğlu, Ö., & Ersin, P. (2018). Pre-service teachers' beliefs about literature integration in English language teaching classrooms. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 213-232
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Menard-Warwick, J. (2005). Both a fiction and an existential fact: Theorizing identity in second language acquisition and literacy studies. *Linguistics and Education*, 16(3), 253-274. doi:https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.02.001
- Miller, L. A. (2013). *Developing Reading Identities: Understanding Issues Of Motivation Within The Reading Workshop*
- Norton, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning*. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31. doi:10.2307/3587803
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman/Pearson Education Limited.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. doi:Doi: 10.1017/s0261444811000309
- Pavlenko, A. (2002). Bilingualism and Emotions. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5 th edition)
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell.
- Su, W. (2020). Exploring how rubric training influences students' assessment and awareness of interpreting. *Language Awareness*, 29(2), 178–196. https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1743713
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: CUP.

- Tehan, P., Doğan, Y., & İnan, B. (2015). The Place of Literature in an English Language Teaching Program: What Do Students Think About It? *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(2).
- Tevdovska, E. S. (2016). Literature in ELT Setting: Students' Attitudes and Preferences towards Literary Texts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 161-169. doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.041
- Thomas, C. (2000). From engagement to celebration: A framework for passionate reading. *Voices From the Middle*, 8(2), 16-25.
- Thomas, N., & Osment, C. (2018). Building on Dewaele's (2018) L1 versus LX Dichotomy: The Language-Usage-Identity State Model. *Applied Linguistics*. doi:10.1093/applin/amzo10
- Vural, H. (2013). Use of Literature to Enhance Motivation in ELT Classes. *Mevlana International Journal of Education*, 3(4), 15-23. doi:10.13054/mije.13.44.3.4
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yılmaz, C. (2019). Using literature in the language classroom: Voices of pre-service EFL teachers. In H. Arslan & G. Gianturco (Eds.), *Contemporary Approaches in Social Science Researches* (pp. 35-41). Bialystock: IASSR.
- Zorba, M. G. (2013). Prospective English language teachers' views on literature-oriented courses at Akdeniz University's Elt department. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 70, 1911-1918. doi:doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.269

70. Investigating EFL teachers' perceptions of teaching English proverbs in EFL classes: A cross-cultural study

Fatma KİMSESİZ¹

APA: Kimsesiz, F. (2021) Investigating EFL teachers' perceptions of teaching English proverbs in EFL classes: A cross-cultural study. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1195-1210. DOI: 10.29000/rumelide.997593.

Abstract

Emerging from the experiences of a specific society, proverbs commonly mirror certain cultural signs of the traditions, beliefs, and values of that society. This appears as one of the ways of teaching the target culture through building intercultural connections in English as a foreign language (EFL) classes. Correspondingly, this study reserves two aims: First, to investigate the perceptions of Turkish EFL teachers on teaching English proverbs for intercultural relations and the frequency of using English proverbs in EFL classes and second, to examine the ideas of English native-speaker language teachers residing in Turkey about the intercultural role of learning and using proverbs in learning Turkish. To that end, 65 English teachers participated in a likert-scale pattern of two questionnaires and 4 native English lecturers were e-mail interviewed. The data collected from the participants is analysed and described related to the qualitative and quantitative research procedure of the instruments. The study revealed that for culture teaching in EFL classes, teachers favoured teaching proverbs and they believed that teaching proverbs was effective in improving learners' language skills, grammar and vocabulary learning in learning an L2. As a second finding, native English lecturers were also positive towards learning Turkish proverbs as cultural connectors. Hence, the study accentuates the realization that proverbs can be effectively employed in teaching culture and evoking cultural relations between native language and the target language, plus in improving L2 skills and studies.

Keywords: Intercultural relationship, proverbs, teaching English as a foreign language

İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil olarak İngilizce derslerinde İngilizce atasözlerinin öğretilmesine yönelik algılarının araştırılması: kültürlerarası bir çalışma

Öz

Atasözleri, belirli bir toplumun deneyimlerinden oluşarak, genellikle belirli kültürel geleneklerin izlerini, inançlarını ve bu toplumun değerlerini yansıtır. Bu, yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sınıflarda, kültürlerarası bağ kurma yoluyla hedef kültürü öğretme yollarından biri olarak ortaya çıkar. Dolayısıyla bu çalışma iki amacı barındırır: İlk olarak, kültürlerarası ilişkiler için İngilizce atasözlerini öğretme üzerine İngilizce öğretmenlerinin algılarını ve yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında İngilizce atasözlerini kullanma frekanslarını araştırmak ve ikinci olarak, Türkçe atasözlerini kullanmada ve öğrenmede atasözlerinin kültürlerarası rolü hakkında Türkiye'de yaşamakta olan anadili İngilizce olan dil öğretmenlerinin fikirlerini incelemek. Bu amaçla, 65 İngilizce öğretmeni beşli likert-ölçeği düzeninde iki ankete katıldı ve ana dili İngilizce olan 4

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık Bölümü (Kırşehir, Türkiye), fm.kmssz25@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6758-7393 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.997593]

öğretmenle de e-mail görüşme yapıldı. Katılımcılardan toplanan veriler niteliksel ve niceliksel araştırma yöntemleriyle uyumlu olarak analiz edildi ve tanımlandı. Çalışma, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi sınıflarında kültür öğretimi için öğretmenlerin atasözü öğretmeyi desteklediğini ve atasözlerini öğretmenin ikinci dil öğreniminde öğrencilerin dil yetenekleri, dilbilgisi ve kelime öğrenmeyi geliştirdiği konusunda etkili olduğuna inandıklarını ortaya çıkardı. 2. Bir bulgu olarak, anadili İngilizce olan öğretmenler kültürel bağlayıcı olarak atasözlerinin öğretilmesine olumlu yaklaşmışlardır. Bu nedenle, çalışma atasözlerinin kültürü öğretmede anadil ve hedef dil arasındaki kültürel bağı çağrıştırmada etkili bir şekilde kullanılabildiğini ve yabancı dil yeteneklerini ve çalışmalarını geliştirmede kullanılabileceğini ortaya çıkardı.

Anahtar kelimeler: Kültürlerarası ilişki, atasözleri, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi

1.Introduction

A common strategy used to study the link between culture and language teaching is tracing through an associating line between L1 and L2. As highlighted by McKay (2003), culture has both linguistic and pedagogic impacts on L2 learning. In this sense, proverbs are widely considered to be a good way to promote an intercultural bridge in teaching an L2 (Byram, 1995; Ciccarella, 1996; Richmond, 1987). As a mirror that reflects the elements of a whole society, culture is rated as “a dynamic, developmental, and ongoing process which engages the learner cognitively, behaviorally, and affectively” (Paige et. al., 2003, p. 177). Particularly for increasing learner comprehension in the target language (Sarigül & Ashton-Hay, 2005; Tseng, 2002) and developing intercultural competence (Byram, 1995) exploring the target culture is essential. As underlined by Byram (1995), in language teaching, gaining insights in understanding links and distinctions in L1 and L2 is essential for developing a sound chain ring between these languages. This ring needs to be strengthened by adopting a variety of teaching strategies. Rather than presenting cultural facts, it will be better when culture is seen as an interpersonal process (Kramsch, 1993). Hence, language teachers need to be familiar with the cultural context of the target language they are teaching (Byram, 1994). In foreign language learning, learners should be familiar with culturally convenient ways to communicate effectively (Peterson & Coltrane, 2003; Thanasoulas, 2001).

Phraseology, the study of phrases, concerns with all formulaic language and phraseological units covering proverbs and proverbial expressions, idioms and idiomatic expressions, and literary quotations (Granger & Paquot, 2008; Mieder, 2004). Having been widely adopted in the field of Phraseology, Paremiology, the study of proverbs handle the issue more comprehensively concerning “anthropology, art, culture, folklore, literature, philology, religion, and sociology” (Mieder, 2004). Literally to define, a proverb is an irrevocable epigram that briefs the total event in a humoristic way (Taylor, 1996; Yurtbaşı, 1993) and acts as the largest judiciary at the time of the conversation (Boers, 2000). Moreover, proverbs have a metaphoric (Norricks, 2014) and objective illustration of philosophical truths (Baltacıoğlu, 1994) with figurative characteristics and maintenance of metaphoric competence (Littlemore & Low, 2006; Norricks, 1985). One of the most common characteristic of proverbs is that although they may carry a local origin, they have universal meaning in usage (Gözpınar, 2014). Some proverbs are rhymed as if they were a part of a poem (Batur, 2009). Even though proverbs are depicted with a variety of labels, an inclusive definition comes from Mieder (2004, p.39) who noted that “A proverb is a short, generally known sentence of the folk which contains wisdom, truth, morals, and traditional views in a metaphorical, fixed and memorable form, and which is handed down from generation to generation”. As to the use of proverbs, it is worthwhile to state that they can be encountered in political rhetoric, in song lyrics, headlines in magazines and newspapers, book titles, advertising slogans, cartoon caption,

greeting cards, frequently occurring in radio, TV, commercials, and on the internet (Mieder, 2004; Nippold et al, 2000). As a part of linguistic and social values of the cultural patterns, proverbs picture the customs and lifestyles of a nation's own existence and identity.

2. Proverbs and culture in foreign language teaching

The culture of a nation can be mirrored through several units that make up the total. Among those units, language is one of the most essential factors. In the light of a language, culture is reflected in its literature, linguistic forms, discourse, and other parameters that a language carries and all these figures may encapsulate the wisdom of the past, tradition, social and cultural values, world view, behavior, and tendencies of that nation (Gözpınar, 2014). In foreign language teaching, culture learning has been regarded so essential that in addition to other language skills, Larsen-Freeman (2001) regarded it as the fifth skill in language learning. According to Byram and Feng (2004), for culture learning, learners and teachers need to focus on experiential and experience of differences with a comparative approach. As remarked by Genç & Bada (2005), culture learning can raise cultural awareness of foreign language learners related with both native and target societies. Due to the fact that culture is acknowledged as "the necessary context for language use" (Stern, 1992, p.205), teaching language without culture sounds unfeasible.

From the viewpoint of Byram (1994), foreign language teachers need to take on teaching foreign culture, hence; they need to analyze and experience both L1 and L2 cultures. It is claimed that it is essential for foreign language teachers to benefit from the culture of the target language as a distinct way to teach an L2 (Alptekin, 1993; Ulusoy, 2010). As explained by Palmer & Brooks (2004, p.373) "if they [students] are thinking metaphorically, then they not only can understand experiences that have been depicted metaphorically but can also construct metaphors that reflect their own schematic experiences". In this sense, foreign language teachers should also be familiar with the speech acts and connotations in the target language (Thanasoulas, 2001). Notwithstanding that proverbs emerge from shared cultural wisdom (Norrick, 2014), they spring from community rules and ethics (Lemghari, 2017) and judgments made in different situations by the members of a society (Sarıgül & Ashton-Hay, 2005). Because of the fact that proverbs are regarded as a rich heritage of collective thinking, experience, and value system of the society; they stand for traditional responses to repeated ethical problems verbally transmitting cultural values for generations with an oral history (Kurt, 1992). Embedding it in a cultural base, Norrick (2014, 23) states that proverbs can be described '*within their cultural matrix*'. Their role in bearing '*folklore*' and '*traditionality*' (Norrick, 2014, 11) allows cross-cultural comparison in terms of intercultural transmission and translation, especially to establish a common ground between L1 and L2 (Mandziuk-Nizinska, 2020). In addition, highly equivalent interlingual proverbs coincide in carrying a similar message and actualizing identical parts of the linguistic world model. This makes the proverbs more memorable and clear in both languages (Mandziuk-Nizinska, 2020).

In culture teaching, proverbs enable the exploration of the values reflected in the proverbs of the target language that is learned (Sarıgül & Ashton-Hay, 2005). Thus, it is important to know what specifically should be taught. Relatedly, learners should be able to notice culturally appropriate ways when addressing people, expressing gratitude, and making requests. Therefore, not only linguistic competence but also communicative competence should be improved when learning a foreign language. Proverbs are essential for understanding different spoken and written discourse (Litovkina, 2000) and for relating to concepts akin in learners' L1 when the nucleus of a proverb is literally covered (Collis, 1994). By linking proverbs to daily situations in language use, learners' understanding of the language in

particular contexts can be facilitated (Ok, 2015). However, learners can get confused and misunderstand the interactions with each other when they are unable to understand the figurative language.

Few studies have focused on the effect of proverbs in the investigation of foreign language teaching and culture in Turkey. These studies generally focused on the primary role of proverbs as cultural ties between English and Turkish languages in learning EFL (Can, 2011; Gözpinar, 2014; Koçer & Dinçer, 2011; Yağız & Izadpanah, 2013). As prior research, Can (2011) investigated the perceptions of freshman ELT students on teaching English proverbs. The study proved positive results although most of them stated that cultural aspects of proverbs sounded interesting to them and yet did not have enough knowledge about English proverbs. Thus, the study concluded that ways to direct ELT students to focus on proverbs and to increase their awareness in language use can be promoted, benefitting from their knowledge of proverbs in L1 and reflect their knowledge of English proverbs into their own teaching. Carrying out a comparative study, Ok (2015) found out that learners found learning proverbs enjoyable and interesting as they explored and interpreted the same proverb in their native language rather than translating it in a form of one-to-one correspondence.

Aiming to investigate the ways that are adopted in teaching proverbs in EFL, Gözpinar (2014) discovered a positive effect on learning EFL related with the development of cultural learning, metaphorical understanding, and the development of effective interactive skills. Some of the participants focused on the cultural aspect of proverbs. Thus, by learning proverbs as a sign of cultural figures of that society, the learners can notice the similar and distinct patterns between the target culture and their native culture. To investigate whether specific L2 course books involve cultural patterns, several studies have been conducted (Can, 2011; Çakır, 2010; Çelik & Erbay, 2013; Ulum & Bada, 2016). These studies generally concluded that target culture needs to be taught as a step in building a cultural bridge between two languages. However, some L2 course books involve rare proverbs. Regarding this issue, teachers and learners feel the necessity to show more attention to the proverbs involved in the course books (Can, 2011; Çakır, 2010).

All things considered about the relation between proverbs and culture in foreign language teaching, the aim here is to investigate perceptions of EFL teachers in Turkey about teaching proverbs for their role in building an intercultural bridge between English and Turkish in EFL classes. To further the study, the following research questions were adopted:

1. What are the opinions and attitudes of English teachers towards the use, contribution, and role of using proverbs in teaching EFL?
2. How often do teachers of English use proverbs for teaching the target culture in EFL classes?
3. How do English native speakers living in Turkey feel about the cultural role of learning Turkish proverbs in both English and Turkish?

3. Method

Design

This study employs a mixed-method research design generating both qualitative and quantitative procedures. The quantitative aspect is descriptive and employs two questionnaires applied to English teachers. The questionnaires are adapted from Gözpinar's study on teaching English proverbs in EFL

classes (2014). On the other hand, the qualitative part includes semi-structured e-mail interviews with four English native speakers teaching English and residing in Turkey.

Participants

Teacher participants

Sixty five teacher participants (54 females, 11 males) who teach English as a foreign language in Turkey participated voluntarily in the quantitative part of the study. The participants were selected through simple random sampling. Their ages range between 24-60. 77% (N=50) of them were ELT graduates, 20% (N=13) were graduates of ELL and 3% (N=2) are graduates from some other departments. 17 % (N=11) of them are teaching English at a primary school, 25% (N= 16) are teaching at secondary school, 35% (N=23) are teaching at high school, and 23% (N=15) are teaching English at higher education level in Turkey. The range of their experience year in teaching EFL is shown in Table 1 below.

Table 1. Experience year of teacher participants in teaching English

Experience year in teaching English	N	%
1- 4 years	3	5
5-9 years	14	22
10-14 years	28	43
15-19	11	15
20 and more	9	14

Participants of the e-mail interview

Four (F=2, M=2) participants took part in an e-mail interview. They are native speakers of English and they have been living in Turkey for at least 5 years. Their ages range between 34 -63. Three of the participants are from The United States and one of them is from England. The participants have been teaching English at higher education levels in Turkey for more than 4 years.

Instruments

The first instrument is a pair questionnaires applied to 65 English teachers in Turkey. The questionnaires were adapted from Gözpinar's study in 2014 and the participants participated in the questionnaires via an online document survey link. The questionnaires are given in Appendix A and Appendix B. As described by Gözpinar (2014), initial piloting was carried out with five experts to be understandable in English for ensuring high reliability and validity.

The first questionnaire involves 16 items surveying the agreement of the participants on the statements. The second questionnaire surveys the frequency of using proverbs in EFL classes by the participants. These totally 26 items of the instrument were formed in the Likert scale that is the most commonly preferred scaling technique as it is simple, versatile, and reliable (Dörnyei, 2003). The instrument asks the respondents to indicate some demographic information about themselves and to click on their answers about their ideas and behaviors related with the role of proverbs in building an intercultural relationship between cultures and the frequency of their use of proverbs in teaching EFL to be indicated in a multiple-choice fashion.

The second instrument employs a semi-structured e-mail interview that is based on computer-assisted communication (Linabary & Hamel, 2017). The e-mail was held with 4 native speakers of English living in Turkey. Previously, 12 interviewees were contacted through e-mails requesting them to reply to three open-ended interview questions related with their ideas and approaches towards using proverbs and their role as cultural connectors between Turkish and English. However, 4 of them replied to the e-mail, expressing their ideas and feelings related with the interview questions. The e-mail interview questions are given in Appendix C.

Procedure

For the first phase of the study, 65 teachers of English participated in two online questionnaires formed through 'docs with google workspace' programme. The first questionnaire surveyed teachers' opinions and attitudes towards the use, contribution and the role of proverbs in teaching EFL. The second questionnaire surveyed the frequency of using English proverbs by the participants in EFL classes. Data were collected through the questionnaire from teacher participants who were sent links requesting them to participate in the questionnaire described above. The data obtained from the questionnaire was re-tabled and documented by the researcher. No names were placed on this survey. It has been assumed through the study that participants are familiar with the definition and role of proverbs in a language. For the next data collection procedure, 4 native speakers of English teaching English in Turkey were sent e-mails requesting them to reply the interview questions. Their answers were documented from the e-mail replies by the researcher.

Data analysis

The data of the questionnaire survey from English language teachers were collected through an online document form designed by the researcher and analysis of the questionnaire survey was conducted through the analytics of the 'docs with google workspace' programme for the related questionnaire. The data collected from the native speakers of English living in Turkey were documented and arranged in a question-answers pattern for each question by the researcher.

4. Findings and results

What are the opinions and attitudes of English teachers towards the use, contribution, and role of using proverbs in teaching EFL?

To find out EFL teachers' opinions and attitudes towards the use, contribution, and the role of using proverbs in teaching EFL, initially participants were asked to respond to 6 items based on a Likert scale. Regarding the ideas of the teacher participants about the roles of proverbs in teaching language skills, the responses are as follows:

Table 2. Teachers' Responses about the Roles of Proverbs in Teaching Language Skills

No	Statements	Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree
Percent %						
1	Learning proverbs is integral to the overall English language learning experience.	25	57	13	5	0
2	To communicate effectively in English, you need to learn to use proverbs	19	57	15	9	0
3	Using proverbs in oral presentations will make them more effective.	37	53	5	5	0
4	Knowing proverbs will improve reading skills.	29	59	6	6	0
5	Using proverbs in written communication will improve writing skills.	32	43	20	5	0
6	Understanding proverbs improves listening comprehension.	43	48	9	0	0

Based on their opinion, as shown in Table 2 above, most of the teachers (item 1, 82%, N=53) thought that learning proverbs is integral to the overall English language learning experience, however, a few participants (item 1, 5%, N=3) disagree with this idea. Similarly, most of the teachers (item 2, 76%, N=49) feel that they need to learn how to use proverbs to communicate effectively in English and they agree with the idea that using proverbs in oral presentations will make them more effective (item 3, 90%, N=58). The majority of the teachers think that knowing proverbs will improve reading skills (item 4, 80%, N=52), and their writing skills will be improved by using proverbs in written communication (item 5, 75%, N=48). Finally, almost all of the teachers are positive with the idea that listening comprehension can be improved through understanding proverbs (item 6, 91%, N=59).

Secondly, regarding the perceptions of teachers on the literary aspects of proverbs and their role as a culture reflector, statistics are as follows based on a 6-item Likert scale:

Table 3. Teachers' perceptions on the literary aspects of proverbs and their role as culture reflector

No	Statement	Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree
Percent %						
7	English proverbs are important in understanding cultural differences and similarities.	68	26	6	0	0
8	Knowing English proverbs is helpful in understanding English humour.	68	27	5	0	0
9	Learning English proverbs is helpful in expressing oneself using figurative language.	46	43	11	0	0
10	Outside the classroom, one needs to understand proverbs when communicating in English.	17	54	21	8	0
11	Proverbs should be included in English textbooks.	42	48	6	2	2
12	Proverbs should be a part of the English language curriculum	32	55	9	2	2

Table 3 above displays teachers' perceptions on the literary aspects of proverbs and also their role as culture reflectors. Nearly all of the participants agreed upon the importance of using proverbs in understanding cultural differences and similarities (item 7, 94%, N=61) and its contribution to understanding English humor (item 8, 95%, N=62). Most of the participants noted that learning English proverbs is helpful in expressing themselves using figurative language (item 9, 89%, N=58) and that proverbs are important in outside communication (item 10, 81%, N=53). A great majority of the participants thought that proverbs should be included in course books as a part of the English language curriculum (item 11, 89%, N=58) and they should be included in the English language teaching curriculum (item 12, 87%, 57).

Regarding the teachers' knowledge about proverbs, their responses are as follows:

Table 4. Teachers' Knowledge about Proverbs

No	Statement	Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree
Percent %						
13	I teach proverbs in my classroom	19	44	26	9	2
14	I know the semantic features of proverbs (e.g. their themes, synonyms and antonyms, etc.).	14	49	23	11	3
15	I understand the literary aspects of proverbs (e.g. use of metaphors, rhyme etc.).	17	57	20	6	0
16	I understand the cultural aspects of English proverbs.	17	61	17	5	0

Table 4 above reveals that more than half of the teachers admitted that they teach proverbs in their English classes (item 13, 63%, N=41) and they know their semantic features (item 14, 63%, N=41). They also revealed that they understand the literary (item 15, 74%, N=48) and cultural (item 16, 78%, N=51) aspects of English proverbs.

How often do teachers of English use proverbs for teaching the target culture in EFL classes?

Regarding the frequency of the use of English proverbs in teaching EFL, their responses are displayed as follows:

Table 5. The Frequency of Teachers' Use of Proverbs in their EFL Classes

No	Statement	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
Percent %						
17	I teach the importance of proverbs in communication.	8	29	43	18	2
18	I explain the poetic features of proverbs (e.g. rhyme, alliteration, meter etc.)	8	19	32	22	20
19	I teach English proverbs in comparison with Turkish proverbs.	15	32	34	14	5
20	I use English proverbs in culture teaching.	12	42	31	15	0
21	I use proverbs while teaching grammar.	2	15	37	31	15

22	I use proverbs while teaching vocabulary.	5	26	46	15	8
23	I use proverbs to teach listening skills.	3	26	37	23	11
24	I use proverbs to teach writing skills.	2	29	29	26	14
25	I use proverbs to teach speaking skills.	5	37	31	21	6
26	I use proverbs to teach reading skills.	3	40	31	18	8

Table 5 above reveals the frequency of teachers' use of proverbs in their EFL classes. As shown, proverbs' frequency of use varies. Nearly half of the teachers stated that they sometimes focus on the importance of proverbs in communication (item 17, 43%, N=28) and explain the poetic features of English proverbs (item 18, 32%, N=21). Some of the teachers noted that they teach English proverbs concerning Turkish proverbs (item 19, 47%, N=31). More than half of the teachers stated that in culture teaching, they apply to English proverbs (item 20, 54%, N=35). Some of the participants (%37, N=24) admitted that they sometimes use proverbs while teaching grammar (item 21, 37%, N=24). Adding the frequency of proverb use in classes, participants stated that they commonly use proverbs in improving vocabulary (item 22, 46%, N=30), listening skills (item 23, 37%, N=24), in developing writing (item 24, 31%, N=20), speaking (item 25, 42%, N=27) and reading skills (item 26, 43%, N=28).

How do English native speakers living in Turkey feel about the cultural role of proverbs in both English and Turkish?

Based on the interview results, the researcher identified that participants agreed that proverbs are important for building an intercultural relationship when learning an L2. Related with the second research question, replies from the e-mail interview of the first question render their opinions about the importance of proverbs for building intercultural relationship when learning an L2.

As noted by P1, *"it is good to cover them enough that the students will understand them if they see them in writing or hear them referenced somewhere, but in terms of being able to use them. However, when I hear proverbs used in conversation it is actually mostly by non-native speakers and the result is kind of like when older people try to use the new slang to fit in with kids. The nouns and verbs might be different but the concept is the same like to look at underlying norms and rules, but I usually mention to my students that most people are not throwing these phrases into casual conversation. They might have it written on a magnet on their refrigerator, or use one as a caption on some Instagram photo, but if they are talking to their friend online the night before big exam, they are not at all likely to write "okay I gotta go; early bird catches the worm."*

On this sense, P2 stated that *"learning of proverbs helps and provides another layer in language needs."* Moreover, P3 agreed upon the view that proverbs are important for building intercultural relationship when learning and L2. P4 also noted that *"proverbs are fun and enlightening, and though I cannot say how important they are, I believe that they enrich the language learning experience in many ways. They bring insight into the cultural nature of language, generally, and they show the universality of wisdom across cultures, our shared wisdom, what we have in common rather than what divides us. They are little pathways into culture, one could say, that support a better understanding of a new language as a whole."*

The importance of proverbs has been a central issue related to the ideas of native speakers living in Turkey. To begin with, P1 stated that, proverbs may be useful particularly in written or oral form; however she stated that she didn't agree with its importance in usage, considered it as a kind of old

tradition common among old people, and claimed that it serves the purpose to be written on magnets or as captions. However, other participants noted that learning proverbs is needed (P2) and important (P3) for building an intercultural relationship in foreign language learning. Similarly, P4 acclaimed that proverbs enrich the language learning experience in many ways. Overall, excerpt 1 designated that participants are positive about the cultural role of proverbs in both English and Turkish. Although one of the participants declare that in case of communication with non-native speakers, it may not be necessary; other participants highlighted that proverbs are fun and entertaining pinning on their importance in the cultural nature of language. Referring to the abovementioned excerpt, as an outstanding viewpoint, what was expressed by P4 was that culturally, proverbs reflect what we have in common rather than what divides us.

For the necessity of learning Turkish proverbs in order to improve their oral skills, P1 noted that *“it makes me a little crazy because I think there is more of a tendency in English to just say it instead of using a more ambiguous phrase. Whereas in Turkish, I feel like they cannot get by comfortably without knowing proverbs. (I cannot pick up on it yet to notice if people think that it is rude to say something directly instead of using the proverb. I hope it is not it is I hope they at least understand direct is really my only option if I can even manage that much. I know sometimes I will explain to my students "What you said is not wrong, but this is another one of those cases where there is going to be a difference between being technically right and sounding normal"”*.

On the same question, P4 noted that *“I have only been in Turkey three years and am still a beginner in Turkish, but I love learning proverbs from my native speaker friends and colleagues. I am a high level speaker of Russian, and also never tire of learning new Russian proverbs, as well. This harkens back to the nature of proverbs as keys to opening small doors into a higher understanding of the insightful nature of a culture when it comes to understanding the human experience. Though my language skills may not allow me to just share a proverb in a real-life language situation, such as on the street here in Ankara, I put such proverbs into my language notebooks and allow myself to feel a little thrum of pleasure and confidence in that I am one tiny step closer to a higher understanding of Turkish”*.

For the second question that examined participants' need for learning Turkish proverbs in order to improve their oral skill, they favored learning Turkish proverbs. As clarified by P1, she needs to grasp what people mean when they use proverbs. Another viewpoint that is integral to the part of language and culture was accounted by P4 who exemplified the nature of proverbs as keys that open doors for a better understanding of the nature of a culture. He also noted that he feels pleased and confident when he gets to know what an encountered proverb deeply means.

For the ideas of participants about interlingual proverbs and feeling warm towards target culture, P1 noted that *“it is good for that and we go over it that way in my class sometimes. If we are talking about daily situations and there is a proverb that would apply to the situation, I will usually tell them what it is and explain it and about half the time or more they realize there is a phrase with similar meaning in Turkish”*. Moreover, P3 stated that such proverbs make her feel warm towards Turkish language. Then she feels that we have much things in common to share.

On the same issue, P4 replied that *“I believe that similarities between the cultures should be exploited in a positive way. Anything that brings us closer to our shared humanity supports the reasons why we learn languages. If the proverbs are similar, but use different metaphorical language units, for example, they serve to show how the languages and culture may differ in expressing ideas, but how*

the ideas are essentially the same, proving that common ground exists, no matter how it has been expressed throughout time in various cultures”.

As indicated by the abovementioned excerpts, participants feel that interlingual proverbs approximate them a step further to each other’s language. As exemplified by P1, they may encounter some common proverbs with a similar meaning in both languages, and this makes them feel good. P3 stated that he feels warm toward the Turkish language and feels that we have common things to share. In a similar vein, P4 stated that there is a common ground in the way ideas are expressed no matter how much change in time they have been exposed to. The central issue addressed here is that interlingual factors between two languages may bring the members of those communities closer and prove that common grounds may exist culturally.

5. Discussion

The present study attempts to crystallise connecting role of proverbs for cultural awareness in learning and teaching a foreign language. It has been highlighted in many cultural and linguistic studies that language and culture are inevitably intertwined (Alptekin, 1993, 2002; Byram, 1994; Peterson & Coltrane, 2003; Scarino, 2010). Although there has been less previous evidence for the cultural impact of proverbs in teaching EFL in Turkey, insights drawn from scholarly literature are supplemented with those from studies in comparatively presenting proverbs for the sake of motivating learners in learning L2 (Koçer & Dinçer, 2011; Yağız & Izadpanah, 2013). Prior research also focused on the prime role of language teachers to sketch best ways to include proverbs in the language teaching process as a cultural attachment (Can, 2011; Genç & Bada, 2005; Gözpınar, 2014; Kuru Gönen & Sağlam, 2012; Moein, Khosravi & Yazdani, 2014). Similar to the current research, Kuru Gönen & Sağlam (2012) concluded that teachers are commonly aware of the importance of teaching and integrating culture in EFL classes, however, they need to consider the curricular considerations which commonly lack cultural focus. In this study, it has been found out that the majority of the teachers who took the questionnaire agreed that proverbs are important for a better understanding of the English language culture, especially in literal ways and they revealed that they know proverbs and teach them by associating them with related themes in English classes. They also revealed that they use proverbs for a variety of reasons such as focusing on cultural integrity, vocabulary teaching, and communicative reasons. These results confirmed the study by Koçer & Dinçer (2011) designating that culture-integrated courses can enable teachers to maintain imaginative ideas and to get students to have broad visions about the world. Similar results were later discovered by Can (2011) with student-teachers. She found out that most of the EFL student-teachers that participated in their study had positive attitudes towards learning and teaching English proverbs revealing that their knowledge of proverbs was insufficient since they did not encounter them in English classes at high school.

Correspondingly, prior research generally outlined that English teachers should consider proverbs in teaching culture in a comparative way. Gözpınar (2014) proffered that English teachers need to collaborate for investigating the best ways to teach proverbial wisdom and proverbs especially to teach moral values in a more understandable way concluding that teaching proverbs will help for improving the multicultural perspective of the students. As a matter of fact, these findings point out the advantages and practicability of teaching proverbs as cultural connectors both in L1 and L2, virtually in teaching L2.

Another conclusion that can be drawn from this study is by native speakers who were e-mail interviewed. They expressed that proverbs are useful and necessary when learning a foreign language and they can be entertaining in noticing the cultural nature of the languages as they reflect our common values rather than our distinctions. Hence, as outlined by Yağız & Izadpanah (2013), it is better for language teachers to equip themselves with the knowledge of the target culture to make learners familiar with cultural differences and have high esteem for their own culture in order to forward language learning process. Findings in this study are also consistent with the results of Moein, Khosravi & Yazdani (2014), who concluded that teaching proverbs should be considered more seriously, by observing the cultural differences and presenting them in a comparative way for more effective teaching. Reviewing all these, it is possible to make a point for connecting these two research areas: English teachers commonly use and teach proverbs of the target language in teaching EFL and native English teachers find learning the proverbs of the target culture useful for the same reason; to build a cultural bridge between two languages when learning an L2.

6. Conclusion and pedagogical implications

This study was conducted first, to investigate the perceptions of Turkish EFL teachers' on teaching English proverbs for intercultural relations; and second, to examine the ideas of native English speakers residing in Turkey about the intercultural role of employing proverbs in L2 learning. For this aim, 65 English teachers in Turkey were applied two questionnaires designed with a Likert scale through an online document form and the description of the data was analyzed quantitatively. Next, 4 native speakers living in Turkey were e-mail interviewed. The data were documented and interpreted from the e-mail replies by the researcher. In conclusion, the current study yielded bounding results in terms of involving proverbs as cultural connectors. The results showed that teachers are generally in favor of the use of proverbs as part of culture teaching in EFL classes and they believe that teaching proverbs can enhance language skills, vocabulary teaching, and improving grammar. Another conclusion drawn from this study is that native English speakers living in Turkey also feel the necessity for exploring the common grounds in using proverbs due to their cultural role in building familiarity and connection in both languages.

Thus, in the light of these findings and the studies discussed previously, teaching and learning proverbs of the target language is suggested in order to make learners feel a sense of cultural relationship and affinity. They need to feel that a foreign language is not something far beyond our windows opening for life, rather it's something with common beliefs and experiences that belong to all humanity. Then, their knowledge can be more significant and meaningful.

References

- Aksoy, O. A. (1998). *Dictionary of Proverbs and Idioms*. Istanbul: İnkılap, 1998.
- Alptekin, C. (1993). 'Target-Language Culture in EFL Materials'. *ELT Journal*. Vol. 47.
- Baltacıoğlu, H. (1994). *Türke doğru*. Ankara: AKM.
- Batur, S. (2009). *Açıklama ve öyküleriyle Türk atasözleri*. (2. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21, 553-571.
- Byram, M. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Great Britain: WBC. Fransisco: Jossey-Bass Publications.
- Byram, M. (1995). Foreign language teaching and intercultural citizenship. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1(3), 53-62.

- Byram, M., & Feng, A. (2004). Culture and language learning: teaching, research and scholarship. *Language teaching.*, 37(3), 149-168.
- Can, N. (2011). A proverb learned is a proverb earned, MA. Thesis, METU, Ankara.
- Ciccarelli, A. (1996). Teaching culture through language: Suggestions for the Italian language class. *Italica*, 73(4), 563-576.
- Çakır, İ. (2010). The frequency of culture-specific elements in the ELT coursebooks at elementary schools in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(2), 182-189.
- Çelik, S., & Erbay, Ş. (2013). Cultural Perspectives of Turkish ELT Coursebooks: Do Standardized Teaching Texts Incorporate Intercultural Features?. *Education and Science*, 38(167), 336-351.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaire in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gözpınar, H. (2014). The role of proverbs in forming intercultural awareness (on the basis of teaching English, Georgian and Turkish languages). Unpublished Doctoral Dissertation, Ivane Javakhishvili Tbilisi State University.
- Granger, S., & Paquot, M. (2008). Disentangling the phraseological web. In S. Granger & F. Meunier (Eds.), *Phraseology: An interdisciplinary perspective* (pp. 27-51). Amsterdam: John Benjamins.
- Koçer, Ö., & Dinçer, A. (2011). The Effect of Culture Integrated Language Courses on Foreign Language Education. *Online Submission*, 8(3), 257-263.
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kurt, İ. (1992). Türk Atasözlerinde Psikolojik Bir Yaklaşım. Mas Matbaacılık. Ankara.
- Kuru Gönen, İ., & Sağlam, S. (2012). Teaching culture in the FL classroom: teachers' perspectives. *International Journal of Global Education*, 1(3).
- Lemghari, E. (2017). Conceptual metaphors as motivation for proverbs lexical polysemy. *International journal of language and linguistics*. 5(3), 57-70. doi: 10.11648/j.ijll.20170503.11.
- Linabary, R. J., & Hamel, A. S. (2017). "Feminist online interviewing: ongoing issues of power, resistance and reflexivity in practice." *Feminist Review* No:115, ss. 97-113.
- Litovkina, A. (2000). A Proverb a Day Keeps Boredom Away. Szekszárd-Pécs: IPF- Könyvek.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006). *Figurative thinking and foreign language learning*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Mandziuk-Nizińska, J. (2020). To translate, or not to translate: A cognitive linguistic analysis of selected English and Polish proverbs.
- McKay, S. L. (2003). The Cultural Basis of Teaching English as an International Language. Online Documents at URL <http://www.tesol.org/pubs/articles/2003/tm13-4-01.html>.
- Mieder, W. (2004). *Proverbs - A Handbook*. Westport, CT; Greenwood Press.
- Moein, B., Khosravi, R., & Yazdani, H. (2014). The Role of Cross-linguistic Experience on English Idiom and Proverb Comprehension: A Case of Iranian Turkish Learners of English as a Foreign and Third Language. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(5).
- Nippold, M. A., Allen, M. M., & Kirsch, D. I. (2000). "How adolescents unfamiliar proverbs: The role of top-down and bottom-up processes." *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 43:621-630.
- Norrick, N.R. (1985). *How Proverbs Mean: Semantic Studies in English Proverbs*. Amsterdam: Mouton.
- Norrick, N. R. (2014). Subject area, terminology, proverb definitions, proverb features". Introduction to Paremiology, edited by Hrisztalina Hrisztova-Gotthardt and Melita Aleksa Varga, Warsaw, Poland: De Gruyter Open Poland, 2015, pp. 7-27. <https://doi.org/10.2478/9783110410167.1>.

- Ok, S. (2015). Reflections of ELT students on learning proverbs, *International Journal of Language Academy*, 3-4, 251-269.
- Paige, R.M., Jorstad, H.L., Siaya, L., Klein, F., & Colby, J. (2003). Culture learning in language education: A review of literature. In L. Lange & R. M. Paige (Eds.), *Culture as the core* (pp. 173-237). Greenwich, CT:Information Age Publishing.
- Palmer, B. C., & Brooks, M. A. (2004). Reading until the cows come home: Figurative language and reading comprehension. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 47, 370-379.
- Peterson, E., & Coltrane, B. (2003). Culture in Second Language Teaching. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, EDO-FL-03-09.
- Richmond, E. B. (1987). Utilizing proverbs as a focal point to cultural awareness and communicative competence: Illustrations from Africa. *Foreign Language Annals*, 20(3), 213-216.
- Sarigul, E., & Ashton-Hay, S. (2005). Culture and English Language Teaching: Raising Awareness. In Proceedings 9th International INGED (Turkish English Education Association) Conference "New Horizons in ELT", Economics and Technical University, Ankara Turkey.
- Taylor, A. (1996). Problems in the study of proverbs. *De Proverbio, An Electronic Journal of International Proverb Studies*, Vol. 2, No. 2: 1-17. ISSN 1323-4633.
- Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical pedagogy*, 3(3), 1-25.
- Tseng, Y.-H. (2002). A Lesson in Culture. *ELT*, 56, 11-21.
- Ulum, Ö. G., & Bada, E. (2016). Cultural elements in EFL Course books, *Gaziantep University Journal of Social Sciences* 15(1): 15-26.
- Ulusoy, A. E. (2010). Atasözü neydi, ne oldu? [What was, and what now is, a proverb]. *Milli folklor*, 22(88), 5-15.
- Yağiz, O., & Izadpanah, S. (2013). Language, Culture, Idioms, and Their Relationship with the Foreign Language. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(5).
- Yurtbaşı, M. (1993). A Dictionary of Turkish Proverbs, Ankara: Turkish Daily News.

Appendix A

Item	Statements	Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree
1	Learning proverbs is integral to the overall English language learning experience.					
2	To communicate effectively in English, you need to learn to use proverbs					
3	Using proverbs in oral presentations will make them more effective.					
4	Knowing proverbs will improve reading skills.					
5	Using proverbs in written communication will improve writing skills.					
6	Understanding proverbs improves listening comprehension.					
7	English proverbs are important in understanding cultural differences and similarities.					

- Item 8** Knowing English proverbs is helpful in understanding English humour.
- Item 9** Learning English proverbs is helpful in expressing oneself using figurative language.
- Item 9** Outside the classroom, one needs to understand proverbs when communicating in English.
- Item 10** Proverbs should be included in English textbooks.
- Item 11** Proverbs should be a part of the English language curriculum
- Item 12** English proverbs are important in understanding cultural differences and similarities.
- Item 13** I teach proverbs in my classroom
- Item 14** I know the semantic features of proverbs (e.g. their themes, synonyms and antonyms, etc.).
- Item 15** I understand the literary aspects of proverbs (e.g. use of metaphors, rhyme etc.).
- Item 16** I understand the cultural aspects of English proverbs.

Appendix B

Item	Statements	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
Item 17	I teach the importance of proverbs in communication.					
Item 18	I explain the poetic features of proverbs (e.g. rhyme, alliteration, meter etc.)					
Item 19	I teach English proverbs in comparison with Turkish proverbs.					
Item 20	I use English proverbs in culture teaching.					
Item 21	I use proverbs while teaching grammar.					
Item 22	I use proverbs while teaching vocabulary.					
Item 23	I use proverbs to teach listening skills.					
Item 24	I use proverbs to teach writing skills.					
Item 25	I use proverbs to teach speaking skills.					
Item 26	I use proverbs to teach reading skills.					

Appendix C

The e-mail interview questions with the native speaker participants

1. Do you think that proverbs are important for building intercultural relationship when learning an L2? If yes, in what ways do you think so?
2. Do you find it necessary to learn Turkish proverbs in order to improve your speaking or listening skills in Turkish? If yes, how do you learn them?
 1. Do you feel that proverbs that are akin in meaning and that apply to the same situation in both L1 and L2 enable learning them? If yes, do they make you feel a warm relationship with Turkish language? How can you evaluate it?

71. Perulu yazar José María Arguedas'ın *Los Ríos Profundos* başlıklı romanında melez kimliğin yeniden oluşturulma çabası¹

Olca ÖZTUNALI²

APA: Öztunalı, O. (2021). Perulu yazar José María Arguedas'ın *Los Ríos Profundos* başlıklı romanında melez kimliğin yeniden oluşturulma çabası. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1211-1220. DOI: 10.29000/rumelide.996919.

Öz

Perulu yazar José María Arguedas, Latin Amerika neo-yerli edebiyatın en önemli temsilcilerinden biri olarak kabul edilir. 1958 yılında yayımlanan *Los Ríos profundos* başlıklı romanı yazarın üçüncü kitabıdır. Bu Romanında Arguedas, Peru toplum yapısının temelini oluşturan 'yerli' ve 'beyaz' kültürlerin farklılıklarını, ben anlatıcısı melez bir çocuk olan kahramanın yaşam öyküsü üzerinden anlatır: çocuk kahraman Ernesto'nun Cusco'da başlayan hikayesi, Abacay'da bir Hristiyan okulunda devam eder. Bu okulda Ernesto'nun aldığı derin zihinsel, duygusal ve ruhsal yaralara tanık oluruz. Çünkü bu okula başlayıncaya kadar içinde yetiştiği yerli kültürde söz konusu üç unsur birbiriyle uyum içindedir; her biri diğerini tamamlar. Oysa 'beyaz' adamın getirdiği Avrupa kültürü 'dualite' ye dayanır. Bu ön kabul de içindeki evrensel birlik duygusunu ve aynı ölçüde dış gerçeklikle olan ilişkisini zedeler. Bilindiği gibi, Arguedas'ın bu romanının ana eksenini belirleyen melez kimlik, yazarın kendi hayatının da bir gerçeğidir. Söz konusu kimlik tıpkı Peru'nun coğrafi yapısını oluşturan zıtlıklar gibi kendi içinde kültürel zıtlıklar barındırır: nasıl ki Peru coğrafyası temelde yerli kültürü yaşatan dağ kültürü ve Avrupa kültürünü yaşatan kıyı kültürü olarak ikiye ayrıldıysa, José Maria Arguedas'ın melez kimliğini de bu iki kültürel coğrafya oluşturur, tıpkı romanın kahramanı Ernesto gibi. Her ikisinde de melez kültürü oluşturan temel zıtlıkların başında dil gelir: dağ kültüründe, Peru'nun yerli dili olan Quechua konuşulurken, kıyı kültüründe İspanyolca konuşulur. Dil kuşkusuz konuşmanın ötesinde, gerçekliği algılama değerlendirme biçimidir. Bu düzlemde, Ernesto'nun yaşamsal deneyimlerinin bireysel bir tarih olarak ele alınacağı çalışmamız, Arguedas'ın da Ernesto üzerinden işlediği 'melezlik durumunu'nu kültürel anlamda yeniden oluşturma çabasına bir yaklaşım olacaktır. Bunu yaparken öncelikle, melez kimliği oluşturan temel unsurlar belirlenecek, bu unsurların birbirleri ile olan ilişkileri ve çatışmaları saptanacak, son olarak olası çözümler üzerine durulacaktır. Çalışmamızın çıkış noktasını *Los ríos profundos* romanı, aynı zamanda bir antropolog da olan José María Arguedas'ın kendi düşünceleri ile yazar üzerine uzmanlaşmış Latin Amerikalı araştırmacıların çalışmaları oluşturacaktır.

Anahtar kelimeler: José María Arguedas, Los ríos profundos, Peru Edebiyatı, neo-indigenismo

¹ 23-24 2019 tarihinde Ankara'da gerçekleşen 2nd International Congress son Multidisciplinary Social Science (ICMUSS 2020) kongresinde sunulan "The Universal Unity and A Children's Toy "Zumbayllu" in the Novel Los Ríos profundos" başlıklı bildirdiden geliştirilerek yazılmıştır.

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İspanyol Dili ve Edebiyatı (İstanbul, Türkiye), suristan@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-8565-5863 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.996919]

The attempt to re-create mixed race identity in the novel *Los Ríos Profundos* by the Peruvian author José María Arguedas

Abstract

Peruvian author José María Arguedas is considered to be one of the leading writers of the neo-indigenismo literature in Latin America. In his third novel *Los Ríos profundos* published in 1958, Arguedas portrays the differences between the 'indigenous' and 'white' cultures through the life story of a mixed race boy named Ernesto, the main protagonist of the novel. Starting in Cusco, Ernesto's story continues in Abacay at a Christian school. As readers, we witness the deep wounds inflicted on Ernesto's mind, soul and emotions. These three elements are in harmony and complementary of each other in the indigenous culture that Ernesto is brought up with prior to his schooling. The European culture that is brought by the 'white' man, on the other hand, is based on 'duality.' This presupposition damages Ernesto's sense of universal wholeness as well as his relationship with outer reality. As known, the mixed race identity, which determines the central axis of the novel, also coincides with the reality of Arguedas's life. This type of identity houses cultural dichotomy paralleling the contrasts contained in Peru's topography. The Peruvian geography is split into two cultures: the indigenous culture that lives high in the mountains and the European culture that lives by the sea. José Maria Arguedas's identity as a mixed race person also contains two cultural climates, very much like the novel's protagonist, Ernesto's. In both cases, among the many contradictions that form the mixed race culture, language is a primary one. In the mountains Quechua, the native language of Peru, is spoken, whereas in the culture of the sea, Spanish is used. Beyond communication, language is certainly a way of perceiving and evaluating reality. Along this line, taking Ernesto's lived experience as a micro history, this paper offers a perspective on Arguedas's depiction of 'the condition of mixed race through the character of Ernesto in his attempt to recreate it on the cultural level. In doing so, firstly the main components of the mixed race identity are identified, then the relationships and conflicts of these elements with each other are determined, and lastly potential resolutions are offered. In addition to the novel *Los ríos profundos* as the primary source, the own thoughts of José María Arguedas (he was also an anthropologist) and secondary sources such as articles on Arguedas written by Latin American scholars are utilized.

Keywords: José María Arguedas, *Los ríos profundos*, Peruvian Literature, neo-indigenismo

Giriş

Perulu yazar José María Arguedas, Latin Amerika neo-yerli edebiyatın en önemli temsilcilerinden biri olarak kabul edilir. 1958 yılında yayımlanan *Los Ríos profundos* başlıklı roman yazarın üçüncü kitabıdır. Bu romanında Arguedas, Peru toplum yapısının temelini oluşturan 'yerli' ve 'beyaz' kültürlerin farklılıklarını, ben anlatıcısı bir çocuk olan kahramanın yaşam öyküsü üzerinden anlatır: çocuk kahraman Ernesto'nun Cusco'da başlayan hikayesi, Abacay'da bir din okulunda devam eder. Bu okulda Ernesto'nun aldığı derin zihinsel, duygusal ve ruhsal yaralara tanık oluruz. Çünkü okula başlayınca kadar içinde yetiştiği yerli kültürde söz konusu üç unsur birbiriyle uyum içindedir; her biri diğerini tamamlar. Oysa 'beyaz adam'ın getirdiği Avrupa kültürü 'dualite' ye dayanır. Bu ön kabul de içindeki evrensel birlik duygusunu ve aynı ölçüde dış gerçeklikle olan ilişkisini zedeler. Bu düzlemde, Ernesto'nun yaşamsal deneyimlerinin bireysel bir tarih olarak ele alınacağı çalışmamız, Arguedas'ın Ernesto üzerinden işlediği 'melezlik durumunu'nu kültürel anlamda yeniden oluşturma çabasına bir yaklaşım olacaktır. Bunu yaparken öncelikle, melez kimliği oluşturan temel unsurlar belirlenecek, bu

unsurların birbirleri ile olan ilişkileri ve çatışmaları saptanacak, son olarak da olası çözümler üzerine durulacaktır. Çalışmamızın çıkış noktasını *Los rios profundos* romanı, aynı zamanda bir antropolog da olan José María Arguedas'ın kendi düşünceleri ile yazar üzerine uzmanlaşmış Latin Amerikalı araştırmacıların makaleleri oluşturacaktır.

Roman 1920'li yıllarda geçer. Cuzco'da başlayan hikaye, Ernesto'nun beraber bir kaç şehirde dolaştıktan sonra babasından ayrıлып Abancay'da dini bir yatılı okula başlamasıyla devam eder. Ernesto'nun ergenlik döneminde bu okulda yaşadığı, tanık olduğu olaylar ve durumlar karşısındaki duyguları ile, her ikisine de dahil olduğu, yerli ve beyaz kültürü kendi içinde muhakeme etme sürecinden sonra şehirden ayrılışıyla sonlanır.

José María Arguedas'ın bu romanının ana eksenini belirleyen melez kimlik, yazarın kendi hayatının da bir gerçeğidir. Söz konusu kimlik tıpkı Peru'nun coğrafyasını oluşturan zıtlıklar gibi kendi içinde kültürel zıtlıklar barındırır: nasıl ki Peru coğrafyası temelde yerli kültürü yaşatan dağ kültürü ve Avrupa kültürünü yaşatan kıyı kültürü olarak ikiye ayrıldıysa José María Arguedas'ın melez kimliğini de tıpkı romanın kahramanı Ernesto gibi, bu iki kültürel coğrafya oluşturur. Melez kültürü oluşturan, her ikisinin de yaşadığı, temel çatışmaların başında 'dil' gelir: dağ kültüründe, Peru'nun yerli dili olan Quechua konuşulurken, kıyı kültüründe İspanyolca konuşulur. Dil kuşkusuz konuşmanın ötesinde gerçekliği algılama değerlendirme biçimidir.

Çocuk kahraman Ernesto roman boyunca bu iki algı arasındaki farkı anlayıp anlamlandırmaya çalışırken, Arguedas, bir yetişkin melez ve üstelik de bir yazar olarak her iki algıyı öğrenip bilip netleştirdiğinde ve yazma işine koyulduğunda, bu eylemle birlikte aslında kendi içinde çözüldüğünü düşündüğü zorlu bir süreci yeniden yapılandırdığını fark eder. Çünkü, yerli kökeni nedeniyle, ana dili olan Quechua dilinde düşünüp İspanyolca yazması beklenmektedir. Üstelik bütünüyle farklı bir vizyona sahip yerli ruhunu Batı kültürü normlarında ifade edebilmek zorlu bir uğraştır. Kaldı ki Quechua dilinde gelişen kültür sözel bir kültürdür.

Nelson Osorio Tejada'nın da vurguladığı gibi, bu kültürde işitsel olan görsel olandan ya da müzikal olandan ayrılmaz, çünkü her şeyin bütünleyici bir ifadesi vardır ve bu bütünlük yazıya indirgenemez çünkü yazı şiirsel iletişimin sadece sözel yanını kaydeder (Tejada, 2012: 78).

Bu duruma karşın, genel olarak sözel kültürün yazılı kültüre geçerken kaybettiklerinden - dolayısıyla insana kaybettirdiklerinden çok- yazılı kültürde olup da sözel kültürde olmayandan yola çıkarak kıyaslama yapmaya alışkın rasyonel düşünce, birinin karşısında diğerini küçümseme eğilimindedir. Gustavo Martínez "Espacio, identidad y memoria en Los Ríos profundos de J. M. Arguedas" başlıklı makalesinde bu durumu, "yenilmişlerin konuştukları dil de aynı yenilgilere ve konuşmacılarıyla aynı aşağılanmalara maruz kalır. Ve hala hayatta olmalarına rağmen, seslerini duyuramazlar. Tarih, hepimizin bildiği gibi, her zaman seçici sağırlıkla karakterize edilmiştir" cümleleriyle ifade ediyor (Martínez, 2008-2009: 46).

Arguedas bütün yaşamı ve yazın hayatı boyunca dil'de başlayan, dil ile başlayan kültürel bütünlüğün peşindedir. Yaşamında deneyimlediğini, yazımında 'duyurmak' ister. Ancak bunu gerçekleştirmedi en temel engelin kültürler arası hiyerarşi olduğunu bildiğinden iletişim içinde olan her bir kültürün kendini ifade edebileceği bir zemin oluşturulması gereğinin farkındadır.

“El indigenismo en el Peru” başlıklı makalesinde, Peru’da gerçekleştirilen entegrasyon sürecini açıklarken, bu işlemin Hispanik kültürün yerli ve melez kültürden daha değerli olduğu ön kabulüne dayandırıldığının altını çizer: Peru’da entegrasyondan söz edildiğinde, sürekli olarak geleneksel yerli kültüründen Batı kültürüne doğru bir tür ‘kültürlenme’ nin akla geldiğini; aynı şekilde okuryazarlıktan söz edilirken de, İspanyolca dilinde okuma yazma öğrenmenin hedeflendiğini belirtirken, gerçek entegrasyonun İnka kültürünün birçok özelliğini koruyan, yaşayan Hispanik-Quechua kültürünü de içene alacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgular. Burada Arguedas’ın üzerinde durduğu, zamanın dışında, mitleşmiş bir İnka kültürü ve onun artık güncel olmayan değer ve geleneklerinin yeniden canlanması değil, hala var olan, toplumsal yaşantıda yer bulan değerlerin, ritüellerin, geleneklerin varlığının kabulüdür; bu kabul olmazsa iki kültürün birbirini anlayarak doğal ve sağlıklı bir biçimde entegre olması olanaklı değildir. Ancak diğer taraftan, ‘yerli’ ve ‘beyaz’ kültürün de kendi içinde değiştiğini, dönüştüğünü kabul etmek gerekir. Kültürler de diller ve toplumlar gibi doğal bir değişime uğrarlar. Bu yüzden göz ardı edilmemesi gereken, yaşamın doğal akışı içinde var olan unsurların yok sayılmadan kamu alanında yaşatılmasıdır. Diğer pek çok makalesinde olduğu gibi, Arguedas, farklı unsurları var sayarken hedeflenenin homojen bir kültür olmadığını belirterek, makalesini, Quechua dilinin Peru’nun ikinci resmi dili olacağına yönelik inancını ifade ederek bitirir (Arguedas:1967, 11-12).

