



RumeliDE

DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

ISSN: 2148-7782

2022.27 (Nisan)

e-ISSN: 2148-9599

2022.27 (April)

27

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/rumelide>

www.rumelide.com



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 2022.27 (Nisan/April)

Diller ve renkler...

والوان اللغة languages and colours

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالاختلافُ اللُّغَاتِ وَالْوَنَانِ فِي ذَلِكَ آيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ

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

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

(Allah: *Kur'ân*: 30. Rûm 22)

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

Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	American Culture and Literature
Doç. Dr. F. Gül KOÇSOY	Assoc. Prof. F. Gül KOÇSOY
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Yonca DENİZARSLANI	Dr. Yonca DENİZARSLANI
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Arap Dili ve Edebiyatı	Arabic Language and Literature
Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Hüseyin ARSLAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
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 Mükerrerem ÖZTÜRK	Assoc. Prof. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
İngiliz Dili Eğitimi	English Language Teaching
Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ	Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
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. Nilay ERDEM AYYILDIZ	Assoc. Prof. Nilay ERDEM AYYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat Mayıs University (Turkey)
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)
Karşılaştırmalı Edebiyat	Comparative Literature
Dr. Shelale RAMAZANOVA	Dr. Shelale RAMAZANOVA
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Kore Dili ve Edebiyatı	Korean Language and Literature

Dr. Eun Kyung JEONG İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eun Kyung JEONG İstanbul University (Turkey)
Rus Dili ve Edebiyatı	Russian Language and Literature
Dr. Hadi BAK Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hadi BAK Atatürk University (Turkey)
Leh Dili ve Edebiyatı	Polish Language and Literature
Dr. Mariana BUDU İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mariana BUDU İstanbul University (Turkey)
Ukrayna Dili ve Edebiyatı	Ukrainian Language and Literature
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK 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. Bahar GÜNEŞ Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Professor Bahar GÜNEŞ Ankara Social Sciences University (Turkey)
Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Professor İbrahim GÜLTEKİN İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Dr. Özlem FEDAİ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Özlem FEDAİ İstanbul Medeniyet University (Turkey)

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. 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 DRELJERS Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Assoc. Prof. Guntars DRELJERS Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Mesut KULELİ Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mesut KULELİ Bandırma Onyedli Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Meqsud SELİM Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Assoc. Prof. Meqsud SELİM Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Tarık DURAN Belgrad Üniversitesi (Sırbistan)	Assoc. Prof. Tarık DURAN Belgrad University (Serbia)
Dr. Ahmet YIKIK Kıbrıs Üniversitesi (Kıbrıs)	Dr. Ahmet YIKIK University of Cyprus (Cyprus)
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH Rostov State University of Economics (Russian Federation)
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. Iryna DRYGA Taras Shevchenko Ulusal Üniversitesi (Ukrayna)	Dr. Iryna DRYGA Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)
Dr. Layal MERHY Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Dr. Layal MERHY Lebanese University (Lebanon)
Dr. Linda TORRESİN Padova Üniversitesi (İtalya)	Dr. Linda TORRESİN Università degli Studi di Padova (Italy)
Dr. Önder ÇANGAL Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Önder ÇANGAL Gaziantep University (Turkey)
Dr. Rachael RUEGG Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)	Dr. Rachael RUEGG Victoria University of Wellington (New Zealand)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM

TebriZ Azad İşlam Üniİersitesi (İran)	İşlamic Azad University of Tabriz (Iran)
Dr. SeVda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. SeVda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniİersitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniİersitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
YAYIN YÖNETMENİ	PUBLISHING DIRECTOR
Yasemin GÜVENİLİR	Yasemin GÜVENİLİR
DİL VE DİZİN UZMANLARI	REVIEWS AND INDEX EDITORS
İngilizce Redaksiyon	English
Dr. SeVda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. SeVda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniİersitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Serpil YAVUZ ÖZKAYA	Research Asst. Serpil YAVUZ ÖZKAYA
Kırklareli Üniİersitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Türkçe Redaksiyon	Turkish
Arş. Gör. Hakkı ÖZKAYA	Research Asst. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniİersitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Kırklareli Üniİersitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Soner TOKTAR	Research Asst. Soner TOKTAR
Kırklareli Üniİersitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Serpil KOYUNCU	Research Asst. Serpil KOYUNCU
Kırklareli Üniİersitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Mehmet TUNCER	Research Asst. Mehmet TUNCER
Kırklareli Üniİersitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dizin	Index
Arş. Gör. Büşra KAPLAN	Research Asst. Büşra KAPLAN
Kırklareli Üniİersitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
DIŞ TEMSİLCİLER	FOREIGN REPRESENTATORS
Doç. Dr. Despina PROVATA (Yunanistan)	Assoc. Prof. Despina PROVATA (Greece)
Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaria)
Doç. Dr. Eudmila MEŐKOVÁ (Slovakya)	Assoc. Prof. Eudmila MEŐKOVÁ (Slovakia)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Doç. Dr. Meqsud SELİM (Çin)	Assoc. Prof. Meqsud SELİM (China)
Doç. Dr. Tarık DURAN (Sırbistan)	Assoc. Prof. Tarık DURAN (Serbia)
Dr. Ahmet YIKIK (Kıbrıs)	Dr. Ahmet YIKIK (Cyprus)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (İtalya)	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (Italy)
Dr. Gianluca COLELLA (İsveç)	Dr. Gianluca COLELLA (Sweden)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Irak)	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Iraq)
Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lübnan)	Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lebanon)
Dr. Radmila LAZAREVIĆ (Karadağ)	Dr. Radmila LAZAREVIĆ (Montenegro)

Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (İran)	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (Iran)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Mısır)	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Egypt)
Dr. Rachael RUEGG (Yeni Zelanda)	Dr. Rachael RUEGG (New Zealand)
Dr. İbrahim YILDIRIM (Azerbaycan)	Dr. İbrahim YILDIRIM (Azerbaijan)
Dr. Amjad ALSYOUF (Ürdün)	Dr. Amjad ALSYOUF (Jordan)
DANIŞMA KURULU	ADVISORY BOARD
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. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Poland)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN	Professor Mustafa S. KAÇALIN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Metodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Metodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Doç. Dr. Despina PROVATA	Assoc. Prof. Despina PROVATA
Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Athens National and Capodistrian University (Greece)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN
Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ	Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University (Italy)
HAKEMLER	REFEREES
Prof. Dr. Abdullah EREN	Professor Abdullah EREN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ	Professor Ahmet AKÇATAŞ
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet Cüneyt ISSI	Professor Ahmet Cüneyt ISSI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet ÇAPKU	Professor Ahmet ÇAPKU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ	Professor Ahmet GÜNEYLİ
Lefke Avrupa Üniversitesi (Kıbrıs)	European University of Lefke (Cyprus)

Prof. Dr. Ahmet YİĞİT Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ahmet YİĞİT Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Prof. Dr. Alev BULUT İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Professor Alev BULUT Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Alpaslan OKUR Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Professor Alpaslan OKUR Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Asuman AKAY AHMED Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Asuman AKAY AHMED Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Atabey KILIÇ Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Professor Atabey KILIÇ Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Aymil DOĞAN Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Professor Aymil DOĞAN Hacettepe University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ayşe Banu KARADAĞ Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe KAYAPINAR Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ayşe KAYAPINAR Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Professor Bahadır GÜCÜYETER Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Bahar GÜNEŞ Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Professor Bahar GÜNEŞ Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Professor Cengiz ALYILMAZ Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Professor Duygu ÖZTİN PASSERAT Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Ece KORKUT Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Prof. Dr. Ece KORKUT Hacettepe University (Turkey)
Prof. Dr. Emel ÖZKAYA Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Emel ÖZKAYA Cumhuriyet University (Turkey)
Prof. Dr. Emine BOGENÇ DEMİREL Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Professor Emine BOGENÇ DEMİREL Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Emir İçhem İdben EL HALİDİ Kufe Üniversitesi (Irak)	Professor Emir İçhem İdben EL HALİDİ Kufe University (Iraq)
Prof. Dr. Engin YILMAZ Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Professor Engin YILMAZ Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erdoğan KARTAL Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Ergün KOCA Girne Amerikan Üniversitesi (Kıbrıs)	Professor Ergün KOCA Girne Amerikan University (Cyprus)
Prof. Dr. Erhan DURUKAN Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erhan DURUKAN Trabzon University (Turkey)
Prof. Dr. Esmâ İNCE	Professor Esmâ İNCE

Istanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Fatih BAŞPINAR	Professor Fatih BAŞPINAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU	Professor Feryal ÇUBUKÇU
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL	Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Prof. Dr. Füsün BİLİR ATASEVEN	Professor Füsün BİLİR ATASEVEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Füsün SARAÇ	Professor Füsün SARAÇ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Gökhan ARI	Professor Gökhan ARI
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ 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
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Hüseyin YAZICI	Prof. Dr. Hüseyin YAZICI
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Işın Bengi ÖNER	Professor Işın Bengi ÖNER
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	29 Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN	Professor İbrahim GÜLTEKİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 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 ÇERİBAŐ	Professor Mehmet ÇERİBAŐ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ	Professor Mehmet ÖLMEZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. 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. KAÇALİN	Professor Mustafa S. KAÇALİN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa KURT	Professor Mustafa KURT
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi 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 Economy 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. Nezir TEMUR	Professor Nezir TEMUR

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

Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Nur Melek DEMİR	Professor Nur Melek DEMİR
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Methodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Methodi University (Macedonia)
Prof. Dr. 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. Rıfat GÜNDAY	Professor Rıfat GÜNDAY
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL	Professor Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Selçuk ÇIKLA	Professor Selçuk ÇIKLA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Seval ŞAHİN	Professor Seval ŞAHİN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye)	Mimar Sinan Güzel Sanatlar University (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. Şaban SAĞLIK	Professor Şaban SAĞLIK
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Prof. Dr. Şureddin MEMMEDLİ	Professor Şureddin MEMMEDLİ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Prof. Dr. Umut BALCI	Professor Umut BALCI
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Prof. Dr. Üzeyir ASLAN	Professor Üzeyir ASLAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Prof. Dr. Yavuz KIZILÇİM	Professor Yavuz KIZILÇİM
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Yusuf TEPELİ	Professor Yusuf TEPELİ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)

Doç. Dr. Abdulkadir ATICI	Assoc. Prof. Abdulkadir ATICI
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Abdulkadir GÖLCÜ	Assoc. Prof. Abdulkadir GÖLCÜ
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Doç. Dr. Abdurrahman KOLCU	Assoc. Prof. Abdurrahman KOLCU
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BAŞAL	Assoc. Prof. Ahmet BAŞAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BENZER	Assoc. Prof. Ahmet BENZER
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet DAĞ	Assoc. Prof. Ahmet DAĞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet 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. Aitkanyim KALİEVA	Assoc. Prof. Aitkanyim 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
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. Amjad ALSYOUF	Assoc. Prof. Amjad ALSYOUF
Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Doç. Dr. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU	Assoc. Prof. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU
Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacıbayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ayfer KARA	Assoc. Prof. Ayfer KARA
Minsk Devlet Dil Bilim Üniversitesi (Beyaz Rusya)	Minsk State Linguistic University (Belarus)
Doç. Dr. Ayhan KARAKAŞ	Assoc. Prof. Ayhan KARAKAŞ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova 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. Banu İNAN KARAGÜL	Assoc. Prof. Banu İNAN KARAGÜL
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli 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

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

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. Bekir İNCE	Assoc. Prof. Bekir İNCE
Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Medeniyet 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. Bünyamin SARİKAYA	Assoc. Prof. Bünyamin SARİKAYA
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Doç. Dr. Okan Celal GÜNGÖR	Assoc. Prof. Okan Celal GÜNGÖR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey 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)
Doç. Dr. Efecan KARAGÖL	Efecan KARAGÖL
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA
Sofya Üniversitesi (Bulgaristan)	Sofia University (Bulgaria)
Doç. Dr. Elif AKTAŞ	Assoc. Prof. Elif AKTAŞ
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Doç. Dr. Emel ÖZKAYA	Assoc. Prof. Emel ÖZKAYA
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ	Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)

Doç. Dr. Erdiñç ASLAN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Erdiñç 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. Ersoy TOPUZKANAMIŞ Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ersoy TOPUZKANAMIŞ Balıkesir 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. Ertuğ CAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertuğ CAN Kırklareli 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. 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 Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Feyza TOKAT Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Funda KIZILER EMER Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. Gamze ÖKSÜZ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gamze ÖKSÜZ Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN	Assoc. Prof. Gökçen GÖÇEN

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

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf 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 USTA	Assoc. Prof. İbrahim USTA
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. İlker AYDIN	Assoc. Prof. İlker AYDIN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Doç. Dr. İlker TOSUN	Assoc. Prof. İlker TOSUN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli 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)
Doç. Dr. Ludmila MEŠKOVÁ	Assoc. Prof. Ludmila MEŠKOVÁ
Matej Bel Üniversitesi (Slovakya)	Matej Bel University (Slovakia)
Doç. Dr. Mazhar BAL	Assoc. Prof. Mazhar BAL
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz 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. Mehmet Celal VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet Celal VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet İLGÜREL İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet İLGÜREL İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet KURUDAYIOĞLU Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Recep TAŞ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet Recep TAŞ Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet SAMSAKÇI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet SAMSAKÇI İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Turgut BERBERCAN Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet Turgut BERBERCAN Çankırı Karatekin University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet YASTI Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet YASTI Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Mehrali CALP Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehrali CALP Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehtap ÖZDEN Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Melek ALPAR Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Melek ALPAR Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Meqsud SELİM Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Assoc. Prof. Meqsud SELİM Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Mesut GÜN Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mesut GÜN Mersin University (Turkey)
Doç. Dr. Mesut KULELİ Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Doç. Dr. Mesut KULELİ Bandırma Onyedi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Murad KARADUMAN Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Murad KARADUMAN Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ELMALI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Murat ELMALI İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ÖĞÜTCÜ Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Murat ÖĞÜTCÜ Kapadokya 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 KAYA Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mustafa KAYA Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Doç. Dr. Mustafa Zeki ÇIRAKLI Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mustafa Zeki ÇIRAKLI 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
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Necdet TOZLU	Assoc. Prof. Necdet TOZLU
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ	Assoc. Prof. Neslihan KARAKUŞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik 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. Nevin AKKAYA	Assoc. Prof. Nevin AKKAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül 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 Universty (Turkey)

Doç. Dr. Selim EMİROĞLU İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Selim EMİROĞLU İstanbul Aydın University (Turkey)
Doç. Dr. Sema ÇETİN BAYCANLAR Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Sema ÇETİN BAYCANLAR Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Sezai ÖZTAŞ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Susana SHKHALAKHOVA Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Dr. Susana SHKHALAKHOVA Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Suzan KAVANOZ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Dr. Suzan KAVANOZ Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Tamilla ALİYEVA Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Dr. Tamilla ALİYEVA Ardahan 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. Ümit AKIN Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ümit AKIN Bandırma On Yedi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Vesile ALBAYRAK SAK Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Vesile ALBAYRAK SAK Necmettin Erbakan 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. Yusuf POLAT Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Yusuf POLAT Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)
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	Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK

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

Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Abdulkadir HAMARAT	Dr. Abdulkadir HAMARAT
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Abdullah UÇAR	Dr. Abdullah UÇAR
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Abdulkadir ÜNAL	Dr. Abdulkadir ÜNAL
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Abdullah YILDIRIM	Dr. Abdullah YILDIRIM
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR	Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR
Maltepe Üniversitesi (Türkiye)	Maltepe University (Turkey)
Dr. Adem CAN	Dr. Adem CAN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Abidin KARASU	Dr. Abidin KARASU
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Adnan UZUN	Dr. Adnan UZUN
Bandırma Onyediy Eylöl Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyediy Eylöl University (Turkey)
Dr. Ahmad OMAR	Dr. Ahmad OMAR
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	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
Bagdat 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 Hamdi CAN	Dr. Ahmet Hamdi CAN
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey 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 ULUŐAN	Dr. Ahmet Remzi ULUŐAN
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Ahmet YEŞİL	Dr. Ahmet YEŞİL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER	Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Akram NEJABATİ	Dr. Akram NEJABATI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Alena DHAHİ	Dr. Alena DHAHİ
Istanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul 29 Mayıs 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 AKÇAY	Dr. Ali İhsan AKÇAY
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ 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 ŐAŐ	Dr. Ali Kemal ŐAŐ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Ali TÖLÖ	Dr. Ali TÖLÖ

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

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. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH
Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)	Rostov State University of Economics (Russian Federation)
Dr. Anıl ÇELİK	Dr. Anıl ÇELİK
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Anna Lia ERGUN	Dr. Anna Lia ERGUN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Antonella ELİA	Dr. Antonella ELİA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Arzu EKOÇ	Dr. Arzu EKOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Asiye ÖZTÜRK	Dr. Asiye ÖZTÜRK
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Ash ARABOĞLU	Dr. Ash ARABOĞLU
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ash FİŞEKÇİOĞLU	Dr. Ash FİŞEKÇİOĞLU
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara 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. Atilla DİLEKÇİ	Dr. Atilla DİLEKÇİ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU	Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)

Dr. Ayhan CAN	Dr. Ayhan CAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın 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)
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. Bahtiyar BAHŞİ	Dr. Bahtiyar BAHŞİ
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Banu ANTAKYALI	Dr. Banu ANTAKYALI

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

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. Barış AYDIN	Dr. Barış AYDIN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe 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. Bedri ÖZÇELİK	Dr. Bedri ÖZÇELİK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Bekir GÖKÇE	Dr. Bekir GÖKÇE
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Bekir SARIKAYA	Dr. Bekir SARIKAYA
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Bekir Şakir KONYALI	Dr. Bekir Şakir KONYALI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs 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. Berna SEVİNDİK	Dr. Berna SEVİNDİK
İstanbul Kültür Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Kültür 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. Betül ERTEK	Dr. Betül ERTEK
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Beytullah KARAGÖZ	Dr. Beytullah KARAGÖZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Bihter GÜRIŞİK KÖKSAL	Dr. Bihter GÜRIŞİK KÖKSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Bilal ALPAYDIN	Dr. Bilal ALPAYDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)

Dr. Bilge METİN TEKİN Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bilge METİN TEKİN Ankara University (Turkey)
Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ Çukurova University (Turkey)
Dr. Bilge KAYA YİĞİT Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bilge KAYA YİĞİT Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Birol BULUT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Birol BULUT Kırklareli University (Turkey)
Dr. Bircan EYÜP Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bircan EYÜP Trabzon University (Turkey)
Dr. Bora GÜRDAŞ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bora GÜRDAŞ Hacettepe University (Turkey)
Dr. Bora BAYRAM Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bora BAYRAM Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI Istanbul University (Turkey)
Dr. Burak ÇAVUŞ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Burak ÇAVUŞ Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Burak ÖZSÖZ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Burak ÖZSÖZ Marmara University (Turkey)
Dr. Burcu AYDIN Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Burcu AYDIN Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Burcu GÜRSEL Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Burcu GÜRSEL Kırklareli University (Turkey)
Dr. Burcu KAYIŞCI AKKOYUN Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Burcu KAYIŞCI AKKOYUN Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Burcu ÖZTÜRK Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Burcu ÖZTÜRK Kastamonu University (Turkey)
Dr. Burcu TAŞKIN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Burcu TAŞKIN Kırklareli University (Turkey)
Dr. Burcu TEKİN TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Burcu TEKİN TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Burcu TÜRKMEN Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Burcu TÜRKMEN Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Burcu ÜNAL Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Burcu ÜNAL Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Bülent AKAT Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bülent AKAT Çankaya University (Turkey)
Dr. Bülent ÇAĞLAKPINAR İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bülent ÇAĞLAKPINAR İstanbul 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. Canan PAŞALIOĞLU	Dr. Canan PAŞALIOĞLU
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Can KARAYEL	Dr. Can KARAYEL
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Can ŞAHİN	Dr. Can ŞAHİN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Caner ÇETİNER	Dr. Caner ÇETİNER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Caner SOLAK	Dr. Caner SOLAK
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Teknik University (Turkey)
Dr. Carl Jeffrey BOON	Dr. Carl Jeffrey BOON
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Cenk AÇIKGÖZ	Dr. Cenk AÇIKGÖZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Cenk TAN	Dr. Cenk TAN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. 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 ADIYAMAN	Dr. Ceyda ADIYAMAN
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. Cihan TUNCER	Dr. Cihan TUNCER
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
(Dr. Cihat Burak KORKMAZ	Dr. Cihat Burak KORKMAZ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt 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
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
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır 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)

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. Dilek MOĞULBAY Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dilek MOĞULBAY Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Dimitris ZEPPOS Atina Milli Kapodistrian Üniversitesi (Yunanistan)	Dr. Dimitris ZEPPOS National and Kapodistrian University Of Athens (Greece)
Dr. Dinçer APAYDIN Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dinçer APAYDIN Gazi University (Turkey)
Dr. Döne ARSLAN Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Döne ARSLAN Kastamonu University (Turkey)
Dr. Dursun ŞAHİN Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dursun ŞAHİN Giresun University (Turkey)
Dr. Duygu AK BAŞOĞUL İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu AK BAŞOĞUL İstanbul University (Turkey)
Dr. Duygu ALTINOLUK Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu ALTINOLUK Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR Cappadocia University (Turkey)
Dr. Duygu ÖZAKIN (Türkiye)	Dr. Duygu ÖZAKIN (Turkey)
Dr. Duygu SERDAROĞLU Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu SERDAROĞLU Atılım University (Turkey)
Dr. Ebru BALAMİR Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebru BALAMİR Ankara University (Turkey)
Dr. Ebru GÜVENEN Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebru GÜVENEN Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Ebubekir BOZOVALI Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebubekir BOZOVALI Atatürk University (Turkey)
Dr. Ebubekir ERASLAN Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebubekir ERASLAN Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Eda H. TAN METREŞ Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eda H. TAN METREŞ Akdeniz University (Turkey)
Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK KTO Karatay University (Turkey)
Dr. Eda TOK Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eda TOK Düzce University (Turkey)
Dr. Eleonora FRAGAI Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Dr. Eleonora FRAGAI Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Elif AKTÜRK Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Elif AKTÜRK Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Elif AYAN NİZAM Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Elif AYAN NİZAM 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 Alaprsan Türkes Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkes Science And Technology University (Turkey)
Dr. Elif PALIÇKO	Dr. Elif PALIÇKO
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Emin CENGİZ	Dr. Emin CENGİZ
Şırnak Üniversitesi (Türkiye)	Şırnak 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)
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. Emrah SEFEROĞLU	Dr. Emrah SEFEROĞLU
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Emre Eren ALKAN	Dr. Emre Eren ALKAN

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)
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 AYYILDIZ	Dr. Erdem AYYILDIZ
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal 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 DOĞRU	Dr. Erdoğan DOĞRU
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN	Dr. Erdoğan TAŞTAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Erçin AYHAN	Dr. Erçin AYHAN
Haliç Üniversitesi (Türkiye)	Haliç University (Turkey)
Dr. Erhan AKTAŞ	Dr. Erhan AKTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erhan ÇAPOĞLU	Dr. Erhan ÇAPOĞLU
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Erhan YEŞİLYURT	Dr. Erhan YEŞİLYURT
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit 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. 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. Esin ÖZER	Dr. Esin ÖZER
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes 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 OZKAYA	Dr. Esra OZKAYA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 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 Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Faruk KÖKOĞLU Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Faruk POLATCAN Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Faruk POLATCAN Sinop University (Turkey)
Dr. Fatemeh ARZJANI Tahran Üniversitesi (İran)	Dr. Fatemeh ARZJANI Teheran University (Iran)
Dr. Fatih CAN Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih CAN Amasya University (Turkey)
Dr. Fatih KANA Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih KANA Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Fatih KAYA Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih KAYA Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Fatih ODUNKIRAN İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih ODUNKIRAN İstanbul University (Turkey)
Dr. Fatih ÖZTÜRK Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih ÖZTÜRK Fırat University (Turkey)
Dr. Fatih SONA Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih SONA Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Fatih ŞİMŞEK Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih ŞİMŞEK Sakarya University (Turkey)
Dr. Fatih YAPICI Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih YAPICI Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Fatma ALBAYRAK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma ALBAYRAK Istanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Fatma ATAĞLI SAÇAK Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma ATAĞLI SAÇAK Hitit University (Turkey)
Dr. Fatma Büşra SÜVERDEM Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma Büşra SÜVERDEM Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Fatma KABA Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma KABA Pamukkale University (Turkey)
Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Fatma KARAMAN Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma KARAMAN Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Fatma KİMSESİZ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma KİMSESİZ Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Fatma KOÇ (Türkiye)	Dr. Fatma KOÇ (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. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI Gazi 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. Ferhan AKGÜN ÜNSAL	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ferzan ATAY	Dr. Ferzan ATAY
Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Hakari 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
Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)	Nişantaşı University (Turkey)
Dr. Fikri GEÇKİNLİ	Dr. Fikri GEÇKİNLİ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Filiz DUMAN	Dr. Filiz DUMAN
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel 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 Efe BULUT	Dr. Funda Efe BULUT
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Funda TÜRK BEN AYDIN	Dr. Funda TÜRK BEN 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. Gizem BARRETO MARTİNS	Dr. Gizem BARRETO MARTİNS
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Goran Salahaddin SHUKUR	Dr. Goran Salahaddin SHUKUR
Salahaddin Üniversitesi (Irak)	Salahaddin University College (Iraq)
Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL	Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology 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
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 Mükerrerrem ÖZTÜRK	Dr. Gül Mükerrerrem 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. Gülsün NAKİBOĞLU	Dr. Gülsün NAKİBOĞLU
İstanbul Teknik Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Teknik 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. Gül ŞENYAMAN	Dr. Gül ŞENYAMAN
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel 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)
Dr. Halil Erdem ÇOCUK	Dr. Halil Erdem ÇOCUK
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim BALKUL	Dr. Halil İbrahim BALKUL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim İSKENDER	Dr. Halil İbrahim İSKENDER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim ŞANVERDİ	Dr. Halil İbrahim ŞANVERDİ
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Halil KÜÇÜKLER	Dr. Halil KÜÇÜKLER
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU	Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Halis BENZER	Dr. Halis BENZER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Halit ALKAN	Dr. Halit ALKAN
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Halit AŞLAR	Dr. Halit AŞLAR
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Kyrgyz-Turkish Manas University (Kyrgyz Republic)
Dr. Haluk GÜNGÖR	Dr. Haluk GÜNGÖR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Hamza KOLUKISA	Dr. Hamza KOLUKISA
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)

Dr. Hamza KUZUCU Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hamza KUZUCU Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Handan BELLİ İnönü Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Handan BELLİ İnönü 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 ATMACA Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan ATMACA Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Hasan CUŞA Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan CUŞA 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 HARMANCI Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan HARMANCI Muş Alparslan 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 Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasene AYDIN Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hatice COŞKUN Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hatice COŞKUN Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Hatice GENÇ Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hatice GENÇ Akdeniz University (Turkey)
Dr. Hatice Kübra UYGUR Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hatice Kübra UYGUR Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Hatice Övgü TÜZÜN Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hatice Övgü TÜZÜN Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Hatice PARLAK	Dr. Hatice PARLAK

Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi 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. Huri Deniz KARCI	Dr. Huri Deniz KARCI
Ankara Medipol Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Medipol 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. Işıl ŞAHİN GÜLTER	Dr. Işıl ŞAHİN GÜLTER
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. İbrahim AKYOL	Dr. İbrahim AKYOL
Çankırı Karatekin (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. İbrahim GÜMÜŞ	Dr. İbrahim GÜMÜŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. İbrahim GÜNGÖR	Dr. İbrahim GÜNGÖR
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)

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 KOÇ Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İbrahim KOÇ Ordu University (Turkey)
Dr. İclal ARSLAN Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İclal ARSLAN Hitit University (Turkey)
Dr. İclal ŞAN KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İclal ŞAN KTO Karatay University (Turkey)
Dr. İdris SÖYLEMEZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İdris SÖYLEMEZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İlknur BAYTAR Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İlknur BAYTAR Kastamonu University (Turkey)
Dr. İlsever RAMİ İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İlsever RAMİ İstanbul Okan University (Turkey)
Dr. İlyas SUVAĞCI Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İlyas SUVAĞCI Siirt University (Turkey)
Dr. İnan GÜMÜŞ Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İnan GÜMÜŞ Isparta Uygulamalı Bilimler University (Turkey)
Dr. İnci ARAS Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İnci ARAS Anadolu University (Turkey)
Dr. İnönü KORKMAZ Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İnönü KORKMAZ Trakya University (Turkey)
Dr. İpek TAŞDEMİR Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İpek TAŞDEMİR Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. İrem ATASOY İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İrem ATASOY İstanbul University (Turkey)
Dr. İrem BAYRAKTAR Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İrem BAYRAKTAR Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. İrfan Cenk YAY İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İrfan Cenk YAY İstanbul University (Turkey)
Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU Karabük University (Turkey)
Dr. İryna DRYGA Ukrayna Milli Bilimler Akademisi (Ukrayna)	Dr. İryna DRYGA National Academy of Sciences of Ukraine (Ukraine)
Dr. İsa AKPINAR MEB (Türkiye)	Dr. İsa AKPINAR MONE (Turkey)
Dr. İsa IŞIK Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İsa IŞIK Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İsmail ABALI İğdır Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İsmail ABALI İğdır University (Turkey)
Dr. İsmail ÇOBAN Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İsmail ÇOBAN Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. İsmail DEMİR	Dr. İsmail DEMİR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart 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 Yavuz ÖZTÜRK	Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin 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 ALİYEV
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. Kamile ÇETİN	Dr. Kamile ÇETİN
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel 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. Kerim SARIGÜL	Dr. Kerim SARIGÜL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi 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)

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. Kudret Safa GÜMÜŞ Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ Aksaray Üniversitesi (Turkey)
Dr. Kudret SAVAŞ Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kudret SAVAŞ Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Kuğu TEKİN Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kuğu TEKİN Atılım University (Turkey)
Dr. Kutay UZUN Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kutay UZUN Trakya University (Turkey)
Dr. Kübra BAYSAL Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra BAYSAL Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Kübra ÖZÇETİN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra ÖZÇETİN Marmara University (Turkey)
Dr. Kübra ŞENGÜL Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra ŞENGÜL Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Kürşat EFE Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kürşat EFE Amasya University (Turkey)
Dr. Kürşad KARA Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kürşad KARA Bayburt University (Turkey)
Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN Bartın University (Turkey)
Dr. Latif YARDIM MEB (Türkiye)	Dr. Latif YARDIM MONE (Turkey)
Dr. Layal MERHY Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Dr. Layal MERHY Lebanese University (Lebanon)
Dr. Lena Akram KHEDER Arap Araştırma ve Politika Çalışmaları Merkezi (Katar)	Dr. Lena Akram KHEDER Arab Center for Research and Policy Studies (Qatar)
Dr. Levent DOĞAN Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Levent DOĞAN Trakya University (Turkey)
Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN İstanbul University (Turkey)
Dr. Lütfiye CENGİZHAN Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Lütfiye CENGİZHAN Trakya University (Turkey)
Dr. Mahmud KADDUM Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mahmud KADDUM Bartın University (Turkey)
Dr. Mahmut AKAR Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mahmut AKAR Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER Pamukkale University (Turkey)
Dr. 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. Memet ABUKAN	Dr. Memet ABUKAN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Mehmet Akif BALKAYA	Dr. Mehmet Akif BALKAYA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mehmet AKKAYA	Dr. Mehmet AKKAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU	Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. Mehmet BAKİ	Dr. Mehmet BAKİ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mehmet BARS	Dr. Mehmet BARS
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI	Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU	Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU	Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet CİHANGİR	Dr. Mehmet CİHANGİR
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN	Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Mehmet DOĞAN	Dr. Mehmet DOĞAN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ 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)

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. Mehmet Halit ATLI	Dr. Mehmet Halit ATLI
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat 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 SARAÇ	Dr. Mehmet SARAÇ
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ 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)
Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Türkiye)	Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Turkey)
Dr. Merve KARABULUT	Dr. Merve KARABULUT
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Merve MENTEŞE	Dr. Merve MENTEŞE
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (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 UĞUŞ	Dr. Mikail UĞUŞ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Mıhrıcan ÇOLAK	Dr. Mıhrıcan 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 TAŞKESENLİGİL	Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL
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. Muhsine SEKMEN	Dr. Muhsine SEKMEN
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Murad AL KAYED	Dr. Murad AL KAYED
Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Dr. Murat ALTUĞ	Dr. Murat ALTUĞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Murat KALELİOĞLU	Dr. Murat KALELİOĞLU
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Murat Sami TÜRKER	Dr. Murat Sami TÜRKER

Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Murat TOPAL	Dr. Murat TOPAL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Murat TURNA	Dr. Murat TURNA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Musa DEMİR	Musa DEMİR
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Musa TILFARLIOĞLU	Dr. Musa TILFARLIOĞLU
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
Dr. Mustafa BAL	Dr. Mustafa BAL
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Mustafa CEYLAN	Dr. Mustafa CEYLAN
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mustafa DİNÇ	Dr. Mustafa DİNÇ
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa EMEK	Dr. Mustafa EMEK
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Mustafa KARADENİZ	Dr. Mustafa KARADENİZ
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Mustafa KIRCA	Dr. Mustafa KIRCA
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Mustafa Levent YENER	Dr. Mustafa Levent YENER
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa ORHAN	Dr. Mustafa ORHAN
Dr. Mustafa Samet KUMANLI	Dr. Mustafa Samet KUMANLI
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Mustafa Said ARSLAN	Dr. Mustafa Said ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Mustafa Said KIYMAZ	Dr. Mustafa Said KIYMAZ
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman University (Turkey)
Dr. Mustafa Sarper ALAP	Dr. Mustafa Sarper ALAP
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ	Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Mustafa UĞURLU	Dr. Mustafa UĞURLU
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Mustafa ULUTAŞ	Dr. Mustafa ULUTAŞ
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mutlu Melis ÖZGERİŞ	Dr. Mutlu Melis ÖZGERİŞ
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI	Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI
Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Muzaffer KILIÇ	Dr. Muzaffer KILIÇ

Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Muzaffer MALKOÇ	Muzaffer MALKOÇ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Mücahit AKKUŞ	Dr. Mücahit AKKUŞ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Müslüm YILMAZ	Dr. Müslüm YILMAZ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Nahide ARSLAN (Türkiye)	Dr. Nahide ARSLAN (Turkey)
Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU	Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Naim ATABAĞSOY	Dr. Naim ATABAĞSOY
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Naime ELCAN KAYNAK	Dr. Naime ELCAN KAYNAK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Nazan Müge UYSAL	Dr. Nazan Müge UYSAL
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Nazan YILDIZ	Dr. Nazan YILDIZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Nazlı ALTUNSOY	Dr. Nazlı ALTUNSOY
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nazmi ALAN	Dr. Nazmi ALAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe 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 Huri YİĞİT	Dr. Neslihan Huri YİĞİT
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ	Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Neslihan KARACAN	Dr. Neslihan KARACAN
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR	Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR

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

Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Neslihan YÜCELŞEN	Dr. Neslihan YÜCELŞEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN	Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli 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. Nesrin ŞEVİK	Dr. Nesrin ŞEVİK
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
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. Nihal KALKAN YAĞCI	Dr. Nihal KALKAN YAĞCI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy 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
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nilüfer SERİN	Dr. Nilüfer SERİN
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon 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 DEMİR ÖZTÜRK	Dr. Nuray DEMİR ÖZTÜRK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nur Gülümser İLKER	Dr. Nur Gülümser İLKER
TED Üniversitesi (Türkiye)	TED 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)

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. 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. Olena KOZAN	Dr. Olena KOZAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Olgahan BAKŞİ YALÇIN	Dr. Olgahan BAKŞİ 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
Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırkkale University (Turkey)
Dr. Olcay ÖZTUNALI	Dr. Olcay ÖZTUNALI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Onur AYKAÇ	Dr. Onur AYKAÇ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Onur EKLER	Dr. Onur EKLER
Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Mustafa Kemal University (Turkey)
Dr. Onur ÖZCAN	Dr. Onur ÖZCAN
Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırkkale 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. Orhan VAROL	Dr. Orhan VAROL
Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Yüzüncü Yıl 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 Kürşat YORGANCI	Dr. Osman Kürşat YORGANCI
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik 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. Ozan Erdem GÜZEL	Dr. Ozan Erdem GÜZEL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Ozan İPEK	Dr. Ozan İPEK
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ 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)
Dr. Ömür ERBAY	Dr. Ömür ERBAY
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
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. Özgür ŞEN BARTAN	Dr. Özgür ŞEN BARTAN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Özkan UZ	Dr. Özkan UZ
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Özlem BATĞI AKMAN	Dr. Özlem BATĞI AKMAN
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt 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

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

Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)	Victoria University of Wellington (New Zeland)
Dr. Radmila LAZAREVIĆ	Dr. Radmila LAZAREVIĆ
Karadağ Üniversitesi (Karadağ)	University of Montenegro (Montenegro)
Dr. Raffaella MARCHESE (İtalya)	Dr. Raffaella MARCHESE (Italy)
Dr. Rahman AKALIN	Dr. Rahman AKALIN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ramazan ŞİMŞEK	Dr. Ramazan ŞİMŞEK
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Rana KAHRAMAN DURU	Dr. Rana KAHRAMAN DURU
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Raşit ÇOLAK	Dr. Raşit ÇOLAK
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Recai ÖZCAN	Dr. Recai ÖZCAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Recep YÜRÜMEZ	Dr. Recep YÜRÜMEZ
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kyrgyzstan)
Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ	Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Renata AKTAŞ	Dr. Renata AKTAŞ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz 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. Rifat GÜRGENDERELİ	Dr. Rifat GÜRGENDERELİ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Rifat IŞIK	Dr. Rifat IŞIK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Rıza Tunç ÖZBEN	Dr. Rıza Tunç ÖZBEN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Roberta NEPI	Dr. Roberta NEPI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Rosanna POZZI	Dr. Rosanna POZZI
Degli Studi Dell'Insubria Üniversitesi (İtalya)	Università Degli Studi Dell'Insubria (Italy)
Dr. 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 Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü 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)
Dr. Salih UÇAK	Dr. Salih UÇAK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ	Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University(Turkey)
Dr. Seçil VARAL	Dr. Seçil VARAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Seçkin SARP KAYA	Dr. Seçkin SARP KAYA
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Seda Gül KARTAL	Dr. Seda Gül KARTAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK	Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Seda TAŞ	Dr. Seda TAŞ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Seda DURAL	Dr. Seda DURAL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Seher ÇİÇEK	Dr. Seher ÇİÇEK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Selami ALAN	Dr. Selami ALAN
Bolu Abant İzzat Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzat Baysal University (Turkey)
Dr. Selcen KOCA	Dr. Selcen KOCA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Selçuk ATAY	Dr. Selçuk ATAY
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Selçuk TÜRK YILMAZ	Dr. Selçuk TÜRK YILMAZ
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi(Türkiye)	İzmir Katip Çelebi University(Turkey)
Dr. Selçuk ERYATMAZ	Dr. Selçuk ERYATMAZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Selda ADİLOĞLU	Dr. Selda ADİLOĞLU
Bursa Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Technical University (Turkey)
Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ	Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Selahattin KARAGÖZ	Dr. Selahattin KARAGÖZ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege 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. Selen TEKALP	Dr. Selen TEKALP
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY	Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Selin KILIÇ	Dr. Selin KILIÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Selin TEKELİ	Dr. Selin TEKELİ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN	Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Selmin SÖYLEMEZ	Dr. Selmin SÖYLEMEZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Sema NOYAN	Dr. Sema NOYAN
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. Semih 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. Semra ÖĞRETMEN ASLAN	Dr. Semra ÖĞRETMEN ASLAN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Senem KARAGÖZ	Dr. Senem KARAGÖZ
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Senem ÖNER	Dr. Senem ÖNER
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Arel University (Turkey)
Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN	Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Senem ÜSTÜN KAYA	Dr. Senem ÜSTÜN KAYA
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Serap ASLAN COBUTOĞLU	Dr. Serap ASLAN COBUTOĞLU
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Serap SARIBAŞ	Dr. Serap SARIBAŞ
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 DEMİREL	Dr. Serkan DEMİREL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi 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 IŞIK	Dr. Sevcan IŞIK
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü 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. Sevdâ BALAMAN	Dr. Sevdâ BALAMAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Sevdâ EMLAK	Dr. Sevdâ EMLAK
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Sevdâ KAMAN	Dr. Sevdâ KAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Sevdâ PEKCOŞKUN GÖNER	Dr. Sevdâ PEKCOŞKUN GÖNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Sevdâ POLAT	Dr. Sevdâ POLAT
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Sevdâye KÖKSAL	Dr. Sevdâye KÖKSAL
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ	Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Sevgi GÖKÇE	Dr. Sevgi GÖKÇE
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Sevinç AHUNDOVA	Dr. Sevinç AHUNDOVA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Sevinç KARAYEL	Dr. Sevinç KARAYEL
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Seydi KİRAZ	Dr. Seydi KİRAZ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Sezer Sabriye İKİZ	Dr. Sezer Sabriye İKİZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Sezin Seda ALTUN	Dr. Sezin Seda ALTUN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN
Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Shelale RAMAZANOVA	Dr. Shelale RAMAZANOVA
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)

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. Sıddık BAKIR	Dr. Sıddık BAKIR
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Sıla GEN KAYA	Dr. Sıla GEN KAYA
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Sibel AKOVA	Dr. Sibel AKOVA
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Sibel İZMİR	Dr. Sibel İZMİR
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Sibel ERGÜN ELVERİCİ	Dr. Sibel ERGÜN ELVERİCİ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Sibel KOCAER	Dr. Sibel KOCAER
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Sibel MURAD	Dr. Sibel MURAD
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Sibel YILMAZ	Dr. Sibel YILMAZ
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Orta Doğu Teknik University(Turkey)
Dr. Simla DOĞANGÜN	Dr. Simla DOĞANGÜN
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. 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. Sinem CANIM ALKAN	Dr. Sinem CANIM ALKAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Songül ERDOĞAN	Dr. Songül ERDOĞAN
Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Sopiyo MAKHATCHASHVILI	Dr. Sopiyo MAKHATCHASHVILI
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ	Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ
Haliç Üniversitesi (Türkiye)	Haliç University (Turkey)
Dr. Süleyman AYDENİZ	Dr. Süleyman AYDENİZ
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sümeyye Beyza ABAY ALYÜZ	Dr. Sümeyye Beyza ABAY ALYÜZ
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (Türkiye)	Sağlık Bilimleri 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. Şahin KIZILTAŞ	Dr. Şahin KIZILTAŞ
Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. Şenay KIRGIZ	Dr. Şenay KIRGIZ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Şenay TANRIVERMİŞ	Dr. Şenay TANRIVERMİŞ
Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)	Nişantaşı University (Turkey)
Dr. Şenol KORKMAZ (Türkiye)	Dr. Şenol KORKMAZ (Turkey)
Dr. Şerife ÇELİKKAYA	Dr. Şerife ÇELİKKAYA
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (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. Şeyda YEŞİLYURT	Dr. Şeyda YEŞİLYURT
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi 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. Şule GÜMÜŞ	Dr. Şule GÜMÜŞ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet 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 KAPLAN ALPTEKİN	Dr. Tuba KAPLAN ALPTEKİN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık 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 DEMİRTAŞ TOLAMAN	Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Tuğba Elif TOPRAK	Dr. Tuğba Elif TOPRAK

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

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. Tuğba SARIKAYA AKSOY	Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli 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
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. Ufuk GÜNDOĞAN	Dr. Ufuk GÜNDOĞAN
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Uğur DİLER	Dr. Uğur DİLER
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Uğur ÖZGÜR	Dr. Uğur ÖZGÜR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal 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. Uluhan ÖZALAN	Dr. Uluhan ÖZALAN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Umut BAŞAR	Dr. Umut BAŞAR
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Sosyal Bilimler 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. Ümmügülsüm ALBİZ	Dr. Ümmügülsüm ALBİZ
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmet Bey University (Turkey)
Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ	Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Vasfiye GEÇKİN	Dr. Vasfiye GEÇKİN
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Veli KILIÇARSLAN	Dr. Veli KILIÇARSLAN
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)

Dr. Vesile ALBAYRAK SAK	Dr. Vesile ALBAYRAK SAK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Veysel BAŞÇI	Dr. Veysel BAŞÇI
Dr. Volkan KURT	Dr. Volkan KURT
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU	Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman University (Turkey)
Dr. Yağız YALÇINKAYA	Dr. Yağız YALÇINKAYA
İstanbul Kültür Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Kültür University (Turkey)
Dr. Yakup ALAN	Dr. Yakup ALAN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Yakup GÖÇEMEN	Dr. Yakup GÖÇEMEN
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 Güniz SERTEL	Dr. Yasemin Güniz SERTEL
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Yasemin GÜRSOY	Dr. Yasemin GÜRSOY
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Yasin BEYAZ	Dr. Yasin BEYAZ
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yaşar ŞİMŞEK	Dr. Yaşar ŞİMŞEK
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Yaşar TOKAY	Dr. Yaşar TOKAY
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU	Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU
Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of Education (Türkiye)
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. Yeşim TÜKEL KANRA	Dr. Yeşim TÜKEL KANRA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 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)

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. Yıldız AYDIN Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yıldız AYDIN Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Yılmaz EVAT Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yılmaz EVAT Aksaray University (Turkey)
Dr. Yonca DENİZARSLANI Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yonca DENİZARSLANI Ege University (Turkey)
Dr. Yunus Emre ÖZSARAY İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yunus Emre ÖZSARAY İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Yunus ŞENYİĞİT Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yunus ŞENYİĞİT Sakarya University (Turkey)
Dr. Yusuf ÇOPUR MEB (Türkiye)	Dr. Yusuf ÇOPUR MNE (Turkey)
Dr. Yusuf GÖKKAPLAN Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yusuf GÖKKAPLAN Kapadokya University (Turkey)
Dr. Yusuf Mete ELKIRAN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yusuf Mete ELKIRAN Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Yusuf ŞEN Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yusuf ŞEN Düzce University (Turkey)
Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN Uşak University (Turkey)
Dr. Yüksel GİRĞİN Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yüksel GİRĞİN Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Zafer ÖZDEMİR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zafer ÖZDEMİR Kırklareli University (Turkey)
Dr. Zehra ERGEÇ Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zehra ERGEÇ Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Zekeriya HAMAMCI Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zekeriya HAMAMCI Düzce University (Turkey)
Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ Ardahan University (Turkey)
Dr. Zeynep ARKAN Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zeynep ARKAN Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep BAKAL İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zeynep BAKAL İstanbul Okan University (Turkey)
Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU Bayburt University (Turkey)
Dr. Zeynep BAŞER Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zeynep BAŞER Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zeynep GÖRGÜLER	Dr. Zeynep GÖRGÜLER

Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zeynep Gülşah KANI	Dr. Zeynep Gülşah KANI
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH	Dr. Zeynep HARPUTLU 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)