Melez kimlik bu romanda Ernesto figürü ile bir hayatı anlamlandırma, içini doldurma mücadelesine dönüşür: roman boyunca onun kültürel kimlik arayışına ve ruhunun bu yolda aldığı yaralara tanık oluruz. Melez kimliğin hem beyaz hem yerli olma durumu ona özel, farklı hassasiyetler yaratır. Çünkü birbirleriyle mücadele eden iki kültüre birden aidiyet, hem varlığının bir parçası olduğu için ikisini birden reddedememeyi, hem de birini diğerinin algısıyla da yorumlayabildiği için her ikisine de mesafeli olabilmeyi gerektirir. Bu anlamda melez kimlik her iki kültüre de kuşku ile yaklaşırken, aynı biçimde her iki kültür için de kuşku üreten bir durumdur. O halde bu durum, aidiyet hissi, deneyimler, çıkarımlar, kabuller ve redlerle bireyin oluşturacağı bir süreçtir ve heterojen bir yapıya sahiptir.

Bu heterojen yapı içinde birey kendi dilini de kendi oluşturabilir. Tıpkı bu romanda olduğu gibi bazı duygulanımlarını Quechua dilinde bazılarını da İspanyolca dilinde ifade edebilir. O, her durumda kendi için kendine uyumlu olanı seçebilir ve durum değiştiğinde seçimleri değiştirebilir. Ancak bunu yaparken dil ve kültür arasındaki ilişkinin öncelikle doğal ve sağlıklı kurulması, bunu gerçekleştirmek için de ayrımcılığın her türlü biçimiyle mücadele edilmesi gerekir. Bilindiği gibi, Arguedas’ın bütün hikaye, roman, makale ve konuşmalarını bu görüş temellendirir. Arguedas bu görüşe yaşamını ve yazını adadı. İntiharından kısa bir zaman önce, Inca Garcilaso de la Vega ödülünü kazandığında, belki bilerek belki de farkında olmadan yaptığı veda konuşmasında, Avrupa kültürüne yakınlığı oranında “kültürleşmiş” bir kişi olmadığını özellikle belirtecek ve “mutlu bir iblis gibi” gururla hem hristiyanın hem yerlinin dilini, İspanyol ve Quechua dilini konuşan bir Perulu olduğunu, sadece bu yalın gerçekliği sanatsal dile dönüştürmek istediğini ve aşağı yukarı genel bir fikir birliğine göre başardığı için de Inca Garcilaso de la Vega ödülünü sevinçle kabul ettiğini söyleyecektir. Bu konuşmada, Arguedas, başlangıçtan beri arzuladığı bu idealini gerçekleştirmeye çalışırken itici güç olan iki temelden söz eder. Öncelikle, ait olduğu iki halkın birbiriyle çatışma içinde olmasının, gençliğinden beri içinde hissettiği isyana; mücadele etme, bir şeyler yapma arzusuna neden olduğuna işaret eder. Bu düzlemde, ilk temeli, “içindeki büyüğü yanı öldürmeyen” sosyalist teori oluşturacaktır. Mariátegui ve daha sonra Lenin’i okuyarak kalıcı bir düzen bulduğunu; sosyalist teorinin yalnızca tüm geleceğe değil, içindeki enerjiye de bir kanal oluşturduğunu belirtir; ona bir kader vermiş ve onu yönlendirme işlemiyle daha da güçlü kılmıştır. Asla bir politikacı gibi davranmadığını, bir parti disiplini uygulama yeteneğine de sahip olduğuna inanmadığını belirtirken gençlik dönemi boyunca zincirinden boşaldığını hissettiği enerjiye net bir hedef, yön ve kalıcılık verenin, sosyalist ideoloji ve sosyalist hareketlere yakın olmak olduğunu

vurgular. Arguedas'ın sözünü ettiği diğer temel, ısının ve rengin, aşkın ve nefretin, çarpıklıkların ve inceliklerin bütün derecelerini gösteren bu ülkeyi, Peru'yu, her zaman yaratı için sonsuz bir kaynak olarak görmesi ve öğrendiği her şeyi bu ülkeyi anlamının bir yolu olarak değerlendirmesidir (Arguedas: 2006, 13-14).

Bu düzlemde, José María Arguedas'ın bütün yaşamı boyunca sürdürdüğü bireysel mücadele, toplumsal mücadeleden ayrı düşünülemez, O, sosyalizmi yerli duyarlılığıyla örtüştürmüş, içsel enerjisini, duygularını, bireysel söz, ilke ve değerlerini toplumsal ve tarihsel olarak da yapılandırabilmiştir.

Bu duruşuyla, Peru ve Latin Amerika Yerli mücadelesinden de ayrı değerlendirilemez, aksine, bu mücadelenin ayrılmaz bir parçasıdır: o dönemde, ülkenin merkezi ve Güneyi -romanın ilk bölümlerinde hikayenin başladığı Cuzco kentinin de içinde bulunduğu bölge- Yerli halkın yoğunlukla yaşadığı yerlerden biri haline gelir. Carlos Contreras ve Marina Zuloaga, *Historia Mínima de Perú* başlıklı ortak çalışmalarında, bu bölgenin "yerli lekesi" olarak adlandırılmaya başlandığını, yerli nüfusun, bu ibareyle, egemen sınıf için bir "sorun" olarak değerlendirildiğinin bir göstergesi olarak kavramsallaştırıldığını, metaforik olarak beyaz'ın 'kara'yı yıkayıp, lekeyi temizleyeceği anlamını taşıdığını belirtir. Yine aynı düzlemde yerli nüfusun iş, eğitim ve hijyen yoluyla da temizlenmesi/kurtarılması gerekiyordu. Bu da onları bir bakıma düzeltmek, kapitalist bir toplumda iyi işçilere dönüştürmek anlamına geliyordu. Yine aynı çalışmada, yerli nüfusun beyaz kültüre yakınlştırılması, kentleşmesi ve 'kültürlenmesi' planlarına bir tepki olarak, yerlilerin kendi kültürlerini savunmalarının 1920'lerde ortaya çıktığını, bu durumun Yerli kültürü yücelten bir kent hareketi olarak değerlendirildiği belirtilir. (Contreras, Carlos ve Marina Zuloaga, 2014: 236). 1920'den bu yana geçen süreçte, Peru Devleti, Yerli topluluklarını yasal olarak tanıır: yirmili ve altmışlı yıllar arasında, varlıkları ve özellikle toprakları konusunda özel bir koruma statüsüne sahip olan 1500'den fazla yerli topluluk resmi olarak tanıır (Contreras, Carlos ve Marina Zuloaga, 2014: 237).

Nelson Osorio Tejada Arguedas'ın kendi özelinde ve melez kimlik üzerinden sürdürdüğü toplumsal mücadeleyi şu cümlelerle ifade ediyor: "José María Arguedas buydu/budur. Halkı için bir ifade arayışı içinde olan, Quechua ve İspanyolca'yı küçümsemeden, "tüm kanların", umutların gerçek olduğu bir dünya düşünene doğru akmasına izin veren bir yazınsal dil yaratan, icat eden, inşa eden iki dilli bir melez" (Tejada, 2012: 80).

José María Arguedas, ikidilliliğini kendi doğasının bir parçası olarak gördüğünden, yaşamında olduğu ölçüde, yazımında da İspanyol ve Quechua dilini kullanır. Aynı zamanda şair olan yazar, şiirlerini Quechua dilinde yazmayı tercih eder. Romanlarında da daha çok halk şarkılarında ve duygularını ifade ederken bu dili kullanır. Bu seçim, onun zihinde ve ruhunda her iki dille kurduğu ilişkinin doğal yansıması bu durumunun basit bir biçimde dışavurumudur.

García Morales Ortiz, "La influencia de lo quechua en la narrativa de Arguedas: Un acercamiento a sus relatos" başlıklı çalışmasında, Arguedas'ın bütün yapıtlarında İspanyolca ve Quechua dilini nasıl biçimsel ve anlamsal olarak birbirine dönüştürdüğünü açıklarken, sözel kültürde var olan Quechua dilinin belirleyici özelliklerini bozmadan İspanyolca'ya aktardığının, dolayısıyla yapılan işlemin basit bir biçimde İspanyolca'yı 'quechualılaştırmak' olmadığını, sadece sözel kullanımın ürettiği mekanizmaları bulmak ve onları yerli iletişim tarzına yaklaştırmak olduğunun altını çizer. Bu yüzden, "bu şarkılarda, Batı bakış açısına uyarlamaya gerek kalmadan, yerli toplumunun düşüncesinin doğrudan yansıtıldığını" belirtir. (Ortiz, 2012: 54-55).

Bu romanda da çocuk kahraman Ernesto, daha çok doğa ile iletişime geçtiğinde, duygulandığında ya da okulda babasını özlediği zamanlarda Quechua dilinde şarkılara sığınır. Dil ve kültür arasındaki bağlantı romanda çok bütünlüklü bir biçimde işlenmiştir. Quechua dili Yerli kültürün doğayla olan ilişkisini, kozmik bütünlüğü ve evrensel birliğini duyumsatır. Doğa, kültür, insan aynı süreçte buluşur. Örneğin nehrin sesi, insanın bireysel yaşamı ve Yerli toplumun tarihine dönüşür. Doğayla yapılan meditasyon öncelikle insanın kendi içinde bir uyum, sonrasında da evrenle bir birlik duygusu yaratır. Peru'da, İnka kültüründen günümüz yerli kültürüne miras kalan doğayla kurulan bu iletişim sayesinde Ernesto yatılı okulda geçirdiği zorluklarla dolu yılların acısını hafifletir. Müzik bazen günlük hayatın dayanılması güç çatışmalarına çözüm olarak, Ernesto'nun başvurduğu bir çare olarak ortaya çıkar. Okulda bir arkadaşının hediye ettiği Quechua dilinde 'zumbayllu' adı verilen topaç sayesinde mistik bir biçimde geçmişle iletişim kurar:

"*Zumbayllu*'nun şarkısı kulağa girer, ırmakların, uçurumların duvarlarında asılı kara ağaçların görüntüsünün hatirasını canlandırır." (Arguedas, 1998: 242)

(El canto del *zumbayllu* se internaba en el oído, avivaba en la memoria la imagen de los ríos, de los árboles negros que cuelgan en las paredes de los abismos".)

Yine aynı düzlemde, Claudia Macías Rodríguez, "Palabra y mito en *Los ríos profundos*" başlıklı makalesinde, yerli kültürün geçmişini unutmamasında belleğin önemini ve müziğin hafızayı açmak gibi aşkın bir işleve sahip olduğunu belirtirken, bu doğrultuda "zumbayllu"nun işlevinin belleği harekete geçirmek olduğunu vurgular (Rodríguez, 2009).

Bu anlamda onun yaydığı müzik, yerli kültürün doğa ile iletişimde kurduğu illahi sesi, hareketi, şiirselliği temsil eder. Bu yüzden 'zumbayllu' bu romanda evrensel barışın simgesi olarak kabul edilir. Ancak diğer taraftan, daha genel anlamda, insanoğluna zihinsel alanın, beşeri dilin dışındaki kadim bilgiyi iletir. Herrea Montero'nun "La heterogeneidad en los ríos profundos de José María Arguedas" başlıklı makalesinde bu durumu aşağıdaki sözcüklerle ifade ediyor:

"Arguedas'ın romanında, kelime, kavranabilecek her şeyi istila etmek için beşeri olanın ötesine geçer. Dünyanın ve nesnelere kendi dilleri vardır: konuşurlar, şarkı söylerler ve bunu yaparken karanlık anıları uyandırır, insanın gözlerine aynı zamanda hem görünür hem de görünmez olan bir dünyanın iradesini ve gücünü aktarırlar. Örneğin nehirler, taşlar ve adalarla çarpışırken en güzel müzikle şarkı söyler. Sesi insanların hafızasına nüfuz eder, kaderlerini etkiler, olayların gidişatını belirler." (Herrera Montero, 2009: 13)

Bu doğrultuda, roman boyunca doğa ve onun bütün unsurları Quechua dilinde söylenen geleneksel yerli şarkıları üzerinden 'dile gelirler'. Arguedas gibi, Ernesto için de Quechua dili anlamını şarkıda, şiirde, sözel kültürün ağızdan ağıza söylenerek günümüze kadar gelmiş hikayelerinde bulur. Bu hikayeler kimseye ait değildir. Ama aynı zamanda herkese aittir; toplumun ortak paydasıdır. Halk bu hikayeler, şarkı ve şiirlerle toplumsal belleğinde geçmişini korur, sürekli tekrarlayarak bir sonraki kuşaklara devreder. Ben değil biz bilinci vardır. Bu hikayelerde zaman da Avrupa kültüründe olduğu gibi doğrusal değil döngüsel, tıpkı doğa ve doğa olayları gibi. Bu anlamda yerli kültürün tarihi, bir nehrin, bir taşın, bir dağın zamanına da sinmiştir. Çünkü yerli için doğa ve kültür karşıtlık değil birlik oluşturur. Oysa yazılı kültürle birlikte bireysel bakış açısının, yazar ve okur ayrımının, ortaya çıkmasıyla birlikte bu uyum bozulmuş, o zamana kadar herkese ait olan doğayla yine o zamana kadar herkese ait olan kültürün arası yavaş yavaş açılmıştır. Ernesto'nun içinde yetiştiği yerli kültürüyle, Avrupa kültürü arasında çocuk zihinde yaşadığı en büyük kırılma budur. Roman boyunca farklı metaforlarla değişik biçimde işlenecek olan bu durum daha ilk bölümde, Ernesto'nun babasıyla birlikte geldiği Cuzco'da İnka surunun karşısındaki tutumuyla karşımıza çıkar:

“Taşlara ellerimle dokundum; dalgah, öngörülemez çizgiyi takip ettim Kaya bloklarının birleştiği nehirlerinki gibi” (Arguedas:1998, 143)

(“Toqué las piedras con mis manos; seguī la línea ondulante, imprevisible, como la de los rīos, en que se juntan los bloques de roca”)

Nehirler, halkının tarihidir. Ve bir yerli parmak uçlarıyla tarihine dokunabilir. Ernesto, nehirle birlikte çocukluğunda halkının sürekli söylediği şarkıları hatırlar. Nelson Osorio Tejada'nın aynı makalede belirttiği gibi, bizim "şiir" dediğimiz, yerli halklar için sözdür, müziktir ve dansa formüle edilmiş duygudur. Başka bir deyişle, yerli kültürlerde şiir okunmaz, şarkısı söylenir dansı edilir (Tejada, 2012: 77).

“O zaman, sürekli dokunaklı bir cümleyi tekrarlayan Quechua şarkılarını hatırladım: *yawar mayu*, kan ırmağı; *yawar unu*, kanlı su; *puk-tik'yawar k'ocha*, kaynayan kan gölü; *yawar wek'e*, kanlı gözyaşları. Acaba *yawar rumi*, kan taşı ya da *puk'tik yawar rumi*, kaynayan kan taşı denilemez miydi? (Arguedas:1998, 144)

(“Me acordé, entonces, de las canciones quechuas que repiten una frase patética constante: *yawar mayu*”, río de sangre; *yawar unu*”, agua sangrienta; *pu'tik'yawar k'ocha*”, lago de sangre que hierve; *yawar wek'e*”, lagrimas de sangre. Acaso no podría decirse *yawar rumi*”, piedra de sangre, o *puk'ik'yawar rumi*”, piedra de sangre hirviente?”)

Lucía Herrera Montero, “La heterogeneidad en los rīos profundos de José Mara Arguedas” başlıklı makalesinde, Ernesto'nun İnkā kültürünün sembolü olan İnkā surunun karşısında Quecua dilinde söylenen bu şarkılarda sürekli tekrarlanan nakaratları hatırlamasının önemini vurgular. Bu nakaratlarda yerli halkın tarihi ırmağın suyunun akışıyla özdeşleştirilir. Romana da adını veren ırmak metaforu ve onun bazen kanlı, yoğun, şiddetli bazen de duru ve sakin akışı ile yerli halkın geçmiş, kaderi anlatılır. Böylelikle arkaik dönemlerde olduğu gibi modern edebiyatta da yaşamı simgeleyen su imgesinde tarih, doğa ile örtüşürken, suyun sesi de şarkılara dönüşür. Herrera Montero'nun da belirttiği gibi, şarkılar bir yandan gelenekle, diğer yandan da kendi içindeki çatışmalarıyla birlikte tarihle kesişiyor. Onlar bize geçmişin şimdiye nasıl dönüştüğünü en kısa yoldan anlatırken aynı zamanda yerli kültürün ortak belleğine sağlam bir zemin oluşturuyor: ataların mirasıyla yeniden bağlantı kurma, yerli toplumunun neredeyse efsanevi kimliğini koruma ve aynı zamanda romanda anlatı düzleminde yer alan tarihi olayları yeniden sunma işlevini görüyorlar. Ancak Herrera Montero'nun da belirttiği gibi, Yerli toplumunun tarihini ve aynı zamanda yaşamı simgeleyen su imgesinin karşısında, İnkā surlarının üstünde yükselen İspanyol duvarı bir yandan sömürgecinin gücüne, diğer yandan da mimari bir düzen içinde toplumsal hiyerarşiye işaret ediyor (Herrera Montero, 2009: 17-18). Böylelikle, yerli kültürüyle doğayı buluşturan ırmak metaforundaki uyum, İnkā surunun üzerine inşa edilen 'beyaz adam'ın ördüğü duvarın varlığı ile ayrımcılığa dönüşüyor.

Ricardo González Vigil'in *Los rīos profundos* romanının önsözünde belirttiği gibi, Arguedas doğal düzenin bilgeliğine ve ancak söz konusu doğal düzene uyum sağlamış bir kültüre inanır (Arguedas:1998, 92-93). Bu anlamda doğa kültür çatışması, doğanın üzerine inşa edilmiş beyaz adamın mimarisiyle örneklendirilerek roman boyunca karşımıza çıkar. Bu görsel tezatlık, öncelikle iki kültürün birbiriyle çatışmasını, diğer taraftan da melez kimliğin kendi içindeki çatışmalarını gösterir. Kuşkusuz aynı zamanda hikayenin arka planına tarihsel gerçekliği yerleştirir. Ernesto'nun bireysel tarihinde yaşadığı şaşkınlık anlarının arkasında Latin Amerika tarihinde yaşanan, Yerli halk için beklenmedik, çok boyutlu kültürel dönüşümlerin kilit noktaları vardır. Örneğin Ernesto'nun, Cuzco'da, hayatında ilk defa bir katedral gördüğü an gibi. Ernesto, İnkā taşları ve yerlilerin işçiliğiyle 'beyaz Adam'ın yaptırdığı bu katedrali şu cümlelerle betimler:

“Muazzam bir cepheydi; bazı yüksek göllerin kıyılarında yükselen dağların tabanı kadar geniş görünüyordu.” (Arguedas, 1998: 149)

(“Era una inmensa fachada; parecia ser tan ancha como la base de las montañas que se elevan desde orillas de algunos lagos de altura.”)

Burada Ernesto, öncelikle melez bir çocuğun duru görüşüyle her iki kültürün kendi içinde ve kendine özgü bir biçimde duyumsadığı kutsiyet algısını, tarihin bütün karmaşıklığına rağmen ayırım gözetmeksizin her iki kültürde de algılamaya çalışır. Diğer taraftan, Arguedas’ın büyük bir ustalıklarla okura da geçirmeyi başardığı bu algı, Ernesto’nun bu duru görüşü, tıpkı İnka surunun üzerine inşa edilmiş ‘beyaz adam’ın duvarı gibi, ‘beyaz adam’ın İnka taşlarıyla yaptırdığı katedralin temsil ettiği hiyerarşik gücü daha da görünür kılar. Ama her şeye rağmen, Arguedas’ın burada vurgulamak istediği bütün hiyerarşik yapılanmaya rağmen, kutsal olanın duyumsanmasının her kültürde aynı olduğudur. Bütün kültürlerin eşitlendiği bu ortak payda, ancak tarihsel şiddete, zorbalıkla elde edilmiş kültürel dönüşüme son verdiren bir bakış açısıyla açığa çıkacaktır.

Toplumun inanç düzleminde maruz bırakıldığı kültürel dönüşüm, eğitim düzleminde okul metaforuyla yine karşımıza çıkar. Ernesto’nun dini bir okula yatılı bir öğrenci olarak kaydolmasıyla birlikte, ‘beyaz adam’ın sömürgeci bakış açısını daha yakından tanıma olanağı buluruz. Ernesto yeni inanç sisteminin beraberinde getirdiği yeni eğitim sistemine, bu sistemin kurallarına, hiyerarşik ilişkilerine de yabancıdır ama burada tanık olduğu ve maruz kaldığı adaletsizliğe, şiddete, iki yüzlülüğe ve her türden ayrımcılığa karşı tek başına dayanmak zorundadır. Gustavo Martínez, Ernesto’nun pek çok şiddete tanıklık edeceği okul avlusunu bir tür mikrokozmos olarak algılar: Bu alan Martínez’e göre bütünüyle bir yozlaşma alanı olarak değerlendirilmelidir (Martínez, 2008-2009: 45).

Donald L. Shaw’ın belirttiği gibi, Arguedas sadece üç yaşındayken annesi ölür ve o üvey annesinin bulunduğu evde, mutfakta yerli hizmetlilerin yanında büyür ve Abanca’yda dini bir okula yatılı olarak girer (Shaw 71). Ernesto’da aynı kaderi paylaşır. Babası ile yatılı okula kayıt olmak için büyük şehre geldiklerinde kendilerine ayrılan oda, yerlilerin kaldığı hizmetçi odasıdır:

“O odada kendimi kötü hissetmedim. Çocukluğumda beni yaşamaya zorladıkları mutfağa çok benziyordu; yerli hizmetçilerin ve “cocertado”ların ilgisini, müziğini, şarkılarını ve tatlı konuşmalarını aldığım karanlık odaya” (Arguedas, 1998: 142-143)

(“Yo no me sentía mal en esa habitación. Era muy parecida a la cocina en que me obligaron a vivir en mi infancia; al cuarto oscuro donde recibí los cuidados, la música, los cantos y el dulcísimo hablar de las sirvientas indias y de los “cocertados”)

Ernesto’nun kendini kötü hissettiği yer o oda değil, aksine, beyaz ırktan bir babanın oğlu olma sıfatıyla kayıt olma hakkı kazandığı okuldur. Okulda, burjuva iki yüzlülüğüne, din, dil ırk, cinsiyet ayrımcılığına, fiziksel güç ile toplumsal, ekonomik statü hiyerarşisine dayalı katlanılması zor olaylara tanık olur. Yerli mahallelerdeki yoksulluğu, sefaleti görmek, üstelik de sömürgeci kültürün içinden, sömürgecinin gözüyle nasıl değerlendirildiğini bilmek, başka bir deyişle, şehirde onların insan yerine konulmadığını görmek Ernesto’nun ruhunda derin bir elem, huzursuzluk ve karmaşa yaşatır.

Gustavo Martínez, “okulda nefretin sonu gelmez” derken çatışmanın ve şiddetin sürekliliğine dikkat çeker ve Ernesto’nun asıl okulunun ‘doğa’ olduğunu vurgular. Doğada ne duvarlar ne avlular vardır. İçinde fakir yatılılar veya geleceğin mal sahipleri yoktur. Hiç kimse önemsiz değildir çünkü herkes yaşamın tükenmez akışında dayanışma içindedir (Martínez, 2008-2009: 55).

Bu anlamda, José Miguel Oviedo, Arguedas'ın romanında her iki kültürün bütün uyumsuzluğuna, bütün gerginliğine rağmen her iki dünyayı birleştiren ince ipliğin hiç kopmadığını ifade eder; bu iplik asla kopmaz ya da gerginliğini kaybetmez (Oviedo, 2001: 80). Başka bir deyişle iki dünya arasındaki bu gerginlik roman boyunca sürekliliğini korur.

Aynı düzlemde, Miguel Alvarado Borgoño göre, bu romanda şiddet, kültürel sentezin var olmadığının işareti olarak kullanılır: Arguedas'ın bu romanı, kurgusal türün, görünüşte homojen, ancak iç yapısında farklı bir tür melez metin içinde yeniden yorumlanmasını temsil eder. Kültürel sentezin var olmadığının en açık biçimde ifadesi, bir anlaşmazlık metaforu olarak şiddettir, bu nedenle Borgoño'ya göre bu romanda şiddet patoloji değil, işaretlerin yeniden doğrulanmasıdır (Borgoño, 1998).

Şiddetin varlığı çatışmanın olduğunun kabulüdür. Başka bir deyişle çatışmayı yaratan tarafların varlığının kabulüdür. Bu anlamda roman baştan sona çatışma üzerine kurulur: inançlar arasındaki çatışma, değerler arasındaki çatışma, diller arasındaki çatışma, doğrusal zamanla döngüsel zaman arasındaki çatışma, kutsal doğa ile kutsiyetini yitirmiş dış gerçeklik arasındaki çatışma, bireysel alan ile toplumsal alan arasındaki çatışma. Ve her birinin kendi içinde açılan/ açılacak yeni çatışma alanları. José María Arguedas bunların hiçbirini reddetmez. Roman boyunca bunların hiçbirine çözüm de getirmez. Sadece melez kimliği yeniden oluşturma çabasında bütün bu çatışmaların hepsinin varlığını kabul eder. Çünkü ancak bu kabulde, melez kimlik kendini yeniden oluşturma çabasına girer.

Sonuç

Roman boyunca, melez kimliği oluşturma sürecinde, çocuk kahraman Ernesto'nun Cuzco'da başlayan Abancay'da bir yatılı okulda devam eden sancılı hikayesine tanık olduk. Ernesto'nun, José María Arguedas gibi ergenlik çağında aidiyet duygusunu geliştirirken, farklı iki dil, birbiriyle uyumsuz sürekli çatışan iki kültür arasında kalışını gözlemledik. Her ikisinin de benlik ve kimlik gelişiminde, hayatı anlamlandırma ve hayata karşı değer oluşturmada yaşadıkları zorlukların başında, iki kültür arasında eşitlik ilkesine dayanmayan, 'daha gelişmiş' olanı 'daha az gelişmiş' olandan üstün kabul eden ve varsayılan bu üstünlüğü eline geçirenin diğeri üzerinde dayattığı zorlayıcı entegrasyon sürecinin bireyler ve toplumlar üzerinde, nasıl kırıklıklar yarattığını saptadık. Roman boyunca, yerli ve beyaz kültürün her ikisine de belli bir mesafeden bakan melezlik durumunun, bu iki kültürün birbirleriyle uyumsuz çatışmalarının, dil farklılıklarının, evreni ve doğayı algılama ve değerlendirme biçimlerinin değişik metaforlarla nasıl temsil edildiğini anlamaya çalıştık. Arguedas'ın, tarihsel süreç içinde kültürel bütünlüğünü kaybetmiş olan melez kimliği yaşamında ve yazınında yeniden oluşturmaya çalışırken, öznel ve toplumsal alanda çatışma yaratan durumları, Ernesto üzerinden büyük bir içtenlikle ortaya koyma ve 'duyurma' çabasına tanıklık ettik. Bu anlamda, roman boyunca öznel olanla toplumsal olanın, bireysel tarihle Peru tarihinin birbirine denk düştüğünü gözlemledik. Bu süreçte yaşanan çatışmalara Arguedas'ın bir çözüm getirmediğini saptadık. Çözümün ancak her iki tarafın birbirinin varlığını kabul etmesiyle gelişen doğal iletişimin kendisi olduğunu, bu anlamda, roman boyunca işlenen çatışmanın, en azından tarafların varlığının kanıtı olarak da değerlendirilebileceğini gözlemledik. Barışa giden yolun, Arguedas'ın yaşamında ve romanında ancak eşitlik, kardeşlik duygusu ve yapıcı yaratıyla beslenen bir yöntem olarak sunulduğunu belirledik.

Kaynakça

Arguedas, José María. (1998). *Los ríos profundos*, Madrid: Catedra, (Ed. Ricardo González Vigil).

Arguedas, José María. (1967). "El Indigenismo en el Peru", *Clásicos y Contemporáneos en Antropología*, CIESAS-UAM-UIA Tlatoani, Vol.18.

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

<http://www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/Index.html>. (25.01.2021)

Arguedas, José María. (2006). "No soy un aculturado", *El zorro de arriba y el zorro de abajo*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana, <https://laburla.files.wordpress.com> (26.06.2021)

Borgoño, Miguel Alvarado. (1998). El sueño de la comunicación en José María Arguedas: Lecturas de los Ríos Profundos, *Literatura y Lingüística*, 11, 139-163, Santiago, 1998.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58111998001100012> (27.01.221)

Contreras, Carlos ve Zuloaga, Marina. (2014). *Historia Mínima de Perú*. España: Turner Publicaciones.

Ortiz, García Morales. (2012). La influencia de lo quechua en la narrativa de Arguedas: Un acercamiento a sus relatos. *América sin nombre*. No:17, pp. 47-58.

Herrera Montero, Lucía. (2009). La heterogeneidad en los ríos profundos de José María Arguedas. *Colección de Filosofía de la Educación*. N 6, 11-25

Martínez, Gustavo. (2008-2009). Espacio, identidad y memoria en *Los ríos profundos*. *Humanidades Año VIII-IX*, N 1, Diciembre, 43-58.

Oviedo, José Miguel. (2001). *Historia de la literatura hispanoamericana 4. De Borges al presente*, Madrid: Alianza.

Rodríguez, Claudia Macías. (2009). Palabra y mito en *Los ríos profundos*. *Espéculo*. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid,
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero41/riosprof.html> (26.01.21)

Shaw, L. Donald. (1999). *Nueva Narrativa Hispanoamericana*, Madrid: Cátedra.

Tejada, Nelson Osorio. (2012). José María Arquedas y el lenguaje de la identidad mestiza. *América sin nombre*. N 17, 75-80, <https://americasinnombre.ua.es> (7.05. 2021)

72. Slav mitolojisinde halkın "Bilgi Genomu" ve folklorü

Marina AGIENKO¹

Emre KIRLI²

APA: Agienko, M.; Kırılı, E. (2021). Slav mitolojisinde halkın "Bilgi Genomu" ve folklorü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1221-1229. DOI: 10.29000/rumelide.990727.

Öz

Folklor; mitolojik fikirlerle beslenmiş, kolektif hayatta kalma deneyiminin hazinesi ve insanların sanatsal yaratıcılığıdır. Folklorik eserler ise insanlık tarihinin yazılı olmayan dönemindeki kültür ve dünya algısı hakkında en güvenilir bilgi kaynaklarını oluşturur. Somut olmayan kültürel mirasın analizine dayanan folklorik filoloji çalışmalarının, ilkel düşüncelerin en ince ayrımlarını ortaya çıkardığı söylenebilir. Buna sebep folklorün, mitik unsurları koruması ve dilsel düşünceleri, ses kompleksleri ile efsanevi bir imgeye dönüştürmesidir. Bu çalışmada; folklorik kahramanın isminin etimolojik versiyonunun incelenmesi ve imajının bir dizi niteliksel özelliklerinin araştırılması temelinde, kahramanın adının, sadece semantik-ses kompleksini algılayan dinleyiciye taşıyabileceği olası bir bilgi içeriğinin formüle edilmesine çalışılacaktır. Bilgi genomunun biyolojik metaforu; isimde yer alan tüm aksiyolojik bilgilerin bir araya gelmesi sonucu, "genetik" sıfatının "gen" ve "genesis" (kaynak, köken) adlarıyla türevsel ilişkisi ile desteklenir. Çalışmada, Slav folklorüne ait eserlerde geçen Baba Yaga'nın, Türk masallarındaki Cadı örnekleri ile analizi sonucunda etimolojik bir inceleme ve bilgilendirici bir gen "müreffeh bir yaşam prensibi için ilk bakışta ne kadar çelişkili görünse de başka bir kişide ilahi olana ibadet ihtiyacı" ortaya konmaya çalışılmıştır. "Ölü ataların ruhları faydalı güçlere sahiptir ve zor zamanlarda torunlara yardım ederler" genomu, Rus halk masalındaki peri atının isminin yanı sıra dünya halklarının mitolojik temsillerindeki sihirli atın ve Türk masal evrenindeki imaj zemininin de üzerine oturtulmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: bilgi, genom, folklor, Slav, Türk, baba yaga, cadı, at

The public's "Knowledge Genom" and folklore in Slav mythology

Abstract

Folklore is a treasure trove of collective survival experience, artistic creativity of the people, saturated with mythological representations. Folklore works are the most reliable source of knowledge about culture and the unwritten period of human cognition of the world. Philological studies of folklore, based on the analysis of the language of folk works, perhaps reveal the most subtle nuances of primitive ideas, since folklore has retained an important mythological element - the parallelism of word and myth-making with the semantisation of the image, since linguistic representations and sound complexes in myth are born simultaneously with the mythical image. Within the framework of the research, based on the study of the etymological version of the name of the folklore hero and the study of a number of qualitative characteristics of his image, an attempt is made to formulate the

¹ Doç. Dr., Ardahan Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı (Ardahan, Türkiye), marinaagienko@ardahan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7384-5969 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.05.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990727]

² Arş. Gör., Ardahan Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı (Ardahan, Türkiye), emrekirli@ardahan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7363-706X

possible information content that the name of the hero can carry to the listener who perceives only his semantic and sound complex. As a result of the analysis of the folklore images of Baba Yaga in Slavic folklore and the image of Cadı in Turkish fairy tales, as well as the study of etymological versions of their names, the information genome was formulated "the principle of a prosperous life - the need for sincere reverence for the divine in another person, no matter how contradictory at first glance it may be. seemed. " The genome "souls of deceased ancestors have beneficial power and help descendants in difficult times" was formulated based on the results of studying the name of a fairy horse in Russian folklore, as well as the image of a magic horse in mythological representations of the peoples of the world and Turkish fairy tales.

Keywords: knowledge, genom, folklore, Slavic, Turkish, Baba Yaga, Cadı (witch), horse

Giriş

Halk folkloru, ortaklaşa hayatta kalma deneyiminin bir hazinesi ve bilgeliklerin, ahlaki değerlerin ve ideallerin değerli bir koleksiyonudur. Rus filozof Ivan Kireevskiy'in folklor ile ilgili sözleri şöyle aktarılabilir; "*Folklorde bir tane bile zararlı, yararsız ve inancı güçlendirerek, halkın ahlakını arındıramayacak, aile bağları, sosyal ve devletle olan ilişkilerini güçlendiremeyecek bir eser yoktur*" [Breskin, 2008, s. 119]

Folklor, mitolojik fikirlerle dolu, halkın ortaklaşa oluşturduğu anonim bir sanatsal yaratım sürecidir. Folklor çalışmaları, insan bilincinin yazıya dökülmemiş döneminin kültürü hakkındaki en güvenilir bilgi kaynağıdır. Folklorik metinler yazıya aktarılmadan önce, nesilden nesile sözlü bir şekilde aktarılırken değiştirilmiş, bazı nüanslarını kaybetmiş ve yeni anlamlar kazanmış, "*bilginin başarılı bir şekilde algılanması, sonraki nesillere iletilmesi ve saklanması için en uygun teknik bulunarak yeniden şekillendirilmiştir*" [Breskin, 2008, s. 132]. Halk eserlerinin dilinin analizine dayanan folklorik ve filolojik çalışmalar, belki de ilkel fikirlerin en ince nüanslarını ortaya çıkarmaktadır, çünkü folklor "*söz ve mit oluşumundaki imgelerin anlamlandırılmasıyla olan paralelliği*" gibi önemli bir mitolojik unsur da korur [Frendenberg, 1997, s. 448]. O. M. Frendenberg, mitolojideki dilsel temsiller ve ses komplekslerinin, mitolojik imge ile eşzamanlı olarak doğduğunu savunduğu için bu bağlantıyı "*genetik*" olarak adlandırmıştır.

Mitolojik ve folklorik eserlerin dili, sadece sanatsal ifade veya tarihsel değişiklikler açısından önemli değildir. Düşünmeyi teşvik edebilen anlamsal dolgunluğu nedeniyle de folklor sözcüğü, Alman dilbilimci Karl Fossler'e göre "*ruhun en saf yansıması*" olarak ve manevi formların sese aktarılmış bir ifadesi biçiminde ifade edilir. [1964, s. 332].

Psikolog Heinz Werner, sözcüğün ses kompleksinin derinliği ve içeriği hakkında "*geleneksel kelimelerin bile keyfi etiketlerden olmadığını*" söylemektedir. Werner, kelimelerin ancak yüzeysel bir biçimde incelendiğinde böyle görünebileceğini savunmuştur. Kelimenin daha derin bir evrende, adlandırdıkları nesnelere aynı duyguları ve somatik tepkileri uyandıran anlamlı formlar olarak algılanması gerektiğini belirtir [Crane, 2002, s. 512].

Bu makalenin amacı, herhangi bir tarihsel çarpıklığa dayanan ve "*dünya algısı*" süreçlerini harekete geçiren sembol kavramının "*içeriden*" folklor özelinde analiz etmektir. Çalışmanın bir parçası olarak, folklorik kahramanın isminin etimolojik versiyonunun incelenmesi ve imajının bir dizi niteliksel

özelliklerinin araştırılması temelinde, kahramanın isminin sadece semantik-ses kompleksini algılayan dinleyiciye ifade edeceği olası bilgi içeriğini formüle etmeye çalışmaktayız.

İsmin doğasında bulunan tüm bu aksiyolojik bilgilerin toplamı olarak bilgi genomunun biyolojik metaforu hem folklor eserlerinde hem de dünya metinlerinde adların, motiflerin ve görüntülerin çakışmasının nedeni olarak antropolojik vizyon bağlamında oldukça organik değerlendirilmektedir. Literatürde (E. Taylor) ve edebiyatın kişiler üstü genetik hafızasının (V. M. Jirmunskiy) hipotezi ışığında, H. Werner'ın kelimelerin mikrogenetik algısı hakkındaki fikirleri tematik olarak "*tek bir dolaşım kültürü sistemi*" biçiminde ifade edilir. Dilbilgisi düzeyinde ise metaforun geçerliliği, "genetik" sıfatının "*gen*" ve "*genesis*" (köken) isimleriyle türevsel bağlantısı ile pekiştirilir.

Aksiyolojik bilginin, ismin etimolojik versiyonundan ve görüntünün aktif bileşeninden türetilmesi, elbette ki öncelikten yoksun değildir. Buna rağmen günlük yaşam için herhangi bir saygısız bilinç ve "*kozmik bir prototip oluşturmak*" adına yaşamın en temel prensibi olan mitik kökenler, manevi bir kültür ögesi olarak folklorun özellikleri ile haklı gösterilebilir. [Tsivyan, 2006, s. 126-127]

Genom "Başka bir kişide ilahi olana içten saygı duyma ihtiyacı"

Rus folklorunun ünlü bir karakteri olan Baba Yaga (cadı), büyülü güçlere sahip çirkin, darmadağınık saçlı, uzun burunlu ve kemik bacaklı, huysuz, çirkin bir kadındır. Tavuk ayakları olan bir kulübede yaşar, Yılan Gormıç ile arkadaşlık eder ve havada süpürgesiyle yönlendirdiği büyük bir havanın (stupa) içinde uçar. Uçtuğu zaman, asırlık ağaçlar eğilip çatlar, rüzgâr ulur ve toprak inler. Slav halk anlatılarında bu karakter; samosek (ya da kladenets) kılıcı, hızlı yürümeyi sağlayan çizmeler, ateş püskürten atlar gibi sihirli nesnelere sahiptir, insan etiyile beslenir ve yaramaz çocukları yer [Afanasyev, 2014, s. 585].

Baba Yaga, belirsiz bir karakterdir. Aynı zamanda öbür dünya ile de yakından ilgilidir:

1. Baba Yaga'nın en sevdiği lezzet, kızarmış insan kemiği yemektir, canlı bir insanın kokusunu sevmez ("*Iy, Rus ruhu kokuyor!*"³).

2. Ölen kişilerin koyulduğu bir tabut olan "*domovina*"yı anımsatan bir evde yaşar. Bu ev, tavuk ayakları üzerinde duran küçük ahşap bir kulübedir. Kapısı, ölümlerin ruhunun kaçarak yaşayanları rahatsız etmemesi için ormana doğru bakar.

3. Baba Yaga'nın diğer bir özelliği ölü külleri ile sıkı bir bağlantı içerisinde olması ile ilgilidir. Geleneğe göre domovinalar ölümlerin yakılması için kullanılırdı (bazen içinde ceset olan domovinalar yakılır ve nehrin akıntısına bırakılırdı). Baba Yaga'nın uçarken kullandığı havan (stupa) da ölü külleri ile yakından bağlantılıdır. Slavlar havanda (stupada) genellikle tahıl döverler. Ancak stupa, Sanskritçe "*pışmış toprak, kil, yanmış tuğla ya da yontulmuş taş gibi çeşitli malzemelerden yapılmış ve ölümlerin gömüldüğü mahzen, mezar; kutsal yazıtlarla kaplı azizlere ya da ölen akrabalara ait kemik veya saç parçalarını içeren çok küçük ve kolayca taşınabilir bir kap, aynı zamanda bir lider ya da kralın mezarı üzerindeki toprak set, mezar höyüğü, kubbe*" anlamına gelmektedir [Williams, 1920, s. 1260]. Külleri depolamak için bir kapta hareket eden Baba Yaga, cansız varlıkları da çağırır.

Diğer yandan Baba Yaga'nın, canlıların dünyasını temsil ettiği de söylenebilir:

³ Burada Rus ruhundan kasıt, kendisine verilen görevi korkusuzca tutarlı bir şekilde yerine getiren kişidir. Kaynaklarda bu kelime grubu, Ölümler Dünyası'nı temsil eden Baba Yaga'nın canlı bir insanla karşılaştığında söylediği sözlerden biridir.

1. İlerleyen yaşına rağmen sağlığından şikâyet etmez.
2. Üç çocuğu vardır (her ne kadar onları kızarmış Çareviç (şehzade) İvan⁴ yerine koyup farkında olmadan yese de).
3. Baş belada olan kahramanlara tavsiye verir ya da büyülü gücüyle yardım eder.
4. Hayatta olan insanların beslenme ve dinlenme ihtiyacını anlar, bu yüzden İvan'ı sorguya çekmeden onun karnının doyurulması, kendisine içki verilmesi ve uykuya yatırılması taleplerini anlayışla karşılar.
5. Domovina şeklindeki kulübesine döndüğünde, ormanın ters yönünde duran evini “*canlı bir ruh*” gibi şöyle yönlendirir: “*Külübe, kulübe, yüzünü bana, arkamı da ormana dön!*”.

A. N. Afanasyev, Baba Yaga imgesinde pagan mitolojisinin unsurlarına dikkat çekmektedir. Bu unsurlardan özellikle Slav gök gürültüsü ve fırtına tanrısı Perun'un nitelikleri göze çarpmaktadır. A. N. Afanasyev, Baba Yaga'nın bastonunda Perun'un değneğini, hareket eden kulübesinde, havasında ise fırtına bulutu metaforlarını görmüştür. Baba Yaga, kendinden kaçan kişilerin peşine düştüğünde fırtına bulutuna dönüşür. Tartışmanın öne sürülme nedenlerinden biri de Çekçede yağmur bulutlarının “*бабы-бави*” olarak adlandırılmasıdır.

Konunun paralellikleri, Baba Yaga'nın Türk folkloründeki Cadı ile bağlantısını görmeyi mümkün kılar. Cadı da aynı Baba Yaga gibi çirkin ve yaşlı bir kadın olarak tasvir edilir. O da kilden yapılmış bir testinin içinde uçar, besili ve gülbüz çocukları yemekten çekinmez, onları hizmetçisi olarak kullanır ve sihirli değneğiyle heykele dönüştürür. Cadı; kibirli, kurnaz, kindar ve hasettir. Ancak cadının zayıf yönleri, kahramanların onu kandırmasını mümkün kılar. Küçük çocukları şeker ve yenilebilir evlerle kandırır; genç adamların güzel bir kıza aşık olma arzusunu kullanarak onların servetini ele geçirir.

Cadı, kötü kişiliğine rağmen, son derece olumlu bir rol de oynayabilir. “Altı Kız Babası” masalında kayıp kız kahramanı arayıp bulması için çağrılır. Yaşlı cadı hemen kil testisine biner ve göz açıp kapayana dek kızın kaybolduğu ülkeye gider, kızı bulur, ona bir güvercin hediye eder ve onu nişanlısına götürür [Stebleva, 2002, s. 102].

Baba Yaga imgesinin Perun kültüne yakınlığından bahseden A. N. Afanasyev, onun Kâhin Bulut olan eşleriyle (Slav folkloründe yaz yağmuru bulutları) olan ilişkisine işaret etmektedir. Uçan süpürgesiyle bulutların üzerinde uçan Cadı da bulut fenomenine uzak değildir (Mavi Peri ve Cadı Masalı).

Türkçe Etimolojik Sözlük, “*cadı*” sözcüğünün kökenini şöyle belirtmektedir: Sanskritçe यतु (yātū) 1. yolcu, 2. Büyücü, kötü ruh, cin ya da Farsça aynı anlama gelen cādū جادو sözcüğünden alıntıdır. Farsça sözcük, Orta Farsça (Pehlevice veya Partça) cādūk sözcüğünden evrilmiştir. Bu sözcük Avesta (Zend) dilinde yātu- "cadı, büyücü" sözcüğü ile eş kökenlidir. [EtimolojiTürkçe, www.etimolojiturkce.com, 01.05.2019]

A. N. Afanasyev, “*yaga*” sözcüğünün Slav dillerindeki karşılıklarını şöyle vermektedir: Rusça яга-яга, Lehçe iğdza, jądza, jędzi-baba “cadı, baba yaga, kötü karı”; Çekçe jezinka (orman cadısı, kötü karı) [Afanasyev, 2014, s. 585]. Kendi yayınladığı “*Russian pantheon. Cognate words in Sanskrit and Russian by Svetloyar*” [Russian pantheon, 2011] kitabında, Panini dilbilgisi geleneğine göre örneklerin

⁴ Rus masal kahramanı. Vıslav Andronoviç adlı eski bir Rus çarının üç oğlundan biri (Dmitriy, Vasiliy, İvan).

kökünden başlayarak tam kökeninin, sözcüğün etimolojisinin şu versiyonları verilmiştir: Rusçadaki yaga sözcüğü, Sanskritçe यग-*yaga* sözcüğünden türetilmiş olup “*bir bağış ritüeli yapmak, ilahi olana saygı göstergesi olarak fedakarlık yapmak*” anlamına gelmektedir.

Baba Yaga'nın popüler imgesinin özünü ilahi doğasıyla açıklama fırsatı, bizim düşüncemize göre, Hegel diyalektiğinin ve birliğin felsefi yasası ile zıtlıkların çatışmasının ortaya çıkmasını öngörmektedir.

Bilinçaltımız “*mikrogenetik olarak*” sözcük kökünde temsil edilen ve kelimenin etimolojik versiyonundan izole edilen anlamlara cevap verirse folklor imgesi, dünyanın kötü ya da iyi, yüzeysel, kutuplaşmış bir algı olarak değil; iyinin ve kötünün iç içe geçtiği kimlik noktasına ulaşması için diyalektik algılamaya duyulan ihtiyacın erken bir hatırlatıcısı olarak hizmet eder. Baba Yaga da böyledir; bazen iyi, bazen de kötüdür. İkiyüzlü olmayan, ancak diğer masal kahramanlarının gözü önünde nazik bir kadından kötü bir yaşlı kadına dönüşebilen Cadı da böyledir. Alman masalının bir başka karakteri, darmadağın saçları ve korkunç bir yüzü olan kötü Demir Bertha'da, “*kendisine verilen acımasız ölüm görevlerinden dolayı*” yumuşak başlı güzel büyücü Golda'ya dönüşür [Afanasyev, 2014, s. 585].

Yukarıdaki bilgiler ışığında, folklorde “mikrogenetik düzeyde” sunulan “bilgi genomlarından” birini; müreffeh bir yaşamın ilkesi olarak, ilk bakışta ne kadar çelişkili görünürse görünsün, başka bir kişide ilahi olana içten saygı duyma ihtiyacı olarak formüle edebiliriz.

“Atalardan kalan” Genom

At imgesi, dünya halklarının folkloründe merkezi yerlerden birini teşkil eder ve kökenini mitolojiden alır. Yunan mitolojisinde, efsane kurtarıcı önder Adrast'ın konuşan ilahi özelliklere sahip atına saygı duyulmuştur. Orta Doğu'da, Eski Yunanistan'da ve İskandinavya'da at imgesi güneş kültü ile ilişkilendirilmiştir. At, mitolojik tanrıların binek hayvanı olarak kabul edilir. Mitolojide uçan atlar, güneş arabasını çeker. Mitolojik atların diğer bir grubunu da kanatlı atlar oluşturur. Anadolu'da kanatlı at, gökyüzü ve hava tanrısı olarak bilinir.

Türk folkloründe at, insanla ilgili olumlu ya da olumsuz bir rol oynayabilir. Kahramanı gerçek dünyadan doğaüstü bir dünyaya götürebilir ya da kahramanın gitmesi gereken yere varmasını engelleyebilir, padişahın verdiği zor görevleri yerine getirirken insan sesiyle ona tavsiyelerde bulunabilir (“Dünyanın en güzeli”). Türk masallarında atlar oldukça bağımsız bir karakterdir. Hatta büyümlü güçlere sahip kahramanlar, örneğin, Bostancı Dede (aynı adı taşıyan masal) [Stebleva, 2002, s. 102], at üzerinde tam bir güce sahip değildir. Ancak atların ise isterlerse, masal kahramanlarının üzerinde tam anlamıyla bir güç alanları olabilir.

Rus halk masallarında, at imgesi kökenini eski Slav mitlerinden alır. Gücü, cesareti, düşünce hızını ve bereketi temsil eder. At imgesi; küçük at (конёк) adı verilen, Rus kulübelerinin tılsımı olarak kabul edilen, çatının uç noktasındaki at başı şeklinde oyulmuş bir dekorasyon olarak günümüze kadar korunmuştur. Kulübenin ön kapısına çakılı olan at nahi da koruyucu özelliklere sahiptir [Yefremova, 2001].

Rus masalları ve destanlarının en ünlü atı Sivka-Burka (Sivko-Burko), Bilge Kaurka'dır. Sivka-Burka hakkında altmıştan fazla masal çeşidi vardır. En bilinen versiyonunda at, ölen babasının mezarının başında birkaç gece geçiren İvan Durak'a (Salak İvan) babasından miras kalmıştır. Böylelikle, ölümler

krallığından canlılara yardım etmek için ortaya çıkan at, Veda⁵ bilgisine (Slavlarda Veda Geleneği vardı) ve Sivka-Burka'dan farklı bir güce sahip olmalıdır. "*Sivka-Burka koşmaya başlar başlamaz yer sarsılmaya başlar, gözlerinden alev, burun deliklerinden de duman saçar*". Bu at, diğer atların yapamayacağı şeyleri yapabilir; Vasilisa-Prekrasnaya'nın penceresine kadar sıçrar, efendisinin yakışıklı olmasını sağlar, onu bir kulağına tırmanmaya ve diğerinden çıkmaya zorlar, buna ek olarak, sıkıntıları önceden "hisseder" ve İvan için iyi bir danışmandır. Sivka-Burka, Bilge Kaurka sahibi ile sürekli birlikte olamaz. Sahibi "*Önümde, otun önünde duran bir yaprak gibi dur*" sihirli sözlerini söyledikten sonra ortaya çıkar. V. Dal'in sözlüğüne göre bu, Slav mitolojisinde evi koruyan ev cinlerini (домово́й) çağırırken söylenen sihirli sözlerin bir kısmıdır: "*Sahip, önümde, otun önünde duran bir yaprak gibi dur ne kara ne yeşil, sadece benim olduğum gibi...*" [Dal, 2013].

Rus masallarında genellikle at renklerinden boş yere bahsedilmez. Halk inancına göre, destan kahramanı Dobrını Nikitiç'in atı Buruşka'ya (Boz at) özel bir önem atfedilir. Kahverengi (boz) ile karışık al renk, kan rengini ifade eder. Bu yüzden Muzaffer Georgiy gibi iyi adamlar, kan ve hayatı kişileştiren savaş atlarının üzerinde Yılan Gornıç'a karşı parlak bir zafer kazanmayı başarmışlardır. Rus kültüründe at renklerinin geleneksel anlamları bulunmaktadır: "*сивый/сивая-kır*", "*гнедой/гнедая-al renk ve tonları*", "*каурый/каурая- sarımtırak*", "*буланый/буланая- kula*", "*вороной/вороная-yağız*". Sivka-Burka, Bilge Kaurka'nın rengini ayırt etmek biraz zordur. Adına dikkat edildiğinde, sahip olduğu renkler görülmektedir: *сивый-kır*, *бурый-boz ve каурый-sarımtırak*. V. Dal'in sözlüğüne göre *каурый* sözcüğü Tatarca'dan Rusçaya geçmiş olup açık kahverengi, sarımtırak anlamına gelmektedir. Bu tür farklı donların kombinasyonu, hayvan adının sadece doğal rengini açıklamakla kalmaz, muhteşem adın ritmik resminin de özelliklerini açıkladığını göstermektedir.

Kır renkli atlar, ne yazık ki olumlu çağrışım elde edememiştir. "Врать, как сивый мерин – (kır hadım at gibi yalan söylemek) yüzüstü bir şekilde yalan söylemek" ve "бред сивой кобылы – (kır kısarak saçması) anlamsızca, aptalca konuşmak" gibi deyimler, kır atın yalan ve saçmalıklarla bağdaştırıldığını göstermektedir [Yefremova, 2001]. Deyimlerin versiyonları; yaşlılığın fizyolojik özellikleriyle "нести чепуху – saçma sapan konuşmak", karakteristik özellikleriyle "бахвалиться былой силой – eskiden var olan gücüyle böbürlenmek" ya da yaşlı atların hareketlerinin gözlenmesiyle "от старости неверно прокладывать борозду – yaşlılıktan yanlış bir şekilde karık açmak" ilişkilendirilmiştir. Yalancılığıyla ünlenmiş Rus subayının soyadı olan "Сиверс-Меринг-Sivers-Mering" in zaman içinde "сивый мерин-сивый мерин" versiyonuna dönüştüğü de söylenmektedir [Burlak, 2001, s. 155]. Kır atların tüm temsilcileri hakkındaki söylemlerin bu kadar çirkin olmasının sebebinin kır atlara adını veren tüylerinin özellikleri olduğuna inanmaktayız. Kır atların birçok gri tonu vardır, ama bu en kalıcı olmayan tondur. Koyu gri renkli atların dokuz yaşına kadar tüy renkleri değişebilir, böylelikle sahibinin beklentilerini boşa çıkarmış olurlar. Buna ek olarak, bütün at türleri başlangıçta farklı renklere sahip olsalar da yaşlandıkça gri renge bürünebilirler [Loşadinaya ensiklopediya - At Ansiklopedisi, <http://ahorse.ru/kauraya-mast.html>, 24.05.2019].

Kır atların bu aldatmacası nedeniyle, at türünün gençliğinde nasıl olduğunu bir açıklığa kavuşturmak için masallardaki büyümlü at, koyu kırmızımsı renk anlamına gelen "*Burka*" olarak adlandırılmıştır. Bu bağlamda, at rengi sıralamasında "*Kaurka*" tanımı, hayvanın renginde başka bir renk aralığının varlığına işaret ettiği için gereksizdir (daha koyu bir yele ve kuyruk, gövdesinin açık kırmızımsı rengi).

5 Vedalar (Sanskritçe: वेद), Aryan din edebiyatının tamamını içine alan bir terimdir. Hinduizm dinine inananlar için kutsaldırlar ve yine bu dine inananlar için *acığa çıkmış* bilgidirler. Veda kelimesi *bilgi* manasına gelir.

6 Sarı tonlardaki atlara denir. Yele, kuyruk ve bacakların bitim yerleri siyahtır.

7 Kuyruk, yele, bacaklar dahil olmak üzere hepsinin siyah kıllarla örtülü olan atlara denir.

At muhteşem olsa da böylesi bir kusur, morfolojik olarak kabul görmemektedir. İlginçtir ki, “*Kaurka*” adı çağrışımının rengine göre farklı olabileceği ima edilerek sadece onun adının başına “*Bilge (kâhin, öngörülü, akıllı)*” [Eş anlamlılar sözlüğü] sıfatını almaktadır.

Eski Slavların kültüründeki at renklerinin sembolik anlamına geri dönelim. Kır (gri), açık renk diğer dünya ile olan bağlantıdan bahsedebilir, “veda” sembolünü temsil edebilir. Daha önce bahsettiğimiz gibi “*бурый (карый)*” savaş enerjisi anlamına da gelebilir. Kır at “*veda*”yı sembolize ettiğinden, bu nedenle “*Карый*” adı, sıralamada gereksizdir. “*Карый*” sözcüğünün Rusçadaki benimsenen etimolojisi oldukça tutarlıdır. M. Fasmer, bu sözcüğün Kazakça *çağat, koñur (griye çalan renk, bulan- açık sarı)*; Kuzey Türk dillerindeki “*kovur (kavruk, kahverengi)*” sözcüklerinden Rusçaya geçtiğini varsaymaktadır. Bununla birlikte, “*карый*” sözcüğüyle ilişkili eski ve semantik olarak daha zengin ilişkilerin kanıtlarını ortaya çıkarmayı düşünüyoruz. Sözcüğün etimolojik versiyonunun ikna edici ve bilimsel olması gerektiğini bildiğimizden şu fikri de öne sürebiliriz: Sanskritçe कौरव “*kaur-av*” sözcüğü, Mahabharata Kahramanı, “*Kuru'nun soyundan gelen*”, Ay Hanedanı mensubu Kuru Krallığı'nın Hint Kralı anlamına gelmektedir. [Kalyanov, 1997, s. 646]. Ayrıca Anitta Yazıtı'nda (M. Ö. II. bin yılın başlarında) en eski at bahsi olan ve “*kur*” kombinasyonunu içinde barındıran ANSE.KUR sümeğrora da bulunmaktadır. [Gamkrelidze, 1984, s. 545].

Mitolojik temsillerde atlar, köpeklerle birlikte ruhların yeraltı dünyasındaki rehberleridir. İskandinav mitolojisindeki Dünya Ağacı (gezegenin bütün alanlarını bir arada tutan bir ağaç), kelimenin tam anlamıyla “*Ygg'in atı*” yani Odin'in atı anlamına gelen “*Yggdrasil*” olarak adlandırılmıştır. Yine aynı şekilde, Veda ve Hindu mitolojisinde en çok karşılaşılan temsili versiyonu olan Kutsal İncir Ağacı, kelimenin tam anlamıyla “*at durağı*” anlamına gelen “*Ashvatta*” olarak adlandırılmıştır [Tokarev, 1987, s. 394].

İvan'ın atının sihirli sözlere olan tepkisi ve ortaya çıkış şartları (atın, ölmüş babasından hediye olduğunu hatırlatalım) akıllara şu fikri getirmektedir: sihirli yardımcı at, tezahür eden ve tezahür etmeyen dünyalar arasındaki bağlantı, ruhlar dünyasını somutlaştıran bir temsilci, büyük olasılıkla atası olan sihirli atın adını algıladığında dinleyiciye mikro genetik bağlantıları anımsatabilir. Sihirli at Sivka-Burka'nın imgesi, ataların kültüne dolaylı bir destek, ölmüşlerin ruhlarının faydalı gücüne olan inancı göstermiş olabilir. Atalardan korunma isteğinde bulunma geleneği günümüzde de devam etmektedir. Günümüzde kullanılmakta olan “*Чур! -Çur!*” (Eski Slav dilinde “*уур-şур*” ata anlamına gelmektedir) ünlemi, pagan Slavların korktukları, şaşırdukları ya da kendilerini tehlikede hissettikleri vb. zaman söyledikleri geleneksel bir hitaptır. Rusyalı tarihçi V. O. Klyuçevskiy “*tanrılaştırılmış atalar “çura” adıyla onurlandırılmışlardır*” diye yazmıştır.

[Klyuçevskiy, <http://www.spsl.nsc.ru/history/kluch/klucho8.htm>, 23.04.2019].

Sonuç

Farklı kültürlerin folklor eserleri; insanın dünyaya karşı tutumunun parametrelerini belirleyen, kişinin “*başkalaştırılmanın üstesinden geldiği*”, kendi kişiliğinin ötesine geçerek dünya ile birlik duygusunu elde ettiği bir bilgi/düşünce algısı seviyesi içermektedir. Folklorun bilimsel araştırmasının yaklaşık iki yüz yıllık tarihinde, folklorün çalışılmasına farklı yaklaşımlarda bulunulduğu söylenebilir.

Bu çalışmada ele aldığımız kültürel analiz; anlamları tahmin etmek ve bu tahminleri değerlendirmek, daha sonra bunlardan yorumlayıcı sonuçlar çıkarmaktan ibarettir. Bünyesinde daha eski rivayetleri

barındıran folklorik eserler, çocukluğumuzdan tanıdık imgeler biçimindeki bilgileri bize ulaştırmıştır. Bu bağlamda evrensel düşüncede mit olarak kabul ettiğimiz yaratıkların, eski düşünce ve anlayışa göre gerçek ve maddi olarak kabul edildiği sonucuna varabiliriz. Dünya hakkında hangi bilginin nesnelleştirilmesi gerektiğini, bugünün algısına sunulan bu imgelerin şeklinde bilemeyiz. Halk efsanelerinin kadimliği, onlara bilişsel bir açıdan bakıldığında, bizi insanlığın ortak belleğindeki gizli izlerin deposuna götürmektedir. Folklor dondurulmuş ya da üretimini tamamlamış değildir. Bu veri bankasından bilgi edinme olasılığı, psikoloji alanında (Sigmund Freud, Carl Gustav Jung, T. V. Çernigovskaya, K. V. Anokhin) ele alınmıştır. Filoloji şimdilik psikoloji ve nöropsikoloji alanındaki benzer çalışmaları yakından takip etmeyi tercih etmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar, yöntemler, görüşler ve değerlendirmelerin de tartışmaya açık olması ve bu kapsamda daha fazla yayın ortaya konulması gerekmektedir. Çalışmamızın, folklor adına uzak geçmişin yoğunlaştırılmış bilgilerini görmemizi sağlayan bilginin/bilgi genomu metaforunun derinliklerine inmeye yönelik katkıda bulunacağına inanmaktayız.

Kaynakça

- Afanasyev, A. N., *Poetiçeskiye vozzreniya slavyan na prirodu*, 2014, Directmedia, s. 585.
- Breskin, V., *Metod Triadı kak instrument izucheniya antropologii yazıka i iskusstva*, *Epistemology & Philosophy of Science*. 2008, T. 16. – №. 2. S. 119-132.
- Burlak, S. A., STAROSTİN S. A., *Vvedeniye v lingvistiçeskuyu komparativistiku.*, 2001, Editorial URSS, s. 155.
- Çernigovskaya, T. V., *Do opita priobreli çerti... (mozg çeloveka i porodivşiy yego yazık)*, *LOGOS*, 2014, No 1 (91), s. 79-96.
- Çernigovskaya, T. V., *Ot kommunikatsionnikh signalov k yazıku i mışleniyu çeloveka: evolyutsiya ili revolyutsiya*, *Rossiyskiy fiziologičeskiy jurnal im. İ. M. Seçenova*, 2008, 94, 9, 1017-1028.
- Dal, V. İ., *Tolkoviy slovar jivogo velikoruskogo yazıka.*, 2013, Directmedia.
- Fossler, K., *Pozitivizm i idealizm v yazıkoznaniı. V kn: ZVEĞİNTSEV V. A., İstoriya yazıkoznaniya XIX i XX vekov oçerkakh i izvleçeniyakh*, ç 1., Moskova, 1964, s. 332.
- Frendenberg, O. M., *Poetika syujeta i janra. İzdatelstvo "Labirint"*, Moskova, 1997, s. 448.
- Freyd, Z., *Khudozhnik i fantazirovaniye.*, M. 1995, s. 129-134.
- Freyd, Z., *Totem i tabu. Psikhologiya pervobitnoy kulturi i religii, Ostroumiye i yego otnoşeniye k bessoznatelnomu. Strakh. Totem i tabu.*, Minsk, 1998, s 323-491.
- Gamkrelidze, İ., Gamkrelidze T. V., İvanov, V. V., *İndoeuropeyskiy yazık i indoeuropeysı, Rekonstruksiya i istorikotipologičeskiy analiz prayazıka i prokulturi. T. 1*, s. 545.
- Jung, C. G., *Ob arkhetyпах kollektivnogo bessoznatelnogo*, M., 1991, s. 95-128.
- Kalyanov, V. İ., *Makhabkhata: Dronaparva, ili Kniga o drone*, *İnstitut vostokovedeniya Rossiyskoy akademi nauk*. Moskova, 1997, T. 7, s. 511-646.
- Pod red. Uşakov, D. N. U., *Tolkoviy slovar russkogo yazıka*, 1935, Moskova: Ogiz, gos. İn-t "Sovetskaya entsiklopedia".
- Russian pantheon. Cognate words in Sanskrit and Russian. By Svetloyar, 2011 ISBN 978-1-4475-1180
- Stebleva, İ. V., *Oçerki turetskoy mifologii: Po materialam volşebnoy skazki*, 2002, Moskova, Vost. Lit- ra, s. 102.
- Tokarev, S. A., *Mifi narodov mira, Bolşaya Rossiyskaya Entsiklopediya*, 1987, s.394
- Tsivyan, T. V., *Model mira i yego lingvistiçeskiye osnovı*, SSSR, 2006. s. 126-127.

Williams Monier M., Sanskrit-English Dictionary Oxford University Press, USA; Revised edition 1920, s.1260.

Yefremova, T. F., Noviy slovar russkogo yazıkı: tolkovo-slovoobrazovatelnyy: svışe 136000 slovarnikh statey, okolo 250000 sementıçeskikh yedinitı., 2001, Moskova, Russkiy yazık.

İnternet kaynakları:

Etimoloji Türkçe, www.etimolojiturkce.com (Erişim tarihi: 01.05.2019)

Loşadinaya entsiklopediya. İnnformationnyy portal o loşadyakh. <http://ahorse.ru/kauraya-mast.html> (Erişim Tarihi: 24.05.2019)

Klyuçevskiy, V. O., Russkaya istoriya: polnyy kurs lektsi. Lektsiya VIII., <http://www.spsl.nsc.ru/history/kluch/kluch08.htm> (Erişim Tarihi: 23.04.2019)

73. Svetlana Aleksiyeviç'in "Son Tanıklar: Çocukluğa Aykırı Yüz Öykü" eserinde çocuk belleğinde savaşın izleri

Reyhan ÇELİK¹

APA: Çelik, R. (2021). Svetlana Aleksiyeviç'in "Son Tanıklar: Çocukluğa Aykırı Yüz Öykü" eserinde çocuk belleğinde savaşın izleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1230-1238. DOI: 10.29000/rumelide.997576.

Öz

Bu çalışmanın amacı, sadece yetişkinlerin zarar gördükleri ve kayıplara uğradıkları düşünülen savaş olgusunun, aslında çocukların belleğinde daha çok yer ettiğini ortaya koymaktır. Savaş, insanlık tarihinin en önemli gerçeklerinden biridir. Farklı dönem ya da farklı kültürlerde de olsa savaşın sonunda ölüm, acı ve yok edişler vardır. Yirminci yüzyılda yaşanan iki büyük dünya savaşı, toplumların bütün fertlerini en acı şekilde etkilemiştir. Bu yüzyıl savaşlarında artık sadece erkekler aktif olarak rol almazlar; kadınlar ve çocuklar da ülkeleri için mücadele verirler. İkinci Dünya Savaşı, Birinci Dünya Savaşı'ndan çok daha ağır bedellerle sonuçlanır. Savaşın ardından her ülke, milyonlarca vatandaşını kaybetmiş, ekonomik ve psikolojik olarak yeniden ayağa kalkmaya çalışmıştır. Sovyet Rusya da Alman saldırılarıyla bu savaşa katılmak zorunda kalır. Sonunda da toplumun her kesiminden erkeği ve kadını ile bu savaştan galip çıkar. Ancak bu süreçte, ailelerin geride bıraktıkları çocukları da küçük ve temiz dünyalarından çıkıp yaşamın acı gerçekleri ile yüz yüze kalırlar. Belarus gazeteci-yazar Svetlana Aleksiyeviç 1985 yılında kaleme aldığı "Son Tanıklar: Çocukluğa Aykırı Yüz Öykü" kitabını o zorlu savaş yıllarını çocuk olarak yaşayan kişilerin, anlatımlarından oluşturur. Bu çalışmada söz konusu kitapta yer alan anı anlatılarından yola çıkarak savaş olgusunun ve özellikle İkinci Dünya Savaşı'nın çocuk hafızasında kalan görünüşleri nitel yöntemle irdelenmiştir. Dolayısıyla da savaşa maruz kalan çocukların yaşadıkları acıların farklı sarsıntılar şeklinde yaşamları boyunca belleklerinde yer ettiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: İkinci Dünya Savaşı, bellek, çocuklar, ölüm, açlık

Traces of war in the children's memory in Svetlana Aleksiyevich's "Latest Witnesses: Unchildlike Stories"

Abstract

The aim of this study is to reveal that the phenomenon of war, which is thought to harm only the adults, is more common in children's memory. War is one of the most important facts in human history. There is death, pain, and destruction at the end of the war even it's in different periods or cultures. The two great world wars in the twentieth century affected all members of societies in the most painful way. In the wars of this century, not only men take an active part but also women and children fight for their country. The Second World War results in much heavier costs than the First World War. After the war, every country lost millions of its citizens and tried to rise up economically and psychologically. Soviet Russia is forced to participate in this war as a result of German attacks and wins it due to the efforts of its citizen from various backgrounds. However, in this period, the children left behind by the families also have to leave their safe zones and face the harsh realities of

¹ Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (Antalya, Türkiye), reyhan3104@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9743-3720 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.997576]

life. Belarusian journalist-author Svetlana Alexievich composes her book "Last Witnesses: Unchildlike Stories" which she wrote in 1985, from the narratives of people who lived through those difficult war years as children. In this study, which is based on the memoirs in the book, the appearances of the war phenomenon and especially the Second World War images in children's memory were examined using qualitative method. As a result, it was concluded that the pain experienced by children exposed to war remains in their memories in the form of different trauma throughout their lives.

Keywords: World War II, memory, children, death, famine

Giriş

"Savaş" kelimesi ister bir insanın kendisiyle savaşı olsun ister iki ülke arasında olsun isterse iki farklı dine mensup insanlar arasında olsun... Her durumda, savaşın sonunda zafer elde edilmiş olsa da kendisiyle birlikte bir mücadeleyi, fedakârlığı, kaybı ya da ölümü getirir. Savaş, nitelikleri ve boyutları farklı olsa da insanlık tarihinin ilk dönemlerinden günümüze kadar varlığını sürdüren ve bundan sonra da her daim devam edecek olandır. Savaşın yüzyıllar boyunca niteliğinde ve boyutlarında değişimler görülür. Örneğin Birinci Dünya Savaşı bu farklılığın en belirgin olduğu ilk savaş olarak düşünülür. Murat Belge, Birinci Dünya Savaşı ile başlayan savaş anlayışındaki değişimi ve yarattığı sonuçları değerlendirdiği yazısında, Birinci Dünya Savaşı'nın, yarattığı acımasızlıkla savaş romantizmini ve komutanların bireysel çabalarını geride bıraktığını belirtir:

"Birinci Dünya Savaşı'na kadar her ne kadar toplumsal tarihi boyutlar kazanmış olsa da savaş hala büyük ölçüde romantik bir olaydı. Bir kere büyük ölçüde yalnızca savaşanlarla sınırlıydı. İkincisi komutanların bireysel yetenekleri belirleyici sayılıyordu; başka bir deyişle, insan henüz savaşa egemen görüyordu kendini. Dünya savaşı bu romantizmi bir daha doğmamacasına yıktı. Dört yıl boyunca ölenlerin sayısı sivillerin ilk kez ciddi bir tehlikeye girmesi, modern savaşın centilmenliğe, şövalyelik oyunlarına yer bırakmayan acımasızlığı, teknolojinin belirleyici rolü bu olayı yaşayan kuşakların iyimserliğini yerle bir etti." (Belge, 2016: 442)

Dolayısıyla yirminci yüzyılın beraberinde getirdiği teknolojik gelişme, yaşam tarzı ve anlayışındaki değişimi de beraberinde getirmiştir. Artık savaşlar askeri boyuttan çıkıp çok daha acımasız bir hale gelmiştir. Bu nedenle de insanlığın tanıklık ettiği ve dünya tarihinin en kanlı iki savaşı olarak adlandırılan Birinci Dünya Savaşı ve ardından yirmi üç yıl sonra başlayan İkinci Dünya Savaşı toplumsal, ekonomik, teknolojik, psikolojik ve felsefi açılardan pek çok değişimi de beraberinde getirecek kadar güçlü etkilerle sonuçlanmıştır.

1941-1945 yılları arasında yaşanan açlık ve hastalıklardan dolayı ölümler de dahil edildiğinde, yaklaşık 60-80 milyon insanın öldüğü İkinci Dünya Savaşı insanlık tarihinin bugüne kadarki son büyük savaşıdır. Bu nedenle İkinci Dünya Savaşı ile ilgili farklı tarihçi ve araştırmacıların ortak yorumu, yirminci yüzyılın felaketler yüzyılı ya da savaş yüzyılı olduğudur. Örneğin tarihçi Eric Hobsbawm "Birinci Dünya Savaşı'nın patlamasından ikincisinin ertesine kadar geçen on yıllar, bu toplumun felaket çağı oldu. Toplum kırk yıl kadar bir beladan diğerine sendeleyerek ilerledi" (Hobsbawm, 2010: 21) derken diğer bir tarihçi yazar Norman Stone da "Birinci dünya savaşının başlamasıyla ikinci dünya savaşının sonu arasındaki otuz yıl, 1920'lerin ikinci yarısındaki kısa aralık hariç, felaketlerle dolu" (Stone, 2019: 8) olarak tanımlarlar.

İnsanlık tarihinin en büyük savaşları elbette ki toplumsal yaşamın bir aynası olan edebiyatta da yankı bulmuştur. Yirminci yüzyılın en büyük insanlık dramı olan İkinci Dünya Savaşı ile ilgili kaleme alınmış,

çoğunlukla da gerçek yaşanmışlıkları anlatan pek çok öykü, roman ve şiir bulunur. Bunlardan bazıları savaş yıllarında bazıları da büyük savaştan yıllar sonra kaleme alınmışlardır. Örneğin Cengiz Aytmatov'un "Cemile", "Toprak Ana" vb. romanları; Nobel edebiyat ödülü sahibi Alman yazar Günter Grass'ın "Danzig Üçlemesi"² bir yandan yazarın dünya edebiyatlarında tanınmasını sağlarken diğer yandan da İkinci Dünya Savaşı'nın anlatıldığı en güzel romanlar arasında yer alır. Ayrıca Polonyalı yazar Jerzy Kosinski'nin "Boyalı Kuş" (*The Painted Bird*, 1965) romanı ve Cengiz Dağcı'nın "Korkunç Yıllar" (1989) vb. gibi daha pek çok benzer roman farklı açılardan İkinci Dünya Savaşı'nı anlatır.

Savaşın farklı boyutları ve farklı kişilerdeki etkileri üzerine kaleme alınmış söz konusu örnekler, bunlardan sadece bir kaçıdır. Cephedeki savaş, cephe gerisindeki savaş, açlıkla savaş, ölümlerle savaş, özlemlerle savaş, insanın kendisi ile savaş... Bunların her biri farklı bakış açıları ile eserlerde anlatılmaya çalışılmıştır. Ancak az önce de belirtildiği gibi yirminci yüzyılda savaşların niteliği ve boyutları da değişmiştir. Artık savaş, yalnızca yetişkinleri değil dünya geleceğini ifade eden çocukları da içine alır. Dolayısıyla çocuk bakışı ile savaşın görünümü ve anlamı otobiyografik ya da kurgu olsun pek çok eserde dile getirilirken bunlardan bazıları da beyaz perdeye uyarlanmıştır. Örneğin Nazi işgalindeki Hollanda'da Bergen –Beslen toplama kampında yaşamak zorunda bırakılan ve tifüs hastalığından ölen Anne Frank bunlardan yalnızca biridir. Henüz on beş yaşında olan Anne Frank'ın günlük notlarından yola çıkarak ortaya çıkarılan "Anne Franke'in Günlüğü" (*Het Achterhuis*, 1947) adlı bu eser çocuk iyimserliğini, umudunu ve savaş karşıtlığını çocuk bakış açısı ile anlatması açısından önemli otobiyografilerden biridir. 1959 yılında beyaz perdeye de uyarlanan "Anne Franke'in Günlüğü" gibi John Boyne'nin "Çizgili Pijamalı Çocuk" (*The Boy in the Striped Pyjamas*, 2006) ve Markus Zusak'ın "Kitap Hırsız" (*The Book Thief*, 2006) adlı eserleri de savaşın çocuklar üzerindeki büyük etkileri üzerine kaleme alınmıştır. Dolayısıyla kurgu ya da gerçek olsun, çocuk bakış açısıyla kaleme alınan tüm kitaplar İkinci Dünya Savaşı'nın farklı gözlerden ve farklı anlayışlardan birer yansımasıdır.

Sovyet Rusya da Nazi Almanya'sının saldırılarıyla İkinci Dünya Savaşı'na giren ve dört yılın sonunda savaşı lehine sonuçlandıran ülkelerden biridir. Asker ve sivil, yaklaşık yirmi yedi milyon insanın ölümü ile sonuçlanan bu acımasız savaş, Sovyet Rusya'nın edebiyat tarihinde, bir savaş edebiyatı yaratmıştır. Savaşın ilk günlerinden başlayarak marşlar, şarkılar, makaleler, şiirler ve öyküler kaleme alınmış, böylece asker ve sivillere galibiyet inancı verilmeye çalışılmıştır. Örneğin Aleksey Tolstoy'un "Zaptedilemez Kale" (*Nesokruşimaya krepot*, 1942), "İvan Sudarev'in Öyküleri" (*Rasskazı İvana Sudareva*, 1942) ; Konstantin Simonov'un "Bekle Beni" (*Jdi menya*, 1942) şiiri; İlya Erenburg'un "Öldür Almanı"(*Ubei Nemtsa*, 1942) şiiri ve "Nefret Hakkında" (*O nenavisti*, 1942) adlı makalesi; Aleksandr Fadeev'in "Genç Muhafız" (*Molodaya gvardiya*, 1945), "Kuşatma Günlerinde Leningrad" (*Leningrad v dni blokadi*, 1944) eserleri bunlardan yalnızca birkaçıdır.

Dokuz Mayıs 1945'teki büyük galibiyetin ardından da geride kalan savaş yıllarının anlatıldığı pek çok eser kaleme alınır. K. Simonov'un "Silah Arkadaşları" (*Tovarişi po orujiyu*, 1952), "Yaşayanlar ve Ölümler" (*Jivie i mertvie*, 1959) romanları ile "Ölüyor Dostlarım Ölüyor" (*Umirayut druzya*, 1970) şiiri; Mihail Şolohov'un "İnsanın Kaderi" (*Sudba çeloveka*, 1957) adlı büyük romanı bunlardan bazılarıdır. Bu eserlerde artık sadece o yıllardaki büyük başarılar, birlik duygusu, erkeği ve kadını ile tüm Sovyet

² "Teneke Trampet", (*Die Blechtrommel*, 1959), "Kedi ile Fare", (*Katz und Maus*, 1961), "Köpek Yılları" (*Hundejahre*, 1963) adlı üç yapıtı, Danzig Üçlemesi'ni oluştururlar. Üç romanın ortak paydası İkinci Dünya Savaşı'nın anlatılması ve konularının Danzig'de geçmiş olmasıdır. Romanlarda yirminci yüzyıl realist bir şekilde eleştirilmiş ayrıca savaş öncesi ve savaş sonrası Almanya kıyaslanarak ikinci dünya savaşının yıkımları gözler önüne serilmiştir. "Teneke Trampet" romanı sinemaya da uyarlanır.

insanın gücü ve inancı değil aynı zamanda savaşla birlikte insandan kopup giden duygular da dile getirilmiştir.

Babası Belarus annesi Ukraynalı olan ve Ukrayna'da doğup büyüyen gazeteci ve yazar S. Aleksiyeviç'in (1948-) kaleme aldığı kitaplar da "savaş" üzerinedir. Yirminci yüzyıl Sovyet dönemi Rus edebiyatında belirgin olmaya başlayan sanatsal-belgesel edebiyat S. Aleksiyeviç'in tüm kitaplarında ortak temel özellik olarak dikkat çeker. Dolayısıyla bir gazeteci olarak S. Aleksiyeviç'in ilgi odağı, ülkenin yakın tarihinde yaşanan olaylar ve bunların toplumsal ve psikolojik sonuçlarıdır. Bunu şu sözleri ile dile getirir:

SSCB dönemine ve sonrasına dönüp baktığımızda, tarihimizin koca bir mezar ve büyük bir kan banyosundan ibaret olduğunu görürüz. Kurbanlarla cellatlar arasındaki tükenmek bilmez diyalogları duyarız. Sürekli olarak karşımıza aynı lanetli sorunsallar çıkar: Ne yapmalı, suçlu kim? Devrim, toplama kampları, ikinci dünya savaşı, Sovyet-Afgan savaşı sırasında halktan gizlenen gerçekler, büyük bir imparatorluğun çöküşü, devasa ölçekte bir sosyalist ütopyanın paramparça dağılması, yeni ortaya çıkan evrensel problemler, Çernobil faciası vs. Bunlar, dünya üstündeki tüm insanların cevaplaması gereken sorulardır ki, tümü bizim kendi gerçek tarihimizdir. İşte tüm bu cehennemden çıkma soru ve sorunlar, benim kitaplarımın izleğini oluştururlar. (Emir, 2016: 149)

"İkinci El Zaman- Kızıl İnsanın Sonu" (Konets krasnogo çeloveka, 2013), "Savaşın Kadın Yüzü Yok" (U voymı ne jenskoye litso, 1985), "Çinko Çocuklar" (Tsinkoviye malçiki, 1991), "Son Tanıklar-Çocukluğa Aykırı Yüz Öykü" (Poslednie svideteli- sto nedetskih rasskazov,1985), Çernobil Duası: Geleceğin Kroniği" (Çernobılskaya molitva: hronika buduşego, 1997) vs. hepsi Sovyet dönemindeki Rus insanının gerek kendi insanıyla gerekse farklı milletlerle olan savaşını dile getirilir. Adı geçen kitaplar, Rusya'nın yirminci yüzyıldaki tarihsel olaylarından yola çıkılarak kaleme alınmıştır. Kitaplar, bu olayları bire bir yaşayan, toplumun her kesiminden farklı yaşlardaki insanlarla yapılan röportajlar, günlük sohbetler hatta gelip geçerken yazarın kulağına gelen yorumlardan oluşur. Yazarın ifadesi ile kaleme aldığı kitaplar, seslerin birer birleşimidir. Nitekim Nobel edebiyat ödülü konuşmasında edebiyata yaklaşımını tanımlarken kendisini "kulak-insan" olarak tanımlar:

"Flaubert, kendisi için "kalem –insan" demiş ben de kendim için "kulak-insan" diyebilirim. Sokakta yürüdüğüm zaman, kulağıma birtakım kelimeler, sözler, nidalar çalındığında, hep şunu düşünüyorum: zamanla ne kadar çok roman, iz bile bırakmadan kayboluyor. Karanlığa karışıyor." (Aleksiyeviç, 2015)

Dolayısıyla S. Aleksiyeviç'in kaleme aldığı kitaplarda, zamanın içinde yaşanan olayları ya da bu olayları yaşayan kişileri tekil olarak düşünmediği görülür. Her ne kadar birebir sohbetler sonucunda oluşturulmuş olsa da aslında her biri kendi sesi ile ortak bir şarkıyı seslendirmektedirler. Bu şarkıda acı, açlık, ölüm ve her türlü kötülük anlatılır.

Bulgular

Belirtildiği gibi S. Aleksiyeviç'in kitaplarında zorlu yirminci yüzyıl tarihine tanık olan her kesimden ve her yaşta insan vardır. Bunlar arasında çok küçük yaşta çocuklar da yer alır. Savaş denildiğinde, yüzyıllardır süre gelen bir anlayışla, aklımıza ilk olarak genç ya da yaşlı olsun erkek ölümleri, kayıpları ya da sakatlanmaları akla gelir. Ancak çocuklar savaşın yok ettiği, geleceğin ifadesi en değerli varlıklardır. S. Aleksiyeviç'in İkinci Dünya Savaşı yıllarına geri dönerek 1985 yılında kaleme aldığı "Son Tanıklar-Çocukluğa Aykırı Yüz Öykü" (Posledniye svideteli- Sto nedetskih rasskazov) adlı kitabı da çocukların seslerinden oluşur. Bu sesler biz okuyuculara kaybolmuş bir çocukluğu, anne ve baba özlemine, açlık duygusunu ve en önemlisi de ölüm duygusunu anlatır.

Bu çocuklar, acımasız savaş yıllarındaki zorlu yaşam mücadelesi sonucunda hayatta kalmış olsalar bile savaş, yaşamlarında her daim onlarla birlikte varlığını sürdürür. Savaşın ne demek olduğuna, ailenin ve toplumun yaşadığı yıkıntılara, kayıplara çok küçük yaşlarında şahit olmak zorunda bırakılırlar. Bu nedenle geçmişe dönüp o yılları düşünen anlatıcıların pek çoğu “*Hayır, çocuk olmadım ben. Kendimi çocuk olarak hiç hatırlamıyorum*” vb. cümleler kurarlar. O yıllarda yedi yaşında olan Nadya Gorbaçeva “*Yıllar geçti... bir sürü kitap okudum. Fakat çocukluğumda bildiklerimden daha fazlasını öğrenmedim savaş hakkında.*” (Aleksiyevič, 2019: 124) derken bir duyguyu yaşamak ile hissetmeye çalışmanın bambaşka şeyler olduğunu anlatmaya çalışır. Aslında savaş yılları, kendi yaşamlarının tarihlerini başkalarının yazdığı yıllardır. O korkunç yıllarda henüz dört yaşında olan Vasya Harevski “*Savaş benim tarih kitabım. Yalnızlığım... Çocukluğu olmayan biriyim ben, çocukluk yıllarım yerine savaş var hayatımda.*” (Aleksiyevič, 2019: s. 35) derken tüm çocukluk yıllarının savaş gerçekleri ile kaplı olduğunu ifade eder. Dolayısıyla, bir çocuğun belleğindeki savaş gerçekleri; hissettiği ölüm korkusu, açlık duygusu, anne ve baba özlemi... hepsi geride kalan çocukluk yıllarının birer ifadesi olarak kalmıştır.

Ölüm, her canlı varlık için; her türlü hayvan, çiçek, çocuk, genç, yaşlı, kadın ve erkek için söz konusudur. “Savaş” da “ölüm” kelimesini beraberinde getirir. Başka bir deyişle savaş, anlamını ölümden bulur. Sigmund Freud “Savaş ve Ölüm Üzerine Düşünceler” (Zeitgemäbes über Krieg und Tod, 1915) adlı kitabında yakınlarımızın ölümleri ile karşılaşmaya kadar kişilerin ölümü yadsıdığını, ayrıca artık, savaş zamanında karşılaşılan ölümlerin doğal devrimin dışında olduğunu da ifade eder:

“Savaşın ölüm karşısında takındığımız bu geleneksel tavrı silip atmak zorunda kaldığı açıkça ortada. Burada ölüm inkâr edilebilecek değil artık; hepimiz ona inanmaya mecburuz. İnsanlar gerçekten de ölüyorlar ve artık teker teker de değil üstelik topluca, tek bir gün içinde on binlercesi olmak üzere.” (Freud, 2018: 36)

Dolayısıyla yetişkinler için savaş kelimesi, ölümlerle aynı anlama gelirken savaşın ilk gününe kadar hayaller ve güzelliklerle dolu çocuk dünyasında ölüm, henüz kendisini tanıtmamıştır. Yedi yaşındaki Lena Kravçenko da savaşla birlikte ölümü tanıdığını şöyle ifade eder: “*Ölüm hakkında, elbette hiçbir şey bilmiyordum... kimsenin bana ölümü anlatacak fırsatı olmamıştı, ansızın çıkmıştı karşıma...*” (Aleksiyevič, 2019: s.96) On iki yaşındaki Gena Yuşkeviç de savaşın başladığı ilk gün savaşın yalnızca erkekleri değil tüm canlıları hayattan aldığını fark eder. “*Önce... önce ölmüş bir at gördüm... sonra... ölmüş bir kadın... şaşırmıştım buna. Savaşta sadece erkeklerin öldüğünü sanıyordum.*” (Aleksiyevič, 2019: s.11)

Çocuklar savaş yıllarında sadece ölüm gerçeğinin varlığını kavramakla kalmaz gözlerinin önünde kendi yaşlıları olan çocukların acımasızca katledilişlerine de şahit olurlar. Kendisine savaş sorulduğunda “*istemiyorum... bırakın hatırlamayı, “savaş” kelimesini telaffuz etmek dahi istemiyorum*” (Aleksiyevič, 2019: s. 88) diyen on bir yaşındaki Lyuba Aleksandroviç köylerindeki partizan çocuklarının nasıl acımasızca öldürüldüğünü şu sözlerle hatırlar:

“Almanlar evlerimize dalmıştı... partizanlara katılanların çocuklarını topladılar... ve köyün orta yerinde kafalarını kestiler... bize de seyretmemizi emretmişlerdi. Evlerden birinde kimseyi bulamadılar, kedilerini yakalayıp astılar...” (Aleksiyevič, 2019: s.89)

Çocuklar bir yandan ölümün en acımasız haline tanık olurken, tanınmaz haldeki cesetleri renklerine göre ayırmayı da öğrenmişlerdir. Savaşın getirdiği yangın ve yıkımın içinde hayatta kalmayı başaranlardan biri de on üç yaşındaki Katya Korotayeva’dır. Minsk’de yaşayan Katya, ilk gün yoğun bombardıman ateşine maruz kalan şehrin sokaklarında gördüğü manzarayı şöyle dile getirir: “*Yürüyorsun yerde kapkara bir ceset, yanan yaşlı bir adam demek. İleride küçük, pembe bir şey*

görüyorsun, demek ki yanan bir çocuk. Kömürleşmiş kalıntılar üzerinde pembe pembe yatıyorlardı." (Aleksiyeviç, 2019:s.17)

Daha önce de belirtildiği gibi, savaş boyunca partizan çocukları ve eşleri ortaya çıkarılarak acımasızca öldürülmüşlerdir. Yedi yaşındaki Volodya Korşuk'un annesinin Alman askerleri tarafından öldürülmesine verdiği tepki oldukça anlamlıdır. Çocukluğun verdiği saf duygularla dedesine sorduğu soru, ölümü kabulleniş ama ölüm şeklini kabullenmeyişi göstergesidir:

"...Annemi getirdikleri ana dair hatırladığım şey, onu yüzünden vurduklarını fark edişimdi: yavaşta birkaç tane siyah kurşun deliği vardı. Dedeme sorup duruyordum sürekli: "Neden yüzünden vurmuşlar ki sanki? Oysa annem ne kadar güzeldi..." (Aleksiyeviç, 2019: s.113)

Köyleri ve mezarlıkları bombalanan beş yaşındaki Vanya da ölümlerin bile yeniden öldürüldüğünü anlatır.

"Köyümüzü yaktılar. Köy mezarlığını bombaladılar... Ölümler toprağın üstünde yatıyordu... Sanki bir kez daha öldürülmüş gibi uzanıyordu hepsi... Kısa süre önce ölen dedem de yatıyordu yerde. Hepsi yeniden gömüldü..." (Aleksiyeviç, 2019: s.45)

Bir Alman askerini öldüren sekiz yaşındaki Vasya Saulçenko da ölümün, yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olduğunu *"...Bir sürü ölü vardı etrafta, ölümlerin arasında yaşıyorduk. Hatta alışmıştık bile buna"* (Aleksiyeviç, 2019: s. 272) diyerek ifade eder. Ardından da İkinci Dünya Savaşı'nı yaşayan neslin aslında bambaşka bir dünyanın insanları olarak yaşadıklarını düşünür:

"...İnsanın insanı öldürdüğünü görmemiş insanlar, bambaşka bir dünyanın insanlarıdır" (Aleksiyeviç, 2019: s. 273)

Savaş yıllarında çocuklar yalnızca ölümün pek çok şekline şahit olmazlar çoğu zaman ölüm kendilerini de bulur. On dört yaşındaki David Goldberg savaşın ilk gününe denk gelen, öncü kamp açılışında yer alanlardan biridir. Onlarca arkadaşının bombardımanlardan ya da açlıktan dolayı gözlerinin önünde ölmelerini şöyle anlatır:

"Şunu söyleyeyim size, belki biliyorsunuzdur: Savaş zamanı çocuk olanlar, çoğu kez cephede savaşan babalarından önce öldü. Savaş zamanı asker olanlardan önce... Onlardan önce... O kadar çok arkadaşımı gömdüm ki ben..." (Aleksiyeviç, 2019: s. 93)

Savaşın yarattığı acımasızlıklar ve ölümler, çocukların saf ve güzel ruhlarında nefret duygusunu da filizlendirir. Nitekim on yaşındaki Saşa Kavruz diğer çocuklarla birlikte partizanlar tarafından ölümden kurtarılır. Saşa'ya *"Yılbaşı ağacının altında şekerleme mi? Kurabiye mi? Yoksa bir parça ekmek mi istersiniz?"* diye sorarlar. O da *"bir avuç mermi"* diye yanıtlar." (Aleksiyeviç, 2019: s. 84)

Tarihteki pek çok savaşın gerçeği olan açlık, İkinci Dünya Savaşı'nın da en büyük gerçeği olmuştur. Anlatıcıların cümlelerinde ölümle birlikte açlık kelimesi de sık sık yinelenir. Hemen hepsi savaş yıllarındaki çocukluklarına döndüklerinde, hissettikleri açlık için *"Sürekli yemek yemek istiyorduk", "Bir türlü doymak bilmiyorduk", "Hep açtım, sürekli bir şeyler yemek istiyordum"* gibi cümleler kurarlar. (Aleksiyeviç, 2019: s.47; s.19; s.69) Babası ölen on yaşındaki Vera Taşkına acıktıkları zaman yemek yerine çorba kaselerinde su içtiklerini *"Yemeklerde... su yiyorduk... öğle yemeği saati geldiğinde annem masaya bir tencere su koyuyordu. Biz de suyu çorba kaselerine koyuyorduk... akşam yemeğinde. Masada bir tencere sıcak su oluyordu... kışın da suyu renklendirecek herhangi bir şeyimiz yoktu. Çimen bile olmuyordu."* (Aleksiyeviç, 2019: s.58) sözleriyle dile getirir. Hatta erkek kardeşinin açlık duygusunu bastırabilmek için tuğla sobanın kenarını kemirdiğini söyler: *"Erkek kardeşim açlıktan"*

duvardaki taş fırının kenarını yemişti. Biz fırının kenarında çukur oluştuğunu fark edene dek her gün, her gün kemirmişti fırını." (Aleksiyeviç, 2019: s.58)

Yedi yaşındaki Nina Roçitskaya da annesi ve iki küçük kardeşi ile zapt edilen evlerinde Alman subaylarla birlikte yaşamak zorunda kalmıştır. Almanların pişirdiği yemek kokuları ile bastırılmaz hale gelen açlık duygusunu anlatırken dört yaşındaki kardeşinden bahseder:

"O kadar açtı ki kardeşim, anneme, "hadi yavru ördeğimi pişirelim bile demişti. Oysa yavru ördek onun en sevdiği oyuncuğuydu, daha önce başka birine ödünç verdiği dahi olmamıştı. Onunla uyurdu geceleri." (Aleksiyeviç, 2019: s.64)

Yedi yaşındaki Lilya Melnikova da savaş yıllarında yetimhanede kalabilen şanslı çocuklardan biridir. Yetimhaneye ulaştıklarında kendilerine verilen bir parça ekmek karşısında hissettikleri mutluluğu *"Yemeden duruyorduk, yediğimiz an bu mutluluğun sona ereceğinden korkuyorduk. Böylesi bir mutluluk gerçek olamazdı..."* (Aleksiyeviç, 2019: s.78) sözleriyle dile getirir.

Beş yaşındaki Valya Matyuşkova da Alman toplama kampına götürülen yüzlerce çocuktan sadece biridir. Yaşının küçük olmasından dolayı bazı olayları tam olarak hatırlamasa da yaşadıkları açlık gerçeğini çok ayrıntılı bir şekilde anlatır:

"... Henüz yürümeyi öğrenmemiş çocuklar vardı, emekleme çağındalardı. Karınları acıkınca yeri yalarlardı... yerdeki çerçöpü yerlerdi... çabucak öldü onlar. Çok kötü besleniyorduk, ekmeğe benzer bir şey veriyorlardı bize, yiyince dilimiz şişiyordu, hatta öyle çok şişiyordu ki artık konuşamıyorduk. Yemekten başka bir şey düşünemez haldeydik. Kahvaltı ederken düşünüyorsun; öğle yemeğinde ne var acaba? Öğle yemeği yerken, akşam yemeğinde ne verecekler acaba? Tellerin altından sürünerek geçip kente sıvışırđık. Tek bir hedefimiz vardı: çöplük. Ringa balığı derisi ya da patates kabuğuna denk gelmek akıl almaz bir mutluluktu. Çiğ çiğ yedik kabukları." (Aleksiyeviç, 2019: s. 99)

Her çocuk anne baba sevgisi ile büyür ve dünyayı tanır. Onlar sayesinde yaşama uyum sağlamayı ve kendi ayakları üzerinde durmayı öğrenir. Savaşın çocuklar üzerinde yarattığı belki de en büyük travmalardan biri de annelerine ve babalarına duydukları özlemdir. Onların koruması ve güven ortamlarına özlem duyarlar. Onların sarılmalarını özlerler. S. Aleksiyeviç'in kitabından duyulan seslerin en büyük özlemlerinden biri de anne ve baba sıcaklığıdır. Savaş başladığı gün öncü kampında bulunan ve ardından yetimhaneye götürülen sekiz yaşındaki Zina Kosyak kendisi gibi tüm çocukların yaşadığı anne-baba özlemini şu sözlerle hatırlar:

"Geceleyin kıyamet kopardı. Çığlık çığlığa annemizi babamızı çağırırdık. Öğretmenler bizimle konuşurken "anne" kelimesini kullanmamaya çalışırdı. Bize bu kelimenin geçmediği masalları anlatır, bu kelimenin geçmediği kitapları seçerlerdi. Birinin ağzından ansızın anne kelimesi çıkacak olsa o an kıyamet kopardı. Asla dindirilemeyen bir kıyamet." (Aleksiyeviç, 2019: s.19)

Yaşananları anlattığı sırada elli bir yaşında olan Zina, içinde dindiremediği anne özlemini *"Artık elli bir yaşına geldim, kendi çocuklarım var. Ama hala annemi istiyorum"* diyerek ifade eder.

Savaş başladığında dört yaşında olan ve tek başına bir istasyonda bulunarak yetimhanede büyüyen Marina Karyanova da *"Hep açtım, sürekli bir şeyler yemek istiyordum. Ama yemekten daha çok istediğim şey birinin bana sarılması, şefkat göstermesiydi"* (Aleksiyeviç, 2019: s.69) diyerek içindeki özlemi dile getirirken, hiç tanımadığı bir kadından dilendiği şefkati de unutmamıştır:

Yolda yürüyordum...Önümde çocuklarıyla yürüyen bir anne vardı. Çocuklardan birini kucağında taşıyordu kadın, sonra onu bırakıp diğerini alıyordu kucağına. Bir banka oturdular. Orada öylece

durdum, durdum... Sonra yanlarına yaklaştım: "Teyzeciğim, beni kucağınıza alır mısınız? Şaşırdı kadıncağız. Yineledim ricamı: "Teyzeciğim lütfen..." (Aleksiyeviç, 2019: s. 69)

On iki yaşında bir asker çocuğu olan Valya Brinskaya da savaşın başından sonuna kadar annesi ve kardeşleriyle birlikte babalarını beklediklerini ve bu duygunun bir alışkanlık haline geldiğini şöyle anlatır:

"Babam gerçekten geldi mi? Bundan sonra babamı görebileceğime inanamıyordum, çünkü biz onu beklemeye alışmıştık. Bizim gözümüzde baba, beklenecek biriydi, babalar sadece beklenirdi." (Aleksiyeviç, 2019: s.290)

Az önce de belirtildiği gibi savaşın çocukları, çocukluğun doğasını yaşayamazlar. Onlar bir yetişkin gibi davranmak ve hissetmek zorunda kalmışlardır. Bir kız çocuğunun oyuncak bebekle ya da erkek çocuğunun kendine has oyunlar ya da oyuncaklarla oynaması gerekir. Ancak İkinci Dünya Savaşı'na maruz kalan çocuklar bu duygulardan uzak büyürler. Hatta yetişkin olsalar da geride kalan, çalınan çocukluklarında kalırlar. Valya Brinskaya ve kız kardeşi de çok sevdikleri oyuncak bebekleri ile oynayamamanın özlemini içlerinde hissederler. Valya bunu "*savaştan kız kardeşimle benim payıma düşen yegâne alışkanlık şu oldu: Sürekli oyuncak bebek alıyorduk. ...Belki de çocukluğumuzu...O çocuksu neşeyi yeterince yaşayamadığımız içindir*" (Aleksiyeviç, 2019: s.291) sözleriyle anlatır. Ardından da yıllar sonra, kız kardeşi doğum yaptığında ona ne istediğini sorduğunu, onun da kendisinden oyuncak bebek istediğini anlatır:

"Sana ne hediye alayım?"

"Oyuncak bebek..."

"Sana ne hediye alayım diye sordum, kızına ne alayım diye değil."

"E söylüyorum ya işte, bana oyuncak bebek al."

Farklı doğal afetler, yıkımlar vb. toplumu bir araya getiren, birlik beraberlik duygusunu canlandıran olaylardır. Savaş olgusunda da birlik beraberlik duygusu, galibiyete inanç duygusu olduğu zaman gelişmeler toplumun lehine ilerler. Savaş zamanında "yabancı" kelimesi sadece düşmanlar için kullanılır. Nitekim anlatılan bütün zorlu yaşam hikayelerinde birisinin ya da birilerinin yardımlarından bahsedilir. Her bir çocuk ya akrabalarından ya da hiç tanımadığı insanlardan yardım almıştır. O zorlu yıllarda annesiz babasız kalan Nina Şunto da kardeşi ve kendisine yardım eden, onları hayatta tutmaya çalışan insanları düşünerek, bütün kayıplarına ve kötülüklerine rağmen savaşın birleştirici bir unsur olduğunu söyler. Savaştan geriye kendisinde ne kaldığı sorulduğunda da "yabancı" diye bir kelimenin varlığını kabul etmediğini ancak zaman zaman da hayal kırıklığına uğradığını belirtir:

"Yabancı ne demek? Bunu almıyor kafam... Bizi tanımadığımız insanlar kurtardı. Onlar benim için neden yabancı olsunlar ki? Bütün insanlar yakınımız. İçimde bu duyguyla yaşıyorum ben, gerçi sık sık hayal kırıklığına uğruyorum. Savaş sırasında süren yaşamla savaş olmadığı zaman sürüp giden yaşam birbirinden farklı..." (Aleksiyeviç, 2019: s. 91)

Sonuç

Tüm dünyada milyonlarca kişinin ölümü ile sonuçlanan ve geride acıları, özlemleri bırakan İkinci Dünya Savaşı yalnızca yetişkinlerin değil çocukların yaşamlarında da çok kalıcı izler bırakır. Dolayısıyla savaş, katılan tüm ülkelerde olduğu gibi Rus toplumunda da sosyolojik, psikolojik ve felsefi sonuçları da beraberinde getirmiş, kısacası acılar, ölümler yalnızca toplumun belirli bir kesiminde değil topyekün yaşanmıştır.

İkinci Dünya Savaşı'nda ölen milyonlarca insan arasında yaşamını kaybeden milyonlarca da çocuk vardır. Bununla birlikte sağ kalmayı başaranlar da ağır travmalarla birlikte yaşamaya devam etmiştir. Dolayısıyla savaş bittiğinde çocukların atlattıkları düşünülen sorunlar, aslında yıllar boyunca belleklerinde kötü anılar olarak kalmıştır. Savaşın üzerinden yıllar geçmesine rağmen her birinin belleğinde çocukluğunu yaşayamama duygusu, anne-baba özlemi, bir lokma ekmeğin kıymeti, ölüme karşı duyarlılık ya da duyarsızlık gibi pek çok iz kaçınılmaz bir şekilde varlığını sürdürmüştür. S. Aleksiyeviç'in "Son Tanıklar: Çocukluğa Aykırı Yüz Öykü" kitabında da artık kendi çocuklarını büyütmiş yetişkinlerin belleklerinde kalan İkinci Dünya Savaşı'nın kalıcı izleri kendini gösterir. Dolayısıyla da bu zorlu savaşta çocuk olmak o çocuğun yaşam çizgisini, geleceğe bakışını temelden değiştirecek bir unsur olarak karşımıza çıkar.

S. Aleksiyeviç'in kitabında, zamanın içinde yaşanan olayları ya da bu olayları yaşayan kişileri tekil olarak düşünmediği görülür. Her ne kadar birebir sohbetler sonucunda oluşturulmuş olsa da aslında her biri kendi sesi ile ortak bir şarkıyı seslendirmektedirler. Bu şarkıda acı, açlık, ölüm ve özlem vardır. S. Aleksiyeviç insan ruhunda yaşanmış ama gizli bir yerlerde hala varlığını koruyan bu duyguların bir aktarıcısı olmuştur. "Beni ruhun tarihi ilgilediriyor. Ruhun gündelik varlığı ilgilediriyor... Kaçırılmış tarih benim uğraşı alanım" (Aleksiyeviç, 2015) derken Rus insanının ruhunda hala varlığını sürdüren İkinci Dünya Savaşı'nın son tanıklarının yaşam gerçeklerini aktarır. Nitekim anlatıcılar arasındaki Valya Brinskaya da bundan sonraki neslin, savaş yıllarında yaşananları bilmesi gerektiğini ve bu sorumlulukla her şeyi anlattığını ifade eder:

"... Önce muhteşem annemiz ayrıldı aramızdan, sonra da babamız. İşte o an sezmiştik, o an hissettik; geride en son biz kalmıştık. Gidenlerin ardında bu kıyıda kalan son tanıklar biziz. Zamanımız daralıyor. Anlatmamız gerek...."

Anlattıklarımız son tanıklıklar olacak..." (Aleksiyeviç, 2019: s. 291)

Kaynakça

- Aleksiyeviç, Svetlana. (2019). *Son Tanıklar- Çocukluğa Aykırı Yüz Öykü*. (Çev: Aslı Takanay) İstanbul: Kafka.
- Belge, Murat. (2016). *Edebiyat Üzerine Yazılar*. İstanbul: İletişim.
- Emir, Badegül Can. (2016). Svetlana Aleksiyeviç'in Kaleminden Savaşan Kadın Anıları: Savaşın Kadınsı Bir Yüzü Yoktur. *Yirminci Yüzyılda Savaş ve Kadın*. Editör: Onur Yamaner, İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Freud, Sigmund. (2018). *Savaş ve Ölüm Üzerine Düşünceler*. (Çev: Elif Yıldırım). İstanbul: Oda.
- Hobsbawm, Eric. (2010). *Kısa 20. Yüzyıl-1914-1991 Aşırılıklar Çağı*. (Çev: Yavuz Alogan) İstanbul: Everest.
- Stone, Norman. (2019). *İkinci Dünya Savaşı*. (Çev: İbrahim Kapaklıkaya) İstanbul: Ketebe.
- Kaybedilmiş Bir Savaş Üzerine. <https://www.5harfililer.com/kaybedilmis-bir-savas-uzerine-svetlana-aleksiyevicin-nobel-edebiyat-odulu-konusmasi/> Erişim (24.07.2021).

74. “Ulusal Alegori tartışması ışığında Yusuf Atılgan’ın *Anayurt Otel* romanı”¹Sündüz ÖZTÜRK KASAR²Şahan YATARKALKMAZ³

APA: Öztürk Kasar, S.; Yatarkalkmaz, Ş. (2021). “Ulusal Alegori tartışması ışığında Yusuf Atılgan’ın *Anayurt Otel* romanı”. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1239-1259. DOI: 10.29000/rumelide.990759.

Öz

Yusuf Atılgan’ın *Anayurt Otel*’ni yayınladığı 1973 yılından bu yana, roman üzerine yapılan çalışmaların cevapsız kalmış görünen ortak sorularından birisi, bu romanın janrının ne olduğudur. Birçok çalışmada romanın alegorik karakteri çözümleme için temel alınmakta, ancak bu niteliğin janr olarak tartışılmasına gerek duyulmamaktadır. Dolayısıyla da romanın barındırdığı farklı tür özelliklerini ve teknikleri değerlendirmek için uygun bir çerçevenin eksikliği hissedilmektedir. Bu çalışmada, türler arası geçişlilik gösteren *Anayurt Otel* romanının bir bütün olarak değerlendirilebilmesi için, edebiyat tarihindeki ayrıksı özelliklerine odaklanılacaktır. Bu amaçla, metnin yaygın şekilde alegori olarak nitelendirilmesinin sorgulanması gerekmektedir. Nitelendirmenin arkasında güncelliğini koruyan bir Üçüncü Dünya Edebiyatı tartışması bulunmaktadır. Amerikan düşünür Fredric Jameson’ın 1986 yılında yayınladığı “*Çokuluslu Kapitalizm Çağında Üçüncü Dünya Edebiyatı*” adlı polemik yaratan makalesi, edebiyat eleştirisinin kendisine dair geriye dönük sorgulamalar için başlangıç noktası olarak ele alınmaktadır. Tartışmanın yürütülebilmesi için tür ve janr kavramları arasındaki ayırım ve alegorik anlatıların farklı nitelikleri ortaya konmaktadır. Çağdaş janr kuramlarının anlatıların metin içi ve metinler arası niteliklerini ayırmaya yönelik yaklaşımı benimsenmekte, oluşturulan sınıflandırma aracılığıyla romandan örnekler incelenmektedir. Özellikle ironinin kullanıldığı noktalar çözümlenerek *Anayurt Otel*’nin ulusal alegori janrını aştığı sonucuna ulaşılmaktadır. Atılgan’ın romanında ironik bir tutum takındığına işaret eden abartılar, alegorik denklilikleri aşan seviyededir. Metnin ironik tonu dikkate alındığında, Zebercet’in hikâyesiyle Türkiye’nin sembolik tarihi arasındaki örtüşmenin yanıltıcı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Anahtar kelimeler: göstergebilim, yorumbilim, Yusuf Atılgan, Ömer Kavur, *Anayurt Otel*

“Yusuf Atılgan’s novel *Motherland Hotel* in the light of the debate on national allegory”

Abstract

Since Yusuf Atılgan’s *Motherland Hotel*’s publication in 1973, the novel’s genre is a common question left unanswered. Its allegorical character forms the basis of analysis in numerous works however, the

¹ Bu makale, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, Diller ve Kültürler Arası Çeviribilim Doktora Programı bünyesinde, Prof. Dr. Sündüz Öztürk Kasar’ın danışmanlığında, doktora öğrencisi Şahan Yatarkalkmaz’ın hazırladığı ve 2021 yılı içerisinde savunulması öngörülen “Göstergebilimsel Açından Yusuf Atılgan’ın *Anayurt Otel* Örneğinde Aykırı Çeviri” başlıklı tez çalışmasından yola çıkarak üretilmiştir.

² Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), sunduzkasar@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9642-7073. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.07.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.990759]

³ Doktora, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatları ABD, Diller ve Kültürler Arası Çeviribilim Doktora Programı (İstanbul, Türkiye), sahan.y@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3031-7271.

discussion of this generic character is ignored. Hence the absence of a suitable framework where properties of various types/forms of writing and techniques employed can be evaluated. In this study, to evaluate the novel *Motherland Hotel*, which demonstrates an intergeneric transitivity, as a whole, we focus on its historically exceptional features. As such, why the text is widely qualified as an allegory needs to be questioned. Behind this qualification lies a still relevant debate on Third World Literature. The polemic essay “*Third-World Literature in the Era of Multinational Capitalism*” by American philosopher Fredric Jameson, published in 1986, is taken as a vantage point for inquiries into literary criticism itself. For the discussion, the distinction between the concepts of type and genre, and different characteristics of allegoric narratives are presented. Embracing the approach of modern genre theories where intratextual and intertextual qualities of narratives are distinguished, examples from the novel are examined via the classifications formulated. Especially by analysing the ironic instances, it is concluded that *Motherland Hotel* transcends the genre of national allegory. The exaggerations which indicate that Atılgan keeps an ironic distance reach a level which transgresses allegorical equivalence. When the ironic tone of the text is taken into account, it can be revealed that the correspondence between Zebercet’s story and Turkey’s history is only deceptive.

Keywords: semiotics, hermeneutics, Yusuf Atılgan, Ömer Kavur, *Motherland Hotel*

1. Giriş

Roman türünün edebiyata getirdiği çok çeşitli yenilikler vardır. Türün, öncesinde üretilen edebi eserlerin konu ve tarz adına sunduğu kalıplara sığmamasının yanı sıra karakter incelemelerine ve psikolojik derinliğe verdiği yer, tanımlaması güç bir edebi fark yaratmıştır (Cuddon, 1999: 562). John A. Cuddon’ın belirttiğine göre romanın erken örnekleri 10. yüzyıl Japonya’sına kadar uzanmaktadır (1999: 562). Bu örneklerde birbirinden bağımsız görünen kısa hikâyelerin ortak karakterler, konular veya bir ana hikâye aracılığıyla birbirine bağlandığının gözlemlenebilir olduğunu düşünüyoruz. Öte yandan bu yapı, romanın ayırt edici özelliği değildir. Örneğin aynı yapıyı Eski Yunan epiklerinde de görmek mümkündür. İngiliz oyun yazarı William Congreve, 1713’te yayımlanan *Incognita: or, Love and Duty Reconciled* adlı eserinin önsözünde metni roman (*novel*) olarak adlandırmakta ve romanının “eski” edebi metinlerden farkının tüm insanların daha yakın hissedeceği, daha tanıdık bulacağı rastlantı ve olayları işlediğini dile getirmektedir (Congreve’den anan Cuddon, 1999: 564). Artık sıra dışı kahramanların inanılmaz hikâyelerinden ziyade sıradan insanların sıradan hikâyelerine yer verilmektedir.

İçerdiği insan hikâyelerinin anlatımın bütününden bağımsız olarak da okunabiliyor olması, roman türünün kökenini belirsizleştirmektedir. Kapsayıcı ve yenilikçi özellikleri, roman türünün kendine has kalıplarının ortaya çıkmasının zaman almasına yol açmıştır. Bu nedenle ancak türün alt kategorileri ortaya çıktıkça bazı ölçütler görünür olmuştur. Söz konusu alt kategorilerin özelliklerini sıfat olarak romana ekleyerek (örn. büyüme romanı, tarihi roman, propaganda romanı, alegorik roman, detektif romanı gibi) bazı edebî standartlar gözlemlenmiş, ancak düzyazı, gündelik dil kullanımı ve karakter incelemeleri gibi tüm romanlarda mevcut olduğu düşünülebilen temel özelliklerde dahi uzlaşma sağlanamamıştır (Cuddon, 1999: 561). Bunun en büyük nedenlerinden biri romancıların diğer türlerin araçlarını serbest bir şekilde kullanabilmeleridir.

Romanların edebiyat tarihindeki yerini güçlendirmesi sonucunda, metinler yazılırken yazarların uyması beklenen kurallara dair anlayış büyük oranda değişmiş, eserlerin ancak ortaya konduktan sonra diğer mevcut eserlerle karşılaştırmalı olarak nitelendirilmesi ve incelenmesi kabul görmüştür (Tynianov,

2019: 271). Dolayısıyla eserlerin türleri ile janrları arasında bir ayırım ortaya çıkmıştır. Türleri belirleyen, nesir ve nazım gibi en temel yazın biçimleri ile olay örgüsünün zaman ve mekan bütünlüğü gibi öncül kısıtlar olmuştur. Eserlerin edebiyat tarihindeki aykırı yerlerini değerlendirmek içinse janr kavramına başvurulmuştur.

Yusuf Atılgan'ın *Anayurt Otel*i'ni yayınladığı 1973 yılından bu yana, roman hakkında yazılan yazıların ve yapılan çalışmaların cevapsız kalmış görünen ortak sorularından biri de, bu romanın janrının ne olduğudur. Bazı araştırmalarda, bu soruyu sormaktan kaçınılmıştır. Birçok başka araştırmada ise romanın alegorik karakterine değinilmekte, yeri geldiğinde alegorik özelliklerin çözümlemesi yapılmakta, ancak bu niteliğini açıklamaya gerek duyulmamaktadır. Roman, hikâye, tiyatro, deneme, şiir gibi türlerden bahsedilmekte, ancak alt türlerden veya janrdan söz açılmamaktadır. Çözümlemeler ve yorumların temeli oluşturulurken farklı tür özellikleri ve farklı teknikler gözlemlenmekte, fakat bu çeşitliliğin tartışması sunulmamaktadır. Görüldüğü kadarıyla en genel eğilim, bu özellik ve tekniklerin metin içindeki doğrudan işlevlerinin incelenmesine yöneliktir. Dolayısıyla metnin bütünü ile unsurları arasında kurulan bağlantılar zayıf kalmaktadır.

Çok sesli ve türler arası geçişliliği üst seviyede olan *Anayurt Otel*i gibi bir romanın bir bütün olarak değerlendirilebilmesi için, edebiyat tarihindeki yerine bakarken, öncelikle ayrıksı özelliklerine odaklanmakta yarar görüyoruz. Bu amaçla eser üzerine yapılan çalışmaların yanıtlamakta zorlandıkları ya da yanıtlamaktan kaçındıkları soruları, ifade etmekte güçlük çektikleri noktaları ele almak, yol gösterici olacaktır. Daha da önemlisi, metni farklı anlatı türlerinin asli özelliklerine dayanarak tartışırken, metnin kendine has özelliklerini öne çıkaracak bir okuma biçimi mümkün kılınacaktır.

Romanın özel bir örnek oluşturup oluşturmadığını inceleyebilmek için metnin yaygın şekilde alegori olarak nitelendirilmesinin sorgulanması gerekmektedir. Çünkü bu nitelendirmenin arkasında, güncelliğini koruyan bir Üçüncü Dünya Edebiyatı tartışması bulunmaktadır. Amerikan düşünür Fredric Jameson'ın 1986 yılında yayınladığı "*Çokuluslu Kapitalizm Çağında Üçüncü Dünya Edebiyatı*" başlığını taşıyan ve polemik yaratan makalesinin yaklaşık on yıl sonra Türkiye'de tartışılmaya başlanmasıyla (Aksoy & Aksoy, 1997: 52), edebiyat eleştirisinin kendisine dair geriye dönük sorgulamalar da büyük önem kazanmıştır. Tartışmanın odağında Jameson'ın makalesinden çok kez alıntılanan şu pasaj yatmaktadır:

Bütün Üçüncü Dünya metinleri, diyebilirim ki zorunlu olarak ve çok özgül bir tarzda alegoriktir: biçimlerinin kaynağı roman gibi esasen batılı temsil araçlarına dayandığında bile, hatta bilhassa böyle durumlarda ulusal alegoriler olarak okunmalıdırlar (Jameson'dan anan Uyrkulak, 2014: 136)⁴

Bu pasajda geçen "bütün" ve "zorunlu olarak" vurguları, "ulusal alegori" ifadesini gölgede bırakmış, yapılan birçok eleştiri genellemeye aykırı örnekler sunmak zorunda kalmıştır. Dolayısıyla ulusal alegorinin ne anlama geldiğini sorgulamak güçleşmiştir. Sibel Irzık'ın çeşitli Türk romanlarından örnekler vererek ayrıntılı şekilde ele aldığı alegori tartışması haricinde bu sorgulamaya rastlamak güçtür (Irzık, 2003). Çalışmamız Irzık'ın incelemesini *Anayurt Otel*i örneğiyle genişletmeyi ve romanın sunduğu aykırı özellikler aracılığıyla ulusal alegori janrını Jameson'ın yaklaşımından farklı bir şekilde ele almayı hedeflemektedir. Bu amaçla öncelikle tür ve janr arasındaki ayırım ortaya konacak, daha sonra da kısaca Jameson'ın makalesi etrafında dönen tartışmaya değinilecektir. En sonunda da, *Anayurt Otel*i'nden bazı örnekler, geçmiş eleştiriler ışığında yeniden incelenecek, romanın alegorik özelliklerine dair tezler ortaya konacaktır.

⁴ Burada Serhat Uyrkulak'ın sade ve anlaşılır çevirisini tercih ettik.

2. Tür ve janr

Çağdaş janr kuramlarının ortak temelini oluşturan yaklaşımlardan biri, anlatı karakterlerinin metin içi ve metin dışı niteliklerini ayırmaya yöneliktir. Çağdaş janr kuramının önde gelen figürlerinden Rus edebiyat tarihçisi Vladimir Propp'un masallar üzerine yaptığı çalışmalarını içeren *Masalın Biçimbilimi* (1928) adlı kitabı, önemli bir dönüm noktasını oluşturmaktadır. Bu kitapta yüzlerce Rus halk masalı arasındaki benzerliklere bakılmış, karakter özellikleri, simgeler ve eylemler işlevlerine göre sınıflandırılmıştır. Propp'un masalın biçimbilimi için sunduğu yöntem, masalların kendi unsurları arasındaki ilişkiye ek olarak unsurların masalın bütününe kıyasla değerlendirilmesi ve betimlenmesi üzerine kuruludur (Propp, 2009: 19). 1960larda dilbilimci Algirdas Julien Greimas, Propp'un işlevlerine ait sınıflandırmayı (tipolojisini) geliştirmiş, metin içi ve metinler arası okumaları ayırmıştır. Bu ayrıma göre anlatının karakterleri (*actor*) sadece metin içindeki özelliklerine göre değerlendirilir ve öyküyü ören unsurlar olarak ele alınırlar. Karakterlerin metinler arası karşılaştırılmasıyla gözlemlenen ve sınıflandırılan ortak işlevleri ise janrı ortaya koyan asıl unsurdur (Castle, 2007: 116). İşlevleri açısından ele alınan karakterlere eyleyen (*actant*) adı verilmektedir (Coquet, 2020: 104). Dolayısıyla janrın belirlenebilmesi için metinler arası benzerliklerin incelenmesi ve sistemli bir şekilde ortaya konması gerekmektedir. Bu çalışmadaki tartışma için önemli olan, janrın ancak metinlerden sonra ileri sürülebilir ve karşılaştırmalı olarak, çürütülebilir şekilde tanımlanabilir olmasıdır. Bu fikir, Propp'un çağdaş Rus eleştirmen Yury Tynyanov'un janr tanımına da uymaktadır. Tynyanov'a göre edebiyat kuramında tanımlar matematikteki gibi öncü temelleri oluşturmaz, tersine metinlerden sonra ortaya çıkan ve yeni metinlerle evrilen artçılar olarak düşünülmelidir (Tynyanov'dan anan Duff, 2014: 30). Eleştirmenin 1928'de dilbilimci Roman Jakobson ile birlikte kaleme aldığı ve dil ve edebiyatların çalışılmasında ortaya çıkan sorunları tartışan makalesinin sekizinci maddesi "edebiyat tarihinin iç hukukunun" her metnin edebiyat tarihine nasıl aykırı davrandığına bakmak gerektiğini öne sürmektedir (Tynyanov, 2019: 288). Fredric Jameson'ın polemikini tartışırken kritik öneme sahip olacak bir başka önerme, yine Tynyanov tarafından dile getirilmektedir. Eleştirmene göre romanların yaygınlaşmasıyla birlikte alegorilerin yerini psikolojik derinliğe odaklanan modern metinler almıştır (Tynyanov'dan anan Duff, 2014: 40).

Janrın işlevleri ve biçimleri metinler arası gözlemler, betimlemeler ve sınıflandırmalar sonucunda ortaya konabilmektedir. Bu yaklaşıma göre tekil metinler, edebiyat tarihine meydan okumalarıyla tarihsel olarak evrilmektedirler. Bu anlayışa sahip bir başka isim Gérard Genette'tir. Fransız kuramcı, janrın kurallarının metin ortaya çıkmadan önce karar verilen bir özellikler listesi olmadığını, değişken özelliklerin ancak geriye dönük olarak teşhis edilebileceğini öne sürmektedir (Castle, 2007: 212, 214). Bu durumda roman, tiyatro oyunu, şiir, deneme gibi biçimsel kısıtları metin ortaya çıkmadan önce belirlenmiş yazın çeşitlerine 'tür' demek mümkündür. Ortaya konan eserlerin benzer konuları, anlatı biçimlerini, dil özelliklerini kullanmasını sonradan çözümleyerek, betimleyerek sınıflandırma sonucunda öne sürülebilen ikincil türdeşliğe 'janr' demek gerekmektedir. Özetle, türe metinden önce, janra metinden sonra karar verilmektedir. Her metnin kesin bir türü olmak zorunda değildir, çünkü romanlarda sıklıkla görülebileceği üzere, türler arası eserler karşımıza çıkmaktadır. Ancak her edebi metnin janrı vardır, çünkü her edebi metin, metinler arası benzerlik ve farklarına göre değerlendirilir. Daha da önemlisi, janr tarihsel ve değişken olduğu için, benzer metinlerin yorumlarının toplamını içerecek şekilde gelişebilir. Kimi durumlarda (roman türünde olduğu gibi), janrlar metin ortaya çıkmadan önce belirlenen kısıtlar biçimine bürünerek türleşmektedirler. Bu durumda biçimsel özellikler ne olursa olsun, tür ve janr arasındaki en önemli ayırım, metin öncesi kısıtlar ile metin sonrası yorum arasındaki farktır.

3. Alegori

Alegorilerin tarihte taşıdığı farklı anlamları tartışmak bu çalışmanın kapsamını açmaktadır. Bu nedenle Fredric Jameson’ın makalesinde kullandığı tanımını kabul ederek başlamak gerekmektedir. Jameson’ın tanımına göre alegori, öznel ve psikolojik olanla kamusal ve politik olanın örtüşmesidir (Jameson, 2008: 372). Bu tanıma göre alegorinin tür m, yoksa janr mı olduğu belirsizdir. Öte yandan Jameson’ın da kabul ettiği ve kökeni Roma İmparatorluğu’na dayanan klasik alegori tanımını “zenle kurulmuş bir dizi söz sanatı ile kişileştirmenin birebir örtüşen bir denklik çizelgesine göre okunmasıdır”⁵ (Jameson, 1986: 73 - eviri bize ait). Burada referans alınan eserler arasında anonim İngiliz meseli *The Somonyng of Everyman* ve John Bunyan’ın *The Pilgrim’s Progress* adlı pedagojik alegorisi de vardır. Bu eserlerin ilki oyun, ikincisi roman türünde yazılmıştır. İki de hedef kitlesine dindar ve ahlaklı yaşamaları için meseller sunmaktadır. Ana karakterler herhangi bir kişi olabilecek ve herhangi bir kişinin deneyimleyebileceği ikilemlerle karşılaşacak şekilde tasarlanmışlardır.

Alegori sadece yazına özgü değildir. Örneğin resim sanatında da alegoriler karşımıza çıkmaktadır. Giambattista Vico’nun 18. yüzyılda yazdığı felsefi eseri *La Scienza Nuova*, eserin girişinde yer verilen tablonun düşünürün amaçlarına uygun “birebir örtüşen bir denklik izelgesine” (Jameson, 1986: 73) sahiptir. Düşünür alegorik yorumu düşüncesinin aksiyomatığını ortaya koymak için kullanmaktadır (Vico, 2013). Farklı türlerde de alegoriler karşımıza çıkabildiği için janr özelliği gösterdiği sonucuna varılabilir. Hangi türde üretilmiş olursa olsun, eserin ancak *sonradan* yorumlanması onu alegori(k) kılmaktadır. Ayrıca sonradan yapılan yorumun geçerliliği için yorumun nasıl yapılacağının bilinmesi gerekmektedir. Eğitimsiz bir göz, alegoriyi görememektedir. Alegori daha en baştan metinler arası mekik dokunarak okunmak zorundadır. Bu da Greimas’ın yöntemiyle uygunluk göstermektedir. Greimas’a göre anlatılarda karakterlerin engelleri aşmaları, gelişmeleri ve erginleme aşamalarını geçerek büyümelerini sağlayan olayların metinler arası karşılaştırmalar yapılarak sınıflandırılması gerekmektedir. Böylelikle eyleyen kategorileri oluşturulacak, daha sonra incelenen metinlerdeki karakterlerin kendilerine özgü karar ve eylemleri bu kategorilere göre değerlendirilecektir. Kuramcıya göre metinler arası sınıflandırma ile ortaya konan eyleyen kategorilerinin özelliklerini metin içindeki karakterlerin nasıl paylaştığına bakmak, janrın temelini oluşturmaktadır. (Greimas, 1987: 112-113)

Ancak Jameson tartışmasını geleneksel alegori tanımıyla sınırlamamaktadır. Düşünür alegorinin modern edebiyatta değişiklik gösterdiğini, metnin okunduğu her şimdiki anda farklı denklilere evrildiğini iddia etmektedir (Jameson, 2008: 378). Orijinal metinde mevcut ve bu çalışma için çok önemli bir ifade, Türkçe eviride kaybolmaktadır. Jameson’ın Çinli yazar Lu Xun’un edebiyatını yorumladığı kısımda, “tonda ya da tür söyleminde bir değişime” yol açan biçimsel kapsamdan bahis açılmaktadır (Jameson, 2008: 378). Halbuki “tür söylemi” için “*generic discourse*” ifadesi kullanılmakta, janra özgü söylemin değişim gösterdiğinden bahsedilmektedir (Jameson, 1986: 73-74). “Janra özgü” anlamına gelen ‘*generic*’ sözcüğü için Türkçe’de bir karşılık bulmanın zorluğu bir yana, bu “yanlış” eviri aslında Jameson’ın hatasını düzeltmektedir. Zira yukarıda değindiğimiz tür ve janr ayırımına dayanarak, bu ifadede tre özgü söylemin değişim gösterdiğini, Jameson’ın janrlar arası geişlilikten kastının türler arası geçişlilik olduğunu söylemek gerekir. Çünkü eğer metnin janrı alegoriyse, metin okunduğu her şimdiki anda farklı denklilere savrulmasına rağmen -ki bu tüm janrların gereğidir-, birebir eşdeğerlikler dışına çıkması mümkün değildir. Dolayısıyla janrlar arasılık en azından alegori özeline söz konusu olamaz.

⁵ İngilizce orijinali: “an elaborate set of figures and personifications to be read against some one-to-one table of equivalences”.

Bu durumda tarihsel olarak en az iki çeşit alegoriden söz etmek mümkündür: geleneksel alegori ve modern alegori. Geleneksel alegori diyebileceğimiz çeşit, eğitilmiş bir gözün elindeki bilgiler ışığında deşifre ettiği ve anlamların yerli yerine oturduğu bir tür bulmaca sunmaktadır. Anlatı malzemesi geçmişte yaşanmış deneyimlerle sınırlıdır ve metin bu malzemeyi sadece vermek istediği mesajlara hizmet edecek şekilde kullanır. Başka bir deyişle cevaplanmayan sorular yoktur ve cevaplanmayan soruların olması bu çeşit alegoriye aykırıdır. Metindeki her öge alegorik çerçevenin vazgeçilmez bir parçası olarak önemlidir. Bu alegorilerin üst kültürün pedagojik aracı olarak ortaya konmuş öğretici metinleri oldukları unutulmamalıdır. Jameson’ın ele aldığı ve modern alegori diyebileceğimiz çeşit ise yorumu belirleyen farklı bakış açılarına bağlıdır. Özellikle kendisine yabancı bir kültürde üretilmiş metni okuyan kişinin onu alegorik olarak nitelendirebilmesine dayalıdır (Jameson, 1986: 68). Özetle, geleneksel alegoriyi ancak o alegorik kodlamayla tanışık olan okuyucu doğru yorumlayabilir. Modern alegori ise tam tersine o kodlamaya yabancı olan okuyuculara ihtiyaç duymaktadır. Modern alegorinin kesin doğru bir yorumu yoktur.

Aynı zamanda biçimsel olarak da iki çeşit alegoriden bahsetmek mümkündür. Bunlar “kusursuz” ve “kusurlu” olarak adlandıracağımız alegorilerdir. Kusursuz alegori, birebir denklikleri koruyan, denkliklerin kümelerini tarihsel değişime karşı sabit tutan eserlerdir. Bu eserler ya zamansız öğretiler olmak durumunda, ya da alegorik karşılığını sunduğu gerçekliği geride bırakmak durumundadır. Örneğin yukarıda anılan *The Somyng of Everyman* tüm zamanlardan tüm insanları ilgilendirebilecek bir kodlamaya sahiptir. Çağdaş edebiyattan uygun bir örnek, George Orwell’in *Hayvan Çiftliği* adlı eseridir. Roman, Sovyet Rusya’nın 1917 devriminden itibaren deneyimlediği politik gelişmeleri, önde gelen politik figürlerin ve kamusal basmakalıpların hayvan karakterlerle (kişileştirme anlamında) teşhis edilmesi üzerine kuruludur (Orwell, 2013). Kusursuz alegoride anlatının temel anlamları değişmez, arasında eşdeğerliklerin kurulduğu sadece iki küme vardır (örneğin *Hayvan Çiftliği* ve devrimin hemen sonrasındaki Sovyet Rusya).

Kusurlu alegori çeşidindeyse, ikiden fazla anlam kümesinden bahsedilebilir. Yine George Orwell’in yazdığı *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört* karşılaştırma için yararlıdır (Orwell, 1984). Zira aynı yazarın iki farklı alegori çeşidinde yazabileceğine de örnek teşkil etmektedir. *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*’ü kusursuz alegoriden farklı kılan, yine Sovyet Rusya üzerine kurulu benzerlikleri kullanıyor olmasına rağmen eserin yazıldığı tarihten daha ileri bir zamanda geçiyor olması ve metnin yorumunun tarihsel değişimlere açıklığıdır. Birinci anlam kümesi roman, ikinci küme Sovyet Rusya gerçekliği olsa da, Sovyetler Birliği yıkıldıktan sonra benzer deneyimler yaşayan her okur kendi ülke gerçekliğini yeni bir küme olarak yorumuna dahil edebilmektedir. Bu sebeple günümüzde olduğu kadar gelecekte de ülkesinin politikalarını *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*’e benzeten sayısız okur olacağını düşünmek güç değildir. Özetle kusursuz alegori, yorum alanını tarihsel değişime, dolayısıyla eser *sonrası* gelişmelere kapatan, bu nedenle de türleşmiş bir janrdır. Kusurlu alegori ise yoruma açık, özellikle tarihsel ironiyi kullanan, eser *sonrası* gelişmelere açık bir janrdır. Kusurlarından birisi, türleş(e)memesidir. Bu açıdan kusurlu alegorilerin kusursuz alegorilerden anlam adına daha zengin olduklarını söylemek gerekir.

3.1. Ulusal alegori

Ele aldığımız ayrımlar ve tanımlar ışığında Fredric Jameson’ın yol açtığı tartışmayı incelemeye başlayabiliriz. Çinli Lu Xun, Senegalli yönetmen Ousmane Sembene, ve Arjantinli Manuel Puig gibi Üçüncü Dünya yazarlarının eserlerini inceleyen Fredric Jameson, öne sürdüğü ulusal alegori tanımına uygun örnekler bulmakta hiçbir sıkıntı yaşamamaktadır. Jameson’a ilk ciddi eleştiriyi ise bir yıl sonra yayınladığı makalesiyle Aijaz Ahmad getirmektedir. Bu makale üç temel konuda Jameson’a karşı

çıkaktadır: Üçüncü Dünya tanımı; ulusal alegori tanımı; eleştirel yöntem. Bu noktaları teker teker ele aldıktan sonra Türkiye'deki yankılarına bakmak sağlıklı olacaktır.

Jameson "Üçüncü Dünya" ifadesini daha iyi bir ifade bulamadığı için, salt betimsel amaçlarla kullandığını dile getirmektedir (1986: 67). Bu ifadede kapitalist Birinci Dünya ve komünist İkinci Dünyanın dışında kalan, modernleşmemiş, az gelişmiş ya da gelişmekte olan niteliklerini taşıyan, özellikle sömürgecilik ve emperyalizmin boyunduruğundaki ya da bu boyunduruğundan çıkma çabası içindeki ülkelerin toplamı kastedilmektedir (Jameson, 1986: 67-68). Böyle bir listeleme yapılırken dahi 'Üçüncü Dünya' teriminin son derece heterojen örneklerden oluşan bir toplamın iki kelimedeki homojenleştirilmesine hizmet ettiği görülebilmektedir. Öte yandan Jameson bu mevzuda önermelerini destekleyecek bazı kilit varsayımlar öne sürmektedir. Bunlardan biri, Üçüncü Dünyanın ulusal geleceğine dair umutsuzluk ve (politik) çözümsüzlük hissiyle baskı altında yaşıyor olmasıdır (Jameson, 1986: 75-76). İkinci bir varsayım, çağdaş Birinci Dünya anlatılarında alegorik yapıların bilinç dışı kaldığı, Üçüncü Dünya anlatılarında ise alegorik yapıların bilinç seviyesinde ve açık seçik olduklarına dair ayırımıdır (Jameson, 1986: 79-80). İkinci varsayım daha çok ulusal alegori tanımını ilgilendirmektedir. İlk varsayım ise Üçüncü Dünyanın aslında politik-ekonomik bir kategori değil, bir durum olduğunu düşünmemize neden olmaktadır. Zira Ahmad da Jameson'ı üzerine yeterince düşünmeden ele aldığı bu Maocu üç dünya kuramı kaynaklı varsayım üzerinden eleştirmektedir (1987: 6). Ahmad'a göre bu yaklaşımda Birinci ve İkinci Dünyalar politik-ekonomik pozisyonlarına göre sınıflandırılırken, Üçüncü Dünya bir "Üçüncü Dünya deneyimi"ne indirgenmekte, bu deneyimin yaşandığı her yerde mevcut olmakta, en kötüsü de tarihte ve insanlığın gelişiminde söz hakkı ve yeri olmayan pasif bir mevkiye sıkıştırılmaktadır (1987:6-7). Burada asıl sorun, nedenin (sömürgecilik) yerine sonucun (sömürgeleşmişlik) konması, hayali 'Üç Dünya'nın kendini Birinci Dünya'da konumlayanların politik anlatıları tarafından üretiliyor olmasıdır.

Ahmad'ın eleştirdiği ikinci nokta, ulusal alegorinin Üçüncü Dünyaya özel bir tanımının olmamasıdır. Ulusal alegori bir genişlik içermektedir. Jameson da bunu kabul etmekte, hatta Birinci Dünyaya bu genişliği daha çok üretmeyi telkin ediyormuş gibi görünmektedir. Bireysel buhranın politik tarihe tekabülü alegorinin temel ölçütü olarak alındığında, Thomas Pynchon ve Adrienne Rich gibi Amerikalı yazarların ulusal alegoriler yazdıkları söylenebilmektedir (Ahmad, 1987: 15). Jameson'ın, makalesini bitirirken Amerikalı yazar William Faulkner'ın *Abşalom, Abşalom!* adlı romanına yaptığı gönderme bu açıdan ironiktir. Okuyucunun, romandaki anlatıcı Quentin'in ABD'nin güneyine dair nefretini bastırıldığını anladığı "Güneyden nefret etmiyorum" cümlesi, Jameson tarafından kinayeli şekilde "Üçüncü Dünyadan nefret etmiyorum"a (1986: 86) çevrilmektedir. Düşünürün Birinci Dünyayı eleştirmek için yaptığı ironik söz oyunu, kendi düşüncesine de tezat oluşturmaktadır. Zira Faulkner'ın romanı Amerikan sömürgeciliğinin kusursuz bir alegorisi olarak ulusal alegoriye rahatlıkla dâhil edilebildiği gibi, Birinci Dünyaya ait sömürgecinin pekâlâ Üçüncü Dünya deneyimine sahip olabileceğini de açıkça ortaya koyan sıra dışı bir romandır. Beyaz ana karakterlerinin köleler ve Amerikan yerlilerine ilişkin ahlaki ikilemleri, aynı zamanda ABD'nin kurucularının ahlaki ikilemleriyle örtüşmektedir. Sonuç olarak ulusal alegoriden kastedilen özel ve kamusal, politik ve libidinal alanlar arasındaki yarıkları yeniden dikmek üzerine kuruludur ve Üçüncü Dünyaya özgü değildir (Jameson, 1986: 79). Jameson'ın bakış açısını kabul edersek Birinci Dünya ulusal alegori *de* üretebiliyorken, Üçüncü Dünya *sadece* ulusal alegoriye mecbur kalmaktadır.

Eleştirilen üçüncü nokta, kuramsal yaklaşımın açıklarına işaret etmektedir. Ancak metinden sonra ileri sürülebilecek janrın, bir kehanet gibi, metinden önce belirlenmesi amaçlanmakta, bu durumun çelişkisi görmezlikten gelinmektedir. İlginç bir şekilde, Aijaz Ahmad bu konuda Jameson'a bir nebze hak

vermektedir. Ahmad’a göre edebi metinlerin evrensel kategorilere sokulmasında sorun yoktur, ancak Jameson’ın hatası, ideolojik açıdan karmaşık bir kümeyi tek bir kategoriye sıkıştırmaya çalışmasıdır (Ahmad, 1987: 23). Bu noktada Ahmad’ın Jameson ile paylaştığı marksist diyalektik yöntemle sadık kalmak adına geri adım attığını, bu yüzden de eleştirisini sonuçlandırmadığını söyleyebiliriz. Ahmad, janrların bütününe hareketiyle şekillenen edebi evrimin ulaşacağı bir bütünselliğin öngörülmesiyle ilgili bir sorun görmemektedir. Başka bir ifadeyle önden genelleme yapılmasında kuramsal bir sakınca yoktur. Düşünürü göre tüm janrları ulaşılacak bir “bütünsellik bilgisi” içerisinde değerlendirmek kabul edilebilir, ancak Hegelci ya da pozitivist bir tutumla ülküleştirilmesi kabul edilemez (Ahmad, 1987: 23). Oysa ortaya çıkan sorun, edebiyatın evriminin insanlığın politik tarihi gibi işlediğini varsaymaktan kaynaklanmaktadır. Edebiyatın tarihsel olduğunu çünkü evrilen bir olgu olduğunu kabul etmek güç değildir. Ancak edebiyatın politik tarihten farklı bir şekilde, sapmalarla şekillenen değil, tam da sapmaları şekillendiren etkin bir karaktere sahip olduğunun da hakkını vermek gerekir. Örneğin Fransız düşünür Maurice Blanchot, edebiyatın ancak devrimlerle eş tutulabileceğini öne sürmekte, edebiyattaki özgürlük deneyiminin de tarihte ancak devrimin özgürlük deneyiminde karşılığı olduğunu savunmaktadır (1995: 321-322). Bu nedenle Ahmad’ın eleştirisini daha da ileriye taşımak gerekmektedir. Edebiyatın bir bütünsellik bilgisi içerisinde değerlendirilmesi, Jameson’ın yöntemindeki temel bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Çünkü metinlerden sonra tanımlanan janrın, metinlerden önce öngörülebileceğini varsayma hatasına sürükleyen böyle bir yaklaşımdır.

Üstelik anlatı sanatlarının tarihsel bir bütünsellik tarafından içerildiğini varsaymak hatalıdır. Daha ziyade tarihlerin anlatılar tarafından içerildiğini düşünmek gerekmektedir. Tarih, zaman ilerledikçe yazılmaya devam eden bir olguyken, edebiyat dâhil tüm anlatı sanatları bu yazımın bir parçası olmaktadır. Dolayısıyla bir edebiyat eserinin, kendisini içeren tarihi yazmaya katkıda bulunduğunu ileri sürebiliriz. Ancak edebiyat ve tarihin birbirlerini yazdıklarını düşünürsek, karşımıza bir paradoks çıkar. Bu yüzden tarihi oluşturan olgu ve vakaları, bu olgu ve vakaların anlatımından ayırmak gerekmekte, tarih yazımını edebiyatı da içeren en büyük küme olarak düşünmemek gerekmektedir. Ancak böylelikle, birbirleriyle çarpışan anlatıların olguların ve vakaların dışında kalan bir alana dokunabildiğini, hatta edebiyatın tam da bu alanı kullandığını görmemiz mümkün olabilir. Bu açıdan, *Anayurt Otel*’nin tarih yazımı ve kronolojiyle oyun oynaması, edebiyat ile tarih dışı arasındaki ilişkiyi saydamlaştırmaktadır. Kanımızca Fredric Jameson’ın bu ilişkiyi gözardı etmesi, makalesinin de yanlış adımla başlamasına neden olmaktadır.

3.2. Alegoriyi aşmak

Türkiye’de ulusal alegori kavramını tartışan metinler genel olarak Jameson’ı eleştirmek ya da önermelerin ne derece geçerli olduğu göstermek üzerinden yürütüldüğü için kısıtlı bir çerçevede kalmıştır. Tartışmayı kısırlaştıran bir başka etken, edebiyat eserlerine odaklanmak yerine önermelerin akla uygunluğuna takılmaktan kaynaklanmaktadır. Murat Belge’nin 1997 yılında basılan *Berna Moran’a Armağan* başlıklı derlemede yayımladığı “Üçüncü Dünya Ülkeleri Edebiyatı Açısından Türk Romanına Bakış” adlı makalesi, barındırdığı temel fikirler ve çelişkiler açısından çok anlamlı bir örnek teşkil etmektedir. Aijaz Ahmad’ın neredeyse tüm eleştirilerine hak verdiğini ifade eden Belge, kendi çelişkili durumunun farkında olduğunu da önden dile getirmektedir: “Ama işin paradoksu da şurada ki, bunların hepsinden sonra, en temel noktada Jameson’a hak veriyorum” (Belge, 1997: 52). Bu durumu tam olarak açıklayamamak Belge’yi rahatsız etmiş olmalı ki, en az iki kez daha aynı çelişkiye atıfta bulunmaktadır. Belge, Ahmad’ın “çelişkilerle dolu ve eşitsiz gelişen tek bir dünyada olduğumuz” önermesini daha kabul edilebilir bulmasına rağmen, Jameson’a “belirli bir ölçüde hak ver[mekten]” kendini alamamaktadır (1997: 55). Makalenin incelediği her noktada ulusal alegori özelliği gösteren

metinlerin arka planındaki sosyolojiye gönderme yapılmaktadır. Çarpıcı bir şekilde, Üçüncü Dünya yazarının yalnızca kendi halkına değil, yabancı okur kitlelerine hitap etme ve ülkesinin portresini çizme gayesinden dolayı elverişli bir yöntem olarak ulusal alegori yazma eğilimi gösterdiğine dikkat çekilmektedir (Belge, 1997: 62). Belge'ye göre örneğin Latin Amerika'nın büyülü gerçekçi edebiyatı bu gayelerle "icat edilmiş" gibi görünmektedir (1997: 56). Dolayısıyla Üçüncü Dünyanın edebiyat eserleri sadece içinde üretildikleri koşulların sonucuna değil, aynı zamanda da bir tür projeye indirgenmektedir. Ancak Belge'nin belki de en çarpıcı ifadesi, yine çelişkili bir şekilde Jameson'ın kuramsal provokasyonunu hafifletmeye çalıştığı noktada karşımıza çıkmaktadır: "Üçüncü Dünya dediğimiz ülkelerden çıkan edebiyatın çoğuna, özellikle de *kayda değer* olanlarına "ulusal alegori" demek mümkün" (1997: 56 - *italikler bize ait*). Burada perspektife uymayan unsurları kayda değer bulmamanın herhangi bir kuram için tehlikeli olduğunu, durumun yuvarlak bir sahayı köşeli bir kuramsal çerçeveye sığdırma çabasına dönüştüğünü söylemek gerekir.

Oysa Murat Belge tüm bu çelişkilerin farkında olduğunu dile getirmekle kalmayıp kuramsal bir hataya da işaret etmektedir. Üçüncü Dünya edebiyatının mahkûm edildiği politik özne tematiğinin toplumsal dönüşüm projelerinin dolaysız sonucu olduğunu ve Balzac, Dostoyevski ve Tolstoy gibi romancıların da aslında aynı sosyolojinin semptomlarını gösterdiklerini söyledikten sonra, Belge şu sonuca ulaşmaktadır: "O halde bu bir "birinci", "üçüncü" dünya sorunu değil, bütün toplumların tarihinde politikanın gördüğü işleve bağlı bir şey" (Belge, 1997: 58). Bu sonuca vardıldıktan sonra Belge'nin yine de Jameson'a hak verdiği noktaları sunmaya çalışması şaşkıncıdır. Zira toplumsal koşulların sonucu ve projelendirilmiş bir edebiyat fikrinden vazgeçilememektedir. İki nedenden dolayı Üçüncü Dünya edebiyatı konusunda Jameson haklı görülmektedir. Birincisi, bu ülkelerde "tarihin açıklanması ve anlamlandırılmasının halen devam eden bir proje olması" (Belge, 1997: 59), ikincisiyse daha önce değinildiği üzere, yabancı okur kitlelerine hitap etme ve ülkesinin portresini çizme gayesidir (Belge, 1997: 62). Doğal olarak Belge, Kemal Tahir ve Oğuz Atay gibi yazarların ulusal alegori olgusuna meydan okusalar da, özlerinde bu janra uygun eserler yazdıkları kanaatine ulaşmaktadır. Araştırmacı makalesini, "bütün teorik gaflarına rağmen" Jameson'ın "temelde doğru bir saptama yaptığını" ileri sürerek bitirmektedir (1997: 64). Aslında bu durumda Murat Belge'yi içine düştüğü kuramsal açmazdan çıkaran yine kendi yazdıklarıdır. Fredric Jameson'ın temel yaklaşımı, Belge'nin yazdıklarında da mevcuttur. Edebiyatın toplumsal dinamiklerden etkilendiğini düşünmek ne kadar mümkün olursa olsun, eserleri bir sonuç olarak kabul etmek hatalıdır. Göz ardı edilen en önemli özellik, edebiyatın tarihsel, politik, toplumsal kısıtların dışına çıkabilme, onları aşabilme kapasitesidir. Ayrıca kurulan neden-sonuç ilişkisine uymayan eserleri kayda değer bulmadığını söyleyerek önermeyi haklı çıkarmaya çalışma ya da örnekleme kuramsal kalıba uydurmak için absürt hatalar yapma tehlikesi her zaman mevcuttur.

İster sadece okur, ister edebiyat tarihçisi, araştırmacısı veya kuramcısı olsun, bir yorumcunun bu durumları gözardı etme hatasına düşmesini eleştiren isimlerden biri Serhat Uyrkulak'tır. Uyrkulak eleştirisini dünya edebiyatını topluca düşünebilmekte kilit rol oynayan kanon kavramını ele alarak kurmaktadır. Akademisyen, Ahmet Oktay'ın "Üçüncü Dünya ve Roman" adlı makalesine referansla kanon kavramının tanımını "batı dünyasında seçkinlerin onadıkları ve benimsedikleri ilkeleri dillendiren [eserler]" olarak kabul etmektedir (Uyrkulak, 2014: 139). Bu tanımın ardından Murat Belge'nin yukarıda da ele alınan ifadeleri incelenmektedir. Ayrıca, Ahmet Oktay'ın da aynı Belge gibi Jameson'ı eleştirdiği halde bir nebze haklı bulduğuna değinilmektedir. Uyrkulak'a göre Oktay bu janrın hâkimiyetinin özellikle 1950lere kadar geçerli olduğunu, ancak 1980lerden sonra ortaya çıkan Türk edebiyatının ulusal alegoriyle sınırlanamayacağını savunmaktadır (2014: 140). Sonuç olarak ulusal alegori bir janr olarak çok sayıda eserde gözlemlenebilir olmasına rağmen, Üçüncü Dünya

edebiyatlarının aslen bu janrla sınırlandırılması okurlar ve yazarın kimliği üzerinde büyük bir yük olarak karşımıza çıkmaktadır. Jameson'ın akla yatkın şemasını bilen okur karşısındaki metinde ulusal alegori görmeye eğilim gösterecek, önerme bir nevi kendi kendisini haklı çıkaracaktır. Uyurkulak'ın ortaya çıkan bu baskıyı değerlendirirken Yusuf Atılgan'dan örnek vermesi de oldukça anlamlıdır:

Bu şemayı benimseyen bir okur, diyelim ki Türkiyeli bir okur, örneğin Türk romanının köşe taşlarından biri olarak kabul edilen [...] *Aylak Adam*'i ulusal alegori gözlüğüyle okumak zorunluluğu hissedecektir. Halbuki *Aylak Adam* Berna Moran'ın da dile getirdiği gibi Türk edebiyatındaki en etkili karakter çizimlerinden biridir, romanın dünyasında kamusal olanla özel olan birbirinden açıkça ayrıdır ve Yusuf Atılgan Türk romanında daha önce eşine sık rastlanmayan bir takım anlatı tekniklerini deneyerek eserinde modern romanın temel niteliklerini hayata geçirmiştir. Dolayısıyla, açık veya kapalı, kolektiviteye bir göndermenin bulunmadığı bu romanı neden, nasıl bir kategorik zorunlulukla ulusal alegori olarak okumak gerektiği tartışmalıdır. (2014: 143)

Karşımıza çıkan paradoksun bir çözümü de burada yatmaktadır. Metinlerin yorumlarında okumanın belirleyici olduğunu kabul edebiliriz. Ancak metinleri, sadece yorumları kanıtlayan projelere indirgediğimiz takdirde, Belge'nin bahsettiği paradoksa düşeriz. Ama şemaya aykırı nitelikleri sadece kapsayacak değil, merkeze alacak bir yoruma teşebbüs ettiğimizde, incelediğimiz eserlerin politik tarihin yanısıra edebiyat tarihini nasıl aştığını da göz önüne alabilir, bu eserleri asıl değerli kılan niteliklerini ortaya çıkarabiliriz. Sibel Irzık'ın 2003 yılında yayımlanan "*Allegorical Lives: The Public and the Private in the Modern Turkish Novel*" adlı makalesi,⁶ aykırı özellikler içeren farklı eserleri ele alarak bu çalışmaya örnek oluşturacak bir yaklaşım ortaya koymaktadır.

Jameson'ın roman türünde psikolojiye merkezi önem atfeden ön kabulü yıkmaya çalışmasına, Irzık da dikkat çekmektedir (2003: 555). Ulusal alegori de bir janr olarak taşıdığı temel özellikleriyle bu algıyla çatışmaktadır. Başka bir deyişle Jameson romanlarda psikolojinin politikadan ayrılmasını "düzeltmeye" çalışırken alegoriye tutunmaktadır. Irzık'a göre Türkiye sömürgecilik ve emperyalizm deneyiminden dolayı Üçüncü Dünya kategorisine uymaktadır. Ancak akademisyene göre, Jameson'ın iddiasını kanıtlamak değil, çürütmek, ters çevirmek ve hatta ironi süzgecinden geçirmek daha büyük öneme sahiptir (2003: 555). Böylelikle Üçüncü Dünya edebiyatının pasif bir konuma yerleştirilmesinin önüne geçilebilir. Irzık bu amaçla Adalet Ağaoğlu ve Oğuz Atay gibi yazarlardan örnek verirken, ortaya konan eserlerin alegoriyle ilişkisinin, alegorinin temel varsayımlarını aşmak yönünde olduğunu vurgulamaktadır. Modern Türk romanında karakterler alegorik hayatlar yaşamaya mahkûm edilmiş görünmektedirler (Irzık, 2003: 556). Alegorik hayatlardan kasıt, karakterlerin kendilerini coğrafyanın bir temsili olarak göyerek sürdürdüğü hayatlardır (Irzık, 2003: 556). Karakterleri yönlendiren bu baskı, anlatıların kendilerinin de her zaman alegorik olduğu yanılmasını yaratabilmektedir. Ancak Irzık'ın ele aldığı eserlerde karakterlerin işlenişinin iki çeşidini gözlemlemek mümkündür. İlk çeşit, bu baskıyı kabullenen veya baskının farkında olmayan karakterlerin trajikomik durumlarının işlenmesiyken (örn. *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*); ikinci çeşit, bu baskının farkında olsun ya da olmasın, ondan kurtulmaya çalışan karakterlerin dramatik durumlarının işlenmesidir (örn. *Ölmeye Yatmak*). Dolayısıyla alegoriyi aşmak, anlatı için belirleyici bir unsurdur.

Verilen örnekler arasında bulunan Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *Saatleri Ayarlama Enstitüsü* romanında bir psikanalist, ana karakter Hayri İrdal'a rüyalar telkin etmekte, karakterin "sembollerden kurtulması" gerektiğini söylemektedir (2010: 114). İrdal ancak bu şekilde hastalığına uygun rüyalar görebilecektir! Rüyaların önceden telkin edilmesi ile Jameson'ın janrı önceden telkin etmesi ironik bir şekilde örtüşmektedir. Irzık, İrdal ile *Anayurt Oteli*'nin ana karakteri Zebercet arasında bir benzerlik gözlemlemektedir. Akademisyene göre iki karakter de kendileri için ülkenin sunduğuna alternatif bir

⁶ Makalenin adı "Alegorik Hayatlar: Modern Türk Romanında Kamusal ve Özel" olarak çevrilebilir.

temsil biçimi arayışındadırlar (İrzık, 2003: 558). Benzer bir durum, Oğuz Atay'ın karakterleri için de söz konusudur. Örneğin *Tutunamayanlar*'da Selim'in çeşitli zümrelerden arkadaşları sadece burjuva hayat biçimine "tutunamamış" değillerdir. Bu karakterler ulusun "büyük anlatılarına" da tutunamaz olmuşlardır (İrzık, 2003: 564). Bu önerme Yusuf Atılgan'ın karakterleri için de büyük oranda geçerlidir. İrzık'a göre bu romanlarda karakterleri özgünlükten veya hakikilikten koparan dramatik yaşamları, içine düştükleri anlatıların politik alegori eğilimini de imkânsız kılmaktadır (2003: 562). Alegoriyi aşmak da bu şekilde mümkün olmaktadır. Bu metinler alegorik yaşama dair arzuyu doyurmakta, hikâyeyi karakterlerin içine düştükleri vaziyetin mantıklı sonucuna kadar taşıyarak bu "alegorik dürtü"yü bitirmektedirler (İrzık, 2003: 565). Söz konusu işleyiş, ironik değer taşıyan abartma (mübalağa) sanatı sayesinde gerçekleşmektedir. Başka bir ifadeyle karakterler, üzerlerine yüklenen temsil değerini taşımaya kabul etmekte, hatta bu kabulü abartarak absürt ve sıra dışı bir özerklik elde etmektedirler. Böylelikle temsil ettikleri politik toplumun kabul edemeyeceği derecede o toplumun kendisi olup, temsilin yönünü yitirmesine neden olmaktadır.

4. *Anayurt Otel*i'nin alegoriyi kullanımı

Herhangi bir edebi metin yorumlanırken yazarın ironik bir tutum takındığına dair işaretlerden bir tanesi, dikkatten kaçmayacak kadar ileri giden abartılardır (Hutcheon, 1995: 150-151). *Anayurt Otel*i özelinde düşündüğümüzde, alegorik unsurların anlamları ilk bakışta çok açık görünmektedir. Metni kolayca çözülebilecek bir bulmaca gibi düşünmek mümkündür. Ancak bu kolaylık yorumcuyu şüpheye düşürecek kadar ileri seviyededir. Tarihler, karakterler, hayatlar ve yan hikâyeler arasındaki paralellikler, mekânlar arasındaki benzerlikler, rastlantılar ve tezatlar okuyucuya sürekli olarak Türkiye'nin hikâyesinin anlatıldığı hissini vermektedir. Ancak apaçık ortada olan simgeler ve metaforlar, Zebercet'in hikâyesiyle Türkiye'nin sembolik tarihi arasındaki örtüşmeyi kurmaktan ziyade, aralarındaki mesafeyi kapatılamayacak şekilde açmaktadır. Romanın psikanalitik okumasını yapan Özden Sözalın, Zebercet'in "[n]e çok yalan söyleniyordu yeryüzünde; sözle, yazıyla, resimle, ya da susarak" demesine atıfta bulunarak romanın "gerçekle gerçeğin simgesel temsili arasında bir uçurum bulunduğuna dikkat çek[tiği]" yorumunu yapmaktadır (2011: 253).

Öte yandan alegoriyi abartı ile ironiye taşımak, alegoriyi biçimsel olarak aşmak için yeterli değildir. Daha önce değinildiği üzere, Orwell'in *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört* romanı da kusurlu alegori olarak benzer özellikler gösterebilmektedir. Ancak *Anayurt Otel*i gibi romanlar, kusurlu alegori özelliklerini de abartarak alegorik yapının kendisini ironi parantezine almaktadır. Bu durum, İrzık'ın Jameson'ın iddiasını ironi süzgecinden geçirmeye dair ifadeleri ile uyumluluk göstermektedir (2003: 555).

Elimizdeki bilgiler ışığında, abartının ve dolayısıyla ironinin şiddetini giderek artırdığını gözlemleyebileceğimiz dört örnekten yola çıkarak romanın alegoriyi nasıl aştığına bakabiliriz. Bu amaçla ilk olarak gecikmeli Ankara treniyle gelen kadın ile ortalıkçı kadın karakterlerinin Jameson'ı çağrıştıran şemaya nasıl oturtulduğunu inceleyeceğiz. İkinci olarak otel ile dışarı arasındaki farkı, üçüncü olarak ise romanda tarihlerin kullanımını tartışmaya açacağız. Son olarak, romanın belki de en ironik anını içeren duruşma bölümünü ele alacağız.

4.1. İki kadın

İki kadın karakterin oluşturdukları karşıtlık ilk okumada göze çarpmayabilir. Ancak Uyrkulak'ın uyardığı üzere metin önsel olarak ulusal alegori çerçevesinde düşünüldüğünde, iki karakterin temsil değerleri öne çıkmaktadır. Murat Belge'nin İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde özel olarak *Anayurt Otel*i'nin

okumasına ayırdığı dersinde üretilen makalelerden oluşan *Zebercet'ten Cumhuriyet'e "Anayurt Otel'i"* adlı derlemede, iki farklı yorumcunun benzer bir ayrım yaptığı görülmektedir. "Bir Türkiye Alegorisi Olarak Zebercet" adlı makalede Artun Gebenlioğlu, gecikmeli Ankara treniyle gelen kadının "modern düşüncenin bir sembolü" olduğunu, Türkiye'de ülküleştiren "Batı"yı temsil ettiğini, öte yandan ortalıkçı kadının "gelenekçi anlayışı" ve "köy yaşamı" nı temsil ettiğini, bu durumun da Türkiye'nin kendisini içinde bulduğu modernlik çatışmasına karşılık geldiğini ifade etmektedir (2015: 66). Bu çatışmada Batı'nın arzu nesnesi olmasına rağmen ulaşılamazlığı, umutsuzlukla sonuçlanmaktadır. Ardından da Doğu'yu temsil eden ortalıkçı kadın boğularak öldürülmektedir. Gebenlioğlu, Zebercet'in seçenezsiz kalması sonucunda Atatürk'ün ölüm yıldönümünde, ölüm saatinde kendisini asmasını bu çaresizlikle tutarlı bulmaktadır. "Anayurt Otel'i'nde Kadın Olmak" adlı makaledeyse Nergis Öztürk bu iki kadın karakteri kadınlık halleri ekseninde karşılaştırmaktadır. Öztürk'e göre karakter olarak "[g]ecikmeli Ankara treniyle gelen kadın neyi temsil ediyorsa", ortalıkçı kadın Zeynep de "onun tam tersini" temsil etmektedir (2015: 118). Söz konusu karşıtlıkta ilk kadın, hakkında hiçbir şey bilinmeyen bir arzu nesnesidir. İkinci kadın ise Zebercet'in gündelik gerçekliğidir. Romandaki diğer kadın karakterler, yani otele gelen ve "kocasına ait" öğretmen kadın ile "parkta karşılaş[an] orospu" ise kadınlığın diğer tezahürleri olarak değerlendirilmektedir (Öztürk, 2015: 121). Noksanlılığıyla mevcut bir diğer kadın ise duruşması görülen cinayetin kurbanıdır. Öztürk, kadınların bu kısıtlar içerisine sıkıştırılmasının eleştirel bir yanı olduğuna değinmektedir. Makalede bu eleştirelilik ayrıntılı şekilde ele alınmadığı için Gebenlioğlu'nun değindiği modernlik sorunu ile bağlantısı belirsizdir.

Önümüze sunulan şablonda, öncelikle Zebercet'in arzuladığı seçeneklerin sadece kadınlar olduğuna ve hepsine de edilgen bir rol biçildiğine dikkat çekilmelidir. Toplamda beş kadın karakterin temsil değerlerine indirgenmelerinin temelinde Zebercet'in onları nasıl gördüğü yatmaktadır. Bu açıdan Zebercet'in arzuları çıkış noktası olarak alınmıştır. Bu durumda göz ardı edilen bazı ayrıntıları hatırlatmak gerekmektedir. Eğer Gebenlioğlu'nun şablonundan yola çıkarsak, diğer üç kadın karakterin de temsil değerlerini düşünmek şarttır. Böyle bir genişletmede cinayet kurbanı olan kadının ortalıkçı kadınla, öğretmen kadının da Ankara treniyle gelen kadınla paralel olduğu düşünülebilir. Ancak parkta karşılaşılın ve otele daha önce de gelmiş olan hayat kadınının bu şablonda nereye oturduğu belirsizdir. Ayrıca Zebercet'in askerlik yaparken gittiği hayat kadınlarının da bu şablona eklenmesi gerekmektedir. Eğer Öztürk'ün yaklaşımındaki gibi kadınlara biçilen roller, Zebercet'in arzularına göre sınıflandırılacaksa, Zebercet'in ailesinin hikâyelerinde karşımıza çıkan kadınlar, oda duvarına asılı resimdeki kadın ve sokakta başka bir adamla gördüğü ve takip ettiğini anladığımız kadının da değerlendirmeye alınması gerekmektedir. Örneğin Ömer Kavur'un film uyarlamasında, bahsi geçen son kadın karakter önemli bir yer tutmaktadır. Romanda "Salı" başlığı altında sadece iki sayfa ayrılan 29 Ekim gününde, Zebercet romandakinden farklı olarak bu kadını yalnız başmayken takip etmekte, kadın bir erkekle buluşunca da takibi sonlandırmaktadır (Kavur, 1987). Kavur, romandaki ironik katman enflasyonunu⁷ iyi okumakta ve filminde zenginleştirmektedir. Zira Zebercet'in 29 Ekim günü gerçekle iç içe geçen hayallere dalması da pekâlâ cumhuriyetin gerçekle iç içe geçen ancak sonuçsuz kalan bir hayalmiş gibi nitelendirildiğini düşündürtebilir. O halde aynı bölümde bahsi geçen oda duvarına asılı resimdeki kadının bedene bürünmesi ise daha çok Zebercet'in gerçek ile hayali birbirine karıştırmasına kanıt olarak düşünülmelidir. Görülebileceği üzere ulusal alegori fikrinden yola çıkarak oluşturulacak bir şablon oldukça kapsayıcı olabilmekte ancak kapsam genişledikçe yetersiz kalmaktadır.

Öte yandan, Zebercet'in arzuları kadınlarla sınırlı değildir. Yorumlama aşamasında romanın kendisinde var olmayan bu sınırlamayı yapmak alegorik yorumlamada heteroseksist bir yadsıma içermektedir.

⁷ 'Enflasyon' sözcüğünü, çok anlamlılığın, okuru yetişemeyeceği seviyede geniş bir yelpazede düşünmeye iterek "yorum ekonomisi"ni zorlayan bir olguyu ifade etmek için kullandık.