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 2022.27 (Nisan/April) HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Ahmet Cüneyt ISSI İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ahmet Cüneyt ISSI İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet ÇAPKU Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ahmet ÇAPKU Kırklareli University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ Lefke Avrupa Üniversitesi (Kıbrıs)	Professor Ahmet GÜNEYLİ European University of Lefke (Cyprus)
Prof. Dr. Emine BOGENÇ DEMİREL Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Professor Emine BOGENÇ DEMİREL Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Ergün KOCA Girne Amerikan Üniversitesi (Kıbrıs)	Professor Ergün KOCA Girne Amerikan University (Cyprus)
Prof. Dr. Erhan DURUKAN Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erhan DURUKAN Trabzon University (Turkey)
Prof. Dr. Hikmet ASUTAY Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Professor Hikmet ASUTAY Trakya University (Turkey)
Prof. Dr. Nevin ÖZKAN Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nevin ÖZKAN Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Osman MERT Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Professor Osman MERT Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Professor Rıfat GÜNDAY Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Umut BALCI Batman Üniversitesi (Türkiye)	Professor Umut BALCI Batman University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Akartürk KARAHAN Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Akartürk KARAHAN Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Doç. Dr. Beytullah BEKAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Beytullah BEKAR Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Çağrı GÜMÜŞ KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Çağrı GÜMÜŞ KTO Karatay University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğ CAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertuğ CAN Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğrul KARAKUŞ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertuğrul KARAKUŞ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Funda KIZILER EMER Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim USTA Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. İbrahim USTA Bingöl University (Turkey)
Doç. Dr. Mazhar BAL Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mazhar BAL Akdeniz 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. Melek ALPAR Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Melek ALPAR Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Özgür AY Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Özgür AY Uşak University (Turkey)
Doç. Dr. Saman HASHEMPOUR Girne Amerikan Üniversitesi (KKTC)	Assoc. Prof. Dr. Saman HASHEMPOUR Girne American University (GRNC)
Doç. Dr. Semih ZEKA Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Semih ZEKA Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Tamilla ALİYEVA Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Dr. Tamilla ALİYEVA Ardahan University (Turkey)
Doç. Dr. Vesile ALBAYRAK SAK Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Vesile ALBAYRAK SAK Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Abdulkadir HAMARAT Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdulkadir HAMARAT Iğdır University (Turkey)
Dr. Abdulkadir HAMARAT Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdulkadir HAMARAT Munzur University (Turkey)
Dr. Abdullah UÇAR Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdullah UÇAR Aksaray University (Turkey)
Dr. Ahmed ALDYAB Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmed ALDYAB Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Ahmet GÖGERCİN Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet GÖGERCİN Selçuk University (Turkey)
Dr. Ahmet Hamdi CAN Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR Kocaeli University (Turkey)
Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet Hamdi CAN Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Ahmet KARA Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KARA Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet KAYINTU Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KAYINTU Bingöl University (Turkey)
Dr. Ahmet YIKIK Kıbrıs Üniversitesi (Kıbrıs)	Dr. Ahmet YIKIK University of Cyprus (Cyprus)
Dr. Alparslan OYMAK Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Alparslan OYMAK Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Alper GÜNAYDIN Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Alper GÜNAYDIN Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Ash FİŞEKÇİOĞLU Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ash FİŞEKÇİOĞLU Marmara University (Turkey)
Dr. Ash ZENGİN İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ash ZENGİN İstanbul University (Turkey)
Dr. Atilla DİLEKÇİ	Dr. Atilla DİLEKÇİ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Aysel SARICAOĞLU AYGAN	Dr. Aysel SARICAOĞLU AYGAN
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)
Dr. Ayşegül ERGİŞİ	Dr. Ayşegül ERGİŞİ
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Bahtiyar BAHŞİ	Dr. Bahtiyar BAHŞİ
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Banu ANTAKYALI	Dr. Banu ANTAKYALI
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Barış AĞIR	Dr. Barış AĞIR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. Barış AYDIN	Dr. Barış AYDIN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Bedri ÖZÇELİK	Dr. Bedri ÖZÇELİK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Belde AKA	Dr. Belde AKA
Çağ Üniversitesi (Türkiye)	Çağ University (Turkey)
Dr. Berna SEVİNDİK	Dr. Berna SEVİNDİK
İstanbul Kültür Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Kültür University (Turkey)
Dr. Bihter GÜRIŞİK KÖKSAL	Dr. Bihter GÜRIŞİK KÖKSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ	Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Burcu TAŞKIN	Dr. Burcu TAŞKIN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Betül BAYRAKTAR	Dr. Betül BAYRAKTAR
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Betül ERTEK	Dr. Betül ERTEK
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Canan PAŞALIOĞLU	Dr. Canan PAŞALIOĞLU
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Caner SOLAK	Dr. Caner SOLAK
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Teknik University (Turkey)
Dr. Carl Jeffrey BOON	Dr. Carl Jeffrey BOON
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Cenk TAN	Dr. Cenk TAN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Cihan TUNCER	Dr. Cihan TUNCER
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Cihat Burak KORKMAZ	Dr. Cihat Burak KORKMAZ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Dilek MAKTAL CANKO	Dr. Dilek MAKTAL CANKO
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege 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. Duygu OYLUBAŞ KATFAR Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR Cappadocia University (Turkey)
Dr. Ebru GÜVENEN Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebru GÜVENEN Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Emine GÜLER (Türkiye)	Dr. Emine GÜLER (Turkey)
Dr. Esra ULUŞAHİN Ankara Hacı bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Esra ULUŞAHİN Ankara Hacı bayram Veli University (Turkey)
Dr. Erdem SARIKAYA Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdem SARIKAYA Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara University (Turkey)
Dr. Erhan ÇAPOĞLU Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erhan ÇAPOĞLU Amasya University (Turkey)
Dr. Ersin ÇETİNKAYA Ağrı İbrahim een Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ersin ÇETİNKAYA Ağrı İbrahim een University (Turkey)
Dr. Eyüp ZENGİN Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eyüp ZENGİN Sakarya University (Turkey)
Dr. Fatih CAN Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih CAN Amasya University (Turkey)
Dr. Fatma KARAMAN Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma KARAMAN Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Fatih ÖZTÜRK Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih ÖZTÜRK Fırat University (Turkey)
Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL Kırklareli University (Turkey)
Dr. Fuat DAŞ Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fuat DAŞ Bartın University (Turkey)
Dr. Gamze ŞENTÜRK Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gamze ŞENTÜRK Munzur University (Turkey)
Dr. Hakkı ÖZKAYA Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hakkı ÖZKAYA Kırklareli University (Turkey)
Dr. Halil BATUR Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halil BATUR Dicle University (Turkey)
Dr. Halit AŞLAR Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Dr. Halit AŞLAR Kyrgyz-Turkish Manas University (Kyrgyz Republic)
Dr. Hamza KOLUKISA Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hamza KOLUKISA Atatürk University (Turkey)
Dr. Hanife SARAÇ Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hanife SARAÇ Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Hasan EKİCİ Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan EKİCİ Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasan HARMANCI Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan HARMANCI Muş Alparslan University (Turkey)

Dr. Hasan Kazım KALKAN Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan Kazım KALKAN Gazi University (Turkey)
Dr. İclal ARSLAN Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İclal ARSLAN Hitit University (Turkey)
Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İnan GÜMÜŞ Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İnan GÜMÜŞ Isparta Uygulamalı Bilimler University (Turkey)
Dr. İnci ARAS Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İnci ARAS Anadolu University (Turkey)
Dr. İnönü KORKMAZ Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İnönü KORKMAZ Trakya University (Turkey)
Dr. İsmail ABALI Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İsmail ABALI Iğdır University (Turkey)
Dr. İsmail DEMİR Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İsmail DEMİR Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. İpek TAŞDEMİR Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İpek TAŞDEMİR Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Kadir KAPLAN Dr. Kamile ÇETİN Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kadir KAPLAN Dr. Kamile ÇETİN Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Kübra ŞENGÜL Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra ŞENGÜL Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Mariana BUDU İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mariana BUDU İstanbul University (Turkey)
Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU İstinye Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU İstinye University (Turkey)
Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet CİHANGİR Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet CİHANGİR Dicle University (Turkey)
Dr. Mehmet DOĞAN Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet DOĞAN Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Mehmet Halit ATLI Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Halit ATLI Fırat University (Turkey)
Dr. Mehmet YILDIZ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet YILDIZ Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Mert ÖKSÜZ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mert ÖKSÜZ Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Merve KARABULUT Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Merve KARABULUT Atatürk University (Turkey)
Dr. Mikail UĞUŞ Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mikail UĞUŞ Sakarya University (Turkey)

Dr. Muhammed HÜKÜM Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammed HÜKÜM Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Muhammed TAŞKESENLİĞİL Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammed TAŞKESENLİĞİL Atatürk University (Turkey)
Dr. Muhammet ATASEVER Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammet ATASEVER Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Mustafa EMEK Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa EMEK Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Mustafa KIRCA Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa KIRCA Çankaya 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. Muhammed Zahit CAN Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammed Zahit CAN Sakarya University (Turkey)
Dr. Nazmi ALAN Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nazmi ALAN Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Necmettin ÖZMEN İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Necmettin ÖZMEN İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Nilüfer SERİN Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nilüfer SERİN Trabzon University (Turkey)
Dr. Nurel CENGİZ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nurel CENGİZ Hacettepe University (Turkey)
Dr. Oğuzhan KALKAN Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Oğuzhan KALKAN Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Osman Kürşat YORGANCI Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Osman Kürşat YORGANCI Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Ömer Gökhan ULUM Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ömer Gökhan ULUM Mersin University (Turkey)
Dr. Önder ÇANGAL Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Önder ÇANGAL Gaziantep University (Turkey)
Dr. Özge SÖNMEZ Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Özge SÖNMEZ Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Özgür ŞEN BARTAN Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Özgür ŞEN BARTAN Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Özlem BATĞI AKMAN Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Özlem BATĞI AKMAN Siirt University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNGÖR Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Özlem GÜNGÖR Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN	Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim 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. Philip G. A. GLOVER	Dr. Philip G. A. GLOVER
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Rifat IŞIK	Dr. Rifat IŞIK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk 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. Selcen KOCA	Dr. Selcen KOCA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ	Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Serkut Mustafa DABBAGH	Dr. Serkut Mustafa DABBAGH
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Sevgi GÖKÇE	Dr. Sevgi GÖKÇE
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Sıla GEN KAYA	Dr. Sıla GEN KAYA
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Sibel AKOVA	Dr. Sibel AKOVA
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Sibel YILMAZ	Dr. Sibel YILMAZ
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Orta Doğu Teknik University (Turkey)
Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ	Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ
Haliç Üniversitesi (Türkiye)	Haliç University (Turkey)
Dr. Şule GÜMÜŞ	Dr. Şule GÜMÜŞ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Şule YILMAZ	Dr. Şule YILMAZ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Turgay GÖKGÖZ	Dr. Turgay GÖKGÖZ
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Ufuk GÜNDOĞAN	Dr. Ufuk GÜNDOĞAN
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Yağız YALÇINKAYA	Dr. Yağız YALÇINKAYA
İstanbul Kültür Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Kültür University (Turkey)
Dr. Yakup GÖÇEMEN	Dr. Yakup GÖÇEMEN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık 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. Yasemin Güniz SERTEL İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yasemin Güniz SERTEL İstanbul Universiy (Turkey)
Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)	Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU Ministry of Education (Türkiye)
Dr. Yunus ŞENYİĞİT Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yunus ŞENYİĞİT Sakarya University (Turkey)
Dr. Yusuf Mete ELKIRAN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yusuf Mete ELKIRAN Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Zeynep ARKAN Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zeynep ARKAN Ankara Hacı Bayram Veli 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 - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

EDİTÖRDEN	LXXIII
EDITOR'S NOTE	LXXIV
2022.27.01. Tekin, N. M. & Öztürk, B.: Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde devrik cümle yapısı / Inverted sentence in teaching Turkish as a foreign/second language	1
2022.27.02. Bawer, A.: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistan kökenli Özbek öğrencilerin yazma becerisindeki hataların tespiti / Detection of mistakes in writing skills of Uzbek students of Afghanistan origin learning Turkish as a foreign language	13
2022.27.03. Malkoç, M.: Türkçede birleşik isim tipleri / Compound noun types in Turkish.....	23
2022.27.04. Balci, A. & Baki, Y.: Türkçe dersi ilkokul 4. sınıf kitabındaki metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi / Examination of the sub-text questions in the Turkish lesson primary school 4th grade book according to the Bloom's Revised Taxonomy	32
2022.27.05. Fişekçioğlu, A.: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sosyal aktör olarak öğrenen ve genelleme sözcükler / Social actor and brand words in teaching turkish as a foreign language.....	58
2022.27.06. Saydam, E. N.: Okul öncesi öğretmeni adaylarının “erken okuryazarlık” kavramına yönelik algılarının belirlenmesi / Determination of preschool teacher candidates' perceptions on the concept of "early literacy"	69
2022.27.07. Güler, E.: Harezm Türkçesinde tek şekilli ve çok işlevli bir ek: -A / A single formed and multi-functioned affix –a in Harezm Turkish	85
2022.27.08. Aküzüm, L. & Bars, M.: Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi / An examination of the eading cultures of secondary school students in terms of various variables	97
2022.27.09. Taşkın, S.: Eski Oğuz Türkçesine ait bir tabirname: <i>Kâmilü't-Ta'bîr</i> / A dream interpretation of Old Oghuz Turkish: <i>Kâmilü't-ta'bîr</i>	123
2022.27.10. Serin, N. & Mert, O.: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'yle bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması / The comparison of Yedi İklim Turkish Instruction Set and the vocabulary of learners using these book.....	140
2022.27.11. Günay, G. & Özden, M.: Dijital okuryazarlık becerisi ve ana dili eğitimi çerçevesinde dijital okuryazarlığa ilişkin öğrenci ve akademisyen algıları / Digital literacy skills and perceptions of students and scholars in the context of native language education.....	163
2022.27.12. Parlak, H.: Türkçede soru kategorisinin biçimsel özellikleri, evrensel gramer ve beyin çalışmaları açısından yabancılara öğretimi / The formal characteristics of interrogative in Turkish, teaching to foreigners in terms of universal grammar and brain studies.....	184
2022.27.13. Kaya, M. & Aydın, E.: Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet duygusuna etkisinin değerlendirilmesi / Evaluation of the effects of Kemalettin Tuğcu's works on middle school students' sense of compassion.....	199
2022.27.14. Erdoğan, S.: Türkiye'de “Derleme Sözlüğü” ile ilgili yapılan çalışmalar üzerine bir bibliyografya denemesi (1990-2021) / A bibliography essey on the work done on the “Dictionary of Compilation” in Turkey (1990-2021).....	212
2022.27.15. Ayhan, E.: Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleki eğilimlerinin tespiti: Sosyal ağ analizi bulguları / Determination of professional tendencies of the students of department of Turkish language teaching : Findings of social network analysis	228

- 2022.27.16. Şenol Ebren, Z.:** Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygıları üzerine bir araştırma / A study on the concerns of language teachers who will teach Turkish as a foreign language..... 241
- 2022.27.17. Kara Özkan, N.:** Ana dili eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çok kültürlülük / Native language education and multiculturalism in teaching Turkish as a foreign language 259
- 2022.27.18. Yılmaz, Ş.:** Araç dil kullanımı açısından yabancı dil öğretim yöntemleri üzerine / On foreign language teaching methods in terms of an intermeditary language275
- 2022.27.19. Karacan, N.:** Dil bilgiselleşme açısından Eski Türkçede “Teg” edatıyla oluşmuş edat öbeklerinin işlevleri / Functions of postpositional phrases formed with the postposition “Teg” in Old Turkish in terms of grammaticalization 285
- 2022.27.20. İnce, B.:** Oğuz Atay’ın “Unutulan” adlı hikâyesinin postmodern unsurlar açısından incelenmesi / An examination of Oğuz Atay’s story “Unutulan” in terms of postmodern elements ... 295
- 2022.27.21. Seferoğlu, E.:** Nurettin Topçu’nun fikirleri etrafında Sabahattin Ali / Sabahattin Ali around Nurettin Topcu's ideas..... 307
- 2022.27.22. Kayabaşı, Ş. & Özdarıcı, Ö.:** Sezer Ateş Ayvaz’ın öykülerinde postmodern unsurlar / Postmodern elements in the stories of Sezer Ateş Ayvaz 315
- 2022.27.23. Nakıboğlu, G.:** Dâhilî cephede zihin ablukaları, kavram çıkarmaları, his işgalleri: Savaşı, Peyami Safa’nın *Bir Akşamdı* romanında kavramsal savaş metaforları üzerinden okumak / Mind blockades, concept military landings, emotional occupations on the internal front: reading war through conceptual war metaphors in Peyami Safa’s novel *Bir Akşamdı* 340
- 2022.27.24. Aslan Cobutoğlu, S.:** Kadın öykülerinde kent imgesi / City image in women's stories 363
- 2022.27.25. Kılıçarslan, V.:** Maupassant’ın Bayan Hermet hikâyesi ile Halit Ziya’nın Deliler Evinde hikâyesinin karşılaştırmalı incelemesi / Comparative analysis of Maupassant’s “Miss Hermet” and Halit Ziya’s “Deliler Evinde” 384
- 2022.27.26. Altun, S. S.:** Kent ve Nostalji: Melisa Gürpınar’ın İstanbul anlatıları / The City and nostalgia: Melisa Gürpınar’s İstanbul narratives 393
- 2022.27.27. Ergeç, Z.:** Reşat Nuri Güntekin’in ‘Bayramlık Çehre’ adlı hikâyesinin tahlili (Latin harflerine aktarımı) / Analysis of Reşat Nuri Güntekin’s story ‘Bayramlık Çehre’ (Latin letters translation) 407
- 2022.27.28. Işık, Y.:** *Hayat Mecmuası*’nda edebiyat öğretimi üzerine yapılan tartışmaların değerlendirilmesi / Evaluation of the discussions held on the teaching of literature in *Hayat Mecmuası*416
- 2022.27.29. Tılfarlıoğlu, M.:** Bu şiirler kimin I? / Whose poems are these I? 442
- 2022.27.30. Karabıyık, E. & Akçay, A. İ.:** Bosnalı Molla Mustafa Başeski’nin yayımlanmamış şiirleri / The unpublished poems of Bosnian Mustafa Başeski..... 462
- 2022.27.31. Kınay Civelek, N.:** Dinî bir eser olarak *Birgivi Risâlesi*’nde sosyal hayat unsurları / Elements of social life in *Birgivi’s Pamphlet* as a religious work475
- 2022.27.32. Turan, S. & Duman, F.:** Hattat bir şair: Sa’yî Çelebi ve gazelleri / A calligrapher poet: Sa’yî Çelebi and its gazels 489
- 2022.27.33. Mentеше, M.:** Klasik Türk şiirinde 18. yüzyıl şeyhülislamlarının güzel ahlak vasfı / In classical Turkish poetry, a description of good morals of shaykh al-islams of the XVIII. century525
- 2022.27.34. Yumurtacı, A.:** Kütahya Pazarlar ağzında sıfat-fiil kategorisi / Category of verbal adjective in accent of Kütahya Pazarlar 541

- 2022.27.35. Olcay, Ş.:** Uygur Harfli Oğuz Kağan Destanı ve Reşideddin Oğuznamesi'nde eşya simgeçiliği / Object Symbolism in the Oguz Kagan Epic with Uyghur Letters and Reshideddin Oguzname559
- 2022.27.36. Atlı, M. H.:** Yetişkin Türkofon öğrencilerin sözlük kullanımına ilişkin bir çalışma: Fırat Üniversitesi Alman dili ve edebiyatı bölümü öğrencileri örneği / A Survey of the dictionary uses of adult Turkophones: The case of German language and literature students at the University Fırat 571
- 2022.27.37. Aydın, Y. & Öğretmen Aslan, S.:** Geleneksel eril aktarımdan modern kadın yazınına: Christa Wolf'un Kassandra alımlaması - Bir karşı okuma / From traditional male transfer to modern women's literature: Christa Wolf's Cassandra reception - A contrary reading..... 589
- 2022.27.38. Zengin, E.:** Türkçedeki –mAdAn zarf-fiil ekinin Almandadaki eşdeğerlilikleri üzerine / The equivalence of the Turkish –mAdAn gerund in German610
- 2022.27.39. Koç, M.:** Abbasiler 1. dönemi (132-232 h.), (750-845 m.) bazı "deli ve vesveseci" şairleri / Abbasids 1st period (132-232 h.), (750-845 m.) some "crazy and delusional" poets..... 633
- 2022.27.40. Şanverdi, H. İ. & Dağbaşı, G.:** I. Dünya Savaşı sırasında İstanbul ve Çanakkale'ye gelen heyetin kaleme aldığı "el-Bi'setu'l-'İlmiyye ilâ Dar'il-Hilafeti'l-İslamiyye" adlı eserin propaganda açısından incelenmesi / The Propaganda analysis of the work titled "el-Bi'setu'l-'Ilmiyye ila Dar'il-Khilafeti'l-Islamiyye" written by the delegation to Istanbul and Çanakkale during the First World War 658
- 2022.27.41. Alali, A.:** أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات وأثره في تعليم مهارة الكلام للناطقين بغير العربية / Rol yapma ve hareketlerle anlatım yöntemi ile bu yöntemin anadili Arapça Olmayanlara Arapça konuşma becerisini kazandırmaya etkisi / The method of playing roles and performing movements and its impact on teaching speaking skills to non-Arabic speakers.672
- 2022.27.42. Alnaka, A.:** توجيهات الصفاقسي الصرفية للقراءات القرآنية في سورة الفاتحة / Sefâkusî'nin Fâtiha Sûresindeki Kur'ân kıraatlerine morfolojik direktifleri / Al-Safaqisi's morphological orientation to the Quranic readings in Surat al-Fatiha 685
- 2022.27.43. Çimen, Y. & Zheng, X.:** Türkçe ile Çince ünlem ifadeleri karşılaştırılması / The comparison study of Chinese and Turkish interjections701
- 2022.27.44. Aydın, B.:** Yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde özgün belgelerin seçimi ve kullanım uygunlukları / Selection of authentic materials and their suitability for use in teaching French as a foreign language710
- 2022.27.45. Öğütçü, M.:** Gerontoloji ve edebiyat: Genel bir bakış / Gerontology and literature: A general overview..... 728
- 2022.27.46. D'Angerio, R.:** Considerare and desiderare: An astronomic etymology / Considerare ve desiderare: Astronomik bir etimoloji745
- 2022.27.47. Ambarcıoğlu, H.:** The renovation of the self by the other in Iris Murdoch's carnivalesque *The Italian Girl* (1964) / Iris Murdoch'un karnivalesk *İtalyan Kızı* (1964) adlı romanında özün diğeri tarafından yenilenmesi 757
- 2022.27.48. Barreto Martins, G.:** Fighting here or in Heaven? Sherman Alexie's *The Lone Ranger and Tonto Fistfight in Heaven* / Mücadele burada mı, ebediyette mi? Sherman Alexie'nin *The Lone Ranger and Tonto Fistfight in Heaven* romanı765
- 2022.27.49. Öztürk, F.:** Racial awareness and resistance in Jessie Redmon Fauset's *Plum Bun: A Novel Without a Moral* / Jessie Redmon Fauset'in *Plum Bun: A Novel Without a Moral* adlı eserinde ırksal farkındalık ve direniş774
- 2022.27.50. Ramazanova, S.:** Türk ve Rus atasözlerinde "Ölüm" kavramına bir bakış / An overview of the concept of "Death" in Turkish and Russian proverbs 783
- 2022.27.51. Ömer, S.:** Rus dilinde ilgeçler / On the general status of particles in Russian793

- 2022.27.52. Tekeli, S.:** A.S. Puşkin'in "Yüzbaşının Kızı" adlı eserinde yer alan eski kelimeler: Arkaik ve tarihî kelimeler örneğinde / Obsolete words in A.S. Pushkin's "The Captain's Daughter": The case of archaic and historical words 808
- 2022.27.53. Karayel, C.:** Антропонимические Гнезда Очерка И.С. Тургенева «Живые Мощи», Ассоциативные Поля И Функции Антропоэтонимов / I. S. Turgenyev'in "Yaşayan Güçler" eserinde antroponimik yuvalar ve antropeotonimin ilişkili alanları ve fonksiyonları / Anthroponymic Nests of I.S. Turgenyev "Living Powers", Associative Fields and Functions of Anthropeotonim 832
- 2022.27.54. Paşahoğlu, C.:** Rusça ve Türkçe deyimlerde burun kavramı: Kültürdilbilimsel bir inceleme / The concept of 'Nose' in Russian and Turkish idioms: A cultural Linguistic analysis 840
- 2022.27.55. Çelik, K.:** Çeviride kadın izi: Feminist çeviri stratejileri / Women's mark on translation: Feminist translation strategies 853
- 2022.27.56. Öztürk Kasar, S. & Güzel, O. E.:** Ayşe Kulin'in *Nefes Nefese* adlı romanı ile İngilizce çevirilerinin kent göstergebilimi ve çeviri göstergebilimi odağında çözümlenmesi / The Analysis of Ayşe Kulin's novel *Nefes Nefese* and its English translations with a focus on urban semiotics and semiotics of translation 869
- 2022.27.57. Apaydın Azman, T. & Canım, S.:** Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programlarında çeviride bilgi teknolojileri / Place of translation technologies in Applied English Translation programs 891
- 2022.27.58. Polat, Y.:** Çevirmen eğitiminde edimbilimsel farkındalık / Pragmatic awareness in translator training 907
- 2022.27.59. Şevik, N.:** Reklam çevirisi ve çeviri stratejileri / Advertisement translation and translation strategies 931
- 2022.27.T1. Baran, E.:** Suçin, Mehmet Hakkı (2012). *Dünden Bugüne Arapça'ya Çevirinin Serüveni*. Ankara: Kurgan Edebiyat 950



RumeliDE Dil ve Edebiyat
Araştırmaları Dergisi
ISSN : 2148-7782

EDİTÖRDEN

Kıymetli okuyucu,

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin 27. Sayısı yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurulumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

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

2022.28. sayısı (**21 Haziran**) için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Mayıs 2022**'dir.

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 2022.27 (Nisan/April) 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 27th 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.

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 issue (**21 June**) numbered **2022.28** has started. The deadline for submission is **21 May 2022**.

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 2022.27 (Nisan/April)**, 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. Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde devrik cümle yapısı

Nazik Müge TEKİN¹

Burcu ÖZTÜRK²

APA: Tekin, N. M.; Öztürk, B. (2022). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde devrik cümle yapısı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 1-12. DOI: 10.29000/rumelide.1104087.

Öz

Türkçede devrik cümle yapısı tartışmalı konulardan biridir. Devrik cümle yapısını eleştiren, bunun bir dil kusuru olduğunu ve kullanılmaması gerektiğini düşünenler olduğu gibi; bu cümle yapısının edebî ve günlük ihtiyaçlardan doğduğunu, dile esneklik ile ahenk kazandırdığını düşünüp kullanmanın bir sakıncası olmadığını savunanlar da bulunmaktadır. Dil eğitiminde bu tartışmaları bir kenara bırakarak öncelikle kurallı cümle yapısını öğretmek, özellikle edebî eserlerde ve günlük hayatta kullanılan devrik cümleler hakkında bilgi vermek gereklidir. Ana dili öğretiminde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de devrik cümleyi öğrencilere tanıtmaya ve bu yapının kullanım özelliklerini açıklamanın uygun olacağı düşünülmektedir. Çünkü Türkçeyi yabancı dil/ikinci olarak öğrenen öğrenciler günlük hayatta ve ders kitaplarında devrik cümle yapılarıyla karşılaşmakta; devrik cümlenin ne olduğu hakkında bilgi sahibi olmadıkları ve devrik yapıların Türkçede kullanılabileceği konusunda derslerde bir anlatımla karşılaşmadıkları için bu tür cümleleri anlamada zorluk yaşamaktadırlar. Yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretim setlerinde devrik cümle yapısı kullanılmakta ancak konuyu açıklayan ayrı bir bölüm bulunmamaktadır. Bu nedenle çalışmada, belirtilen eksiklik doğrultusunda daha çok edebî metinlerde ya da günlük diyaloglarda karşımıza çıkan devrik cümle konusunun yabancılar için Türkçe öğretiminde C1 seviyesindeki öğrencilere öğretim materyalleri aracılığıyla anlatılması gerektiği düşünülmektedir. Çalışmada, bu amaçla hazırlanan okuma, dinleme ve yazma becerilerine uygun materyal örneklerine yer verilmekte; bu materyaller aracılığıyla konunun nasıl öğretilmesi gerektiği ele alınmaktadır.

Anahtar kelimeler: Devrik cümle, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, materyal

Inverted sentence in teaching Turkish as a foreign/second language

Abstract

Inverted sentence structure in Turkish is one of the controversial issues. There are those who criticize the inverted sentence structure and think that it is a language defect and should not be used; There are also those who think that this sentence structure arises from literary and daily needs, and that it adds flexibility and harmony to the language and argues that there is no harm in using it. In language education, leaving these discussions aside, it is necessary to teach the regular sentence structure first, and to give information about inverted sentences used in literary works and in daily life. It is thought that it would be appropriate to introduce the inverted sentence to the students and to explain the usage characteristics of this structure in teaching Turkish as a foreign language, as in mother tongue

¹ Öğr. Gör., Kastamonu Üniversitesi, TÖMER (Kastamonu, Türkiye), nmtekin@kastamonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9046-4340 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104087]

² Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği ABD (Kastamonu, Türkiye), bozturk@kastamonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4087-3370

teaching. Because students learning Turkish encounter inverted sentence structures in their textbooks and daily life; they have difficulty in understanding such sentences because they do not have any information about what an inverted sentence is and they do not encounter an explanation in the lessons that inverted structures can be used in Turkish. Inverted sentence structure is used in Turkish teaching sets prepared for foreigners, but there is no separate section explaining the subject. For this reason, in the study, it is thought that the subject of inverted sentence, which is more common in literary texts or daily dialogues, should be explained to C1 level learners through relevant texts in teaching Turkish to foreigners. In the study, examples of materials suitable for reading, listening and writing skills prepared for this purpose are included, and how the subject should be taught through these materials is discussed.

Keywords: Inverted sentence, teaching Turkish as a foreign language, material

1. Giriş

Yabancı dil/ikinci dil öğretiminde dil bilgisi öğretiminin yeri konusunda farklı görüşler belirtilmiş ve tartışmalar yapılmıştır. Yapısal dil bilgisi, dili soyut bir sistem olarak görürken işlevsel dil bilgisi dili iletişim aracı olarak kabul etmektedir (Luraghi ve Parodi, 2008, s. 6). Fontaine (2013, s. 3), dil bilgisi yapıları verilirken işleve yer verilmediğini, çalışmalarının genelinde işlevden bahsedilmediğini söylemektedir. Prag Dil Bilim Okuluyla dilin işlevsel boyutu ön plana çıkmış ve temel noktanın dilin iletişimsel yönü olduğu belirtilmiştir. Günümüzde yabancı dil öğretiminde de dilin iletişim boyutu vurgulanmaktadır. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde öğrencilerin hayatta karşılaşacakları, yazılı-sözlü iletişimlerini geliştirecek içeriklere yer verilmesi uygun olacaktır. Ancak dilde iletişim ön plana çıkarken iletişimci yaklaşımın dil bilgisi kurallarını öğretmemesi; bu kuralların sezgisel şekilde verilmesini savunması pek çok eleştiri almıştır. Celce-Murcia, Dörnyei ve Thurrell (1998), Ellis (2002) gibi birçok araştırmacı iletişim odaklı öğretimin yanında biçim odaklı öğretimin de beraber verilmesi gerektiğini, ikisinin birlikte daha faydalı olacağını dile getirmektedirler.

Larsen-Freeman (2003), dil bilgisi becerisini, öğrencilerin öğrendikleri dillere ait dilsel yapıları bağlama uygun şekilde anlam oluşturmak için kullandıkları dinamik süreçlerden biri olduğunu ifade etmiş; dil bilgisinin kendini yenileyen, değiştiren, kural ve kural dışı yapılardan daha fazla bir kavram olduğunu belirtmiştir. Ayrıca dil bilgisi öğrenimini “Biçim-Anlam-Kullanım” şeklinde birbirini etkileyen, aralarında hiyerarşik bir sıra bulunmayan üç boyutlu bir süreç olarak açıklamıştır.

Yabancı / ikinci dil öğretiminde dil bilgisi öğretimine en mesafeli duran yaklaşım “doğal yaklaşım”dır. Doğal yaklaşımın en ileri uygulama örneklerinden biri içerik temelli öğrenmedir. Bunun kökeni 1960’larda başlayan daldırma programına dayanmaktadır. Bu programın uygulanması sonrası elde edilen veriler, dil öğretim ve öğreniminde dil bilgisi açısından boşluklar ve eksiklikler oluştuğunu ortaya çıkarmıştır. Dil bilgisi öğretiminin gerekliliğini, öğrencilerin dil bilgisi konusunda farkındalıklarının artmasıyla beraber dil bilimsel yapıları edinmelerinin daha kolay olacağıyla ilgili deneyimler ve gözlemler desteklemektedir. Bu doğrultuda, bilinçli dil bilgisi etkinlikleriyle öğretim yapılmasının dil edinimi kolaylaştırdığını belirten görüşler ve ortaya koyan çalışmalar vardır. Bialystok, 1978’de “bilinç arttırma” konusunda farkındalığı sağlamak için konuyla ilgili teorik çerçeveyi çizmiş; 1981’de belirlediği stratejilerin ikinci dil öğreniminde öğrenci performansına etkisini incelemiştir. Rutherford’un ileriye dönük düzenleme argümanı da dil bilgisi farkındalığının gelecekteki öğrenmelere zemin hazırladığını kastetmekte; Schmidt ve Frota’nın 1986’daki örnek olay incelemesi ise bizlere bu konuda önemli bilgiler sunmaktadır (Çalışkan, 2020, s. 190-191). Bölükbaş Kaya (2021, s.21), aynı şekilde dilin temel kurallar

sistemi olan dil bilgisini göz ardı ederek dört temel dil becerisi kazanımlarının gerçekleşmesinin zor ve zaman alıcı olacağını ifade etmektedir.

Yabancı dil öğretiminde, öğrenciye dört temel dil becerisini kazandırmak ve öğrencilerin bu becerileri dil seviyelerine uygun şekilde kullanabilmeleri esas amaçtır. Bu amaca ulaşırken, yabancı dil öğretiminde dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşlere bakıldığında; tek başına geleneksel, yapısal bir dil bilgisinin öğretilmesinin ya da sadece sezdirme yoluyla dil bilgisi konularının kavratılmaya çalışılmasının gerekli faydayı sağlamadığı anlaşılmaktadır. Dil bilgisi öğretiminde, dilin yapısal özelliklerinin, öğrencinin iletişim ihtiyaçlarını göz ardı etmeden bir bütün şekilde ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Yabancılar Türkçenin öğretiminde Türkçenin söz dizimi konusu da aynı yaklaşımla değerlendirilmelidir.

Her dilin kendine özgü kuralları, kullanımı, mantığı ve söz dizimi bulunmaktadır. Türkçenin cümledeki genel öge sıralaması öznenin başta, yüklem sonda bulunduğu dizimdir. Bu durum fiil cümlelerinde de isim cümlelerinde de aynıdır. Dil bilgisi kitaplarında Türkçenin söz dizimi; özne, tümleş/tümleşler, yüklem sıralamasıyla verilmektedir. Bu sıralamada açık olan yüklem ve öznenin yeridir. Özne ve yüklem dışında kalan ögelerin sıralamasına ilişkin bir kesinlik bulunmamakta, farklı tümleşlerin hangi sırayla dizileceğine dair kesin bir yargıya yer verilmemektedir. Ancak Türkçe, günlük hayatta ve edebî metinlerde her zaman bu söz dizimiyle kullanılmamakta, devrik cümlelerle de karşılaşılmaktadır.

Türkçede devrik cümle kullanımı tartışmaları geçmişten bugüne devam etmektedir. Devrik yapıların kullanımı üzerinde bir görüş birliği olmasa da devrik cümleler hem sözlü hem yazılı dilde varlığını sürdürmektedir. Hayatın içerisinde kullanılan bu cümle yapısının ana dili öğretiminde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de üstünde durulması gerektiği düşünülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Türkçe öğretim setlerinde, öğretim sürecinde derslerde, yabancı dil öğrencilerin toplum içerisinde maruz kaldığı günlük Türkçede devrik cümleler kullanılmakta ancak öğrenciye bu cümlelerin kullanılabilir olduğu anlatılmamaktadır. Bu nedenle kurallı cümle yapısı öğretilen yabancı dil öğrencileri devrik cümle kullanımlarıyla karşılaştıklarında, okuduklarını ve dinlediklerini anlamada zorluk yaşamaktadır. Belirtilen bu nedenlerle ve konu ile ilgili çalışmaların olmamasından dolayı Türkçenin yabancı dil/ikinci dil olarak öğretiminde devrik cümlelerin kullanımı konusunda bir çalışma yapılması ihtiyacı görülmüştür. Dil İçin Ortak Başvuru Metninde (Council of Europe, 2020) yer alan dil kazanımları göz önüne alındığında, konunun C1 ve C2 seviyesinde ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Çalışmada Türkçede devrik cümle ve kullanımı hakkında bilgi verilmiş, devrik cümle kullanımında hangi söz dizimleri ile karşılaşıldığı üzerinde durulmuş ve ana dilinde varlığı inkâr edilemez bir unsur olan devrik cümle yapısının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilere nasıl aktarılması gerektiği ile ilgili materyal ve önerilere yer verilmiştir.

2. Türkçede devrik cümleler

Türkçe dil bilgisi kaynaklarında devrik cümle ile ilgili farklı açıklamalar ve tutumlar bulunmaktadır. Hatiboğlu (1982, s. 158) devrik cümleyi yabancı dillerin bir özenti kabul etmemiş, dilin kendi dil özelliği ve ihtiyacı doğrultusunda ortaya çıktığını söylemiş; “Yargıdaki önemi belirtmek ve dikkati yargıya çekmek için, yüklemi, özne veya nesne ya da tümleşlerden önce kullanılan tümce” şeklinde tanımlamıştır.

Slobin (1982), Türkçenin söz dizimi ile ilgili çalışmasında, 3 ögeli bir cümlede ENÖ dizilimi dışındaki tüm kullanımların (ÖNE, ÖEN, NEÖ, NÖE, EÖN) 2-3 yaşındaki çocuklar ve yetişkinler tarafından kullanıldığını ifade etmektedir. Erguvanlı (1984), çalışmasında Türkçenin bağıntılı yapısı ve zengin durum ekleri sebebiyle esnek, oynak bir sözcük dizimine sahip olduğunu ortaya koymuş; Altan (2006), sözcük dizilimi hakkında yaptığı araştırmada çocukların Türkçenin bu oynak sözcük dizilimini kullandıkları sonucuna varmıştır.

Bilgegil (1982, s. 52), cümlede yüklem yer değiştirme sebeplerini; daraltma, nazımda vezin ve kafiye zorunluluğu, üslûpta tekdüzeliği önlemek, günlük konuşmadaki ihmalkârlık, yabancıların Türkçeye hâkim olamayışları, bazı Türk yazarlarının şahsî fantezisi şeklinde sıralamaktadır.

Karahan (1998, s. 70)'a göre devrik cümle, yüklemi sonda bulunmayan cümledir. Ayrıca, “Bir dil, diğer dillerden gramer şekilleri ve cümle yapısı ile ayrılır. Türk cümle yapısının yardımcı unsurdan ana unsura doğru diziliş özelliği korunmalı, devrik cümle yaygınlaştırılmamalıdır.” düşüncesini dile getirmektedir. Ancak daha sonra aynı eserin genişletilmiş baskısında (Karahan, 2004, s. 100) bu yaklaşımdan vazgeçmiştir.

Banguoğlu (1998, s. 533-536), yazı dilimizde tartışma konusu olduğunu belirttiği devrik cümlelerin (ordre inverse) daha çok duygulu anlatışta ve kısa cümlelerde kullanıldığını söylemekte; konuşanın ön yargısını taşıyan ve önemi önceden belirtilmiş olan yüklem de cümlede bu şekilde yer değiştirmiş olarak görülebileceğini; bu ters sıraya deyimlerde çok (duygucu anlatma), atasözlerinde az (mantıkça anlatma) rastlanıldığını, nazımda ise vezin ve kâfiye zarureti nedeniyle karşılaşıldığını belirtmektedir. Ayrıca yüklem yerinden alınmasıyla vurgulu kelimenin ona yaklaştırılması, sadece zarflamayı veya isimlemeyi vurgulamak için onun cümle başına alınması ve yüklem yerinden alınıp özneye yaklaştırılması, hatta cümle başına alınması gibi nedenlerle de söz diziminde bu değişikliklerle karşılaşıldığını eklemektedir.

Ergin (2007, s. 399), Türkçede fiilin her zaman sonda bulunduğunu, vurgulanmak istenen ögenin yüklem yaklaştırıldığını söylemiştir. Ona göre, yüklem her zaman cümlede sonunda olmalıdır, ancak böylelikle bir cümle kurulabilir.

Gencan (2007, s.150-153), devrik cümleyi “yüklemi sonda bulunmayan tümce” şeklinde tanımlamış, devrik yapılar en sık gelişigüzel konuşmalarda, yazın yapıtlarında ve koşuklarda rastlanıldığını belirtmiştir. Verdiği örneklerle devrik cümlelerin dilimizde yeni kullanılmadığını, varlığının eskiye dayandığını ifade etmiş, kimi zaman devrik yapıların kurallı cümlelerden daha derin anlamlar içerdiğinden ve anlattığından bahsetmiştir.

Ketrez (2012, s. 232), “Student Grammar of Turkish adlı kitabında konuya “Kelime Sırası” başlığı altında değinmekte ve İngilizcede oldukça sabit görünümde olan kelime sırasının değişmediğini ancak Türkçede kelimelerin vurguya ve belirtmek istediğimiz yargıya göre yer değiştirebileceğini söylemektedir.

Karaağaç (2013, s. 523-524), cümlelerin ana ögesi olan yüklem, Türkçede sonda yer aldığını, yardımcı ögeden ana ögeye doğru dizilişin Türk cümle yapısının temel özelliği olduğunu; devrik cümlelerin sözlü dil kullanımında, şiir dilinde ve atasözlerinde görüldüğünü belirtmektedir.

Devrik cümle üzerine ileri sürülen görüşlere bakıldığında çeşitli tanımlar, tartışmalar ve genel kabuller olduğu görülmektedir. Pek çok dil bilgisi konusunda olduğu gibi bu konuda da birlik sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Bu konudaki görüşlerin bir kısmı devrik cümle yapısının Türkçenin dil yapısına uygun

olmadığı, dilin özüne aykırı olduğu yönüyle karşıt görüşler devrik cümlelerin Türkçenin bir parçası olduğu ve dil yapısını bozmadığı şeklindedir.

Edisün'un yaptığı incelemelerde; Orhun Abidelerinde 2, Oğuz Kağan Destanında 4, Dede Korkut Kitabında 61, Kâbusnâmede 272, Âşık Paşazade Tarihinde 165 devrik cümle tespit edilmiştir (1960). Bu durum bize devrik cümle yapısının Türkçenin ilk metinlerinde de kullanıldığını göstermektedir.

Türkçede devrik cümlelerin varlığı ve kullanılıp kullanılmaması gerektiği konusu yukarıda sıralanan görüşlerden de anlaşıldığı üzere tartışmalara neden olmuştur. Ancak yine sözü edilen çalışmalardan hareketle devrik cümlelerin Türkçede çeşitli sebeplerle kullanıldığı, Türkçenin tarihî seyirinde hep var olduğu ve dil yapısının devrik cümle kullanımına, oynak sözcük dizimine uygun olduğu anlaşılmaktadır. Söz diziminin bu değişiminde duyguların etkisi, konuşanın ruh hâli etkili olmakta; ayrıca deyimler ve atasözleri gibi kalıplaşmış ifadelerde, şiirlerde, ünlem ve soru cümlelerinde de yüklem yer değiştirdiği görülmektedir.

3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde devrik cümle kullanımı ve konu ile ilgili materyaller

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin devrik cümle kullanımları üzerinde durulması gereken bir diğer husustur. Ana dili Türkçe olan kişiler günlük hayatlarında devrik cümle yapıları kullanmaktadır. Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler bu kullanıma maruz kalmakta, aynı zamanda devrik cümle yapılarını bilmeden de olsa tercih edebilmektedirler. Altan (2012), yaptığı çalışmada Türkçeyi ana dili ve yabancı dil olarak öğrenen ve kullanan yetişkinlerin (C1-C2 seviyesi) devrik cümle kullanımı üzerinde durmuştur. Yabancı dil kullanıcılarının %10'u özne-nesne-fiil dizilimini kullanırken diğerleri ise genellikle nesne-fiil-özne ve özne-nesne-fiil dizilimini kullanmışlardır. NFÖ dizilimi tercih edildiğinde nesne her zaman belirtme durum ekiyle çekimlenmiştir. Eski bilgiyi fiilden sonra, yeni bilgiyi fiilden önce kullanmışlardır. Diğer dizimleri kullanan kişilerden biri hariç hepsinin ana dilinde çalkalama özelliğinin bulunması dikkat çekici bulunmuştur. Türkçeyi ana dili olarak kullanan yetişkinler en çok NY dizilimini kullanırken, yabancı dil olarak kullanan yetişkinler en çok ÖY dizilimini kullanmışlardır. Bahsedilen çalışmada yabancı dil öğrencilerinin büyük çoğunluğunun Türkçe kullanırken kurallı cümle kurmadıkları anlaşılmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan öğretim setlerinde de hemen hemen her seviyedeki metinlerde devrik cümle yapıları kullanılmakta, ancak öğrencilere devrik cümle ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemektedir. Öğrenciler her zaman kurallı cümle kullanmaları konusunda uyarılmakta, devrik yapı bir cümle gördüklerinde bunun yanlış bir kullanım, hatta baskı hatası olduğunu düşünmektedirler. Oysaki devrik cümle yapısı Türkçenin esnek bir dil olması sebebiyle edebî metinlerde ve günlük hayatımızda sıklıkla kullanılmaktadır. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere özellikle C1 ve C2 seviyesinde devrik cümle yapısı hakkında etkinlik materyalleri ve örneklerle bilgi verilmesinin, onların Türkçeyi daha doğru ve iyi anlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Devrik cümle yapısı ile ilgili etkinlik materyalleri kullanılmadan önce öğrencilere bu yapı ile ilgili önce sözlü şekilde örnek verilip bu kullanımın Türkçede var olduğu sezdirilmelidir. Sonrasında, devrik cümle yapısı ile kurulmuş yazılı örnekler verilerek bunların kurallı cümle hâlindeki karşılıkları da gösterilmelidir. Daha sonra dil becerilerine yönelik materyallerin kullanımına geçilmelidir. Aşağıda dil

bilgisi öğretimi kapsamında, öğrencilerin dil bilgisi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan okuma, dinleme ve yazma etkinliği materyallerine örnekler verilmiştir.

Devrik cümle yapısını kavratmak için bu beceriye yönelik diyalog hâlinde bir okuma materyali tercih edilmiştir. Öğretici okuma metnine geçmeden önce öğrencilere metin içerisinde kurallı olmayan, devrik cümleler olduğunu söyleyerek onları uyarır ve bu yapıları okuma sırasında tespit etmelerini ister. Metinde; “Hastayım biraz”, “İyi oldum sesini duyunca.”, “Düşünür müsün gelmeyi?”, “İlginç olabilir aslında”, “İsterim gelmek.”, “El yazmalarını içeriyor sergi”, “Renk ve can katmış adeta”, “Merak ettim gerçekten.”, “Sen geldin aklıma.”, “Kahve de içeriz belki.”, “Güzel vakit geçiririz seninle.” ve “Yarın ararım seni.” devrik yapılarındaki cümleler verilmiştir. Bu devrik cümleler anlamın daha anlaşılır olabilmesi için paragraf bütünlüğü içerisinde kurallı cümleler ile beraber kullanılmıştır. Okuma metniyle ilgili açık uçlu sorular, doğru-yanlış soruları yöneltilmiş; verilen devrik cümlelerin kurallı cümle hâline getirilmesi istenmiştir. Konu ile ilgili okuma etkinliği materyali şu şekildedir:

Hedef dil düzeyi: C1

Süre: 40 dakika

Öğrenme alanı: Okuma-Anlama Becerisi

Hedef/Kazanım:

Örtük ve açık tutumları, duyguları, fikirleri ve tanımlamaları anlayabilir.

Okuduklarından hedef dil bilgisini yapılarını anlar.

*Öğretici, öğrencilerden okuma etkinliği materyalini okumalarını ister.

Sanat Şehrimizde

(Hakan, üniversiteden sınıf arkadaşı Julia’yı sanat galerisine çağırmak için telefonla arar.)

Hakan: Merhaba Julia, nasılsın? CerModern’deki sergiye gidecek misin?

Julia: Merhaba Hakan, iyiyim teşekkür ederim, sen nasılsın? Ne ile ilgili bir sergi olacakmış?

Hakan: Hastayım biraz, ama iyi oldum sesini duyunca. Türk şiirine yön veren isimlerin dizeleri ile ilgili bir sergi olacakmış. Düşünür müsün gelmeyi?

Julia: İlginç olabilir aslında. Bu dönem fazla zamanım yok. Ama isterim gelmek tabii. Sergi hakkında biraz daha bilgi verirsen neden olmasın?

Hakan: Memnuniyetle bilgi veririm. 37 şairin el yazmalarını içeriyor sergi. Şairler arasında Özdemir Asaf, Orhan Veli, Cemal Süreya, Attilâ İlhan, Cahit Külebi gibi isimler var. Onların dizelerine Zafer Gençaydın, Ali Kotan, Onay Akbaş, Filinta Önal başta olmak üzere 37 ünlü ressam ve heykeltıraş tarafından renk ve can katılmış adeta. Serginin ismi “Dizelerin Renkleri”.

Julia: Şiir, resim ve heykel bir arada. Merak ettim gerçekten. Özellikle şiiri çok seviyorum biliyorsun. Hakan, söylediklerinden bir kelimeyi anlamadım. El yazmaları ne demek?

Hakan: Biliyorum tabii ki. Şiiri duyunca hemen sen geldin aklıma. El yazması, basılı olmayıp el yazısıyla yazılmış olan kitap demek Julia. Ee, ne diyorsun? Gelecek misin sergiye?

Julia: Ne zaman sergi?

Hakan: Bakayım tarihine. Bugün günlerden çarşamba, sergi ise yarın, saat 18.00'de. Sergiyi gezdikten sonra bir kahve de içebiliriz belki. Olur mu?

Julia: Tamam Hakan, hem Türk şiiri hakkında da daha fazla bilgi sahibi olurum böylelikle hem de güzel vakit geçiririz seninle. Yarın ararım seni. Görüşürüz.

Hakan: Tamam anlaştık o zaman! Yarın görüşürüz.

A)Aşağıdaki soruları yukarıdaki diyalog metnine göre cevaplayınız.

1. CerModern'deki sergi ne ile alakalıdır?

.....

2. Sergide kaç şairin eserine yer verilecektir?

.....