Romanda görmezlikten gelinemeyecek kadar çok yer tutan iki homoerotik vaka söz konusudur. İlki, Zebercet'in askerlik arkadaşı Fatihli ile ilişkisidir. Fatihli'nin istismar ile hayranlık arasında mekik dokuyan davranışları neticesinde Zebercet'in erkekliğinin aynı anda hem nasıl aşağılandığını, hem de nasıl yüceltildiğini görürüz. Romanda Fatihli'nin bir terlik vasıtasıyla uyardığı Zebercet'in cinsel organının büyüklüğüne atıfta bulunmaktadır (Atılgan, 2012: 54). Ayrıca, Zebercet'in otel dışında birlikte horoz dövüşü ve film izlediği genç adamdan hem romantik hem de cinsel karşılık bulma ihtimali olduğuna tanık olunmaktadır (Atılgan, 2012: 52-53). Bu açıdan genç adamın, alegorik okumanın merkezine konan iki kadın karakterin melezi bir pozisyonda durduğu sonucuna ulaşılır. Demek ki doğu ve batı, modernlik ve gelenekçilik gibi kesin çizgilerle ayrılmış ikilikler mevcut değildir. Dolayısıyla romanda karakterleri temsil değerleri üzerinden düşünmeye çalıştıkça, yorum bu temsilleri genişletmek zorunda kalmaktadır. Roman ise temsilleri anlamlandırma amacıyla yapılacak yorumların kapsamının genişledikçe yetersiz kalmasını kendi avantajına kullanmakta, karakterler arasındaki geçişlilikler bu temsilleri reddetmektedir.

4.2. Otel ve dışarı

Romadaki temsilleri sınıflandırmaya çalıştığımızda, referans noktası olarak Zebercet değil, romana adını veren otel de alınabilir. Odağın mekâna kaydırılmasıyla, yukarıda değinilen karakterler de mekânla ilişkilerine göre konumlandırılabilirler. Bu durumda otel ve dışarı iki farklı karşılaşma alanına denk gelmektedir. Örneğin Zebercet'in arzu nesnesi olan iki kadın karakter otel ile, diğer arzu nesnelere otelin dışarı ile ilişkilendirilmektedir. Ancak bu ikili bir karşıtlıktan ziyade belirsizlik yaratmaktadır. Otel ve otele gelen kadını özel olarak inceleyen Özden Sözalın da bu duruma dikkat çekmektedir. Ulusal alegori olarak okunduğunda roman genel olarak "otel/ülke koşutluğu temelinde, bireyin kendine ve topluma yabancılaşmasının öyküsü olarak değerlendirilmiş[...]" olsa da "otel, melezi kimliğiyle, ikili karşıtlıklar kurmacasını tehdit [etmektedir]" (Sözalın, 2011: 251-252). Burada yorum için kritik bir soru, Zebercet'in cinselliğinin "kaotik dışavurumunu öznelik kaybı ya da arayışı olarak" düşünüp düşünemeyeceğimizdir (Sözalın, 2011: 258). Zebercet'in kesin bir kimlik sahibi olmaması sonucunda ortaya çıkan bu soru, onun arada kalmışlığı ile ülkenin arada kalmışlığını uyumsuz kılmaktadır. Ülke ile daha benzer özellikler gösteren otelin kendisidir. Ancak otelin, dışarıyla ilişkisi de benzer bir belirsizliğin kurbanıdır. Bu bağlamda, romanda küçük bir ayrıntı gibi duran otel kayıtlarının tutarsızlığı, "isim-cisim, gerçek-simge denkliği yanılmasının çöküşünü simgelemesi açısından önemlidir" (Sözalın, 2011: 271).

Söz konusu belirsizliği edebiyat tarihi bağlamında düşünmek için Yusuf Atılgan'ın edebiyatına en çok atıfta bulunan edebiyat eleştirmenlerinden Nurdan Gürbilek'in yazdıklarına bakılabilir. Yazarın Atılgan eserlerine dair kapsamlı incelemelerinden birisi, *Defter* dergisinde yayınlandıktan sonra *Yer Değiştiren Gölge* adlı kitapta yer verilen "Taşra Sıkıntısı" adlı makalesidir. Bu makalede Atılgan, öncelikle Ahmet Hamdi Tanpınar ile karşılaştırılmaktadır. Yazara göre Tanpınar "biz" diyebilen, "birlikten, süreklilikten" bahsedebilen, dolayısıyla alegorik yazabilen bir yazarken, Atılgan "'ben" demekte bile zorlan[maktadır]" (Gürbilek, 1995: 43). Okur Atılgan'da Tanpınar'ın "[h]er yerde bir uyum, bir birlik arayan" bakışını bulamamaktadır, ancak Tanpınar'ın "uyum estetiğinin görmediği şeyler[i]" görebilmektedir (Gürbilek, 1995: 45). Yazar edebiyatla birlikte belirli bir bilincin de dönüşmüş olduğunu gözlemlemektedir. Zira "imgesel birlik, ideal aşk umutları bit[miştir,] Tanpınar'ın çok uzağındayız[dır] artık" (Gürbilek, 1995: 56).

Gürbilek, otel ile dışarı arasındaki karşıtlığa da önem atfetmektedir. Romanda otelden dışarıya doğru harekete paralel bir şekilde, iki farklı dil arasında da geçiş söz konusudur (Gürbilek, 1995: 61-62). Bu dil

dönüşümünün yarattığı belirsizlik ve kararsızlığın dışavurumu, Gürbilek'in diğer bir eseri olan *Mağdurun Dili*'nde daha ayrıntılı işlenmektedir. Zebercet'in toplumdan kopamayışının, buna istinaden kendi dünyasına kapanma arzusunu da toplum karşıtlığı ile bağdaştıran hikâyesinde tereddüt, kurucu bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Gürbilek bu tereddütü incelikle kendi eleştirisine de katmakta, kendi tereddütlerini de okura sunmaktadır. Yazar, Zebercet'in "yalnızca bir kişisel dışlanmışlığın değil, aynı zamanda Cumhuriyetin yeraltına ittiği içeriklerin de temsilcisiymiş gibi görün[düğünü]" dile getirdikten hemen sonra geri adım atar *gibi görünmektedir*: "Aslında "temsilcisi" demeyelim; çünkü hiçbir zaman zengin Keçeci ailesinin gerçek bir üyesi değil, bir yanaşma, bir piçtir Zebercet. Temsilcisi olma isteği, diyelim; çünkü burada da bir hayali yan var" (2008: 162). Yazarın tereddütü tereddüt ile anlatması, *Anayurt Otel*'nin dile yüklediği anlamı ustalıklarla karşılamaktadır. Böylelikle Jameson'ın ulusal alegorilere biçtiği kesinlik ve imgesel birlik niteliği, tereddüt ile alaşağı edilmektedir.

Zebercet'in eşcinselliğinin ikili kadın-erkek karşıtlığını ve dolayısıyla alegorik şablonu bozması gibi, otelin dışarıda da otelin kendi içindeki anlam bütünlüğünü bozmaktadır. Sözülan "anlatıda sık sık vurgulanan eşcinsellik temasının bir işlevinin, Zebercet'in örtülü eşcinselliğine göndermede bulunarak, kadın/erkek karşıtlığının dengesini üçüncü bir terim aracılığıyla bozmak oldu[ğuna]" değinmektedir (2011: 266). Benzer şekilde "[y]erleşiklik, köklülük çağrıştıran "Anayurt" ve geçiciliğe işaret eden "Otel" sözcükleri, metne egemen olan arada kalmışlık durumunun ipuçlarını ver[mektedir]" (Sözülan, 2011: 253). Eleştirmen bu sonuca bağlamasa da, otelin kendi içinde Zebercet ile kurulan denkleminde dengeyi bozan üçüncü terimin otelin dışarıda olduğu söylenebilir. Dengeyi bozan biçimsel unsur için eleştirmen faydalı bir ifade kullanmaktadır. Otelde bulunan ve renkleri horoz dövüşündeki bir horozun renklerini andıran havludan bir değil iki tane olması, aynı renklere sahip yelekler giyen kadınların otelin inşaatında çalışması gibi ayrıntılar, bir "göstergeler enflasyonu"na yol açmaktadır (Sözülan, 2011: 269). Roman okuyucuyu afallatan ve içinden çıkmakta zorlandığı bir anlam labirentine sokmaktadır. Dikkat edilmesi gereken, bu karışıklığın otelin karşısında duran değil, kendi kökeninde mevcut bir karışıklık olduğudur. Zira otelin tek varisi Zebercet'in annesi Saide'nin kimliği ile ilgili sorular da vardır. Otelin henüz konakken sahibi olan Haşım Bey'in "tecavüz ettiği bir beslemeden doğan Saide'nin -ve dolayısıyla oğlunun- konaktaki konumu, efendi/hizmetkâr karşıtlığında belirsizlik yarat[maktadır]" (Sözülan, 2011: 268). Sonuç olarak konaktan bozma otel olan mekân, sahip ile köle, erkek ile kadın, içerisi ile dışarı arasında karşıtlıkların bulandığı bir mevkiye dönüşmektedir. Örneğin Zebercet'in dönüşünü beklediği gecikmeli Ankara treniyle gelen kadınla ilgili saplantısı sadece onu arzulamaktan ibaret değildir. Karakter, kadının sadece bir gün kaldığı odada saatlerini geçirirken, bir yandan da onun nasıl davrandığını taklit etmeye çalışmaktadır. Kadının çayı nasıl içtiğini, neler düşündüğünü anlayabilmek için bir anlamda onun yerine geçmeye ve kadınlığını deneyimlemeye çabalamaktadır (bkz. Atılğan, 2012: 37).

Yine de otelin içerisi ile dışarıda arasında, karakterlerin temsil değerlerinin ötesinde bir ayrım söz konusudur. Bu ayrımı yapabilmek için Zebercet'in otel ve dışarıda ile ilişkileri arasında karşılaştırma yapmak gerekmektedir. Romanın henüz başında, tiyatro oyunlarında karşımıza çıkan karakter tanımlarını anımsatan bir usulle, önce kasaba, sonrasında otel betimlenmektedir (Atılğan, 2012: 10). Betimlenen *dramatis personae*⁸ arasında kedi ve havlular da vardır. Otelin tanıtımının sonunda, "otelin yeraltında olduğu sanısını ver[ecek]" şekilde toprağı gösteren bir göstergeden bahsedilmektedir (Atılğan, 2012: 12). Atılğan, tiyatro türünün iki janrı olan tragedya ve komedyanın unsurlarını art arda kullanmaktadır. Romanın ilerleyen noktalarında zamanın izini yavaş yavaş kaybediyor olsak da, özellikle 29 Ekim Salı bölümüne kadar günler, mekanlar ve eylemler arasında bütünlük ve tutarlılık

⁸ Latince: Tiyatro oyunları başında listelenen önemli karakterler.

gözetilmektedir. Ancak Zebercet'in "amaçsız" bir şekilde dışarı çıkıp meyhaneye ve ardından horoz dövüşüne gittiği noktadan itibaren, romanın tonunda bir değişiklik olmaktadır. Zebercet'in bu şekilde yola çıkışının hemen öncesinde Otel'in kapısına "kapalı" yazısı asması değişim anını işaretlemektedir (Atılgan, 2012: 44). Gecikmeli Ankara treniyle gelen kadının döneceğine dair umudu darbe alan Zebercet'in bu eylemi, romanı otelden dışarı taşırken, anlatıyı da tragedyadan epige çevirmektedir. Tragedyaya özgü olan, trajik kahramanın düşüşünü getirecek trajik hatasının, başına gelecek felaket ile sonuçlandırılmasıdır (Baldick, 2001: 260). Zebercet'in despot Oedipus gibi, kendi cezasını kendi elleriyle vermek için otele döndüğüne dikkat edilmelidir. Epiklere özgü olan ise, epik kahramanın birbirinden görece kopuk karşılaşmalar ve engelleri aşma çabaları sonucunda rüştünü ispat ettiği, bir savaşı, hükümlanlık mevkiini kazandığı, yeri geldiğinde bir ülkeyi kurduğu ucu açık bir anlatıdır (Baldick, 2001: 81-82). Zebercet'in evine dönmeye çalışan Odysseus'a benzer şekilde farklı farklı karakterlerle, farklı mekanlarda karşılaşarak nefsinin test ettiği düşünülebilir. Örneğin saydığımız karakterlerle karşılaşmaları dışında Zebercet'i ikileme bırakan bir vaka, kendisine kötü davranan kestaneciyi cezalandırma arzusudur. Tezgâhını devirme amacıyla tekrar yaklaştığı kestaneci, efsanevi bir canavar gibi alt edilecek bir düşman olarak konumlandırılır. Zebercet'in iç sesi nasıl küfredeceğinin, nasıl saldıracığının bir provasını yapar (Atılgan, 2012: 84-86). Ancak ikinci karşılaşmalarında kestanecinin tanımadığı Zebercet, intikam dürtüsünü ve epik kahraman duygusunu kaybeder (Atılgan, 2012: 90). Burada trajik ve epik ton kullanımları arasındaki en vurucu farklılık, ilkinde anlam dünyasının kapalılığı, ikincisinde ise açıklığı temel alıyor olmasıdır. Epikler için eylemlerin doğru zamanda gerçekleştirilmesi, tragedyada ise geç kalınması söz konusudur. Zebercet'in otel ile dışarı arasında kalması ile eylemlerinin zamanlamasını tutturamaması arasında kuvvetli bir bağ vardır. İki tür arasında kurulan geçişlilik sayesinde Atılgan, Zebercet'i tek bir türün karakteri olmaktan, böylelikle de ona atfedilmiş kesin bir anlamın tahakkümünden kurtarmaktadır. Yazarın türler arasında mekik dokuyarak oynadığı oyun, anlatıyı alegorik anlam kümelerinin olası boyunduruğundan da çıkarmaktadır.

4.3. Tarihler

Romanın türler arası geçişliliği, aynı zamanda bir janr arayışına da işaret etmektedir. Sözcükleri değiştirirsek, belirlenmişlikler arası geçişlilik, özerklik⁹ arayışına işaret etmektedir. Bu janr ve özerklik arayışı ile Zebercet'in kimlik arayışı birbirine paraleldir. Janrdan karaktere giden denklemi ters çevirdiğimizde, Zebercet'in kendisine yöneltmekten kaçındığı esas soruların, anlatıyı kuran ve şekillendiren temelleri oluşturduğu görülmektedir. Bu nedenle Zebercet'in başına gelenler ve kararları arasındaki gerilim, tarih tarafından belirlenmek ile tarihi belirlemek arasındaki gerilimi de derinleştirir. Gerilimin neticesinde anlatının asli aktörleri bir bakıma kader ve talih olur. Karakter kaderinin tayin ettiği bir hayatı mı yaşamaktadır, yoksa hayatına rastlantı eseri gerçekleşen olaylar mı yön vermektedir? Talih unsurunun ulusal alegoriyi veya herhangi bir alegorik anlatıyı alaşağı ettiğini not etmek gerekmektedir.

Anayurt Otel'nde tarihlerin önemli bir yer tuttuğu açıktır. Zebercet 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'nda otelden çıkmaya karar vermekte, 10 Kasım'da, Atatürk'ün ölüm yıl dönümünde intihar etmektedir. Otel, Tanzimat Fermanı'nın okunduğu 1839 yılında, konak olarak inşa edilmiş, Kurtuluş Savaşı biterken yakıldıktan sonra, 1922'de otele çevrilmiştir. Otelle özdeşliği sürekli tehdit altında olan karakterin eylemlerinin öne çıkan bu tarihler ışığında düşünülmemesi olanaksızdır.

⁹ Özerklik sözcüğünü "Bir kişinin, bir topluluğun kendi uyacağı yasayı kendisinin koyması," kendi kaderini kendi belirleyebilmesi anlamında kullanıyoruz. bkz. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=özerklik>

Sözalan’ın da değindiği üzere otel, “Zebercet’in kurmakta güçlük çektiği toplumsal/cinsel kimliğinin metaforu işlevini gör[mektedir]” (Sözalan, 2011: 252). Eleştirmenin incelemesinde Zebercet’in bir türlü kendisine sormadığı “Ben kimim?” sorusu, Ankara treniyle gelen kadının kim olduğu sorusuna dönüştürülmüştür (Sözalan, 2011: 260). Karakterin kendinden kaçışı ile kimlik arayışı arasındaki ilişkiyi tarihlerin romanda tuttuğu yere göre düşünmek mümkündür. Atılgan’ın yaptığı vurgunun, belirli günler (tarihler) anılırken, tarihin unutulduğu yönde olduğunun altını çizmek isteriz. Birçok açıdan sıra dışı olan romanın tarihler ile oynadığı oyunu, diğer iki örnekteki gibi daha ileri bir noktaya taşıdığımızda bu vurgu daha iyi anlaşılacaktır. Örneğin Zebercet’in 10 Kasım’da, kendisine asıl ölüm günü olarak seçtiği 28 Kasım’ı bekleyemeden intihar etmesi, erken bir ölüm olarak mı değerlendirilmelidir? Burada ima edilen, Zebercet’in de “Atatürk gibi” erken öldüğü müdür? Ya da kurulan bağlantı, yeni kurulmuş Türkiye Cumhuriyeti’nin, liderinin erken ölümüyle birlikte kemaline eremeden kendisini bitirdiği yönünde midir? Roman üzerine yazılan metinlerde tarihlerden söz edildiğinde, genel olarak ne kadar anlamlı olduklarına değinilmekte, ancak bu anlamların ne olduğu neredeyse hiç sorgulanmamaktadır. Yukarıda sıralanan soruların cevaplarının olumsuz olduğu çok açıktır. Bu netliği sağlayan, anlatının okuyucuyu çıkardığı bilinçler arası yolculuktur. Romanda paralel anlatılar (ülke tarihi ve Zebercet’in kişisel tarihi) arasındaki benzerlikler ortaya konulurken, bu tarihler arasındaki farka da kapı açılmaktadır.

Atılgan’ın romanına ustaca işlediği bir ironi, Zebercet ile okur arasında yaratılan algı ortaklığıdır diyebiliriz. Bu ortaklık Zebercet’in yaşamıyla okurun yaşamı arasındaki olası içerik benzerliklerinin ötesindedir. Okur ile Zebercet’in dünya algısı birbirine yaklaştıkça, yaşanan deneyimlerden çok onların nasıl yorumlandığına dair eleştirel bir mesafe kazanılmaktadır. Zebercet okur için özdeşleşmesi oldukça zor bir karakterdir. Yine de okur Zebercet’i bir canı olarak göremeyecek kadar sempati duyar. Romanın sinema uyarlamasında Zebercet’i canlandıran Macit Koper, roman ve filmle ilgili bir yazısında şöyle demektedir: “Anayurt Otel’ni okuyup bitirenler Zebercet’tir. Başlayıp orasında burasında bırakanlar da Zebercet’tir. Hiç okumayanlar, Zebercet olduklarını bilmiyorlar daha...” (2017). Koper, aynı yazıda Zebercet’in bir şizoid (ya da psikoze hastası) olarak nitelendirilip geçilmemesi gerektiğini, toplumsal kaygı ve tedirginlikler sonucunda içimize kapanmamızın şuura yansıma biçimini taşıdığını, bu açıdan hepimizin Zebercet olma kapasitesine sahip olduğuna değinmektedir (2017). Burada önemli iki nokta vardır. Birincisi, “hepimiz”den kasıt Türkiye ile sınırlı değildir, evrensel bir insanlık durumuna değinilmektedir. İkincisi, Zebercet’in deneyimleri ve eylemleri değil, bilinç durumuna atıfta bulunmaktadır. Zebercet’in ortaya koyduğu insanlık hâli, her insanın kötülük potansiyeline dokunmaktadır.

Bu durumda bir başka büyük hata, gerek bir mekân olarak Anayurt Otel’nin, gerek sıradan bir vatandaş olarak Zebercet’in Türkiye için çok anlamlı tarihlerle çakışan talihi arasında bir göbek bağı olduğunu varsaymaktır. Zebercet’in trajik hatası da aynı varsayım üzerine kuruludur. Karakter, benzer bir bütüncüllüğü ve devlet-birey denkliliğini kendi elleriyle, kendi başına kurabileceğini hayal etme hatasına düşmektedir. Otelde kimin ölüp kimin yaşayacağına, defterde kimin adının nereye yazılacağına, kısacası otelde olup biten her şeye dair son kararı verebileceğini düşünen bu şeytani karakterin çelişkisi de devraldığı mirası reddetmeye kalkmasıyla ortaya çıkmaktadır. Sözalan da bu çelişkiyi Zebercet’in sembolik bütünlük arayışıyla ilişkilendirmekte, intiharın kaçınılmaz olduğu sonucuna varmaktadır: Tarihiyle hayatının denkliliğine dair temel varsayımları kabul eden ve hayali bir toplumsal sözleşmeye imza atan, ancak oteli kapatarak “[b]abanın Adımı reddeden, başka bir deyişle Sembolik alanda kendisini bütüncül ve ben merkezli bir özne olarak kurmasının koşullarını ortadan kaldıran Zebercet’in ölümü kaçınılmazdır” (Sözalan, 2011: 272).

Türkiye'nin tarihi ile Zebercet'in hikâyesinin tarihleri arasındaki çakışmalar, ikincisini anlamlandırmaktan ziyade, ilkinde atfedilen anlamları sorgulatan niteliktedir. Tarihi sembolik tarihler ve olaylarla edebi bir anlatıya dönüştürme eğilimi, tarih kitaplarında sıklıkla görülebilecek bir tutumdur. Roman ters yönde bir yaklaşımla okurun önündeki edebi anlatıyı sembolik tarih ve olaylarla anlamlandırmasını teşvik etmektedir. Ancak bu aldatıcı teşviğin ardından yorumlama sonuçsuz bırakılmakta, böylelikle tarihi edebi anlatılar gibi düşünme eğilimi eleştirilmektedir. Başka bir deyişle, Zebercet'in hayatı Türkiye'yle sadece öyle görülmek istendiği sürece paraleldir. Sibel Irzık, alegorileştirme eğilimine direnen ve alaya alan bu çeşit romanların bir sebebinin ulus devletin¹⁰ resmi doktrini olduğunu, bireysel hayatların (vatandaşların) hayal edilen ulusal kimliğe hizmet edecek imgelere sıkıştırılıyor olduğunu söylemektedir (2003: 559). Dolayısıyla *Anayurt Otel*'nin getirdiği bir eleştiri de, vatandaşın devletin bir temsilcisi olduğu yanılışına yöneliktir. Aslen vatandaşın temsilcisi rolündeki devlet, görünmez bir pozisyona çekilerek ve vatandaş kendi temsilcisi kılarak onu kontrol altında tutulabilir sembolik hayatlara sıkıştırmaktadır. Bu durumu oldukça çarpıcı bir şekilde ortaya koyan anlardan bir tanesi, Zebercet'in düzenli olarak polise gönderdiği otel fişlerinin dikkate alınmadığını ve çöpe atıldığını öğrenmesidir (Atılgan, 2012: 68). Yusuf Atılgan'ın söz konusu ânu, Zebercet'in düşündüklerini üçüncü tekil şahıs aracılığıyla ifade ederek işlemesi de önemlidir: "Şaşılacak şeydi yıllardır gerek babasının gerekse onun önemle, aksatmadan her hafta polise gönderdikleri kâğıtların orada bir yerlere atılması. Yukarıyla bir bağlantı sanırdı bunları" (Atılgan, 2012: 68). Anlatıcının konumundaki değişiklik, okurun kendisinden bahsedilirmişçesine kendisine yabancılaşabilmesine olanak tanımaktadır. Özetle, romanda insan yaşamlarının özerkliğine ve politik iktidardan bağımsızlığına vurgu yapılmakta, vatandaşın devletin temsili olduğuna dair inanç kırılmaktadır. Metnin ulusal alegoriyi aşan eleştirel tutumunun belki de doruğa çıktığı an ise, Zebercet'in plan yapmadan, kendisini şansa bırakarak katılmaya karar verdiği duruşmada gerçekleşmektedir.

4.4. Yasanın önünde

Zebercet'in zihnine ortak olan okuyucu, karakterin hayatındaki belirsizliklerden çıkardığı nihai varoluş kararına (intihara) tanık olduğunda şaşırılmamaktadır. Halbuki söz konusu intihar kararının verilmiş biçimi romanın okuyucuyu çıkardığı bilinç yolculuğundan ayrı düşünüldüğünde, oldukça radikaldir. Gecikmeli Ankara treniyle gelen kadının bir daha dönmeyeceğini anlayan Zebercet, oteli kapattuktan bir süre sonra nedeni anlaşılabilir bir şekilde adliye binasına girer. Adliyeye daha önce sadece bir kez, babasıyla birlikte girmiştir (Atılgan, 2012: 71). Kendi başına ilk takip ettiği ağır ceza davası dolandırıcılıkla ilgilidir ve Zebercet'in bu davayla ilgilenmediğini görürüz. Aynı salonda katıldığı ikinci davada ise tıpkı kendisi gibi, kadın cinayeti işlemiş bir sanık yargılanmaktadır. Sanık yargılanırken Zebercet kendisi yargılanıyormuşçasına sarsılır ve titrer (Atılgan, 2012: 72). Hatta romanın film uyarlamasında yargıcın sanığa "ayağa kalk" demesi sonrasında Zebercet ayağa kalkmakta, salondaki bir kişinin uyarısı sonrasında geri oturmaktadır (Kavur, 1987). Yargıcın sanığa ısrarla cinayeti neden işlediğini sorması karşısında, Zebercet önce sanığa hitaben kendi kendine konuşurken, sonra kendi işlediği cinayetin hesabını vermeye başlar. Bu süreç, karakterin suçu neden işlediğine dair çarpıcı bir bilinç akışı ile sonlanmaktadır: "*Bilemiyorum nedensiz olamaz mı ağır bir söz söylemek vurmak ya da konuşmamak vurmamak bir şeyler uydurmamı istiyor yaptığımı yasaların daracak bir bölümüne sığdırmak*" (Atılgan, 2012: 75 - vurgular yazara ait). Mahkeme sanığın davasındaki eksik belgelerden dolayı, duruşmayı 28 Kasım gününe erteler. Zebercet ise bu tarihi kendisi için adalete teslim olma ile intihar arasında karar vermek için son gün olarak kabul etmiştir. Ancak bu karar bile zamanla anlamını

¹⁰ Ulus devletlerin tüm dünyayı ilgilendiren bir olgu olduğu not düşülmelidir.

yitirir. Zebercet yine âni bir kararla, beklememeyi seçer, çünkü "Yirmi sekiz Kasım'da olursa süreksizliğin, tutarsızlığın, saçmalığın bir anlamı mı olacaktı[r] sanki?" (Atılgan, 2012: 105).

Duruşma vakasının sıra dışılığı ve metinler arası zenginliği Gürbilek'in de dikkatini çekmektedir. Karakterin arayışı belirsizliğini korurken, karar verme âni tüm toplumsal şartları ve politik bağlamı yadsıyan bir zihin berraklığıyla gerçekleşmektedir. Bu kararlılık kadersizliğini aşan, sonunda da olsa kendi varoluşunu kendisi belirleyebilen, her anlamıyla kendi ipini kendi çeken bir karakterin portresini çizmektedir. Gürbilek'e göre Atılgan ile Jean Paul Sartre, Albert Camus ve Fyodor Dostoyevski gibi yazarlar arasındaki benzerlik bu vakada saklıdır, hatta:

Zebercet'in ağır ceza duruşması sırasında cinayetin "yasaların bir bölümüne sığdırılması"yla ilgili düşündükleri de ("Yargıç kürsüye vuruyor savunmanızı öldürme hakkı üzerine kurduğunuz anlaşılıyor bu konu burada tartışılmaz burada bir eylem yasaların bir bölümüne sığdırılır diyor") yine Raskolnikov'un¹¹ yasalarüstü "öldürme hakkı"yla ilgili sözlerini yankılıyor gibidir. (Gürbilek, 2008: 160)

5. Janr ve nitelik olarak alegori

Tartışmanın bizi getirdiği noktada, alegoriyi ya mevcut gerçekliğin sunduğu hikâye unsurların yeniden düzenlendiği dar anlamıyla almamız ya da tüm anlatıların özünde alegorik olduğu sonucunu çıkarmamız gerekmektedir. Bu ikinci seçenek bizi yazınsal metinlerin anlamının kesin olduğunu söylemeye götürecek tehlikeli bir yola iter. Örneğin Alman düşünür Martin Heidegger, sanatın özünde alegorik nitelikte olduğunu düşünenler arasındadır (1992: 145-146). Düşünüre göre sözcüğün Eski Yunanca'daki *allo* (farklı) ve *agoreuei* (ifade) kelimelerine dayanan etimolojisi, sanat eserinin kendisinden farklı bir şeyi kamusal olarak ifade etmesini açıklar niteliktedir (Heidegger, 1992: 145). Heidegger'in bahsettiğinin bir tür ya da janr olarak alegori değil, sanat ve edebiyatın özünde mevcut olduğunu öne sürdüğü bir alegorik nitelik olduğu görülmektedir.

Öte yandan Jameson'ın bir janr olarak alegori ile alegorik nitelik seçeneklerini birbirine karıştırma hatasına düştüğü açıktır. Her ne kadar hatalı olduğu söylenebilse de, düşünürün değerli bir tartışma alanı açtığını kabul etmek ve edebiyat kuramlarını verimli sorulara yönlendirdiğini söylemek mümkündür. Bu açıdan bir janr olarak alegori ile bir metnin alegori niteliği göstermesi arasındaki ayrımı ortaya koymak önem kazanmaktadır.

Bir romanın içinde üretildiği coğrafya ve tarihle bağınyı ele almak için o eseri alegori kategorisine sıkıştırmak sadece gereksiz değil, zararlıdır da. Zira böyle bir yaklaşım eserin aynı coğrafya ve tarihin içine sıkıştırıldığı kategorileri aşmaya yönelik çabalarını gözden kaçırmamıza da neden olmaktadır. Jameson, Batı edebiyatında politika için Stendhal'ın konserde ateşlenen (ve bu yüzden duyulmayan) silah metaforunu kullanmakta, Üçüncü Dünya edebiyatında bu silahın hep daha keskin duyulduğunu iddia etmektedir (Jameson, 1986: 69). Metaforu ters çevirmek mümkündür. Başka birçok evrensel eserde olduğu gibi *Anayurt Otel'i*nde de bağımsız insan, savaşta çalınan bir flüt gibidir. Onu kurşun ışıklarından ayırt edebilmek için dikkatle kulak kesilmek gerekir. Bu nitelik eseri daha az ya da daha çok Üçüncü Dünya edebiyatı yapmamakta, daha ziyade evrensel edebiyatın bir parçası kılmaktadır.

6. Sonuç

Anayurt Otel'i'nin janrına dair fikir yürütmek için gerekli temel tartışmalar yapıldıktan sonra, anlatının edebiyat tarihindeki sıra dışı konumu daha görünür olmaktadır. Romanın kusurlu alegori özellikleri

¹¹ Fyodor Dostoyevski'nin *Suç ve Ceza* adlı romanının baş karakteri.

sergilediği, farklı zamanlarda okunduğunda farklı duyarlılıklara hitap edeceği kesindir. Öte yandan romanın kusursuz alegori özellikleri sergilediği bir yanı da vardır. Çünkü olaylardan bağımsız olarak bir insanlık hâlini işlemekte, çeşitli sembolik karşılaşmalar aracılığıyla öğretici olmayı amaçlayan mesellerin hissini taşımaktadır. Ancak ayrıntılı olarak ele aldığımız üzere, yazar bu karşılaşmaların kesin sembolik anlamlar kazanmasının önüne geçmiştir. Bu açıdan Franz Kafka'ya benzer bir etki sağlamıştır. İki yazar da mesel türünün biçimsel özelliklerini modern dünyanın eleştirisi için kullanmaktadırlar. Dolayısıyla iki yazarın da eserleri ulusal politik tarihin ötesine geçmektedir.

Bu durumda ulaşılan bir başka sonuç, *Anayurt Otel*i romanının alegorik niteliğe sahip olduğu, ancak janr olarak alegori olmadığıdır. Atılgan'ın vatandaş ile devlet bütünlüğü idealinin altını oymasını sağlayan bir unsur da, bireyin kötülükle ilişkisinin kurallara veya kanunlara aykırılıktan ibaret olmadığını başarıyla ortaya koyabilmesinde yatmaktadır. Yazar, Zebercet'in deneyimlerinde insanın denetim altında tutmaya çalıştığı kötücül düşünce ve arzularının beden bulmuş hallerini göstermekte, bir çeşit yüzleşmeye olanak sağlamaktadır. Bu açıdan metnin, içinde üretildiği coğrafyanın hayali kısıtlarının dışına çıkarak okunması gerekmektedir. Zira romanda okurun gündelik gerçeklik içinde pek duymadığı ve görmediği iç çatışmalara edebiyat aracılığıyla tanık olabilmesi de değerli ve belirleyicidir. Örneğin Atılgan'ın okura oynadığı sayısız oyundan birisi, bir deneyimin yaşanıp yaşanmadığını bilemeyeceği durumlara sokmasıdır. Okur, Zebercet kendi suçunun hükmünü verdiği duruşmadan çıktıktan sonra yürürken onun iç sesini duyar: "Saat kaçtı acaba? Yanında duraksayan bir genç bileğine bakıp 'Üçü on geçiyor' dedi. Hızlandı. Yüksek sesle mi düşünmüştü yoksa?" (Atılgan, 2012: 75). Soru oldukça çarpıcıdır, çünkü soranın kim olduğunu bilemeyiz. Zebercet midir soran, yoksa yazar mı? Ya da yazar okurun sorabileceği olası bir soruyu mu üstlenmiştir? Soruyla birlikte cevap da belirsizleşmektedir. Ancak bu an, romanın kendisini yüksek sesle düşünülen metni olarak okuması ve insan zihnine bir yolculuk olarak nitelendirilmesi için okura sunulan bir ipucu olarak düşünülebilir. Romanın janrının ne olduğu tartışılırken bu ipuçları göz önüne alınmalıdır.

Aynı örnek, Zebercet'in zamanla ilişkisinin ne kadar önemli yer tuttuğunu da ortaya koymaktadır. Metinde karakterin zaman mefhumunu kaybettiğine dair, saatlerin geri alınmasından zamanın nasıl geçtiğinin anlaşılmasına varana kadar birçok atıf vardır. Janr tartışmasının merkezine de bu sorunun koyulması gerekmektedir: Metnin zaman ile ilişkisi nasıl kurulmaktadır? Örneğin Zebercet'in, içinde yaşadığı zamana ait hissetmediğini gösteren ayrıntılar yol göstericidir. Kendi soyunun son temsilcisi ve otelin son varisi olması, önümüzde bir çeşit çöküş (dekadans) romanı olduğunu belirtmektedir. Zebercet'in hayalinde bir gelecek canlandıramaması, kendisiyle ilgili belki de tek gerçek kararının intihar olması, bu çöküş hissini pekiştirmektedir. Romanın başında karşımıza çıkan ve tiyatro oyunlarını anımsatan sunuş ile otelin mekân olarak bir tragedyaya sahne oluşu da romanı bir hanedanlığın çöküş hikâyesi gibi düşünmemize yardımcı olmaktadır. Başka bir deyişle, Zebercet değişen dünyada yeri olmayan, geride bırakılan, uyumsuz bir birey konumundadır. Romanda bir gelecek fikri yoktur, geçip giden zamana odaklanılmaktadır.

Ancak geçmişe özlem de söz konusu değildir. Metinde ölüme yapılan atıflar, daha ziyade Zebercet'in zaman dışı olmasını öne çıkarmaktadır. Kimin tarafından söylendiğini bilmediğimiz çarpıcı bir örnek "[d]eğişmez tek bir kesinlik vardı insan için: ölüm" cümlesidir (Atılgan, 2012: 105). Bu cümleden yola çıkarak Zebercet'in otele sıkışıp kalmışlığı da değerlendirilebilir. Çünkü karakterin gerçek ile düşlem arasında mekik dokuyan ruh hâli içinde tutunduğu tek dayanak noktası da yine ölümdür. Karakter bir yandan oteldeki rolünün anlamının farkındadır ve otel yönetmekle ülke yönetmek arasında benzerlik görmektedir (Atılgan, 2012: 105). Bir yandan da gecikmeli Ankara treniyle gelen kadının ardından, onun kaldığı odada iki kez "gelmeseydin ölürdüm" diyebilmektedir (Atılgan, 2012: 41). Karşımızda Zebercet'i

zaman dışı kılan önemli bir ipucu vardır. Roman bu açıdan, Zebercet'in gerçek ölümü ile gecikmeli Ankara treniyle gelen kadının ertelediği hayali ölüm arasında kalan tarih dışı zamanda geçmektedir. Roman boyunca Zebercet'in bir hayalet gibi katettiği yollar, mekânlar, düşünceler ve işlediği suçlar, tek bir amaca hizmet eder gibidir: Ölümün kesinliğini temel alarak bireyi toplumdaki bağımsız kılmak. *Anayurt Otel*'nin janrının adını koymak oldukça zordur. Ölümün imkânına dair bir roman, kötülük ve özgürlük üzerine bir roman gibi betimleyici ifadeler kullanılabilir. Ancak önemli olan, janr sorusuna cevap vermeye çalışan bir yorumcunun karakterin kendisine dair bilinci ve zaman algısını dikkate alması gerektiğidir. Roman bir anlamda ölümü ve yaşamı anlamlandırmanın iç içe olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

- Ahmad, A. (1987) Jameson's Rhetoric of Otherness and the "National Allegory". *Social Text*, No. 17 (Autumn), pp. 3-25, Duke University Press, Stable URL: <<http://www.jstor.org/stable/466475>>
- Atılgan, Y. (2012). *Anayurt Otel*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Baldick, C. (2001). *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*. 2. bs. Oxford: Oxford University.
- Belge, M. (1997) Üçüncü Dünya Ülkeleri Edebiyatı Açısından Türk Romanına Bakış. *Berna Moran'a Armağan: Türk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış* içinde. Hazırlayanlar Aksoy, N. & Aksoy B. İstanbul: İletişim.
- Blanchot, M. (1995). *The Work of Fire*. çev. Charlotte Mandell. Stanford: Stanford University.
- Castle, G. (2007). *The Blackwell Guide to Literary Theory*. Oxford: Blackwell.
- Coquet, J.-C. (2020). Sözcüleyenler ve kiplikler: La Fontaine'in *Kurtla Kuzu* adlı fablı. (Çev. Sündüz Öztürk Kasar). *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 92-115. (Orijinal Yayın tarihi: 1987).
- Cuddon, J. A. (1999). *Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. London: Penguin Reference.
- Duff, D. (2014). *Modern Genre Theory*. Londra: Routledge.
- Gebenlioğlu, A. (2015). Bir Türkiye Alegorisi Olarak Zebercet. *Zebercet'ten Cumhuriyet'e "Anayurt Otel"* içinde. Hazırlayanlar: Öztürk, N., & Özler N. B. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Greimas, J. A. (1987). *On Meaning*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Gürbilek, N. (1995). *Yer Değiştiren Gölge*. İstanbul: Metis.
- Gürbilek, N. (2008). *Mağdurun Dili*. İstanbul: Metis.
- Heidegger, M. (1992). *Basic Writings*. çev. David Farrell Krell. New York: Harper Collins.
- Hutcheon, L. (1995). *Irony's Edge*. New York: Routledge.
- İrzik, S. (2003). Allegorical Lives: The Public and the Private in the Modern Turkish Novel. *The South Atlantic Quarterly*, 102:2/3. Spring/Summer, Duke University Press.
- İrzik, S. & Parla, J. (2011). *Kadınlar Dile Düşünce*. 4. bs. İstanbul: İletişim.
- Jameson, F. (1986). "Third-World Literature in the Era of Multinational Capitalism." *Social Text*, No. 15 (Autumn), pp. 65-88, Duke University Press, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/466493> Accessed: 28/07/2013 06:38
- Jameson, F. (1987). "A Brief Response." *Social Text*, No. 17 (Autumn), pp. 26-27, Duke University Press, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/466476> Accessed: 24-06-2016 22:42 UTC
- Jameson, F. (2008). *Modernizm İdeolojisi (Edebiyat Yazıları)*. Çevirenler Kemal Atakay ve Tuncay Birkan. İstanbul: Metis.
- Kavur, Ö. (1987). *Anayurt Otel*. Odak/Alfa Film.
- Koper, M. (2017, June 1). "Hepimiz Zebercet'iz." *T24 Bağımsız İnternet Gazetesi*. <https://t24.com.tr/k24/yazi/hepimiz-zebercetz,1246>

- Orwell, G. (2013). *Animal Farm*. London: Penguin Classics.
- Orwell, G. (1984). *Nineteen Eighty-Four*. 3. bs. Berlin: Longman.
- Öztürk, N. (2015). Anayurt Otel’inde Kadın Olmak. *Zebercet’ten Cumhuriyet’e “Anayurt Otel”* içinde. Hazırlayanlar: Öztürk, N., & Özler N. B. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, N., & Özler N. B. (2015). *Zebercet’ten Cumhuriyet’e “Anayurt Otel”*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Propp, V. (2009). *Morphology of the Folktale*. çev. Laurence Scott. Austin: University of Texas Press.
- Sözalan, Ö. (2011). Anayurt Otel’inde Geceleyen Kadın. *Kadınlar Dile Duşunçe* içinde. Hazırlayanlar: Irzık, S. & Parla, J. 4. bs. İstanbul: İletişim.
- Tanpınar, A. H. (2010). *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*. 15. bs. İstanbul: Dergah.
- Tynianov, Y. (2019). *Permanent Evolution: Selected essays on literature, theory and film*. Çevirenler: Ainsley Morse ve Philip Redko. Boston: Academic Studies.
- Uyurkulak, S. (2014). “Üçüncü Dünya Edebiyatı ve Ulusal Alegori”. *Litera*, 0(15), 136-146. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/iulitera/issue/1241/14561>
- Vico, G. (2013). *New Science* (Third Edition). çev. David Marsh. 3. bs. London: Penguin Books.
- Yüksel, T. vd. (1992) *Yusuf Atılgan’a Armağan*. İstanbul: İletişim.

75. Paratranslation under constraint

Ayşe Işık AKDAĞ¹

APA: Akdağ, A. I. (2021). Paratranslation under constraint. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1260-1271. DOI: 10.29000/rumelide.995511.

Abstract

The aim of this article is to reveal how the paratext features of Georges Perec's *La Disparition*, which is one of the most striking examples of writing under constraint, affect the reception of the main text. The corpus consists of the Turkish copy *Kayboluş* translated by Cemal Yardımcı and printed from Sel Publications in 2000 as well as the English version *A-void* translated by Gilbert Adair, published by Vintage Random House in 2008. The analysis will be based on Genette's paratext classification. Along with the elements that make up the peritext, the main text sections that are its extension (inserted chapters- translation diaries) will also be included. In particular, the design, colour and location of the title; The cover page, the table of contents and the translator's so-called interventions will be scrutinized. In addition, translation techniques such as addition and omission and how these techniques are reflected in the text and peritextual elements will also be discussed together with the translator's decisions. In conclusion, the research showed that the peritextual elements of both translations have shaped the reading process in different ways by making implicit or explicit allusions, acquired different functions in their respective cultures, attributed different roles to the reader, strengthened or weakened the visibility of the constraint as well as the visibility of the translator and affected the recreation degree of the main text.

Keywords: La Disparition, A-void, Kayboluş, paratext, translation

Sınırlama altında yan metin çevirisi

Öz

Bu makalenin amacı sınırlama altında yazının en dikkat çekici örneklerden biri olarak yazın dünyasında yer edinen Georges Perec'in *La Disparition* adlı eserindeki yan metin özelliklerinin ana metnin alınmasını nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. İncelemenin bütüncesini Türkçe çeviri kitap *Kayboluş* ve İngilizce çeviri kitap *A-void* oluşturmaktadır. Cemal Yardımcı tarafından çevrilmiş Türkçe kitap 2006 yılında Sel Yayınlarından basılmış kopyadır. Gilbert Adair tarafından çevrilmiş İngilizce kitap 2008 yılında Vintage Random House Yayınlarından çıkmıştır. İnceleme Genette'in yan metin sınıflandırmasına dayalı olarak yapılacaktır. İncelemede özellikle çevre metni oluşturan unsurlarla birlikte çevre metnin ana metindeki uzantısı olan bölümler de (eklenen bölümler-çevirmen günceleri) yer alacaktır. Özellikle başlığın tasarımı, rengi ve konumu; kapak sayfası, içindekiler tablosu ve çevirmenin sözde metne müdahaleleri mercek altına alınacak başlıklardır. Ayrıca çevirmen kararları ile birlikte özellikle ekleme ve çıkarma gibi çeviri teknikleri ve bu tekniklerin metne ve çevre metinsel unsurlara nasıl yansıdığı da ele alınacaktır. Sonuç olarak araştırma, her iki kitabın çevre metinsel öğelerinin örtük ya da açık göndermeler aracılığıyla okuma sürecini farklı yönlerde şekillendirdiğini ve kendi kültürlerinde farklı işlevler kazandığını

¹ Öğr. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (İstanbul, Türkiye), aysea@istanbul.edu.tr., ORCID ID: 0000-0003-4338-9071 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.07.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995511]

göstermektedir. Ayrıca çevre metin öğelerin düzenlenişi okura farklı roller yüklemiştir. Yine bu etmenler kısıtlamanın görünürlüğüne yanı sıra çevirmenin görünürlüğüne de güçlendirmiş ya da zayıflatmış ve ana metnin yeniden üretim derecesini etkilemiştir.

Anahtar kelimeler: La Disparition, A-void, Kayboluş, yan metin, çeviri

Introduction

In Paratexts: Threshold of Interpretation, Genette (1997, p. 5) defines paratexts as: “liminal devices and conventions, both within and outside the book, that form part of the complex mediation between book, author, publisher, and reader”. He classifies paratexts based on their location. The first noticeable elements such as title, preface, chapter titles, title page, and appendages (non-exhaustive list) are called peritext and other elements that are not stated in the book such as interviews or critiques are called epitexts. Where translation is concerned, people think of the translation of the main text. Translation of paratextual elements is either considered in the second place or more often formed by the choice of publishing house. However, translation of paratexts may seriously affect the reception and the meaning of the main text (Alvstad, 2012; Armstrong, 2007; Sapiro, 2008; Watts, 2007). More precisely, the paratranslation (translation of paratexts) of Oulipian works requires much more attention, since they are formed according to a specific language and/or thematic rules which call into question the boundaries of paratexts with the main text. Although it is possible to find studies that tackle the relationship between paratexts and translation, the number of those that deal with the translation of Oulipian constraint-based works are few and paratranslation of Oulipian texts needs to be studied from the perspective of Translation Studies. As for the translation of *La Disparition* (Perec, 1969/2006) into other languages, the peritextual elements are not analysed systematically. Even though in some studies lipogrammatic features of English, Spanish or German translations are mentioned, other paratextual elements are not handled.

This study aims to demonstrate how the translation of peritexts affects the reader by examining the Turkish and English translations of *La Disparition*. The reason why this novel was chosen is that it features Oulipian constraints that integrate the paratext of the book with the plot of the story both in terms of theme and language games used. Thus, the research seeks answers to the following questions: To what extent do the two translations carry the theme of the book and language specific games to the peritext? What translation strategies and translation techniques were used by the translators in the face of Oulipian characteristics in the peritexts and how these contribute to the visibility of the translator? What roles do the paratext translations assign to target culture readers?

The peritexts of the translations will be analysed based on Genette’s classification of paratexts. The article will first furnish background information about *La Disparition* and the Oulipo group in order to be able to link the Oulipian constraints with the source and target texts, then concentrate on the concept of paratexts in Translation Studies, and moves on to peritextual analysis. Finally, the article presents and comments on the main findings from the analysis.

La Disparition and constrained writing

George Perec, the author of *Les Revenantes* in which the only used vowel is “e”, is also the author of *La Disparition*, a 305-page novel in which he never used “e”. But how did the idea of writing such a novel

occur to Perec? The answer is simple: Perec is a member of Oulipo.² Oulipo is a French acronym which stands for “Ouvroir de Littérature Potentielle” which may be translated into English as “Workshop of Potential Literature”. It is a research group that wants to present new ideas in new forms (Oulipo, 1973). In order to achieve this aim, Oulipians practice a technique called constrained writing. Constrained writing, in general, “designates a form of literary production in which the writer submits his or her text to specific formal (and to a lesser extent also thematic) constraints” (De Geest & Goris, 2010, p. 82). Queneau, one of the group’s presidents, while trying to define an Oulipian writer, also defines *constraint* in the Oulipian sense: Rats that build a labyrinth from which they will try to escape. This labyrinth consists of words, sounds, sentences, paragraphs, sections, books, prose and, poetry (Oulipo, 2002). It can be said that the labyrinth that he refers to is the constraints and, the fact that they try to free themselves from something that they themselves have created shows the desire of creativity and the voluntariness of the constraint. Constraints may be literal or mathematical since Oulipians love playing with language by combining literary works with mathematics in order to reach some potentiality of meaning. For Oulipians, every literary text has its own constraints, constraints of vocabulary, grammar, etc. What they want to do is to create or fix the constraints systematically and scientifically (Oulipo, 1973).

La Disparition is a very good example of constrained writing. Throughout the book, Perec applies a constraint called lipogram which can be explained as omitting one or more letters in a text (Collombat, 2007). It may be asked why Perec avoided the letter “e” in preference of all the other letters. The question has 2 answers: “e” is the most frequently used vowel in French. Thus, writing without the most common letter is a challenge for an author. It is also a way to stimulate creation, an aim supported by Oulipo. Writing under this constraint would enable Perec to discover other ways of expression and also push him to force literary boundaries. The second answer to the above-mentioned question is a biographical one. Perec’s family died during WW II. He tried to emphasize this loss by omitting the letter “e” which has the same pronunciation with “eux”, meaning “them” in French. In other words, in his novel, he creates his world without e/ them (his family), and he is in search of his lost family. Stone (2000, p. 38) summarizes it as follows: “At the heart of Perec’s work lies the experience of loss, and the need to find ways of articulating that loss not by giving explicit voice to it, but by drawing attention to something missing.”

Lipogram in “e” should not be considered solely as a lexical constraint. Perec succeeded in making the lipogram not only the principle of writing but also the subject of the narration: all the characters and the plot of the study turn obstinately around a single theme, which is precisely the disappearance of a letter (which obviously cannot be named, but only suggested). His success was so strong that a theoretical explication has been formulated for Oulipian texts: every text written in a constraint must refer to this constraint (Oulipo, 1988).

Oulipo and translation

For Oulipians, translation is a central concept through which new forms of writings are created. Nevertheless, the term *translation* in this context is rather different than interlingual translation. Oulipian translation is a process of replacing one utterance with another by making a substitution which is essentially lexical and which affects the other components as little as possible (Oulipo, 1988). In other words, translation in the Oulipian sense is above all an intralingual translation under constraint that may be extended to phonetic, semantic and discourse levels. Antonymic, homophonic, homosemantic,

2 Use of present tense is not arbitrary. According to Oulipo, despite his death, Perec is still the member of the group.

lipogrammatic translation, S+7, and definitional literature are the best-known constrained writings-Oulipian translations. *La Disparition* is also an example of Oulipian translation since it is Perec's self-translation of *Un homme qui dort* using the lipogram constraint (Ruiz, 2016).

When it comes to rendering an Oulipian text into another language, that is to say, translating as it is commonly known- as interlingual translation; the translators' job becomes more difficult and creative. Clarke (2016) states that when in front of an Oulipian text, the translator should determine the visibility of constraint at the pre-translation phase and recreate the target text constraint in a similar way. Translation of constraints is more or less difficult depending on the target language's possibility of offering the tools necessary to reproduce the constraints and on the strategy adopted by the translator. Salceda and Bloomfield (2016) offer a scale to determine the degree of re-creation in which translator strategies are ranged from *the translation of signified only* to *the reinvention of constraint*.

Paratranslation

Genette (1997) excludes translation along with illustrations and serial publications from his classification, but he emphasises their paratextual relevance. Contrary to Genette and from the Translation Studies perspective, Tahir-Gürçağlar (2002), defends that considering translation as a paratext reduces the translation to a derivative activity and does not comply with the view that it is the target culture that initiates the translation. She also asserts that paratexts "can offer valuable insight into the production and reception of translated texts..." (Tahir-Gürçağlar, 2002, p. 44). Trying to expand the work of Genette, researchers working on the relationship between translation and paratext at Vigo University coined the term *paratranslation* in this field. Defined as an activity that analyses "the space and time of all writing that surrounds, wraps, extends, introduces and presents the actual translation", the paratranslation informs about the activities "present at the threshold of the translation, as well as about what they represent and teach in terms of the translator's subjectivity and the nature of the translated product" (Yuste-Frias, 2010, pp. 291-292, 2012, p. 118). Derived from paratranslation, the term *peritranlation* will be used throughout this article to express the translation of peritextual elements.

In other research carried out on paratext from the Translation Studies point of view, paratexts are seen as vital keys in examining the function of translations (Kung, 2013), as promoting elements of an author (Spittael, 2014; Vuaille-Barcan, 2011), or as instruments of cultural translation which condition the reception of the text (Watts, 2007). Paratextual elements also help to construct the meaning (Armstrong, 2007; Sapiro, 2008) and structure the reading (Alvstad, 2012). Meneghello's (2016) thesis whose focus is on Calvino's translation of Queneau's *Les fleurs bleus* in Italian examines systematically paratextual elements from the Translation Studies perspective.

Peritranlation analysis

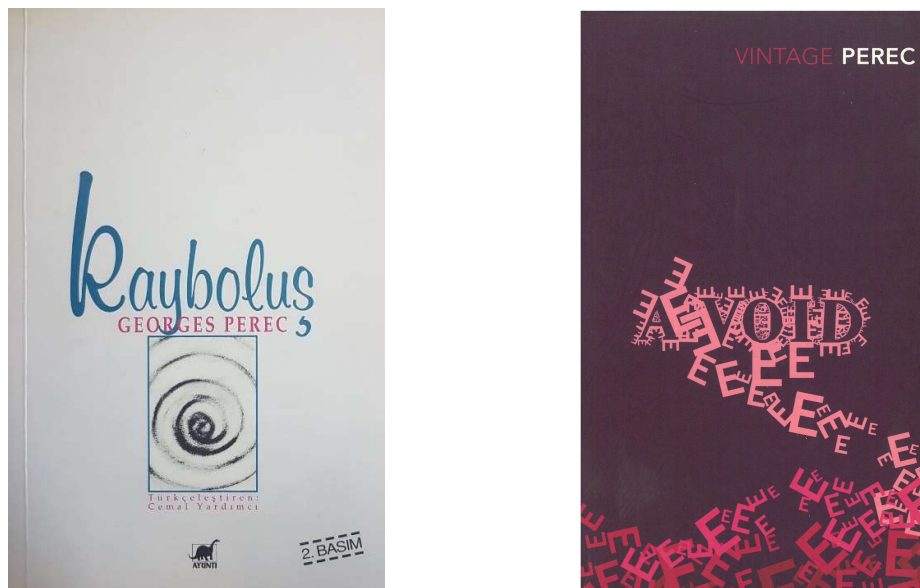
In what follows, the author of the article shall first describe the peritextual element in question in both translations [Kayboluş (2006); A-void (2008)] and then tries to link these peritranlation solutions with Oulipian constraints as well as with the other peritranlation solutions in the same book. In cases where discrepancies arise, the author will try to determine the reason and question the translator's decisions. Peritranlation analysis of the title, the front cover, the table of contents and translation diaries is undertaken.

The title and the front cover design

On the front cover of TT, are written in order, from top to bottom; the title of the book, the name and surname of the author, an illustration, the name and surname of the translator, the logo of the publishing house, and the number of printings. The Turkish book subject to this study was published by Ayrıntı Publishing House in (2006). (see Figure 1)

Figure 1

TT & ET cover



On the front cover of the English target text (ET henceforth), three elements can be distinguished: the name of the publishing house and the surname of the author in the top right corner and the title in the centre. ET was published by Vintage U.K Random House in 2008 as a part of its Classics Collection. (see Figure 1)

TT title is “kayboluş”, meaning disappearance in English and does not contain the letter “e”. The title is in handwritten form and does not start with a capital letter. Obviously, this style was not chosen at random. For a keen reader, it is possible to distinguish an “e” included in the design of the ‘k’ as seen in Figure 1. This style not only gives a clue about the constraint in the novel, but also enhances the theme of disappearance. There is also another allusion to the absence of “e” on the cover: the illustration. The illustration is in a rectangle 5 x 3.5 cm in dimensions and shows a vortex in the middle of which a reversed “e” can be distinguished. Here again, it is possible to interpret that the vortex has thrown away the “e”. Besides, a vortex is a familiar figure for Oulipians since it is used in ‘sestina’, another Oulipian technique in a fixed verse form. It should be noted that all these allusions are implicit, that is to say, they may not be noticed at first glance.