3. El yazması eser ne demektir?

.....

B)Aşağıdaki cümlelerin okuduğunuz metne göre doğru mu, yanlış mı olduğunu yazınız.

1. Sergi sadece resim ile ilgilidir. ()

2. Julia, sergiye gitmek istemiyor. ()

3. Sergi perşembe günü akşam saat sekizde olacaktır. ()

4. Hakan ve Julia sergiye gidecekler ama beraber kahve içmeyecekler. ()

C)Aşağıda kurallı olmayan, devrik cümleler verilmiştir. Bu devrik cümleleri kurallı cümle hâline getirip yazınız.

Devrik Cümle

Kurallı Cümle

1- Hastayım biraz.

.....

2- İyi oldum sesini duyunca.

.....

3- El yazmalarını içeriyor sergi.

.....

- 4- Güzel vakit geçiririz seninle.
- 5-Yarın ararım seni.

*Öğretici, öğrencilerden okuma metni ile ilgili açık uçlu sorulara ve doğru-yanlış sorularına cevap vermelerini ister.

*Öğretici okuma metni ile ilgili son alıştırmaya geçmeden önce Türkçede kurallı söz diziminin yanında bazen bu kurallı yapıya uymayan kullanımların olduğunu belirtir. Etkinlikteki son alıştırmada bulunan devrik cümle başlığı altındaki cümlelerin bu şekilde kurulduğunu; bu cümlelerin kurallı hâle getirilebileceğini ve anlamının aynı olacağını anlatır, örnekler verir. Daha sonra öğrencilerden etkinlik alıştırmadaki devrik cümleleri, şimdiye kadar öğrendikleri kurallı cümleler şeklinde yazmalarını ister.

3.2.Devrik cümle konusunda kullanılabilecek dinleme becerisi materyali

Türkçede edebî eserlerde özellikle şiirlerde devrik cümle yapısı sık kullanılmaktadır. Bu yapıyı içeren şiirlerden biri Yahya Kemal Beyatlı'nın "*Sessiz Gemi*" isimli şiiridir. Eser aynı zamanda bestelenmiştir. Şiirin çoğu dizesinde devrik yapı bulunmaktadır. Bu sebeple konunun öğretiminde dinleme materyali olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Devrik yapılar aşağıda parantez içinde gösterilmiştir. Belirtilen kısımlar dinleme metninde boş bırakılacak kısımlardır. Konu ile ilgili dinleme etkinliği materyali şu şekildedir:

Hedef dil düzeyi: C1

Süre: 40 dakika

Öğrenme alanı: Dinleme-Anlama Becerisi

Hedef/Kazanım:

İster canlı ister yayın olsun, doğal hızında sunulan her türlü dili neredeyse kolayca anlayabilir.

Anlaşılır biçimde yapılandırılmayan ve ilişkiler açıkça belirtilmeyip yalnızca ima edilen söylemi takip edebilir. Bazı standart dışı kullanımlar da dâhil olmak üzere çok çeşitli kayıtlı ve yayımlanmış materyalleri anlayabilir

Bazı standart dışı kullanımlar da dâhil olmak üzere çok çeşitli kayıtlı ve yayımlanmış materyalleri anlayabilir ve örtük tutumlar ve insanlar arasındaki ilişkiler dâhil olmak üzere daha ince ayrıntı noktalarını belirleyebilir.

*Öğretici, öğrencilere bir şiir dinleyeceklerini söyler ve bu şiirdeki boşlukları dinleme metnine göre doldurmalarını ister.

Dinlediğiniz şarkıya göre aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

Sessiz Gemi

Artık demir almak günü _____	(gelmişse zamandan)
Meçhule giden _____ bu limandan.	(bir gemi kalkar)
Hiç yolcusu yokmuş gibi sessizce _____;	(alır yol)
_____ o kalkışta ne mendil, ne de bir kol.	(sallanmaz)
Birçok giden _____ yerinden,	(memnun ki)
Çok seneler geçti; _____ seferinden.	(dönen yok)
Biçare gönüller! Ne _____ bu.	(giden son gemidir)
Hicranlı hayatın ne de _____ bu.	(son matemidir)
Dünyada sevilmiş ve seven nafile bekler;	
Bilmez ki giden sevgililer dönmeyecekler.	
Birçok giden _____ yerinden,	(memnun ki)
Çok seneler geçti; _____ seferinden.	(dönen yok)

Yahya Kemal BEYATLI

*Öğretici, öğrencilerin etkinliği tamamlamasının ardından edebî metinlerde, özellikle şiir türünde devrik cümle yapılarının bulunabileceğini belirtir. Bu tür cümle yapısı kullanımlarında anlamın değişmediğini söyler.

3.3.Devrik cümle konusunda kullanılabilir yazma becerisi materyali

Dil yapılarını öğretirken Türk edebiyatı eserlerinden faydalanmak öğrencilere hem edebî eserlerimiz hakkında bilgi sahibi olma hem de daha soyut düşünebilme olanağı verecektir. C1-C2 seviyesinde ve akademik Türkçe dersleri sırasında belirli bir alana yönelik bilgi aktarmak amacıyla edebî eserlerin kullanımı faydalı olacaktır. Bu doğrultuda devrik cümle yapısının öğretiminde yazma becerisi materyali olarak Sabahattin Ali'nin "İçimizdeki Şeytan" adlı eserinden alınan ve uyarlanan bir metnin kullanılması uygun görülmüştür. Konu ile ilgili yazma etkinliği materyali şu şekildedir:

Hedef dil düzeyi: C1

Süre: 40 dakika

Öğrenme alanı: Yazma Becerisi

Hedef/Kazanım:

Bir vakayı sunan veya tekliflerin veya edebî eserlerin eleştirel bir değerlendirmesini yapan, açık, akıcı, karmaşık raporlar, makaleler, denemeler ve hikâyeler üretebilir ya da yeniden düzenleyebilir.

Okuyucunun önemli noktaları belirlemesine yardımcı olan, uygun ve etkili bir mantıksal yapı sağlayabilir.

*Öğretici, öğrencilerden paragraftaki altı çizili şekilde yazılmış cümlelerin kurallı olmayan, devrik yapıyla oluşturulduğunu söyler. Bu cümleleri kurallı cümle hâline getirerek paragrafı tekrar yazmalarını ister.

Aşağıdaki metinde altı çizili şekilde belirtilen devrik cümleleri kurallı cümle hâline getirip paragrafı boş bırakılan kısma yeniden yazınız.

“...Daimi sorumlusunu bulmuştum, isteyip istemediğimi doğru dürüst bilmediğim, fakat neticesi aleyhime çıkarsa istemediğimi iddia ettiğim bu çeşit söz ve fiillerimin. Buna içimdeki şeytan diyordum. Ona yüklüyordum savunmasını üzerime almaktan korktuğum bütün hareketlerimi. Kendi suratıma tüküreceğim yerde, haksızlığa ve tesadüfün cilvesine uğramış bir mazlum gibi nefsimi şefkat ve özene layık görüyordum. Hâlbuki ne şeytanı azizim, ne şeytanı? Bu uydurmamız bizim. Gururumuzun, aptallığımızın. İçimizdeki şeytan bir kaçamak yolu pek de kurnazca olmayan. İçimizde yok şeytan. İçimizde acz, tembellik, iradesizlik, bilgisizlik ve bunların hepsinden daha korkunç bir şey var: Hakikatleri görmekten kaçmak alışkanlığı var.”

(Metin, Sabahattin Ali (2016)'nin “İçimizdeki Şeytan” isimli eserinden alınıp uyarlanmıştır.)

.....
.....
.....
.....
.....

4. Sonuç ve öneriler

Yabancı dil/ikinci dil öğretiminde “Dil bilgisi sistematik şekilde öğretilmeli midir?” sorusu zaman zaman tartışmalara neden olmuş, konu hakkında pek çok görüş savunulmuştur. Yabancı dil öğretimi sürecinde dil bilgisi öğretiminin dil becerilerinin öğretimine zemin hazırlaması, dil boşluklarının giderilmesine yardımcı olması ve dil farkındalığını artırması bakımından gerekli olduğu düşünülmektedir.

Çalışkan'ın (2020), dil bilgisi öğretimine karşı çıkan doğal yöntemle ilişkili daldırma programı uygulanması sonucunda, dil öğretimi ve öğreniminde dil bilgisi açısından boşluklar ve eksiklikler oluştuğunu; öğrencilerin dil bilgisi konusunda farkındalıklarının artmasıyla dil bilgisel yapıları

edinmelerinin daha kolay olacağıyla ilgili deneyimler ve gözlemleri aktarması da yukarıdaki paragrafta savunulan görüşü desteklemektedir. Ayrıca, Larsen-Freeman (2003), dil bilgisi becerisini, öğrencilerin öğrendikleri dillere ait dilsel yapıları bağlama uygun şekilde anlam oluşturmak için kullandıkları önemli bir öge olarak kabul etmekte; Bölükbaş Kaya (2021, s.21) da aynı şekilde dilin temel kurallar sistemi olan dil bilgisi öğretiminin, temel dil becerilerinin öğretiminde-öğreniminde süreci olumlu etkileyeceğini ifade etmektedir.

Türkçede devrik cümle kullanımının varlığı ve gerekliliği konusunda çeşitli tartışmalar yaşanmış, bu yapıyı kimi bilim insanları bir dil kusuru olarak kimileri ise dilin bir parçası olarak görmüştür. Cümlede daraltma, vurgu, şiirlerde kafiye sağlama, günlük dil kullanımındaki pratikliği devrik cümlelerin Türkçede kullanılma sebepleri arasındadır. Bu sebepler bile bize devrik cümlelerin dilimizdeki yerini, dile esneklik ve anlatım çeşitliliği kazandırdığını göstermektedir.

Dilimizin bir parçası olan devrik cümle yapısının ana dili öğretiminde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil/ikinci dil olarak öğretiminde de ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Hâlihazırda kullanılan Türkçe öğretim setlerinde metinlerde devrik cümleler kullanılmaktadır ancak bu yapıları anlatan, bunun bir dil kusuru değil, çeşitlilik olduğunu aktaran bir bölüm ve etkinlik materyali bulunmamaktadır. Dolayısıyla öğrenciler bu cümleleri çoğunlukla yanlış kullanılmış cümleler olarak değerlendirmektedirler.

Ana dil kullanıcılarının yanında yabancı/ikinci dil kullanıcıları da yaşamlarında devrik yapıları istemli ya da istemsiz şekilde kullanmaktadır. Altan'ın (2012), çalışmasında yabancı dil kullanıcılarının %10'unun özne-nesne-fiil dizilimini kullanırken diğerlerinin ise genellikle nesne-fiil-özne ve özne-nesne-fiil dizilimini kullandıkları sonucuna ulaşması da yabancı/ikinci öğrencilerinin devrik cümle yapılarına sıklıkla başvurduklarını göstermektedir. Çalışmada ulaşılan bu sonuç bize devrik cümlelere yabancı dil öğretiminde yer verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Yabancı dil/ikinci olarak Türkçe öğretiminde C1-C2 seviyesindeki öğrenciler Türkçenin çoğu dil bilgisi yapısını öğrenmiş, dil yetkinlikleri ileri düzeyde olan öğrenciler olarak kabul edilmektedir. Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metninde (Council of Europe, 2020) yer alan soyut, karmaşık ve aşına olmadığı konuları takip edip kavrayabilir; standart dışı kullanımlar da dâhil olmak üzere çok çeşitli kayıtlı ve yayımlanmış materyalleri anlayabilir; ince ayrımları ve örtük anlamları anlayabilir; çeşitli edebî metinleri okuyabilir ve fark edebilir; tutum, ruh hâli ve amaçlar konusunda çıkarım yapmak ve daha sonra ne geleceğini tahmin etmek için bağlamsal, dil bilgisel ve sözcüksel ipuçlarını kullanma konusunda beceri sahibidir gibi C1 ve C2 öğrenci kazanımları mevcuttur. Belirtilen dil seviyelerindeki öğrencilerin dil yetkinlikleri ve kazanımlar göz önüne alındığında, öğrencilere devrik cümle yapısının C1 ve C2 seviyesinde, özellikle edebî metinlerle birlikte verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde materyal kullanımı konunun kalıcılığını sağlaması, konuyu somutlaştırması ve öğrenciyi motive etmesi açısından önemlidir. Devrik cümleler öğretilirken de çeşitli materyallerin kullanılması uygun olacaktır. Bu çalışmada, konu ile ilgili okuma, dinleme ve yazma becerileriyle ilgili etkinlik materyallerine örnek verilmeye çalışılmıştır. Materyallerde öğrencilerin Türk edebiyatını tanımaları ve dil seviyesi bakımından daha soyut düşünmelerini sağlamak açısından edebî eserlerden yararlanılmıştır. C1 ve C2 seviyesine uygun ve özellikle akademik Türkçe öğretirken akademik alanlara göre hazırlanmış; içerisinde ilgili alan literatüründen kelimeler kullanılarak oluşturulmuş metinler kullanılmasının öğrencilere ön bilgi vereceği ve onlara lisans eğitimleri sırasında yardımcı olacağı umulmaktadır.

Kaynakça

- Ali, S. (2016). *İçimizdeki Şeytan*. İstanbul: YKY.
- Altan, A. (2006). Türkçede sözcük diziminin önemi. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri* içinde. 12 Mayıs 2006. Maltepe Üniversitesi, ss.51-61.
- Altan, A. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak kullananların sözcük dizimi özellikleri. 26. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri* içinde. 24-26 Mayıs 2012. Süleyman Demirel Üniversitesi, ss. 175-183.
- Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK Yay.
- Bilgegil, M., K. (1982). *Türkçe dil bilgisi*. İstanbul: Dergâh Yay.
- Bölükbaş Kaya, F. (2021). Soru ve cevaplarla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı. E. Boylu (Ed.) *Yabancılar Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi* içinde (ss. 21-25). Ankara: Pegem Akademi
- Celce-Murcia, M. ve Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teachers' course*. Second edition. Boston: Heinle & Heinle
- Council of Europe, (2020). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Çalışkan, N. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı. H. Karatay (Ed.) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dilbilgisi Öğretimi* içinde (ss. 177-220). Ankara: Pegem Akademi.
- Ediskun, H. (1960). Devrik cümle üzerinde bir araştırma. *Türk Dili*, 100, ss.193-197.
- Ellis, R. (2002). Practice or Consciousness-raising? By Jack C. Richards, Willy A. Renandya. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice* içinde.
- Ergin, M. (1980). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yay.
- Ergin, M. (1993). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yay.
- Erguvanlı, E. (1984). *The function of word order in Turkish grammar*. California: University of California Press.
- Fontaine, L. (2003). *A systemic functional introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatiboğlu, V. (1982). *Türkçenin sözdizimi*. Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Basımevi.
- Karaağaç, G. (2013). *Türkçenin Dil bilgisi*. Ankara: Akçağ Yay.
- Karahan, L. (1998). *Türkçede sözdizimi*. Ankara: Akçağ Yay.
- Karahan, L. (2004). *Türkçede sözdizimi*. Ankara: Akçağ Yay.
- Ketrez, F. N. (2012). *A student grammar of Turkish*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Kanada: Heinle & Heinle.
- Luraghi, S. ve Parodi, C. (2008). *Key terms in syntax and syntactic theory*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Slobin, D. (1982). *Universal and particular in the acquisition of language*. Gletiman.

02. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistan kökenli Özbek öğrencilerin yazma becerisindeki hataların tespiti¹

Asaludin BAWER²

APA: Bawer, A. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistan kökenli Özbek öğrencilerin yazma becerisindeki hataların tespiti. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 13-22. DOI: 10.29000/rumelide.1104093.

Öz

Diğer yabancı dil öğretimi süreçlerinde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde zorlukların yaşandığı alanlardan biri, yazma becerisidir. Yazma becerisinin geliştirmesi diğer dil becerilerine göre daha zordur ve zaman almaktadır. Bu duruma alanyazında muhtelif araştırmacılar tarafından dikkat çekilmiş ve farklı öğrenci gruplarının yazma becerilerindeki hataların saptanması yapılmıştır. Ancak Türkçe öğrenme konusunda son derece istekli olan Afganistan kökenli Özbek öğrencilerin yazma becerisi yeterli düzeyde araştırılmamıştır. Afganistan'da süregelen istikrarsız ortam ve savaş şartları bölgede araştırma yapmayı zorlaştırırsa da bu ülke yabancılara Türkçe öğretimi açıdan önem arz etmektedir. Çünkü ülke genelinde Türkoloji bölümlerinde, özel dil kurslarında, ilk-orta ve yüksek kademeli eğitim kurumlarında hâlihazırda Türkçe öğretilmektedir. Bu makalede Türkçe öğrenen Afganistan kökenli Özbek öğrencilerin Türkçe yazma becerisi düzeyinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve çözüm önerileri sunulması amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini Mezar-ı Şerif'te Belh Üniversitesinde Türkçe eğitim gören 1. sınıf Afganistan kökenli Özbek öğrenciler oluşturmaktadır. Afganistan Özbekleri açısından Türkiye Türkçesi her ne kadar ana dillerine yakınlık sebebiyle öğrenilmesi kolay bir dil gibi görünse de gerek Farsçanın gerekse de Özbekçenin etkisiyle yazılı anlatımda hedef kitle tarafından pek çok hatanın yapıldığına şahit olunmaktadır. Bu çalışma çerçevesinde söz konusu hatalar, kategoriler hâlinde analiz edilmiş çalışmanın sonunda ise bu hataları en aza indirebilmek adına bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, yazma becerisi, Afgan Özbekleri

Detection of mistakes in writing skills of Uzbek students of Afghanistan origin learning Turkish as a foreign language

Abstract

The main objectives of teaching Turkish as a foreign language are to provide students with the necessary competencies while teaching Turkish. As in other foreign language teaching processes, one of the areas where various difficulties are encountered in the process of teaching Turkish as a foreign language is the writing skill. Writing skill, one of the most vital indicators in the language learning process, is one of the important components of the targeted ability to communicate while learning a language. The student has overcome one of the barriers to language skill in line with the level at which he can write the target language in accordance with the rules. Despite the importance of writing skills

¹ Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi doktora programında Prof. Dr. Nurettin Demir danışmanlığında tamamlanan doktora tezinden hareketle hazırlanmıştır.
² Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (Ankara, Türkiye), asludin.bawar9@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6098-5938 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.02.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104093]

in teaching Turkish as a foreign language, when the literature is examined, the low number of studies in which students are evaluated according to different writing criteria is striking. The writing skills of Afghan Uzbeks, who are particularly eager to learn Turkish, have not been adequately researched. In this article, it is aimed to determine the level of Turkish writing skill of Afghanistan Uzbeks who learn Turkish and to present the problems they encounter and to offer solutions. The population of the study consists of the 1. grades of Afghanistan Uzbek students studying Turkish at Belh University. In this direction, the 1. th grade students were included in the study.

Keywords: Turkish as a foreign language, writing skills, Afghan Uzbeks

Giriş

Günümüzde yabancı dil öğrenimi, çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün bir yaşam tarzı olmasıyla birlikte ön plana çıkan bir alan olarak ifade edilebilir. Yabancı dil öğrenmek, bu anlamda hem bireysel hem de toplumsal gelişimin ve dönüşümün bir göstergesi olarak önemli bir yeterliliğe işaret eder.

Yabancı dil öğreniminin iletişimsel boyutta ve tam manasıyla gerçekleştirilebilmesi için okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel dil becerisinin hedef dilde geliştirilebilmesi/aktif kullanımı önem arz etmektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde sözlü ve yazılı yeterliliklerin paralel geliştirilmesi oldukça önemlidir (Arslan ve Kılıc, 2015, s. 170). Kendini ifade etmenin bir aracı olan yazma becerisi çok yönlü ve karmaşık bir yapıda olup öğrenen ve öğreten açısından kritik bir değere sahiptir. Bu bağlamda yazma becerisini geliştirmek hem eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini hem de Türkçenin dil bilgisel yapısına hâkim olmayı gerektirir (Ungan, 2007). Bu bakımdan yazma becerisinin geliştirilebilmesinin önemi açıktır. Yazma becerisi, bireyin iç dünyasının dışavurumu olarak tanımlanmakla beraber (Çelik, 2019) aynı zamanda öğrencilerin en fazla zorlandığı becerilerdendir (Genç İlter, 2014; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Demiriz ve Okur, 2019). Bu nedenle yazma becerisine yönelik yapılacak araştırmaların her biri ayrı bir öneme sahiptir.

Bu çalışmanın konusu, Afganistan kökenli Özbek öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlardır. Türkçe öğrenen Afganistan kökenli Özbek öğrencilerin yazma sorunlarını ana hatlarıyla ortaya koymak ve bu kapsamdaki sorunlara çözüm önerileri sunmak ise çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışma çerçevesinde Afganistan kökenli Özbek öğrencilerin Türkçe öğrenirken ana dillerinin Türkçeye yakın olması nedeniyle hata yapabilecekleri varsayılmaktadır.

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın modeli

Çalışma, nitel desenli tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir.” (Karasar, 2010, s. 77).

1.2. Evren ve örneklem

Çalışmanın odak noktasını, Belh Üniversitesinde Türkçe öğrenen Afganistan kökenli Özbek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Belh Üniversitesinde Türkçe öğrenen 1. sınıf öğrencilerin arasından araştırmaya gönüllü olarak katılan 14 öğrenciden elde edilmiştir.

1.3. Verilerin toplanması

Veriler, öğrencilere Charlie Chaplin'in *The Kid* filminden bir kesit izletildikten sonra gördüklerini yazılı olarak ifade etmeleri istenerek elde edilmiştir.

1.4. Verilerin analizi ve yorumlanması

Araştırmadaki verilerin değerlendirilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan veriler üzerinden değerlendirme yapmaktır. Burada yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu çalışma çerçevesinde araştırmanın verilerini oluşturan öğrenci kâğıtları incelenerek genel bir çerçeve içinde kodlanmıştır. Daha sonra ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi ve yazım yanlışları başlıkları altında değerlendirilmiştir.

2. Bulgular ve yorumlar

Aşağıda kompozisyon kâğıtlarında geçen yanlışlar kodlanarak listelenmiş, yanlarına doğru ifadeler yazılmıştır. Bir sonraki bölümde ise hatalar sınıflandırılarak incelenmiştir. Kompozisyonlarda tespit edilen hatalar şöyledir:

K-1-68 “bilim yurtu” (bilim yurdu) “İzlediğim Filim köp güzaldı” (izlediğim film çok güzeldi) “KorKaK bir ademiş” (korkak bir adammış) “güzel kız geliyor” – (güzel kız geliyor) “iKelesi bir bolup oradan Kaçıyor” – (ikisi bir olup oradan kaçıyorlar).

K-1-67 “Belkh üniversite okuyorum” (Belh Üniversitesi'nde okuyorum) “ham attan kaçıyor ham aslandan ham köpakdem” (hem attan kaçıyor hem aslandan hem de köpekten) K-1-63 “bu bölümte okuyorum” (bu bölümde okuyorum) “kizi seviyor unula evlenecektir” (kızı seviyor, onunla evlenecek) “film bu şekilde hatim oluyor” (film bu şekilde bitiyor) K-1-61 “öğrenciyem” (öğrenciyim)m “çok korkiyör” (çok korkuyor) “Filim devam etmektedir” (film devam etmektedir) K-1-60 “birinci sınıf” (birinci sınıf) “çünkü konuşmuyordu” (çünkü konuşmuyordu) “bir kız bir kopak vardır” (bir kız ve bir köpek vardır) K-1-59 “o kız bunu sevmi için” (o kız bunu sevmediği için) “buriadin çikiyor” (buradan çıkıyor) K-1-57 “Benim Adım” (Benim adım) “Sinipte” (sınıfta) “Eşekten kaçıyor” (eşikten - kapıdan kaçıyor) “sevgilisi onun seviyor iki güzel hayat yaşıyor” (sevgilisi onu seviyor, ikisi güzel bir hayat yaşıyorlar) K-1-55 “Babam adı” (babamın adı) “o kız” (o kız) “özünü elitikle öldürmek istiyor” (kendini elektrikle öldürmek istiyor) K-1-53 “vilayaty danım” (vilayetindenim) “birinlik sinifteyim” (birinci sınıftayım) “bu sebepten kendi öldürmek istiyor” (bu sebepten kendini öldürmek istiyor) “biticğni bilmiyor” (biteceğini bilmiyor) K-1-52 “birinci sınıfı” (birinci sınıf) “Menin Bu Filimdn anladığım” (benim bu filmde anladığım) “tört kişi bardur” (dört kişi vardır) “kapıyı açuçak” (kapıyı açacak) “korkap düşüyor” (korkup düşüyor) K-1-(39-8) “birinci snipiyım” (birinci sınıfım) “ilk snipte olduğum için” (ilk sınıfta olduğum için) “ozur” (özür) “çök keliteli” (çok kaliteli).

K-1-33 “biriçi sınıf öğrencisiyim” (birinci sınıf öğrencisiyim) “atdan” (attan) “qorkup” (korkup) K-1-32 (2) “bölümü” (bölümü) (15) “örğrecisiyim” (öğrencisiyim) (15) “ışarat” (işaret) K-1-34 (15) “bü” (bu) (1) “filiminda” (filminde) (15) “kafları” (kaplamı).

2.1. Ses bilgisi yanlışları

2.1.1. Ünlüler

Ciğerlerden gelen havanın ağız kanallarında herhangi bir engelle uğramadan çıkmasıyla oluşan, sadece ses yolundaki daralma ve genişleme ile çeşitlenen, dil ve dudakların oluşturduğu seslere ünlü denir (Korkmaz, 2007, s. 225). 1. sınıf öğrencilerin ses bilgisi alanında en çok yaptıkları yanlış ünlü uyumlarıyla ilgilidir. Bilindiği üzere Özbekçede ünlü uyumları Farsi dillerinin etkisiyle bozulmuştur. Bu nedenle öğrenciler Türkçe yazarken ana dillerinde olduğu gibi yazma eğilimine girmiş ve ünlü uyumuna dikkat etmemişlerdir. Oysa Türkiye Türkçesinde ünlü uyumları Özbekçeye göre daha yaygındır (Tursunov, 1992, s. 258). Ancak öğrencilerin kompozisyon yazarken bunu yaygın biçimde göz ardı ettiği görülmektedir. Aşağıdaki örneklerde Türkçe kökenli kelimelerde artlık-önlük uyumu ya da kalınlık incelik uyumu olarak bilinen ilkelerin göz ardı edildiği görülmektedir:

filiminda (K-1-34), açıyör (K-1-32), bilmadım (K-1-60), korkiyör (K-1-61), güzaldı, güzel, eliktiriktan, ademiş (K-1-68), kız bir kopak (K-1-60), Benim Adım, o kız (K-1-57), sınıfı (K-1-52), ilk sınıpte, çok keliteli, deli gibi bir kişidir [K-1-(39-8)], biriçi sınıf (K-1-33), bir ödeye (K-1-32).

Özbekçede dudak uyumu da Türkiye Türkçesindeki kadar yaygın değildir. Derlenen veriler, öğrencilerin dudak uyumunu da göz ardı edebildiklerini göstermektedir:

yurtı (K-1-68), bardur (K-1-52), açuçak (K-1-52), korkap (K-1-52), düşünmüyorum (K-1-39), kişidir (K-1-39), anladum (K-1-39).

1. sınıf öğrencilerinde her iki ünlü uyumunu da ilgilendiren yazım yanlışları görülmektedir. Bu yanlışlar dar ünlülerin veya geniş yuvarlak ünlülerin yazımında öne çıkmaktadır. Özbekçede bilindiği üzere /ı/ ünlüsü ancak art damak ünsüzleri çevresinde görülür. Diğer durumlarda ise İran dillerinin etkisiyle ünlü, ön damaksillaşmıştır. Yazımda ı/i, u/ü, o/ö sesleri ayrılmaz. Özbekçedeki bu durum, öğrencilerin Türkçe kompozisyonlarına da yansımaktadır: *qız (K-1-68), kızı (K-1-63), korkiyör (K-1-61), sınıf, konuşmuyordu, kopak, bilmadım (K-1-60), adım, sınıfte (K-1-57), kız (K-1-55), sınıfteyim (K-1-53), sınıfı (K-1-52), sınıfım (K-1-39), sınıf, çok (K-1-33), bölümü, ödeye, açıyör (K-1-32), bü (K-1-34).*

Türkçede iki heceli kelime sonundaki dar ünlüler, ünlüyle başlayan bir ek aldıklarında düşme eğilimi gösterir. 1. sınıf öğrencilerin yazım yanlışları incelendiğinde bu konuda ciddi bir yanlışla rastlanmamaktadır. Ancak sık kullandıkları bir kelime olan ve standart Türkçe *film* biçiminde yazılan kelime ve türevlerinin, konuşma dilinde olduğu gibi yazdıkları görülmüştür: *filimi, filmde, filminden.*

2.1.2. Ünsüzler

Türkçe bir kelimeye gelen yapım ve çekim ekleri, kendinden önceki son ses ile ötümlülük-ötümsüzlük uyumuna girmektedir. 1. sınıf öğrencilerin Türkçede ünsüz benzeşmesi ya da ünsüz uyumu olarak da bilinen bu konuda yaptıkları yazım yanlışları şöyledir:

Bilim yurtı (K-1-68), bölümte (K-1-63), sebebden (K-1-53), atdan (K-1-33).

Türkiye Türkçesinin fonolojik kurallarından biri de kimi istisnaları olmakla birlikte *p, ç, t, k* seslerinden biri ile biten Türkçe ya da yabancı kelimelere ünlüyle başlayan bir ek getirildiğinde kelime sonundaki ünsüz sırasıyla *b, c, d, ğ*'ye dönüşmektedir. Özbek öğrencilerin bu kuralı uygulamakta zorlandıkları görülmektedir:

yurtı (K-1-68), eşikni (K-1-68), etiyor (K-1-32).

2.2. Biçim bilgisi

Biçim bilgisi, dildeki anlamlı ve işlevli en küçük birimlerin yapı, işlev ve kullanımını inceleyen bir alandır. Bu çalışmada kullanılan veriler, Afganistan kökenli Özbek öğrencilerin eklerin yazımında da birtakım yanlışlar yaptıklarını göstermektedir.

İsim morfolojisinin önemli parçalarından biri olan iyelik ekleri, eklendiği sözcüklerde sahiplik kategorisini temsil eder (Abdurahmanov, 1980, s. 58). Türkçede iyelik ekleri *-(i)m, -(i)n, -(s)i, -(i)miz, -(i)niz* ve *-leri*'dir. Söz konusu ekler ses uyumlarına girer. Çalışmada kullanılan veriler, öğrencilerin iyelik eklerini kullanma konusunda ciddi bir sıkıntı yaşamadığını göstermektedir. Kompozisyonlarda geçen *Belkh üniversite (K-1-67)* örneğinde iyelik ekinin yazılmaması bu konudaki tek hatadır. Cümlede kelimeler arası ilişkileri gösteren durum eklerinde ise bazı sıkıntılar öne çıkmaktadır. Örneğin bir öbekte ilgi ekinin unutulduğu görülmektedir: *Babam adı (K-1-55)*. Bir diğer örnekte ise belirtme eki yerine ilgi ekinin kullanıldığı tespit edilmiştir: *onun seviyor (K-1-57)*. Bir başka örnekte ise belirtme ekinin kullanılmadığı görülmüştür: *kendi öltürmek istiyor (K-1-53)*. Yönelme ekinin kullanımında bir hataya rastlanmazken, bir örnekte bulunma durum ekinin atlandığı tespit edilmiştir: *Belkh üniversite okuyorum (K-1-67)*.

Türkçenin fiil çekim sistemi isim çekim sistemine göre daha karmaşıktır. Fiil köküne çeşitli ekler gelebilmekte ve bu ekler farklı işlevleri karşılayabilmektedir. Derlenen verilerde Belh Üniversitesinde Türkçe öğrenen Afganistan kökenli Özbek öğrencilerin fiil çekiminde önemli derecede bir yazım hatasına rastlanmamaktadır. Sadece *yaşıyor (K-1-57)* ve *gediyor [K-1-(39-8)]* örneklerinde 3. çoğul şahıs eki unutulmuştur. Fakat söz konusu örnek Türkçede duruma göre bir hata olarak görülmebilir.

2.2.1 Söz dizimi yanlışları

2.2.1.1. Cümlelerin öğeleri

Cümle; bir düşüncüyü, dileği, haberi ya da duyguyu tam olarak anlatan, bir veya birden çok sözcükten oluşan anlatım birimidir. Bir cümledeki sözcük ya da sözcük gruplarının çeşitli görevleri vardır. Cümlelerin oluşumu için çekimli bir fiil ya da ek fiille çekimlenmiş isim soylu bir sözcük gerekir. Bu iki unsurdan birinin özelliklerine sahip bir sözcük, bir cümleyi oluşturmak için yeterlidir. Cümledeki işi, hareketi, yargıyı bildiren çekimli unsur yüklemidir. Yükleme, cümlede yargı bildiren çekimli öge de denilebilir. Yüklem, yukarıda işaret edildiği gibi cümlelerin temel ögesidir. Yüklemin bildirdiği iş, oluş ya da durumu yapan veya cümledeki olanı karşılayan öge ise öznedir. Özne, cümlelerin temel ögesidir ancak her cümlede bulunmak zorunda değildir. Cümlelerin yardımcı öğeleri nesne, dolaylı tümleç (yer tamlayıcısı), zarf tümleci (zarf tamlayıcısı) ve edat tümlecidir. Nesne, cümlede öznenin yaptığı işten etkilenen öğedir. Cümlede yaklaşma, bulunma, uzaklaşma bildiren, yüklemi yer anlamıyla tamamlayan öğedir. Yer tamlayıcısı *-e, -de, -den* ekleriyle oluşan sözcük veya sözcük gruplarıdır. Yön, zaman, tarz, sebep, miktar, vasıta ve şart bildirerek yüklemi tamamlayan söz ya da söz öbekleri cümlede zarf tümleci (zarf tamlayıcısı) olarak kullanılır. Yüklemin ne ile (hangi araçla) kimin ile hangi amaçla, yapıldığını

gösteren söz öbeklerine edat tümleci denir. Edat tümleci olarak adlandırılan tümleçler de birer zarf tümlecidir. Herhangi bir ögenin açıklayıcısı olarak cümleye giren, iki virgül veya iki kısa çizgi arasında yer alan, cümleden çıkarıldığında cümlenin anlamında herhangi bir daralmaya yol açmayan, bazen bağımsız olarak da cümleye girebilen sözcük ya da sözcük gruplarına ara söz denir.

1. sınıf öğrencilerinin kompozisyonlarında bu çalışma kapsamında cümle öğeleriyle ilgili hataya rastlanmamıştır. Buna karşılık özne-yüklem uyumu konusunda eksikler olduğu görülmektedir. Türkçede dil bilgisi kurallarına uygun bir cümlede, özne ve yüklem şahıs yönünden uyumlu olması gerekir. Bu durum, yüklem özneyi gösteren kişi eklerini alması anlamına gelir. Cümlenin öznesi tekil ise yüklemi de tekil, özne çoğul ise yüklem de çoğul olur. Ancak bu kural her zaman aranmaz. Teklik-çokluk uyumu çoğul ekleri ve 3. çoğul şahıs eki ile sağlanır. Bu makale kapsamında 1. sınıf öğrencilerinin özne-yüklem uyumu konusunda tespit edilen hataları şöyledir: *sevgilisi onun seviyor iki güzel hayat yaşıyor* (K-1-57). Bu cümlede *ikisi güzel hayat yaşıyorlar* olması gerekirken ekin eksik yazılması, anlamı da değiştirmiştir.

2.2.1.2. Tamlamalar

Tamlamalarda, önce gelen öge kendinden sonra gelen ögeyi nitelendirir. İsim tamlamaları, ilk ögenin ek alıp almamasına göre belirtli ya da belirtisiz isim tamlaması olarak adlandırılır. İsimler, isim soylu sözcükler ve fiil türündeki tüm sözcükler; nesnelere ve hareketleri birebir karşılayan kelimelerdir. Nesnelere ve hareketlerin kapsamlı olarak ifade edilmesi için tek bir sözcükten fazlasına ihtiyaç duyulmaktadır. İsim tamlamaları, bu ihtiyacı karşılamaktadır. İsim tamlamaları; bir ögenin diğerini iyelik yönünden tamamladığı, birbiriyle ilişkili en az iki isimden meydana gelen kelime gruplarıdır. Bu çalışma kapsamında 1. sınıf öğrencilerinin isim tamlamasıyla ilgili hataları şunlardır: *Belkh üniversite* (K-1-67), *Babam adı* (K-1-55). İlk örnekte, tamlayanı gösteren iyelik eki, ikinci örnekte ise tamlananı gösteren ilgi eki kullanılmamıştır.

2.3. Sözcük bilgisi

Sözcük, bir ya da birden fazla biçimbirimden (morfem) oluşan anlamlı dil birimleridir. Sözcükler, bir kök ve ona bağlı bir ya da daha fazla ekten oluşabilir. Sözcükler bir araya gelerek sözcük öbeklerini, sözcük öbekleri de cümleleri meydana getirirler. Sözcük bilgisi yanlışları, neredeyse her sınıf düzeyinde görülmekte olan bir durumdur. Yazım kuralları konusunda sıkça karşılaşılan zorluklar yaşanmaktadır. Yazım kuralları kendini daha iyi ifade edebilmenin bir aracı olduğu için önemlidir. Aynı zamanda çalışma kapsamında öğrencilerin en çok bu konuda yanlış yaptıkları gözlenmiştir. Bu kısımda önemli 3 başlık altında 1. sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi hususunda yaptıkları yanlışlar incelenmiştir.

2.3.1. Kelimelerin yanlış yazımı

Afganistan kökenli Özbek öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyonlarda, kelimelerin yazımında çok sayıda yanlış rastlanmıştır. Söz konusu yazım yanlışlarının nedenleri; bilgisizlik, dikkatsizlik ve aceleciliktir. Yazım kılavuzu ve sözcük kullanma alışkanlığı olmayan kişilerde bu tür yanlışlara sık sık rastlanmaktadır:

yurtı, İzledigim Filim köp güzaldı, ademiş, eşikni, eliktiriktan, güzal qiz, iKelesi bir bolup, aşa (K-1-68), *ham...köpakdem*(K-1-67), *bülümte, kizi...unula* (K-1-63), *öğrenciyem, korkiyör, Filim devam* (K-1-61), *sinif, könişmuyordu, kiz... kopak, bilmadım* (K-1-60), *sevmi için, buriadin çikiyor* (K-1-59), *Adim, Sinifte, Eşekten* (K-1-57), *Kiz, özünü elitikle... isteyor* (K-1-55), *vilayati danım, birinlik*

sinifteyim, sebebden...öltürmek, biticğni (K-1-53), sinifi, Menin Filimdın, tört...bardur, açuçak, korkap (K-1-52), snıpyım, snıpte, ozur, çok keliteli, öcün düşünmiyorum, gebi... kişidür, gediyor, angladum hucam [K-1-(39-8)], biriçi sınıf, atdan, qorkup, geriyor, çok, kurkyor, bilgenim munçadır (K-1-33), bölumu, öğrecisiyim, kurkup kortarmak, ödeye, açıyör, işaret, etiyor (K-1-32), bü, filiminda, kaflanı, mutlukla (K-1-34).

2.3.2. Büyük harflerin yanlış yazımı

Öğrenciler yazım kurallarında, özellikle büyük harflerin kullanıldığı yerlerde hata yapmaktadır. Türkçede büyük harflerin kullanıldığı yerler çok çeşitlidir: cümle başında, özel isimler, yer, devlet, millet, ülke, hitap, makam, mevki, dergi, kitap adları vb. kelimeler büyük harfle başlar. Derlenen verilerdeki büyük harf kullanımıyla ilgili yanlışlar şunlardır:

Filim, KorKaK, iKesi...Kaçıyor (K-1-68), üniversite (K-1-67), Adım (K-1-57), Menin Bu Filimdın (K-1-52). Bu örneklerden anlaşılacağı üzere 1. sınıf öğrencilerinin büyük harf kullanmaları gerektiği hâlde küçük harf kullandıkları; cümle ortasında büyük harf kullandıkları hatta kelimelerin ortasındaki harfleri büyük yazdıkları görülmektedir.

2.3.3. Ana dildeki kelimenin kullanımı

1. sınıf öğrencilerinin Türkçe kelimeler yerine kendi dillerindeki Özbekçe kelimeleri kullanmaları da sık rastlanan hatalar arasındadır. Örnekler şu şekildedir:

köp güzaldı, ademiş, eşikni, güzel qız, iKesi (K-1-68), ham (K-1-67), unula, hatim oluyor (K-1-63), kopak (K-1-60), özünü elitikle (K-1-55), Menin (K-1-52), öcün, gebi, angladum [K-1-(39-8)], çok, bilgenim munçadır (K-1-33). Bu örneklerden de anlaşılacağı gibi Türkçeye ve Türkçe kelimelere yeterince hâkim olmayan 1. sınıf öğrencileri yer yer kendi dillerindeki Özbekçe kelimeleri kullanmaktadır.

Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu çalışmada, Afganistan Belh Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistan kökenli Özbek üniversite 1. sınıf öğrencilerin yazma becerisi sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan 14 öğrencinin kompozisyonlarındaki yanlışlar tespit edilmiştir. Bu yanlışlar arasında en sık rastlanan tür “kelimelerin yanlış yazımı”dır. Bu yanlış türü sözcük bilgisi kapsamındadır. Öğrencilerin yanlış yazdığı kelimeler incelendiğinde, temelde kelimelerin ne olduğunu bildikleri fakat harf, ünsüz benzeşmesi ya da ünlü uyumu gibi konularla ilgili yanlış yaptıkları tespit edilmiştir. Sözcük bilgisinin yanında yapılan kelime yazımı hatalarının, ses bilgisiyle de ilişkili olduğunu belirtmek mümkündür. Nitekim ünlü uyumu ve harf yanlışlarının çok olduğu örneklerden anlaşılabilir.

Bu çalışmaya dâhil edilen öğrenciler en çok “kelimelerin yanlış yazımı” alanında hata yapmaktadır. Bu durumun altında öğrencilerin ses bilgisi konusundaki eksiklerinin yazıma yansımalarını belirtmek mümkündür. Ayrıca öğrenciler ana dillerinde kullandıkları kelimeleri doğrudan aktarabilmektedir.

Alanyazında da yukarıdaki sonuçlara benzer çalışmalar yer almaktadır. Bölükbaş (2011) ve Şengül (2014) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin yazma uygulamalarında en çok alfabe konusunda sorun

yaşadıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Ak Başoğul ve Can (2014), Arslan ve Kılıc (2015), Balcı (2016), Gürler (2019) ve Karadavut (2020) da bu kapsamda fonetik problemleri vurgulamıştır. Altunkaya (2021) da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında gerçekleştirilen yazma eğitiminde karşılaşılan sorunların dil bilgisel çerçevede daha çok ses temelli olduğunu tespit etmiş; yazma becerisine dair sorunları yazma öz-yeterliliği düşüklüğü başta olmak üzere yazma kaygısı, ilgisizlik ve olumsuz tutumla ilgili olduğunu altını çizmiştir.

Boylu (2014), Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin sınavlardaki ve dönem içindeki yazma uygulamalarının analizi sonucunda; ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi ve yazım yanlışları odağında hatalar yapıldığını tespit etmiştir. İranlı öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine yönelik yapılan bir başka çalışmada (Başar ve Coşkun, 2015) ise Türkçe-Farsça arasındaki yabancı eşdeğerlerin Türkiye Türkçesinin öğrenilmesine yönelik bir dezavantaj teşkil ettiği vurgulanmaktadır. Yazma hataları kapsamında ele alınan yabancı eşdeğerler diğer dillerden yapılan aktarımların sıklığını ifade eder (Boylu ve Başar, 2015). Bu kapsamda öğrencilerin kelime yazımı temelinde hata yaptıkları söylenebilir.

Alanyazın kapsamında yazma becerisine yönelik yapılan çalışmalarda yapılan hataların ekler çerçevesinde ele alındığı görülmüştür. Şahin (2013) tarafından yapılan çalışmada yazma becerisine yönelik olarak en fazla hatanın tamlama eklerinde yapıldığı; Akkaya ve Erol (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yazma uygulamalarında en fazla hatanın hâl eklerinde yapıldığı ve İltar (2021) tarafından yapılan çalışmada, C1 yazma sınavına katılan öğrencilerin dil bilgisinde en fazla belirtme hâl eki, isim tamlaması ekleri, yönelme hâl eki ve çokluk ekinde hata yaptığı tespit edilmiştir. Çangal ve Göktaş (2019), yazma becerisindeki hataların tespitinde öğrencilerin ana dilleri ve yabancı dil olarak öğrendikleri Türkçenin farklı dil ailelerine mensup olmalarının önemini vurgular. Çangal (2021), araştırmasında Cezayir Arapçası ve Türkçe arasındaki yapı özelliklerinden kaynaklanan hataların fazla olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendi dil alışkanlıklarını hedef dile uyarlamaya yatkın bir profil çizdikleri belirtilmiştir. Dizeli ve Sonkaya (2021) yapmış oldukları çalışmada birinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler ile ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler arasındaki verileri karşılaştırmıştır. Birinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin daha çok söz dizimsel; ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ise sözcüksel ve dil bilgisel hata yaptıkları tespit edilmiştir. Orhan'ın (2018) çalışmasında ise öğrencilerin sözcük düzeyindeki hatalarının söz dizimsel hatalara göre daha fazla olduğu; Emek'in (2021) çalışmasında ise biçim bilgisiyle ilgili hataların özellikle hâl eklerinin yazımı ve kullanımıyla ilgili hataların ön plana çıktığı görülmüştür. Bu bağlamda literatür çalışmalarının çalışmamızı destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Yazma becerisini geleneksellikten kurtaran yaratıcı ve öğrencileri ders içinde aktif kılan çalışmalar önemlidir (Genç İltar, 2014, s. 14). Özbekçe ve Türkiye Türkçesinin birbirine yapısal olarak benzemesi nedeniyle öğrenciler, kullandıkları sözcüklerin doğru olacağı yanılgısına kapılabilmektedir. Bu nedenle Afganistan kökenli Özbek öğrencilere Türkçe öğretirken sözcük bilgisi ve ses bilgisi üzerinde özellikle durulması gerekmektedir. Çangal (2020) çalışmasında sosyal medya kullanımının yazma becerisine yönelik olumlu etkisi olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sosyal medya araçlarından yararlanmalarına yönelik ders tasarımlarıyla da Türkçe derslerinin içeriğinin zenginleştirilmesi sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin yazım yanlışlarını en aza indirmek amacıyla yapılabilecek bazı öneriler aşağıda listelenmiştir:

- Afganistan kökenli Özbek öğrencilerin Arap alfabesi kullanmaları nedeniyle Latin alfabesiyle Türkçe bir metin yazarken zorluklarla karşılaştıkları görülmüştür. Bu nedenle alfabe öğretimine en temelden başlayarak 4. sınıfa kadar devam edilmelidir.

- -u-ü, ı-î, o-ö harflerinin öğretiminde pratik uygulamalar artırılmalıdır.
- Ana dildeki kelimelerin Türkçe yerine kullanılmasını önlemek amacıyla pratik uygulamaların yapılması; sözcük bilgisinin geliştirilebilmesi amacıyla ana dildeki kelimelerle Türkiye Türkçesindeki benzer kelimelerin karşılaştırmaları yapılarak öğretilmesi önerilebilir.
- Bazı katılımcı öğrencilerin daha fazla yazım yanlışı yaptığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin sık sık değerlendirmeye tabi tutulması ve eksikleri olan öğrencilere ek uygulamaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Abdurahmanov, Ş. (1980). *Hazirgi Uzbek edebi tili*. Özbekistan Neşriyatı.
- Ak Başoğul, D. ve Can, F. S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.
- Akkaya, A. ve Erol, S. (2019). Türkiye’de öğrenim gören Arap öğrencilerin Türkçe temel düzeyde yaşadığı dil bilgisi sorunları. *Tarih Okulu Dergisi*, 40, 549-559. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1651>
- Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-33. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/59999/830898>
- Arslan, M. ve Kılıcık, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/19381/205631>
- Balcı, H. A. (2016). Yabancı öğrencilerin yazılı anlatım becerileri: Karaman örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(47), 39-47. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/written-expression-skills-of-foreign-students-karaman-sample.pdf>
- Başar, U. ve Coşkun, G. (2015). İranlılara yabancı dil olarak Türkiye Türkçesi öğretiminde önemli bir sorun: Yabancı eşdeğerlikler. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 497-512. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40013/475732>
- Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2019). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135. https://www.bilgicik.com/wp-content/uploads/2018/05/bicer_nursat_vdx.pdf
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 335-349.
- Boylu, E. ve Başar, U. (2015). Yurt dışında Türkiye Türkçesi öğrenen Türk dillilerin yazılı anlatım hataları: İran örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 324-338. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40015/475769>
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2415>
- Çangal, Ö. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisine yönelik öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Sonbahar Özel Sayı, 52-61. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/57502/795669>
- Çangal, Ö. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Cezayirli öğrencilerin yazma problemleri. V. *Uluslararası sınırsız eğitim ve araştırma sempozyumu bildiri kitabı* (ss. 286-296) içinde. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.

- Çangal, Ö. ve Göktaş, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki Bosna Hersekli öğrencilerin yazma problemleri. *Uluslararası Türk kültürü sempozyumu: Dil-tarih-coğrafya tam metin kitabı* (ss. 274-286) içinde. ASOS Yayınları.
- Çelik, M. E. (2019). Yazılı metinlerde ölçme ve değerlendirme. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.). *Türk Dili I yazma becerisi* (ss. 270-327) içinde. Pegem Yayınları.
- Demiriz, H. N. ve Okur, A. (2019). Türkçe öğretiminde yazma öğretimine akademik Türkçe aşamasında yabancı öğrenciler üzerinden bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 436-449. <https://doi.org/10.16916/aded.525728>
- Dizeli, M. ve Sonkaya, Z. Z. (2021). Birinci ve ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaptığı dilbilimsel hatalar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 225-234. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/61177/742666>
- Emek, M. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü öğrencilerinin temel düzey (A1-A2) yazılı anlatımlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 46-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksued/issue/63430/936315>
- Genç İltar, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir? *Dil Dergisi*, 163, 36-45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilder/issue/47678/602276>
- Gürler, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarında hata çözümlemesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- İltar, L. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin C1 yazma sınavındaki dil bilgisi hatalarının düzeylere göre dağılımı. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 129-147. <https://doi.org/10.35675/befdergi.848590>
- Karadavut, G. (2020). Ukraynalılara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemler. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 46, 188-198. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.691433>
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. TDK.
- Orhan, M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerden B1 düzeyinde yazma becerisi üzerine bir inceleme* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi].
- Şahin, E. Y. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), 433-449. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/144730>
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339. <https://doi.org/10.7884/teke.245>
- Tursunov, U. (1992). *Hazirgi Uzbek edebi tili*. Uzbekistan Naşriyatı.
- Türkçe Sözlük (2009). (10. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.

03. Türkçede birleşik isim tipleri

Muzaffer MALKOÇ¹

APA: Malkoç, M. (2022). Türkçede birleşik isim tipleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 23-31. DOI: 10.29000/rumelide.1104103.

Öz

Birleşik isimler, yeni bir kavramı karşılamak için iki veya daha fazla kelimenin bir araya getirilmesiyle oluşan yeni kelimelerdir. Anlam bakımından iki tür birleşik isim vardır: 1. Belirtili birleşik isimler: *taş fırın*, *çayevi*. Belirtili birleşik isimler iki unsurdan oluşur. Birinci unsur, belirten; ikinci unsur ise belirtilendir. Ayrıca ikinci unsur, birleşik ismin baş unsuru olarak tanımlanır. Her bir unsur, birden fazla sözcük türünden oluşabilir. Fakat bu tür birleşik isimlerde baş unsur, hiçbir zaman yalnız bir sıfat olmaz. Yalnız bu gruba ait olan kalıplaşmış birleşik isimlerde yalnız bir sıfat birinci ve ikinci unsur olabilir: *karabaş* birleşik kelimesinin birinci, *sırtıkara* kelimesinin ikinci unsuru bir sıfattır. 2. Belirtisiz birleşik isimler: *alışveriş*, *demirbaş*. Belirtisiz birleşik isimler de iki unsurdan oluşmaktadır. Her bir unsur da birbirinden farklı sözcük türünden oluşan birden fazla öğeden oluşabilir. Belirtisiz birleşik isimlerde belirtili birleşik isimlerden farklı olarak bir baş öğe bulunmaz, her kelimenin kendi başına bir anlamı vardır. Birleşik isimler ayrı ve bitişik yazılabilir. Bazı birleşik isimler ayrı yazıldığında anlamı da değişir: *aslanağzı* bir çiçektir ve *aslan ağzı* ise herhangi bir aslanın ağzı demektir. Ayrıca birleşik isimler, biçimbilimsel olarak isim, fiil, sıfat vb. gibi çok çeşitli kelime türleri ve bazı eklerle yapılır. Birleşik isim yapılarında en önemli eklerden birisi de Türkçeye özgü iyelik ekidir. Bu ek bazı birleşik isimlerde anlam ayırt etmektedir, *kadın doktor* ve *kadın doktoru* gibi.

Anahtar kelimeler: Birleşik kelime, belirtili birleşik isim, belirtisiz birleşik isim, sözcük türleri

Compound noun types in Turkish

Abstract

Compound nouns are new words formed by combining two or more words to meet a new concept. There are two kinds of compound nouns in terms of meaning: determinative compound nouns: *taş fırın* 'stone oven', *çayevi* 'teahouse'. Determinative compound nouns consist of two elements. The first element specifies the second and the second element is defined as the head of the compound noun. Each phrase can consist of more than one word type. However, the leading element in such compound nouns can be never an adjective. Only in stereotyped compound nouns belonging to this group, a simple adjective can be the first and the second element: the first element of the compound word *karabaş* 'black head (shepherd dog)' and the second element of the word *sırtıkara* 'black back (a kind of fish)' is an adjective. 2. Copulative compound nouns: *alışveriş* 'buying-selling; shopping', *demirbaş* 'iron head (inventory)'. Copulative compound nouns also consist of two phrases. Each phrase can also consist of more than one element consisting of different word types. Copulative compound nouns, unlike definite compound nouns, do not have a head element, each word has its own meaning. However, compound nouns can be written separately and adjacent. When some compound nouns are spelled separately, their meaning also changes: *aslanağzı* 'snapdragon' is a

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Almanca Mütercim Tercümanlık ABD (Edirne, Türkiye), muzaffer.malkoc@web.de, ORCID ID: 0000-0002-4443-413X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.02.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104103]

flower and *aslan ağız* 'lion's mouth' is any lion's mouth. In addition, compound nouns are morphologically made with a wide variety of word types (such as noun, verb, adjective) and some suffixes. One of the most important suffixes in compound noun structures is the Turkish-specific possessive suffix. This suffix distinguishes meaning in some compound nouns, such as *kadın doktor* 'lady-doctor' and *kadın doktoru* 'gynecologist'.

Keywords: Compound words, determinative compound nouns, copulative compound nouns, word types

1.Giriş

Türkoloji çalışmalarında birleşik isimlerin tasnifi ile ilgili Türkiye’de yayımlanmış sistematik bir araştırma bildiğimiz kadarıyla bulunmamaktadır. Bu sebeple biz bu çalışmamızda birleşik ismin tanımını ve özelliklerini kısaca izah edip birleşik isim tiplerini sözcük türlerine göre tasnif etmeye çalışacağız. Ama önce birleşik isim ve özelliklerini özetlememiz gerekmektedir. Çünkü dilbilgisi kitaplarımızda birleşik isim ve özelliklerini tanımlayan birbirini tutmayan farklı açıklamalar bulunmaktadır.

2.Birleşik isim tanımı ve özellikleri

Türkçe dilbilgisi kitaplarımızı (Korkmaz (2009), Ediskun (1996), Ergin (1981), Gencan (1979) incelediğimiz zaman birleşik ismin çeşitli şekillerde tanımlandığını görürüz. Günümüzde en çok kabul gören birleşik isim tanımını ise Ediskun şu şekilde yapmıştır:

“Birleşik isim, iki ya da daha çok kelimenin aralarına bir ek ya da bağlaç giremeyecek kadar birleşip kaynaşmasından oluşan yeni anlamdaki isimdir” (Ediskun, 1996: 129).

Morfolojik bakımdan çok farklı birleşik isimler dilbilgisi kitaplarımızda tasnif edilmektedir. Fakat tasnif edilen bu birleşik kelimelerin hepsi birleşik isim sayılmaz. Çünkü araştırmalarda birleşik isim olarak verilen örnekler *uluslararası*, *eli açık* gibi Ediskun’un yukarıdaki tanımıyla örtüşmemektedir, Ediskun’a göre birleşik isimler arasında herhangi bir çekim eki bulunmaması gerekmektedir. Ayrıca birleşik isimlerin birçok morfolojik özellikleri vardır². Biz bu bölümde her şeyden önce makalemiz için önemli olan birleşik isimlerin semantik özelliklerine kısaca değinip, akabinde morfolojik yapılarından söz edeceğiz.

Malkoç (2018, 2019)’a göre Türkçede anlam bakımından genel olarak “belirtili birleşik isim” ve “belirtisiz birleşik isim” olmak üzere iki çeşit birleşik isim vardır:

2.1.Belirtili birleşik isimler

Bu tasnife iki tip birleşik isim türü girer:

(1a) taş fırın, elma suyu, çayevi

Bu gruba ait olan birleşik isimler bir belirten bir de belirtilen olmak üzere iki unsurdan oluşmaktadır. Bu iki unsur, farklı sözcük türlerinden olabilir. Bu gruba ait olan birleşik isimlerin temel özelliği, birinci unsurun ikinci unsurun önünde bulunması ve onu nitelendirmesidir. Birinci unsura belirten, ikinciye

² Türkçede birleşik isim ve özelliklerinin ayrıntılı açıklaması için bkz. Malkoç, 2018.

ise belirtilen denir. Ayrıca ikinci öbeğin son unsuru, birleşik ismin başı olarak tanımlanır. Buna göre *taş fırın* birleşik isimde *fırın*, *elma suyu* birleşik isimde *su*, *çayevi* birleşik isimde ise *ev* baş unsur olarak tanımlanır. Anlam bakımından ise *taş fırın* taştan yapılmış bir fırın, *elma suyu* elmadan sıkılmış su, *çayevi* ise çay içilen bir yer demektir.

(1b) karabaş, sırtıkara, aslanağzı

Bu gruba giren birleşik isimler ise bir insan, bir bitki, bir hayvan veya bir nesnenin özelliğini belirtir; birleşik ismin baş unsuru zikredilmez; yani *karabaş* denildiği zaman başı kara olan bir köpek anlaşılmaktadır. Aynı şekilde *aslanağzı* denildiği zaman aslanın ağzına benzeyen bir bitkiden bahsedilmektedir. Bu gruba giren birleşik isimleri Korkmaz (2009: 242) “isnat grubu kalıbındaki birleşik adlar” olarak adlandırır.

2.2. Belirtisiz birleşik isimler

Belirtisiz birleşik isimlerde ise birinci unsur, ikinci unsuru nitelemez, her birinin kendi başına bir anlamı vardır. İkisi birleştiği zaman yeni bir isim oluştururlar:

(2a) alışveriş, demirbaş

Alışveriş farklı anlamları olan iki türetilmiş kelimedenden oluşmuş yeni bir kelimedir, satın alma ve satma işi demektir. *Demirbaş* ise farklı anlamlı iki yalın kelimedenden oluşmuştur ve “bir yerde kullanılan, bir yere kayıtlı olan, bir görevliden öbürüne teslim edilen dayanıklı eşya” anlamının anlamına gelir. Eğer *demirbaş* kelimesi ayrı yazılırsa o zaman anlamı da değişir. *Demir baş* deyince demir gibi bir baş anlamına gelir ve birinci unsur olan *demir* ikinci unsuru, yani birleşik kelimenin baş unsuru olan “baş” kelimesini nitelemiş olur. Bu özelliği işe *demir baş* belirtili birleşik isim sayılır. Hâlbuki belirtisiz birleşik isimlerde baş unsur bulunmaz.

(2b) antrenör oyuncu

(2b) Nuri Şahin Antalyaspor’da görev yapan bir *antrenör oyuncu*dur.

Bu tür birleşik isimler Türkçe dil bilgisi kitaplarımızda nadiren zikredilmektedir. Fakat böyle birleşik isim yapıları birleşik isim tanımına aykırı değildir. Bu tür birleşik isimlerin açıklamasını şöyle yapabiliriz: İki farklı anlamı olan kelimelerden yapılmış bir birleşik isimdir. Bir kişiyi tanımlamaktadır, bu kişi hem antrenör hem de oyuncudur. Unsurlar yer değiştirebilir, *oyuncu antrenör* gibi, fakat birleşik ismin anlamı değişmez, birleşik isim yine bir oyuncu ve antrenör anlamı taşır.

Türkçede birleşik isimler hem bitişik hem de ayrı yazılır. Resmî yazışmalarda ve eğitim öğretim zemininde kullanılacak olan yazım kuralları Türk Dil Kurumu tarafından belirlenmektedir. Biz de burada vermiş olduğumuz birleşik isim örneklerinin yazılışlarını *Türkçe Güncel Sözlük*’te belirtildiği gibi yazmaktayız³.

Yukarıda betimlediğimiz birleşik isimler, morfolojik olarak çeşitli yapılarda ortaya çıkar. Morfolojik bakımdan hangi çeşit birleşik isimler mevcuttur? Biz bunları aşağıda inceleyip açıklamaya çalışacağız.

³ Birleşik kelimelerin yazımını sozluk.gov.tr sitesinden kontrol edilebilir.

3. Birleşik isim tipleri

Birleşik isimler çeşitli sözcük türlerinden yapılmaktadır (Lewis, 2000: 231, Peters, 1947: 177). Lewis ve Peters birçok birleşik isim tiplerinden bahsetmesine rağmen tasniflerinde ve semantik açıklamalarında eksiklik vardır. Biz de burada Lewis ve Peters'e dayanarak önemli birleşik isim tiplerini sözcük türlerine göre açıklayıp tasnif etmeye çalışacağız. Bununla birlikte kelime türleri için şu kısaltmaları kullanacağız: N⁴ = İsim, V = Fiil, Adv = Zarf, Adj = Sıfat, POSS = İyelik Eki, B = Bağlayıcı, PAST = Geçmiş Zaman Eki, D = Yapım Eki, AOR = Geniş Zaman Eki, NEG: Olumsuzluk Eki

3.1. Birleşik isim yapıları

Dil bilgisi kitaplarımızda, birleşik isimler hakkında çeşitli morfolojik yapılardan söz edilmektedir. Fakat bunlar tasnif edilerek yeterince açıklanmamıştır. Biz burada birleşik isimlerin morfolojik yapılarını üç gruba ayırıp açıklamaya çalışacağız.

3.1.1 Belirtili birleşik isim yapıları

(3a) N+N = N

[taş] N + [fırın] N = N taş fırın

Morfolojik olarak iki yalın ismin birleşmesiyle bir birleşik isim yapılmıştır. Birinci unsur olan *taş* ikinci unsur olan *fırın*'i nitelendirmektedir, böylece birleşik isim taştan yapılmış bir fırın anlamını vermektedir.

(3b) N+N = N

[ev]N + [kapı]N + [s]B + [1]POSS = N ev kapısı

Morfolojik bakımdan incelenirse birinci unsur yalın isim, ikinci isim ise bir iyelik eki -ı almıştır. İyelik eki ile isim arasında bir de bağlayıcı /s/ sesi bulunmaktadır. Birleşik ismin anlamı ise herhangi bir kapı anlamında değil, sadece ev için kullanılan bir kapı demektir. Böylece birleşik isimde birinci unsur ikinciyi niteler, kapının özelliğini belirtir.

(3c) N+N = N

[çay]N + [ev]N + [i]POSS = N çayevi

Morfolojik bakımdan (3c) de (3b) gibi ikinci unsuru bir iyelik eki almıştır ve (3b)'den farklı olarak bitişik yazılmıştır. Bitişik yazılmasına rağmen birinci unsur ikinciyi niteliyor ve birleşik isme belirtili birleşik isim özelliği verir ve "çay, kahve vb. içeceklerin hazırlandığı ve içildiği yer" anlamına gelir.

Birleşik ismi oluşturan unsurlar sadece isimlerden değil, farklı sözcük türlerinden de olabilir:

(3e) V+N = N

[gir]V + [iş]D + [kapı]N + [s]B + [1]POSS = N giriş kapısı

⁴ Bu kısaltmalar, İngilizce ve Almancada bu şekilde kullanılır. Makaleyi okuyacak yabancı bir araştırmacının anlamasını kolaylaştırmak amacıyla biz de böyle bir yol tercih ettik.

Birleşik isim iki karmaşık öbekten oluşmaktadır. Birinci öbek bir fiil kökü ile bir isim yapım ekinde oluşmaktadır; ikinci öbek ise bir isim ve iyelik ekinde oluşmuştur. Burada da birinci öbek ikinci öbeği niteler ve kapının bir giriş kapısı olduğunu belirtir.

3.1.2 İstinat anlamlı birleşik isim yapıları

(3f) Adj+N = N

[kara]Adj + [baş] N = N karabaş

Bu birleşik ismin birinci unsuru bir sıfattır, ikincisi ise yalın bir isimdir. Bu tip birleşik isimler genellikle kalıplaşmış kelimelerdir (Ediskun, 1996: 130). *Karabaş* ismi bir hayvanın özelliği üzerinden o hayvana verilen addır, kastedilen hayvanın türü ise çoban köpeğidir. Eğer *karabaş* ayrı yazılsa, yani *kara baş*, anlamı da değişir. O zaman siyah bir baş anlamında bir sıfat tamlaması oluşur, bu oluşum birleşik isim sayılmaz.

(3g) N+N+POSS = N

[hanım]N + [el]N + [i]POSS = hanımeli

Bu yapıda iki isim, aralarında herhangi bir ek olmaksızın oluşturulmuştur; ikinci unsuru iyelik eki almış birleşik isimdir. Anlamı ise “korularda, çalılıklarda yetişen bir tür çiçek”tir.

(3h) N+Adj = N

[sırt]N + [1]POSS + [kara]Adj = N sırtıkara

*Sırtıkara*⁵ birleşik isminin ilk unsuru bir isimdir, ikinci unsuru ise bir sıfattır; iki unsurun arasında ise bir iyelik eki bulunmaktadır. Kalıplaşmış bu birleşik isim sırtı kara olan bir tür balık cinsi, yani lüfer anlamını vermektedir.

(3i) N+POSS+N = N

[karn]N + [1]POSS + [yarık]N = N karnıyarık

Bu isim, *karn* ve *yarık* kelimelerinin birleşmesiyle -bir isim ve bir sıfatın bir araya gelmesiyle oluşturulmuş bir birleşik isimdir. Birinci ve ikinci unsuru birbirine bağlayan öge ise bir iyelik ekidir. Kalıplaşmış bu birleşik isim bir yemek adıdır, yani “uzunlamasına yarılan kızarmış patlıcanların ortasına kıymalı iç konularak hazırlanmış yemek” demektir.

(3j) N+V+PAST = N

[imam]N + [bayıl]V + [dı]PAST = N imambayıldı

Bu birleşik isim, bir isim bir de çekimli fiilden oluşmaktadır. Fiil köküne geçmiş zaman anlamı veren bir “ek” (Ergin, 337) eklenmiştir. Anlamı, “bütün olarak kızartılmış ve ortası yarılmış patlıcanın içine soğan,

⁵ Bu kelime, kurallı birleşik sıfatlar arasında sayılır; başıboş, gözükara, gözü açık gibi. Bu birleşik sıfatlar, bir tür balığa ad olduğu için birleşik isimler arasında sayılır.

sarımsak ve domatesli iç konularak yapılan zeytinyağlı yemek”tir. Bu birleşik isim ayrı yazılırsa, yani *imam bayıldı*, o zaman bir cümle olur ve anlamı da değişmiş olur, imamın bayıldığını ifade eder.

(3k) N+V+NEG = N

[kuş]N + [kon]V + [maz]NEG = N kuşkonmaz

Morfolojik olarak bu birleşik isim de (3j) gibi cümle şeklinde kurulmuş bir yapıdan oluşmaktadır; ancak burada ikinci unsur, geniş zamanın olumsuzluk ekini almıştır. Birleşik ismin anlamı, bir bitkinin adıdır. Bu bitkinin özelliği ise ona herhangi bir kuşun konmamasıdır.

(3l) Adj+Adj = N

[deli]Adj + [kan]N + [lı]D = N delikanlı

Bu isim ise iki sıfattan yapılan bir birleşik isimdir. Birleşik ismin birinci unsuru yalnız bir sıfat, ikinci unsuru *-li* ekiyle isimden türetilmiş bir sıfattır. Birleşik ismin anlamı ise çocukluk çağından çıkmış genç bir erkektir.

3.1.3 Belirtisiz Birleşik İsim Yapıları

(3m) N+V = N

[ateş]N + [kes]V = N ateşkes

Bu birleşik isim, yalnız bir isimle (*ateş*) bir fiil kökünün (*kes*) birleşmesiyle yapılmıştır. Bu yapı da 3j, 3k, 3n, 3ö gibi cümle şeklindedir. Her iki unsurun da kendi anlamı vardır. Birleşik ismin anlamı ise “savaşan iki kuvvetin karşılıklı olarak savaşı durdurması, bırakması”dır.

(3n) V+V = N

[gel]V + [git]V = N gelgit

İki fiil kökünün birleşmesiyle bir birleşik isim meydana gelmiştir. Burada da birinci unsur, ikinci unsuru nitelemez. Deniz yüzünde, özellikle ana denizlerde su düzeyinin alçalması, kabarması olayına gelgit denir.

(3o) V+V = N

[kap]V + [kaç]V + [cı]D = N kapkaççı

Bu birleşik isimde birinci unsur bir fiil köküdür, 3n’de anlatıldığı yapıyla kurulmuş “kapkaç” birleşik ismi bütün hâlinde düşünülmüş [(kap + kaç) + (cı)] ve ikinci unsur da bir fiil kökü olduğu hâlde bir isimden isim yapım eki olan (-cı)’yı almıştır. Bu yapım eki, kapkaç birleşik ismi ile adlandırılmış olan “hırsızlık türünü yapan kişi” anlamın gelir. Buna göre bu birleşik ismin anlamı da kapıp kaçmak yoluyla hırsızlık yapan kimse demektir.

(3ö) V+V = N

[kap]V + [tı]PAST + [kaç]V + [tı]PAST = N kaptıkaçtı

İki fiil köküne geçmiş zaman anlamı veren *-tı* eki eklenerek yapılan bir birleşik isimdir. Her bir unsurun kendi anlamı olup birinci unsur ikinci unsuru nitelemez. Birleşik isim, “kapıp kaçarak yapılan bir hırsızlık” anlamına gelir.

Belirtisiz birleşik isim tiplerine yukarıda (2b) örneğinde açıkladığımız *antrenör oyuncu* gibi ayrı yazılan birleşik isimler de girer. Aynı şekilde *Fen Edebiyat Fakültesi* de bu tip bir birleşik isimdir. Burada *fen edebiyat*, bir belirtisiz birleşik isim oluşturuyor. Birleşik isim hem fen hem de edebiyat fakültesi anlamına gelmektedir.

Bir de ses düşmesiyle yapılan birleşik isimler mevcuttur. Bu tür birleşik isimlerden en bilineni ise *kahvaltı* kelimesidir. Bu kelime *kahve* ve *altı* kelimelerinden oluşmaktadır. Burada ilk kelimenin sonundaki ses (*-e*) düşmüş ve birleşim sağlanmıştır; yani bitişik yazılan “sabahları yenilen hafif yemek” anlamında olan bir birleşik isim ortaya çıkmıştır.

Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi birleşik isimlerin her bir öbeği bir unsurdan oluştuğu gibi birkaç unsurdan da oluşabilir. Buna en uygun örnek ise (3a)’daki birleşik ismin genişletilmiş öbekleri olan aşağıdaki belirtili birleşik isimdir.

(4) N+N+N+N = N

[taş + fırın] + [buğday + ekme] = N taş fırın buğday ekme

[[taş] + (fırın)] + [(buğday) + (ekme)]

Dört yalın isimden oluşan bu birleşik isim de bütün birleşik isimlerde olduğu gibi iki öbekten oluşmaktadır. Birinci öbek *taş fırın*, ikinci öbek ise *buğday ekme* olup birinci öbek, ikinci öbeği niteler; yani “taş fırında pişirilmiş buğday ekmeği” söz konusudur. Ayrıca her iki öbek de kendi arasında belirtili bir birleşik isimdir; yani *taş fırın* ve *buğday ekme* ayrı ayrı birer belirtili birleşik isimdir. Bu birleşik isimlerde de birinci unsur, ikinciye nitelemektedir.

Aşağıdaki birleşik isim örneklerinde olduğu gibi bir birleşik isimde belirtili ve belirtisiz birleşik isimler de yer alabilir:

(5) alışveriş binası

Bu birleşik ismi betimlemeden önce morfemlerine ayıralım:

[alışveriş] + [binası]

[alış] + [veriş] + [(bina) + (sı)]

[al] + [ış] [ver] + [iş] + [(bina) + (sı)]

Birleşik ismin birinci unsuru *alışveriş*, ikinci unsuru ise *binası* kelimesidir. Birinci unsur yukarıda açıkladığımız gibi bir belirtisiz birleşik isim olup ikinci unsuru, yani birleşik ismin başı olan unsuru

nitelemektedir. Bu bağlamda birleşik ismin anlamı “alışveriş yapılan bir bina”dır. Birleşik ismin ilk unsuru türetilmiş iki isimden olup yukarıda ayırdığımız gibi çeşitli morfeplerden oluşmaktadır: [al-] fiil kökü, [-ış] yapım eki, [ver-] fiil kökü, [-ış] yapım ekidir. Birleşik ismin ikinci unsuru de birinci unsur gibi karmaşık unsur ve morfeplerden oluşabilir. Ayrıca bu birleşik isim, başka bir kelime eklenerek yine genişletilebilir: *Koçtaş alışveriş binası* gibi. Birleşik isim her ne kadar genişletilirse de birleşik ismin iki unsurdan oluştuğu kuralı değişmez (Malkoç, 2018; 2019).

4.Sonuç

Birleşik isimler, yeni isim oluşturmak için kullanılan en önemli metotlardan biridir. Farklı dillere göre birleşik isimler morfolojik olarak çeşitli yapılardan oluşur, ayrı veya bitişik yazılabilir. Türkçede birleşik isimlerin en önemli özelliklerinden birisi Ergin (1981: 382)’in ifadesiyle “eksiz isim tamlamaları hep birleşik isim durumundadırlar”. Yani birleşik isimleri oluşturan kelimeler arasında herhangi bir çekim eki olmamalıdır. Ergin şu ismi örnek olarak verir: *masa ayağı*. Ergin’in vermiş olduğu bu misalde bizim de yukarıda açıkladığımız gibi birleşik ismin ikinci unsuru bir iyelik eki almaktadır. Bu ek, birleşik isim yapılarında anlam ayırıcı bir işlevi de yerine getirebilir. Mesela *kadın doktor* ile *kadın doktoru*, anlam bakımından farklı iki kişidir. *Kadın doktor*, doktorun kadın olduğunu; *kadın doktoru* ise kadınlara has bir hastalık için bir doktor demektir. Fakat *çoban salata* ile *çoban salatası* arasında böyle bir anlam farkı görülmemektedir. Her iki birleşik isimde de bir çoban salatası söz konusudur. Birleşik isimlerde iyelik ekinin işlevini inceleyen bir araştırma, henüz yapılmamıştır. Birleşik isimleri konu alan araştırmalarda bu ekin işlevi daha detaylı bir şekilde ele alınıp incelenmelidir.

Kaynakça

- Brands, H. H. (1966). Neologismen und terminologie in den heutigen Türksprachen. *ZDMG*. 116: 279-290.
- Demircan, Ö. (1977). Bileşik sözcük ve bileşik sözcüklerde vurgu. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı. Belleten*. Ankara: Türk Dil Kurumu. 263-275.
- Ediskun, H. (1996). *Türk dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ergin, M. (1981). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. (4. Bs). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Göksel, A.; Kerslake, C. (2005). *Turkish. A comprehensive grammar*. London/New York: Routledge.
- Götz, M. (2005). Türk öğrencisi: Türk öğrenci. *ZDMG* 155: 125-140.
- Helbig, G. (2001). *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales handbuch 1*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Johanson, L. (1991). *Linguistische Beiträge zur gesamtürkologie*. Akadémiai Kiadó: Budapest.
- Johanson, L. (1992). *Strukturelle faktoren in türkischen sprachkontakten*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Kolcu, H. (2010). *Türk dili*. Kocaeli: Umuttepe.
- Koç, N. (1990). *Yeni dilbilgisi*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri. Şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Lewis, G. (2000). *Turkish grammar*. (2nd edition). Oxford: University Press.
- Malkoç, M. (2018). Komposition in der türkischen Sprache. *Wiener linguistische Gazette (WLG)*. 83: 50-67.

- Malkoç, M. (2019). Komposition in der deutschen und der türkischen sprache. Eine kontrastive analyse zur wortbildung. *Muttersprache (MU)*. 129: 24-34.
- Peters, L. (1947). *Grammatik der türkischen sprache*. Berlin: Juncker Verlag.
- Röhrborn, K. (1990). Der begriff des nominalkompositums in der türkeitürkischen Sprachwissenschaft. *ZDMG*. 140: 51-67.
- Shaw, J. H. (1979). *Motivierte komposita in der deutschen und englischen gegenwartssprache*. Tübingen: Narr Verlag.
- Ülkü, V. (1980). *Affixale wortbildung im Deutschen und Türkischen*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi.
- Zeylanov, F. R. (1972). Çağdaş Türk dillerinde birleşik sözcükler sorunu. *Bilimsel Bildiriler*. 511-517. Ankara: Türk Dil Kurumu.

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

04. Türkçe dersi ilkököl 4. sınıf kitabındaki metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi

Aylin BALCI¹

Yasemin BAKI²

APA: Balci, A. & Baki, Y. (2022). Türkçe dersi ilkököl 4. sınıf kitabındaki metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 32-57. DOI: 10.29000/rumelide.1104110.

Öz

Bu araştırmada Türkçe ders kitabındaki metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkçe dersi ilkököl 4. sınıf kitabında yer alan metin altı soruları incelenmiştir. Bu inceleme nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmış, veriler Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde belirlenen basamaklara göre değerlendirilmiş ve sınıflandırılmıştır. Araştırmada ders kitabındaki temalar ekseninde bilgilendirici, öyküleyici ve dinleme/izleme metinleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 376 metin altı sorunun yaklaşık olarak %41'i hatırlama, %15'i anlama %33'i uygulama, %2'si analiz, %3'ü değerlendirme, %6'sı yaratma basamağında olduğu tespit edilmiştir. İncelenen ders kitabında hatırlama ve anlama basamağı gibi alt düzey bilişsel becerilere ilişkin sorulara Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin son üç basamağındaki üst düzey becerilerin gelişimini amaçlayan sorulardan daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Üst düzey becerilere ilişkin sorular problem çözebilen, olaylara eleştirel bakabilen, yaratıcı düşünen, duygudaşlık kurabilen bireyler yetiştirilmesine yardımcı olduğundan bu basamaklardaki soru sayılarının daha fazla olması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Türkçe ders kitabı, metinler, metin altı sorular

Examination of the sub-text questions in the Turkish lesson primary school 4th grade book according to the Bloom's Revised Taxonomy

Abstract

This research aims to examine the reading comprehension questions in the Turkish textbook in the revised Bloom's Taxonomy. For this purpose, comprehension questions in the 4th-grade Turkish textbook in the 2021-2022 academic year were examined. This study was conducted with the document analysis method, one of the qualitative research methods. In the analysis of the data, descriptive analysis, which is one of the qualitative data analysis techniques, was evaluated and classified according to the steps determined in Bloom's Taxonomy. In the research, informative, narrative, and listening/monitoring texts were examined within the frame of the themes in the textbook. As a result of the analysis, it was determined that approximately 41% of the 376

¹ YL Öğrencisi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim ABD, Sınıf Öğretmenliği (Rize, Türkiye), aylinblc61@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5947-5711 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104110]

² Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Rize, Türkiye), ysmnbaki@gmail.com, ORCID ID: 0000 0003 4064 3724

comprehension questions were at the stage of knowledge, 15% of comprehension, 33% of application, 2% of analysis, 3% of the evaluation and 6% of creation. In the examined textbook, it has been determined that low-level cognitive skills such as remembering and understanding are more than the questions aimed at development of high-level cognitive skills in the last three steps of Bloom Taxonomy. It has been suggested that the questions related to high-level skills help raise individuals who can solve problems, look at events critically, think creatively, and sympathize, so the number of these kinds of questions at these steps should be greater.

Keywords: Revised Bloom's Taxonomy, Turkish textbook, texts, reading comprehension questions

Giriş

Eğitimin hedeflerinin ve öğretim programlarının ilke ve kazanımlarının somut bir göstergesi olan ders kitapları (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007) öğrencilerin seviyelerine uygun, onların özelliklerine göre oluşturulan, içeriğinde metinlerin ve öğrencilere kazandırılmak istenen bilgilerin yer aldığı en yaygın kullanıma sahip öğretim araçlarıdır (Bulut, Orhan ve Kırbas 2012). Eğitim-öğretim ortamında en çok kullanılan araçlardan olan ders kitapları, öğrencilerin başarısında ve derse karşı olumlu tutum geliştirmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Baş, 2003).

Türkçe öğretiminde de dersin amaç ve kazanımlarının ana taşıyıcıları olan ders kitapları aracılığıyla öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişmeleri kitapların ana malzemesi metinler aracılığıyla sağlanır. Ders kitaplarındaki metne dayalı bilgileri anlama becerisi ile akademik başarı doğrudan ilişkili değişkenlerdir (Görgeç, 2001). Okuduğunu anlama becerisi; metni seslendirmenin ötesine geçerek metni değerlendirme, bilgiyi içselleştirerek kendine mal edebilme, yorumlayabilme, anlamı yeniden inşa etme (Cortese, 2004; Karatay, 2011) ve metindeki bilgileri çeşitli zihinsel işlemlerle dönüştürerek gerçek hayatla anlamlı kılarak kullanılabilir hâle getirmektir (Sidekli, 2014; Şengül ve Yalçın, 2004).

Doğrudan gözlemlenemeyen bir beceri olan okuduğunu anlama becerisine ilişkin gerek okuma sürecinde anlam oluşturulmasında (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013) gerekse ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılan en önemli araçlardan biri de sorulardır (Akyol, 2011; Baysen, 2006). Ders kitaplarının kalitesinin önemli göstergelerinden olan ve bireyin öğrenme girişiminin ilk basamağını oluşturan soruların (Güneş, 2012; Güzel ve Şimşek, 2012) düzeyi yükseldikçe öğrencilerin düşünme düzeyleri gelişmekte, üst düzey düşünme becerilerinin de aktif bir şekilde kullanımına olanak sağlanarak bilginin yapılandırılmasına ve beraberinde kalıcı hâle gelmesine katkı sağlanmaktadır (Day ve Park, 2005; Polat ve Dedeoğlu, 2020; Sarar-Kuzu, 2013). Okuduğunu anlamada kullanılan önemli stratejilerden biri olan soru sorma stratejisi; okuma öncesi, okuma sonrası ve okuma sırasında kullanılabilir.

Okuma sürecinde kilit roller üstlenen metin altı sorular, okuduğunu anlamının gerçekleşmesi için sadece metin düzeyinde kalmayıp okur-metin ilişkisinin kurulabilmesinde okuma sonrası kullanılan stratejilerdendir (Ülper ve Yalınkılıç, 2010). Bu stratejinin etkin bir şekilde kullanımı için sorular; öğrencilerin konuya ilgi duymasını sağlayarak dikkatinin ve merakının artırılması, derse aktif katılımının sağlanması ve özendirilmesi gibi bir takım özel amaçlara yönelik olmalıdır (Akyol, 2011; Borich, 2017). Ayrıca öğrencinin çok yönlü düşünmesini sağlayarak okuyucunun metinle etkileşime girmesine ve anlamı yeniden inşa etmesine olanak sunmalıdır (Akyol vd., 2013). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmesi için metin altı sorular sadece yüzey yapıyla değil derin yapıyla da alakalı olmalı,

öğrencinin karmaşık zihinsel işlemleri yapabilmesine olanak sağlayarak üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirebilmelidir. Böylelikle sadece kazanımların elde edilmesi değil aynı zamanda öğrencinin üst bilişsel düşünme becerilerinin de gelişimi sağlanmış olmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlar incelendiğinde, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak biçimde oluşturulduğu görülmektedir (MEB, 2019). Programda temel dil becerilerinin yanı sıra "bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi", "okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması", "basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi" hedeflenmektedir. Bu amaçlar temelde üst düzey düşünme becerilerinin aktif olarak kullanımını öngörmektedir. Ayrıca öğretim programında 4-8. sınıflarda değerlendirme yapılırken kullanılacak araçların; "öğretim programı kazanımlarının bilgi, beceri, tür ve düzeyleri ile tutarlı", "üst düzey bilişsel becerilerin kullanımını sağlayan", "öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri" amaçlanmaktadır. Bunların yanı sıra programda sorularla ilgili olarak da "eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesine", "diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirilmesine", "gerçek hayata ait durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı soruların olmasına", "öğrencilerin çıkarım yapma becerisini yordarken edindikleri bilgileri nerede ve/veya hangi gerçek hayat durumlarında kullanabileceklerine dair farkındalık geliştirmelerine" de katkı sağlayacak nitelikte olması gerektiği öngörülmektedir (MEB, 2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda hedeflenen bu amaçlarla alt bilişsel düzey sorulardan üst bilişsel düzey sorulara doğru ilerleyerek öğrencilere sorulacak soruların nitelikli ve üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek yapıda olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Sadece alt bilişsel düzeyin gelişimini hedefleyen sorular basit zihinsel süreçlerin gelişimine hizmet etmekle birlikte bu sorular sadece metnin yüzeysel anlamın çözümüne odaklanmakta derin anlamına geçilmesine olanak sağlamamaktadır. Bu sebeple Türkçe öğretiminde gerek metin düzeyinde gerekse öğretimin farklı aşamalarında kullanılacak sorular; alt bilişsel düzeylerin gelişimini kapsamakla birlikte üst bilişsel düzeylere de kademeli olarak ilerleyen bir yapıda olmalıdır. Çünkü Türkçe öğretiminde soruların işlevi öğrencileri güdülemek, anlama düzeyini yükseltmek, dil ve zihinsel becerileri geliştirmek, öğrenme ve öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütmek ve değerlendirme yapmaktır (Güneş, 2012). Soruların sahip olduğu bu çoklu işlevsel özellikleri onların sınıflandırılmasında da çeşitlilik ortaya koyulmasını sağlamıştır.

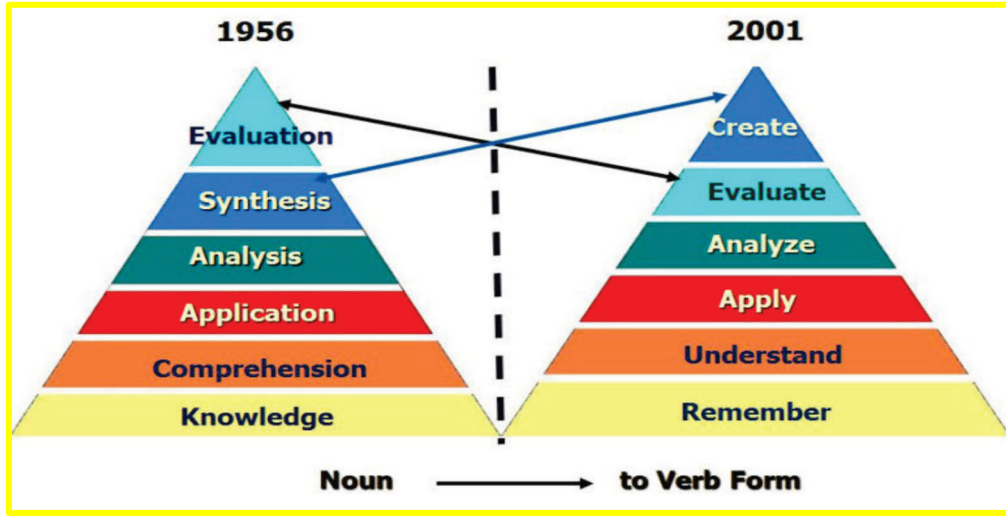
Dil öğretiminde kullanılan sorular; sözlü, yazılı, açık uçlu, kısa cevaplı, geliştirme, çıkarım soruları (Güneş, 2012) vb. şekillerde sınıflandırılırken amaçlarına, hazırlanış şekillerine ve cevap kaynaklarına göre sınıflandırmalar da mevcuttur (Akyol, 2011). Dil öğretiminde metinlerde soru-cevap ilişkisi ise cevabı metin içinde verilen sorular, ikincisi ise cevabı metinde olmayan ancak çıkarımla bulunan sorular olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2012). Derslerde alt düzey ve üst düzey zihinsel becerilerin gelişiminin iç içe geçmiş olması sebebiyle bu farklı bakış açılarıyla oluşturulan sınıflandırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde okuyucu ile yazar-metin etkileşimini kurulmasıyla üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine olanak sağlanması gerektiği görülmektedir.

Üst düzey düşünme becerileri 21. yüzyılda öğrencilerin karşı karşıya kaldığı metinlerin yapısal özelliklerinden de kaynaklanmaktadır. Çünkü oldukça karmaşık yapıda olan metinler, üst düzey okuma ve düşünme becerilerinin kullanımını gerektirmektedir. Kelime tanıma ve basit anlama düzeyi, okuduğunu anlamada önemli bir basamak olmakla birlikte metnin derinine inilmesi için yeterli değildir. Günümüzde değişen okuryazarlık çeşitleri, okuma okuryazarlığının artan önemi, PIRLS, PISA ve TIMSS

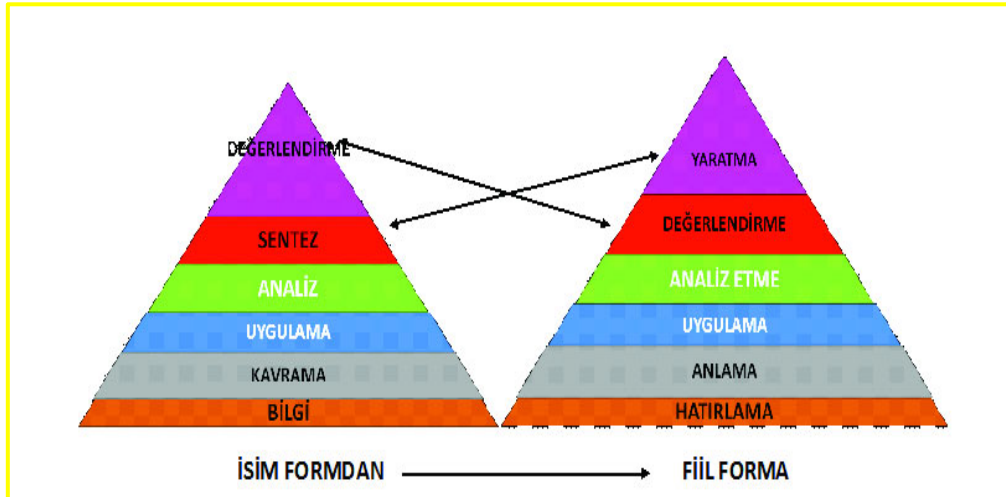
gibi uluslararası sınavlarda üst düzey düşünme becerilerini ölçen sorular ve bu sınavlarda Türk öğrencilerin başarı düzeyleri göz önüne alındığında bu durumun öğrenme ve öğretme ortamlarında, öğretim araçlarında ve materyallerinde karşılaştıkları sorulardan ayrı düşünülmesi mümkün değildir (Akyol vd., 2013). Nitekim Altun'un (2021) Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki tema değerlendirme sorularını PISA düzeylerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelediği araştırmasında bu soruların; hem PISA okuma becerileri yeterli düzeylerine hem de Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına göre alt düzey becerileri yansıttığı, üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kaldığı belirlenmiştir.

Eğitim ve öğretim çok değişkenli bir yapı olması sebebiyle soruların öğretmen ve öğrenciler açısından görünümü de önemlidir. Erdoğan'ın (2017) dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelediği araştırma sonucunda; öğrenci ve öğretmenlerin hazırladıkları soruların düşük bilişsel düzeyde olduğu ve öğretmenlerin soru sorma becerilerini geliştirmek için yeterli çalışmalar yapmadıkları ortaya konulmuştur. Bu da ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirme sürecinde temel okuma becerisini aşır okuduğu metni yorumlama, eleştirme, değerlendirme gibi üst düzey süreçlere geçiş yapılması gerektiğinin göstergesidir (Aşılıoğlu, 2008).

Türkçe dersinde kullanılacak soru türleriyle ilgili çeşitli sınıflamalar yapılmakla birlikte soruların sorulması ve güçlük düzeyini belirlemeye ilişkin yaygın olarak taksonomiler kullanılmaktadır. Bu taksonomiler içerisinde en fazla tercih edilen Benjamin S. Bloom tarafından oluşturulan Bloom Taksonomisi'dir. Eğitim-öğretim hedeflerinin belirlenmesi ve bilişsel becerilerin değerlendirilmesine ilişkin soruların tasnif edilmesinde kullanılan bu taksonomi; "Bilgi Birikimi Boyutu" ve "Bilişsel Süreç Boyutu" olarak iki boyutta tasarlanmıştır. Bilgi birikimi boyutu olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi; bilişsel süreç boyutu ise bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme olmak üzere altı basamaktan oluşmaktadır (Anderson vd., 2014; Bloom, 1956). Hiyerarşik olarak düşük zihinsel düzeyden yüksek zihinsel düzeye doğru ilerleyen Bloom Taksonomisinde "bilgi, kavrama, uygulama" alt bilişsel seviyeler; "analiz, sentez, değerlendirme" ise üstbilişsel seviyeleri temsil eder (Birgin, 2016). Bu taksonomi eğitim ve öğretimdeki çağdaş değişimlerle birlikte yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü çoğulcu anlayışın getirdiği karmaşık değişimleri ve bu değişimlerin öngördüğü üst düzey becerilerin ölçülmesine ilişkin beklentileri karşılayamamasından ötürü 2001 yılında revize edilerek Yenilenmiş Bloom Taksonomisi geliştirilmiştir. 1956 yılında yapılan ilk sınıflamada bilişsel süreç boyutunda "bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme" olarak altı basamakta tanımlanan taksonomi yenilenmiş şeklinde bilişsel süreç boyutu sayısı sabit tutulmuş ve sınıflamada boyutlarda isim ve yer değişikliğine gidilmiştir (Yolcu, 2019). Yapılan bu değişiklikle "bilgi" basamağı "hatırlama/anımsama"; "kavrama" basamağı "anlama", "sentez" basamağı ise "yaratma" basamağı olarak adlandırılırken "değerlendirme" ve "yaratma" boyutları yer değiştirmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde; "hatırlama, anlama, uygulama" alt düzey bilişsel beceri boyutlarını; "analiz, değerlendirme, yaratma" ise üst düzey bilişsel beceri boyutlarını oluşturmaktadır (Birgin, 2016). Uzmanlardan oluşmuş grup tarafından hazırlanan bu taksonomi bilişsel alan sınıflandıran diğer çalışmalardan daha kapsamlı olup Bloom'a köklü bir değişim getirmemiş ancak alt basamakları daha kapsamlı hâle getirip bilgi basamağında önemli bir değişim meydana getirmiştir (Yüksel, 2007). Anderson ve Krathwohl'un (2001) yaptığı yenilikler ve orijinal hali Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi ve Orijinal Bloom Taksonomisinin Karşılaştırılması (Anderson ve Krathwohl, 2001)³



Şekil 2. Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi ve Orijinal Bloom Taksonomisinin Karşılaştırılması (Anderson ve Krathwohl, 2001)⁴

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde belirlenen bu bilişsel düzeylerin gelişiminin sağlanmasında Türkçe öğretimi özelinde sorular önemli bir yere sahiptir. Metin merkezli yürütülen Türkçe öğretiminde ve alan yazında yapılan incelemelerde ders kitaplarındaki soruların üst bilişsel düzeylerin ölçülmesinde yeterli olmadığı yönünde çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bunlar büyük çoğunlukla ortaokul seviyesindeki ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabındaki soru ve etkinliklerin incelendiği çalışmalar (Çeçen ve Kurnaz, 2015; Çerçi, 2018; Durukan ve Demir, 2017; Eroğlu, 2019; Eroğlu ve Sarar Kuzu, 2014; Karakaş Yıldırım, 2020; Kıyagan, 2019; Oryaşın, 2021; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Sarar Kuzu, 2013; Tüm, 2016) olmakla birlikte ilkökul düzeyindeki çalışmalar daha sınırlı sayıdadır. İlkokul düzeyinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre yapılan çalışmalar arasında; Türkçe dersi 2, 3 ve 4. sınıf çalışma kitaplarının (Ulum, 2017) ve Türkçe ders kitaplarındaki (1-8) etkinliklerin (Oryaşın, 2021) incelenmesinin yanı sıra Barrett Taksonomisiyle gerçekleştirilen 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının

³ <http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/> adresinden erişilmiştir.