ET title is “A VOID”. As can be seen, like TT there is no “e” in the title but unlike TT, the title is written in capital letters. It is placed in the centre of the cover and is the same colour as the background. What makes it possible for the reader to discern the title is the numerous “e”s that are printed in a different

colour (pink) and placed just behind the title, falling down to the bottom through the space between “A” and “VOID”. The style explains what is to be avoided: the “E’s” are gone. The allusion to the theme is made explicit by the cover design.

TT has an off-white/greyish background. The colour white has importance in the story because as described by Chauvin (2012), it has been linked to the idea of disappearance: in *Voyelles*, Rimbaud’s poem that has been rewritten in constraint in the French source text (FT henceforth), Perec attributes colours to vowels and writes “blank” in the place of “e”. Furthermore, the front cover of FT is white. In this sense, TT’s front cover is in conformity with the idea of disappearance and “e” is linked with white in the translated poem. Moreover, both in FT and TT there is a missing chapter and, the page on which this chapter should begin was left blank so that, only the whiteness of the paper is seen.

ET has a purple cover on which the title is also written in purple. It is the pink background of the E’s that enables us to read it. The colour white is not used anywhere in this design. Yet, this is not sufficient to suggest that the concept of disappearance is not represented on the cover because another colour might be representing the void. It can be considered that disappearance is symbolized by pink because of the pink “E’s” on the cover. To support this, when using the poem of Rimbaud and blank page for the omitted chapter as a comparison, the blank page would need to be pink and “e” would be linked with pink in the poem. However, this is not the case. Instead, “e” is linked with white in Rimbaud’s poem. Thus, ET fails to link the disappearance idea with white.

On the cover of the TT, the names of the author and the translator are written and “e’s” are used. These parts are written in red and therefore it forms contrast with the cover’s colours -grey and blue. On FT cover also the name of the author as well as the name of the collection containing “e’s” are written in red on white background. The use of the colour red can be explained as follows: in general, the places written in red are either wrong, need to be corrected or discarded, or are the places where attention is desired. Therefore, it can be said that these obligatory parts contributed to the omission of the “e”. On the cover of the ET only the surname of the author is present with two “e’s” but it fits to the overall cover design making explicit allusions.

In summary, in both translations of the title the lipogram of “e” was applied and while TT makes implicit allusions to the idea of disappearance and succeeds in linking it with white, ET makes explicit allusions, but fails to link it to white.

The table of contents

The table of contents (ToCs henceforth) shows a lot about the novel, constrained writing, and translation strategies. Therefore, its structure and location are significant in these target texts. ToCs of TT and ET shows that they have sections divided into chapters. Every section and every chapter is numbered. Chapters are numbered consecutively from the first to the last. However, ToCs of TT is so markedly different from ToCs of ET that one may wonder if it refers to the same source text: First of all, it can be seen in ToCs that TT has 29 chapters while ET has 26. Secondly, TT omits the 6th chapter while ET omits the 5th. And thirdly, TT consists of 9 sections but ET has 6. The question of why the translators made such different end-products must be asked.

Bearing in mind that *La Disparition* is an Oulipian novel, a link should be made between the numbers and the language. The author of the article has already said that Perec avoided the letter “e” and she

deduced in the title analysis that the lipogram of the same vowel was applied in the two translations. Therefore, it would be reasonable to suggest a mathematical reason which would take into account the omitted letter and the above-mentioned numbers: “e” is the 5th letter of the English alphabet and the 6th in Turkish. This explains the different positioning of the blank page/chapter in both versions. It is also a clue that guides us to discover the connection between 29 and 26. The English alphabet consists of 26 letters while Turkish consists of 29 letters and hence the book chapters are organized according to the number of letters in the given language.

ToCs of TT makes it clear that Yardımcı used the Oulipian link for Turkish which led him to change 26 to 29 which corresponds to a letter of the alphabet. Nevertheless, it is not simply a matter of replacing one number with another since each number has its own chapter/ story that contributes to the plot of the narrative. Therefore, increasing the number of chapters to 29 in TT means having 29 stories, in other words adding new stories to the novel. Facing this challenge, Yardımcı inserted some chapters into the story line. In ET, ToCs uncovers the missing section by leaving a blank line in the table’s 5th line. Since the English and French languages share a common alphabet, only reading ToCs is not sufficient to determine whether or not Adair adapted the Oulipian link in ET. Further analysis of the main text is needed.

As for the sections, the English/French alphabet has 6 vowels; therefore, ET has 6 sections. The Turkish alphabet has 8 vowels, but TT has 9 sections. According to Ekici, a Turkish translator who rendered another Oulipian work *Exercises of Style* into Turkish, Yardımcı translated the numbers taking into consideration Oulipian features of the novel but he did not explain why he decided upon 9 sections. Yet, in order to obtain 6 sections at the end, but to express 8 vowels, Yardımcı combined two vowels into the 3rd and 5th sections.

Having analyzed the structure of ToCs, the article will now move on to its place in the book. In TT, ToCs is located at the end of the novel. This is unusual for Turkish readers because in Turkish novels, ToCs is rarely used, but if it is, it is situated before the main text. This placement can be justified as follows: Both the cover and Yardımcı’s diaries make implicit allusions to the lipogrammatic feature of the text. However, ToCs, due to its visual character, shows at once the missing chapter and the chapters which were added by the translator. Therefore, ToCs acquires by nature a revealing function that does not comply with the implicitness of the other peritextual elements. And so, the reason that it is located at the end, may be to show what is missing to the puzzled reader who is unable to identify the link in the first place. Hence, ToCs may be considered as the solution to the ongoing game throughout the book. It is the final place which compiles what has been described both in the thematic and formal perspective. The location of ToCs is different in ET; it is placed at the front part of the book and gives an explicit indication to the reader about the avoided letter. When considered with the other peritextual elements, it conforms with the explicitness derived in the analysis of ET’s cover design and title.

In summary, the structure of ToCs clearly shows the adaptation of the Oulipian link in TT while its location contributes to the implicitness of other peritextual elements. In ET and FT, ToCs has the same structure, but its location is different due to the explicitness of ET.

Added chapters -translation diaries

As Kellman (2010, p. 14) points out “translators memoirs and personal testaments also serve as paratexts”. In ET, from the Oulipian perspective, there is no need to insert additional chapters due to

the common alphabet. In TT on the other hand, Yardımcı intervened in the 5th, 10th, 17th and 24th chapters where he states with subtlety the task he had to undertake. In these chapters that do not incidentally alter the story's plot, he expresses in an implicit way what he is trying to do and why he must do so in this manner: "If I had the option not to, I would not reveal myself and intervene in the story. [...] I leave to the readers understanding what kind of obligation I have been restricted to."3 (Perec, 2006, p. 56)

In the 24th chapter Yardımcı intimates the difficulty of writing and translating under constraint: "[Perec] was free to tell what he could and be quiet about what he could not. But for my part, my duty was sometimes to express what I could not." (228) Of course, lipogram of "e" is applied in all the diaries.

In summary, the quotations above show that Yardımcı used the inserted chapters mostly as translation diaries to intimate the constraint of "e" and justify his translation solutions. Implicit allusion to the lipogram in these diaries is in accordance with the implicitness of the cover and the title.

Functions of peritexts and role of readers

Genette (1997) grades paratexts by their illocutionary force and illustrates several examples among which two that best suits the target texts can be depicted: First, he states that some may acquire performative function that is, the ability to perform what they describe, and second, others may have a command form, i.e., "this book must be read as..." The analysis has shown that the idea of disappearance is expressed through implicit allusions in TT. The puzzle (i.e., what is missing, what the author is writing about) is solved only at the end of the novel. The whole novel pursues the lost "e" without using it. Therefore, it can be said that peritextual elements of TT have a performative function since TT peritext performs what the book describes, in other words, the textual organization reflects what the theme is about. In ET, on the other hand, allusions to the void are explicit beginning from the front cover. What is to be avoided is implied on the cover and in ToCs just before beginning the act of reading, it is as if suggesting: this book should be read by testing the constraint. Thus, it is possible to state that peritextual elements of ET have a command form, an imperative function4.

The allusions also determine the position of the reader. Peritextual elements in TT lead the reader to solve a puzzle/game; the reader tries to find it out during the process of reading. In this sense, s/he is passive. In ET, peritextual elements transform the target audience to an active reader who, knowing the rule beforehand, tests the constraint and shows active participation during reading (Akdağ, 2011).

Translators' strategy

La Disparition has been translated into many languages and the translations are also lipograms. Translators have tried different ways to challenge Perec's work in their own language. Adair omitted the letter "e" because of its frequent use in English. Yardımcı also excluded the same vowel, but in Turkish "e" has a lower frequency than "a" (9.01% vs.11.68%) (Karahana, 2014). Thus, why did not he prefer a vowel of higher frequency? Although at first, Yardımcı's choice may seem surprising, it is not ungrounded. Ekici states in his blog that if the novel were a lipogram in "a", due to the vowel harmony in the Turkish linguistic system, the text would make the reader laugh. Such a text would require that the novel be rewritten entirely, and in this case, it would not be possible to talk about a translation. When

3 Unless otherwise stated, translations are mine. In their Turkish version, no "e" was used.

4 Genette does not use the term "imperative function". This term is a suggestion.

other translations of *La Disparition* are examined, it can be seen that like Yardımcı, translators omitted the most convenient vowel for their respective language: The Russian translator decided to omit the most frequently used vowel ‘o’, but assumed that the challenge would be too easy, and hence tried to eliminate both “a” and “e”. However, this choice made it impossible to compose a text and finally, he decided only on ‘o’. Also, the Croatian translator stated that Croatian resembles Spanish more than French thus, she hesitated between “a” and “e” (Spanish version is a lipogram in “a”) and because the name ‘Perec’ contains two “e”s and the letter carries with it so many connotations, she decided on “e” (Bloomfield, 2012).

Yardımcı’s translation strategy can also be mapped through translation diaries. In the 5th chapter he explains his desire to create the same effect on readers:

“When I had to intervene and take the floor, I thought about presenting a few clues outside the context of the narrative, making some explanations that would not contribute to the novel, but would increase the readers’ possible taste of the reading of this adaptation. I froze as soon as I started to work in this direction. Would not it be disrespectful to *Perec* and the Turkish readers to provide an explanation that *Perec* did not himself provide to the French readers?” (italics mine5)(Perec, 2006, p. 56)

He also reveals his pre-translation decisions there:

“I did not try to make a copy of the painting that he [Perec] painted with the local paints and brushstrokes that I could find. I tried to put the mirror of our tongue against his painting (even if it was a little indented, jagged).” (Perec, 2006, p. 228)

He rejects that TT is an adaptation “I tried to stay so faithful to the source that I do not consider this translation as an adaptation.” and claims that his translation is faithful to the source text: “I have dealt with the narration word-for-word. I tried to translate mot-à-mot” (Perec, 2006, p. 228).

A quick look to the epitext shows that Yardımcı was heavily criticized by some scholars and well-known authors for having added chapters and having called himself as “half-author” in the book. For example, Tahsin Yücel stated: “I have not seen the book but adding is a completely unnecessary approach. Because then what we do is no longer a translation” (Atmaca, 2006). Ferit Edgü asked how the publishing house could share the nonsense of the translator. However, Yardımcı has a justifiable answer to all these criticisms. He had to use the word “half-author” because in Turkish all the synonyms of translator contain “e” and he had to intervene because of the constraint application.

ET peritranlation strategy remains more hidden due to the English- French alphabet affinity. However, Adair pursues the explicitness in his peritranlation decisions: Apart from the cover design that shows falling E’s, he brought ToCs to the front to emphasise what was missing. Moreover, he renders the reader more active by providing the opportunity to test the constraint.

When these translators’ decisions were analysed, it could be seen that they acted differently. In order to meet the matricial considerations, Yardımcı adopted a different segmentation in Turkish and reorganized peritextual material accordingly in order to assure the fullness of the Oulipian features. Undoubtedly, this reorganization can't be achieved without the help of translation techniques. First of all, he used addition: He intervened into the story line by inserting chapters and section numbers to meet the constraint requirements. Besides this, he made use of the omission technique by not inserting

5 Yardımcı calls Perec as “bearded master” since in Turkish “sakallı üstat” does not contain “e”.

the 6th chapter due to the constraint. Likewise, Adair left the 5th chapter blank by using the same technique for the same reason. Also, Adair relocated ToCs by placing it at the front.

Constraint and translator visibility

Based on Bénabou, Clarke (2016) cites 3 types of constraint visibility as forced revelation, external revelation, and internal revelation. In forced revelation, the reader should know the constraint beforehand in order to be able to understand the text whereas in the external revelation the reader is unaware of the presence of the constraint unless s/he is told so. In *La Disparition*, Perec opted for internal revelation, which is the text itself gives clues to the reader to figure out the constraint.

In internal revelation, the translator “must be certain to have picked up on the hints left by the author and to have left the same or similar clues in the text for the target audience.” (Clarke, 2016, p. 885) The afore-mentioned characteristics of TT are enough to determine that constraint visibility is internal in TT since the peritext is part of the constraint both in linguistic and thematic terms and Yardımcı has left clues in peritexts for the target audience (organisation of ToCs, translation diary, image on the front cover). In fact, while giving hints about his translation strategy in the 5th chapter, he also made sure to create the same effect for Turkish readers by not explaining directly the obligation pushing him to insert these diaries. For ET, things are less consistent. Although the constraint visibility seems to be internal in the majority of the peritext, there are parts that do not fit with the constraint (the colour white in the poem vs. Pink E’s on the cover and the blank pages) and that may puzzle the target reader.

These different decisions led to differences in target texts’ recreation degree. In order to determine the translations recreation degree, Salceda and Bloomfield (2016) offer a 4-grade scale in which degree 0 refers to translation of signified only without taking account the constraint; degree 1, translation of signified and prioritisation of constraint; degree 2, very faithful translation of constraint at the expense of semantics; degree 3, translation of semantics and the constraint; and finally degree 4, reinvention of the constraint and / or additions of semantic layers by exploiting the possibilities of the target language. Taking into consideration TT peritext characteristics, it can be said that degree 4 is reached in TT since Yardımcı reused the constraint following the language possibilities: He added translation diaries and omitted a different chapter while changing section numbering. Moreover, TT peritext allusions to the main text (white colour on the front cover and white colour in the poem, illustration) were found consistent. In ET, on the other hand, the allusion to the idea of disappearance on the front cover design and in the main text is not consistent with regards to colour choice. Thus, it is possible to say that degree 2 was achieved.

The translator is visible in TT. The fact that his full name is written on TT’s front cover, contributes to his visibility. Furthermore, the added chapters start with this statement “Here, C. Yardımcı, [...] intervenes as a result of an obligation.” in which his name figures. Adair is not visible on ET’s peritext.

Conclusion

Writing under a constraint is a challenge for any author. Translating what is written under constraint into another language and applying the same constraint is even more of a challenge for a translator. Translators try to surmount this painstaking task, especially when faced with Oulipian texts, since these are formed under some linguistic, thematic or mathematical constraints and the constraints may be found not only in the main text but also in any part of the work, i.e., peritext, epitext. Taking as a subject

of study the Turkish and English translations of Perec's famous novel *La Disparition*, this study contributes to paratranslation research by analysing both peritextual elements and Oulipian constraints from the Translation Studies point of view. Most salient peritextual elements of the book such as the front cover, the title, ToCs, and translation diaries were analysed based on Genette's classification of paratexts. Analysis showed that the front cover of TT makes implicit allusions to the main theme of the book, i.e., the disappearance, and this peritextual element is in accordance with the main narration about linking the white colour with the idea of disappearance. The place of ToCs also contributes to the implicitness of the TT. Conversely, ET cover and the place of ET ToCs make explicit allusions to the idea of disappearance but, the cover does not link the white colour with the idea of disappearance. As for the translators, Yardımcı is visible on TT cover and TT ToCs. Implicit allusion to the lipogram in the diaries is in accordance with the implicitness of the cover and the title. Adair is not present on ET peritext. Yardımcı recreated the constraint by adding some chapters and by exploiting the possibilities of the target language. Adair, on the other hand, translated the constraint faithfully but the peritext-main text connection was not always consistent. All these translation decisions led the translation acquire a performative function in TT and imperative function in ET while they made the reader active in ET, passive in TT.

This paper focused on how different peritranslations of the same book could alter its reception in target cultures and showed that differences in peritranslations altered the role of readers, changed the function of peritextual elements in target texts, strengthened or weakened the visibility of the constraint as well as the visibility of the translator and affected the recreation degree of the main text. The present study brought to light the peritranslation of a specific book, the results of which may be enlarged by taking into account other Oulipian paratexts in different language pairs. For the Turkish and English pair, it is clear that the translators created differences with their products. Adair was awarded the Scott Moncrieff Translation Prize for his work. Yardımcı's translation became a subject of debate among critics and opened a way to discuss the nature of translation along with the task of the translator.

References

- Akdağ, A. I. (2011). Oulipo metinlerinin Türkçeye çevirisinin olanakları: Yazın dizgesinde boşluğu doldurma aracı olarak deyiş kaydırmaları. *İÜ Çeviribilim Dergisi*, 2(3), 81–116.
- Alvstad, C. (2012). The strategic moves of paratexts: World literature through Swedish eyes. *Translation Studies*, 5(1), 78–94. <https://doi.org/10.1080/14781700.2012.628817>
- Armstrong, G. (2007). Paratexts and Their Functions in Seventeenth-Century English" *Decameron*. *The Modern Language Review*, 40–57. <https://doi.org/10.2307/20467151>
- Atmaca, E. (2006). Çevirmen yarı yazar mı? *Radikal*. Retrieved from <http://www.radikal.com.tr/kultur/cevirmen-yari-yazar-mi-772746/>
- Bloomfield, C. (2012). Traduire 'La Disparition' de Georges Perec. Retrieved from https://www.academia.edu/2645162/Traduire_La_Disparition_de_Georges_Perec
- Chauvin, A. (2012). La Saga du Scriptural: Occultations, Duplications. *Semen*. Retrieved from <http://semen.revues.org/5613>
- Clarke, C. (2016). The Impact of Constraint Visibility on the Translation of Constraint-based Writing. *MLN*, 131(4), 877–891. <https://doi.org/10.1353/mln.2016.0063>
- Collombat, I. (2007). L'Oulipo du Traducteur. *Semen*. Retrieved from <http://semen.revues.org/2143>
- De Geest, D., & Goris, A. (2010). Constrained Writing, Creative Writing: The Case of Handbooks for Writing Romances. *Poetics Today*, 31(1), 81–106. <https://doi.org/10.1215/03335372-2009-015>
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Cambridge: Cambridge University.

- Karahan, A. (2014). Kripto sistemlerde Türk Alfabesi Kullanımı: Şifreleme ve Kriptanaliz. Unpublished Poster Presented at Ted Ankara Koleji. Retrieved from <http://tedprints.tedankara.k12.tr/422/>
- Kellman, S. G. (2010). Alien autographs: how translators make their marks. *Neohelicon*, 37(1), 7–19. <https://doi.org/10.1007/s11059-010-0041-1>
- Kung, S. (2013). Paratext, an Alternative in Boundary Crossing: A Complementary Approach to Translation Analysis. In V. Pellat (Ed.), *Text, Extratext, Metatext and Paratext in Translation* (pp. 49–68). Cambridge Scholars Publishing.
- Meneghello, H. (2016). *Italo Calvino e o intrincado jogo da tradução literária: reinventando Queneau*. University of Santa Catarina.
- Oulipo. (1973). *La Littérature Potentielle: Créations Re-créations Récréation*. Paris: Gallimard.
- Oulipo. (1988). *Atlas de Littérature Potentielle*. Paris: Gallimard.
- Oulipo. (2002). *Abrégé de Littérature Potentielle*. Paris: Mille et une nuit.
- Perec, G. (1969). *La Disparition*. Paris: Denoel.
- Perec, G. (2006). *Kayboluş*. İstanbul: Ayrıntı.
- Perec, G. (2008). *A Void*. London: Village.
- Ruiz, P. M. (2016). Ways to Start Looking at Potential Translation. *MLN*, 131(4), 919–931. <https://doi.org/10.1353/mln.2016.0066>
- Salceda, H., & Bloomfield, C. (2016). La contrainte et les langues (portugais, italien, français, espagnol, anglais). *MLN*, 131(4), 964–984. <https://doi.org/10.1353/mln.2016.0070>
- Sapiro, G. (2008). Translation and the field of publishing. *Translation Studies*, 1(2), 154–166. <https://doi.org/10.1080/14781700802113473>
- Spittael, T. (2014). The Peritextual Framework of Jean-Jacques Rousseau's First Discourse in Eighteenth-Century English Translations (1751–1779). *ANQ: A Quarterly Journal of Short Articles, Notes and Reviews*, 27(2), 69–75. <https://doi.org/10.1080/0895769X.2014.913945>
- Stone, D. (2000). Grasping what isn't shown: Georges Perec, Ellis Island and Jewishness. *Jewish Quarterly*, 47(2), 37–40.
- Tahir- Gürçağlar, Ş. (2002). What Texts don't Tell The use of Paratexts in Translation Research. In T. Hermans (Ed.), *Crosscultural Transgressions: Research Models in Translation Studies II: Historical and Ideological Issues* (pp. 44–60). Manchester: St.Jerome.
- Vuaille-Barcan, M. (2011). Douglas Kennedy or an American in Paris: Paratextual Strategies an 'Acclimatization' of the Translated Text. In A. Vuaille-Barcan, ML; Rolls (Ed.), *Masking Strategies:Unwrapping the French Paratext* (pp. 69–84). Peter Lang.
- Watts, R. (2007). Translating Culture: Reading the Paratexts to Aimé Césaire's *Cahier d'un retour au pays natal*. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*, 13(2), 29–45. <https://doi.org/10.7202/037410ar>
- Yuste-Frias, J. (2010). Au seuil de la traduction: la paratraduction. In *Event or Incident. Événement ou Incident. On the Role of Translation in the Dynamics of Cultural Exchange. Du rôle des traductions dans les processus d'échanges culturels* (pp. 287–316).
- Yuste-Frias, J. (2012). Paratextual Elements in Translation: Paratranslating Titles in Children's Literature. In P. O. & S. R.-E. Gil-Bajardí, Anna (Ed.), *Translation Peripheries. Paratextual Elements in Translation*.

76. Küresel ekonomi piyasalarında sıkça kullanılan bazı terimlere Türkçe karşılıklar II

Emrah ERİŞ¹

Şahap BULAK²

APA: Eriş, E.; Bulak, Ş. (2021). Küresel ekonomi piyasalarında sıkça kullanılan bazı terimlere Türkçe karşılıklar II. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1272-1285. DOI: 10.29000/rumelide.997968.

Öz

Günümüzde en hızlı küreselleşen alanlardan biri olan ekonomi sayesinde hayatımıza her gün yeni kelime, terimlerin karşılığını birtakım kavramlar girmektedir. Bu kavramları karşılayan kelime ve terimler başta çeviri yoluyla dilimize girmekte, daha sonra yaygınlaşıp kendilerine algı oluşturarak dile yerleşmektedirler. Söz konusu alıntı kelime ve terimlerin toplumun geneli tarafından anlaşılması, öğrenilmesi öğretilmesi için bunların ifade ettiği anlamı karşılayan Türkçe kelime ve terimlerle ifade edilmesi gerekir. Bu da dilimize yeni girmiş ve henüz yaygınlaşmamış kelime ve terimlere uygun Türkçe karşılıklar bulup bunların kullanımlarını yaygınlaştırmakla mümkündür. Bunun için diğer alanlarda olduğu gibi en hızlı küreselleşen alanlardan biri olan ekonomi alanında da küresel piyasalarda sıklıkla kullanılan ve dilimizde yeni yeni kullanılmaya başlanan kelime ve terimlere uygun Türkçe karşılıklar bulunmalıdır. Bu çalışmada küresel piyasalarda sıkça kullanılan ve Türkçede henüz yeni görülmeye başlanan bazı terimlere Türkçe karşılıklar önerilmiştir. Bu karşılıklar önerilirken öncelikle alıntı terimlerin kökenleri, varsa ait oldukları dillerde tarihi gelişim ve değişim sürecinde geçirdikleri fonetik ve morfolojik değişiklikler açıklanmış ve taşıdığı anlamlar verilmiştir. Daha sonra söz konusu terimlerin oluşumunda etkili olan etkenler üzerinde durulmuş ve çalışmaya konu olan terimlerin çoğunun oluşumunda metaforlardan yararlandığı tespit edilmiştir. Bu metaforların söz konusu terimlerin ait olduğu Batı kültüründe ve Türk kültüründe ifade ettiği anlamlar verilerek benzer ve farklı yönleri irdelenmiştir. Benzer anlam taşıyan metaforlar terimlere karşılık önerilirken genellikle göz önünde bulundurulmuş, farklı anlam taşıyan metaforlar yardımıyla oluşturulan terimlere karşılık verilirken daha çok kaynak terimin ifade ettiği anlam esas alınmıştır. Böylece bir yandan küresel ekonomi piyasalarında sıkça kullanılan ve dilimizde henüz yeni yeni kullanılmaya başlanan bazı terimlere Türkçe karşılıklar önerilirken diğer yandan ülkemizde hemen her alanda görülen ve gittikçe bir istilaya dönüşen terimlerde yabancılaşmaya dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçe, ekonomi, metafor, terimler, Türkçe terimler

Turkish equivalents for some frequency terms in global economy markets II

Abstract

Thanks to the economy, which is one of the fastest globalizing areas today, new words and terms come into our lives every day. Words and terms that meet these concepts first enter our language through

¹ Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık (Siirt, Türkiye), emraherisi@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6753-9746 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.07.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.997968]

² Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Siirt, Türkiye), sahabbulak@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6459-3680

translation, then become widespread and settle in the language by creating a perception for themselves. In order to be understood, learned and taught by the society in general, these borrowed words and terms must be expressed with Turkish words and terms that meet the meaning they express. This is possible by finding appropriate Turkish equivalents for words and terms that have just entered our language and have not yet become widespread, and popularize their use. For this, as in other fields, in the field of economy, which is one of the fastest globalizing fields, Turkish equivalents should be found for words and terms that are frequently used in global markets and that have just begun to be used in our language. In this study, Turkish equivalents have been proposed for some terms that are frequently used in global markets and have just begun to appear in Turkish. While suggesting these equivalents, first of all, the origins of the borrowed terms, the phonetic and morphological changes they have undergone during the historical development and change in the languages they belong to are explained and their meanings are given. Then, the factors that are effective in the formation of the terms in question were emphasized and it was determined that metaphors were used in the formation of most of the terms that were the subject of the study. The similar and different aspects of these metaphors were examined by giving the meanings of these terms in the Western culture and Turkish culture to which they belong. Metaphors with similar meanings are generally taken into consideration when suggesting terms, while terms created with the help of metaphors with different meanings are mostly based on the meaning expressed by the source term. Thus, on the one hand, Turkish equivalents have been proposed for some terms that are frequently used in global economic markets and have just begun to be used in our language, on the other hand, there has been an attempt to draw attention to the issue of “foreignization in terms” that appears to be common in almost every field in our country and turns into an invasion.

Keywords: Turkish, economy, metaphor, terms, Turkish terms

Giriş

Tarih boyunca dil insanoğlu için en mükemmel ve vazgeçilmez iletişim aracı olmuş, oluyor ve olmaya da devam edecektir. Ancak gerçek olan şu ki insanların duygu ve düşünceleri, yaşadığı coğrafyalar ve bağlı oldukları gelenek, görenek ve kültürleri zamanla dillerinde büyük değişimlere sebep olacak etkilerde bulunur. “Geçen yılın kelimeleri geçen yılın diline aittir ve yeni yılın kelimeleri yeni bir ses bekler.” diyen T. S. Eliot (1941) bu etkenler dışında zamanın da dili değiştirdiğine dikkat çeker. Tabii bu etkenlere bir de günümüzde kaçınılmaz olan küreselleşmenin etkisini eklemek gerekir. Nitekim içerisinde bulunduğumuz dijital çağın en önemli olgularından hatta en önemli olgusu olan küreselleşme olgusu, hayatımızı her yönüyle kuşatmıştır. Doğası gereği çok çeşitlilik arz eden bu kuşatmanın merkezine dil konulabilir. Nitekim yapılan uluslararası anlaşmalar, dijital çağın gerektirdiği haber sunumları, dergiler, kitaplar kısaca her türlü yayım ve yayın dünyanın hemen her yerinde yaşayan insanlara dil aracılığıyla iletilmektedir. Zira dünyanın küresel bir köye dönüştüğü günümüzde bireysel hatta sosyal soyutlanma bile neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Her alanda olanca hızıyla yaşanan küreselleşmeden yaşamın merkezinde yer alan dilin etkilenmemesi düşünülemez. Bu etkilenme, genellikle kelime, terim veya dil kuralı alışverişi şeklinde kendini gösterir. Kelime alışverişi, ülkeler arasında gelişen ekonomik ve kültürel ilişkilerin doğal sonucudur. Bu alışveriş istila şeklini aldığı ya da terim veya dili kuralı ithal etme boyutuna geldiği zaman diller için bir felakete dönüşür. Dolayısıyla hızlı küreselleşmenin dilde bir felakete dönüşmemesi için makul düzeyde kelime alışverişi ile sınırlı kalması, terim ve dil kuralı alma boyutuna taşınmamalıdır.

İslam medeniyetiyle tanıştıkları ilk dönemlerde Arapçayı bilim dili, Farsçayı edebiyat dili olarak kullanan Türkler, bir yandan bu dillerde yazılan bilim ve sanat eserlerini Türkçeye çevirirken diğer yandan çeşitli bilim ve sanat dallarında önemli telif eserler ortaya koydular. Bu eserlerin sayı ve çeşitleri arttıkça Arapça ve Farsça terimlerin yanında Türkçe terimler türetilmeye ve kullanılmaya başlandıysa da XIX. yüzyıla kadar bilim ve sanatta genellikle İslam medeniyeti terminolojisi kullanıldı. Tanzimat döneminde aydınlar Batı medeniyetine yönelince sosyal ve kültürel alanda olduğu gibi, bilim ve sanat alanında da Batı medeniyetini esas alan yeni bir dönem başladı. Bu dönemde Batıda öğrenim gören aydınlar, yeni karşılaştıkları kavramları karşılamak için Türkçe terim türetip kullanma yerine kolayca kaçıp Batı dillerine özellikle Fransızcaya ait terimleri olduğu gibi alma yoluna gittiler. Hatta var olan Arapça ve Farsça terimlerin yerine bile Batı dillerine ait terimler kullanmaya başladılar. Buna Batı dillerinden yapılan çeviriler ve Fransızca eğitim vermeye başlayan okullardaki ders kitapları da eklenince o zamana kadar kendini iyiden iyiye hissettiren terimlerde yabancılaşma büyük bir ivme kazandı (Bulak 2017:1-3).

Dilde sadeleşme gibi terim çalışmaları da planlı ve bilinçli olarak ilk kez Cumhuriyet döneminde Türk Dil Kurumu eliyle başlatıldı. Terim çalışmalarını ıstılah kolu vasıtası ile yürüten Türk Dil Kurumu, bu dönemden itibaren terim çalışmalarını hızlandırarak Türkçe terimler türetip türetilen yeni terimleri yayma çalışmalarına ağırlık verdi. Bu kapsamda Türkçe kök ve eklerden çok sayıda yeni terim türetilip çeşitli bilim ve sanat dallarında terim sözlükleri hazırlanarak önemli bir mesafe alındı. Ancak bir süre sonra dilde sadeleşme bilincinin zayıflaması, türetilen bazı yeni terimlerin yapı ve kuruluşlarının Türkçenin kurallarına uymaması, inandırıcılığın zedelenmesi, birtakım yakışıksız türetmelerin doğru örneklerin tutunmasını etkilemesi, kavram ve terim kargaşasına düşüleceğinden korkulması gibi sebeplerden dolayı terimlerin Türkçeleştirilmesi konusundaki şevk ve heyecan yitirilince terim çalışmaları sekteye uğradı (Zülfikar 1991:VII; Timurtaş 1966: 209). Bu sebeplerle büyük bir heyecanla başlanan ve kısa süre içinde büyük mesafe alınan terim çalışmalarına bir süreklilik kazandırılmadı. Dilde sadeleşme çalışmaları kapsamında Türkçeden atılan Arapça ve Farsça terimlerin yerine Türkçe kök ve eklerle türetilen terimler konulamayınca oluşan boşluk Batı dillerinden alınan terimlerle dolduruldu. Ayrıca Cumhuriyetin ilk yıllarında bazı bilim, sanat ve spor dallarında yeterli Türkçe ders kitabı ve kaynak kitap olmadığı için bunların yerine genellikle Batı dillerine ait kaynaklar kullanıldı. Böylece var olan terimlerin yanı sıra Batılı kaynaklardaki terimler de kullanılınca eğitim öğretimde kullanılan ders kitapları ve kaynak kitaplarda kullanılan terimlerde bolluk ve tutarsızlık sonucu keyfi uygulamalar başladı. Bu tutarsızlık ve keyfi uygulamalar baş gösterince bilim insanları ve öğretim elemanları bildiği yabancı dilin terimlerini kullanmaya başlayarak bu konuda var olan sorunu bir sorunlar yumağı haline getirdiler. Bunlara yaptıklarını cilalama kaygısıyla Türkçe karşılığı olduğu halde Batı dillerine ait terimleri kullanma özentisi de eklenince Türkçe Batı dillerine ait terimlerin istilasına uğrayarak bugünlere değin geldi (Bulak 2017:1-3).

İnsanların hayati unsurlarından olan ekonomi, bireysel ekonomi, aile ekonomisi, ülke ekonomisi ve küresel ekonomi gibi çeşitli boyutlardan oluştuğu için yeryüzünde yaşayan hemen herkesi ilgilendiren alanların başında gelmektedir. Xia Jue (2009)'e göre "Siyaset gibi ekonomi de insanoğlu ve insanlardan oluşan toplum ile yakın bir ilişki içerisinde olup günlük konuşmalarda insanların kaçınılmaz bir şekilde ekonomi ve ilgili konular hakkında konuşmasına sebep verecek büyüklükte öneme sahiptir." Hui Fan (2017) ise, "Küresel iş ve ticaret gelişimini sürdürdükçe ülkeler ve bölgelerarası ekonomik alışverişler giderek ortak bir hal almaya başlamaktadır." diyerek ekonominin artık küresel bir olgu hale geldiğine atıfta bulunmaktadır. Fan'a göre, reklam dili, yegâne bir uygulamalı yazı yazma biçimi olup sıradan edebi eserlerde bulunan yazı biçiminden farklıdır. Marka isimleri ya da reklam iletilerinin yanlış bir şekilde çevrilmesi durumunda güvenilirlik ve tanınırlık noktasında yaşanacak kaybın telafisi mümkün

olmayan sonuçlara yol açabilir. Fan, bu ifadelerle ağır ekonomik sonuçları olan küresel ekonomi dilinin anlaşılabilirliğinin ne denli önemli olduğunu vurgulamaktadır (2017: 39). Bu anlaşılabilirlik da şüphesiz alıntı kelime, terim ve kavramlarla değil, bir dilin kendi kelime, terimleriyle mümkündür.

Ekonominin en mükemmel şekliyle karşılık bulduğu küresel piyasalar, başta ekonomistler olmak üzere ekonomi ile ilgilenen herkesin takip ettiği ya da ilgi duyduğu, küresel ekonominin nabzının attığı yerdir. Bilim ve teknoloji gibi en hızlı küreselleşen alanlardan biri olan ekonomi sayesinde hayatımıza her gün yeni kavramlar girmektedir. Bu kavramları karşılayan kelime ve terimler çeviri yoluyla dilimize girdikten sonra yaygınlaşıp kendilerine algısal bir alan açıp dile yerleşmektedirler. Söz konusu alıntı kelime ve terimlerin ilgili herkes tarafından iyi anlaşılması için bunların ifade ettiği anlamı karşılayan Türkçe kelime ve terimlerle ifade edilmesi gerekir. Bu da dilimize yeni girmiş ve henüz yaygınlaşmamış kelime ve terimlere uygun Türkçe karşılıklar bulup bunları yaygınlaştırmakla mümkündür. Bunun için diğer alanlarda olduğu gibi ekonomi alanında da küresel piyasalarda sıklıkla kullanılan ve dilimizde yeni yeni kullanılmaya başlanan kelime ve terimlere uygun Türkçe karşılıklar bulunmalıdır.

Bu çalışmada küresel piyasalarda sıkça kullanılan ancak Türkçede yeni kullanılmaya başlanan bazı terimlere Türkçe karşılıklar önerilmiştir. Bu karşılıklar önerilirken öncelikle alıntı terimlerin kökenlerine inilmiş, tarihi gelişim ve değişim sürecinde geçirdikleri fonetik ve morfolojik değişiklikler açıklanmıştır: *hold>hodl*, *fold>fold* gibi. Daha sonra söz konusu terimlerin oluşumunda etkili olan etkenler üzerinde durulmuş ve çalışmaya konu olan terimlerin çoğunun oluşumunda metaforlardan yararlandığı tespit edilmiştir. Bu terimlerin bir kısmında yer alan metaforların Türk kültüründe herhangi bir anlam ifade etmedikleri (*bull market*, *liquid market* gibi); bazı terimlerdeki metaforların Batı kültüründe ifade ettiği anlamlar ile Türk kültüründe ifade ettikleri anlamlar arasında az da olsa farklılık bulunduğu (*widow-and-orphan stock* gibi); bazı terimlerde yer alan metaforların Türk kültüründe kullanıldığı fakat farklı şekillerde yer aldığı (*headwind*(*başrüzgâr*), *tailwind* (*kuyrukrüzgâr*) gibi) tespit edilmiştir. Türk kültüründe herhangi bir anlam ifade etmeyen metaforların yer aldığı terimlere karşılık önerisinde bulunulurken kaynak terimin ifade ettiği anlam esas alınmıştır. Batı kültüründe ifade ettiği anlamlar ile Türk kültüründe ifade ettikleri anlamları arasında az da olsa farklılık bulunan terimlere Türkçe karşılık önerisinde bulunulurken varsa yakın anlam ifade eden metaforlardan yararlanılmış, yakın anlam ifade eden metafor yoksa terimin ifade ettiği anlam esas alınarak karşılık önerisinde bulunma yoluna gidilmiştir. Benzer anlam taşıyan metaforlardan oluşan terimlere karşılık önerilirken genellikle terimde yer alan metafor muhafaza edilerek karşılık önerisinde bulunulmuştur. Ayrıca çalışmaya konu olan terimlere önerilen Türkçe karşılıkların mümkün olduğunca Türkçede algı sorunu olmayan ve karşılık olarak önerildiği terimlerin anlamını tam olarak yansıtan kelime veya kelime gruplarından oluşmasına özen gösterilmiştir. Böylece bir yandan küresel ekonomi piyasalarında sıkça kullanılan dilimizde henüz yeni kullanılmaya başlanan bazı terimlere Türkçe karşılıklar önerilirken diğer yandan ülkemizde hemen her alanda görülen ve gittikçe bir istilaya dönüşen terimlerde yabancılaşmaya dikkat çekmeye çalışılmıştır.

Küresel ekonomi piyasalarında sıkça kullanılan bazı terimlere Türkçe karşılıklar

Liquid Market (Likit Market): Fransızca “*sıvı*” anlamındaki “*liquide*” kelimesi ile İngilizce “*pazar*, *satış yeri*, *işletme*” anlamındaki “*market*” kelimesinin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş bir kelime grubudur. Bu kelime grubu, küresel ekonomi piyasalarında “*kullanılması hemen mümkün olan para*” anlamında bir ekonomi terimi olarak kullanılmaktadır. Son zamanlarda Türkiye’de de ekonomi alanında kullanılmaya başlanan bu ekonomi terimine karşılık olarak “**nakit piyasası**” terimi kullanılabilir.

“When you have a hyper **liquid market** with a hyper volatile movement in price like we’ve seen across the entire fixed income market, those services lag, added Nadig.” (URL1)

Yapılmış çeviri:

“**Likit piyasada** varlıklar sabit bir fiyattan alınıp satılır ve varlık fiyatlarında önemli bir değişikliğe neden olmaz.” (URL1)

Önerilen çeviri:

“**Nakit piyasasında** varlıklar sabit bir fiyattan alınıp satılır ve varlık fiyatlarında önemli bir değişikliğe neden olmaz.”

Bull Market: İngilizce “boğa” anlamındaki “bull” kelimesi ile yine İngilizce “pazar, satış yeri, işletme, piyasa” anlamındaki “market” kelimesinin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş bir kelime grubudur. Bu kelime grubu, küresel ekonomi piyasalarında “canlı ve yoğun talepten dolayı fiyatların yükseldiği piyasa” anlamında bir ekonomi terimi olarak kullanılmaktadır. Metaforlar somut ya da bilinen bir şeyden faydalanarak soyut veya fazla bilinmeyen bir şeyi anlatma imkânı sunarlar. Dil kullanıcılarına bir görme biçimi sunan metaforlar herhangi bir hususta var olan algıdan hareketle dil kullanıcılarına bir düşünce çerçevesi sunar. Bu terim oluşturulurken “gelişme, güç, yükselme, kazanma”yı sembolize eden “boğa” metaforu ile simgesel anlatıma başvurulmuştur. Söz konusu terim, kelime çevirisiyle “boğa piyasası” olarak kullanıldığı takdirde sadece ekonomistler tarafından anlaşılabilir. Terimin normal kültür düzeyine sahip herkes tarafından kolayca anlaşılabilmesi, anlamından hareketle önerilecek bir karşılık ile mümkündür. Günümüzde Türkiye’de de ekonomi alanında kullanılmaya başlanan bu metaforik ekonomi terimine karşılık olarak “**yükselen piyasa**” terimi kullanılabilir.

“During the **bull market** of 2017-2018, top research institutions and acclaimed researchers in China (and elsewhere) set up teams to develop public chains with higher performance requiring large-scale financing.” (URL2)

Önerilen Çeviri:

“2017-2018 **yükselen piyasası** sırasında, Çin'deki (ve diğer yerlerdeki) en iyi araştırma kurumları ve beğenilen araştırmacılar, büyük ölçekli finansman gerektiren daha yüksek performansla sahip halk zincirleri geliştirmek için ekipler kurdu.”

Widow and orphan stock: Old English denilen Eski İngilizcede “boş olmak, muhtaç kalmak” anlamındaki “widewe” kelimesinden türeyen “dul” anlamındaki “widow” kelimesi, Latince kökenli olup Eski Yunancada da kullanılan “yakını ölmüş, öksüz, yetim, öksüz kalmak, yetim kalmak” gibi anlamlarda kullanılan “orphan” kelimesi ve genel anlamı “depolamak, bir yere yığmak, malı belli bir amaç için bir yere toplayıp bekletmek” olan ekonomi alanında “bir değişkenin herhangi bir andaki toplam ya da birikmiş değeri, sermaye, hisse senedi” anlamına gelen “stock” kelimesi ile bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş metaforik bir terimdir. Bu terimi oluşturan kelimelerden “stock” kelimesi, günümüzde Türkçede genel olarak “1. Üretilip satışa hazır duruma getirilmiş, depolanmış malların toplam miktarı. 2. Bir sanayi dalında kullanılan hammaddelerin, işlenmiş ya da yarı işlenmiş maddelerin tümü. 3. Bir gereksinimi karşılayacak herhangi bir maddeden çok miktarda alarak yığma” anlamlarında (URL3, 1998:2032), ekonomi alanında ise, “stok” şeklinde ve “Depoda yığılı durumda bulunan, satılmamış mal.” anlamında kullanılmaktadır. Son zamanlarda küresel piyasalarda sık kullanılmaya başlanan bu terim, buna paralel olarak Türkiye’de de ekonomi alanında kullanılmaya başlanmıştır. Ben Reynolds’a (2015) göre, bu terim ile anılan hisse senetleri, ekonomi alanında “Ailenin geçimini sağlayan kişinin hayatını kaybetmesi durumunda dul ve yetim kalan aileyi beslemek üzere güvenilir bir kâr payı sağlanması amacıyla alınan hisse senetleri”ni karşıladığı için söz konusu hisseler “dul ve yetim senedi” anlamındaki “widow-and-orphan stock” adıyla terimleştirilmiştir. Adam Heyes'e (2019) göre ise, tarihsel bağlamda, bu tür hisseler çoğunlukla dul ve yetimler veya yüksek riske

girebilecek kadar bilgi ve cesareti olmayanlar için değerlendirildiğinden söz konusu hisseler bu adla terimleştirilmiştir. Türk kültüründe İslam dininin bu konudaki kesin emirleri gereği dul ve yetimler, korunması ve kollanması gereken zümreler arasında öncelikli olan insanlardır. Ancak toplumumuzda Batı toplumlarında olduğu gibi hisse senedi alma yaygın olmadığı için dul ve yetimlerin korunması ve kollanmasında daha çok bunların sosyal yardımlardan yararlandırılması yoluna gidilir. Bu sebeple, Türk kültüründe “widow-and-orphan stock” teriminde ön planda olan “dul ve yetim” metaforu, algı bakımından Batıdaki algıyla uyuşmamaktadır. Dolayısıyla bu terime, daha da yaygınlaşmadan bir Türkçe karşılık bulunmalıdır. Günümüzde Türkiye’de de ekonomi alanında kullanılmaya başlanan ve Zargan Sözlüğü’nde “yüksek teminatlı kıymetli kağıt” olarak açıklanmaya çalışılan bu metaforik ekonomi terimine karşılık olarak “**kazanç garantili hisse**” terimi kullanılabilir.

NEW YORK (The Street) “When it comes to times of uncertainty and volatility, nothing beats **“widows and orphans” stocks**. What are they? They are dividend stocks with high yields and minimal risk as compared to other stocks.” (URL4)

Önerilen çeviri:

NEW YORK (The Street) – “Belirsizlik ve volatilité (fiyatlarda görülen dalgalanma) söz konusu olunca, hiçbir şey **“kazanç garantili” hisselerin** önüne geçemez.”

Volatility: Genel olarak “uçan yaratık, hızlı, çabuk geçen” anlamına gelen Eski Fransızca “volatile” ve Latince “volare, volatilis” kelimelerinden türemiş ve Ortaçağ İngilizesinde 1300’lü yıllarda “kuşlar, kelebekler ve diğer kanatlı yaratıklar” olarak benimsenmiş “volatility” kelimesi (URL5), günümüzde sıkça bir ekonomi terimi olarak kullanılmaktadır. Tureng ve Zargan sözlüklerinde “dalgalanma, oynaklık, kararsızlık, uçuculuk, kayganlık” gibi anlamlarda kullanılan bu terim için kesinleşmiş ya da isabetli bir karşılık kullanılmamaktadır. Türkçeye bazen “dalgalanma” şeklinde çevrilen bu terim, “ekonomide dalgalanma” anlamına gelen “fluctuation” kelimesi ile karıştırılmaktadır. “Dalgalanma” terimi daha çok küresel piyasalarda kullanılan “fluctuation” teriminin karşılığı olarak kullanıldığı için “volatility” terimine karşılık olarak “dalgalanma” terimini kullanmak hem anlam karışıklığına yol açacak hem de “volatility” kelimesinin “ansızın, birdenbire gerçekleşme” anlamını yansıtmayacaktır. Bu sebeplerle olsa gerek Türkçe ekonomi sayfalarında genel olarak “volatilité” kelimesi, dalgalanma şeklinde değil, Fransızca aslı olan “volatilité” şeklinde kullanıldığı görülmektedir. Ekonomide daha çok “fiyatlarda görülen ani dalgalanma, oynaklık ve değişkenlik” anlamında kullanılan bu terimde asıl vurgulanan “dalgalanma, oynaklık, değişkenlik”in “ansızın, birdenbire” gerçekleşmesidir. Onun söz konusu terime karşılık bulunurken bu iki husus da göz önünde bulundurulursa “**volatility**” terimine karşılık olarak “**oynaklık**” terimi kullanılabilir.

“The firming of growth in developing countries is being bolstered by an acceleration in high-income countries and continued strong growth in China. However, growth prospects remain vulnerable to headwinds from rising global interest rates and potential **volatility** in capital flows, as the United States Federal Reserve Bank begins withdrawing its massive monetary stimulus”(URL6).

Yapılmış çeviri:

“Yüksek gelirli ülkelerdeki hızlanma ve Çin’in devam edene güçlü büyüme performansı geliştirmekte olan ülkelerdeki büyümenin sağlanmasını sağlıyor. Bununla birlikte, büyüme beklentileri, yükselen küresel faiz oranları ve ABD Merkez Bankası’nın büyük ölçekli parasal canlandırma önlemlerini geri çekmeye başlaması ile birlikte sermaye akışlarında yaşanabilecek olası **volatilité** karşısında kırılma riskini korumaktadır” (URL7).

Önerilen çeviri:

“Yüksek gelirli ülkelerdeki hızlanma ve Çin’in devam edene güçlü büyüme performansı geliştirmekte olan ülkelerdeki büyümenin sağlanmasını sağlıyor. Bununla birlikte, büyüme beklentileri, yükselen küresel faiz oranları ve ABD Merkez Bankası’nın büyük ölçekli parasal canlandırma

önlemlerini geri çekmeye başlaması ile birlikte sermaye akışlarında yaşanabilecek olası **oynaklık** karşısında kırılma riskini korumaktadır.”

Headwind: İngilizce “baş” anlamına gelen “head” kelimesi ile “rüzgâr” anlamına gelen “wind” kelimelerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulan birleşik bir isimdir. Kelime anlamı “başrüzgâr” olan bu birleşik isim, ekonomi terimi olarak “karşıdan esen rüzgâr” anlamına gelmektedir. Söz konusu terimin türetilmesinde “rüzgâr” metaforundan faydalanılmıştır. Bu simgesel anlatımda büyüme engelleyen etken olarak “ters yönden esen rüzgâr” metaforu Batı kültürüne uygun olarak “headwind(başrüzgâr)” simgesi ile anlatılarak toplumun hafızasında var olan algıdan yararlanma yoluna gidilmiştir. İngilizce yayın yapan basın kuruluşlarının ekonomi sayfalarında “headwind” terimi, “arka rüzgâr, kuyruk rüzgarı” anlamına gelen “tailwind” teriminin zıddı olarak kullanılmaktadır. URL8’de ilk olarak 1709 yılında “karşıdan esen rüzgâr” anlamıyla kullanılan bu terimin günümüzde “büyümeyi zorlaştıran etken” anlamında kullanıldığı belirtilmektedir. Türk kültüründe “ters yönden veya karşıdan esen rüzgâr” metaforu, “engel” anlamında, “arkadan veya aynı yönde esen rüzgâr” metaforu ise “destek” anlamında kullanılmaktadır. Her iki metafor da “rüzgâr” metaforu “güç” simgesini temsil etmekte, yönü ise niteliğini belirlemektedir. Ancak “ters yönden veya karşıdan esen rüzgâr” “başrüzgâr” olarak değil, daha çok “ters rüzgâr” olarak, “arkadan veya aynı yönde esen rüzgâr” ise “doğru rüzgâr” olarak toplumumuzun hafızasında yer edinmiştir. Ekonominin yanı sıra havacılık alanında da uçağın iniş esnasında ön kısımdan esen rüzgârın etkisiyle yavaşlaması ile bağdaştırılan “kafa rüzgârı” terimi, Türk kültüründe “büyümeyi zorlaştıran etken” anlamında “ters yönden esen rüzgâr”ı tam olarak yansıtmamaktadır. Bu sebeple aşağıda görüldüğü üzere bazı çevirilerde “headwind” teriminin göz ardı edildiği gözlenmektedir:

“The firming of growth in developing countries is being bolstered by an acceleration in high-income countries and continued strong growth in China. However, growth prospects remain vulnerable to **headwinds** from rising global interest rates and potential **volatility** in capital flows, as the United States Federal Reserve Bank begins withdrawing its massive monetary stimulus” (URL9).

Yapılmış çeviri:

“Yüksek gelirli ülkelerdeki hızlanma ve Çin’in devam edene güçlü büyüme performansı geliştirmekte olan ülkelerdeki büyümenin sağlanmasını sağlıyor. Bununla birlikte, büyüme beklentileri, yükselen küresel faiz oranları ve ABD Merkez Bankası’nın büyük ölçekli parasal canlandırma önlemlerini geri çekmeye başlaması ile birlikte sermaye akışlarında yaşanabilecek olası volatilité karşısında kırılma riskini korumaktadır” (URL10).

Ekonomi alanında sık kullanılan “headwind” terimi, kelime çevirisiyle “başrüzgar” şeklinde çevrildiğinde toplumumuzun hafızasında algısal karşılığı olmadığı için bir anlam ifade etmeyecektir. Ekonomide “büyümeyi engelleyen etken” anlamında kullanılan bu terimde asıl vurgulanan “güç” ve bu “güç”ün yönüdür. Söz konusu terime uygun karşılık bulunurken bu iki husus göz önünde bulundurulduğunda “büyümeyi engelleyen etken” olarak “ters yönden esen rüzgâr” metaforu kullanılabilir. Bu sebeple söz konusu terimin metaforik çağrışımının idrak edilebilmesi için toplumumuzun hafızasında var olan algıdan yararlanma yoluna gidilmelidir. Bu durumda “rüzgâr” metaforu muhafaza edilerek “ters yönden esen rüzgâr” anlamındaki “**headwind**” terimine karşılık olarak “**ters rüzgâr**” terimi kullanılabilir.

Bu karşılık esas alındığında yukarıdaki cümle şöyle Türkçeye çevrilebilir: “Bununla birlikte, büyüme beklentileri, yükselen küresel faiz oranları ve ABD Merkez Bankası’nın büyük ölçekli parasal canlandırma önlemlerini geri çekmeye başlaması ile birlikte sermaye akışlarında yaşanabilecek olası oynaklıktan kaynaklı **ters rüzgâr** karşısında kırılma riskini korumaktadır.”

Tailwind: İngilizcede “*kuyruk*” anlamına gelen “*tail*” kelimesi ve “*rüzgâr*” anlamına gelen “*wind*” kelimelerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulan birleşik bir isimdir. Kelime anlamı “*kuyrukrüzgârı*” olan bu birleşik isim, ekonomi terimi olarak “*arkadan esen rüzgâr*” anlamına gelmektedir. “Tailwind” teriminin türetilmesinde zıddı olan “headwind” teriminde olduğu gibi “rüzgâr” metaforundan faydalanılmıştır. Türk kültüründe “ters yönden veya karşıdan esen rüzgâr” metaforu “engel” anlamında, “arkadan veya aynı yönde esen rüzgâr” metaforu ise “destek” anlamında kullanılmaktadır. Her iki metafor da “rüzgâr” metaforu “güç” simgesini temsil etmekte, yönü ise niteliğini belirlemektedir. Ekonomide daha çok “*büyümeyi destekleyen unsur*” anlamında kullanılan bu terimde asıl vurgulanan “güç” ve bu “güç”ün yönüdür. Onun için söz konusu terime uygun karşılık bulunurken bu iki husus göz önünde bulundurulduğunda “*büyümeyi destekleyen unsur*” olarak “*rüzgârı arkasına almak*” anlamıyla “arkadan esen rüzgâr” metaforu kullanılabilir. “Tailwind” terimi, kelime çevirisiyle “kuyrukrüzgâr” şeklinde çevrildiği zaman Türkçede bir anlam ifade etmeyecektir. Bu sebeple söz konusu terimin metaforik çağrışımının kolay ve iyi idrak edilebilmesi için toplumumuzun hafızasında var olan algıdan yararlanma yoluna gidilmelidir. Bu durumda “rüzgâr” metaforu muhafaza edilerek “*rüzgârı arkasına almak*” anlamındaki “**tailwind**” terimine karşılık olarak “**doğru rüzgâr**” terimi kullanılabilir.