⁴ <http://serifeyurtseven.blogspot.com.tr/2016/04/bloom-taksonomisi.html> adresinden erişilmiştir.

(Sezgin ve Özlhan, 2019) ve Türkçe dersi 4. sınıf kitabındaki metne dayalı soruların (Göksün ve Kocaarslan, 2021) incelendiği çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda taksonomiler aracılığıyla yapılan değerlendirmelerde bilişsel alan düzeylerinin “hatırlama”, “anlama” ya da “uygulama” gibi düzeylere yönelik olduğu; analiz, değerlendirme, yaratma gibi üst düzey bilişsel süreçlere erişimin yeterli seviyelere ulaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle ders kitapları ve eğitim ortamlarında bilgi ve ezber gerektiren alt düzey soruların kullanıldığı söylenebilir. Öğretim sürecinin ders kitaplarıyla olan sıkı ilişkisinden hareketle (Akyol, 2003) eğitim-öğretim sürecinin tüm basamaklarında 21. Yüzyıl standartlarını yakalayabilmek amacıyla üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine olanak sağlayacak sorulara yer verilmesi gerekmektedir.

Bireylerin değişim ve yeniliklere uyumlu bir şekilde yetiştirilmesinde öğretim sürecinin en önemli basamağı ve örgün eğitimin temeli ilköğretim düzeyidir (Kutlu, Yalçın ve Pehlivan, 2010). İlköğretim sürecinde bu gelişim istenilen düzeyde tamamlanmazsa ileriki aşamalarda daha ciddi sorunlarla karşılaşılabilir. İlköğretim bitip ortaokul düzeyinin başladığı aynı zamanda soyut düşüncenin gelişiminin ilk basamağı olan 4. sınıf düzeyi ayrı bir öneme sahiptir. Bu sınıf düzeyindeki öğrencilerde olayları anlamlandırmak için mantıklarını kullanıp olaylara farklı açılardan bakmaya başlamalarını sağlayan soyut düşünmenin gelişimi, sebep sonuç ilişkisi kurma, problemleri saptama ve problemlere çözüm arama açısından kritik bir önem sahiptir (Doğan, 2007).

Bu araştırmada, ilkököl düzeyinin kritik bir evresi olan 4. sınıf düzeyinin bilişsel gelişim açısından anahtar role sahip olan okuduğunu anlama sürecinde metin altı soruların öneminden hareketle araştırma bu kritik evre ile sınırlı tutulmuştur. Bu araştırmada Türkçe dersi 4. sınıf kitabındaki metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel alan basamağına göre dağılımının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkçe dersi 4. Sınıf kitabındaki metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
2. Türkçe dersi 4. Sınıf kitabındaki metin altı soruların temalar açısından Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
3. 4. Sınıf Türkçe ders kitabındaki soruların metin altı soruların metin türleri açısından Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
4. 4. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metin altı soruların okuma, dinleme-izleme metinleri açısından Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesinde; araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı, görsel ve dijital malzemelerin toplanıp incelenmesi amaçlanır (Sönmez ve Alacapınar, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu süreç, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini içerir ve genel tarama ile içerik çözümlemesi olarak iki ayrı amaçla kullanılabilir (Karasar, 2005). Bu araştırmada değerlendirme amacıyla kullanılan bu yöntemde, 2021-

2022 eğitim-öğretim yılında kullanılan Türkçe dersi ilkököl 4. sınıf kitabındaki metin altı sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir.

İnceleme nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesi, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile eğitim aracı olarak kabul edilmiş Türkçe dersi 4. sınıf kitapları arasından seçilmiştir. Bu inceleme nesnesinin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde araştırmacı ölçütleri kendi oluşturabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çerçevede araştırmada kullanılan inceleme nesnesinin belirlenmesinde Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkçe dersi 4. sınıf kitapları listesinde yer almış olmak (MEB, 2019), Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB) oluşturulan Eğitim Bilişim Ağında (EBA) yayımlanmış olmak ve Türkiye genelinde en çok tercih edilen Türkçe dersi 4. sınıf kitabı olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlerle en yaygın ve geniş etkiye sahip ders kitabının seçilmesi ve ders kitabını kullanan öğrenci sayısının fazla olması amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde ilgili inceleme nesnesinde yer alan Okuma Kültürü, Millî Mücadele ve Atatürk, Erdemler, Bilim ve Teknoloji, Doğa ve Evren, Millî Kültürümüz, Sağlık ve Spor ile Sanat olmak üzere sekiz tema yer almaktadır.

Veri toplama aracı

Araştırmada Türkçe dersi 4. sınıf kitabında yer alan metin altı sorulara ilişkin veriler, ilgili kitaptaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesinde; yazılı, görsel ve dijital malzemeler kullanılabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu araştırmada ise basılı ve dijital bir materyal olan ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden erişilen MEB Yayınlarına ait Türkçe dersi 4. sınıf kitabı ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel alan basamağına göre oluşturulmuş çizelge, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada Türkçe dersi 4. sınıf kitabındaki metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin (YBT) bilişsel süreç boyutuna göre değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada veriler, betimsel analiz yöntemiyle elde edilmiştir. Bu analizde veriler, betimsel bir yaklaşımla ve derin bir işleme tabi tutularak önceden belirlenen temalar altında sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çerçevede YBT'nin basamaklarına göre oluşturulan çizelgeye göre incelenip değerlendirilen veriler, ders kitabındaki temalar, öyküleyici ve bilgilendirici metin türü ile okuma, dinleme-izleme metinlerine ilişkin oluşturulan kategorilere göre sınıflandırılmıştır. Kodlamada Temalar T1, T2... şeklinde, metinler M1, M2 şeklinde, sorular ise hatırlama düzeyi H1, anlama düzeyi A1, uygulama düzeyi U1, analiz düzeyi A1-2, değerlendirme düzeyi D1 ve yaratma düzeyi Y1 olarak kodlanmıştır. Bu kategoriler YBT'nin bilişsel süreç boyutunda hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarına göre sınıflandırılmış ve elde edilen bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tablolaştırılarak ve grafikte sunulmuştur. Betimsel analizde incelenen veriler doğrudan alıntılarla desteklenir. Bu araştırmada da ders kitabında yer alan metin altı sorular YBT'nin basamaklarına göre doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmada Türkçe ders kitabındaki metin altı sorular öncelikle temalar düzeyinde metin türlerine göre Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel alan düzeylerine göre sınıflandırılarak tablolaştırılmıştır.

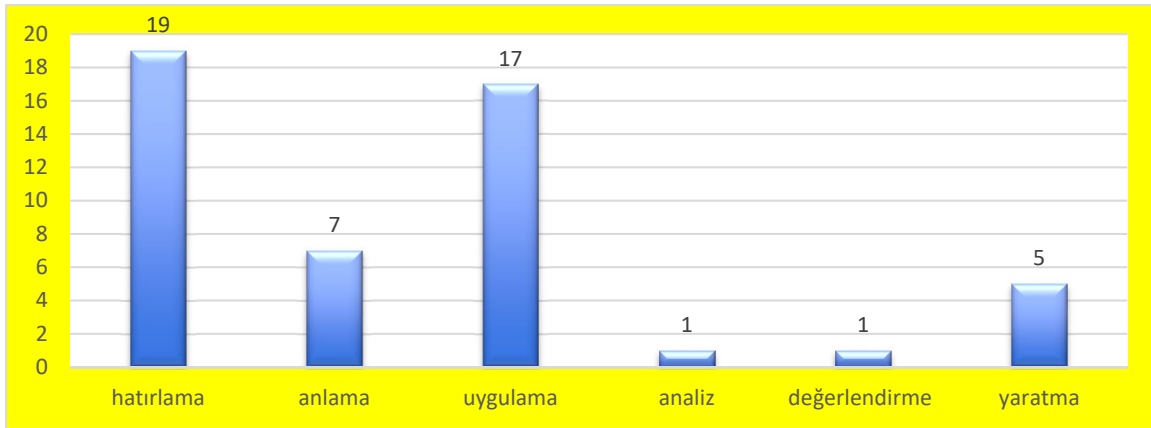
Ardından elde edilen verilerin analizinde Türkçe eğitiminden bir alan uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman ve araştırmacının, kod ve tema listelerine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerde görüş ayrılığına düşülen durumlarda diğer uzmanla yeniden kodlama yapılmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlamalara ilişkin karşılaştırmalar sonucunda görüş birliği ve ayrılığı olan kodlamalar tespit edilmiş ve ilgili değişiklikler yapılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki görüş birliği nitel veri analizinin odak noktasını oluşturmaktadır (Creswell, 2013). Araştırmacı ve uzman arasındaki görüş birliği ve ayrılıklarının, araştırmanın güvenilirliği üzerindeki etkisini incelemek için kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın belirlenmesinde Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden [$\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$] yararlanılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, araştırmacı ve uzmanın görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlilik) oranı %89 olarak bulunmuştur. Tavşancıl ve Aslan (2001), araştırmanın güvenilirliğinin değerlendirilmesinde kodlayıcılar arası en az %70'lik görüş birlikteliğinin sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırmada kodlayıcılar arası görüş birliğinin %70'in üzerinde olması sebebiyle verilerin analizlerinin güvenilir bir şekilde çözümlendiği söylenebilir.

Bulgular

Bu araştırmada Türkçe ders kitabı ilkököl 4. sınıf kitabındaki metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular Türkçe ders kitabında yer alan temalar, okuma ve dinleme-izleme metinleri, öyküleyici ve bilgilendirici metinler olarak kategorize edilerek soruların dağılımına ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tablolaştırılarak sunulmuştur. Ayrıca bu ders kitabında yer alan sorular, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin düzeylerine göre doğrudan alıntılarla örneklendirilerek sunulmuştur.

Tablo 1. Okuma Kültürü temasındaki metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı

Tema	Okuma Metni				Dinleme- İzleme Metni				Toplam	
	Öyküleyici Metin		Bilgilendirici Metin		Öyküleyici Metin		Bilgilendirici Metin			
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
1.Hatırlama	8	%44	4	%22	7	%46	-	-	19	%38
2. Anlama	1	%5	5	%27	1	%6	-	-	7	%14
3. Uygulama	5	%27	8	%44	4	%26	-	-	17	%34
4. Analiz	-	-	-	-	1	%6	-	-	1	%2
5. Değerlendirme	-	-	-	-	1	%6	-	-	1	%2
6. Yaratma	3	%16	1	%5	1	%6	-	-	5	%10



Grafik 1. Okuma Kültürü temasındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı

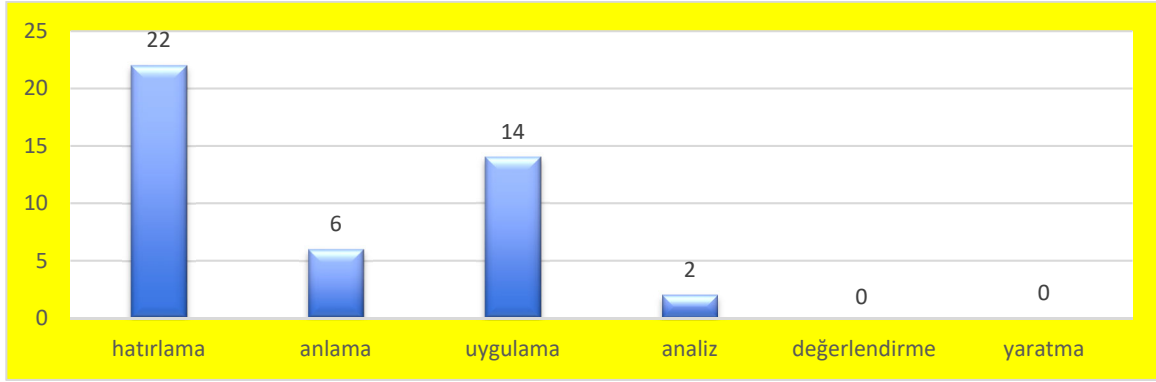
Tablo 1'e göre Okuma Kültürü temasındaki okuma metinleri içerisinde öyküleyici metinlerde %44 ile en fazla "hatırlama", en az ise %5 ile "anlama"; bilgilendirici metinlerde ise %44 ile en fazla "uygulama", en az ise %1 ile "yaratma" düzeyindeki sorulara yer verilmiştir. Her iki metin türünde de "analiz" ve "değerlendirme" düzeyindeki sorulara hiç yer verilmediği belirlenmiştir.

Dinleme ve izleme metinlerinde ise bilgilendirici metin türüne yer verilmemiştir. Öyküleyici metin türünde %46 ile en fazla "hatırlama"; en az ise %6 ile "anlama, analiz, değerlendirme ve yaratma" düzeyindeki sorulara yer verilmiştir.

Okuma Kültürü temasındaki metinler bütün olarak değerlendirildiğinde ise %38 ile en fazla "hatırlama" ve ardından %34 ile "uygulama"; en az ise %2'lik oranla "analiz" ve "değerlendirme" düzeyindeki sorulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Millî Mücadele ve Atatürk temasındaki metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı

Tema	Okuma Metni				Dinleme- İzleme Metni				Toplam	
	Öyküleyici Metin		Bilgilendirici Metin		Öyküleyici Metin		Bilgilendirici Metin			
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
1.Hatırlama	10	%55	5	%41	7	%50	-	-	22	%50
2. Anlama	2	%11	2	%16	2	%14	-	-	6	%14
3. Uygulama	6	%33	5	%41	3	%21	-	-	14	%32
4. Analiz	-	-	-	-	2	%14	-	-	2	%4
5. Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Yaratma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-



Grafik 2. Millî Mücadele ve Atatürk temasındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı

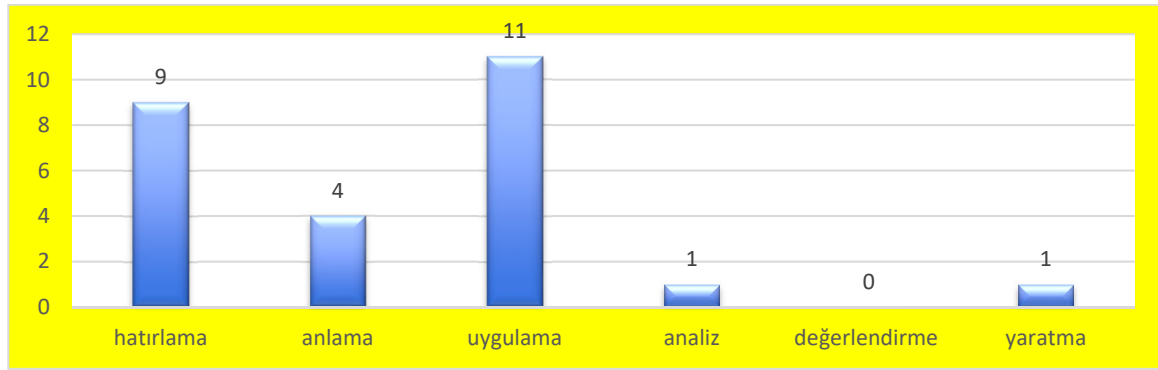
Tablo 2'ye göre Millî Mücadele ve Atatürk temasındaki okuma metinleri içerisinde öyküleyici metinlerde %55 ile en fazla "hatırlama", en az ise %11 ile "anlama" basamağında; bilgilendirici metinlerde %41 ile en fazla "hatırlama", en az ise %16 ile "anlama" basamağındaki sorulara yer verilmiştir. Her iki metin türünde de "analiz", "değerlendirme" ve "yaratma" basamağındaki sorulara hiç yer verilmemiştir.

Dinleme ve izleme metinlerinde ise bilgilendirici metin türüne yer verilmemiştir. Öyküleyici metin türünde %50 ile en fazla "hatırlama", en az ise %14 ile "anlama" ve "analiz" basamağındaki sorulara yer verilmiştir. Bu temada "değerlendirme" ve "yaratma" basamağındaki sorulara hiç yer verilmemiştir.

Millî Mücadele ve Atatürk temasındaki metinler bütün olarak incelendiğinde %50 ile en fazla "hatırlama" ve ardından %32 ile uygulama basamağındaki sorulara yer verilirken en az %4'lük oranla "analiz" basamağındaki sorulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Erdemler temasındaki metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı

Tema	Okuma Metni				Dinleme- İzleme Metni				Toplam	
	Öyküleyici Metin		Bilgilendirici Metin		Öyküleyici Metin		Bilgilendirici Metin			
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
1.Hatırlama	5	%33	-	-	4	%36	-	-	9	%35
2. Anlama	2	%13	-	-	2	%18	-	-	4	%15
3. Uygulama	7	%46	-	-	4	%36	-	-	11	%42
4. Analiz	-	-	-	-	1	%9	-	-	1	%4
5. Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Yaratma	1	%6	-	-	-	-	-	-	1	%4



Grafik 3. Erdemler temasındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı

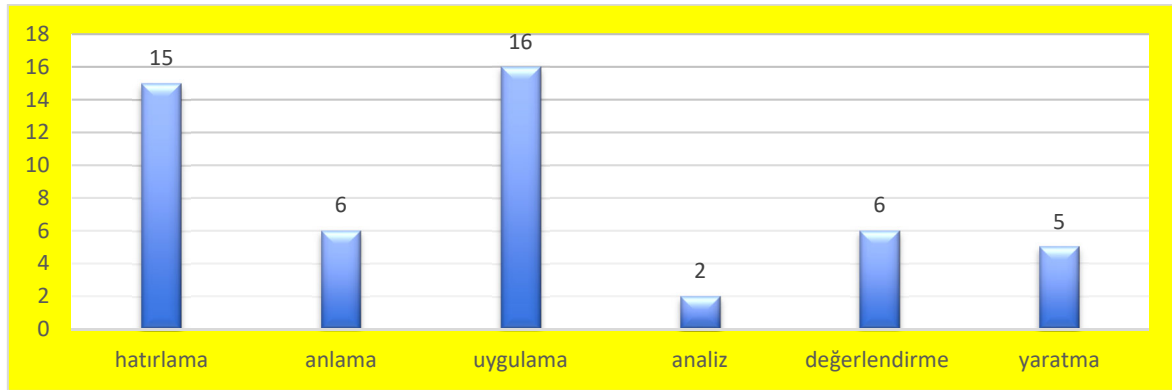
Tablo 3'e göre Erdemler temasındaki okuma metinleri içerisinde öyküleyici metinlerde %33 ile en fazla "hatırlama" en az ise %6 ile "yaratma" düzeyinde sorulara yer verilmiştir. Bu temada bilgilendirici metinlere hiç yer verilmemiş olup öyküleyici metin türünde ise "analiz" ve "değerlendirme" düzeyindeki sorulara hiç yer verilmemiştir.

Dinleme ve izleme metinlerinde ise bilgilendirici metin türüne yer verilmemiştir. Öyküleyici metin türünde %36 ile en fazla "hatırlama", en az ise %9 ile "analiz" düzeyindeki sorulara yer verilirken "değerlendirme" ve "yaratma" düzeyindeki sorulara hiç yer verilmemiştir.

Erdemler temasındaki metinler bütün olarak incelendiğinde %42 ile en fazla "uygulama", en az %4'lük oranla "analiz" ve "yaratma" düzeyindeki sorulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Bilim ve Teknoloji temasındaki metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı

Tema	Okuma Metni		Dinleme- İzleme Metni				Toplam			
	Öyküleyici Metin	Bilgilendirici Metin	Öyküleyici Metin	Bilgilendirici Metin						
Bilim ve Teknoloji	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
1.Hatırlama	4	%26	5	%26	6	%37	-	-	15	%30
2. Anlama	2	%13	-	-	4	%25	-	-	6	%12
3. Uygulama	6	%40	6	%31	4	%25	-	-	16	%32
4. Analiz	-	-	1	%5	1	%6	-	-	2	%4
5. Değerlendirme	-	-	6	%31	-	-	-	-	6	%12
6. Yaratma	3	%20	1	%5	1	%6	-	-	5	%10



Grafik 4. Bilim ve Teknoloji temasındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı

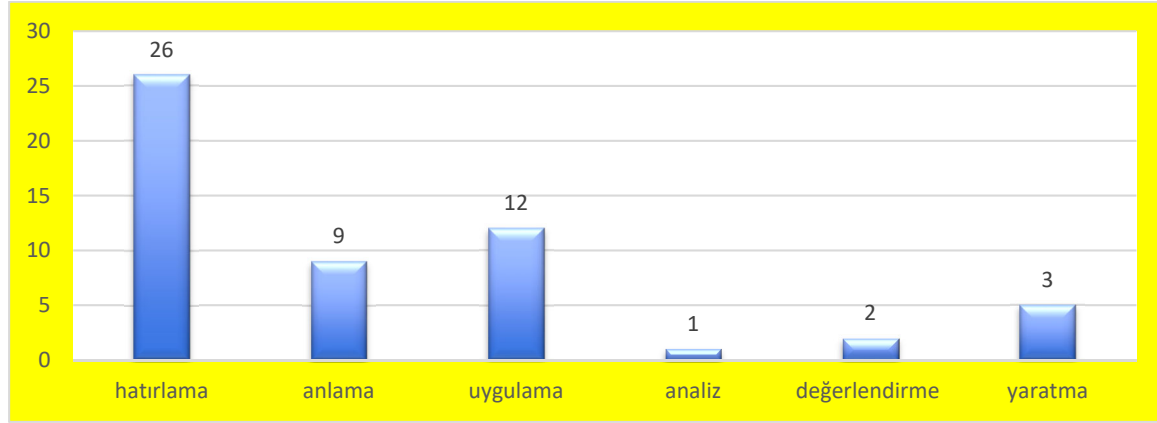
Tablo 4'e göre Bilim ve Teknoloji temasındaki okuma metinleri içerisinde öyküleyici metinlerde %40 ile en fazla "uygulama" en az ise %13 ile "anlama" düzeyinde sorulara yer verilmiştir. Bilgilendirici metin türünde ise en fazla %31 ile "uygulama" ve "değerlendirme" düzeyindeki sorulara yer verilmiştir. Öyküleyici metin türünde "analiz" ve "değerlendirme" düzeyindeki, bilgilendirici metinlerde ise "anlama" düzeyindeki sorulara hiç yer verilmemiştir.

Dinleme ve izleme metinlerinde ise bilgilendirici metin türüne yer verilmemiştir. Öyküleyici metin türünde %37 ile en fazla "hatırlama", en az ise %6 ile analiz" ve "yaratma" düzeyindeki sorulara yer verilmiştir. Bu temada "değerlendirme" düzeyindeki sorulara hiç yer verilmemiştir.

Bilim ve Teknoloji temasındaki metinler bütün olarak incelendiğinde %32 ile en fazla "uygulama", en az %4'lük oranla "analiz" düzeyindeki sorulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Doğa ve Evren temasındaki metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı

Tema	Okuma Metni		Dinleme- İzleme Metni				Toplam			
	Öyküleyici Metin	Öyküleyici Metin	Öyküleyici Metin	Öyküleyici Metin	Öyküleyici Metin	Öyküleyici Metin				
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
1.Hatırlama	21	%47	-	-	5	%55	-	-	26	%47
2. Anlama	7	%15	-	-	2	%22	-	-	9	%16
3. Uygulama	12	%27	-	-	-	-	-	-	12	%22
4. Analiz	1	%2	-	-	-	-	-	-	1	%2
5. Değerlendirme	1	%2	-	-	1	%11	-	-	2	%4
6. Yaratma	2	%4	-	-	1	%11	-	-	3	%9



Grafik 5. Doğa ve Evren temasındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı

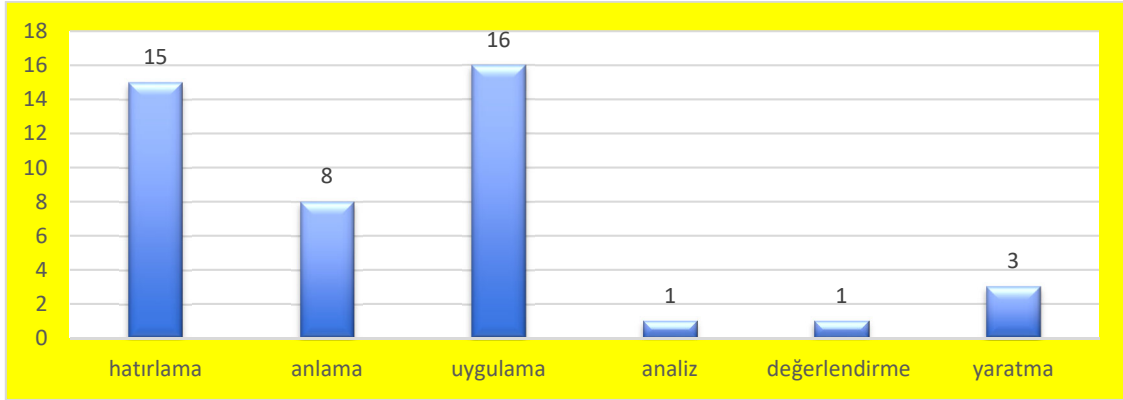
Tablo 5'e göre Doğa ve Evren temasındaki okuma metinleri içerisinde öyküleyici metinlerde %47 ile en fazla "hatırlama" en az ise %2 ile "analiz" ve "değerlendirme" düzeyinde sorulara yer verilmiştir. Bilgilendirici metin türüne ise bu temada yer verilmemiştir.

Dinleme ve izleme metinlerinde ise bilgilendirici metin türüne yer verilmemiştir. Öyküleyici metin türünde %55 ile en fazla "hatırlama", en az ise %11 ile "değerlendirme" ve "yaratma" düzeyindeki sorulara yer verilmiştir. Bu temada "uygulama" ve "analiz" düzeyindeki sorulara hiç yer verilmemiştir.

Doğa ve Evren temasındaki metinler bütün olarak incelendiğinde %47 ile en fazla "hatırlama", en az ise %2'lik oranla "analiz" düzeyindeki sorulara yer verilmiştir.

Tablo 6. Millî Kültürümüz temasındaki metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı

Tema	Okuma Metni				Dinleme- İzleme Metni				Toplam	
	Öyküleyici Metin		Bilgilendirici Metin		Öyküleyici Metin		Bilgilendirici Metin			
Millî Kültürümüz	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
1.Hatırlama	11	%36	4	%28	-	-	-	-	15	%34
2. Anlama	5	%16	3	%21	-	-	-	-	8	%18
3. Uygulama	10	%33	6	%42	-	-	-	-	16	%37
4. Analiz	1	%3	-	-	-	-	-	-	1	%2
5. Değerlendirme	1	%3	-	-	-	-	-	-	1	%2
6. Yaratma	2	%6	1	%7	-	-	-	-	3	%7



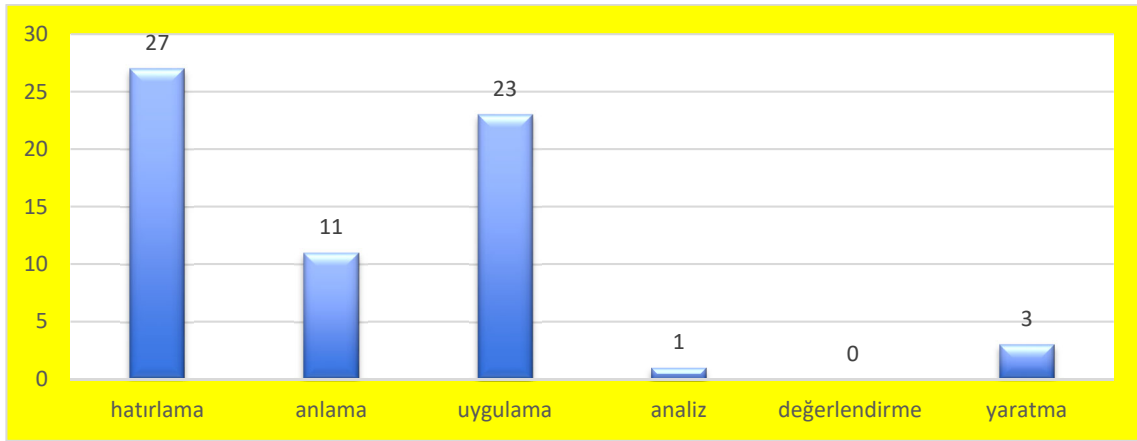
Grafik 6. Millî Kültürümüz temasındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı

Tablo 6'ya göre Millî Kültürümüz temasındaki okuma metinleri içerisinde öyküleyici metinlerde %36 ile en fazla “hatırlama” en az ise %3 ile “analiz” ve “değerlendirme” düzeyinde sorulara yer verilmiştir. Bilgilendirici metinlerde ise en fazla %42 ile “uygulama” düzeyindeki sorulara yer verilirken “analiz” ve “değerlendirme” düzeyindeki sorulara hiç yer verilmemiştir. Bu temada dinleme ve izleme metinlerine yer verilmemiştir.

Millî Kültürümüz temasındaki metinler bütün olarak incelendiğinde %37 ile en fazla “uygulama”, en az %2'lük oranla “analiz” ve “değerlendirme” düzeyindeki sorulara yer verilmiştir

Tablo 7. Sağlık ve Spor temasındaki metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı

Tema	Okuma Metni		Dinleme- İzleme Metni				Toplam			
	Öyküleyici Metin	Bilgilendirici Metin	Öyküleyici Metin	Bilgilendirici Metin	Öyküleyici Metin	Bilgilendirici Metin	(f)	(%)		
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)		
1.Hatırlama	11	%39	11	%48	5	%36	-	-	27	%42
2. Anlama	4	%14	5	%22	2	%14	-	-	11	%17
3. Uygulama	10	%36	6	%27	7	%50	-	-	23	%35
4. Analiz	1	%4	-	-	-	-	-	-	1	%2
5. Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Yaratma	2	%7	1	%4	-	-	-	-	3	%5



Grafik 7. Sağlık ve Spor temasındaki soruların Bloom Taksonomisine göre dağılımı

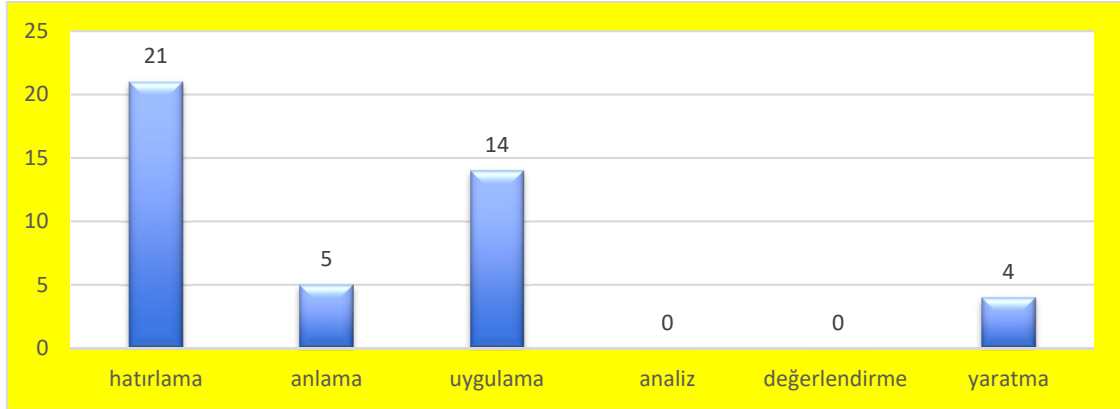
Tablo 7'ye göre Sağlık ve Spor temasındaki okuma metinleri içerisinde öyküleyici metinlerde %39 ile en fazla "hatırlama", en az ise %4 ile "analiz" düzeyinde sorulara yer verilmiştir. Bilgilendirici metin türünde ise en fazla %48 ile "hatırlama", %4 ile "yaratma" düzeyindeki sorulara yer verilmiştir. Öyküleyici metinlerde "değerlendirme"; bilgilendirici metinlerde ise "analiz" ve "değerlendirme" düzeyindeki sorulara hiç yer verilmemiştir.

Dinleme ve izleme metinlerinde ise bilgilendirici metin türüne yer verilmemiştir. Öyküleyici metin türünde %50 ile en fazla "uygulama", en az ise %14 ile "anlama" düzeyindeki sorulara yer verilmiştir. Bu temada "analiz", "değerlendirme" ve "yaratma" düzeyindeki sorulara hiç yer verilmemiştir.

Sağlık ve Spor temasındaki metinler bütün olarak incelendiğinde %42 ile en fazla "hatırlama", en az ise %5'lik oranla "analiz" düzeyindeki sorulara yer verilirken "değerlendirme" düzeyindeki sorulara hiç yer verilmemiştir.

Tablo 8. Sanat temasındaki metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı

Tema	Okuma Metni				Dinleme- İzleme Metni				Toplam	
	Öyküleyici Metin		Bilgilendirici Metin		Öyküleyici Metin		Bilgilendirici Metin			
Sanat	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
1.Hatırlama	13	%46	8	%50	-	-	-	-	21	%48
2. Anlama	3	%10	2	%12	-	-	-	-	5	%11
3. Uygulama	8	%28	6	%37	-	-	-	-	14	%32
4. Analiz	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Yaratma	4	%14	-	-	-	-	-	-	4	%9



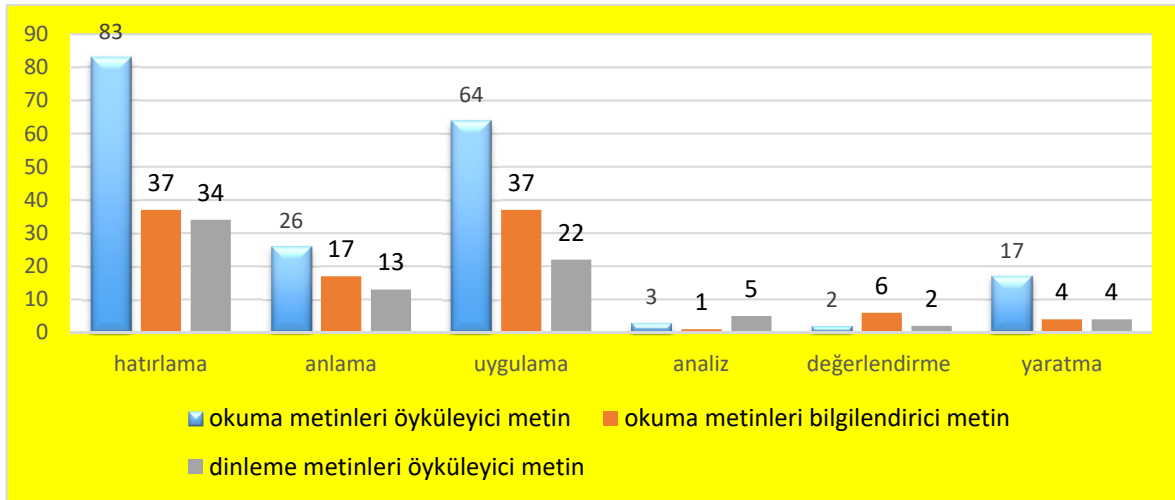
Grafik 8. Sanat temasındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı

Tablo 8'e göre Sanat temasındaki okuma metinleri içerisinde öyküleyici metinlerde %46 ile en fazla "hatırlama" en az ise %10 ile "anlama" düzeyinde sorulara yer verilmiştir. Bilgilendirici metin türünde ise %50 ile en fazla "hatırlama" en az ise %12 ile "anlama" düzeyinde sorulara yer verilmiştir. Öyküleyici metinlerde "analiz" ve "değerlendirme", bilgilendirici metinlerde ise "analiz", "değerlendirme" ve "yaratma" düzeyindeki sorulara hiç yer verilmemiştir. Dinleme ve izleme metinlerine bu temada hiç yer verilmemiştir.

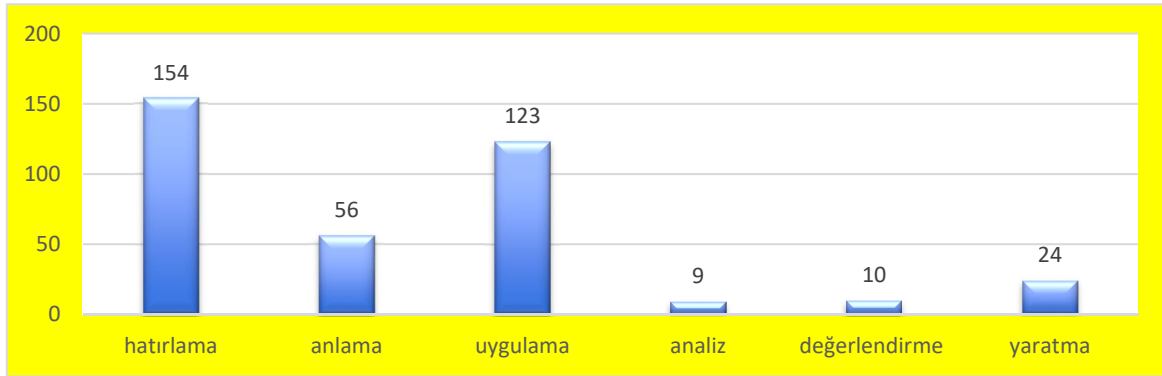
Sanat temasındaki metinler bütün olarak incelendiğinde %48 ile en fazla "hatırlama", en az ise %11'lik oranla "anlama" düzeyindeki sorulara yer verilirken "analiz" ve "değerlendirme" düzeyindeki sorulara hiç yer verilmemiştir.

Tablo 9. 4. sınıf kitabındaki okuma ve dinleme-izleme metinlerindeki metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı

Metin Türleri	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz		Değerlendirme		Yaratma		Toplam	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)		
Okuma Metni	Öyküleyici Metinler	83	%43	26	%14	64	%33	3	%2	2	%1	17	%9	
	Bilgilendirici Metinler	37	%36	17	%17	37	%36	1	%1	6	%6	4	%4	
Dinleme-İzleme Metni	Öyküleyici Metinler	34	%43	13	%16	22	%28	5	%6	2	%3	3	%4	
	Bilgilendirici Metinler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Toplam		154	%41	56	%15	123	%33	9	%2	10	%3	24	%6	376



Grafik 9. Okuma ve dinleme-izleme metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı



Grafik 10. Türkçe ders kitabındaki metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı

Tablo 9'a göre Türkçe dersi 4. sınıf kitabındaki okuma metinleri içerisinde öyküleyici metinlerde %43 ile en fazla "hatırlama", en az ise %1 ile "değerlendirme" düzeyinde sorulara yer verilmiştir. Bilgilendirici metin türünde ise %36 ile en fazla "uygulama" ve "hatırlama", en az ise %1 ile "analiz" düzeyinde sorulara yer verilmiştir. Dinleme-izleme metinlerinde öyküleyici metinlerde %43 ile "hatırlama", %3 ile "değerlendirme" düzeyindeki sorulara yer verilmiştir.

İlkokul 4. Sınıf kitabında incelenen 376 soru bütün olarak incelendiğinde en çok %41 ile "hatırlama" ve %33 ile "uygulama" basamağındaki sorulara yer verilirken %2 ile "analiz" ve %3 ile "değerlendirme" düzeyindeki sorulara yer verilmiştir.

4. sınıf Türkçe ders kitabında Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına ilişkin soru örnekleri şu şekildedir:

Hatırlatma düzeyi

Ciltli kitaplar kitapevinde nerede durmaktadır? (T1, M2)

Askerler, savaş sırasında zor durumda kaldıklarında Küçük Nezahat onlara nasıl moral veriyor? (T2, M3)

Matuka'nın yaşadığı orman nasıl bir yerdi? (T3, M2)

İcat yaparken hata yapıldığında ne yapılmalıdır? (T4, M1)

Akdeniz'in suları nerelere kadar uzanır? (T5, M4)

Üzüm yetiştiren adam, niçin en iyi üzümleri yetiştiren kişi olarak anılıyormuş? (T6, M1)

Doktor, Elif'in hastalığına ne teşhis koydu? (T7, M4)

Çocuklar, sinemacının geldiğini duyunca neler yapıyor? (T8, M3)

Anlama düzeyi

İzlediğiniz çizgi filmle ilgili görüş ve düşüncelerinizi arkadaşlarınızla yazarak paylaşınız. (T1, M3)

Metnin görselleri sizde hangi duyguları uyandırıyor? (T2, M1)

Metni ana hatlarıyla anlatınız. (T3, M2)

Bu web sitesinin hazırlanma amacı nedir? (T4, M3)

Metindeki görseller dünyamız ve kuşlarla ilgili neler düşündürüyor? (T5, M1)

Metnin görselleri kahramanların hangi özelliklerini yansıtıyor? (T6, M2)

Uzun yaşamak, sağlıklı kalabilmek için nasıl beslenmeliyiz? (T7, M3)

Metnin görselleri size neler çağırıştırıyor? (T8, M1)

Uygulama düzeyi

Kelimelerin eş anlamlılarını karşılıklarına yazınız. (T1, M1)

Metnin konusunu ve ana fikrini belirleyiniz. (T2, M1)

Cümlelerde yay ayraç () içlerine uygun noktalama işaretlerini koyunuz.(T3, M2)

Örneği inceleyerek "ki" bağlacını kuralına uygun cümlelerde kullanınız. (T4, M1)

Konuşma çizgisi işaretinin kullanım alanlarını gösteren cümleler yazınız. (T5, M2)

Metnin giriş ve sonuç bölümlerinin altını çiziniz. (T6, M3)

Cümlelerde koyu yazılmış kelimelerin Türkçelerini kullanarak kurduğunuz cümleleri aşağıya yazınız. (T7, M2)

Metinden birer örneklendirme, karşılaştırma ve neden-sonuç cümlesi bulunuz. (T8, M1)

Analiz düzeyi

Metinde Dünyamızla ilgili sorunları tespit ederek bunlara farklı çözüm yolları öneriniz. (T5, M1)

Metinde Hacivat'ın Karagöz'le olan sorununu belirleyiniz. (T6, M2)

Sunum öncesi yapılacak planlama tablosunu doldurunuz. Bu planlamaya göre sunumunuzu yapınız. (T2, M3)

Metni dinlerken önemli bilgileri not alınız. (T2, M3)

Cezeri hakkında yaptığınız araştırmayı arkadaşlarınıza sununuz. (T4, M2)

Metinde işaret edilen problem nedir? Siz bu probleme nasıl bir çözüm önerirsiniz? (T4, M2)

Metinle ilgili iki soru yazıp cevaplayınız. (T5, M1)

Metindeki sorunu tespit ederek bunlara farklı çözüm yolları öneriniz. (T7, M3)

Değerlendirme düzeyi

Çok gezen mi bilir çok okuyan mı?" konusunu gruplar oluşturarak tartışınız. (T1, M3)

Güvercinlerin davranışlarını tutarlı buluyor musunuz? (T2, M3)

Faydalandığımız kaynak sizin yaş düzeyinize uygun mu? (T4, M2)

Bulduğunuz bilgileri arkadaşlarınızın bulduklarıyla karşılaştırınız. Bulduğunuz bilgiler aynı mı? (T4, M2)

Akdeniz'in konuşmalarını tutarlı buluyor musunuz? (T5, M4)

Metinde baba ve oğul arasındaki sorunları tespit ederek bunlara farklı çözüm yolları öneriniz. (T6, M1)

Yaratma düzeyi

Bir girişimcilik örneği verilmiştir. Siz bir kütüphane memuru olsaydınız görevli olduğunuz bölgedeki okuma alışkanlığını artırmak için neler yapardınız? (T1, M2)

Hikâye unsurlarını kullanarak defterinize bir hikâye yazınız. (T3, M1)

Metinle ilgili iki soru yazıp cevaplayınız. (T4, M2)

Metinden yararlanarak defterinize hayali ögeler içeren kısa bir metin yazınız. (T5, M4)

Görsellerden yararlanarak "Spor" konulu bir şiiri kendi yazı stilinize göre yazınız. (T7, M2)

"El Sanatları" konulu bir şiir yazınız. (T8, M2)

Verilen karikatürlerin konusundan hareketle uygun sözler yazarak kahramanları konuşturunuz. (T8, M3)

Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada Türkçe dersi 4. sınıf kitabındaki metin altı sorular, Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ders kitabındaki temalar açısından değerlendirildiğinde; Okuma Kültürü temasında en fazla “hatırlama” ve en az “analiz” ile “değerlendirme”; Millî Mücadele ve Atatürk temasında en fazla “hatırlama”, en az “analiz”; Doğa ve Evren temasında en fazla “hatırlama”, en az “analiz”; Sağlık ve Spor temasında en fazla “hatırlama”, en az “analiz”; Sanat temasında en fazla “hatırlama”, en az “anlama” düzeyindeki sorulara yer verildiği tespit edilmiştir. Sorular ders kitabındaki bu temalar açısından değerlendirildiğinde en fazla “hatırlama” basamağında yer alan sorulara yer verilirken en az ise “analiz” düzeyindeki sorulara yer verildiği belirlenmiştir.

Ders kitabındaki Erdemler temasında en fazla “uygulama”, en az “analiz” ve “yaratma”; Bilim ve Teknoloji temasında en fazla “uygulama”, en az “analiz”; Millî Kültürümüz temasında en fazla “uygulama”, en az “analiz” ve “değerlendirme” düzeyindeki sorulara yer verilmiştir. Bu üç tema açısından bakıldığında ise en fazla “uygulama” düzeyinde en az ise “analiz” düzeyinde sorulara yer verildiği belirlenmiştir. Ders kitabında temaların içeriğinin farklılaşmasıyla bilişsel alan düzeylerine ilişkin soruların düzeyinde değişim olduğu ancak bu değişimin yine de alt bilişsel düzeyde kaldığı söylenebilir. Tüm temalar açısından bakıldığında soruların dağılımında “hatırlama” düzeyinde bir yığılma olduğu ve “analiz” düzeyindeki soruların ise en az yer verilen sorular olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Sağlık ve Spor temasında “değerlendirme”, Sanat temasında ise “analiz” ve “değerlendirme” düzeyindeki sorulara hiç yer verilmemiştir. Buradan hareketle temalar düzleminde soruların düşük zihinsel düzeyden yüksek zihinsel düzeye doğru eşit olarak dağılmadığı, soru dağılımında bir hiyerarşinin olmadığı ve soruların büyük oranda “hatırlama” düzeyinde toplandığı söylenebilir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hatırlama, anlama ve uygulama basamakları alt düzey düşünme beceri düzeyleri (temel beceriler) olarak tanımlanırken; analiz, değerlendirme ve yaratma basamakları üst düzey düşünme beceri düzeyleri olarak tanımlanmaktadır (Birgin, 2016). Bu açıdan bakıldığında temalara soruların dağılımının temel becerilerin gelişimini amaçlayan alt düzey düşünme becerilerinden olan “hatırlama” düzeyinde kaldığı “anlama ve uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma” olarak tanımlanan fiili boyuta geçmediği söylenebilir. Ayrıca 21. Yüzyılın temel düşünme biçimlerinden biri olan eleştirel düşünme becerisinin gelişimine odaklanan “analiz” düzeyindeki sorulara yer verilmemesi de önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Başka bir söylemle bu sorularla metinlerde aktarılan içeriğin bilgi düzeyinde kalındığı, bilginin dönüşümüne ve kullanımına geçilmediği yani bilginin eyleme geçişine imkân sunacak seviyedeki üst bilişsel düşünme düzeyine erişilemediği söylenebilir.

Metin türleri açısından yapılan değerlendirmede ise Türkçe dersi 4. sınıf kitabında en çok öyküleyici metinlere yer verilmesi sebebiyle en fazla bu metin türüne yönelik sorulardan oluştuğu söylenebilir. Bu sonucun kitapta seçilen metin türlerine ilişkin tercihten kaynaklandığı söylenebilir. Okuma metinleri kategorisindeki öyküleyici metinlerde ise en fazla “hatırlama” en az ise “değerlendirme” düzeyinde sorulara; bilgilendirici metin türünde ise en fazla “uygulama”, en az ise “analiz” düzeyinde sorulara yer verilmiştir. Benzer şekilde Göksün ve Kocaarslan (2021) ile Sezgin ve Özilhan’ın (2019) araştırmasında (%78,3) da en fazla öyküleyici metinlere yönelik sorulara yer verildiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar farklı taksonomilerle gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Göksün ve Kocaarslan’ın

(2021) Türkçe dersi 4. sınıf kitabındaki metne dayalı soruları Day ve Park Taksonomisine göre incelediği araştırmada metin altı soruların çoğunlukla basit anlama düzeyinde olduğu, yeniden organize etme, tahmin yürütme ve kişisel yanıt düzeylerinde çok az sorunun bulunduğu, değerlendirme düzeyine ilişkin ise hiçbir soruya yer verilmediği tespit edilmiştir. İncelenen kitapta soruların taksonomi düzeylerine dengeli bir şekilde dağılmadığını ve soruların çoğunlukla alt düzey becerilere yönelik olduğunu göstermektedir. Sezgin ve Özilhan'ın (2019) Türkçe ders kitaplarındaki (1-8. Sınıf) metne dayalı anlama sorularını Barrett Taksonomisiyle incelediği araştırmasında bu soruların %85'i basit anlama düzeyinde olduğu; yeniden organize etme (%10,4), çıkarımsal anlama (%8,8), değerlendirme (%12,6) ve takdir (%1,4) türünde sorulara daha az yer verildiği belirlenmiştir. Koç'un'un (2007) Türkçe dersi 5. sınıf kitaplarındaki metne dayalı soruları Bloom Taksonomisine göre incelediği araştırmasında da soruların çoğunlukla öğrencilerin cevabını metinden doğrudan bulabileceği basit anlama düzeyindeki sorulardan oluştuğu ve kitaplarda bulunan soruların yeterli düzeyde olmayıp alt düzey sorular olduğunu tespit etmiştir. Akyol'un (2001) da Türkçe 5. sınıf kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruları incelediği araştırmasında soruların büyük bir çoğunluğunun ezbere yönlendirdiğini, düşünme, değerlendirme ve yargılamayı amaçlayan sorulara yeterli düzeyde yer verilmediği tespit edilmiştir.

Dinleme-izleme metinlerinde de benzer sonuçlara ulaşılmış olup öyküleyici metinlerinde en fazla "hatırlama", en az ise "değerlendirme" düzeyindeki sorulara yer verilmiştir. Buna göre okuma metinleriyle dinleme-izleme metinlerinde öyküleyici metin türünde "hatırlama" basamağındaki soruların ağırlıklı olarak tercih edildiği, bu soruların da büyük çoğunluğunun alt düşünme beceri düzeyinde yani temel beceriler seviyesinde kaldığı söylenebilir. Dolunay ve Savaş'ın (2016), Türkçe dersi ortaokul kitaplarındaki dinleme etkinliklerine ilişkin yaptığı incelemede de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Metin düzeyindeki bu sonuçlar kitabın bütünü açısından değerlendirildiğinde de benzer sonuçlarla karşılaşmaktadır. Kitaptaki 376 sorunun en çoğu "hatırlama" basamağında yer almakla birlikte bu sıralamayı "uygulama" düzeyinin takip etmesine karşın "analiz", "değerlendirme" ve "yaratma" düzeyindeki sorulara çok az yer verildiği söylenebilir. Buradan hareketle gerek okuma ve dinleme-izleme metinlerinde gerekse kitabın bütününde, soruların dağılımında bir hiyerarşinin olmadığı ve soruların büyük oranda alt düzey düşünme becerilerinin gelişimi seviyesinde kaldığı söylenebilir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ulum'un (2017) Türkçe dersi 2, 3 ve 4. sınıf ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri incelediği çalışmada YBT'nin bilişsel beceri boyutunun, alt düzey bilişsel beceri basamakları (hatırlama, anlama, uygulama) ile üst düzey bilişsel beceri basamakları (analiz, değerlendirme, yaratma) göz önüne alınarak analiz edildiğinde; etkinliklerin büyük oranda alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğü tespit edilmiştir. Oryaşın'ın (2021) Türkçe ders kitaplarındaki (1-8. sınıf) etkinlikleri incelediği çalışmada; Türkçe ders kitaplarında YBT'ye göre alt düzey bilişsel becerileri karşılayan etkinliklere (%75.53) daha çok yer verildiği saptanmıştır. Alan yazında da Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenen ders kitaplarının farklı boyuttaki çalışmalarında soruların dağılımında bir hiyerarşinin olmadığı ve üst düzey düşünme becerilerini geliştiren soru ve etkinliklere daha az yer verildiği yönündeki bulgular bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Türkçe dersi ortaokul 8. sınıf kitabındaki metin altı soruların (Sallabaş ve Yılmaz, 2020), 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruların (Eroğlu, 2019), Türkçe dersi 6. sınıf öğretmen kılavuz kitabındaki metin altı soruların (Sarar-Kuzu, 2013), Türkçe dersi 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin (Durukan ve Demir, 2017), Türkçe ders kitaplarındaki (1-8. Sınıf) metne dayalı anlama soruların (Sezgin ve Özilhan, 2019), Türkçe dersi 5 ve 6. sınıf kitaplarındaki metin önü ve sonu soruların (Tüm, 2016) ve Türkçe dersi 5, 6 ve 7. sınıf kitaplarındaki etkinliklerin (Kıyagan, 2019) incelenmesinde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda da metin altı sorular ve etkinliklerin yanı sıra ders kitaplarının başka boyutlardaki etkinlik ve soruların incelenmesinde de sonuçların bu araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Ayrıca Türkçe dersi 6, 7, 8. sınıf kitaplarındaki tema değerlendirme sorularının (Çeçen ve Kurnaz, 2015), Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki tema değerlendirme sorularının (Altun, 2021), dinleme etkinliklerinin (Dolunay ve Savaş, 2016), Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki yazma etkinliklerinin (Karakaş-Yıldırım, 2020), dilbilgisi kazanımları ve sorularının (Eroğlu ve Sarar-Kuzu, 2014), Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre güncel Türkçe Öğretim Programlarının (Karagöl, 2020), 2015 ve 2017 ilkökul Türkçe Öğretim Programı'ndaki kazanımların (Aslan ve Atik, 2018), 2018 Türkçe Dersi (5, 6, 7, 8. sınıf) Öğretim Programı kazanımlarının (Çerçi, 2018), ortaokul Türkçe ders kitabındaki kazanımların (Özkaya, 2020), Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımların (Arcagök, 2021) incelenmesine ilişkin çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Ders kitaplarındaki yapılan bu incelemeler eğitim sürecinin başka boyutlarında da benzer şekilde kendini göstermektedir. Uysal'ın (2022) Türkçe dersi sınavlarındaki sorularını incelediği çalışma ile Güfta ve Zorbaz'ın (2008) çalışmasında ortaokul düzeyinde Türkçe derslerinde kullanılan yazılı sınav soruların da büyük oranda alt bilişsel düzeylerde sorulardan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu durum şunu göstermektedir ki eğitim süreci-öğretmen-öğrenci sürekli etkileşim hâlinde oldukları için bu sürecin bir boyutundaki oluşum diğer boyutlarda da kendini etkin bir şekilde göstermektedir. Nitekim öğretim programındaki kazanımlar ve öğretmenlerin sorularına ilişkin benzer sonuçlarda bu durumu pekiştirmektedir.

Metinlerin anlaşılması ve kavratılmasında alt bilişsel seviyedeki soruların önemi yadsınamaz ancak metin öğretimindeki asıl gayelerden biri de metinlerde aktarılan bilgi, beceri ve tutumların birey tarafından yeniden yapılandırılıp dönüştürülerek hayata aktarılmasıdır. Bu amaç gerçekleşmeyip salt metin düzeyinde kaldığında metin asıl işlevine ulaşılmamış olacaktır. Yazar ve metin odaklı bir düzeyde kalınması, ezber ve dikte düzeyindeki bir anlayış sadece yazarın sunduğu ile yetinilmesine sebep olacaktır. Oysaki bilginin hayata taşınması için sorgulanması, değerlendirilmesi, yapılandırılması ve bireyin hayatında kullanacağı şekle dönüştürülmesi gereklidir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki üst düzey bilişsel beceri basamakları (analiz, değerlendirme, yaratma) 21. yüzyılda bireylerin sahip olması beklenen beceriler olmakla birlikte Türkçe dersi Öğretim Programı'nın da temel hedefleri içerisinde yer almaktadır. Bu yüzyıldaki dönüşümü kavramış çağın niteliklerine uygun bireylerin yetiştirilebilmesi için öğrenme-öğretmen ortamlarında ve burada kullanılan tüm araçlarda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine de olanak sağlayacak sorulara dengeli bir dağılımla yer verilmesi ayrı bir önem arz etmektedir. Bu sebeple Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruların alt düzey bilişsel becerilerin yanında üst bilişsel becerileri de ölçmesi ve tüm bilişsel becerilerin gelişimine ilişkin sorulara dengeli bir şekilde yapılandırılması gereklidir (Aslan, 2011; Özden, 2008).

Araştırmacılara öneriler

1. İlkokul 4. sınıf seviyesinin soyut düşünme becerilerine geçiş açısından kritik bir evre olması sebebiyle metinlere ilişkin soruların özellikle üst bilişsel düşünme düzeyine doğru kademeli olarak ilerlemesi sağlanabilmelidir.
2. Bu soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki bütün düzeyleri ölçecek nitelikte dağılımı sağlanmalı ve ders kitabında az sayıda yer verilen “analiz”, “değerlendirme” ve “yaratma” düzeylerinde de yeterli düzeyde soruya yer verilebilir.

3. Öyküleyici ve bilgilendirici metin düzeyleri farklı metin yapılarına sahip oldukları için soruların dağılımında farklılıklar olabilir. Ancak bu hususta hazırlanan Türkçe ders kitaplarında metin altı soruların metin türü, tema içeriği, sınıf seviyesi açısından dağılımına ilişkin alan uzmanlarınca ortak bir karar verilmeli, soruların temalara ve metin türlerine göre dağılımında ortak bir yol haritası belirlenmelidir.

4. Temel beceriler seviyesinde yani hatırlama düzeyindeki sorular öğrencilerin metne ve yazar odaklı düşünme düzeyine bağlı kalmaları anlamına gelmektedir. Oysaki metin altı sorularla öğrencilerin üst düzey düşünme olarak tanımlanan, okunulan metne ilişkin yeni anlamlar oluşturmaya; analiz, değerlendirme ve yaratma düzeyindeki sorularla üst düzey düşünme becerileri olan eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlanmalıdır. Böylelikle de Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda hedeflenen düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlanmış olacaktır.

5. Ders kitaplarının hazırlanmasında seçilen metnin yanında metne ilişkin oluşturulan soruların da çağdaş yaklaşım ve taksonomileri dikkate alan ve kitapların hazırlanmasında dünyada kabul gören standartlara uygun bir yapılanmaya gidilebilir.

Araştırma sürecine dönük öneriler

1. Bu araştırma sadece Türkçe dersi 4. sınıf kitabı ve kitaptaki metin altı sorularla sınırlıdır. Bu yönüyle ilkökul düzeyindeki tüm kitapları kapsayan, tema değerlendirme soruları ve metinlere ilişkin etkinlikleri de kapsayan çalışmalar tasarlanabilir.

2. Ders kitaplarındaki soruların öğrenci ve öğretmen boyutlarındaki yansımalarını görmek amacıyla ilgili kitaplardaki metinlere ilişkin öğretmenler ve öğrencilerin oluşturacağı soruların değerlendirilmesiyle sürecin etkileşimini gözleme imkânı sunan eylem araştırmaları yapılabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26 (26), 169-178.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *TÜBAR*, XIII, 49-58.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Altun, K. (2021). *8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerine ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., Wittrock, M. C. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi* (2. Baskı). (D.A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assisting: A revision of Bloom's taxonomy of education objectives*. New York: Longman.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn & Bacon.

- Arcagök, S. (2021). 2019 Türkçe dersi öğretim programı 6. sınıf kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 589-602.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 237-249.
- Aslan, M., & Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilkököl Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Aşlıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında metin türleri üzerine bir inceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 257.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Birgin, O. (2016). *Bloom taksonomisi, matematik eğitiminde teoriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Borich, G. D. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri araştırma temelli uygulama* (8. Basımdan Çeviri). (M. B. Acat, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bulut, M., Orhan, S., & Kırbas, A. (2012). Okuma eğitimi üzerine bir kaynakça denemesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 19-36.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskıdan Çeviri). (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cortese, E. E. (2004). The application of question-answering relationship strategies to pictures. *The Reading Teacher*, 57, 374-380.
- Çeçen, M. A., & Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (02).
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanhoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Day, R. R., & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17, 60-73.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (13), 155-187.
- Dolunay, S. K., & Savaş, Ö. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 122-157.
- Durukan, E., & Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Erdoğan, T. (2017). İlköğöl dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 173-191.
- Eroğlu, S. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin Güncellenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Eroğlu, D., & Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Göksün, F., & Kocaarslan, M. (2021). 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ed. Salih Zeki Genç Enver Yolcu. XIV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi tam metin kitabı içinde (s.184-197). XIV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi (27-30 Ekim 2021), Çanakkale.*
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42.
- Görgeç, İ. (2001). Metni anlama tekniğinde bilgi haritaları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 5-21.
- Güfta, H., & Zorbaz, K. Z. (2008). A review regarding levels of written examination questions for Turkish courses of the secondary school. *Çukurova University Journal of Social Sciences Institute*, 17 (2), 205, 218.
- Güzel, D., & Şimşek, A. (2012). Milli eğitim şûralarında ders kitapları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 172-216.
- Karagöl, E. (2020). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre güncel Türkçe öğretim programları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 56-71.
- Karakaş-Yıldırım, Ö. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme içinde M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Kıyagan, H. G. (2019). *5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom sınıflamasına göre yaratıcılık açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, M. (2007). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kutlu, Ö., Yalçın, S., & Pehlivan, E. B. (2010). A study on writing and scoring open-ended questions based on the primary school curriculum objectives. *Elementary Education Online*, 9(3), 1201-1215.
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınlar
- MEB (2021). *4. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd. Ed.). USA: SAGE Publication.
- Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenen Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 820-832
- Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özkaya, S. D. (2020). *5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çankırı.
- Polat, İ., & Dedeoğlu, H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hazırladığı metin altı sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1468-1482.
- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.

- Sarar-Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Sezgin, Z. Ç., & Özilhan, Y. G. G. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2014). Metin öğretimi. M. Yılmaz (Ed.). Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi (S. 167-199). Ankara: Pegem Yayınları.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 36-59.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tüm, G. (2016). 5. ve 6. sınıf ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metin önü ve sonu sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14).
- Ulum, H. (2017). *MEB ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Uysal, P. K. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156.
- Ülper, H., & Yalınkılıç, K. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 449-461.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. 2013. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, H. H. (2019). İlkokul öğretim programı 3 ve 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 253-262.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509

05. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sosyal aktör olarak öğrenen ve genelleme sözcükler

Aslı FİŞEKÇİOĞLU¹

APA: Fişekcioğlu, A. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sosyal aktör olarak öğrenen ve genelleme sözcükler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 58-68. DOI: 10.29000/rumelide.1104116.

Öz

Dil bilgisi çeviri yönteminden iletişimsel yönetime ve oradan da eylem odaklı yaklaşıma kadar uzanan yabancı dil öğretimi tarihi son yüzyılda önemli ilerlemeler kaydetmiştir. 2001 yılında yayımlanan Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni yabancı dil öğretimine farklı bir bakışı, yeni bir yaklaşımı getirmiştir. Çerçeve metnin yayımlanmasından sonra yapılan araştırmalar ve yürütülen projeler, 2018 ve 2020 yıllarında yeniden genişletilmiş baskı halinde yayımlanan çerçeve metne yeni kavramları, yeni yeterlilikleri ve dolayısıyla yeni tanımlayıcıları eklemiştir. Bu çalışmanın amacı sosyal aktör olarak kabul edilen dil kullanıcısının sözcük dağarcığının, yeni yeterlilikler kapsamında Türkçe sözlüklere girmiş olan sözcüklerle sınırlı kalmamasının önemini vurgulamaktır. Bu çalışma kısaca D-AOBM 2020 olarak adlandırılan, Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni Genişletilmiş Baskıda yer alan tanımlayıcılar bağlamında B1 dil düzeyindeki sosyal aktörün, henüz sözlüklere geçmemiş fakat toplumsal yaşamda sıklıkla kullanılan genelleme sözcük türü ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullanılan yöntem kitaplarında ne kadar sıklıkla karşılaştığını doküman analizi yöntemi ile taramayı amaçlamaktadır. D-AOBM 2020’de yer alan yeni tanımlayıcıların ve yabancı dil öğretimine getirilen kavramların tümünden, çalışmanın sınırlılıkları kapsamında, bahsedilmemektedir. Fakat Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninin yabancı dil öğretimine kazandırdığı sosyal aktör kavramı çalışma konusunu yakından ilgilendirmektedir. Bu sebeple çalışmanın ilk bölümünde sosyal aktör tanımlanmaya çalışılmıştır. Ardından çalışmada, kısaca D-AOBM 2020 olarak adlandırılacak olan Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni Genişletilmiş Baskı da yer alan Söz Varlığı ve Sözcük Denetimi tanımlayıcıları, doküman analizi yöntemiyle B1 dil düzeylerinde sosyal aktör bağlamında incelenmiştir. Buradan yola çıkılarak genelleme sözcük olarak adlandırılan sözcüklerin, İstanbul Kitabındaki ve Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe kitabında kullanım sıklığı tarama yöntemiyle belirlenmiştir. Ardından genelleme sözcük olarak adlandırılan bu sözcüklerin yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılmasının önemi ve faydası tartışmaya açılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretimi, genelleme sözcükler, kültür, sosyal aktör

Social actor and brand words in teaching turkish as a foreign language

Abstract

The history of foreign language teaching, which extends from the grammar translation method to the communicative method and from there to the action-oriented approach, has made significant progress in the last century. The Common European Framework of Reference for Languages, published in 2001, brought a different perspective and a new approach to foreign language

¹ Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü (İstanbul, Türkiye), asli.fisekcioglu@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7109-9672 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.02.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104116]

teaching. The researches and projects carried out after the publication of the framework added new concepts, new competences and thus new descriptors to the framework published in extended version in 2018 and 2020. The aim of this study is to emphasize the importance of not limiting the vocabulary of the language user, who is considered as a social actor, to the words that have been included in Turkish dictionaries within the scope of new competences. In the context of the descriptors in the extended version of Common European Framework of Reference for Languages, shortly called CEFR 2020, this study aims to scan through the document analysis method how often the social actor at the B1 language level encounters the brand word type, which is not yet included in the dictionaries but is frequently used in social life, in the method books used in the process of teaching Turkish as a foreign language. Not all of the new descriptors and concepts introduced to foreign language teaching in CEFR 2020 are mentioned within the scope of the limitations of the study. However, the concept of social actor brought to foreign language teaching by the Common European Framework of Reference for Languages is closely related to the subject of the study. For this reason, in the first part of the study, the social actor was tried to be defined. Then, in the study, the descriptors "Vocabulary" and "Vocabulary Control" in the extended version of Common European Framework of Reference for Languages, which will be briefly called CEFR 2020, were examined in the context of the social actor at the B1 language level by document analysis method. Based on this, the frequency of use of the words called brand words in the Turkish textbooks of "Istanbul" and "Yedi İklim, Yunus Emre Institute" was determined by scanning method. Then, the importance and usefulness of using these words, which are called brand words, in teaching Turkish to foreigners was opened to discussion.

Keywords: teaching Turkish as a foreign language, brand words, culture, social actor

1. Giriş

Bir dilin yapısı ve işleyişi ile ilgili bilgilerin edinilmesi, o dili ancak tanımakla ilişkilendirilebilir. Başka bir deyişle bir dili tanımak, o dile ait dil bilgisi kurallarını, dilin kendi içindeki işleyiş düzenini, ses birimlerini ve o dilin sözlüklerinde bulunan sözcüklerini bilmek olarak tanımlanabilir. Fakat içinde yaşadığımız yüzyılda bir dili tanımak, ancak hâli hazırda bir toplum tarafından konuşulmayan bir dilin incelenmesi bağlamında değerli bir bilgi birikimi olarak kabul edilebilir. Çünkü dilin, insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araç olması, bireyin "biliyorum" dediği dili "kullanabilmesi" ile ölçülebilmektedir. Bir dilin sözcüklerinin sıralandığı sözlüklerin ezberlenmesi, çoktan seçmeli sorularda doğru dil bilgisi kalıbını doğru yere yerleştirebilmek, metinlerde önceden hazırlanmış sözcük listesinden doğru sözcükleri seçip doğru yerlere koyabilmek ise bir dili kullanabilmek adına çok şey ifade etmemektedir. Sayılan bu tür araştırmaları başarıyla gerçekleştirebilen birey, hedef dili ancak "çok iyi tanıdığından" bahsedebilir. Bu sebeple herhangi bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi, öğrenen ve öğretmen arasında yapılan bir dil incelemesi çalışması olarak kabul edilemez. Hedeflenen amaç öğrenenin dil düzeyine uygun olarak hedef dilde alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık etkinliklerini yerine getirmesidir (D-AOBM 2020). Bu bağlamda herhangi bir dilin yabancı dil olarak öğretiminde sözcükler, bireyin alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık becerisinin oluşmasında ve gelişmesinde önemli bir yere sahiptir.

Kratylos diyalogunda Platon, konuşmayı bir eylem olarak tanımlamakta ayrıca bir şeye isim vermenin de konuşmanın bir parçası yani bir eylem olduğundan bahsetmektedir (Platon, akt Furkan Akderin). Her dilin o dili konuşan toplumun kültürel değerlerinin ve düşüncesinin taşıyıcısı olduğu bilgisinden hareketle, sözcüklerin bir toplumun kültürel değerlerinin, önemli kavramlarının ve düşünce yapısının da önemli göstergelerinden biri oldukları söylenebilir. Akar(2019) insanın sözcüklerle düşündüğünden bahsetmektedir. Sözcüklerin bu sebeple insanın devinim içinde olan düşüncesinden, değişken kültürel

özelliklerinden etkilendiği söylenebilir.” *İnsanoğlunun değişmez doğası değişmedir*” (Güvenç,2016,36). İnsan, doğasında var olan bu değişimi dile getirmek için yeni sözcüklere de ihtiyaç duymaktadır. İçinde yaşadığımız yüzyılda toplumun medya ile kurduğu yakın ilişki de insanın kendini ifade ederken neden yeni sözcüklere gereksinim duyduğunu da açıklayabilir. Bu düşünceden hareketle, bir dili anadili olarak kullanan toplumun kendi diline her an yeni sözcükler eklediği söylenebilir. Çeşitli sebeplerle dillere eklenen sözcükler, özellikle iletişimin, etkileşimin arttığı çağımızda iletişim kanalları aracılığı ile toplumsal hayata yayılmaktadır. Anadili kullanıcıları, içinde yaşadıkları toplumda henüz sözlüklerde yer almamış bu sözcükleri doğal yollarla öğrenerek kullanarak günlük yaşamda iletişimi sağlamaktadırlar. Fakat aynı durum bir dili yabancı dil olarak kullananlar / öğrenenler için geçerli değildir. Herhangi bir dili yabancı dil olarak öğrenenler ve kullananlar, kendilerine kitaplarda ve sözlüklerde sunulmuş olan sözcüklerle hedef toplumla etkileşime girmeye çalışırlar. Fakat kısaca D-AOBM 2020 olarak adlandırılan, Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni Genişletilmiş Baskıda herhangi bir dilin yabancı dil olarak öğretiminde uluslar arası ölçütleri kullanma konusunda yazarlar şu ifadeyi dile getirmektedirler: “*Uluslar arası ölçütleri kullanmak aynı zamanda, dil öğreniminin ve dil kullanımının sosyal niteliğini yani öğrenme sürecinde toplum ve birey arasındaki etkileşimin varlığını kabul etmeyi ifade etmektedir*” (D-AOBM, 2020,34). Bu tanımlamadan hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreci için yapılan müfredat çalışmalarında, hazırlanan yöntem kitaplarında toplum ve dil arasında bulunan bağıntıların da göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu sebeple eylem odaklı yaklaşım öğrencilerin hedef dilin en doğal haliyle karşılaşabilmelerini sağlamak adına özgün metinlerin kullanılmasını tavsiye etmektedir (Goullier,2008). Özgün metinler ise eğitim-öğretim için oluşturulmamış metinler olduğu için hedef toplumun belki de henüz sözlüklere geçmemiş tüm sözcüklerini taşıyan metinler olarak adlandırılabilir. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde öğrenenin dil kullanıcısı ve sosyal aktöre dönüşme sürecinde sözcük öğretimi de özel bir önem kazanmaktadır.

2. Sosyal aktör

Genel sözlükler 2001 yılında yayımlanan Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni yabancı dil öğretiminde öğrenci sözcüğünü kullanmak yerine dil kullanıcısı ve sosyal aktör terimlerinin kullanılmasını önermektedir (TELC, 2013). Bu durumun sadece bir sözcük değişikliği olarak kabul etmek metnin içeriğinin yanlış anlaşılmasına da neden olmaktadır. Çünkü dil kullanıcısı ve sosyal aktör sözcüklerinin kullanılması aynı zamanda yabancı dil öğrenme sürecindeki öğrencinin hem tanımını hem de görev ve sorumluluklarını da değiştirmiştir. Cuq bu farklılığa dikkat çekmek için artık yeniden tanımlanan öğrencinin, öğretmenin ona aktaracağı bilgileri bekleyen, pasif, öğrenme sürecinde etkin rolü bulunmayan özelliklerinden kurtulmuş bir kişi olarak tanımlamaktadır (Cuq, 2003). Böylelikle yabancı dil öğretimi tarihinde öğrencinin konumu bir kez daha değişmiş olacaktır. Öğrencinin sosyal aktör olarak tanımlanması sadece kendisini ilgilendiren bir durum olarak kabul edilememektedir. “*D-AOBM, yenilikçi bir duruş sergileyerek öğrenenleri dil kullanıcıları ve sosyal aktörler olarak görmekte ve dolayısıyla dili bir çalışma konusu olmaktan çok bir iletişim aracı olarak benimsemektedir*” (D-AOBM, 2020, 33). Bu tanımdan hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak olan strateji ve tekniklerin de yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Yeniden tanımlanan öğrenci kavramı, bu sebeple, yabancı dil öğretimi alanında kullanılan yöntem kitaplarının içeriğinin yeniden gözden geçirilmesini de gerektirmiştir. Ayrıca öğretmenin de yabancı dil öğretimi sürecinde daha farklı strateji ve teknikler kullanmasını da zorunlu kılmıştır. Çalışmanın sınırlılıkları bağlamında bu yeniliklere değinilmemektedir. Fakat sosyal aktör olarak kabul edilen öğrencinin öngörülen dilsel gereksinimlerinin de oldukça farklı olması gerektiği düşünülmektedir. Yapılan tanımlamada, dilin bir çalışma veya inceleme konusu olmadığı altının çizilmesi, eylem odaklı yaklaşımın görev olarak

tanımladığı kavramın da anlaşılabilirliğini sağlamaktadır. Çünkü görev, önceki yöntem ve yaklaşımlarda yöntem kitaplarında yer alan alıştırmaya ve etkinlik kavramından oldukça farklı bir konumda gözükmektedir. Görev, sosyal aktörün, gerçek yaşamın bir simülasyonu olarak kabul edilen sınıfta, dilsel ve kültürel tüm yeterliliklerini harekete geçirerek, dil düzeyine uygun olarak, ortaya koymak zorunda olduğu eylemler bütünüdür (Fişekcioğlu, 2020). Öğrenen, ancak dil düzeyine uygun, yabancı dili öğrenme nedenine göre düzenlenmiş görevler aracılığı ile alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık yetkinliklerini geliştirmekte, dört dil becerisini kullanarak sosyal aktöre dönüşmektedir. Bu bağlamda yöntem kitaplarında bulunan okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, konuşma ve yazma etkinliklerinin de görev kavramından hareketle yeniden düzenlenmesi oldukça önemli gözükmektedir.

Fakat sosyal aktör olarak adlandırılan öğrenenlerin, üretim, etkileşim ve aracılık yetkinliklerinin dil düzeylerine uygun olarak geliştirebilmeleri için alımlama becerilerini etkin hale getiren sınıf içi görevlerde, karşılaşmaları gereken metin türleri, bilmeleri gereken sözcüklerin de oldukça çeşitlilik içermesi gerekmektedir. Çünkü sosyal aktör, A1 dil düzeyinden C2 dil düzeyine kadar dört dil becerisi aracılığı ile Türkçeyi kullanacağı tüm ortamlarda hem iletişimsel dil yeterliliklerini hem de kültürel yeterliliklerini bir arada kullanmak durumundadır. “ *Çerçeve metin, sosyal aktörler*” olarak öğrenenlerin sosyal ve eğitimsel bağlamlara tam anlamıyla katılmak, karşılıklı anlayışı sağlamak, bilgiye ulaşmak ve buna bağlı olarak dilsel ve kültürel birikimlerini daha da geliştirmek için bütün dilsel ve kültürel kaynaklarına ve deneyimlerine başvurma ihtiyacını desteklemektedir (D-AOBM, 2020, 127). Bu bağlamda sosyal aktörün sahip olması gereken sözcük dağarcığı, onu alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık yetkinlikleri kapsamında, kendinden beklenen eylemi yani görevi yerine getirirken, gereksinim duyduğu sözcüklerden oluşmalıdır. Ayrıca B1 dil düzeyinden sonra Türkçeyi kullanacağı sosyal alanlar, iletişim durumlarının belirlenmesi ve gereksinim analizi doğrultusunda Türkçeyi öğrenme nedenine uygun sözcüklerin söz dağarcığına katılması oldukça önemli gözükmektedir. Özellikle B2 dil düzeyi kapsamında, lisans ve lisansüstü eğitimlerine Türkçe devam edecek olan öğrenciler için Akademik Türkçe kullanmalarını kolaylaştıracak sözcükler, çalışma hayatlarına Türkiye’de Türkçe kullanarak devam edecek öğrenciler için ise özel amaçlı Türkçe müfredatları aracılığı ile aktarılacak, mesleklerine uygun bağlamlarda kullanacakları sözcükleri kullanmak oldukça faydalı olacaktır. Çalışmanın sınırlılıkları dolayısıyla bu özel durumlardan ayrıntılı olarak bahsedilmemektedir. Fakat gerek genel Türkçe kullanımı sürecinde gerek bütün bu sayılan özel durumları da kapsayacak olan Türkçe kullanımında ortak noktanın, hedef kültürle, yani Türk kültürü ile öğrenenin karşılaşacağı gerçekliğidir. Başka bir deyişle sosyal aktörün, hangi durumda olursa olsun sözcük dağarcığının, hedef kültürle yani Türk kültürüyle etkileşimini kolaylaştıran bir içeriğe sahip olması oldukça önemli gözükmektedir.

Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metninde sözcük dağarcığı hakimiyeti ile ilgili tanımlayıcılar incelendiğinde B1 dil düzeyinde sosyal aktör: “ *aile, hobi, ilgi alanı, iş, gezi, güncel olaylar gibi birçok kendi günlük hayatından konu hakkında, zaman zaman başka sözcüklerle anlatsa da, kendini ifade edebilmek için yeterli genişlikte bir sözcük dağarcığına sahiptir*” (TELC,2013). Bu tanımlayıcıdan yola çıkılarak sosyal aktörün hedef dili sıklıkla kullanacağı alanların önceden tespit edilmesi ve gereksinimleri doğrultusunda bir sözcük dağarcığına sahip olması önemsenmektedir. Fakat D-AOBM 2020 sosyal aktörün sözcük dağarcığı ve sözcükleri kullanma hâkimiyetine daha ayrıntılı bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır.

3. Amaç ve araştırma soruları

Bu araştırmanın öncelikli amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, sosyal aktöre dönüşme sürecinde öğrencinin, B1 dil düzeyi için hazırlanmış yöntem kitaplarında, toplumdilbilimsel yeterlik de kazandıracak olan genelleme sözcüklerle karşılaşma sıklığını gözlemlemektir. “*Toplumdilbilimsel yeterlik, dil kullanımının sosyal boyutuyla başa çıkmak için gereken bilgi ve becerilerle ilgilidir*” (D-AOBM, 2020, 140). Bu bağlamda araştırmanın cevap aradığı sorular şu şekilde sıralanabilir:

B1 dil düzeyinde sosyal aktörün D-AOBM 2020’ye göre yeniden belirlenmiş söz varlığı yeterlilikleri nedir?

Genelleme sözcükler nelerdir? B1 dil düzeyinde sosyal aktörün genelleme sözcüklerle karşılaşması neden önemlidir?

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan İstanbul Türkçe Öğretim Kitabı (2013) B1 ve Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Kitabı (2020) B1 dil düzeyinde hangi genelleme sözcükleri içermektedir?

4. Yöntem

4.1 Desen

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “*Nitel araştırma bir şemsiye terim olup tanımlamaya, çözmeye, yorumlamaya ve anlamla ilgili terimlere ulaşmaya çalışan teknikleri kapsayan süreçler bütünüdür* (Merriam, 2015,13). Öncelikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sosyal aktör olarak adlandırılan öğrenci eylem odaklı yaklaşım bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışma, aynı zamanda eşik düzey olarak da adlandırıldığı için B1 dil düzeyi ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda B1 dil düzeyindeki sosyal aktörün söz varlığı gereksinimleri doküman incelemesi yapılarak D-AOBM 2020’de bulunan söz varlığı ölçütlerine göre tanımlanmıştır. Doküman incelemesi nitel araştırma sürecinde araştırmacıya anlamın ortaya çıkması, belirsizliklerin ortadan kalkması adına oldukça yardımcı olur (Merriam, 2015). Elde edilen veriler sözcük öğretimi bağlamında da yorumlanmıştır. Ardından D-AOBM, 2020 ölçütlerinden yola çıkarak öğrenenin genelleme sözcüklerle karşılaşmasının önemi kavranmıştır. Bu sebeple yapısal dilbilim yöntemi ile incelenmiş genelleme sözcükler üzerine yapılmış araştırmalar taranmış ve bunun sonucunda 153 genelleme sözcüğe ve bu genelleme sözcüklerden doğal yollarla oluşmuş 8 fiile ulaşılmıştır (Oğuz Bülbül B, 2016). *Tarama modelleri geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır* (Karasar, 1991,77). Doküman analizinden elde edilen 153 genelleme sözcük ve 8 fiil İstanbul Türkçe Öğretim Kitabı B1 ve Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe B1 kitabında doküman inceleme yöntemiyle araştırılmıştır.

4.2. Çalışma materyali

“*Örnekleme belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir* (Karasar, 1991,110). Bu çalışmada seçilen örneklem B1 dil düzeyi. B1 dil düzeyi aynı zamanda yabancı dil öğretiminde eşik düzey olarak adlandırılmaktadır. Bu dil düzeyinin seçilmesindeki ana sebep D-AOBM 2020 ölçütleri incelendiğinde B1 dil düzeyini tamamlamış olan bir öğrencinin günlük hayata dair etkileşim yetkinliğini kazanmış olması gerekliliğidir. “*B1 seviyesi, “Eşik” seviyesini [Threshold] yansıtır ve belki de en açık şekilde iki özelliikle sınıflandırılmaktadır. İlk özellik,*

etkileşimi sürdürme ve çeşitli bağlamlarda istenen şeyi elde etme yeteneğidir. İkinci özellik günlük yaşamdaki sorunlarla esnek bir şekilde başa çıkma yeteneğidir” (D-AOBM, 2020,177).

4.3. Bulgular

Doküman analizinden elde edilen 153 genelleme sözcük ve 8 fiil İstanbul Türkçe Öğretim Kitabı B1 ve Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe B1 kitabında doküman inceleme yöntemiyle araştırılmıştır. Fakat bu kitaplarda genelleme sözcüklerle ilgili bir bulguya rastlanmamıştır.

4.4 Kuramsal Çerçeve

B1 dil düzeyinde sosyal aktörün D-AOBM 2020’ye göre yeniden belirlenmiş söz varlığı yeterlilikleri nedir?

D-AOBM 2020 dilsel yetkinliğin tüm bileşenlerini varlık ve denetim adı altında iki başlıkta incelemektedir. Bu sebeple hedef dili öğrenme sürecinde sosyal aktörden sadece söz varlığı olarak değil bildiği sözcükleri belirli bir denetimle kullanması da beklemektedir. Genel Dil varlığı başlığında yapılan değerlendirmelerde, yazarlar kullanım alanı çeşitliliğinden bahsederken, B2 dil düzeyi sonrasında sınırsız bir kullanım çeşitliliğine ulaşılmasının hedeflenmesi belirtilmiştir: “*Dil türü: Ezberlenmiş öbekler ile başlayan, düşünceleri tam olarak ifade etmek, vurgu yapmak, belirsizliği ayırt etmek ve ortadan kaldırmak için engin bir dil varlığına doğru, Sınırlamalar: Rutin olmayan durumlarda sık sık aksama/yanlış anlama olması ile başlayan, söylemek istediğini kısıtlayacağına dair bir belirti olmamasına doğru bir ilerleme*” (D-AOBM 2020, 134). Bu tanımlamalardan yola çıkarak, sosyal aktörün, A1 ve A2 dil düzeylerinde ancak önceden ezberlediği sözcüklerden oluşan genel dil varlığına sahip olduğu fakat ilerleyen dil düzeylerinde engin bir dil varlığına doğru ilerlediği görülmektedir. Sosyal aktör A1 ve A2 dil düzeylerinde genel dil varlığının eksikliği nedeniyle iletişimde aksaklıklarla, yanlış anlamalarla karşılaşsa da daha sonraki düzeylerde genel dil varlığının genişlemesi ile sınırsız bir iletişim gücüne doğru ilerlediği göze çarpmaktadır. Dilsel yetkinliğin diğer bileşenleri olan dil bilimsel doğruluk, ses bilimsel denetim, yazım denetimi, sözcük denetimi bileşenleri bu çalışmanın sınırlılıkları kapsamında ele alınmamaktadır.

Dilsel yetkinliğin, bu çalışmanın araştırma konusunu oluşturan diğer bileşeni ise söz varlığı bileşenidir. “*Geniş bir söz varlığı hem alımlama hem de üretime yönelik olarak geçerlidir*” (D-AOBM 2020, 136). Bu tanımlamadan yola çıkarak sosyal aktörün sözcükleri dinlediğini anlama veya okuduğunu anlama metinlerinde tanınması, anlamasının yeterli olmadığı görülmektedir. Sosyal aktörün bu sözcükleri kullanması da gerekmektedir. Araştırmanın konusu B1 dil düzeyi ile sınırlı olduğu için A1 dil düzeyinden C2 dil düzeyine kadar hazırlanmış olan bu tanımlayıcıların tamamından bahsedilmemektedir. Fakat B1 dil düzeyinde söz varlığı tanımlayıcıları bağlamında yapılmış olan değişiklikleri ve eklemeleri ortaya koymak için A1 ve A2 dil düzeylerini de incelemek önemli görülmektedir. Söz varlığı tanımlayıcıları A1, A2, B1 dil düzeylerine göre şu şekilde düzenlenmiştir: (D-AOBM 2020, 136).

A1: Belirli somut durumlarla ilgili temel kelime/işaret ve öbek birikimine sahiptir. Bu düzeyde sosyal aktörün temel sözcüklere, gündelik hayata dair somut durumlarda sıklıkla kullanılan sınırlı sayıda sözcük varlığına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

A2: Aşına olduğu durumları ve konuları içeren rutin günlük işlemleri yürütmek için yeterli kelimeye sahiptir. Temel iletişim ihtiyaçlarının ifadesi için yeterli kelime birikimine sahiptir. Basit hayatta kalma ihtiyaçlarıyla başa çıkmak için yeterli kelimeye sahiptir. Bu düzeyde sosyal aktörün günlük

hayatta karşılaşılabileceği rutin görevleri yerine getirecek bir söz varlığı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca tüm temel gereksinimleri ile ilgili görevleri yerine getirmek için gerekli günlük dile sahip olması beklenmektedir.

B1: Aşına olduğu konular ve günlük durumlarla ilgili iyi bir söz varlığına sahiptir. Aile, hobiler ve ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi günlük yaşamıyla ilgili çoğu konuda biraz dolaylı ifadelerle kendini ifade edecek yeterli kelimeye sahiptir. Bu düzey, aynı zamanda eşik düzey olarak adlandırıldığından, sosyal aktörün sorunsuz olarak gündelik hayatla ilgili gereksinimlerini karşılayacak söz varlığına sahip olması beklenmektedir.

A1, A2 ve B1 dil düzeyleri ile ilgili hazırlanmış bu tanımlayıcılar incelendiğinde, öğrenenin gündelik hayatla ilgili rutin işleri kendi başına çözümlenmeye çalışan bir sosyal aktör profilini yakalamaya çalıştığı görülmektedir. Gündelik hayatta karşılaşılabileceği basit durumlarda alımlama, üretim ve etkileşimde, kendisine gerekli olan söz varlığına sahip olduğu da göze çarpmaktadır. Bu durumdan hareketle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 dil düzeyinde bir sosyal aktörden, toplum hayatında sıklıkla kullanılan sözcüklere hâkim, rutin gündelik işleri ve ilişkileri yönetebilecek düzeyde sosyal ağa katılabilen yeterliliklere sahip olması beklenmektedir. Dört temel dil becerisini kullanarak alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık görevlerini, dil düzeyine uygun olarak tamamlayabilmesi için sosyal aktörün sözcük dağarcığının içerdiği sözcükler oldukça önemlidir (Aslan, 2015).

Bu bağlamda günlük hayatta kullanılan sözcüklerin A1 dil düzeyinden başlayarak müfredata alınması sosyal aktörün alımlama, üretme, etkileşim ve aracılık becerilerinde gelişmesini de sağlayacağı düşünülebilir. Aynı zamanda eylem odaklı yaklaşımın yabancı dil öğretiminde tavsiye ettiği özgün metin kullanımını da hatırlamak gerekmektedir. Eğitim öğretim için özel olarak oluşturulmamış olan hedef dili anadili olarak konuşanların kendi aralarında iletişime geçmek için kullandıkları metinler olan özgün metinler de günlük hayatta kullanılan çok çeşitli sözcük türlerini içermektedir. Özgün metin çok çeşitli metin türlerini de kapsamaktadır: günlük gazetelerdeki haberler, reklam metinleri, ilanlar, makaleler, dergiler, televizyon programları gibi sosyal yaşamda karşılaşılabilecek tüm metinleri içermektedir (Béacco, 2007). Özgün metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanılması öğrencinin öğrenene, dil kullanıcısının sosyal aktöre dönüşmesinde oldukça önemli katkıları olduğu söylenebilir. Ana dili konuşucularının doğal etkileşimlerini yansıtan özgün metinlerde de genelleme sözcük olarak adlandırılan sözcüklerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

Genelleme sözcükler nelerdir? B1 dil düzeyinde sosyal aktörün genelleme sözcüklerle karşılaşması neden önemlidir?

Jenerik marka veya genelleme sözcükler olarak adlandırılan sözcükler, doğal dile sızarak bir dil göstergesine dönüşürler ve bu sözcüklerin varlığı her ne kadar doğal dilin sunduğu sözcükler kadar eski bir geçmişe sahip olmasalar bile artık günlük hayatta sıklıkla kullanılan sözcükler olurlar. “*Örneğin hâlâ pazarda bulunan krem çikolata ürünleri için; Chokella, Sarelle, Nutella, Çokokrem denmesi bu durumun en belirgin örneklerindedir (Oğuz Bülbül B, 2016,173)* Genelleme sözcükler markalaşma veya aktarma olarak da bilinmektedir. Bir kişinin adının, bir markanın veya bir ürünün adının o adla ilişkili genel kavramı karşılamaya başlaması ve daha sonra da söz varlığı listesine girmesi durumudur (Sarı, 2015). Bu tür sözcüklerin özellikle günlük hayatın her anında kullanılması ana dili konuşucuları için oldukça sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bu tür sözcüklerle karşılaşan sosyal aktörler genellikle sözlüğe de başvursalar bu sözcüklerin anlamlarını bulamayabilirler. Hatta bazen bu sözcüklerin ait oldukları kategori bile değişebilir. *Türkçede de çitile- ve gırgırla- örneklerinde olduğu gibi genellenen*

sözcüğün kategorisi türetimle değişebilir (Sarı, 2015, 72). Özellikle reklamlar biçimbilimsel açıdan incelendiğinde ürünün aklıda kalıcılığını sağlamak amacıyla yeni sözcükler hatta bu yeni sözcüklerden yeni fiiller oluşturulduğu görülmektedir. Günlük yaşamda belki de en sık kullanılan sözcükler bu sebeple genelleme sözcüklerdir: Tursilleyin, Cifleyin, Çokoprens, Rulokat. (Lembet,2016).

Örneğin ana dili konuşucuları, sabah kahvaltıda **karper** yiyebilir ardından **kotunu**, **penyesini** giyip **pimapenleri** **cifleyebilir**, **halıfleksi** **gırgırlayabilir**. **Bankamatik**ten para çekip marketten alışveriş yapabilir. Dönüşte evi **vileda** yapıp, **aygaz** bitmediyse **sanaladığı** **teflonda** **rondodan** geçirdiği sebzeleri pişirebilir. Bu örnekte de görüldüğü gibi günlük hayatta her an kullanılan bu sözcüklerin çoğu sözlüklerde yer almayan sözcüklerdir. Fakat sosyal aktörün sözcükleri bilmemesi ve araştırmasına rağmen sözlüklerde de bulamaması onu günlük hayatın iletişim açısından kopmasına neden olabilir. Sosyal aktör her dil düzeyinde gerek müfredatın gerek sınıfta kullanılan yöntem kitabının ona sunduğu sözcük içeriği ile söz dağarcığını geliştirmektedir. Bu sebeple sosyal aktörün sözcükleri hem alımlama hem de üretim bağlamında günlük hayatta kullanıma geçirmesi, özellikle B1 dil düzeyi için oldukça önemli gözükmektedir. Genelleme sözcükler sadece Türkçede değil tüm dillerde yer alan önemli bir sözcük çeşididir. Genelleme sözcükler konuşanlar arasında tanınma, söylemde ortak olmanın işaretleri olarak kabul edilebilir. Üstelik tüm dillerde etkileşimde muhatapları dâhil etmek veya anlamıyorsa onları dışlamak için paylaşma işaretleri olarak görev yapar (Cassin, 2019)

4.5 Genelleme sözcükler listesi(Bülül O, 2016,109-110)

404,	Aspirin	Atari	Bankamatik	Borcam	Şokella	Botoks	Kot	Calgon	
Alçıpan	Fanta	Ernet	Bonibon	Singer	Jakuzi	Eternit	İpana	Karper	
Camsil	Cif	Çiti	Çekomastik	Ciklet	Çokonat	Domestos	Etsu	Nutella	
Fotoşop	Klakson	Jeep	Duşakabin	İce tea	Permatik	Walkman	Lego	Sana	
Halıfleks	Klorak	Fay	Lavabo aç	Kolonya	Oralet	Ondülin	Post-it	Oje	
Gameboy	Lezzo	jöle	Kalebodur	Jet-Ski	Uhu	Fön	Orlon	Vim	
Gırgır	Kola	Kot	Pilot (Kalem)	Prima	Zippo	Çokoprens	Top-kek	Lakost	
Barca Vision	Corn Flakes	İpad	Lycra	Mekap	Hilti	Vınn	Yumoş	Tetris	
Rondo	Jelibon	Aygaz	Naylon	Vernel	Lipton	Converse	Visa	Vazelin	Omo
İzocam	Vernel	PC	Topitop						
Red Bull	Termos	Halley	Lollipop	Pakmaya	Ufo	Danone	Hipo	Tursil,	Cemse
Nesquick	Tuzot	Sunta	Selpak	Arko	İpod	Gaz	Mobilet	Beton	Şaşal
Mavzer	Sakkarin	Tatrapak	Sarelle	Pimaş	Nescafe	Sheltox	Porçöz	Rimel	Selobant
Raid	Polyester	Pritt	Orkid	Pimapen	Pril	Kinder Yumurta	Viagra	Bally	Ping pong
Mintax	Velespit	Daksil	Vespa	Gripin	Vitra	Penye	Vileda	Haşema	Teflon

Fiilleşen genelleme sözcükler listesi (Karadavut A., 2016, 250)

Bantlamak	Çitilemek	Fotoşoplamak	Ciflemek	Gırgırlamak
Jiletlemek	Viledalamak	Uhulamak	Tipekslemek	x

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

Genelleme Sözcükler Listesi 144 genelleme sözcükten oluşmaktadır. Sözcük listesinin içinde artık üretilmeyen markalara ait veya artık kullanılmayan ürünlere ait genelleme sözcükler tespit edilmiştir. Bu sebeple 404, atari, vinn, eternit, tetris, valkmen, singer, gameboy, lezzo, fay, tursil, şaşal (su), daksil, vim sözcükleri araştırmanın dışında bırakılmıştır. Ayrıca genelleme sözcük listesinde bulunan klorak sözcüğü de yöresel kullanıma ait olduğundan araştırma dışında bırakılmıştır.