“**Tailwinds** fuel the Ashok Leyland stock, but it’s a painful ride ahead” (URL11)

Önerilen Çeviri:

“**Doğru rüzgâr** Ashok Leyland hissesini teşvik etmekte ancak bu çok da kolay olmayacak.”

Hodl: “Hodl” terimi yakın zamanda literatüre girmiş yeni ve ilginç bir geçmişi olan bir kavramdır. Bu terimin asıl şekli olan “hold” kelimesi, Ortaçağ İngilizcesinin Eski İngilizceden “haldan (Anglian – Roma dönemi sonrası İngiltere’de yerleşik Germen halkı) ve “healdan” (West Saxon – Wessex Krallığı) kelimesinden türetilmiş olduğu “halde” ve sonraki haliyle “holden” kelimelerinden türemiştir (krş. URL12). Jake Frankenfield (2019) tarafından da ifade edildiği üzere, bu terim bitcoin ve diğer kriptoparalar bağlamında “*satın alarak elde tutma*” stratejilerine atıfta bulunan “hold (elinde bulundurmak)” kelimesinde meydana gelen göçüşme (metatez) sonucu oluşmuş ve terim olarak kullanılmaya başlanınca göçüşme (metatez) sonucu oluşan “hodl” şekli kalıplaşarak kalıcı hale gelmiştir. Esas olarak bir kumar oyunu olan poker terimi şeklinde kullanılagelmiş olan bu kelime, elde bulunan kartlar kazanmaya yeterli görüldüğünden ek kart istenmemesi ve elde tutulması anlamını taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında, “fodl” terimi ile birlikte günümüzde ekonomi biliminin önemli bir parçası haline gelen ve bitcoin adlı kriptopara öncülüğünde gittikçe önem kazanan kripto madencilik piyasasının temel terimlerinden biri olan “hodl” terimine Türkçe karşılık bulunması büyük önem arz etmektedir. İleride daha çok işleklik kazanacak olan ve “*satın-al ve elde tut*” stratejini ifade eden “**hodl**” terimine karşılık olarak “**elde tutma**” terimi kullanılabilir.

“But as global chaos and social distancing are the order of the day, now, more than ever, you should be thankful you’re **hodling** bitcoin. Here are five reasons why.” (URL13)

Yapılmış Çeviri:

“Uzun vadeli **hodl**’cı mısınız yoksa kısa vadede kar etmek mi istiyorsunuz? Her iki sorunun cevabı içinde geniş çaplı araştırma yapmak gerekiyor.” (URL14)

Önerilen Çeviri:

“Uzun vadeli **elde tutmadan** yana mısınız yoksa kısa vadede kar etmek mi istiyorsunuz? Her iki sorunun cevabı içinde geniş çaplı araştırma yapmak gerekiyor.”

Fodl: “Fodl” kelimesi, yakın dönemde ekonomi literatürüne girmiş ve zıddı olarak kullanılan “hodl” terimi gibi yeni ve ilginç bir geçmişi olan bir terimdir. Bu terimin asıl şekli, Hint-Avrupa dil ailesinin bir

parçası olan Germanik dalının yeniden oluşturulmuş ata dillerinden Proto-Germanic dilindeki “falthan” ve Ortaçağ Felemenkçesindeki “vouden” Flemenkçedeki “vouwen” kelimelerinden türemiş olan “(bezi) katlamak, sarmak, toplamak” anlamı taşıyan “fold” kelimesidir (krş. URL15). “Fodl” terimi de zıddı olan “hodl” terimi gibi göçüşme (metatez) sonucu oluşmuş ve terim olarak kullanılmaya başlanınca göçüşme (metatez) sonucu oluşan “fodl” şekli kalıplaşarak kalıcı hale gelmiştir. Yine zıddı olarak kullanılan “hodl” terimi gibi “fodl” terimi de esasen bir poker oyunu terimi olup poker oyununda daha çok “hold and fold” ikilemi bağlamında kullanılmaktadır. Söz konusu ikilemin ürünü olan bu terimlerden “hold” poker oyununda “kartların elde tutulması” anlamını; zıddı olan “fodl” ise, “kartları açarak oyunu sonlandırma” anlamı taşımaktadır. Ekonomide ise “hodl” terimi, “satın alıp elde tutma” stratejisini; “fodl” terimi ise, “zararı arttırmamak için zorunlu elden çıkarma” anlamını taşımaktadır. Günümüzde “hodl” terimi ile birlikte ekonomi alanının önemli parçası haline gelen ve “bitcoin” adlı kriptopara öncülüğünde gün geçtikçe önem kazanan kripto madencilik piyasasının gittikçe işleklik kazanan terimlerinden olan ve “zararı arttırmamak için zorunlu elden çıkarma” stratejisini ifade eden “**fodl**” terimine karşılık olarak “**elden çıkarma**” terimi kullanılabilir.

“Many in the last year have probably learned to know what the difference between FOMO and FUD is while everyone is yelling for you to HODL or **FODL**.” (URL16)

Yapılmış çeviri:

“Bu hafta kripto para piyasası 2 HODL ve 1 **FODL** fırsatı sunuyor. Kripto para kışına özel 3 kripto para hakkında okurlarımıza ayrıntılı bilgi vermeye çalışacağız.” (URL17)

Önerilen çeviri:

“Bu hafta kripto para piyasası 2 ELDE TUTMA ve 1 **ELDEN ÇIKARMA** fırsatı sunuyor. Kripto para kışına özel 3 kripto para hakkında okurlarımıza ayrıntılı bilgi vermeye çalışacağız.”

Antitrust: “Anti” ön eki ve “trust” kelimelerinin bir araya getirilmesiyle oluşan bu terim, Türkçede genellikle “antitröst” şeklinde kullanılmaktadır. Terimi oluşturan iki kelimedenden biri olan ve “karşıt” anlamına gelen “anti” kelimesi, Eski Yunanca kökenli olup ön ek görevi görmekte, Sanskritçede “ánti”, Latince “ante” Ortaçağ Felemenkçesinde “ende” ve İngilizcede “and” şeklinde kullanılmaktadır (krş. URL18). “Trust” kelimesi ise, Old Norse olarak bilinen 9. ve 13. yüzyıllar arasında İskandinav kökenli yerliler tarafından konuşulan North Germanic dilinde “güçlü” anlamına gelen, önceleri “traustr” şeklinde; daha sonra ise, “treysta” ve “traust” şeklinde kullanılan kelimedenden türemiştir. Gündelik yaşamda “güven” anlamında kullanılan bu kelime, hukuk dilinde de terim olarak kullanılır. Tureng ve Zargan gibi sözlüklerde “tröst karşıtı”, “tröst kurmayı önleyici” gibi anlamlarla açıklanmaya çalışılan ve Avrupa Birliği Bakanlığının Avrupa Birliği Terimler Listesi kapsamında rekabet kavramına dayalı ve “antitröst” olarak karşılık bulan bu terimin bu haliyle Türkçede ne ifade ettiği anlaşılabilir. Esasen hukuk terimi olan ve hukuk dilinde “yasa” anlamındaki “law” kelimesi ile birlikte kullanıldığında -ki çoğu zaman bu haliyle kullanılır- kimi zaman “tekelleşme karşıtı yasalar” kimi zaman ise “tekel karşıtı yasalar” olarak aralarında anlam ayrıntısı olan iki farklı şekilde tercüme edilir. Hem bu karışıklığı önlemek hem de bu terimin son zamanlarda kullanılmaya başlandığı ekonomi alanında yerleşmesini sağlamak için bu terime, ifade ettiği anlamı tam olarak yansıtan Türkçe bir karşılık bulunmalıdır. Günümüzde hukuk dilinde olduğu ekonomi alanında da kullanımı gittikçe artan bu terime karşılık olarak Türkçede “**tekelleşme karşıtı**” terimi kullanılabilir.

“Earlier this week, the U.S. **antitrust** agencies extended this concern to the context of the 2019 novel coronavirus (COVID-19) pandemic, issuing a joint statement and press release addressing anticompetitive employment practices during the health crisis and “affirming the importance of competition for American workers.” (URL19)

Yapılmış çeviri:

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

“Arama devi Google'a yönelik **antitröst** soruşturmaları devam ederken, yeni ortaya çıkan bilgiler Google'ı oldukça zor durumda bırakabilir. Uzmanlar, arama motorunu inceleyerek, arama sonuçlarına beklenenden çok daha fazla müdahale edildiğini ortaya çıkardı.” (URL20)

Önerilen çeviri:

“Arama devi Google'a yönelik **tekelleşme karşıtı** soruşturmaları devam ederken, yeni ortaya çıkan bilgiler Google'ı oldukça zor durumda bırakabilir. Uzmanlar, arama motorunu inceleyerek, arama sonuçlarına beklenenden çok daha fazla müdahale edildiğini ortaya çıkardı.”

Shill: Tam olarak nerede ve ne zaman ortaya çıktığına dair kesin bir bilgi olmayan ve “shillaber” kelimesinin kısaltılmış hali olarak ortaya çıkan “shill” terimi, 1900'lü yılların başında “*kumarcı ya da açık artırma görevlileri için görev yapan kimse*” anlamında ve kuvvetle muhtemel sirk ya da karnaval argosu olarak kullanılmıştır (URL21). Anatoly Liberman (2009)'a göre bir Amerikan argosu olan bu kelimenin “fonfen (*bir sahtekârın konuşmaları*)” anlamına gelen ve Almanca “schieber (*karaborsacı*)” anlamına gelen kelimenin genişletilmiş hali olarak “*özellikle de bir müşteri kılığında alıcıları teşvik etmek üzere bir suç ortağını özendirerek tuzağa düşürmek*” anlamıyla kullanılmaktadır. Günümüzde kriptopara borsasının bilinmesi gereken terimlerinin başında gelen “**shill**”, Türkçeye orijinal haliyle geçmiştir. Cryptominded.com web sitesinde yer alan “Terimler Listesi”nde “shilling” terimi, “*piyasaya para ya da dedikodu pompalama*” anlamına gelen “pumping” ile eşdeğer anlamda kullanılmakta ve “*diğer bir kripto paranın reklamını yapmak üzere görev yapan kimse*” anlamı taşıdığı ifade edilmektedir. Günümüzde ekonomi dilinde kullanımı gittikçe artan bu terime karşılık olarak Türkçede “**yanıltıcı özendirme**” terimi kullanılabilir.

“There are many different regular mining pools, yet they seemingly don't captivate a big audience. Moreover, this “unknown” entity has not tried to “**shill**” Bitcoin SV in any way on social media.” (URL22)

Yapılmış çeviri:

“Reuters: Para İle Kripto Para ”**Shillemek**”, Çok Daha Yaygın Bir Hal Alıyor” (URL23)

Önerilen çeviri:

“Reuters: Para İle Kripto Para Piyasasını “**Yanıltıcı Özendirme**”, Çok Daha Yaygın Bir Hal Alıyor”

Zero sum game: Will Kenton'a (2020) göre, kelime anlamı “*sıfır toplamlı oyun*” olan “zero sum game” ya da “zero sum” şeklinde kullanılan kelime grubu, terim olarak “*bir kişinin kazancının başka bir kimsenin kaybı ile eşdeğer olduğu bir oyun teorisi kapsamındaki durum*” anlamında kullanılır. Net kazancı sıfır olan bir başka deyişle kazancı olmayan, iki oyuncu ile oynanabileceği gibi milyonlarca katılımcının da dâhil olabileceği bir oyundur. Eric Reed (2018), bu oyun teorisinin çoğu uygulamasını ekonomi ve siyaset kuramında bulduğunu öne sürmektedir. Reed'e göre, “sıfır toplamlı oyun” teorisinin genel özellikleri arasında talebin kaynak arzını aşması, genişlemeyen ve daralmayan bir kaynak havuzunun olması ve her katılımcı için sıfır değişim olması gibi kuralları vardır (a.g.e., 2018). Bu teoriyi daha iyi kavrayabilmek için her “zero” ve “sum” kelimelerinin etimolojik durumunu irdelemek ve bunların mevcut ekonomik anlamlarımlarının altını çizmekte yarar vardır. Johanna Mayer (2018) 'e göre, İngilizcede “gizli yapılmış şey” anlamına gelen “cipher” kelimesi ilk olarak 1598 yılında kullanılmıştır. Söz konusu kelime Arapça “sıfır” kelimesinden türemiştir. URL24'te ise, Arapça simgelemi açısından “*hiçliği vurgulayan değer*” ya da “*nicelik olarak değerlendirilen tüm niceliklerin hiçliği, yokluğu*” olarak tanımlanan “zero (sıfır)” terimi, Arapça “sıfır”, Ortaçağ Latincesinde “zephirum”, İtalyancada “zero” ve Fransızca “zéro” şeklinde kullanılır. “Sum” kelimesi ise “*toplam, netice, doruk*” anlamlarına gelir. URL25'e göre, Latince “*en yüksek*” anlamına gelen, dişil hali “summus” eril hali ise “summa” şeklinde olan kelimedenden türemiş, Fransızcada “sume, somme”; Ortaçağ İngilizcesinde ise, “summe” şeklinde kullanılmıştır. Ülkemizde de ekonomi alanında kullanılmaya başlanan “**zero sum**

game” ya da **“zero sum”** terimine karşılık olarak Türkçede **“sıfır sonuçlu oyun”** terimi kullanılabilir.

“And, theoretically, the BOT has to absorb the new cash back to prevent inflation. It is a **zero-sum game** for the economy. Therefore, the focus should be on the 1 trillion baht in government borrowing.” (URL26)

Yapılmış çeviri:

“Bir de “risk iştahı” diye bir şey uydurduk ki bu bana kalırsa ekonominin özü ile tamamen çelişen ve ekonomiyi “sıfır toplamlı bir oyun” haline getiren bir kavramdır. Oysa ekonomi özünde karşılıklı kazanmaya dayanan ve gün sonunda herkesin kazandığı bir mekanizma olmalıydı.” (URL27)

Önerilen çeviri:

“Bir de “risk iştahı” diye bir şey uydurduk ki bu bana kalırsa ekonominin özü ile tamamen çelişen ve ekonomiyi bir “sıfır sonuçlu oyun” haline getiren bir kavramdır. Oysa ekonomi özünde karşılıklı kazanmaya dayanan ve gün sonunda herkesin kazandığı bir mekanizma olmalıydı.”

Sonuç

Günümüzde küreselleşme ile global bir köy haline gelen dünyada toplumlararası çok hızlı bilgi akışı yaşanmaktadır. Bu bilgi akışı çeviriyle değişik diller konuşan toplumlara anlık iletilmektedir. Böylece hayatımıza her gün birçok yeni kavram ve bu kavramları karşılayan kelime ve terimler girmektedir. Bu kelime ve terimler başta çeviri olmak üzere çeşitli yollarla dile girmekte, daha sonra yaygınlaşıp kendilerine algı oluşturunca dile yerleşmektedir. Böylelikle yabancı dillerden özellikle Batı kaynaklı yabancı dillerden Türkçeye her gün başta tercüme olmak üzere çeşitli yollarla onlarca yeni kelime ve terim girmektedir. Günümüzde Türkçe kelime ve terim türetme ve bunları yayma çalışmaları durma noktasına geldiğinden söz konusu kelime ve terimler, kısa süre sonra yaygınlaşıp dile yerleşmektedir. Bu duruma başta terim kalabalığı olmak üzere tutarsızlık ve keyfiliklerden kaynaklanan sorunlar da eklenince ithal kelime ve terim kullanımını makul düzeyi aşarak tam anlamıyla bir istila haline gelmiştir.

Dil bilinci olan hemen herkes, bugün neredeyse bütün bilim, sanat ve spor dallarında yaşanan Batı dilleri kaynaklı kelime ve terim istilasının farkındadır. Gün, geçmiş tecrübeler ışığında söz konusu istilaya çözüm bulma günüdür. Türkçe yaşadığı bu istiladan ancak daha önce yapılan yanlışlara düşülmeden geçmiş tecrübelerin ışığında yeni bir ruh, dayanışma ve işbirliği ile kurtulabilir. Türkçeyi korumak, yabancı kelime ve terim istilasından kurtarmak, ilgili kurum, kuruluş ve uzmanların iş birliğini gerektiren geniş kapsamlı bir çalışmayla mümkündür. Ancak günümüzde söz konusu işbirliği için gereken ortam olmadığı için katkısı olabilecek herkes, vahameti her geçen gün derinleştiğinden acil çözüm gerektiren bu istilaya çözüm bulmaya yoğunlaşmalı, söz konusu sorunun çözümüne yönelik gayret sarf etmelidir. Bu gayretin bir parçası olarak gündelik yaşamın en hızlı küreselleşen alanlardan biri olan ekonomi alanında Türkçede yeni ve sıkça kullanılmaya başlanan aşağıdaki alıntı kelime ve terimlere Türkçenin ifade kabiliyeti, kullanışlılık ve işlevsellik esas alınarak Türkçe karşılıklar önerilmiştir. Bu kapsamda Türkçe karşılık önerilen kelime ve terimler şunlardır:

Kaynak Terim	İfade Ettiği Anlam	Türkçe Karşılığı
liquid market	<i>Kullanılması hemen mümkün olan para.</i>	nakit piyasası
bull market	<i>Canlı ve yoğun talepten dolayı fiyatların yükseldiği piyasa.</i>	yükselen piyasa

widow-and-orphan stock	<i>Ailenin geçimini sağlayan kişinin hayatını kaybetmesi durumunda kalan dul ve yetimleri beslemek üzere güvenilir bir kâr payı sağlanması amacıyla alınan hisse.</i>	kazanç garantili hisse
volatility	<i>Fiyatlarda görülen ani dalgalanma, oynaklık ve değişkenlik</i>	oynaklık
headwind	<i>Büyümeyi zorlaştıran etken /karşıdan esen rüzgâr</i>	ters rüzgâr
tailwind	<i>Büyümeyi destekleyen unsur rüzgârı arkasına almak</i>	doğru rüzgâr
hodl	<i>Satın alıp elde tutma.</i>	elde tutma
fodl	<i>Zararı arttırmamak için zorunlu elden çıkarma.</i>	elden çıkarma
antitrust	<i>Tekelleşmeyi önleme amacıyla yapılan.</i>	tekelleşme karşıtı
shill	<i>Diğer bir kripto paranın reklamını yapmak üzere yapılan hamle.</i>	yanıltıcı özendirme
zero sum game	<i>Bir kişinin kazancının başka bir kimsenin kaybı ile eşdeğer olduğu oyun.</i>	sıfır sonuçlu oyun

Çevirilerde genellikle görmezden gelinen ya da orijinal şekilleriyle kullanılan yukarıdaki alıntı kelime ve terimlerin yerine bu çalışmayla önerilen Türkçe karşılıklarının kullanılması, Türkçeyi Batı kaynaklı yabancı dillerden alıntı kelime ve terimlerin istilasından kurtarmaya katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Bulak, Şahap (2012). Kelime Türetme ve Bir Kelime Türetme Önerisi: Çaysa- Üzerine. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science* Volume 5 Issue 1, February 2012, s. 63-74.
- Bulak, Şahap (2013). Türkçenin Sadeleştirilmesinde Yanlış Ek Kullanımı veya Eklerin Yanlış Kullanılması. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science* Volume 6 Issue 3, s. 57-76, March 2013.
- Bulak, Şahap (2017). Türkçe Öğretiminde Terim Sorunu. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni, Atatürk Üniversitesi, 12-14 Mayıs 2017, Erzurum.
- Cryptominded, A Glossary of all the Cryptocurrency Terms you need to know, [https://cryptominded.com/glossary-cryptocurrency-terms-need-know/\(E.T.14/04/2020\)](https://cryptominded.com/glossary-cryptocurrency-terms-need-know/(E.T.14/04/2020)).
- Demir, Celal (2006). *Türkçe Dil Bilgisinde Terminoloji Sorunu*. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 54 (2006/1), 81-100.
- Dilaçar, Agop (1957). *Terim Nedir*. Türk Dili, C IV, Ankara, s. 60-78.
- Dizdaroğlu, Hikmet (1988). *Terimler Üzerine*. Dil Yazıları I, Türk Tarih Kurumu, Basımevi, Ankara.
- Eliot, T. S. (1941). *Four Quartets*. Harcourt, Us.
- Fan, H. (2017). Strategies for Translation of English Commercial Advertisements from the Intercultural Perspective. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 38-45, <http://www.scirp.org/journal/jss>
- Frankenfield, Jake (2019). Hodl <https://www.investopedia.com/terms/h/hodl.asp>
- Heyes, Adam (2019). Widow-and-Orphan Stock, Retrieved from <https://www.investopedia.com/terms/w/widowandorphanstock.asp>
- Jue, X. (2009). *Economic Metaphors in English Newspapers*. English Linguistic C-essay, Kristianstad University College.
- Kenton, Will (2020). Zero-Sum Game, <https://www.investopedia.com/terms/z/zero-sumgame.asp>

- Liberman, Anatoly (2009). British Slang of Jewish Origin (?): Oof and Fefnicute, https://blog.oup.com/2009/09/oof_fefnicute/
- Mayer, Johanna (2018). The Origin of The Word “Zero”. <https://www.sciencefriday.com/articles/the-origin-of-the-word-zero/>
- Parasuk, Chartchai (2020). Covid-19 stimulus may sink economy, <https://www.bangkokpost.com/opinion/opinion/1896190/covid-19-stimulus-may-sink-economy>
- Pilav, Sami (2008). Terim Sorunu ve Eğitim Öğretimde Terimlerin Yeri ve Önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mart 2008 Cilt:16 Sayı:1 s.267-276.
- Reed, Eric (2018). What Is a Zero Sum Game and Why Is It Important in 2019?., <https://www.thestreet.com/politics/what-is-a-zero-sum-game-14818535>
- Reynolds, Ben (2015). 3 High-Yield, Low-Risk Dividend Stocks for Extreme Safety, <https://www.thestreet.com/opinion/3-high-yield-low-risk-dividend-stocks-for-extrem-safety-13165126>
- TC Avrupa Birliği Genel Sekreterliği (2009). *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü (İngilizce-Türkçe) Glossary For The European Union (English-Turkish)*. Matus Basım Evi. Ankara.
- Timurtaş, Faruk Kadri (1966). *Terimlerin Türkçeleştirilmesi*. Türk Dili, TK.44, Ankara.
- Yabancı Kelimelere Karşılıklar, Türk Dil kurumu Yayınları, Ankara, 2002.
- Yılmaz, Levent (2020). Ekonomik Savaş, Kur Savaşları Ve Yeni Küresel Kriz, <https://www.yenisafak.com/yazarlar/leventyilmaz/ekonomik-savas-kur-savaslari-ve-yeni-kuresel-kriz-2054191>

URL listesi

- URL1: <https://www.cnb.com/2020/03/26/coronavirus-bond-market-pricing-not-recognizing-new-reality.html>
- URL2: <https://www.haberturk.com/likidite-nedir-likiditenin-ekonomik-onemi-nedir-likidite-tuzagi-nedir-1982974>
- URL3: <https://cryptobriefing.com/crypto-cycles-a-shift-in-investment-logic-in-the-digital-currency-market/>
- URL4: *Türkçe Sözlük I-II*, Türk Dil kurumu Yayınları, Ankara, 1998.
- URL5: <https://www.thestreet.com/opinion/3-high-yield-low-risk-dividend-stocks-for-extreme-safety-13165126> E.T. 12.04.2020
- URL6: <https://www.etymonline.com/word/volatile>
- URL7: <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2014/01/14/global-economy-turning-point-world-bank>
- URL8: <https://www.worldbank.org/tr/news/press-release/2014/01/14/global-economy-turning-point-world-bank>
- URL9: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/headwind>
- URL10: <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2014/01/14/global-economy-turning-point-world-bank>
- URL11: <https://www.worldbank.org/tr/news/press-release/2014/01/14/global-economy-turning-point-world-bank>
- URL12: <https://www.livemint.com/market/mark-to-market/tailwinds-fuel-ashok-leyland-stock-but-it-s-a-painful-ride-ahead-11586350803429.html>
- URL13: <https://www.etymonline.com/word/hold>
- URL14: <https://bitcoinist.com/5-reasons-to-be-happy-if-you-hodl-bitcoin/>

- URL15: <https://www.coinkolik.com/2020-uzun-vadeli-yatirim-yapilabilecek-kripto-paralar-ve-fiyat-tahminleri/>
- URL16: <https://www.etymonline.com/search?q=Fold>
- URL17: <https://bitcoinexchangeuide.com/cryptocurrency-trading-terms/>
- URL18: <https://koinmedya.com/2018/11/25/kripto-para-kara-kisina-ozel-2-hodl-1-fodl/>
- URL19: <https://www.dictionary.com/browse/anti>
- URL20: <https://www.natlawreview.com/article/antitrust-regulators-warn-against-anticompetitive-employer-practices-during-pandemic>
- URL21: <https://www.ensonhaber.com/googlein-arama-sonuclarina-mudahale-ettigi-ortaya-cikti.html>
- URL22: <https://www.etymonline.com/word/shill>
- URL23: <https://winkreport.com/bitcoin-sv-mining-pools-lose-the-battle-against-unknown-miners-%E2%80%A2-cryptomode/>
- URL24: <https://koinbulteni.com/reuters-para-ile-kripto-para-shillemek-cok-daha-yaygin-bir-hal-aliyor-31394.html>
- URL25: https://www.etymonline.com/word/zero#etymonline_v_5012
- URL26: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/sum>
- URL27: <https://www.bangkokpost.com/opinion/opinion/1896190/covid-19-stimulus-may-sink-economy>
- URL28: <https://www.yenisafak.com/yazarlar/leventyilmaz/ekonomik-savas-kur-savaslari-ve-yeni-kuresel-kriz-2054191>

Ç1. "Thou Art The Man" by Edgar Allan Poe "Sen Gerçek Bir Beyefendisin"

Çelik EKMEKÇİ¹

Şimdi size Oedipus'un Rattleborough gizemini anlatacağım. Olabildiğince size Rattleborough mucizesini etkileyen makinenin sırrını açıklayacağım. Bu mucize öylesine tek, doğru, kabul görmüş, tartışılmaz, inkâr edilemez bir mucize ki Rattle sakinleri arasındaki kayıtsız bir sadakatsizliğe nokta koymuş ve bunları daha önce kuşkucu olmayı göze alan dünyevi akıllı büyükannelerin tutuculuğuna dönüştürmüştür.

Uygunsuz, laubali bir tonla tartıştığım için özür dilerim ama bu olay, 18 – 'ın yazında olmuştur. Borough'nun en saygıdeğer vatandaşlarından biri olan Bay Barnabas Shuttleworthy birkaç gündür cinayet şüphesine sebebiyet verecek şekilde kayıptır. Bay Shuttleworthy, Rattleborough'dan bir Cumartesi sabahının erken saatlerinde atıyla bariz bir şekilde 15 millik mesafede olan – şehrine gitmek ve aynı günün akşamı dönmek suretiyle yola çıkmıştır. Fakat gidişinden iki saat sonra, atı onsu bir şekilde, başlangıçta sırtına bağlı olan eyer çantaları olmadan geri dönmüş. Hayvancağız da yaralanmış ve çamura bulanmış. Doğal olarak, bu durumlar kayıp adamın arkadaşları arasında dehşete sebebiyet vermiş ve Pazar Sabahı atı bulunduğu, kendisi görünmediğinden tüm Boroughlular gidip adamın bedenini aramak için toplu halde ayaklanmış.

Bu aramayı başlatan en enerjik ve önde gelen kişi, Bay Shuttleworthy'nin çok yakın arkadaşı olan Bay Charles Goodfellow ya da herkesçe bilinen adıyla "Charley Goodfellow" ya da "İhtiyar Charley Goodfellow'dur." Bu harika bir tesadüf müdür, yoksa ismin kişi üzerinde belli belirsiz bir etkisi var mıdır henüz bulamadım ama tartışma götürmez bir gerçek olan şey şudur ki: açık olmayan, mert olmayan, dürüst olmayan, iyi niyetli ve yürekli bir dost olmayan ve seni, duyduğunda iyi hissettirecek, hoş bir şekilde derin ve berrak sesiyle ve her daim yüzüne bakan gözüyle "Benim vicdanım rahat, hiç kimseden korkum yok ve ben, böylesine alçak bir davranış içerisinde olamam" diyen Charles adında biri asla olmamıştır. Ve böylece, candan ve umursamaz olan bu sahne "figüranlarının" hepsi kesin bir şekilde Charles olarak adlandırılırlar.

Şimdi, gelelim "İhtiyar Charley Goodfellow'a," Rattleborough'ya gelesi daha altı aydan az veya o civarlarda olduğu halde, ve Rattleborough bölgesine yerleşmeye gelmeden önce hiç kimse kendisi hakkında hiçbir şey bilmediği halde, Borough'da saygıdeğer insanlarla tanışıklık kurma konusunda tanrı şahittir ki hiçbir zorluk yaşamamıştır. Bu adamlardan hiçbiri, hiçbir zaman Charley'nin bir dediğini iki etmemişlerdir; kadınlara gelince de onu memnun etmek için neler yapamayacaklarını söylemeye gerek bile yok. Bunların hepsi, ismi Charles olduğu içindir, ve bunu bir atasözü ile dillendirmek gerekirse "en iyi referans mektubu" gibi hünerli bir yüze sahip olduğundan dolayıdır.

Bay Shuttleworthy'nin Rattleborough'daki en saygıdeğer adamlardan biri olduğunu ve şüphesiz, en zengin adamı olduğunu zaten söylemişim, fakat "İhtiyar Charley Goodfellow'un" da sanki öz kardeşiymiş gibi Bay Shuttleworthy ile sıkı fıkı olduğunu belirtmek gerekir. Bu iki ihtiyar beyefendi kapı komşularıydılar ve Bay Shuttleworthy'nin "İhtiyar Charley'yi" nadir de olsa ziyaret ettiğinde hiçbir zaman onun evinde yemeğe kalmamış olmasına rağmen bu durum iki arkadaşın sıkı fıkı olmalarına bir

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık ABD (Bartın, Türkiye), celikekmekci@bartin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7123-2621 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021 DOI: 10.29000/rumelide.998759]

engel teşkil etmemiştir, gözlemlediğim kadarıyla, “İhtiyar Charley,” diğer yandan, komşusunu neredeyse her gün, günde üç dört kez görmeye gidermiş ve sıklıkla kahvaltıya ya da çaya kalırmış ve neredeyse her zaman da akşam yemeğini yiyip; iki arkadaş bir oturuşta, dolu bir şarabı bitirmiş ki bunu bulmak da gerçekten çok kolay değilmiş. “İhtiyar Charley’nin” en sevdiği içecek *Château Margaux’tu*, ve ihtiyar arkadaşının bu şarabı bardak bardak içmesiyle, Bay Shuttleworthy’nin kalbi bir hoş oluyordu, öyle ki bir gün, şarabı doldurup, hemen akabinde doğal olarak boşaltırken, ihtiyar arkadaşının sırtına dokunarak şunu dedi: “Bak sana ne diyeceğim, sen “İhtiyar Charley’sin” ve her şeye rağmen benim hayatımda tanıdığım en candan, en eski dostumsun; ve bu tarz bir şarabı içmeyi sevdiğin için sana büyük bir kutu Château Margaux hediye etmezsem ayıplar olsun bana. Lanet olsun,” – (nadiren “lanet olsun,” ya da “Tanrı aşkına” ya da “Tanrı şahidim olsun ki”nin ötesine geçmese de Bay Shuttleworthy’nin lanet etmek gibi bedbaht bir alışkanlığı vardı) “Lanet olsun bana” dedi “iki kutu, en iyisini alıp bu öğleden sonra kasabaya göndertmezsem ve bunu sana hediye etmezsem. Göreceksin yapacağım! – şimdi, hiçbir söz söylemene gerek yok – söylüyorum sana, yapacağım, bak işte bu önünde sonunda bitecek, bu yüzden dikkat et,- tam da az bir miktar istediğinde bu güzel günlerde elinde bulunacak!” Bundan size bahsetmemin sebebi, Bay Shuttleworthy’nin ne kadar eli açık olduğu ve iki dost arasında nasıl bir anlayış ve samimiyet olduğunu göstermek içindir.

Gelelim pazar sabahı soruşturmasına, Bay Shuttleworthy’nin cinayete kurban gittiğinin anlaşılmasıyla “İhtiyar Charley Goodfellow” kadar derinden etkilenmiş hiçbir kimseyi asla görmedim. Charley, Bay Shuttleworthy’nin atının, onu öldürmeyecek şekilde tabanca ile vurulmuş olarak, ki bu da zavallı hayvanın göğsünden akan kandan net bir şekilde anlaşılıyordu, onsuz ve eyer çantaları olmadan geldiğini ilk öğrendiğinde, gerçekten tüm bunları öğrendiğinde, sanki kayıp adam onun biricik öz kardeşiymiş ya da babasıymış gibi birden yüzünün rengi attı ve sanki sıtma nöbeti geçiriyormuş gibi ürperip titremeye başladı.

Başlangıçta her şeyi yapabilecek kadar acısını yenmiş gibi ya da herhangi bir hareket planına karar vermiş gibi görünüyordu böylece uzun zamandır çaba gösterip Bay Shuttleworthy’nin diğer arkadaşlarının bu durum üzerine harekete geçmelerini engelleyebilecekti, bundan dolayı en iyisinin biraz daha beklemek olduğunu söylüyordu, bakalım birkaç hafta veya bir veya iki aya kadar olaylar tersine dönecek mi diye ya da Bay Shuttleworthy doğal yollardan gelmeyip önce atını göndermesinin sebebini açıklayacak mı diye. Diyebilirim ki, acı bir keder altında bu tarz hareket eden insanların eğilimini sıklıkla savsaklamak veya ağırdan almak olarak gözlemleyebilirsiniz. Bu insanların zihin gücü de bir anlamda uyumsuzluğun ifade edilmesine benzerdir çünkü bu tarz insanların harekete geçmek gibi her şey üzerinde korkuları vardır ve koca karıların dediği gibi “acılarına teselli edecek” bir başka deyişle, sorunları üzerine kafa yoracak bir hareketten yoksun olan bu insanlar, dünyada hiçbir şeyin yataкта sessizce uzanmaktan daha iyi olmadığı düşüncesindedirler.

Rattleborough halkı gerçekten de akli melekeleri olan ve “İhtiyar Charley’nin” akli selimliğine sahip insanlardı, bundandır ki halkın büyük çoğunluğu Charley ile aynı fikirde olmaya meyillilerdi, işin içinde harekete geçmeyerek, dürüst ihtiyar beyefendinin de dediği gibi “ta ki bir şeyler dönene kadar” ve inanıyorum ki tüm bu olanlardan sonra bu durum Bay Shuttleworthy’nin hovarda davranışları ve kısmen kötü karakterli bir genç adam olan yeğenin kuşku dolu müdahalesi haricinde ortak bir kararlılığa dönüştü. Adı Pennifeather olan bu yeğen, “sessizce uzanmak” eyleminde hiçbir şekilde bir mantık göremiyordu, aksine “cinayete kurban gitmiş adamın ölü bedeninin” acil olarak aranması yönünde ısrar ediyordu. Bu onun takındığı bir tavidir ve Bay Goodfellow sert bir şekilde bu görüşün “hiçbir şey söylememek adına belirtilmiş öznel bir ifade” olduğunu belirtti. “İhtiyar Charley’nin” bu görüşünün de kalabalığın üzerinde muazzam bir etkisi oldu ve aralarından birisinin etkili bir şekildeki

şu sorusu duyuldu, "nasıl oluyor da zengin amcasının kaybolması ile ilgili durumlar karşısında bu kadar çok yakından haberdar olan Pennifeather adındaki bu genç adam, kendisini açıkça ve kesin surette "amcasının cinayete kurban gittiğini" belirtecek kadar yetkili görüyor." Bunun üzerine, kalabalığın içindeki bazı kişiler arasında küçük çaplı münakaşa ve atışma meydana geldi özellikle de "İhtiyar Charley" ile "Bay Pennifeather" arasında – özellikle bu iki kişi arasında olan gerçekten de hiçbir suretle yeni değildi, tamamıyla iyi niyetli olmasa da geçtiğimiz üç veya dört ay öncesinde süre gelen bir durum vardı ve olaylar öylesine ilerledi ki Bay Pennifeather, sözde ona aşırı saygısızlık yaptığından dolayı amcasının arkadaşının kapısını kırmıştı ve sonunda Pennifeather da oradayken Charley amcasının evine girmişti. Bu olay üzerine, "İhtiyar Charley'nin" ibret verici şekilde ılımlı ve tam bir Hristiyan iyiliği ile davrandığı söylenir. Çarpmayla ayağa kalması bir oldu, kıyafetini düzeltti ve hiç misillemeye yeltenmedi- sadece "ilk uygun fırsatta derhal öcünü alıyor" diyerek homurdandı, çok doğal ve aynı zamanda mazur görülebilir bir sinir köpürmesiydi ki bu da hiçbir şeydi, fakat şüphesiz ki unutulmuş bir olayın açığa vurulmuş haliydi.

Fakat, bu hususlarda bir ima olması söz konusu bile değildi, açıkça gerçek olan şuydu ki Rattleborough halkı, prensip olarak Bay Pennifeather'ın ikna etme yetisi sayesinde, komşu topraklara kadar dağılıp, kayıp Bay Shuttleworthy'yi arama kararlılığına giriştiler. Bu arama kararlığına ilk olarak giriştiklerini söylüyorum. Aramanın yapılması gerektiğinin kesin kararı verildikten sonra, arayıcıların ayrılması gerektiği gayet tabii olarak kabul edildi- bir başka deyişle guruplara dağıldılar- yaklaşık olarak bölgenin kapsamlı bir şekilde taranması için. Fakat unuttuğum şey, bu marifetli düşünce zinciri neydi de "İhtiyar Charley" topluluğu nihayet bunun izlenebilecek en mantıksız plan olduğuna ikna edebildi. Bay Pennifeather haricinde herkesi ikna etti ve sonunda aramanın dikkatli ve baştan aşağı topluca kasaba sakinleri tarafından yapılması kararlaştırıldı, "İhtiyar Charley'in" ta kendisi onlara kılavuzluk edecekti.

Bu hususa gelince de bir vaşağın gözlerine sahip olduğu herkesçe bilinen "İhtiyar Charley'den" başka bu aramaya daha iyi önderlik yapacak biri olamazdı zaten; ama arayanları en ücra deliklere ve köşelere ki hiç kimsenin varlığından bile şüphe etmediği bir güzergâha yönelten bir tutuma neden olduğu halde ve ayrıca arama neredeyse bir hafta boyunca gece ve gündüz aralıksız olarak sürdüğü halde Bay Shuttleworthy'nin tek bir izine bile rastlanmadı. Tek bir ize bile rastlanmadı dediğimde, edebiyat yapıyor gibi anlaşılmalıyım; ize gelince, tabii ki de bazı izler vardı. Zavallı ihtiyar adamın atının onu yaklaşık üç mil boyunca Borough'nun doğusundaki bir yere, şehre giden anayola kadar izlediği, nal izlerinden garip bir şekilde belliydi. Buradaki izler ağaçlık bir alan boyunca bir patikaya doğru gidiyordu ki bu patika da aynı şekilde anayola doğru çıkıyordu ve yaklaşık yarım mil kadar olan mesafede kesiliyordu. Patikadan aşağı doğru uzanan at nalı izlerini takip ederken, topluluk, nihayetinde patikanın sağına doğru, kısmen böğürtlen çalılıkları arasında gizlenmiş durgun su olan gölet etrafında toparlandılar ve bu göletin tam karşısında olan patikadaki tüm izler kaybolmuştu. Fakat bu izler tekrar görüldü, burada bir doğa mücadelesi meydana gelmişti ve bir insandan daha büyük ve daha ağır olan büyük ve ağır bir insan bedeni, yan yoldan gölet yatağına doğru sürüklenmiş gibi gözüküyordu. Ve bu büyük ve ağır insan bedeni iki kez dikkatli bir şekilde sürüklenmiş, fakat hiçbir şey bulunmamıştı ve topluluk, hiçbir sonuca ulaşamama umutsuzluğuyla çekip gitme noktasına gelmişlerdi ta ki önsezisinin Bay Goodfellow'a herkesin yardımıyla suyu boşaltmanın yararlı olacağı önermesini yapana kadar. Bu proje, "İhtiyar Charley'nin" bilgeliği ve tefekkürü üzerine coşkuyla ve büyük övgüyle karşılandı. Kasabalıların çoğu, cesedi topraktan çıkarma işlemi için çağrılacaklarını öngörerek yanlarında küreklerini getirdiklerinden dolayı suyu boşaltma işlemi kolayca ve hızlıca gerçekleştirildi ve zemin görünür görünmez çamurlu yığının ortasından sağına doğru neredeyse aramada bulunan herkesin, onun Bay Pennifeather'ın eşyası olduğunu bildiği siyah ipek kadifeli bir yelek ortaya çıktı. Bu yelek yıpranmıştı ve üzerinde kan lekesi vardı ve topluluğun içinde bazı kişiler, Bay Shuttleworthy'nin şehre gitmek üzere ayrıldığı sabah, bu

yeleğin sahibince giyilmiş olduğunu bariz bir şekilde hatırlıyordu; bazıları da gerekirse bu olaya tanıklık etmek için yemin etmeye hazır ki Bay P., söz konusu olan giysisini hiçbir surette anma gününde ne giydi ne de biri çıkıp da Bay Shuttleworthy'nin kaybolmasının akabindeki herhangi bir zaman Bay P.'nin üzerinde bu giysiyi gördüğünü söyledi.

Bay Pennifeather için artık olaylar çok ciddi hale bürünüyordu, ona karşı uyanan kuşkuşların su götürmez bir şekilde doğrulanması akabinde, Bay Pennifeather'ın beti benzi attı ve kendisine ne söyleyeceği sorulduğunda, ağzından bir tek kelime bile çıkmadı. Bunun üzerine, hovarda yaşam tarzını terk edip bir çırpıda adamın birine bırakıp gitti ki bu adam da onun eski ve belli başlı düşmanlarından daha yaygaracıydı çünkü onu ansızın yakalatmıştı. Ama, diğer taraftan da Bay Goodfellow'un yüceliği, tam tersine, ihtişamla dışarıya doğru parladı. Bay Goodfellow sıcak ve ağdalı bir şekilde Bay Pennifeather'ı savundu, birden fazla da üstü kapalı olarak- “saygıdeğer Beyfendi Shuttleworthy'nin varisi-” olan bu vahşi genç adamın yapmış olduğu bu saldırıdan dolayı affedilmesini söyledi, şüphesiz ki bunu da hiddetli ihtirasıyla Bay Goodfellow'u suçlamayı düşünüp yapmıştı. “Bay Goodfellow, Bay Pennifeather'ı, tüm kalbiyle bağışladığımı” söyledi; ve “Bay Goodfellow kendisinin böyle şüpheli durumları hiç mi hiç zirveye çıkarmadığımı ki bunu söylediğinden dolayı gerçekten üzgün olduğunu belirterek, bunun, Bay Pennifeather'ın aleyhinde meydana gelmiş olduğunu belirtti, Bay Goodfellow, kendi gücü için her bir çabayı göstermişti ne kadar çok vicdani bir şekilde yaparsa yapsın sahip olduğu az da olsa ağdalı söylemi yumuşattı, bu durumun en kötü tarafı da gerçekten son derece şaşırtıcı bir iş olmasıydı.”

Böylece, mevcut olay, “İhtiyar Charley'nin” etkili ve güzel konuşmasıyla sonuçlandı, şüphelinin adına dürüstçe çalıştığı halde, yine de bir şekilde böyle bir durum yaşandı, ağzından çıkan her hece dolaysızdı fakat isteyerek yapılmamış bir eğilimdi, bu, konuşmacıyı, dinleyicisinin olumlu kanaatinde yüceltmezdi, zaten biriyle ilişkilendirilmiş olan şüphe derinlemesine sonuçlanmıştı ki savunduğu sebep toplumun ona karşı olan hıncını doğurdu.

Davacının yapmış olduğu açıklanamaz yanlışlardan biri de şüpheliye “saygıdeğer Beyfendi Shuttleworthy'nin varisi” olarak kinayede bulunmasıydı. Bu durum, insanların gerçekten de daha önce hiç aklına gelmemişti. Hatırladıkları tek şey, yeğeninden başka yaşayan akrabası olmayan amcasının bir veya iki yıl önce ağzında çıkan mirastan mahrum etme ile ilgili kati tehditleriydi, bundan dolayıdır ki mirastan mahrum etme olayını her zaman sabit bir şüphe olarak gördüler – Rattle sakinleri sabit fikirli olan bir gürühtü fakat “İhtiyar Charley'nin” görüşü onları bu durumu dikkate almaya getirdi ve böylece onlara sadece bir tehditten başka hiçbir şey ifade etmeyen olası tehditleri görmelerini sağladı. Ve bunun üzerine, hemencecik- *bundan kimin çıkarı var? (cui bono?)*- sorusu doğal olarak zuhur etti, bu öylesine bir soruydu ki genç adamı bu dehşet verici cinayet ile sabitlemek için bir yelekten daha fazlasına yöneltti. Yanlış anlaşılma durumum olmasın diye, kullanmış olduğum, yanlış tercüme edilmiş ve yanlış anlaşılmalı bu son derece basit ve kısa olan Latin cümlesini sadece bir anlığına gözlemlemek için konu dışına çıkmama müsaade ediniz. Başarılı romanlarda ve başka yerlerde “*Bundan kimin çıkarı var?*” sorusu (*cui bono?*), örnek olarak, (“Cecil”in yazarı,) Bayan Gore'un eserlerindeki Keldanice'den, Kuzey Amerikalıların Alabama'da kullandığı Krikçe'ye kadar alıntı yaptığı tüm diller onun sistematik olarak “gerektiği kadar” öğrenmesine yardımcı olmuş, şunu belirtmeliyim ki tüm başarılı romanlarda Bay Beckford, Bulwer ve Dickens'ta olanlardan tutun da Ainsworth ve Turnapenny'de olanlara kadar, iki tane Latince sözcük olan “*cui bono?*” (“*bundan kimin çıkarı var?*”) “ne amaçla?” ya da (sanki *quo bono* gibi) “ne yararlar?” olarak ifade edilmiştir. Gerçek anlamları ise şudur: “*bundan kimin çıkarı var?*” *Cui*, kimin; *bono*, yararına? Bu tamamen yasal bir cümle yapısı olup şu an incelemekte olduğumuz durumlara harfiyen uygulanabilir, bu da eylemi yapanın olasılığı, eylemin tamamlanmasına ya da eylemi yapan bireyin yararına olması durumunun olasılığına dayanmaktadır. Şimdi gelelim mevcut duruma, *bundan*

kimin çıkar var? (cui bono?) sorusu açık bir şekilde Bay Pennifeather'ı ima etmekteydi. Amcası onu, kendi vasiyetinde mirasından mahrum bırakmakla tehdit etmişti. Fakat bu tehdit aslında havada kaldı; orijinal vasiyet ortaya çıktı, değiştirilmemişti. Değiştirilmiş olsaydı, şüpheli tarafından cinayet için tasavvur edilebilir tek gerekçe sıradan bir intikam durumu olurdu; ve bu durum bile amcasının iyi lütüflarına haiz olan haklarının iadesine yönelik umudunu etkisizleştirmek olurdu. Fakat, vasiyetin değiştirilmemiş olmasıyla yeğenin kafasındaki bu değiştirme tehdidi muallakta kalmıştı, ve böylece, bu vahşetin çok güçlü bir olası sebebi birden beliriverdi; ve Rattleborough'nun saygıdeğer sakinleri bunu çok akıllı bir şekilde sonuçlandırdı.

Dolayısıyla, Bay Pennifeather bu noktada tutuklandı ve topluluk da, daha fazla bir aramadan sonra onu gözaltında tutarak evlerine doğru ilerledi. Fakat, güzergâhlarında giderlerken bir şüpheyi doğrulayan başka bir durum cereyan etti. Hevesli olması, ona toplulukla ilerlemesinde her daim çok az olarak sebebiyet veren Bay Goodfellow, aniden birkaç adım ileriye koşmaya başladı ve görünüşe göre çimenlerin arasından küçük bir objeyi almak için eğildi. Hızlı bir şekilde inceledikten sonra, paltosunun cebine saklamak için yarım yamalak bir teşebbüste bulundu ki ve fark edildi; bu yapmış olduğu eylem gözden kaçmadı, söylediğim gibi, sonuç olarak önlendi, alınan objenin bir İspanyol çakısı olduğu anlaşıldığında, bir düzine insan onun hemen Bay Pennifeather'a ait olduğunu anımsayıverdi. Üstelik, adının baş harfleri sapına kazınmıştı. Bıçağın ağız tarafı açık ve kanlıydı.

Şüphesiz bir şekilde yeğen suçlu bulundu ve hemen Rattleborough'ya ulaşır ulaşmaz sorgu için yargıcın karşısına çıkarıldı.

Durumlar yine en elverişsiz hale doğru gitti. Tutuklunun (Bay Pennifeather), Bay Shuttleworthy'nin kaybolduğu sabah, nerede bulunduğuna yönelik sorgulanmasında, bunu kabul etmesi tamamıyla bir yüreklilik durumuydu, çünkü o sabah, tüfeğiyle göletin yakın çevresinde geyik avına çıkmıştı ki burası aynı zamanda, Bay Goodfellow'un akıllılığı sayesinde kan lekeli yeğenin bulunduğu yerdi.

Ve bu olayın zuhur etmesiyle, Bay Goodfellow, gözleri dolu bir şekilde olayın soruşturulması için izin istedi. Ahbaplığından hiç de alta kalmayacak şekilde, onu o yapan kişiye borçlu olduğu bu asli görev bilincinin, onu daha fazla sessiz kalmasına müsaade edemeyeceğini belirtti. Daha önceleri, genç adamla olan samimi yakınlığı (genç adamın Bay Goodfellow'a yaptığı kötü muameleye rağmen), bir hayal gücünün ona önerebileceği her türlü hipotezin müsebbibi oldu ve Bay Pennifeather'ın ciddi bir şekilde aleyhine söylenen şüpheli durumların ortaya çıkmasını izah etmede ziyadesiyle gayret gösterdi; fakat bu durumların hepsi artık öylesine çok ikna edici ve aleyhineydi ki hiçbir şekilde tereddüt etmeyerek Bay Goodfellow'un bu gayretinde kalbi paramparça olduğu halde bildiği ne varsa hepsini anlatacaktı. Ve anlatmaya şöyle devam etti, Bay Shuttleworthy'nin şehre gitmek için ayrıldığı günden önceki günün öğleden sonrası, ihtiyar saygıdeğer beyefendi, yeğenine ertesi gün kasabaya gitme sebebini, Bay Goodfellow'un işittiğine göre, 'Çiftçi' ve 'Esnaf' Bankasına aşırı derecede büyük bir meblağda para yatırmak olarak bahsetmiş ve sonra da adı geçen Bay Shuttleworthy, orijinal vasiyetinin iptalinin değişmez kararlılığını adı geçen yeğenine farklı bir biçimde beyan etti ve ona beş kuruş miras bırakmayacağını belirtti. Tanık, her bir önemli noktada olanların kendisinin doğru bir şekilde ifade edip etmediğini belirtmesi için zanlıyı acilen, resmî bir şekilde çağırdı. Oradaki herkesin büyük şaşkınlığı içerisinde Bay Pennifeather, açık bir şekilde durumun belirtildiği gibi olduğunu kabul etti.

Yargıç, zanlının amcasının evindeki odasının derhal aranması için emniyet mensuplarını göndermenin kendisinin bir görevi olduğunu telakki etti. Bu aramadan, görevliler neredeyse şıp diye ihtiyar adamın yıllardır taşıdığı meşhur çelik-bağlı, kahverengi deri cep kitabı ile döndüler. Fakat, kitabın değerli

parçaları çıkartılmıştı ve yargıç, tutukludan parçaların saklandığı yeri veya ne için kullanıldığını beyhude bir şekilde almaya çabaladı. Gerçekten de, o, bu iş ile ilgili olan tüm malumatı bıkmadan ve usanmadan reddetti. Emniyet mensupları, aynı zamanda da mutsuz adamın yatağı ile çulu arasında, üzerlerinde baş harflerinin yazılı olduğu ve kurbanın kanı ile korkunç bir şekilde kirletilmiş gömlek ve boyun-mendili buldular.

Bu noktada, cinayete kurban gitmiş adamın atının almış olduğu yaralanma sonucu ahırda son nefesini verdiği duyuruldu ve mümkünse mermiyi bulmak düşüncesiyle, Bay Goodfellow tarafından hayvanın otopsisinin derhal yapılması gerektiği önerildi. Ve öyle de yapıldı, Bay Goodfellow, zanlının suçunu sorgusuz sualsiz ispatlarcasına, gövdenin içindeki delikten dikkatli bir şekilde arama yaptıktan sonra olağandışı ebattaki kurşunu bulup, çekip çıkardı ki bu kurşunun da, davada Bay Pennifeather’ın tüfeğinin çapına tamı tamına uygunluk gösterdiği bulunmuştu; fakat Borough ya da civarlarındaki herhangi birininki için oldukça büyüktü. Olayı daha mutlak bir şekilde resmetmek gerekirse, bu kurşunun aslında genel ek yerinde dik açılı bir kusur ya da çatlığa sahip olduğu gözlemlendi ve inceleme sonucunda bu çatlığın zanlının kendisine ait olduğunu kabul ettiği eşyası olan kalıbın tekinde yanlışlıkla olan bir çıkıntı ya da eğime tamı tamına karşılık geldi. Bu kurşunun bulunmasıyla, soruşturma yargıcı, daha fazla ifade dinlemeyi reddetti ve tutuklunun kefaletle tahliye edilmesini tereddütsüz geri çevirerek yargılanmasını *îfâ* etti, bu ciddiyete rağmen Bay Good-fellow sıcak bir şekilde duruma karşı çıkarak meblağ ne olursa olsun kefaleti ödemeyi teklif etti. Rattle kasabasındaki geçici olarak ikamet ettiği tüm bu dönem içerisinde, “İhtiyar Charley’nin” bu cömertliği, onun samimi ve nazik davranışının bütünü ile uyumluydu. Bu kez, saygıdeğer adam, sempatisi ve aşırı içtenliği neticesinde öylesine hepten bir izlenim bırakmıştı ki genç arkadaşı için kefalet parasını ödemeyi teklif ettiğinde, (Bay Goodfellow) dünya yüzünde bir mala sahip olabilecek tek kuruş parasının olmadığını unutmış gibi gözükmişti.

Netice olarak hapse gönderilmesi, hemen anında öngörülmüştü. Bay Pennifeather Rattleboroughluların yüksek sesli nefreti arasında bir sonraki cezai celsesine, duruşmaya götürüldü, dolaylı delil zincirinin (ki bunlar, Bay Goodfellow’un duyarlı insafınlığının mahkemeden saklamasına olanak vermediği, aleyhine olan ek delillerce güçlendirilmişti) devamlı olarak görülmesi ve tamamıyla kati olması durumundan dolayı, yargıçlar kurulu, yerlerinden kalkmaksızın “*birinci dereceden cinayet suçlusu*” olduğuna karar verdiler. Kısa bir zaman sonra da boynu bükük adamcağız, ölüm cezasına çarptırıldı ve kanunun acımasız intikamını beklemek üzere şehir hapishanesine gönderildi.

Bu arada da “İhtiyar Charley Goodfellow’un” bu asil davranışı kendisini, şüphesiz, Borough’nun dürüst halkına sevdirdi. Şimdi de hiç olmadığı kadar on katı daha büyük bir gözde kişi haline geldi; ve büyük bir misafirperverlikle ağırlanmasının da doğal bir sonucu olarak oldukça rahatladı, eskiden, mecburen, daha önce yoksulluğunun onu gözetlemeyi zorladığı son derece cimri tutumları vardı ve çoğu kez kendi evinde nadiren toplanmalar olurdu, akıl ve eğlence en yüksek mertebede hüküm sürerken – cömert ev sahibinin geç rahmetli olmuş biricik dostunun yeğeni üzerinde asılı olan bu hüznü yazgı ve nahoş bir şekilde ara sıra olan hatıralar tabii ki de az da olsa şevkini kırmıştı.