8 genelleme sözcüğün fiilleşmesinden oluşan diğer listede ise gırgır sözcüğünden tüketiciler tarafından oluşturulmuş gırgırlamak fiili, eşsüremlili kullanımda olmadığından araştırma dışında bırakılmıştır. Fakat tipeks genelleme sözcüğünden üretilen tipekslemek listeye eklenmiştir.

İstanbul Türkçe Öğretim Kitabı B1 ve Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe B1 Kitabında 153 genelleme sözcük ve 8 fiilleşmiş sözcük taranmıştır. Fakat her iki kitapta da genelleme sözcüklere ve fiilleşmiş genelleme sözcük yapılarına rastlanmamıştır.

5. Sonuç, tartışma ve öneriler

“**Hiltin**in sesiyle uyandım bu sabah! **Ufo** da arızalanmış, dondum. Neyse ki buzdolabında **karper** buldum, bir de **şokella**. Tam **neskafe** içeceğim, **aygaz** bitmiş! Neyse **kotumu** giydim. Tam üzerine **lakostumu** giyecektim ki bir baktım üzerinde kocaman bir **fanta** lekesi! Hemen **çitiledim** tabii. Daha kahvaltımı bile etmeden temizlik başladı işte. Yine **kornfleks** yiyeceğim bu gidişle. Çünkü banyoya girdiğimde bir de ne göreyim! **Duşakabine çekomastik** bulaşmış, o kadar **cifledim** çıkmadı. Zaten dün de **pimaşlar** delinmişti. **Halifleksler** mahvoldu!. Halbuki daha yeni **viledalamıştım yerleri!**”

“Bir dili “ana” dil yapan şey nedir? Hiç şüphesiz yaratma imkânı. Bu dil yapma edimi, anadilin doğasında vardır. Her konuşmacı hem kendi dilinin bir icrâcisıdır, hem de kendi dilinde icrâ eder” (Cassin, Nostalji, 76). Günlük yaşamda ana dili konuşucuları olarak kullandığımız bu sözcükleri doğal yollarla öğrenmekteyiz. Fakat Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve eylem odaklı yaklaşımın ölçütlerine göre dil düzeyine uygun olarak sosyal aktör olması beklenen dil kullanıcıları, hangi dil düzeyinde olurlarsa olsunlar, çoğu sözlük yardımıyla da bulunamayacak bu sözcüklerle karşılaştıklarında toplumsal ağın bir parçası olmadıklarını anlayıp gerçek etkileşim sorunları yaşayabilirler. Oysa eylem odaklı yaklaşımın ilkeleri ve kısaca D-AOBM 2020 olarak anılan Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni Genişletilmiş Yeni Baskıda yer alan alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık becerileri bağlamında düşünüldüğünde, öğrenenin sosyal aktör olarak tanımlanabilmesi için mutlaka hedef topluma ait iletişim ağına dâhil olması gerekmektedir. Bu sebeple sosyal aktörün söz varlığı mutlaka çok çeşitli sözcüklerden oluşmalıdır. Bu çalışmanın amacı, genelleme sözcükler olarak adlandırılan, dile esasında özellikle bir ürünün reklamı kapsamında doğal yollarla özel isim olarak girmiş, fakat daha sonra dil göstergesine dönüşmüş, hatta bazı durumlarda fiilleşmiş sözcüklerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki yerini sorgulamaktadır. “Marka ve ürün adları ilk başta çoğunlukla uydurmadır, fakat genelleme ile birlikte bir kavramın göstereni olarak bağımsız bir sözcük hâlinde sözvarlığındaki yerlerini alır” (Sarı 2015, 71). Bu sebeple doküman analizi ile elde edilen 153 genelleme sözcük ve 8 fiilin kullanım sıklığı, İstanbul Türkçe Öğretim Kitabı B1 ve Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe B1 kitaplarında taranmıştır. Fakat her iki yöntem kitabında da genelleme sözcüklere rastlanmamıştır. Özellikle günlük yaşamda sosyal aktör sıfatıyla önüne çıkan etkileşim sorunlarını çözmede yetkinlik kazanmış bir dil kullanıcısı olarak tanımlanan B1 dil düzeyindeki öğrenenin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinde genelleme sözcüklerle karşılaşmamasının, önemli etkileşim, üretim, aracılık ve alımlama sorunlarına yol açacağı düşünülmektedir. Çünkü ana dili kullanıcıları, dört dil becerisinde iletişim için kullanacakları sözcükleri doğal yöntemlerle yani içinde yaşadıkları toplumda duydukları, okudukları

metinlerden öğrendikleri sözcükleri seçerken bir dili yabancı dil olarak kullanan kullanan kişiler kullanacakları sözcükleri ancak onlar için hazırlanmış müfredat ve kullandıkları yöntem kitabında bulunan sözcükler arasından seçerler (Bogaards, 2005). Göçen ve Okur (2019) yaptıkları bir araştırmada dilde en sık kullanılan 1000 sözcüğün yöntem kitaplarında yer alan metinlerin yarısını oluşturduğunu fakat öğrenenin toplumda gerçek iletişime katılması için bunun yeterli olmadığından bahsetmektedir. Öğrenenin sosyal aktör olarak hedef toplumda etkileşime geçmesi için hedef toplumun eşsürekli toplum bilgisine de sahip olması oldukça önemli gözükmetedir. Özellikle Türkçenin Türkiye dışında yabancı dil olarak öğretimi sürecinde, doğal yollarla Türkçeye maruz kalmayan öğrenenler için Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış yöntem kitaplarında yer alan sözcüklerin anlamlarına ve toplumda etkileşim sürecinde kullanım sıklığına göre belirlenmesinin hedeflenmesi, uluslar arası ölçütlere göre de uygunluğu açısından dikkat çekmektedir. Yöntem kitaplarında sadece sözlüklerde yer alan sözcüklerden oluşmuş metinlerin kullanılması dilin kültürel boyutunun da eksik kalabileceğini düşündürmektedir. Bir toplumda varlığını sürdüren tüm kültürel değişkenlerin dile yansması, fakat dil düzeyine uygun olarak sosyal aktöre dönüşmesi hedeflenen öğrenenlerin, bu kültürel değişkenlerin doğal yollarla dile aktardığı genelleme sözcüklerle yöntem kitaplarında yeterince karşılaşmamasının önemli etkileşim sorunlarına yol açabileceği kabul edilebilir. Genelleme sözcükleri sözcüksel yaratıcılık taşımaları açısından, sözlüklerde yer alan tescilli isim çetesinden kaçan kültürel bir sözcük hareketine benzeten Cassin (2019), bir toplumda kültürel olarak paylaşılan tüm değerlerin sözcüklere yansıdığını hatırlatmaktadır. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılan yöntem kitaplarında yer alan sözcükleri yeniden değerlendiren çalışmaların yapılması önemli gözükmetedir. Ayrıca dilin kültür boyutunu en doğal haliyle yansıtan en önemli unsurun yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan yöntem kitaplarında özgün metinlerin kullanılması olduğu söylenebilir. Böylelikle özgün metinler aracılığıyla öğrenenin tüm sözcük türleri ile karşılaşma olasılığının daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akar, Ali (2019). *Düşünen Türkçe*. Ötüken Yayıncılık. Ankara.
- Aslan, Erdinç (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi*. Ed. Arif Sarıçoban. Dil Alanlarının Öğretimi. (190-209)Am Yayıncılık. Ankara.
- Béacco J. C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier. Paris.
- Boogards, Paul (2005). *Le vocabulaire dans L'apprentissage des langues étrangères*. Hatier /Crédif. Paris.
- Bülbül Oğuz, B. (2016). Jenerik Markalar ve Marka Sözcükler: Yapısal Dilbilim Yöntemi ile Bir İnceleme . Dil Araştırmaları , 10 (19) , 101-110 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilarastirmalari/issue/60107/870680>
- Cassin, Barbara (2018). *Nostalji. İnsan ne zaman evindedir?* Çev. Seçil Kavak. Kolektif Yayıncılık. İstanbul.
- Cassin Barbara (2019). *Plus d'une langue*. Bayard Editions. Paris.
- CUQ Jean Pierre(2003). *Dictionnaire de didactique du français; langue étrangère et seconde*. Clé International. Paris.
- D-AOBM (2020) *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme. Tamamlayıcı Cilt*. www.coe.int/lang-cefr Millî Eğitim Bakanlığı, Kasım 2021
- Fişekcioğlu, Aslı (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Giriş. Açıklamalı Ana Kavramlar El Kitabı*. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.
- Goullier, Francis (2008). *Les outils du Conseil de L'Europe en Classe de Langue*. Didier. Paris.

- Göçen, Gökçen. Okur, Alpaslan (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Sözcük Öğretimi. (479-526). *Türkçenin Sözcük Öğretimi*. Ed. Alpaslan Okur, Gökçen Göçer. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.
- Güvenç, Bozkurt (2016). *Sosyal Kültürel Değişme*. Efil Yayınevi. Ankara.
- İstanbul Kitabı B1 (2014) Ed. Ferhat Aslan. Kültür Sanat Basımevi. İstanbul.
- Karasar, Niyazi (1991). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 4. Basım. Araştırma Eğitim danışmanlık Yayıncılık. Ankara.
- Lembet, Zeynep (2016) “Kültür, Dil Ve Tüketim Ve Reklam İlişkisi” (45- 65) “*Tüketici Yazıları III*”ed. Babaoğul Müberra, Şenay Arzu, Buğday Betül . Elma Teknik Basım, Matbaacılık TÜ PA DEM
- Merriam, B. (2015). Nitel Araştırma. Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. Çev. Ed. Selahattin Turan. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.
- Platon (2015). *Kratylos*. Aktaran Furkan Akderin. Say Yayınları. Ankara.
- Sarı, İsa (2015). Türkçede ekleme dışı sözcük yapımı ve sözlükselleşme / Word - formation without affixation and lexicalization in Turkish. Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı / Türk Dili Bilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. TELC (2013). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı B1 (2013). Ed. Erol Barın, Şaban Çobanoğlu, Şeref Ateş, Mustafa Balcı, Cihan Özdemir. Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık. Ankara.

06. Okul öncesi öğretmen adaylarının “erken okuryazarlık” kavramına yönelik algılarının belirlenmesi

Elife Nur SAYDAM¹

APA: Saydam, E. N. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının “erken okuryazarlık” kavramına yönelik algılarının belirlenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 69-84. DOI: 10.29000/rumelide.1104129.

Öz

Erken okuryazarlık becerileri, okul öncesi dönemde çocukların dil gelişim süreçlerini destekleyerek ilkököl ve devamında gelen yıllardaki akademik başarının temellerini atan, birinci sınıftaki okuma-yazma öğretimi sürecine yönelik hazırbulunuşluğu sağlayan güçlü anahtar becerilerdendir. Bu beceriler, yaşamın ilk yıllarında okul öncesi eğitim sürecinde okul öncesi öğretmenleri tarafından çocuklara kazandırılmaktadır. Öğretmen adaylarının ise lisans yıllarındaki erken okuryazarlık kavramına yönelik algılarının ilerleyen yıllarda sınıf ortamında çocuklara bu becerileri kazandırdıkları sürecin hazırlık, işleniş ve değerlendirme aşamalarına yansımalarının olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramına yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi lisans dersini almış olmak ölçütüne dayalı olarak belirlenmiş 52 okul öncesi öğretmen adayını oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan bir form kullanılmıştır. Formda demografik bilgilere ve “*Erken okuryazarlık gibidir; Çünkü.....*” şeklinde eksik bırakılmış ifadeler yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizine tâbi tutulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar “*Akademik Başarı ve Okuryazarlığın Omurgası: Hazırlayıp-Destekleyen Bir Rehber*”, “*3Z: Zaman, Zorluk ve Zahmet*” ve “*İçeriksel Zenginlik*” temaları altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramına yönelik algılarının birbirinden farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların cinsiyet değişkenine göre farklı temalara dağılım gösterdiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Erken okuryazarlık, okul öncesi, öğretmen adayı, nitel araştırma

Determination of preschool teacher candidates' perceptions on the concept of "early literacy"

Abstract

Early literacy skills are strong key skills that support the language development processes of children in the pre-school period, lay the foundations of academic success in primary school and subsequent years, and provide readiness for the literacy teaching process in the first grade. These skills are acquired by preschool teachers during the preschool education process in the first years of life. It is thought that pre-service teachers' perceptions of the concept of early literacy in their undergraduate years may have reflections on the preparation, processing and evaluation stages of the process in which they acquire these skills in the classroom environment in the following years. In this study, it

¹ Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD (Sakarya, Türkiye), elifenursaydam@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5382-3770 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.02.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104129]

is aimed to determine the metaphorical perceptions of pre-school teacher candidates towards the concept of early literacy. The study group of the research, which was carried out in a phenomenological design, one of the qualitative research methods, consists of 52 pre-school teacher candidates who were determined based on the criterion of having taken the School Adjustment and Early Literacy Education undergraduate course. A form prepared by the researcher was used as a data collection tool. Demographic information and incomplete statements such as "Early literacy is like; Because....." were included in the form. The data obtained from the research were subjected to content analysis. As a result of the research, the metaphors that pre-service teachers created for the concept of early literacy were gathered under the themes of "The Backbone of Academic Success and Literacy: A Guide that Prepares and Supports", "3Z: Time, Difficulty and Toil" and "Content Richness". As a result of the research, it was determined that the perceptions of pre-school teacher candidates towards the concept of early literacy differ from each other. In addition, it was seen that the metaphors produced by the pre-service teachers were distributed to different themes according to the gender variable.

Keywords: Early literacy, preschool, pre-service teacher, qualitative research

1.Giriş

Okul öncesi dönem çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve motorsal bakımdan gelişimlerinin hızlı; öğrenme potansiyellerinin yüksek olduğu kritik yıllardır. Bu yıllarda çocukların yaşayacağı her türden deneyimin, yaşamlarının bir sonraki basamağına daha güçlü bir şekilde adım atmalarına yardımcı olacak bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Yaşamın temellerinin atıldığı yıllar olarak da ifade edilen okul öncesi dönemde çocukların çok yönlü olarak gelişimlerinin sağlanabilmesi ve yaşamlarının şekillenebilmesinde okul öncesi eğitim hayati bir önem taşımaktadır (Oktay, 2000; Köksal Akyol, 2015; Gültekin Akduman, 2012). Aral, Kandır ve Yaşar (2002) okul öncesi eğitimi, çocuğun doğduğu günden itibaren ilkökula başladığı güne kadar geçen süreç içerisinde verilen eğitim olarak tanımlamaktadır. Bu eğitim, aile ortamında ve kurumsal ortamlarda verilmekle birlikte çocuğun motorsal, sosyal, duygusal, zihinsel, bedensel ve dil gelişimini destekleyerek büyük ölçüde tamamlanmasını ve kişiliğinin şekillenmesini amaçlamaktadır. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitimi Programı'na göre ise okul öncesi eğitiminin "Çocukların beden, zihin ve duyu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak; onları ilkökula hazırlamak; şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak ve çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak" olmak üzere dört temel amacı bulunmaktadır.

Çocukların erken yaşlardan başlayarak Okul Öncesi Eğitimi Programı'nın da temel amaçlarından biri olan ilkökula hazırlıklarının tamamlanabilmesi ve okuma-yazma süreçlerinin öncülleri arasında yer alarak dil gelişimlerinin desteklenmesindeki temel yapı taşlarından biri erken okuryazarlık becerileridir (Gupta, 2009; Altun, 2021; National Early Literacy Panel [NELP], 2008; MEB, 2013). Okuma ve yazma gibi çok yönlü ve karmaşık (Scarborough, 2001; Karaman, 2003) temel dil becerilerinin edinimi sürecinde ön bilgi, beceri, davranış ve tutum görevi üstlenen erken okuryazarlık becerileri, okuryazarlık sürecinin tamamına doğrudan ya da dolaylı bir şekilde katkı sağlamaktadır. Bu beceriler, okuryazarlığın birbiriyle bağlantılı fakat aynı zamanda birbirinden farklı niteliklere de sahip ve hazırbulunuşluk gerektiren her aşamasında etkisini göstermektedir (Doyle, 2009). Whitehurst ve Lonigan'a (2001) göre ilerleyen yıllardaki okuryazarlık becerileri için erken yaşlarda çocuklara birtakım öncül beceriler kazandırma süreci olarak ifade edilen erken okuryazarlık kapsamında alıcı ve ifade edici dil becerileri, dinlediğini anlama, fonolojik farkındalık, kelime bilgisi, görsel algı, dikkat, harf ve alfabe bilgisi, yazma

gelişimi, hızlı otomatik isimlendirme (rapid automatic naming) ve yazı farkındalığı becerileri yer almaktadır (NELP, 2008; Hsieh, Hemmeter, McCollum, Ostroy, 2009; Neuman ve Dickinson, 2002; Ghoting ve Martin-Diaz, 2006; Wang, Yin ve McBride, 2015; Norton ve Wolf, 2012; Aarnoutse, Leeuwe ve Verhoeven, 2005). Eş zamanlı olarak birbirini destekleyen ve ilişkili olan okuma-yazma becerileri; birbirini çeviren dişli iki çarka benzetilecek olursa bu dişli sisteminin tamamı okuma-yazma öğretimi sürecine; dişlilerin her bir dişi ise erken okuryazarlık becerileri kapsamında yer alan alt becerilerin her birine benzetilebilir. Bu örnek doğrultusunda dişli çarkların herhangi bir dişinde -yani erken okuryazarlık becerilerinden biri ya da birkaçı- meydana gelebilecek sorunun, dişli çark sistemini -ilk okuma yazma öğretimi sürecini- bozacağı, dolayısıyla çocukların okuma ve yazma becerilerinde muhtemel sorunlara yol açabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri; okul öncesi eğitimin uygulanmasında ve bu eğitim özelinde gerçekleştirilen, daha sonraki eğitim kademelerinde çocukların akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olan erken okuryazarlık eğitiminin temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Nation, Cocksey, Taylor ve Bishop, 2010; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Polat, 2010; MEB, 2013). Okul öncesi öğretmenin sahip olduğu nitelikler, öğretmenin erken okuryazarlık becerilerine yönelik tutumu ve bu kavrama yönelik zihninde oluşturduğu algı/ lar; öğretmenin sınıf ortamında gerçekleştirdiği erken okuryazarlık becerileri eğitiminin niteliği ile birlikte bu becerilerin çocuktaki gelişiminde rol oynayan belirleyici faktörler arasında yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenleri, erken okuryazarlık becerileri ile öğretmen gözüyle ilk defa lisans yıllarında; öğretmen adayı oldukları süreçte Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nın VII. yarıyılında zorunlu ders olarak okutulan "Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi" alan dersi ile karşılaşmaktadır (YÖK, 2018). Okul öncesi öğretmen adayları bu ders ile ilkökula hazırlık ve hazırbulunuşluğu, bu süreci etkileyen faktörleri ve sürecin alt boyutlarını, okuma-yazma ve erken okuryazarlığın gelişimini öğrenerek okuma-yazma becerilerinin alt alanlarını tanımaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmen adayları erken okuryazarlık becerileri etkinliklerini planlama, hazırlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerini de formal ortamda ilk defa bu ders çerçevesinde deneyimlemekte ve erken okuryazarlık kavramına yönelik zihinlerinde ilk algılarını oluşturmaktadırlar. Shaw ve Mahlios (2008)'a göre de öğretmen adayları, öğretmenlik yaptıkları zaman diliminde gerçekleştirecekleri eğitim faaliyetlerine yönelik öğrenim gördükleri süreçte ilgili kavram ve faaliyetlere ilişkin çeşitli algılar oluşturabilmektedirler. Okul öncesi öğretmen adaylarının lisans yıllarında erken okuryazarlığa yönelik oluşturdukları algının, gelecekte öğretmenlik yaptıkları süreçte öğrenme ortam ve merkezlerinde gerçekleştirecekleri erken okuryazarlık eğitimi uygulamalarına yönelik davranış, tutum, ilgi ve isteklerinin ilk basamağını oluşturacağı ifade edilebilir. Bu bakımdan önemli bir işleve sahip olan okul öncesi öğretmeni adaylarının algılarının belirlenmesinin yollarından biri de adayların ilgili kavrama yönelik ürettikleri metaforlarının incelenmesidir. Çünkü metaforlar, ard arda meydana gelen bir dizi zihinsel süreç sonucunda bireylerin herhangi bir konu hakkındaki fikir ve inançlarını kavramsallaştırarak derinlemesine incelenmesini sağlamaktadır. Buradan yola çıkılarak metaforların fikirleri inceleyen mikroskoplar gibi çalıştığı söylenebilir. Ayrıca metaforların bireylerin kendi dünyalarını ve dış dünyayı anlayarak yapılandırılmalarını sağlayan zihinsel haritalama ve modelleme yöntemi olduğu söylenebilir (Riejos, 2001). Dündar ve Karaca'ya (2013) göre öğretmen adayları ile gerçekleştirilen metafor çalışmaları, öğretmen adaylarının inançlarını ve bunların ne anlama geldiğini açıklamakta; soyut kavram ve ifadeleri başka olay/durum/nesneye benzeterek somutlaştırmaya ve aktarmaya yarayan önemli bir rol üstlenmektedir.

Ulusal ve uluslararası alanyazında gerçekleştirilen metafor çalışmaları incelendiğinde *eğitim*, *öğretmen*, *öğrenci*, *okul öncesi öğretmeni*, *okuryazarlık*, *okul öncesi eğitim*, *okuma ve yazma* kavramlarına yönelik çeşitli çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir (Shaw ve Mahlios, 2008; De Guerrero ve

Villamil, 2002; Ertürk Kara, 2014; Köksal, Erginer ve Baloğlu, 2016; Nartgün ve Özen, 2015; Koç, 2014). Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmen adaylarının da *çocuk, oyun, matematik, müzik, öğretmen, okul öncesi öğretmenliği lisans programı, bilim ve bilim insanı* kavramlarına yönelik metaforik algılarını ortaya koyan (Şenel ve Aslan, 2014; Akgün, 2016; Emel, 2018; Acay Sözbir ve Çamlıbel Çakmak, 2016; Uysal, Özen Altınkaynak, Taşkın, Akman ve Dinçer, 2016; Yenigün, Doğru, Karakaya, Akıncı Coşgun, 2019; Ozevin ve Kaya, 2020) ve erken okuryazarlık ile ilgili görüşlerini inceleyen (Altun ve Tantekin Erden, 2016; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Bahap Kudret, 2014) çalışmalar bulunmakla beraber ilgili ulusal alanyazında erken okuryazarlık becerilerini okul öncesi öğretmen adaylarının metaforik algılarıyla inceleyen, bu algıları cinsiyet değişkeni bağlamında değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çerçevede okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık becerilerine yönelik algılarının belirlenmesinin, erken okuryazarlık kavramına karşı tutumlarını etkileyebileceği; gelecekte okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme ortamlarında çocuklara bu becerileri kazandırdıkları süreçteki hazırlık, işleniş ve değerlendirme aşamalarına yansımalarının olabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada okul öncesi öğretmeni adaylarının erken okuryazarlık kavramına yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Belirtilen amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. “Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık becerilerine yönelik metaforları nelerdir?”
2. “Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık becerilerine yönelik metaforları cinsiyete göre değişmekte midir?”

2.Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve veri analizine yer verilmiştir.

2.1.Araştırmanın modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile tasarlanmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz fakat üzerinde ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgu/fenomen ve kavramlara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Creswell (2020)'e göre fenomenolojinin temel amacı bir fenomenle ilgili bireysel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirgemek ve bireylerin bir kavram veya olgu/fenomen ile ilgili deneyimlerinin ortak anlamını keşfetmektir. Bu olgular yaşadığımız dünyadaki algular, olaylar, deneyimler olmak üzere çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Olgular ile gündelik yaşamda çeşitli durumlarda karşılaşmak, o olgunun tam anlamıyla kavrandığı anlamını taşımamaktadır. Nitel araştırmaların temel bakış açılarından biri olan fenomenoloji de temelde bu olgular aracılığıyla oluşan anlayışların anlamlarını derinlemesine açıklamayı ve özünü betimlemeyi amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Creswell, 2020; Patton, 2018). Bu araştırmada ele alınan olgu ise, okul öncesi öğretmeni adaylarının erken okuryazarlık kavramını nasıl algıladıkları olgusudur.

2.2.Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu olasılıksız örnekleme yöntemleri kapsamındaki amaçsal örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı/ lar tarafından hazırlanan bir ya da birden çok ölçüte uygun olan durumların çalışılması

ifade etmektedir (Marshall ve Rossman, 2014). Ölçüt örneklemelerde araştırmanın konusuna bağlı olarak herhangi bir durum ölçüt olarak belirlenebilmektedir (Grix, 2010). Bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken “Okul öncesi öğretmen adaylarının Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi lisans dersini almış olmaları” durumu ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamında katılımcıların bu şekilde bir ölçüt belirlenerek seçilmesinin temel sebebi; katılımcıların çalışma konusu olan erken okuryazarlık kavramına yönelik algılarını ortaya koyabilmelerinin öncelikle bu kavram ile karşılaşmış ve bu kavramın içeriği hakkında temel ön bilgilere sahip olmalarını gerektiriyor olması durumudur. Çalışma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında sonuna Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programı 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 52 okul öncesi öğretmen adayını ile gerçekleştirilmiştir. Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi dersi, okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında 4. sınıfın güz döneminde (7. yarıyıl) okutulmakta olduğundan; çalışmaya bu dersi henüz almamış olan 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerinde öğrenimine devam etmekte olan okul öncesi öğretmen adayları dahil edilmemiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılar, etik ilkeler göz önünde bulundurularak K1, K2, K3..., K52 olarak kodlanmıştır. Bulgular bölümünde yapılan doğrudan alıntılarda bu kodlamalar kullanılmıştır. Tablo 1’de çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ilişkin frekans değerleri

Değişken	Frekans	Yüzde (%)	
CİNSİYET	Kadın	41	79,00
	Erkek	11	21,00
	Toplam	52	100

Araştırma kapsamında çalışma grubunda bulunan okul öğretmen adaylarına ait demografik bilgilerin yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde katılımcı öğretmen adaylarının %79,00’unun kadın (n=41), %21,00’inin (n=11) ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların sayısına ilişkin yüzdeler incelendiğinde; kadın öğrencilerin sayısının erkek öğrencilerin sayısından fazla olduğu görülmektedir. 2019, 2020 ve 2021 yıllarında Sakarya Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı’na yerleşen öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde (2019: Kadın %85,5, Erkek: %14,5; 2020: Kadın %83,9, Erkek: %16,1; 2021: Kadın %82,3, Erkek %17,7) elde edilen bu dağılımın beklenen bir durum olduğu söylenebilir (YÖK Lisans Atlası, 2019; 2020; 2021).

2.3. Veri toplama aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan bir form kullanılmıştır. “Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Erken Okuryazarlık Kavramına Yönelik Algılarına İlişkin Metaforları Formu” olarak adlandırılan bu formun ilk bölümünde katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeylerine yönelik demografik bilgiler; ikinci bölümünde ise okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramına yönelik algılarını belirleyebilmek amacıyla oluşturulan “Erken okuryazarlık’ya gibidir; Çünkü ” ifadeleri yer almaktadır.

2.4. Verilerin toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmanın amacını, gönüllü katılım onayını ve demografik bilgileri içeren yazılı bir form oluşturulmuştur. Bu form, okul öncesi öğretmenliği lisans programına devam etmekte olan ve 7. yarıyılında bulunan tüm öğretmen adaylarına yüz yüze ortamda ulaştırılmıştır. Formların doldurulmasının ardından araştırmacı tarafından çalışmaya gönüllü olarak katılım onayı veren okul öncesi öğretmeni adayları belirlenmiş ve çalışma grubuna dahil edilmiştir. Veri toplama sürecinde çalışma grubunda yer alan okul öncesi adayları ile araştırma öncesinde yüz yüze görüşülmüş ve çalışmanın amacı araştırmacı tarafından tekrar açıklanmıştır. Bu görüşmenin ardından öğretmen adaylarına “Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Erken Okuryazarlık Kavramına Yönelik Metaforları Formu” yüz yüze ortamda yazılı bir biçimde dağıtılmıştır. Okul öncesi öğretmeni adaylarının formda ifade ettikleri metaforlar ve bu metaforların nedenlerine ilişkin açıklamalar Word programı aracılığıyla tablolastırılarak bir araya getirilmiştir. Elde edilen yazılı bir doküman üzerinde verilerin analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin analizi

Araştırmanın veri toplama süreci sonunda elde edilen verilerin analizi içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizindeki temel amaç, veri toplama sürecinde elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu doğrultuda içerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar, kategoriler ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve okuyucunun anlayacağı bir şekilde düzenlenerek yorumlanmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Neuman, 2012). Okul öncesi öğretmeni adaylarının *erken okuryazarlık* kavramına yönelik oluşturmuş oldukları metaforlar, metaforların nedenleri doğrultusunda ve bu nedenlerde kastedilmek istenilen derinlemesine anlama ulaşılarak incelenmiştir. Gerçekleştirilen bu incelemenin ardından kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Nedenleriyle birlikte incelenen metaforlara ilişkin oluşturulan kodlar, “Akademik Başarı ve Okuryazarlığın Omurgası: Hazırlayıp-Destekleyen Bir Rehber”, “3Z: Zaman, Zorluk ve Zahmet” ve “İçeriksel Zenginlik” temaları olmak üzere 3 ana tema altında toplanmıştır. Erken okuryazarlık kavramına farklı bakış açılarıyla yaklaşan öğretmen adaylarının nedenleriyle birlikte oluşturmuş oldukları metaforlar, bu temaların oluşmasını sağlamıştır. Öğretmen adaylarının ifadeleri bulgular bölümünde doğrudan alıntılarla betimsel bir biçimde sunulmuştur. Böylece araştırmada ayrıntılı bir betimleme gerçekleştirilerek araştırmanın güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır. Guba ve Lincoln (1982)’a göre doğrudan alıntılarla içerik hakkında yeterli bilginin verilmesi; okuyucuya verinin yorum katmadan ve doğasına mümkün olduğunca sadık kalınarak aktarılmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte çalışmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla okul öncesi öğretmeni adaylarının oluşturdukları metaforlar, metaforların nedenleri göz önünde bulundurularak araştırmacı ve bir okul öncesi eğitimi alan uzmanı tarafından temaların altına birbirlerinden bağımsız bir şekilde analiz edilerek yerleştirilmiştir. Gerçekleştirilen iki analiz sonucunda Miles ve Huberman (1994) tarafından oluşturulan “Güvenirlilik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” formülü uygulanmıştır. Araştırmacılar arasındaki uyumun %88,4 olduğu görülmüştür. Miles ve Huberman’a (1994) göre güvenilirlik düzeyinin %70 ve üzeri olması gerekmektedir. Çalışmadan elde edilen güvenilirlik değeri olan %88,4 kritik değer olan %70 ile karşılaştırıldığında; bu araştırmadan elde edilen sonuçların güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Görüş ayrılıklarının olduğu metaforlar, araştırmacı ve okul öncesi eğitimi alan uzmanı ile gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla değerlendirilerek araştırmacı ve alan uzmanının da fikir birliğine vardığı tema kapsamına alınmıştır.

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmeni adaylarının erken okuryazarlık kavramına yönelik metaforik algıları tablolaraştırılarak sunulmuştur.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmeni adaylarının erken okuryazarlık kavramına yönelik metaforları

Tema	Metaforlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
"Akademik Başarı ve Okuryazarlığın Omurgası: Hazırlayıp-Destekleyen Bir Rehber"	"Ocak", "Kahvaltı", "Ağacı Dikmeden Toprağı Düzenlemek", "Bebeğin Anne Karnındaki Hali", "İskelet Sistemi", "Yemek Öncesi Sebzeleri Doğramak", "Temeli Yeni Atılmış Bina", "Vitamin ve Takviyeler", "Mutfakta Yemek Pişerken Kokusunu Almaya", "Hayata Atılan İlk Adım", "Yenidoğan Bir Bebek", "Futbol Maçından Önceki İdman", "Erken Konulmuş Bir Teşhis", "Antrenman Yapmak", "Merdiven", "Kullanma Kılavuzu", "Düğme İlikleme", "Bir Rehber", "Düğme İlikleme", "Elinde Fener Tutan Öğretmen", "Antrenman", "Çocuğunu Destekleyen Anne", "Deniz Tarafından Alınan Kumlar", "Bal Yapılmaya Hazırlanan Bir Kovan", "Yemek Yerken Kaşığı Düzgün Tutmak", "Işıklı Bir Yol", "Bir Binanın Sağlam Kolonları", "Fidan", "Güneş", "Bir Çiçeğin Vaktinde Açması", "Düz Duvara Tırmanmak", "Emeklemeden Yürümek", "Gözleri Bileyen Bileme Taşı", "Dünya", "Bilgisayar", "İlkokula Hazırlık", "Hayat", "Ayna"	38	73,00
"3Z: Zaman, Zorluk ve Zahmet"	"Yeni Bir Oyun Öğrenmek", "Uzun Bir Koşu", "Bisiklet Sürmek", "Off Road Yapan Bir Araç", "Karın Yağması", "Yokuş", "Boş Levha", "Kış Mevsimindeki Büyük Fırtına", "Bir Çocuğun Yürüdüğü İlk Zaman", "Dalgalı Bir Denizde Gemi Kullanmak"	10	19,00
"İçeriksel Zenginlik"	"Çocukluğumuzdaki Oyunlar", "Hiç Bilmediğin Bir Ülkede Dolaşmak", "Çiçek", "Engin Bir Deniz"	4	8,00
TOPLAM		52	100

Tablo 2'de okul öncesi öğretmeni adaylarının erken okuryazarlık kavramına yönelik oluşturmuş oldukları metaforlar ve bu metaforların bir araya geldikleri temalara yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmeni adaylarının erken okuryazarlık kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar, doğrudan alıntılarda örnekleri yer alan metaforların nedenleri çerçevesinde incelenmiş ve "Akademik Başarı ve Okuryazarlığın Omurgası: Hazırlayıp-Destekleyen Bir Rehber", "3Z: Zaman, Zorluk ve Zahmet" ve "İçeriksel Zenginlik" olmak üzere 3 ana tema altında toplanmıştır. Tablo 2'de bu temalara ilişkin frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde en yüksek frekans değerinin "Akademik Başarı ve Okuryazarlığın Omurgası: Hazırlayıp-Destekleyen Bir Rehber" (f=38; %73,00) temasına ait olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, gelecekte okul öncesi öğretmenliği yaptıkları süreçte çocukları ilkökula hazırlayacak olan okul öncesi öğretmeni adaylarının erken okuryazarlığı "akademik başarı ve okuryazarlık becerilerinin temeli" ve "bireyleri hem akademik olarak hem de okuryazarlığa

hazırlayan, bu süreçleri destekleyen bir rehber” olarak algıladıklarını gösterir niteliktedir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan diğer okul öncesi öğretmeni adaylarının ise %19,00’ü ($f=10$) erken okuryazarlığı “3Z: Zaman, Zorluk ve Zahmet” olarak; %8,00’i ($f=4$) ise “İçeriksel Zenginlik” olarak algılamaktadır.

Elde edilen sonuçlar, gelecek yıllar içerisinde okul öncesi eğitim kapsamında çocuklara erken okuryazarlık becerilerini kazandırma sürecini deneyimleyerek gerçekleştirecek olan okul öncesi öğretmeni adaylarının erken okuryazarlığa yönelik algılarının birbirinden *farklılık* gösterdiğini ortaya koyar niteliktedir. Öğretmen adaylarının erken okuryazarlığa yönelik algılarının birbirinden farklılık göstermesinden yola çıkarak; erken okuryazarlık becerilerini çocuklara kazandıracakları sürecin de bu farklılık doğrultusunda şekillenebileceği ve gelecekte hem bu sürecin hazırlık hem işleniş ve yönetim hem de değerlendirme uygulamaları bakımından adayların algıları çerçevesinde birbirlerinden farklılaşacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmeni adaylarının erken okuryazarlık kavramına yönelik oluşturdukları metaforlara ilişkin alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

“Akademik başarı ve okuryazarlığın omurgası: hazırlayıp-destekleyen bir rehber” teması:

“Ocak” Metaforu: “Çocuğu bir sonraki eğitim basamağına ısıdırır.” (K1)

“Ağacı Dikmeden Toprağı Düzenlemek” Metaforu: “Toprak ne kadar temiz ve verimli olursa o ağaç o kadar güzel gelişir ve meyve verir.” (K3)

“Kahvaltı” Metaforu: “Kahvaltı yapmadan güne başladığımızda kendimizi dinç hissetmez ve güne devam etmekte zorlanabiliriz. Erken okuryazarlık kavramı da eğitim için böyledir.” (K4)

“Yemek Öncesi Sebzeleri Doğramak” Metaforu: “Erken okuryazarlık okumadan önceki aşamadır. Yemekten önce sebzelerin doğranması da buna benzer.” (K5)

“İskelet Sistemi” Metaforu: “İskelet sistemi insan anatomisinin temel yapısıdır. İskelet sistemi ne kadar sağlam olursa insan vücudu da o kadar sağlam olur.” (K7)

“Erken Konulmuş Bir Teşhis” Metaforu: “Erken okuryazarlık da erken konulmuş bir teşhis gibi önem taşır.” (K9)

“Antrenman” Metaforu: “Spor dallarında antrenmansız başarılı olmak imkansız yakındır. Antrenmansız başarı, şans işidir. Erken okuryazarlık da eğitim hayatının antrenmanıdır.” (K10)

“Mutfakta Yemek Pişerken Kokusunu Almak” Metaforu: “Çocuklar ilkokula başlamadan önce erken okuryazarlık becerisi edinir. Ama amaç okuma-yazma öğrenmek değildir. Yemeği yemez ama kokusunu almaya başlar.” (K11)

“Futbol Maçından Önceki İdman” Metaforu: “Çocuk harfleri, yazıyı, alfabeyi tanır. Kendine güveni artar. Çünkü hazırlıklıdır, kaygısı az olur. Yanlış yapma payı az olur.” (K14)

“Antrenman” Metaforu: “Bir sonraki eğitim basamaklarına çocukları hazır olur hale getirir.” (K16)

“Temeli Yeni Atılmış Bina” Metaforu: *“Erken okuryazarlık eğitimi ve okul öncesi eğitim, bir eğitimin başlangıç seviyesidir. Sağlam bir eğitim, okul öncesi ve erken okuryazarlık sayesinde sağlanır.”* (K17)

“Vitamin ve Takviyeler” Metaforu: *“Zorlu bir sürece girerken hazır olmamızı sağlar.”* (K18)

“Deniz Tarafından Alınan Kumlar” Metaforu: *“Çocuklara öğretmemiz gereken harfler ve metotlar çoktur ancak biz çocuklara sadece uygun olabilecekleri anlatırız.”* (K19)

“Yemek Yerken Kaşığı Düzgün Tutmak” Metaforu: *“İlk başta nasıl tutarsak ileride yemeği dökmeden daha rahat yemeyi öğreniriz.”* (K22)

“Bir Binanın Sağlam Kolonları” Metaforu: *“İlerideki yaşamımızda bu aşamada öğrendiklerimizin üzerine temeller atarız. Ne kadar sağlam başlarsak o kadar yıkılmaz olur.”* (K24)

“Çocuğunu Destekleyen Anne” Metaforu: *“Çocuğun kendini güvenli ve destekli hissetmesini sağlar. Çocuğun okula ve yeni öğrenmelere karşı özgüvenini sağlar.”* (K25)

“Merdiven” Metaforu: *“En temel davranıştır ve o basamağı çıkmadan yukarıya çıkamayız.”* (K26)

“Bebeğin Anne Karnındaki Hali” Metaforu: *“Bebeğin doğup dünyaya alışması gibi çocuk da okuma-yazmaya alışır.”* (K27)

“Düğme İlikleme” Metaforu: *“Baştan yanlış iliklendiğinde yanlış olarak devam eder. Okul öncesi dönemde doğru bir eğitim verilirse devamı da rahat olur.”* (K28)

“Hayata Atılan İlk Adım” Metaforu: *“Erken okuryazarlık bireyin aldığı yolda ona yardım eden, yol gösteren bir kazanımdır.”* (K29)

“Işıklı Bir Yol” Metaforu: *“Bu yoldan geçen her birey, hem bilişsel hem duygusal hem akademik başarıya diğer yollardan geçene göre daha şanslı ve başarılıdır. Bu yol onun ortaöğretime kadar hayatına ışık tutacaktır.”* (K30)

“Kullanma Kılavuzu” Metaforu: *“Bir ürünün ortaya çıkması ve büyük parçanın oluşması için önce kılavuzu okumak ve nasıl ne şekilde yapılacağını temelini atıp, öğrenip büyük parçaya geçmek gerekir.”* (K31)

“Bir Rehber” Metaforu: *“Çocuklar okuma-yazma öğrenmeden önce bu süreçte ona rehber olur ve okuma-yazma sürecini kolaylaştırır.”* (K32)

“Bilgisayar” Metaforu: *“Çocukların ihtiyaç duyduğu bilgiler ve gelecekte karşılaşacağı durumlarla ilgili bilgi verir. Çocuğun hazırbulunuşluk düzeyini artırır.”* (K33)

“Fidan” Metaforu: *“Fidanı ne kadar erken ve sürekli sularsak o kadar hızlı ve sağlıklı bir ağaç olur. Çocuk da böyledir. Ne kadar erken okuryazarlık eğitimine başlanırsa ileride o kadar bilgili olur.”* (K34)

“Güneş” Metaforu: *“Erken okuryazarlık hayata bir sıfır önde başlamayı sağlar. Birçok kişiden farklı olup güçlenmeyi sağlar. Hayata ışık tutar.”* (K35)

“Düğme İliklemek” Metaforu: “Düğmeyi doğru iliklersek çocuk geleceğe daha sağlam temel atar, doğru bir şekilde eğitim hayatını devam ettirir.” (K36)

“Elinde Fener Tutan Öğretmen” Metaforu: “Öğretmenler öğrencilerin ilkokula hazırlık sürecini aydınlatır. Onlara yol göstermek için etkinlikler yapar ve okula uyumunu kolaylaştırır. Böylece çocuk ilkokula gittiğinde zorlanmadan süreci yürütür.” (K37)

“Düz Duvara Tırmanmak” Metaforu: “Bir işi ne kadar erken yaparsak o denli tecrübeli oluruz ve devamında zorluklar ile karşılaşsak bile kolaylıkla üstesinden gelebiliriz.” (K38)

“3Z: Zaman, zorluk ve zahmet” teması:

“Dalgalı Bir Denizde Gemi Kullanmak” Metaforu: “Bu süreç, çocuk açısından zorlu ve emek gerektiren bir şeydir. Süreç sonunda fırtına dinince çocuk da rahatlayacaktır.” (K40)

“Bir Çocuğun İlk Yürüdüğü Zaman” Metaforu: “Çocuklar erken okuryazarlık sürecinde adım adım ilerler, yavaş yavaş öğrenirler.” (K42)

“Kış Mevsimindeki Büyük Fırtına” Metaforu: “Büyük kar fırtınaları ve yoğun kar yağışlarının ardından güneş tüm güzelliğiyle etrafı ısıttığında nasıl bütün güzellikler ortaya çıkıyorsa erken okuryazarlık da zor süreçlerin ardından çocuğa büyük katkılar sağlayan ve ileriki yaşamlarında iyilikler sağlayan bir durumdur.” (K43)

“Yeni Bir Oyun Öğrenme” Metaforu: “Oyunu da yeni öğrendiğimizde biraz afallarız. Sonrasında alışınca hiç kimseden yardım almadan kendimiz oynarız.” (K44)

“Boş Levha” Metaforu: “Sıfır beceriye sahip birey, zamanla öğrendikleri ve algıladıklarını birikim yoluyla sergileme yoluna gider.” (K45)

“Yokuş” Metaforu: “Yokuştan inmek de çıkmak da bize ve öğrendiğimiz şeylere bağlıdır. İyi öğrenenler çıkarken öğrenmeyenler yokuşu inerler.” (K46)

“Karın Yağması” Metaforu: “Zamanı gelmeden oluşmayacak bir durumdur. Zamanı gelince de kimse onu tutamaz. Hem avantajları vardır hem de dezavantajları. Kar da öyledir.” (K47)

“Off Road Yapan Bir Araç” Metaforu: “O kadar zor ve bilmediği engelli bir yola girmiştir ki bunu başardığında insan nasıl başardığına şaşırıp kalır.” (K48)

“İçeriksel zenginlik” teması:

“Çocukluğumuzdaki Oyunlar” Metaforu: “Oyunlarda çocuklar tüm gelişimlerine yönelik olan becerileri kazanırlar. Erken okuryazarlıkta da tek bir çalışmadan ya da beceriden bahsetmek mümkün değildir. Çoğu etkinlik çeşidini de içerisinde barındırabilmektedir.” (K49)

“Hiç Bilmediğin Bir Ülkede Dolaşmak” Metaforu: “Dolaştıkça yeni sokaklar, dünyalar, diller, renkler, sesler görmeye başlarsın. Gezdikçe gördüğün, öğrendiğin şeyler artar. Bakış açın genişler. Bir süre sonra oralar aşına olmaya başlarsın.” (K50)

“Çiçek” Metaforu: “Biz ne kadar su verirsek tomurcuk daha çok büyüyüp çiçek açar.” (K51)

“Engin Bir Deniz” Metaforu: “Erken okuryazarlık kavramı başı sonu bitmeyen engin bir denizdir. İçinde her türlü bilgiyi barındırır.” (K52)

Tablo 3. Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramına yönelik metaforlarının oluşturduğu temaların cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Tema	Kadın (f)	Yüzde (%)	Erkek (f)	Yüzde (%)	Toplam (f)	Toplam Sayı İçinde (%)
Akademik Başarı ve Okuryazarlığın Omurgası: Hazırlayıp-Destekleyen Bir Rehber	31	76,00*	7	64,00	38	73,00
3Z: Zaman, Zorluk ve Zahmet	6	15,00*	4	36,00	10	19,00
İçeriksel Zenginlik	4	10,00*	0	0	4	8,00

*Kadın öğretmen adaylarının temalardaki yüzde değerleri en yakın değere yuvarlandığı için 100 tam sayısını vermemektedir.

Tablo 3'te okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramına yönelik metaforlarının oluşturduğu temaların cinsiyet değişkenine göre dağılımına yer verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde farklı cinsiyetteki okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramına yönelik oluşturdukları metaforların farklı temalar altında dağılım gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte kadın ve erkek öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar en çok “*Akademik Başarı ve Okuryazarlığın Omurgası: Hazırlayıp-Destekleyen Bir Rehber*” teması altında toplanmıştır (Kadın (f): 31; %76,00; Erkek (f): 7; %64,00). Elde edilen bu bulgu, hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının, erken okuryazarlığı akademik başarı ve okuryazarlık becerileri için temel olarak gördüklerini, aynı zamanda bireyleri akademik süreçlere hazırlayan, onları hazırlarken destekleyen ve rehber görevi üstlenen bir nitelikte algıladıklarını ortaya koymaktadır. Kadın öğretmen adaylarından altı (f=6; %15,00), erkek öğretmen adaylarından ise dördünün (f=4; %36,00) oluşturdukları metaforların “*3Z: Zaman, Zorluk ve Zahmet*” teması kapsamında yer aldığı görülmektedir. “*İçeriksel Zenginlik*” teması kapsamında ise kadın öğretmen adaylarından dördünün (f=4; %10,00) oluşturduğu metaforlar yer alırken; erkek öğretmen adaylarının bu tema altında oluşturduğu metaforlar bulunmamaktadır (f=0; %0,00).