Günün birinde, bu yüce gönüllü ihtiyar beyefendi, aşağıdaki mektubun kendisine ulaşmasıyla hoş bir biçimde kalakaldı.

Charles Goodfellow, Beyefendi:

Sevgili Bayım – Saygın müşterimiz Bay Barnabas Shuttleworthy tarafından Firmamıza iletilen sipariş ile ilgili olarak belirtmek isteriz ki bu sabah adresinize iki kutu antilop markasının menekşe

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

rengi mühürlü Château Margaux'unu size iletmiş olduğumuzun onuru içerisindeyiz. Kutu numaralandırılmış ve karşısına işaretlenmiştir.

Hizmetinizdeyiz, Bayım,

Sadık hizmetkarlarınız,

HOGGS, FROGGS, BOGGS & AŞ

--- Şehri, 21 Haz, 18---

Not: Bu mektubu aldığınız günün ertesi, Kutunuz size küçük el arabası ile ulaştırılacaktır. Bay Shuttleworthy'ye saygılarımızla.

H., F., B., & AŞ.

Gerçek olan şuydu ki Bay Goodfellow, Bay Shuttleworthy'nin ölümünden beri kendisine söz verilen Château Margaux'u alma umudunu kesmişti ve bundan dolayı, şimdi ona, kendi namına tanrının müstesna bir takdiri olarak bakıyordu. Tabii ki de çok hoşnut olmuştu ve mutluluğunun coşkusuyla büyük bir arkadaş grubunu iyi, ihtiyar Bay Shuttleworthy'nin hediyesini açıp içmek için ertesi gün küçük bir akşam yemeğine davet etti. Davetleri düzenlediğinde, "İyi, ihtiyar Bay Shuttleworthy" ile alakalı tek bir kelime bile söylemedi. Gerçek olan şuydu ki çok düşündü ve hiçbir şey dememeye karar verdi. Doğru hatırladığım kadarıyla, hiç kimseye Château Margaux hediyesi aldığımı bahsetmedi. Yalnızca, birkaç ay önce şehirden sipariş ettiği zengin aromalı ve son derece kaliteli olan ve ertesi gün kendisine teslim edilecek olan içkisi için arkadaşlarından gelmelerini ve içme konusunda ona yardımcı olmalarını istedi. Sıklıkla beni düşündüren şey, "İhtiyar Charley'nin" eski dostundan almış olduğu bu şarap ile alakalı olarak neden hiçbir şey söylememe kararını almış olmasıydı, mükemmel ve gerçekten yüce bir sebebinin var olduğu aşıkardı fakat sükuneti konusundaki sebebinin hiçbir şekilde tam olarak anlamış değildim.

Nihayet ertesi gün, beraberinde büyük bir kalabalık ve son derece saygıdeğer bir toplulukla Bay Goodfellow'un evine gelindi. Gerçekten de Borough'nun yarısı oradaydı, - bizzat ben de o sayının içindeydim, - fakat ev sahibini kızdıran şey, "İhtiyar Charley'nin" sunduğu gösterişli ve bir hayli masraflı olan akşam yemeği misafirlerce yeterince hakkaniyetli bir şekilde yapılırken geç saatlere kadar Château Margaux'un gelmemiş olmasıydı. Château Margaux en sonunda gelmişti; fakat - hunharca büyük bir kutusu vardı, - ve katılan herkesin yüzünde ziyadesiyle güler yüzlü bir mizaç vardı, masanın üstüne kaldırılmasına karar verildi böylece içindekiler de bir an önce temizlenecekti.

Söylemeye kalmadan, bir el de ben attım; ve kısa bir zamanda kutuyu masanın üzerine, tüm şişelerin ve bardakların tam ortasında aldık, bir kaç tanesi bile o itiş kâğıda parçalanmadı. Oldukça alkollü ve aşırı derecede yüzü kırmızı olan "İhtiyar Charley" bir sandalye çekti, sahte itibarlı havasıyla masanın başına dikildi ve kızgın bir şekilde şarap sürahisıyla beraber masaya yumruğunu indirdi ve kalabalığı "hazineyi gömüldüğü yerden çıkarma seremonisine" bir düzen halinde toparlanmaları için çağırdı.

Birkaç bağırıp çağırmadan sonra, sessizliğe en sonunda tamamıyla kavuşuldu ve benzer durumlarda sıklıkla karşılaşıldığı gibi çok derin ve olağanüstü bir sessizlik meydana geldi. Akabinde, kutunun kapağının zorla açılması isteğine, tabii ki de "mutlak bir zevkle" riayet ettim. Keskiyi arasına soktum ve çekiçle birkaç hafif vuruş yaptım, kutunun üst tarafı aniden düştü ve o anda cinayete kurban gitmiş olan Bay Shuttleworthy'nin çürümüş, kanlı ve neredeyse kokuşmuş olan cesedi, oturur pozisyonda, ev

sahibiyle direk yüz yüze gelecek şekilde birdenbire peyda oluverdi. Çürüyen ve fersiz gözüyle hareketsiz ve kederli bir şekilde tam da Bay Goodfellow’un yüzüne bir süre dik dik baktı, ve yavaşça; fakat açık ve etkileyici bir şekilde şu kelimeleri ifade etti: “Sen gerçek bir Beyefendisin!” ve sonra, göğsünün kenarına doğru sanki tamamıyla hoşnut bir şekilde düştü ve masanın üstünde kol ve bacaklarını titreyerek uzattı.

Ardından gelen sahne bütünüyle tarifi ötesindeydi. Kapılara ve pencerelere doğru feci bir şekilde hücum ettiler, ve odadaki dirayetli olan adamların bir çoğu büsbütün korku yüzünden anında bayıldılar. Fakat, çığlık çığlığa bir korku patlamasındaki vahşetin akabinde, tüm gözler Bay Goodfellow’a yöneldi. Bin yıl yaşasam bile, onun son zamanlarda zafer ve şarap kırmızısı olan dehşet verici yüzünde anlatılan ölümcül acıdan fazlasını asla unutamam. Birkaç dakika boyunca mermerden bir heykel gibi sert bir şekilde oturdu, gözleri, bakışlarının yoğun boşluğunda görünen, içine dönmüş ve kendisinin perişan olmuş, ölüm saçan ruhunun düşüncesiyle emilmişti. En nihayet, dış dünyaya doğru ifadelerinin aniden parladığı görüldü, hızlı bir sıçrayışla sandalyesinden fırladığında, başı ve omuzlarıyla beraber masanın üzerine düştü ve cesetle ile iletişim içine girdi ve ona Bay Pennifeather’ın hapsedildiği ve ölüm cezasına mahkûm edildiği korkunç cinayetin detaylı itirafına yönelik hızlı ve hararetili bir şekilde içini döktü.

Yeniden anlattığı şeydeki asıl mesele şuydu: -Kurbanımı göletin etrafına doğru takip etti; ve orada atını tabancayla vurdu; binicisini dipçiği ile gönderdi; cep-kitabını eline geçirdi; ve atın ölmüş olmasını umdu, ve onu, göletin kenarındaki böğürtlen çalışlıklarına doğru büyük bir çaba göstererek sürükledi. Kendi hayvanının üstüne Bay Shuttleworthy’nin cesedini attı ve böylece orman boyunca uzun bir mesafedeki güvenli bir saklanma yerine taşıdı.

Yelek, bıçak, cep-kitabı ve kurşun buldukları yere Bay Pennifeather’dan öcünü almak için bizzat kendisi tarafından yerleştirildi. Lekeli mendil ve gömleğin bulunmasını kendisi akıl etti.

Kan-dondurucu resitalin sonuna doğru, suçlu alçak herifin sözleri gücünü kaybetti ve içi boş hale geldi. Söyleyecekleri en sonunda bittiğinde, ayağa kalktı, masanın arkasına doğru sendeledi ve düşüp geberdi.

Mutlu bir zamanda koparılan bu itiraf için kullanılan yöntem, etkili olduğu halde, gerçekten de basitti. Bay Goodfellow’un aşırı derecede olan bu dürüstlüğü beni tiksindirmişti ve ilk baştan beri şüphemi uyandırmıştı. Bay Pennifeather ona vurduğunda oradaydım ve yüz ifadesinde oluşan o şeytani ifade, anlık olduğu halde, öç alma tehdidinin mümkün olduğunca sert bir şekilde gerçekleştirileceğine beni inandırmıştı. Böylece “İhtiyar Charley’nin” manevralarını, Rattleborough’nun iyi vatandaşları tarafından gözetilen farklı bir pencereden seyretmek için hazırlandım. Tüm bu olan suç bulgularında ilk gördüğüm şey, doğrudan ya da dolaylı olarak kendisinden kaynaklanmasıydı. Davanın gerçek durumunda açıkça gözlerimi açan durum ise Bay G. tarafından atın cesedinde bulunan kurşun meselesiydi. Rattleburglular unuttuğu halde; ben kurşunun ata girdiği ve *çıkışı* yeri unutmamıştım. Çıkışının akabinde hayvanda bulunmuş olsaydı, onu bulan kişi tarafından yerleştirilmiş olması gerektiğini açık bir şekilde görürdüm. Kanlı gömlek ve mendil, kurşunun akla getirdiği fikri doğruladı; soruşturmadaki kanın aslında önde gelen bir bordo şarabından başka bir şey olmadığı kanıtlandı. İşte tüm bu olanları ve Bay Goodfellow tarafından son zamanlarda yapılan aşırı masrafları ve cömertliğini düşündüğümde, yine de güçlü olan şüphe üzerinde düşünüp taşındım çünkü bunların hepsini gizli tuttum.

Bu arada, Bay Shuttleworthy’nin cesedinin bulunması için titiz bir özel arama çalışması başlattım ve haklı olarak, Bay Goodfellow’un yürüttüğü gruptan mümkün olduğunca farklı bir meskenin araması

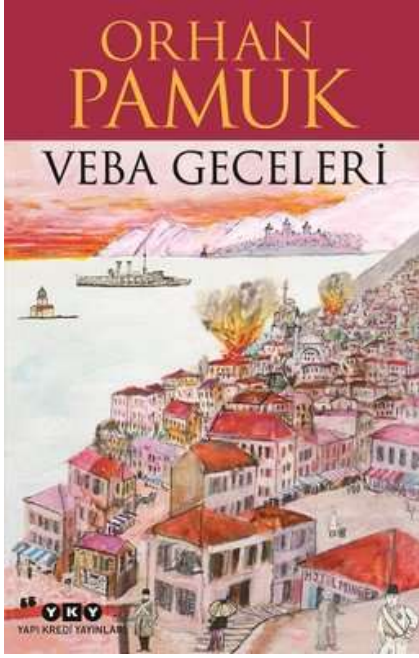
yapıldı. Sonuç şuydu ki birkaç gün sonra, kurumuş bir kuyuyla karşılaştım, kuyunun ağzı da neredeyse böğürtlen çalılıkları ile örtülmüştü; ve orada, tam da altında aradığımı buldum.

Tesadüfe bakın ki Bay Goodfellow, konuğunun bir kutu Château Margaux sözü üzerine onu razı etmenin bir yolunu bulduğunda, iki dostun aralarındaki diyaloga kulak misafiri olmuştum. Bu ipucu üzerine, harekete geçtim. Sert bir parça balina kemiği buldum ve onu cesedin boğazından aşağı doğru soktum ve cesedi de onu koruyan eski şarap kutusunun içine yerleştirdim, böylece bedeni dik tutmak için onu eğdikçe balina kemiğini de eğecektim. Bu hareketle, çivilerle kapağı sabitleştirirken, kapağın üstüne kuvvetli bir şekilde bastırmak zorunda kaldım; tabii ki de çivilerin çıkarılır çıkarılmaz kapağın üst tarafı fırlayacağını ve böylece de ölü bedenini yükseleceğini tahmin etmiştim.

Kutuyu ayarladıktan sonra, işaretledim, numaraladım ve önceden söylendiği gibi adrese yolladım; daha sonra Bay Shuttleworthy ile anlaşılan şarap tüccarları adına bir mektup yazdım, uşağıma kutunun Bay Goodfellow'un kapısının önüne benden gelecek işaretle el arabasıyla götürülmesi konusunda talimatları verdim. Cesedin konuşturulmasını tasarlamamdaki sözler için de vantrilokluk yeteneğime emin bir şekilde güvendim; sonuçları için de öldürücü alçak herifin vicdanını hesaba kattım.

Açıklanacak daha başka hiçbir şeyin olmadığına inanıyorum. Bay Pennifeather derhal serbest bırakıldı, amcasının servetini miras yoluyla devraldı, bu yaşananlardan ders çıkardı, yaşamında yeni bir sayfa açtı ve ömrünün sonuna kadar yeni yaşamında mutlu oldu.

T1- Veba Geceleri'ne eleştirel bir bakış



Kitabın künyesi

Yazar: Orhan Pamuk

Kategori: Edebiyat, Roman

ISBN: 978-975-08-4928-2

YKY'de İlk Baskı Tarihi: Mart 2021

Fırat TAŞ¹

Öz

Orhan Pamuk'un son romanı Veba Geceleri'nin "Panorama-Anlatıcı-Okur İlişkisi, Kültürel Doku-Kahraman-Karakter İlişkisi, Dil Sorunsalı, Metinlerarasılık, Çoğulcu Estetik" yönleriyle eleştirel yöntemle incelenmesini içermektedir. Çalışma, ana hatlarla verilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Orhan Pamuk, Veba Geceleri, veba, karantina, Osmanlı İmparatorluğu

Giriş

Benim Adım Kırmızı romanıyla Nobel Edebiyat Ödül'ünü alarak edebiyatta sarsılmaz bir yer edinen yazar Orhan Pamuk, Yapı Kredi Yayınları'ndan çıkan yeni romanı Veba Geceleri'nde, okurunu, Osmanlı'nın hayalî 29. Vilayeti Minger adasında vuku bulan veba pandemisiyle karşılaşmıştır. Polisiye, siyaset, aşk, tarih konularını temele alarak oluşturduğu metnini salgın, mücadele, ihtilal, devlet, birey gibi yan konularla da destekleyerek derinlikli bir anlatı oluşturmuş, anlatısını postmodern kurguyla okurun beğenisine sunmuştur.

Kısa özet

Osmanlı Vilayeti Minger Adası'nda 1901 yılında, veba salgını baş gösterir. Padişah Abdülhamit, Sağlık Başmüfettişi Bonkowski Paşa'yı ve onun yardımcısı Doktor İlias'ı gizli görevle adaya salgını durdurmaları için gönderir. Bonkowski Paşa, adada salgınla ilgili araştırma yaparken uğradığı saldırı sonucu yaşamını yitirir. Bunun üzerine Abdülhamit, kısa süre önce yeğeni Pakize Sultan'la evlendirdiği karantina uzmanı Damat Doktor Nuri'nin adaya gitmesini gönderdiği şifreli pusulayla ister. Bu yolculukta Pakize Sultan da kocasına eşlik etmektedir. Vebanın yayıldığı haberleri ve karantina korkusu adada panik havası yaratır. Kaçan kaçmıştır kalanlarıysa karantina yasaklarına itaat etmek, vebayla mücadele etmek beklemektedir.

¹ YL., Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı (Siirt, Türkiye), irmibir@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9300-8612 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.05.2021-kabul tarihi: 20.09.2021]

Veba Geceleri'nde panorama-anlatıcı-okur ilişkisi

Yakın dönemde kaleme aldığı eserlerden Masumiyet Müzesi(2008), Kafamda bir Tuhafılık(2014), Kırmızı Saçlı Kadın(2016), nihayet bu yıl yayımladığı Veba Geceleri(2021) barındırdığı sahnelerle panoramik romanlardır. Yazar bu eserlerinde geçmişi, okurun gözüne sokar; şimdiyi, hissettirir. Bu, Orhan Pamuk okurlarının alışık olduğu bir anlatıdır. Yazar, son romanı Veba Geceleri'nde de bundan fazlasıyla yararlanmışır. Kitabın başında “Dikkatli okurların hemen fark edecekleri gibi ön kapak resmi Vilayet Meydanı civarından Arkaz şehrini göstermesine rağmen, arka planda, uzaklarda Kale ve şehir yeniden gözükmektedir.” der. Bu cümle okur için bir uyarıdır. Ön kapak resmi ile günümüze gönderme yapar, yakın tarihi, yaşadığımız bu günleri kasteder. Arka plandaki görselle de geçmişi, uzak tarihi; Osmanlı'nın hayalî adasında geçen olayları Pakize Sultan, Kolağası Kamil, Ramiz gibi hayalî karakterler ile Abdülhamit, Bonkowski Paşa, V. Murat gibi yaşamış, tarihe mal olmuş karakterleri iç içe vererek anlatır.

Orhan Pamuk, eserlerinde postmodern teknikleri kullanarak okuru şaşırtmayı seçiyor. Bu romanda anlatıcı olarak Mingerli tarih araştırmacısı Mîna Mingerli'yi seçmiştir. Bu seçim tesadüfî değildir. Kitabın genelinde yoğun bir şekilde verdiği tarihi bilgileri anlatıcı üzerinden vererek metnin iç tutarlığını sağlam bir zemine oturtmaya çalışmıştır. Zira anlatıcı Osmanlı İmparatorluğu'nun liman şehirlerinden yazılmış konsolos raporlarını okuyarak, onlara dayanarak doktora yapmış, akademik kitaplar yayımlamış, başarısını ispatlamıştır. Yazar, anlatıcı üzerinden “ (...) bir tarih kitabı kaleme aldığım için pek çok kereler tek kişinin görüş açısı kuralına uymadım, hatta bozdum bu kuralı. Böylece en duygulu anlarda okura bilgiler, rakamlar verdim (...) başka kahramanların düşüncelerine hızla ve pervasızca geçtim (...) ki kitabım biraz daha çok tarih olsun.”(Pamuk, 2021: 13) diyerek metni oluşturma nedenine değinmiş; “Tarihi hikâyeler ne kadar ‘romantik’ iseler o kadar doğru değildirler ve ne kadar ‘doğruysalar’ –ne yazık ki- o kadar da romantik değildirler.” (Pamuk, 2021: 148) diyerek de oluşturduğu bu metnin gerçekliğini okura sorgulatmıştır.

Metnin yoğun tarih bilgisiyle yoğunlaşmış olması, okuyucu açısından, kitabı okunması zor bir metne dönüştürmüştür. Okur, aksiyonun zirve yaptığı bir yerden hemen sonra “tarih” okuyarak metinden uzaklaşabiliyor. Yazarın derdi veba romanı yazmak ise de tarih romanı yazmak ise de başarılı olduğu söylenemez. Çoğu bölümde okur, sayfanın sonuna konan noktayı görmek için adeta sabırsızlanıyor.

Kültürel doku-kahraman-karakter ilişkisi

Venedikliler, Bizanslılar, Araplar ve Osmanlılar dâhil farklı dönemlere, medeniyetlere ait birçok yapı ve kültürel doku barındıran adada sürgün bürokratlardan, göçmenlerden, Rumlardan, Araplardan, Türklerden oluşan çok renkli ortak bir yaşam söz konusudur. Eczane, postane, fırın, berber, bakkal, cami, kilise, tekke, hastane, otel, hapishane gibi birçok sosyal mekâna da ev sahipliği yapan ada; sahip olduğu zengin kimlikle Osmanlı İmparatorluğu'nun minyatürü gibidir. Vebanın ortaya çıkmasıyla adadaki huzur ortamı da bozulmuştur. Bu huzursuzluk, adanın bağımsızlığını ilan etmesine kadar devam edecektir. Burada Osmanlı'nın son dönemlerini göz önünde bulundurmamak gerekiyor. Nitekim Ege'deki adaların büyük kısmının elden çıkması neredeyse metindeki anlatı tarihine denk düşmektedir.

Ada halkının veba karşısındaki tutumu farklıdır. Müslümanlar daha çok kaderiyetçi bakış açısıyla davranıyor, şeyhlerin yaptıkları muskalara güveniyorlar: “Müslümanlar arasında mikrop ve salgın bilinci altın ve gümüş ne para varsa sirkeyle ovuşturmak seviyesindedir. (...) Şeyh Efendi hazretlerinin okunmuş muskasına yüz sürüyorlarmış gibi yaparlar.” (Pamuk, 2021: 94).

Günümüz pandemi koşullarında da benzer davranışların sergilendiğini biliyoruz. Yazar burada bir polemik yaratmak derdinde değildir. Meseleyi, güncele yakın tutarak anlatmayı seğmiş. Yazarın vebayla ilgili kullandığı lizol, dezenfektan, maske gibi biręok terime yabancı olmayan okur, kahramanlarla duygudaşlık kurabiliyor.

Kahramanlar veba salgını etrafında birleşe de çoğu müstakil yaşantı sürmektedir. Her birinin ait olduğu sınıf-kültürel kimlik belli olsa da çoğunun ada ve vebadan gayrı ortak noktası yoktur. Neredeyse her biri kendi yolundadır. Postmodern anlatının imkânlarını sonuna kadar kullanan yazar, Padişah Abdülhamit'i de metnin ortasına oturtmuştur, gönderdiği şifreli pusulalarla varlığını her an hissettirmiştir.

Dil Sorunsalı

Yazar, kitabın genelinde yoğun bir şekilde verdiği tarihi bilgileri anlatıcı üzerinden vererek metnin tarihi roman iddiasını güçlendirmişse de kullandığı dil, seğtiği sözcükler bakımından başarılı olamamıştır. Birkaç yerde zorlamayla da olsa eski dilde karşılığı olan birkaç sözcük kullanmıştır. Yazarın derdi tarihsel bir roman yazmak olmadığı için *dile* bu yönden yüklenmek gereksiz olacaktır fakat metinde yazım, imla ve noktalama hataları çokça göze çarpmaktadır. Böylesi basit hatalar yayıncı ve yazar açısından kabul edilebilir türden değildir.

Metinlerarasılık

Postmodern edebiyatın temel özelliklerinden biri olan "metinlerarasılık" üstkurmacanın bir türevidir (Ecevit, 2001: 110). Ana metindeki anlamın başka metinler yoluyla şekillendirildiği metinlerarasılıkta yazar, metni ödünç alır, kendi metni içinde eritir. Bir bakıma ödünç metin kullanır. Buradaki amaç katmanlı bir anlam mozaiği oluşturmaaktır. Metinlerarasılıkta anlam; pastiş, parodi ve ironi ögeleriyle de derinleştirilir. Orhan Pamuk bu metninde parodi ve ironiden fazlasıyla yararlanmıştır. Entrika ve gizemi polisiye kurguyla okura sunan yazar, örneksediği metinler üzerinden (Pakize Sultan'ın yazdığı mektuplardan) Sultan Abdülhamit dönemini ironi ögesiyle okutur. İlk sayfalarından itibaren anlatıcı üzerinden metne dâhil olmaya çalışan yazar fikirlerini, sıkça dile getirdiği gibi, her şeyi mektuplardan öğrenen anlatıcı Mına Mingerli üzerinden aktarır. Bunu yaparken ironiye başvurmadan edemez: "Pakize Sultan masanın bir ucunda otururken bütün görüp işittiklerini ablasına daha sonra yazdığı için bugün bu tarihi yemek hakkındaki her şeyi biliyoruz." (Pamuk, 2021: 19).

Mektuplar, metnin oluşturulması için ödünç alınmıştır. Yazar çoğu yerde bunu okura hatırlatır. Mektuplar olmasaydı bu metin de olmazdı demeye getirir. Orhan Pamuk mektupların tarihi ve edebi yönlerinden faydalanarak oluşturduğu bu metninde fikrini ve bakış açısını okura tarihi gerçeklik ile kurgusal gerçekliği birleştirerek verir. Sultan Abdülhamit ve Osmanlı'yla ilgili anlatıların neredeyse tamamında bundan faydalandığını görmek mümkündür. Abdülhamit tahta çıktıktan sonra Osmanlı Devleti'nin mevcut toprak bütünlüğünü gösteren bir harita yaptırıp her yere asılması emriyle ülke genelinde dağıttırır (Pamuk, 2021: 32). Kitapta geçen bu bilgi tarihi bir gerçekliktir. Az bir araştırmaayla da Abdülhamit'in bu ve buna benzer biręok harita çizdirdiğini öğrenmek mümkündür. Devamında dile getirdiği kısım ise kurgusaldır. Yazarın, tarihi yorumlayışıyla ilgilidir. Bunu da mektuplara konu olan sohbetlerden öğreniyoruz. Pakize Sultan'ın haritayla ilgili duyduğu bir dedikoduyu kocasına anlattığını hem de ablasına mektupla hatırlattığının notunu düşen anlatıcı hikâneyi aktarır:

"(...) büyük oğlu şehzade Selim'i çok seven Abdülhamit, oğlu henüz on on bir yaşlarındayken, oğlunun odasına birden girince şehzade'nin kendi yaptırdığı bu haritanın bir boy küçüğüne baktığını

görüp çok sevinmişti. Padişah yaklaşıncı, bu haritada bazı memleketlerin siyaha boyandığını görmüştü. Dikkatli bakınca oğlunun siyaha boyadığı memleketlerin kendisi tahttayken kaybettiği veya teslim ettiği memleketlerden olduğunu görüp Osmanlı İmparatorluğu'nun küçülerek yokoluşundan babasını mesul tutan bu hain evlattan anında nefret etmişti" (Pamuk, 2021: 32).

Yazarın derdi burada tarihi bir gerçekliği sunmak değildir elbette. Anlatıcı üzerinden verdiği bu hikâyeye Abdülhamit Dönemi'ne dair fikirlerini paylaşan yazar kurguyu, tarihte bilinen şahsiyetlerin isimlerini kullanarak okurun zihnine *gerçeklik* olarak sunmaya çalışmıştır. Metinlerarasılık tekniğiyle ödünç aldığı bazı tarihi hakikatleri ironi ve parodi yoluyla okura sunmuştur.

Yazarın, kitabın 15. Bölüm'ünde değindiği "Hacı Gemisi İsyanı" olayına da metinlerarasılık yönünden yaklaşmak yerinde olacaktır. 1876-1914 yılları arasında hac yolunda birçok salgının görüldüğü sır değildir. Yazar da bu olaylardan birini dönüştürerek metnine almıştır.

Polisiye görünümü, tarih konulu metin; güncelin şemsiyesiyle okura sunulmuştur. Metin, yoğun bir metinlerarasılıkla ele alınmış: "Bazan Padişah yeni tanıdığı bir polisiye yazarının (Eugene Bertol-Graivil, Edgar Allan Poe ya da Maurice Leblanc) diğer kitaplarını çok merak eder ya da zaten sevip bildiği bir yazarın (Emilie Gaboriau, Ponson du Terrail) yeni bir romanının(...) tercümesini yaptırır (...) bazen da Üç Silahşörler, Monte Kristo gibi klasik romanları tam metin çevirtir." (Pamuk, 2021: 157) bunun gibi kitabın çoğu yerinde göndermeler yapılmıştır. Metindeki olayların çözümü dahi, ironi yoluyla, bazı kitapların okunmuş olmasına bağlanmıştır.

Bonkowski Paşa'nın cinayetinin ardındaki sır perdesinin aralanmasında Sherlock Holmes hikâyelerinde olduğu gibi araştırma yapılır. Bu istek bizzat Padişah Abdülhamit'ten gelmiştir. Sherlock Holmes hikâyelerine gönderme yapılması başlı başına bir metinlerarasılıktır fakat burada yazarın sorduğu soru da çok önemlidir: "Sherlock Holmes gibi derken Abdülhamit neyi kastediyordu?" (Pamuk, 2021: 156).

Burada kastedilen tek şey Osmanlı Padişahı'nın polisiye romana duyduğu merak değildir. Bunu bir karşı çıkış olarak da okumak gerekir. Damat Doktor ve Sami Paşa'nın konu hakkındaki fikirlerinin çözümlenmesi konunun anlaşılması için gereklidir. Yazar burada yöntem sorgulaması yaparak yeni Osmanlıyı ve eski Osmanlıyı yönetsel olarak karşılaştırmıştır.

Çoğulcu estetik

Postmodern metinlerde, kabul görmüş estetik anlayış görülmeyebilir. Bu metinlerde mutlak gerçeklik yoktur. Estetikten yoksun metin oluşturan yazar, çoğulculuk ilkesiyle, her türlü sistemleştirmenin karşısına kendi kurmaca gerçekliğini çıkarır. Çoğulculuk ilkesi, "Sanatsal olan ile olmayan arasındaki sınırları ortadan kaldırır, kurmaca ya da değil tüm yazı ürünlerini kanatları altına alır (Ecevit, 2001: 68)." Orhan Pamuk bu metninde çoğulculuk ilkesini es geçmemiştir. Polisiye, siyaset, aşk, tarih konularını temele alarak oluşturduğu metnini salgın, mücadele, ihtilal, devlet, birey gibi yan konularla destekleyerek derinlikli bir anlatı oluşturan yazar, geniş bir okur kitlesini hedeflemiştir. Bu yönüyle Veba Geceleri, karma bir okuma zevkine de denk düşen çoğulcu estetik anlayışa iyi oturtulmuştur denilebilir. Damat Doktor Nuri, Pakize Sultan, Kolağası Kamil, Sultan Abdülhamit, Bonkowski Paşa, V. Murat, Vali Sami Paşa gibi seçkin karakterler ile Ramiz, Zeynep, Mecid, Hadid, Kahya Seyit gibi halktan karakterler çoğulculuk ilkesi zemininde birleştirilmiştir. Bu karakterler etrafında gelişen olaylar, yazma konusunda (mektuplar vs. dışında) hiçbir deneyimi olmayan, oldukça amatör, Pakize Sultan'ın kardeşine gönderdiği mektupların anlatıcı Mîna Mingerli tarafından romana kurgulanmasıyla oluşturulmuştur. Yazar metnin 'Giriş'inde "Okurlar çıkış noktamın yüksek edebi sorunlar olduğunu lütfen sanmasınlar. (...) okumaya başladığınız kitap ilk başta mektuplar için hazırlanmış bir 'yayına hazırlayanın önsözü' dür.

Önsöz uzadı, araştırmalarla çeşitlendi ve elinizdeki kitaba dönüştü.” (Pamuk, 2021: 11) diyerek anlatıcı üzerinden *derdini* anlatır. Yani metin bir bakıma *asıl yazardan* bağımsızdır. Yazar böylelikle ‘estetik meselesi’nin de önüne geçmiş oluyor. Gelebilecek ‘estetik’ eleştiri salvolarını amatör anlatıcı üzerinden engellemiş oluyor.

Karşılıklar, hiyerarşık bir düzen olmaksızın metinde yer almıştır. Aşk ve ölüm, özgürlük ve esaret, zengin ve fakir, soylu ve avam, yerli ve yabancı gibi birbirinin zıddında konumlanan çoğu öge Veba Geceleri’nde yan yana, iç içe sergilenmiştir. Orhan Pamuk metnini tek tema etrafında örmemiştir, üstkurmaca tekniğinden yararlanarak metinsel bir çoğulculuk örneği oluşturmuştur. Belgeye dayalı Osmanlı Tarihi’ni mektuplarla sorgulatan Orhan Pamuk, gündelik toplumsal bir sorunu(pandemi) da tarihe taşıyarak(veba) geniş bir okur kitlesini tarihin saçaklarına sığdırmıştır.

Sonuç

Metnini üstkurmaca düzlemde işleyen Pamuk, metinlerarasılık ve çoğulculuk ögelerinden de fazlasıyla yararlanarak postmodern bir metin oluşturmuştur. Kitabın adı ve konusu arasında bir uyum söz konusu olduğu halde yazar yine de buna tam olarak veba konulu kitap ya da tarih konulu kitap denmemesi gerektiğini de satır aralarında anlatıcı üzerinden okurla paylaşıyor. Özellikle vebayla ilgili (hastalıktan kısa süre içinde ölen kahramanların tasvirleri) kısımlarda canlı bir tablo çizen yazar metnini gerçeğçi sahnelerle resmetmeyi ihmal etmemiştir. Kitabı, güncele dayandırarak metnin okur nezdinde ilgi görmesini sağlayan yazar amacına da ulaşmiş görünüyor.

Kaynakça

Ecevit, Y. (2001). Türk Edebiyatında Postmodernist Açılımlar. İstanbul: İletişim.

Pamuk, O. (2021). Veba Geceleri. İstanbul: Yapı Kredi.

T2- Ağır Tüy'de Çağ Eleştirisi

Mehmet Ali GÜNDOĞDU¹



Ağır Tüy, Eşik Yayınları, İstanbul: 2017, Isbn: 978-605159-266-4

Yazar: M. Yücel Öztürk, 1983 Gümüşhane doğumlu. Öğretmen, yazar. Marmara Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünü bitirdi. Aynı üniversitede yüksek lisans yaptı. Hece, Hece Öykü, Aşkar, Dergâh, Türk Dili gibi dergilerde hikâyeleri ve yazıları yayımlandı. Çeşitli yarışmalarda dereceler kazandı. Kayıp Keçiler denemesi 2016 yılında Ahmet Hamdi Tanpınar Deneme Yarışması'nda birinciliğe değer görüldü. Mostar Öykü Yarışması'nda üçüncülüğe değer görülen hikâye dosyası *Ağır Tüy* adıyla yayımlandı. Buz Çetesi adlı eseri, çocuk edebiyatı alanındaki çalışmasıdır.

İçerik: *Ağır Tüy* kitabı 17 hikâyeden oluşmaktadır: Yük, Kıyıda, Pencere Mektupları, Kesik Hava, Leyli Meccânî / Yatılılar İçin Hüzünleme, Turnadan Kalan, Dil-zede, Ağır Tüy, Yağmurlu Bir Cemile, Kadın ve Baba ve Kedi, Aşıntı, Yarım, Şehnaz-Nâme, Karganın Seyir Defteri, Sesin İzi, Düz Bir

Hikâye, İşbu Sebtepen Ben Bu Hikâyeyi.

Ağır Tüy derinlemesine bir çağ eleştirisi.. Çağın dayattığı siyasî, sosyal ve ekonomik sorunlar özellikle çocuk ve genç bireylerde psikolojik travmalara yol açıyor. İnsanı yücelten değerler ayaklar altında.. İnsan insan olmaktan utanıyor.

Hikayeler yoğun, karanlık ve ümitsiz.. Çünkü Yücel, sârî bir illet gibi herkesi sarmış insan krizinden bahsediyor. Bireyin tüy gibi hafif iç dünyasında insan olmanın sorumluluğu çok ağır basıyor bu çağda. Yücel, insan olanın bu sorumluluktan kaçamayacağı görüşünde.. Ancak bireyin her şeyden önce insan olduğunu hatırlaması lazım. Fakat hayat tezatlarla dolu. Bir bilge karganın gözünde, “insanoğlu istemediğini görmüyor”. Göstermek için belki yazmak bir çözüm..

Çağın insan krizi, “Kıyıda”, “Dil-zede”, “Karganın Seyir Defteri” ve “İşbu Sebtepen Ben Bu Hikâyeyi” adlı hikâyelerde bir üst noktaya taşınmış ve insan olmanın sorumluluğu neyi gerektiriyor sorusuna cevap aranmış. Ancak Yücel’in bu soruya kesin bir cevabı yok. Çünkü çağın değirmen gibi insan öğüten çarklarına karşı koymak mümkün değil. Buna karşı duyarlı bir insan da çaresiz..

Yücel, insanın insanı avladığı, düşeni öz kardeşlerinin yediği bir çağda insanlık ümidini görmez. Yapay dişleriyle mazlumlara gülümseyen, yırtık tebessümleriyle kuyuları sağmaya çalışan çağın efendileri kana doymamaktadır. Bahtı çiğnenmiş çocukların atıkları efendilerinin dış aralarında. Fiske vursan kan damlayan bu çağda, efendilerin çıkarlar savaşında çıkmaza sürüklenenlerle doludur dünya. Ölüm denizlere göç yolları çizmektedir. Yaşamla umut arasında çarpınan göçmenler, ürkmüş çocuklar mülteci

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstinye Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), mgundogdu@istinye.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5856-1447 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021]

bakışları ile çölün damarlarından kan gibi akarlar sınırlara doğru bir sığınak bulabilmek için.. Çöl kumlarının yol çizdiği yanaklarında barut tozları vardır. Damarı delinmiş bulutlar gibi kan yağar denizlere..

Efendilerin canavarlığı son bulmaz.. İlk insandan beri her devirde yüz binlerce masum, insan öğütücü bu vahşi makinelerin çarkları arasında hayata veda etmiştir. Peki, vahşeti televizyon ekranlarından görüp gazete manşetlerine bakan ve “vah vah” diye esfelenen insan, ağzından dökülen birkaç kınama cümlesi ile sorumluluğunu yerine getirmiş midir? Yücel, “İşbu Sebepden Ben Bu Hikâyeyi”de bu bağlamda bir iç muhasebe yapar: “*Sen kim bilir nerede acı içinde kıvrılırken ben yemek yedim, Yaprak Dökümü’nde Attila İlhan şiiri okudu adam, anakronizm dedim, sen kim bilir nerede içindeki son umut kırıntılarını da çalan savaşlarla uğraşırken ben çay içtim, Kurtman Bey Viktorya Hanım’a talip oldu, vay ne acayip dedim, kendi küçük hayatımız böyle akıp giderken sana dair kelimeleri yuttum, içim kanadı ama, senin bunca derdin varken yazacağım her cümlenin cüce kalacağımı anladım, o cümleleri de yuttum, gözlerim yanmadı değil ama, karı-kocalar araba için yarışırken ve şişman kadın yemek tarifleri verirken derinden ah dedim, senin bakışındaki kurşunun değmediği vicdana benim hangi sözüm değebilir ki dedim, işbu sebepten ben sana dair yazmak istediğim bu hikâyeyi yazmamaya karar verdim.*” (93-94) Dünya kana bulanırken ekran karşısına geçip rahatça oturmakla sorumluluktan kurtulduğunu zanneden insan, “Dil-zede”de de ironik bir dille eleştirilir: “*Salona geçiyorum. Evin tragedyalar sahnesine yani. Dünyanın sancısını izleyerek ruhumuzu tutkularından arındırdığımız salona... Ne soyluyuz hepimiz! Gülleri kanla yıkayan ekrandan kör ışıklar vuruyor kelimelerime.*” (44)

Yücel “Dil-zede” hikâyesinde çağ portresi çizmeye devam eder. Bu hikâyenin kahramanı edebiyatçı yetim çocuğa göre bu zamanda insan, “*gürültü çağında yaşayan bir kara hatıralar evi*”dir. Böyle lanetli bir çağda yaşayan insan kendi hikâyesiyle baş başa kalınca içindeki karanlıktan ürker. Bu sebeple başka hikâyelere dikkat kesilir. Ancak sonuçta yine “*çemberin ortasında, keskin kelimeler arasında*” kalır. Çemberden çıkamadığı için de hikâyesi kaldığı yerde sızlar. Belki de çare şudur: “*Şairin “bir değişmendir” dediğı dünya öğütse beni de. Rüzgâr kaldırsa tozumu. Belki kalp hafifler, dil tazelenir.*” (45)

“Ağır tüy” metaforu üzerinden baktığımızda, modern çağın karanlık hikâyeleriyle ağırlaşan kalbinin altında ezilen insan, bata çıka yürüme mücadelesi vermektedir bu zamanda.. Yücel böyle bir çağda yazmayı “*edebiyat virtüözlüğü*” ve “*karanlık kelimelere hapsolmak*” olarak tanımlar. Yücel için yazmak belki uzaktan parlayan bir ümit kırıntısı.. Ancak derde deva değil.. Bu yüzden o, hikâyelerinde sürekli olarak yazmakla yaz/a/mamak ve konuşmakla konuş/a/mamak arasında tereddüttedir. Bazen kafasında cirit atan karanlık düşünceler onu susmaya ve yazmamaya zorlar: “*Ellerimle şakaklarımı sıktıkça birikmiş dillerim öfkeyle kapışan yılanlar gibi birbirine düğümleniyor. Çatallı çatallı zehirlenip susuyorum.*” (14) “*Sokaktan patlama sesi geldi. Hikâyeyi burada kesiyorum öyleyse. Ne yazabilirim? Birbirini dinlemeyen insanların hikâyesinde bir bıçak sıvrılırken yazarın sokağında “bir şey” patlıyor! Ne yazılabilir ki? Öfke ve kederle kamburlaşan dilimi ısırsam da düzelmiyor kelimeler. Hikâye diye duvar örüyor, gül yerine bıçak çekiyorum. Buyrunuz ziyafete! Peh! Hayatın dilime yığıdığı lâşeleri sokakta patlayan “bir şey”in yüzüne tüküreyim de pisliği pislik temizlesin diye balkona çıkıyorum.*” (41)

Ağır Tüy, “Yük” adlı hikâye ile başlıyor. Yücel, sanki bu hikâyede yazmaktan maksadını anlatmış. “Aşk ağlatır, dert söyler.” demiş atalar.. Çağın kör düğüm olmuş sorunları bireyin iç dünyasını mağara gibi bir karanlığa gömmüş.. Karanlığına gürültüler hapsedilen bu mağaranın derinliklerinde birikmiş onlarca ağızdan yükselen yığınla söz konuşmak istiyor. Onu sarsan bu sesler azalacağına giderek

çoğalıyor. Çünkü bu derdin bir devası yok.. “*Dillerinizi çuvalayıp içimden uzaklaşmış ey ahali, bana dinginlik başışlayınız ey profesör...*” (12) diye feryat etse de, her yeni gelen dert, yeni bir ağız daha oyar onun mağarasına.. Sesler giderek anlamsızlaşır ve “*tarih öncesi kavimlerin ölü dilleri*” gibi sarkar onun duvarlarından.. İçindeki diller gırtlığına dolanır, söz yükünü kaldıramaz hâle gelir. Ancak bu yükün insanda olmasına değil, olmamasına şaşmalıdır. Çünkü bu yük modern hayatın, duyarlı bireylerin omzuna koyduğu bir sorumluluktur sanki.. Hikâyede Asım, doktorun duyarsızlığına şaşar: “*Sen gerçekten susmayı başarabiliyorsan, hayret! Senin zonklayan damarlarında gezinen sinsî dillerin yoksa ne iyi. Tanıdığın her şeyi –evet her şeyi- iç savaş yaşayan bir kavim gibi beraberinde taşıyorsan, maşallah!*” (11)

Fabl tarzında yazılan “Karganın Seyir Defteri”nde sosyalist bir kent eleştirisi yer alır. Bilge bir karganın gözünden İstanbul’un semtleri, gece-gündüz arasındaki görüntü farkı, sahil-iç semtler arasındaki ekonomik uçurum gözler önüne serilir. Gece çökünce ucubeler dolar semtlere, gündüzleri ise insanlar, boyalı yüzleri ile arz-ı endam ederler. Atan ve terk eden, satan ve çalan, dilenen ve ağlayan insanlar sabah olunca alan ve veren, gülen ve yürüyen, renklenip çiçeklenen bir kalabalığa dönüşürler. Sahillerin zengin şımarık kalabalığı, varoşların yoksulluğundan habersiz bir şekilde yaşar. Yücel, karganın gözünden kuşbakışı yaptığı bu tasvirle çağın, insanı insan olmaktan çıkardığı gibi, hayvandan da aşağı kıldığını gözler önüne serer: “*Aradan bir yol geçiyor, yolun deniz tarafı daima parlak ve rahat; yolun arka tarafı daima hüznü ve tedirgin. Oysa bizim karga milleti gökleri bölmez yollarla, araya setler çekmez.*” (76) Yücel’e göre bu çağ, kent insanını insan olmaktan çıkardığı gibi, kargadan yani hayvandan da aşağı kalmıştır.

“Turnadan Kalan”da kent, köyde yaşayan hasta bir çocuğun gözünden insanları yutan pis bir canavar gibi resmedilir: “*...evler varmış evler, kum kadar çok adamlar.....kum kadar çocuk.....suları içilmezmiş suları, kokuluymuş pis kokulu...*” (40) Kent eleştirisi, “Yarım” hikâyesinde yüksek-beton yapılaşmaya yönelir. Kent öyle bir yerdir ki; orada gökler hep uzaktadır, bir türlü açılmak bilmez; bulutlar insandan bir şey beklemez, öyle harman zamanı yağmur gelecek de sap saman ıslanacak diye işaret vermez; yıldızlar silikleşir; güneş daima pusludur. Seksen yaşında köyden kente göç etmek zorunda kalan ihtiyar bir kadın, apartman duvarları arasında solup gider: “*...otur babam otur ne kuş ne de ağaç iki kör pencere dört boyalı duvar götürmeyin beni dedim kalsaydım toprağında bir kaşık su verenim olurdu besbelli kim bakar sana dediler oy bu duvarlar yer adamı lâ havle abdest ettirin bana cüzümü okuyayım...*” (65) Toprak evlerde yaşamış bu eski toprağın kudretinin son kalıntılarını da betondan apartman duvarları emer. Fakat, son üç yılını daha önce yaşadığı yeşilli, dağlı, ağaçlı yerlerin rüyasını görerek tüketen yaşlı kadın, ölmekle de kurtulamaz: “*Otoyola bakıyor kabrin. Böyle olsun istemedim. O yerde uzun ağaçların, kokulu kuşburnuların koruduğu, kuşların beklediği mezarlığı düşledim senin yerine.*” (67)

Kitaptaki hemen bütün hikâyeler, çağın meydana getirdiği karanlık atmosfere bir şekilde bağlanır. Genelde bireylerin kendilerine mahsus dramı verilirken, satır aralarında okkalı bir çağ eleştirisi birden patlayıverir. Örneğin “Yağmurlu Bir Cemile” hikâyesinde, anne ve babasının soba zehirlenmesi sebebiyle ölmesinden sonra bunak dedesine tek başına bakmak zorunda kalan Cemile’nin dramı gözler önüne serilir. Bu özel olay üzerinden Cemile’nin yalnızlığı ve çaresizliği resmedilirken, birden eleştiri okları çağa dönüverir: “*Zehir saçan şu dünyanın onca insanı ölmek nedir bilmezken, sobanın dumanı, dumanın zehri, zehrin Azrail’i iki canı alıp gitmiş*”tir.. (52) Yücel’in hikâyelerindeki bu ezen –çağ, efendiler, küresel hegemonya, zenginler, patronlar, sahilde oturanlar- ve ezilen –çocuklar, mülteciler, hastalar, musibetzedeler, yaşlı kötürümler- takıntısı bir yerden sonra saplantı hâline gelerek klişeleşmiş.

Dozajında verilen bir eleştiri belki yazının etkisini kuvvetli kılacakken, bu sıradanlaşma Yücel'in hikâyelerini gereksiz tekrara düşürmüştü.

Kitapta genel olarak çizilen karanlık sosyal çehrenin arkasında, Yücel'in hikâyeleri, asıl gücünü, onun bireyin acılarıyla dolu iç yalnızlığını, zayıflığını ve çaresizliğini resmetmesinden alır. Hızla değişen ve modernleşen dünyada hep göz ardı edilen şey, bireyin bu acıyla kıvranan, psikolojik travmalar yaşayan iç benidir. Bu gözle hikâyelere bakıldığında Yücel geniş bir perspektifle derinlemesine tasvirler yapar. Hayata geç kalan, başarısız olan gençler; uzak bir şehirde gurbette yalnız başına pencereden melâle dalanlar; eşini kaybetmiş soğuk pansiyon odalarında ömrünün baharını harcayanlar; yatılı okuyan kesik saçlı kızlar, firarı bilmeyen suskun oğullar; üniversite mezunu olduğu halde iş bulamayan ve babasının darboğazdaki dükkânında kasabanın kendisi hakkındaki dedikodularına diş bileyerek yaşayanlar; seksen yaşında memleket hasreti ile şehrin beton duvarları arasında hayata veda edenler; kocasını şehit veren acılı ve endişeli kadınlar; komşu daireden gelen tehdit dolu sesleri dinleyerek halisünasyon geçirenler; çevresindekiler tarafından doğduğu günden beri dışlanmış zayıf ve hastalıklı çocuklar onun hikâyelerinde kitabın ortasından beliriverirler. Yücel bütün bu sorunlu bireylerin iç dünyalarına ayna tutarken, resmi tamamlayan bütün parçaları, başından, ortasından, sonundan rastgele bir şekilde sayfalara dağıtır. Sonda söyleyeceğini bazen başta söyler. Bu bağlamda hikâyeler bulmaca çözer gibi yavaş yavaş kıvamını bulur. Okur, Yücel'in kurduğu bu oyunda, tekrar tekrar hikâyelerin başına sonuna yeniden dönmek zorundadır. Hikâyelerde esrarengiz ve kendini gizleyen bir gerçeklik, satır aralarındaki bir ifadenin çözülmesiyle adeta bütün trajik tarafıyla aniden beliriverir.

Kahramanların hemen hepsinin ortak yönü acı çekmeleri.. Bu tem Yücel'in hikâyelerini öyle sarmalamış ki, kitabın adı "Kanayan Tüy" olsa belki daha uygun olurdu denilebilir. Bu bireyler, her şeyden çok yalnızlıktan acı çekmektedirler. Örneğin "Karganın Seyir Defteri"nde Moda'daki kadın "yalnızlık yorgunu"dur. "Ağır Tüy"de önce öz annesini sonra da çok sevdiği üvey annesini kaybeden çocuk, her şeyden çok yalnızlıktan ve yabancılaşmadan şikayet eder: *"..daha da yalnızlaştım annem gideli ben her sabah gece kaybolan yüzümü bulmak için suyu avuçlarıma doldurduğumda aslında içeriden onun sesleri gelirdi kokuları gelirdi ben sudaki yüzümü yüzüme sürüp bütünlenirdim sonra onun sevmeleriyle gün boyu eksilmezdim biz bu sokağa sonradan geldik."* (48) Sokakta bir kuşkanadından arta kalan tüye dalıp gider bu çocuk.. Akşam olup da herkes evine çekilince o, "çocuklardan kalan oyun kıvrıntıları"na bakabilir. Sonradan gelinmiş evin yabancılığında, ağırlaşmış kapının arkasında babası ile üvey annesinin kavga izlerini görür. Babası geldikten sonra da, gözlerindeki yaşla, sokakta bir derece teselli bulduğu aydınlık yüzü bırakıp içerdeki karanlık yüzde kaybolur. Yücel bu tasvirlerde öyle ustalıkla resim çizer ki, çocuğun buruk hâlini adeta okura yaşatır. "Turnadan Kalan"ın çocuk kahramanı yine yalnızlıktan mustarıptır. Dış kapının pervazına bir kız resmi çizer, ona Turna adını verir ve onunla avunur. Başka köyden gelen küçük kız Seher onu sevmediği için ona hakaret eder. Sonra pişman olur. Seher'in içini çeke çeke gitmesinin ardından kalan boşluk içini yaralar. İlerleyen yıllarda evin diğer çocukları kanatlanıp uzaklara uçtuğu halde, içindeki boşlukla kapılarda, yollarda bir kendisi kalan bu hasta çocuğu, çevresindeki kimse anlamaz: *"Hasta olduğundan okula gönderilmeyen bir oğlan çocuğunun kalbinde neler büyür, içinde neler söylenir, bunca gelen giden bilmedi."* (38)

"Kadın ve Baba ve Kedi", kardeşinin cenazesine giderken yolda kaza yapıp ölen bir adamın yalnız kalmış çocuğunun iç dünyasını kadraja alır. Çocuk, babasının yokluğunda onun penceresine oturur ve kalemını derin derin çekip üfler ve onun tek başınalığına bürünür. Yücel bu hikâyede çocuğun gözünden yalnızlığı tanımlar: Fiziksel bir durum değil, psikolojik bir vakadır ona göre yalnızlık.. Çünkü hikâyenin kahramanı, kalabalığın içinde de yalnızdır: *"İnsanlardan oluşmuş acı bir dumandır yalnızlık; yamandır."* (55) Önünden geçen bir tren ona babasını hatırlatır ve içindeki yalnızlık duygusu kabarır:

“Zangır zangır bir tren geçerdı ya damarlarımızdan, yalnızlık onun dönmeyeceğini bilmektı. Babalar, alınlarımıza yazılmış yalnızlıklardır.” (56) Yalnızlık metaforu giderek yayılır ve hava gibi insanı her yanıyla kuşatır: *“Yalnızlık bir boşluktur içimizde; sisli yamaçlarında babalarımızın dev gölgeleri dolaşır. İster içinden bakılsın ister dışından bütün pencereler birer yalnızlıktır ev denen yalnızlığın yüzünde”* (57) Göçüp gidenlerin dönmeyeceğini bilmek, yalnızlığın ölüme açtığı noktadır: *“Ansızın ölümü istemektir yalnızlık.”* (57)

Bu çağda bireyi içinden sarmalayan psikoloji, muhakkak ki sadece yalnızlık değildir. Zayıflık ve çaresizlik de çağ insanının iç dünyasını kuşatmıştır. “Ağır Tüy”ün hem öz hem de üvey annesini kaybetmiş çocuğu, hayatın yükü karşısında hem zayıf hem de çaresizdir. Yapabileceği tek şey, bahçedeki musluğun yanında ağlamaktır. “Aşıntı” hikâyesinin kahramanı Tonga, üniversiteyi bitirdikten sonra *“sınavlar ve kurallar bilmeceğini çözemeyince”* iş bulamaz ve bütün umudunu kaybeder. Sahip oldukları dükkâm işletemeyen ailesi ekonomik sıkıntı içerisinde. Hem ailesi hem de çevresi ondan ekmek beklemektedir. Tonga bu beklentileri karşılamaktan acizdir. Kendisi hakkında çevresinde dedikodu yapanların ağızlarını “küflü kuyu” gibi görür. Küflü kuyular giderek çoğalır ve onu psikolojik travmaya sokar. Hikâyenin sonunda onu bir gece vakti dükkâna asılan “TAŞINIYORUZ” yazısındaki harflerden, kendi bahtı ile ilgili anlamlar çıkarmaya çalışırken görürüz. Pencere Mektupları’nda Orhan’a yazılan mektubun anlatıcısı, hayatın önüne çıkardığı zorluklar karşısında ezilmiş tükenmiştir: *“Yaşımı hesapladıkça hâlâ genç olduğum ortaya çıkıyor ve on senede sanki yüzyıllık yükleri taşımışım gibi yorgun oluşuma bakıp bu çelişkiye şaşıyorum.”* der. (25) Suzan’a yazılan mektubun anlatıcısı da, hayat yükü karşısında hem yalnız hem de çaresizdir: *“On senedir çok trenlere bindim, çok vapurlara, çok otobüslere. Bir yerlere gittim ve bir yerlerden döndüm. Ama bir bekleyene kavuşmak için olmadığımından bu yolculukların hepsi menzilsizliğe doğruydu; gidişler yorgunluk, dönüşler yılgınlıktı.”* (22) “Şehnaz-nâme”nin kadın kahramanı, yeni evlendiği genç kocasını şehit verdikten sonra tespih taneleri ile keder çeker. Çevresindeki yalancı muhabbetleri bir yük olarak görür.

Sonuç olarak Yücel’in hikâyelerinde bireylerin kim ve ne olduklarından ziyade, ne düşünüp ne hissettikleri önemlidir. Bu bağlamda hikâyeler, çağın dayattığı modern hayatın ürünü olan bireyin ezilmiş iç dünyasına ustalıkla tutulmuş birer aynadır. Bu hikâyelerden kara bir çağ portresi yapabilmek mümkün. Tabi bu kadar ümitsiz olmak gerekir mi, tartışılabilir. Ancak çağın insanını resmederken ya da bu zamandaki insan krizine ayna tutarken belki çözüm önerilerini de bir yandan sıralamak ya da satır aralarında vermek gerekebilir. Derdi dökerken bir yandan da bir psikolog ya da bir sosyolog önlüğünü giyerek tedaviye de başlamak lazım. Yücel’in hikâyelerindeki en büyük zaaf bunun olmayışı.. Belki de bulabildiği tek çözüm *“az konuşup uzun susmak”*.. (25) Bir diğer zaaf da çağ insanının anlaşılmazlığının Yücel’in diline yansımış olması. Belki bu zamanın kaotik atmosferini gösterebilmek için bu bir yol olabilir. Ancak daha anlaşılır ve sistematik bir dil ve üslup geliştirmesi Yücel’in hikâyelerini öne çıkartacak ve okurlar tarafından da sindirilmesini kolaylaştıracaktır.

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