4.Sonuç, tartışma ve öneriler

Bu bölümde okul öncesi öğretmeni adaylarının erken okuryazarlık kavramına yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen bulgular, alanyazındaki ilgili araştırmalar çerçevesinde tartışılarak sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramına yönelik algılarının “*Akademik Başarı ve Okuryazarlığın Omurgası: Hazırlayıp-Destekleyen Bir Rehber*”, “*3Z: Zaman, Zorluk ve Zahmet*” ve “*İçeriksel Zenginlik*” temaları altında toplandığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramına yönelik ürettikleri metaforlar sonucunda elde edilen bu temaların, kavramın literatürde var olan tanımlamalarını da içerisinde bulundurmasının yanı sıra erken okuryazarlığın farklı boyutlarını da vurgulayan bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Bu

doğrultuda elde edilen temalardan yola çıkarak erken okuryazarlık kavramı öğretmen adaylarının algılarıyla; “Okul öncesinde okuryazarlık başta olmak üzere bireyleri bir rehber gibi akademik olarak gelecek yıllara hazırlayan; bir anda değil zaman içerisinde gelişen ve çeşitli zorluklar barındıran aynı zamanda kapsadığı beceriler bakımından içeriksel bir zenginliğe sahip süreç ve beceriler bütünü” şeklinde yeniden ifade edilerek tanımlanabilir. Alanyazındaki tanımlara göre ise erken okuryazarlık, çocukların erken yaşlarda okuma ve yazma becerilerine yönelik sahip oldukları ön öğrenmeler (Ghoting ve Martin-Diaz, 2006) ve okuryazarlık becerisi için ihtiyaç duydukları temel bilgi ve beceriler (Justice ve Kaderaverk, 2002) olarak ifade edilmektedir. Bu araştırma sonucunda elde edilen tanımın “bireyleri akademik olarak hazırlama ve destekleme” ve “birçok beceriyi kapsamayı” vurgulaması bakımından literatürdeki tanımlar ile örtüştüğü; “bir rehber görevi üstlenmesiyle” birlikte “belirli bir zaman diliminde meydana gelmesi ve çeşitli zorluklar barındırmasını” vurgulaması bakımından alanyazındaki tanımlardan farklılaştığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar en çok “Akademik Başarı ve Okuryazarlığın Omurgası: Hazırlayıcı-Destekleyen Bir Rehber” teması altında toplanmıştır (f=38; %73,00). Cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde de hem kadın (f=31; %76,00) hem de erkek (f=7; %64,00) öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforların en çok bu tema altında toplandığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu, öğrenimine devam ettikleri okul öncesi öğretmenliği lisans programının son sınıfında olan öğretmen adaylarının erken okuryazarlığın bireylerin akademik yaşamları ve ilerleyen yıllardaki okuryazarlık becerileri üzerindeki önem ve rolünün farkında olduklarını gösterir niteliktedir. Shaw ve Mahlios (2008) okuryazarlık kavramını metaforlar aracılığıyla inceledikleri çalışmaları sonucunda okuryazarlık becerisinin “hayatın temeli” olduğunu vurgulayan ve sık tekrar eden metaforların üretildiğini belirlemişlerdir. Alanyazındaki bu sonuç ve gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında elde edilen sonuç karşılaştırıldığında; elde edilen sonuçların benzerlik gösterdiği ve okuma-yazma becerileri nasıl hayatın temeli olarak görülüyorsa, okuma ve yazmaya hazırlık yapmayı sağlayan becerilerin de -erken okuryazarlık becerilerinin- hayatın ve akademik başarının temeli olduğu ifade edilebilir. Ertürk Kara (2014) da okul öncesi öğretmen adaylarının “okul öncesi eğitim” kavramına yönelik metaforlarını incelediği çalışması sonucunda öğretmen adaylarının metaforlarını “geleceğe yön verici”, “ihtiyaç” ve “yeni bir ortam” olmak üzere üç kategori altında toplamıştır. Erken okuryazarlığın da okul öncesi eğitim kapsamında yer aldığı ve bu eğitim sürecinin bir parçası olduğu düşünüldüğünde elde edilen sonuçların alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlığa yönelik ürettikleri metaforların %19’u (f=10) “3Z: Zaman, Zorluk ve Zahmet” teması altında toplanmıştır. Ayrıca cinsiyete göre değerlendirildiğinde bu tema altında kadın öğretmen adaylarının üretmiş oldukları metaforların erkek öğretmen adaylarından daha fazla olduğu görülmektedir. Uysal, Özen Altınkaynak, Taşkın, Akman ve Dinçer (2016) çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliği programına yönelik metaforlarını incelemişler ve öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimi “zor” olarak tanımlayan kategori kapsamında 7 metafor ürettiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçların bu bakımdan alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı ifade edilebilir. Okul öncesi eğitimdeki erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılması sürecinde kullanılacak etkinlik/materyallerin hazırlık gerektiriyor olması ve bu becerilerin gelişim sürecinin zaman almasının öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlarda “zaman, zorluk ve zahmet” kavramlarının ön plana çıkmasında rol oynadığı söylenebilir. Bununla birlikte bu durum, öğretmen adayları her ne kadar öğretmenlik uygulaması lisans dersi aracılığıyla okul öncesi öğrenme ortamlarında bulunma fırsatına sahip olsa da erken okuryazarlık becerilerini sınıf

ortamında öğrencilerine edindirme sürecini doğrudan deneyimlememiş olması ve sürece ilişkin bilginin yoğunluk olarak teorik düzeyde kalması ile de açıklanabilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlığa yönelik ürettikleri metaforların %8'i (f=4) "İçeriksel Zenginlik" teması altında toplanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise bu tema kapsamındaki bütün metaforların kadın öğretmen adayları tarafından üretildiği görülmüştür. Alanyazında Yazıcı, Çelik, Yıldırım, Altıntaş ve Güneş (2018) Türkiye, Bulgaristan ve Kıbrıs'ta okul öncesine devam eden ve Türkçe konuşan çocukların okul kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmaları sonucunda Türkiye'deki ve Bulgaristan'daki çocuklar için diğer kategoriler ile birlikte ilgi çekici, eğlendirici; Kıbrıs'taki çocuklar için ise eğlendirici kategorilerini oluşturmuşlardır. Uysal ve diğerleri (2016) de yapmış oldukları çalışmalarında öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ile okul öncesi öğretmenliği programının zenginlik ve derinliğe sahip olduğunu vurguladıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca bazı öğretmen adaylarının oluşturmuş oldukları metaforların eğlendiren kategorisinde yer aldığını belirterek; okul öncesi öğretmenliği programının farklı yönleri olan ve eğlenceli bir yapıya sahip olduğunu ifade etmişlerdir. MEB (2013), Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda da bu programın içeriğinin çocukların zengin öğrenme deneyimleri yaşamalarını ve çoklu gelişim alanlarının desteklenerek en üst düzeye ulaşmalarını sağlamak amacıyla geliştirildiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda çalışmadan elde edilen sonuçların alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Okul öncesi eğitim kapsamında yer alan kazanımlar ve gerçekleştirilen faaliyetlerin çeşitliliği düşünüldüğünde bu çeşitliliğin bir parçası olan erken okuryazarlık becerilerinin de kendi içerisinde alt beceriler barındırıyor olması; erken okuryazarlığın içeriksel bakımdan bir zenginliğe sahip olduğunu ortaya koyar niteliktedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramına yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda belirtilen öneriler oluşturulmuştur:

1. Çocukların ilköğretim yıllarındaki akademik başarıları üzerinde etkisi olan erken okuryazarlık becerilerinin sınıf öğretmeni ve adayları tarafından nasıl algılandığı belirlenebilir. Ayrıca eğitimin diğer paydaşlarının (okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi dönemde çocuğa sahip olan ebeveynler, erken okuryazarlık becerileri üzerine akademik çalışmalar yürütmekte olan akademisyenler) erken okuryazarlık becerilerine yönelik metaforik algıları çeşitli değişkenler çerçevesinde ortaya konulabilir.
2. Okul öncesi öğretmeni adaylarının erken okuryazarlığa yönelik algıları, öğretmenlik yapmaya başladıkları süreçten sonra boyutsal çalışmalarla takip edilerek yeniden değerlendirilebilir. Öğretmenlerin değişiklik gösteren ya da göstermeyen algıları ve bunların sebepleri üzerine görüşmeler yapılarak nitel metodoloji çalışmaları tasarlanabilir.
3. Öğretmen adaylarının erken okuryazarlık becerilerine yönelik zorluk algılarını değiştirebilmek amacıyla Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda yer alan "Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi" dersi (Teorik:3+Uygulama:0), becerilere yönelik etkinlik ve materyallerin tasarlanabilmesi için uygulama dersi saatiyle zenginleştirilebilir.
4. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak hizmet içi eğitimler kapsamında erken okuryazarlık konusunda farkındalık ve uygulama seminerleri düzenlenebilir.

Kaynakça

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation, 11*, 253-275.
- Akgün, E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” ve “okul öncesi öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(4).
- Altun, D. (2021). *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve okumayı öğrenme sürecindeki rolü*. Z. Dere (Ed.), Dil gelişimi, (ss. 145-174). Eğitim Kitabı.
- Altun, D. ve Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 241-261.
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara:YA-PA.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş Yaklaşımına göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- De Guerrero, M. C., & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL Teaching and learning. *Language Teaching Research, 6*(2), 95-120.
- Doyle, A. (2009). *A family literacy program with varying participation structures: Effects on parent and child learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Toronto, Toronto.
- Dündar, H. & Karaca, E. T. (2013). Formasyon öğrencilerinin ‘pedagojik formasyon programı’na ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 19-34.
- Emel, T. O. K. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının oyuna ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(2), 599-611.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. ve Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online, 13*(4), 1449-1472.
- Ertürk Kara, H. G. (2014). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kavramına ilişkin metaforları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 104-120.
- Ghoting, S.N., and Martin-Diaz, P. (2006). *Early Literacy Storytimes @ your library: Partnering with caregivers for success*. Chicago: American library association.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal, 30*(4), 233-252.
- Gupta, M. S. (2009). *Early childhood and education*. New Delhi: Eastern Economy Edition.
- Gültekin Akduman, G. (2012). *Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi*. G. Uyanık Balat (Ed.), Okul öncesi eğitime giriş, (ss. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Hsieh, W. Y., Hemmeter, M. L., McCollum, J. A., & Ostrosky, M. M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers’ use of emergent literacy teaching strategies. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(3), 229-247.
- Justice, L.M., & Kaderaverk, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent Literacy. *TEACHING Exceptional Children, 34*(4), 8-13.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 47-72.
- Köksal Akyol, A. (2015). Okul öncesi eğitimin amaçları ve ilkeleri. A. Köksal Akyol (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim 7*, (ss. 169-176). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.

- Köksal, Ç., Erginer, E. & Baloğlu, M. (2016). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya yükledikleri anlamlar: bir metafor analizi çalışması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 133-156. DOI: 10.19129/sbad.46.
- Lonigan, C.J., Burgess, S. R. & Anthony, J. L. (2000). Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence From a Latent-Variable Longitudinal Study. *Developmental psychology*, 36(5), 596-613.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara.
- Nartgün, Ş. S., & Özen, R. (2015). Investigating pedagogical formation students' opinions about ideal teacher, teaching profession, curriculum, responsibility, public personnel selection examination (ppse) and employment: A metaphor study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174(12), 2674-2683.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Neuman, S.B. & Dickinson, D. K. (2002). *Handbook of early literacy development*. Newyork: Guilford Publication.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar III*. Cilt (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası.
- Norton, E.S. & Wolf, M. (2012). Rapid Automatized Naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 427-452. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100431>
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S., & Bishop, D. V. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 1031-1039.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ozevin, B. & Kaya, A. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 691-707. Doi: 10.17556/erziefd.653091
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çeviri Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, Ö. (2010). İlköğretime geçişte okul, öğretmen ve anne-babalara düşen görevler. A. Oktay (Ed.). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*, (ss. 141-158). Ankara: Pegem Akademi.
- Riejos, R., Paloma, U. M. & Martin, C. (2001). The impact of visuals: Using a poster to present metaphor. *European Journal of Engineering Education*, 26(3), 301-310.
- Shaw, D. M., Barry, A., & Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(1), 35-50.
- Acay Sözbir, S. ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının "müzik" kavramına ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, 269-282.
- Şenel, T. & Aslan, Ö. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı ve kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 76-95.
- Uysal, H., Altınkaynak, Ş. Ö., Taşkın, N., Akman, B. & Dinçer, F. Ç. (2016). Okul öncesi öğretmeni adaylarının okul öncesi öğretmenliği programına ilişkin metaforik algıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(3), 1-15. Doi: 10.30703/cije.321403.
- Wang, Y., Yin, L. & McBride, C. (2015). Unique predictors of early reading and writing: A one-year longitudinal study of chinese kindergartens. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 51-59.

- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (2001). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. In S. Neuman and D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development*, 11-29. New York: Guilford.
- Yazıcı, E., Çelik, M., Yıldırım, F. N., Altıntaş, E. & Güneş, A. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların okul kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 64-86.
- Yenigün, H. B., Doğru, A., Karakaya, G., Akıncı Coşgun, A. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik kavramına ilişkin metaforik algıları. 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğun Ekolojik Dünyası Özet Kitapçığı, Maltepe Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. (<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> 15.02.2022 tarihinde erişilmiştir).
- YÖK (2019) Lisans Atlası. (<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=108810041> 15.02.2022 tarihinde erişilmiştir).
- YÖK (2020) Lisans Atlası (<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=108810041> 15.02.2022 tarihinde erişilmiştir).
- YÖK (2021). Lisans Atlası. (<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=108810041> 15.02.2022 tarihinde erişilmiştir).

07. Harezmi Türkçesinde tek şekilli ve çok işlevli bir ek: -A**Emine GÜLER¹****APA:** Güler, E. (2022). Harezmi Türkçesinde tek şekilli ve çok işlevli bir ek: -A. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 85-96. DOI: 10.29000/rumelide.1104139.**Öz**

Bir dildeki söz varlığının genişliği ve söz yapım yollarının işlevselliği o dilin anlam üretme kabiliyetini göstermesi açısından önemlidir. Sözcük üretim imkânları geniş olan diller, kavramlara karşılık üretmekte çok fazla zorlanmaz. Türkçe, sondan eklemeli yapısıyla sözcük türetme konusunda sınırsız seçeneğe sahip bir dildir. Çalışmanın konusunu teşkil eden Harezmi Türkçesi (11-12.yy.); Oğuz, Kıpçak ve diğer yerli halkların Harezmi bölgesinde birlikte yaşayarak kaynaşmasıyla meydana getirdikleri karma özellikte bir yapı arz eder. Karahanlı Türkçesi ile Çağatay Türkçesi arasında bir geçiş niteliği taşıyan dönem eserlerindeki söz varlığı ve sözcük türetmede kullanılan yapısal unsurlar da bu etnik kaynaşmadan dolayı çeşitlilikler gösterir. Bu karma yapının belirlenmesinde yapısal biçimlerin kullanımı dikkat çeker. Eski Türkçeden itibaren işlek olarak kullanılan -A eki Harezmi Türkçesi eserlerinde sözcük türetmede yararlanılan eklerdendir. Tek şekilli ve çok işlevli bir ek olan -A, yapım eki görevinde adlaştırma ve eylemleştirmeye eki olarak isimlerden isim ve fiil; fiillerden yine fiil ve isim türetir. Kimi zaman türetim ekleri cümlelerde türetim işlevi dışında farklı çekim görevleri ile de kullanılırlar. -A eki de isim soylu sözcüklere eklenerek onların cümlelerde diğer sözcüklerle ilişki kurmasını sağladığında ve fiil kök ya da gövdelerine eklenerek cümlelere tasarlama anlamı kattığında çekim eki işlevi görür. Çalışmada Harezmi Türkçesinde tek şekilli ve çok işlevli bir ek olan -A eki işlevleri yönünden incelenerek Türkçenin sınırlı biçimlerle sınırsız anlam ifade etme yeterliliği gösterilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Harezmi Türkçesi, çok işlevlilik, ekler**A single formed and multi-functioned affix -a in Harezmi Turkish****Abstract**

The vocabulary repository in any language and the functionality of word producing ways are significant in terms of displaying its ability to produce meaning. Languages with numerous ways of producing words do not have much difficulty in creating equivalents for concepts. Turkish has limitless options for reproduce words as an agglutinative language. Harezmi Turkish, the subject of the research, has a mixed structure as a result of mingling of Oğuz, Kipchak and other local people living together in Harezmi in 11th and 12th centuries. Works written in Harezmi Turkish representing a transition period between Karahanlı Turkish and Cagatay Turkish obtain vocabulary and structural elements used to derive words. Vocabulary and structural elements involve varieties due to this ethnic mingle. The affix -A is benefited in order to derive words in Harezmi Turkish period. This single-formed and multi- functioned affix-A derives nouns and verbs both from nouns and verbs as a derivational affix of nominalization and verbalization. Derivational affixes sometimes function as inflexional suffixes apart from derivation function. The affix -A works as an inflexional suffix apart

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Burdur, Türkiye), gulereminee@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5287-8702 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.02.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104139]

from derivation function when it enables relationships with other words in sentences by being connected to nouns or noun- rooted words and when it conveys the meaning of design by being connected to verb roots or bodies. The proficiency of Turkish language to express limitless meanings within the limited morphemes is tried to be indicated via examining single formed and multi – functioned affix –A in Harezmi Turkish in this study.

Keywords: Harezmi Turkic, multifunctional affixes, linguistics

Giriş

Harezmi, Aral Gölü'nün güneyinde Ceyhun Nehri'nin Aral'a döküldüğü deltanın çevresinde yer alan bölgedir. Harezmi, 11-12. yüzyıllarda Oğuz ve Kıpçak boylarının etkisiyle önemli bir kültür merkezi hâline gelmiştir.

Harezmi Türkçesi olarak adlandırılan dil dönemi ise Orta Asya İslâmî Türk yazı dilinin ikinci aşaması olarak kabul edilir ve Türkçenin tarihî devirleri tasnifinde Orta Türkçe devresine dâhil edilir. Karahanlı, Oğuz, Kıpçak ve yerli halkların dil özelliklerinin bir araya geldiği Harezmi bölgesinde pek çok eser vücuda getirilmiştir: Mukaddimetü'l-Edeb, Kısâsü'l-Enbiyâ, Muînü'l-Mürîd, Nehcü'l-Ferâdis, Satır Arası Kur'an Tercümelere, Hüsvrev ü Şirin, Muhabbet-Nâme, Dâsitân-ı Cümcüme (Cümcüme-Nâme), Mirac-Nâme, Yarlık ve Bitikler, Siracü'l-Kulûb, Hilyetü'l Lisan ve Hulbetü'l Beyân (İbni Muhennâ Lügati) (Kuyma, 2015: 367-383). Eserlerin dili incelendiğinde Harezmi halkının etnik yapısı gibi bu bölgenin dilinin de karma bir şekil aldığı görülmektedir.

Aysu Ata (1997: 22), Karahanlı Türkçesi ile Çağatayca arasında bir geçiş dönemi niteliği taşıyan Harezmi Türkçesinin 11.-12. yüzyılda gerek etnik yapı gerekse siyasî hayat bakımından Türkleşen Harezmi bölgesinde Oğuz, Kıpçak, Kanglı boylarının yerleşik hayata geçmelerinin sonucu olarak Türk dilinin doğu kolunu teşkil eden Karahanlı (Hakaniye) Türkçesi temelinde, güneybatı kolunu teşkil eden Oğuz Türkçesi ve kuzeybatı kolunu teşkil eden Kıpçak Türkçesinin bu bölgede iyice karışıp kaynaşmasından oluşan Türkçe olduğunu ifade eder. Dolayısıyla eserlerdeki yapısal unsurların ve söz varlığının da çeşitlilikler göstermesi kaçınılmazdır. Bu nedenle Türkçenin tarihi dönemleri içerisinde Harezmi dilinin özel bir yeri vardır.

Diller, kavram dünyalarını sözcüklerle somutlaştırırlar. Bir dildeki söz varlığının genişliği ve söz yapım teknikleri o dilin anlam üretme kabiliyetini göstermesi bakımından önemlidir. Sözcük üretim imkânları geniş olan diller, kavramlara karşılık üretmekte çok fazla zorlanmazlar. Eklemeli dillerde sözcüklerin önüne, içine ve sonuna görevli biçimsel unsurlar eklenerek kavramın gerektirdiği işlevlerle donanmış sözcükler türetilmektedir. Türkçe de sondan eklemeli yapısıyla sözcük türetme konusunda sınırsız seçeneğe sahip işlek bir dildir. Dil incelemelerinde şekil bilgisi, yapı bilgisi, biçimbilim, morfoloji, sözcükbilim gibi adlandırmaları olan sözcük türetim konusu, üzerinde çok durulan alanlardan biridir. Çalışmanın konusunu teşkil eden Harezmi Türkçesinde sözcük türetimde yararlanılan eklerden biri de –A'dır.

Kimi zaman türetim ekleri cümlelerde türetim işlevi dışında farklı çekim görevleri ile de kullanılırlar. Dilde biçimler sınırlı, işlevler sınırsız olduğundan tek biçimli eklerin farklı işlevleri bulunabilmektedir. Eklerin işlevleri arttıkça ekin bünyesindeki ses sayısının azaldığı görülmektedir. Tek sestem oluşan –A ekinde de benzer bir durum söz konusudur. Tarihî süreçte –GAy ve –GA ekleri ile ilişkilendirilen tek şekilli bir türetim eki olan –A'nın sözcük yapımı ve çekimi olarak farklı görevleri vardır.

1. Çekim eki olarak -A

1.1. İsim çekim eki görevinde +A

İsim çekim ekleri; isimlere ya da isim soylu sözcüklere eklenerek onları diğer sözcüklere bağlayan ve cümlede görev kazanmalarını sağlayan hâl (durum) ekleri, iyelik ekleri, çokluk eki, ilgi eki vb. olarak adlandırılan eklerdir.

1.1.1. Yönelme durum eki

İsimlerin, cümlede birbirleriyle veya fiillerle ilişki kurmasını sağlayan ekler *durum (hâl) eki* denir. İsimlere gelen bu eklerin *ilgi, yükleme (belirtme), yönelme, bulunma, ayrılma (çıkma), araç-birliktelik, eşitlik, yön gösterme* gibi anlamsal görevleri vardır.

Eylemin hareketinin yöneldiği ismi gösteren durum ekleri *yönelme durum (hâl) eki* olarak adlandırılır. Eski Türkçede yönelme durumu eki olarak +kA, +ηa kullanımları yanında teklik 1. ve 2. kişi iyelik eklerinden sonra +A eki de yönelme görevinde kullanılmaktadır: yaş+ım+a (BK D24), kağan+ıη+a (KT D23). Karahanlı Türkçesinde de ayağ+a (DLT-III, 172-II), beg+e (KB-51 18) gibi örneklerde görüldüğü üzere yönelme anlamında +A ekinin kullanımı devam etmektedir.

Harezmi Türkçesinde yönelme eki çoğunlukla –GA şeklindedir: iş+ke (ke 20r/18), kat+ın+ğa (HŞ 760), söz+in+ge (NF 383/4). Ancak +A eki de yönelme görevinde hem isimlerle hem de zamirlerle kullanılmaktadır:

Emir+e (HŞ 4407), uyku+y+a (HŞ 1702), boyun+um+a (HŞ 1738), ehl+im+e (NF 95/4), söz+e (MM 53/2), biz+e (MM 106), maη+a (NF 248/1), saη+a (KE 15r1), o+η+a (KE 174r11), biz+e (MM 184/4), bir+i+η+e (KE 115V/16).

Kimi zaman yönelme eki +A, iyelik ekine zamir n'si ile bağlandığından eki +nA olarak alan araştırmacılar da vardır: kögüz+i+ηe (KE 6V17), kitab+lar+ı+ηa (MM 14/2).

1.2. Fiil çekim eki görevinde -A

Fiil kök ya da gövdelerine eklenerek bildirme ve tasarlama anlamı katan kip ekleri ile yüklem bildirdiği işi yapan özneyi çekimli fiilde belirten kişi ekleri *fiil çekim eklerini* oluşturur.

1.2.1. İstek kipi eki

Tasarlama kipleri içerisinde yer alan istek kipinin asli işlevi öznenin gerçekleşmesini arzu ettiği bir eylemi ifade etmektir. Türkiye Türkçesinde istek kipi için kendine özgü bir çekim paradigması bulunur:

1.teklik şahıs Gel-eyim

2.teklik şahıs Gel-esin

3.teklik şahıs Gel-e

1.çokluk şahıs Gel-elim

2.çokluk şahıs Gel-e-siniz

3.çokluk şahıs Gel-e-ler

Orhun, Uygur ve Karahanlı Türkçeleri döneminde henüz müstakil bir istek kipinin inkişaf etmemesinden dolayı *istek* ifadesi farklı kip yapıları ve kiplik işaretleyiciler ile sağlanmaktadır. Özellikle gelecek zaman işaretlemekte kullanılan –Gay eki, tasarlama işlevleri ile ön plana çıkan işlek eklerdendir. Şçerbak (2016: 65), ekteki işlev çeşitliliğini:

“-Gay ekinin anlamı çok çeşitlidir ve kuşkusuz onun emir ve istek kipi şekilleri ile temas noktaları vardır. Fakat bu anlamların bulunması –Gay ekinin etimolojik içeriğinden doğmaz, içeriğin değişmesi ve bu şeklin istek şekilleri yönünde kısmen karışımı sonucu ortaya çıkar... Kipler arasındaki anlam farklılıklarının ilk başlarda yeterince açık olmaması, onların bildirim şekillerinin daha sonraları sadece bildirme kipi değil, diğer kiplerin de çekim alanına girmesi durumu göz önünde bulundurulursa –gay/-gey ekinin zaman şekli olarak ve bununla birlikte istek kipi şekli olarak görev yapmasında pek sıra dışı bir şey görülmez.” şeklinde ifade eder.

Harezm Türkçesinden itibaren gelecek zaman ifadesi ile istek kipi ifadesi ayrılmaya başlar. Ancak bu dönemde –Gay eki ve türevlerinin (–Gay, –Ay, –A) kullanımında gelecek zaman ifadesi ile istek kipi ifadesinden hangisinin ön planda olduğunu tayin etmek oldukça güçtür (Bulak, 2017: 315-323).

Çalışmanın konusunu teşkil eden –A ekinin Harezm Türkçesinde istek anlamını işaretlediği örnekler çok fazla değildir:

Kör-e-men ‘göreyim’ (HŞ 1168); öl-e-m ‘öleyim’ (HŞ 4680), sal-a ‘salsın’ (HŞ 4186), ört-e ‘örtsün’ (HŞ 4588), kör-e biz ‘görelim’(HŞ 2736).

2. Yapım eki olarak –A

Yapım (türetme) ekleri, sözcük kök ya da gövdelerine eklenerek yeni sözcükler türeten eklerdir. –A eki, hem ad köklerin hem de eylem köklerinden ad ve eylem türetebilen çok işlevli bir ektir. Gedizli (2012: 3366), ekin Türkiye Türkçesinde isimden isim ve fiil; fiilden isim ve fiil türetmek üzere 4 görevde kullanıldığını ancak diğer tarihî lehçelerde bazı işlevlerinin görülmediğini belirtir. Ancak Harezm Türkçesi eserlerinde de tüm işlevlerin kullanımı tespit edilmiştir.

2.1. Adlaştırma eki olarak ±A

Adlaştırma ekleri; ad veya eylem köklerine eklenerek ad türeten, kullanım sahası geniş olan yapım ekleridir. *İsimden isim yapım ekleri* eklendikleri adlarla ilgili yer, meslek, topluluk, vasıf, bağlılık, aitlik bildiren yeni adlar türetir. Diğer yapım eklerine oranla sayıları bir hayli fazla olan *fiilden isim yapım ekleri* ise zarf-fil eklerini de içine alan ad türetme ekleridir.

2.1.1. İsimden isim yapım eki görevinde +A

Tarihî lehçelerde kullanımı çok işlek olmayan +A eki, addan ad türetme görevinde kullanılmaktadır.

Talat Tekin (2003: 80), Eski Türkçede ekin *verme/ bulunma hâl eki* olduğunu belirterek “üze, kiçe” örneklerini verir. Erarslan (2012: 93) Uygurcada özel isimler teşkil eden bir hitap eki olduğunu, vokatif (çağrı, hitap) eki olarak da düşünülebileceğini ileri sürerek “kütad+a, sevin+e, tükkel+e” sözcüklerini örnek gösterir. Banguoğlu (2011: 170-171), ekin –GA’dan geldiğini öne sürerek “özge, başka, dizge, içge”

sözcüklerini ele alır. Süer Eker “gece, ilke, çağa, güre, yana” sözcüklerini örnek göstererek dil devriminden sonra “komuta, göze” sözcüklerinin de bu ekle türetildiğini ifade eder. Zeynep Korkmaz (2014: 119) Türkiye Türkçesinde kullanılan “göze, ilke, töre” sözcüklerini örnek verir ve Eker’e ilaveten dil devriminden sonra “erke, türe, tüze” sözcüklerinin de bu ekle türetildiğini belirtir.

Gedizli (2012: 3366), çok işlevli yapım eklerini ele aldığı makalesinde farklı işlevlerini gösterdiği +A ekini Harezmi Türkçesinde isimden isim türeten ek olarak almaz. Toparlı (1992), Ata (2002) ve Hacıeminoğlu (1997) da muhtemelen pek işlek olmadığından ve sadece birkaç örnekte yaşadığından Harezmi Türkçesinde isimden isim türeten bir +A ekinin varlığından söz etmezler.

Harezmi Türkçesinde eklendiği sözcüklerden *somut/soyut ad* ve *sıfat* türeten +A eki şu örneklerde tespit edilmiştir:

keme< kem (büyük sıçan)(Eren, 1999: 229a)+A ‘fare’

Balıklar tirildiler sékrip tenizge tüşdiler keme sıçkan inge kirgen teg (KE 129v/4).

üze< üz (üst)+A ‘üzeri, üst, üstünde, üzerine, -da/-de, ile, için’ (KE 7r/9; NF 278/13; MM 12/2).²

Oturdı taht üze şāh-ı cuvān baht (HŞ 1030).

keçe< keç (geç)+A ‘gece, akşam’ (KE 34r/6; NF 436/6; HŞ 4472).

Eger kēçe bolsa yōnin yüzlegü (MM 234/2).

töre< tör (evin baş kısmı, itibarlı yeri) (DLT) +A ‘töre, âdet, gelenek’ (KE 97r/19; NF 111/17; HŞ 4115).

Bizniñ töremizde oğrınıñ elin kėsme berge urmağ māl almağ turur (KE 97r/19).

burnağı< burun (önce, ilk)+A+ğı ‘önceki, evvel’ (NF 330/16; HŞ 1479; MM 108/4).

İdiyā bizge ağır yük yüklemegil, burnağlarğa yüklemiş... (KE 213r/1).

2.1.2. Fiilden isim yapım eki görevinde -A

-A eki eylemden ad türeten işlek eklerdendir.

Talat Tekin (2003: 88-89), ekin eylemden ad türetmesine *ar-a* ‘arasında’, *tap-a* ‘-a doğru’, *tegre*>*tegir-e* ‘çepeçevre’, *yan-a* ‘yine’, *yem-e* ‘ve’; Gabain (2003: 51) *ögā* ‘şöhret’, *kut+ad-a* ‘kadın ismi’; Nalbant (2008: 115) *kata*, *oza*, *uwa* ‘bir yemek adı’; Karamanlıoğlu (1994: 34) *ölçe* ‘ölçü’, *öte* ‘öte’, *teyre* ‘çevre, etraf’, *yaka* ‘yaka’, *yana* ‘yön’; Hacıeminoğlu (1997: 44-45) *ara* ‘mesafe’, *aşa* ‘geçe, fazla’, *irte* ‘erte, sabah’, *kiçe* ‘-dan geçe’, *koşa* ‘tekrar’, *oza* ‘önce, geçmiş’, *öte* ‘öte’, *tapā* ‘doğru’, *tigüre* ‘parça’, *üze* ‘üst’, *yimüre* ‘parça’; Eckmann *koşa* ‘çift’, *tola* ‘dolu’, *yara* ‘yara’, *yaraşa* ‘uygun, yaraşır’; Argunşah (2013: 106) *erte*, *koşa*, *oza*, *tola*, *yana*, *yaraşa*; Ergin (2004: 193) *yara*, *sapa*, *oya*, *öte* örneklerini verir.

² Mensure Aşçı (2019), Harezmi Türkçesinde Söz Yapımı adlı tezinde **uçā**< uc+a “sırt” (KE 119v/12; HŞ 4450); **narū**> in+a+ru “... -a doğru, öte taraf, öte yüz” ~ narı (KE 176v/7, 178v/8); **yula** > “ateş” (HŞ 3010, 3141) sözcüklerinin de +A türetme ekinden türemiş olabileceğini belirtir.

Zeynep Korkmaz (2014: 143) çok eski bir zarf-fiil eki olan –A'nın *haberleşe, nöbetleşe, ortaklaşa, yardımlaş*a sözcüklerinde daha çok işteşlik eklerinden sonra gelerek kalıplaştığını belirtir. *Ağlaya ağlaya, düşe kalka* örneklerinde ise zarf-fiil görevinin devam ettiği görülür. Cumhuriyet Dönemi'nde çevre<çevir-e 'çevre', eğe 'eğe', gaga<kak-a, öte, kese 'kestirme yol', oya, sapa, vere 'bir yer veya kalenin teslimi' sözcüklerindeki türeme örnek alınarak *dize, doğa, evre, süre* sözcükleri türetilmiştir. Oya Adalı (2004: 83) fiilden isim türeten -A ekine *oy-a, yar-a, kıs-a, sap-a, diz-e, it-e-le, çit-e-le, kak-a-la, sev-e-cen, sin-e-cen*; Banguoğlu (2011: 227) *daha >taka* ve *diye* örneklerini verir.

Harezmi Türkçesinde fiilden isim türeten - A eki eklendiği sözcüklere somut/soyut ad, zarf ve edat görevleri yüklemiştir. Harezmi Türkçesi eserlerinde - A ekinden türeyen *somut/soyut adlar* şunlardır:

ara < ār (arasından geçmek) -A 'ara, arasında' (KE 56v/15; HŞ 461; MM 401/4).

Siziñ taķı anıñ ara yer kök arasındaki tēg tefāvut bar (NF 191/1).

çevre < çevür (çevirmek)-A 'çevre'.

Yürir ol tañka tēgrü havuz çevre (HŞ 2474).

kata < kat (katmak) (DLT 2014: 692)-A 'defa, kere' (HŞ 3380; MM 162/2).

Yana ol kuş köründi erse oğh ekinç kata su'āl kıldı erse abuşka yana aydı (NF 287/14).

kıra < kır (kazımak, koparmak, yolmak)(DLT 2014: 713)-A 'kenar, kıyı'

Kendniñ bir kırasuñıa koğar érđi (KE 28v/8).

öre < ör (yükselmek, çıkmak) (DLT 2014: 789)-A 'direk, sütun' (NF 90/16).

Nāgāh bu cāmī'niñ bir öresi tüşti (NF 249/3).

tegre < tegir (çevrelemek)-A 'etraf, çevre' ~ tenre (KE 26v/6; NF 210/5; HŞ 2638).

Cümle şahāba Medñeniñ tegresinde hāndāk kaza başladılar (NF 28/3)

tenre < tegir-A 'çevre, etraf' ~ tegre.

Tēñresinde tağ tanuñlar Merve érđi vü Şafā (KE 47v/16).

toğa < toğ-A 'hastalık, illet'

Hastanı yahşı étermen, pisni toğa közsizni körer kıurmen(KE 170v/6).

tola < tol (dolmak)-A 'dolu, tamamıyla' (KE 217v/13).

Yürekimni çıkardı, altun taşt keltürdi içi tola imān hikmet érđi (KE 208v/7).

tura < tur (durmak)-A 'kalkan'

Ķamuğ Uñudķa çıķtılar Uñud tağıñıa arķa bérđp tura kılıñ (KE 223r/8).

yaka < yak (yaklaşmak) (DLT 2014: 942)-A ‘yaka, kenar, kıyı’ (KE 169r/6; HŞ 1994).

Bir kilim keydi tağı hurma şişi birle yakasını bağladı (NF 95/7).

yara < yar (yarmak, kesmek)-A ‘yara’ (HŞ 3725, 4559).³

Altun igne birle yarasın tikteler (KE 185r/20).

Harezmi Türkçesinde fiilden isim türeten -A ekinden türeyen *zarflar* şunlardır:

ayra < adır (ayırarak)-A ‘ayrıntılı, açık seçik’

Söz söylese açuk ayra sözleyür (NF 23/6).

kayra < kayır (çevirmek, döndürmek)(DLT 2014: 696)-A ‘geri, ters yön; tekrar, yeniden’ (KE 61v/12; HŞ 4648).

Ol kafırğa heç neerse temedi sabr kıldı kayra tondi tağı... (NF 11/14).

kayta < kayt (dönmek, vazgeçmek)-A ‘tekrar, yeniden, yeni baştan’

Yigitlikimni maña kayta bérgil (KE 109r/9).

oza < oz (öne geçmek, ilerlemek) (DLT 2014: 781)-A ‘önce’ (KE 245v/1; NF 266/2; MM 88/1).

Sendin oza hem kimerse andağ tirgüzmiş bolmağay (NF, 195/2).

öte < öt (geçmek) (DLT 2014: 792)-A ‘öte, ileri, öte taraf’ (KE 133v/11; MM 231/4).

Nāzüklükdin öte körnür tamağı (HŞ 4175)

yana < yan (geri dönmek) (DLT 2014: 948)-A ‘yine’ (HŞ, 4137; NF 441/12; MM 11/1).

Yana ādem yaratmış soñ faẓlı keremi birle bizlerni er yaratdı (KE 1v/4).

Dönem eserlerinde - A ekiyle fiilden türetilen *edatlar* şunlardır:

köre < kör (gör-)-A ‘göre’ (NF 79/3).

Munlarğa köre öngin ħalāyıqlar tağı islām keltürse (NF, 110/14).

tapa < tap (bulmak) (DLT 2014: 853)-A ‘-a doğru, taraf, tarafa’ (KE 40v/1; NF 197/6; HŞ 2590; MM 359/3).

Niyet kıldı Kā’be tapa bu özüm (HŞ 106).

³ Mensure Aşçı (2019: 550-551), “Harezmi Türkçesinde Söz Yapımı” adlı tezinde **yeme** < yem-e “yine” ~ yana (HŞ 1089); **yime** “yine, da/de” ~ yeme (KE 18r/5) ve **yuva** “yuva” (HŞ 803) sözcüklerinin de +A türetme ekinden türemiş olabileceğini belirtir.

2.2. Eylemleştirme eki olarak ±A-

İsim ya da fiil kök ve gövdelerine eklenerek eylem türeten eklerdir. *İsimden fiil yapım ekleri* Türklerin hareket/eylem odaklı yaşam tarzlarını yansıtması ve Türkçenin eylemleştirme kabiliyetini göstermesi açısından önemlidir. *Fiilden fiil yapım ekleri* fiillerin zaman ve görünüş nitelikleri ile çatı özelliklerini belirten (ettirgenlik, edilgenlik, dönüşlülük, işteşlik, sıklık ve kuvvetlendirme çatıları) eklerdir.

2.2.1. İsimden fiil yapım eki görevinde +A-

+A eki adlardan geçişli ve geçişsiz eylemler türeten işlek bir ektir.

Marcel Erdal (1991: 428), isimden fiil yapan ekler içinde ikinci yaygın türetme ekinin +A- olduğunu söyleyerek sadece sonu ünsüzle biten tek veya iki heceli köklere eklendiğini belirtir. Talat Tekin (2003: 85-86) ekin geçişsiz eylem yaptığını ifade ederek *bedze-*, *bunla-*, *küre-* ‘kaçak olmak, bağımsız olmak, yönetilemez olmak’ (kür: özgür, cesur, ele avuca sığmaz), *sıgta-*, *yaşa-* örneklerini verir. Gabain (2003: 48) *küça-* ‘çabalamak, zorlamak’, *ata-* ‘çağırarak, seslenmek’, *müna-* ‘tekdiir etmek, suçlamak, azarlamak’ (mün: suç), *oğra-* ‘uğramak’ (ogur: zaman), *kına-* ‘taciz etmek, incitmek’ (kın: azap, ceza), *baya-* ‘müreffeh olmak, zenginleşmek’ (bay: zengin, müreffeh), *tüşe-* ‘rüya görmek’ (tüş: rüya, düş), *aşa-* ‘yemek yemek’ (aş: yemek), *sıgta-* ‘hıçkırarak hıçkırarak ağlamak’ (sıgıt: hıçkırık, feryat) sözcüklerini örnek gösterir.

Ergin (2004: 181), *yarlıgıa-*, *dona-*, *dile-*, *göze-*, *türe-*, *tüne-*, *benze-* örneklerini vererek ekin Eski Türkçede daha işlek olduğunu belirtir.

Ercilasun (1984: 34), Kutadgu Bilig’de ekin isimden fiil türetmede işlek bir ek olduğunu *aşa-*, *ata-*, *boşa-*, *kora-*, *küçe-*, *küre-*, *ota-*, *örte-*, *tile-*, *tüne-*, *tüşe-*, *üste-*, *yaşa-* örnekleriyle açıklar. Hacıeminoğlu (1996: 148-149) ekin, Karahanlıcada çok işlek olduğunu ve fiilden fiil yapan eklerle genişlediği zaman anlamında değişme olduğunu açıklar.

Zeynep Korkmaz (2014: 173) ekin, *n-l* gibi akıcı ve *d-p* gibi patlayıcı, *ş-z* gibi sızıcı ünsüzlerle sonuçlanan tek heceli ad köklerinden geçişli/geçişsiz fiiller türettiğini, nadiren iki hecelilere de geldiğini, bu durumda 2. hecenin ünlüsünün düştüğünü söyleyerek şu örnekleri verir: *ad+a-*, *boş+a-*, *benz+e-*, *buda-*, *dene-*, *dil+e-*, *dişle-*, *döş+e-*, *gevş+e-*, *kap+a-*, *kın+a-*, *oyn+a-*, *öd+e-*. Yansıma sözcüklere de gelerek eylem türettiğini örnekler: *cıbıla-*, *çağıla-*, *nenile-*, *tısla-*, *vızıla-*. Banguoğlu (2011: 205) ekin çok işlek olmadığını, Arapça ve Farsça kelimelere nadiren geldiğini belirtir: *harca-* *rence-*.

Funda Toprak (2005: 43) ekin Harezmi Türkçesinde hem geçişli hem oluş bildiren geçişsiz fiil yaptığını, /r/ z/ n ünsüzleriyle biten isimlerden sonra geldiğinde dar ünlülerin düşmesine sebep olduğunu belirtir.

Harezmi-Kıpçak Türkçesinde +A- eki isim soylu sözcüklere eklenerek geçişli ve geçişsiz eylemler türetmiştir. Dönem eserlerinde isimden fiil türeten +A- ekinin kullanıldığı *geçişli fiiller* şu şekildedir:

ağza- < ağız+A- ‘söylemek’ (ME 188/6).

aşa- < *aş+A- ‘yemek yemek’ (NF 263/12).

boşa- < *bōş+A- ‘bırakmak, serbest bırakmak, sıkıştırmamak’ (ME 25/6; NF 7/17).

- bulna-** < buluş (tutsak)+A- ‘esir etmek’ (ME 180/4).
- deñe-** < deñ+A- ‘denkleştirmek’ (ME 126/8).
- işe-** < iş+A- ‘işlemek’ (ME 127/8).
- ķapa-** < *kāp+A- ‘kapamak, etrafını çevirmek, kapsamak’ (KE 121r6).
- kına-** < *kīn+A- ‘kınamak, eziyet etmek, işkence etmek’ (ME 108/6).
- ķurşa-** < *kurış+A- ‘bele bağlamak’ (KE 62v9).
- oyna-** < *ōyun+A- ‘ oynamak’ (ME 196/7).
- örte-** < ört (ateş, kıvılcım)+A- ‘yakmak, yandırmak’ (ME 24/4).
- öske-** < *ōsk+A- ‘istemek, özlemek’ (ME 148/5).
- suwa-** < sūb+A- ‘sıvamak’ (ME 92/ 7; NF 224/4).
- teñe-** < teñ+A- ‘mukabele etmek, denkleştirmek’ (ME 114/3).
- tile-** < til+A- ‘dilemek, istemek’ (NF 432/11).
- tüşe-** < *tūş+A- ‘düşlemek, düş görmek, hayal kurmak’ (NF 11/ 3).
- yana-** < yān+A- ‘yanaştırmak’ (ME 53/5).
- yaşa-** < yāş+A- ‘yaşamak’ (KE 68r15, NF 69/15).

Dönem eserlerinde isimden fiil türeten +A- ekinin kullanıldığı *geçişsiz fiiller* şu şekildedir:

- ada- ~ ata-** < *āt+A- ‘adlandırmak, ad vermek, isim vermek’ (KE 156v9; ME 106/6; NF 368/2).
- ağra-** < ağır+A- ‘ağırlaşmak’ (ME 27/6).
- kana-** < *kān+A- ‘kanamak’ (NF 354/17).
- ķarta-** < kart+A- ‘yaşlanmak, ihtiyarlamak’ (KE 194r5).
- keñe-** < *keñ+A- ‘uzak durmak’ (ME 218/5).
- kopza-** ~ kopsa- < *kopuz+A- ‘kopuz çalmak’ (KE 20r16).
- ķora-** < *kor+A- ‘azalmak’ (KE 35v16).
- küldüre-** < küldür+A- ‘gürlemek’ (ME 26/8).
- meñze-** < meñiz+A- ‘benzemek’ (KE 133r10; ME 34/7).

nāza- < nāz+A- ‘nazlanmak’ (ME 166/1).

orna- < orun+A- ‘yerleşmek’ (ME 218/8; NF 238/8).

sawa- < sab (söz)+A- ‘ses çıkarmak’ (ME 229/1).

siñre- < siñir (sinir)+A- ‘sinirlenmek’ (ME 65/4).

tüne- < *tün+A- ‘geceyi geçirmek, geceleme’ (NF 141/16).

yalna- < ya-(X)l+Xn+A- ‘alevlenmek’ (ME 146/5).

yaşna- yaşın (şimşek)+A- ‘şimşek çakmak’ (ME 42/2).

yışna- < yış-In+A- < (*yışın+A-) ‘parlamak’ (ME 42/2).

yöne- < *yön+A- ‘yönelmek, bir işi yapmak için hazır olmak’ (NF 243/7).

2.2.2. Fiilden fiil yapım eki görevinde -A-

Funda Toprak (2005: 77), fiile eklenerek fiil türeten –A- ekinin tabandaki anlamı kuvvetlendiren bir pekiştirme eki olduğunu; eyleme süreklilik, mükerrerlik anlamı kattığını belirterek Divanü Lügâti’t-türk’te geçen *aya-* ‘lakap vermek, korumak’, *kama-* ‘kamaşmak’ *kawra-* ‘sıkmak, kavramak’, *kürse-* ‘kanlanmak, etlenmek’ sözcüklerini örnek verir. Gabain (1988: 259) ekin kullanımına *ağna-* ‘yatıp debelenmek’; Brockelmann ise *buyura-* ‘emretmek’, *kese-* ‘kesmek’, *sapa-* ‘eğirmek’, *sora-* ‘sormak’, *tara-* ‘dağıtmak, saçmak’, *tuta-* ‘tutmak’ sözcüklerini örnek verir. Zeynep Korkmaz (2014: 181-182) fiilden fiil yapan –A- ekinin işlek olmadığını belirterek *aşa-* ‘yenmek, alt etmek’; *ır-a-* ‘uzaklaştırmak, kap-a- ‘kapatmak’, *tar-a-* ‘dağıtmak’; *tka-* ‘tıkamak’ örneklerini verir. Ayrıca –Amak ve –AgAn eklerinin içinde kaynaşmış fiilden fiil yapan –A- eki örneklerini de sıralar: *bas-a-mak*, *kaç-a-mak*, *tut-a-mak*, *ak-a-ğan* ‘çabuk meyleden, sebatsız’; *gez-e-ğen*, *gül-e-ğen*, *kü-se-ğen*, *ol-a-ğan*. Oya Adalı (2004: 83) da ekin kullanımına *dol-a-* örneğini verir.

Harezmi Türkçesinde fiilden fiil yapan –A- ekinden türeyen *geçişli fiiller* şunlardır:

sana- <sa-n-A- ‘saymak, hesaplamak, denemek, sınamak’ (ME 57/7).

küde- <küd-A- ‘gütmek, gözetlemek, beklemek’ (KE 8v4).

ölçe- <ölç-A- ‘ölçmek’ (KE 135v16).

sepe- <sep (serpmek)-A- ‘atmak’ (KE 246r13).

sıka- <sık-A- ‘sıvazlamak, okşamak, masaj yapmak’ (ME 113/7; KE 13r15).

sora- <sor-A- ‘sormak’ (KE 133r18).

süre- <sür-A- ‘sürmek, sürüklemek’ (< *sür-A-)

tara- <tar (serpmek, saçmak)- A- ‘taramak’(KE 161v19).

Dönem eserlerinde fiilden fiil türeten -A- ekinin kullanıldığı *geçişsiz fiiller* şu şekildedir:

ağna- < ağ (bir yana eğilmek, bükülmek, çökmek)-ın-A- ‘yatıp debelenmek’(KE 69r13; ME 177/6).

arķura- <arkur-A- ‘önüne çıkmak’ (ME 191/2).

ķayna- <kayın-A-<*kañ-a ‘kaynamak’

tuŗa- <tuŗ (rastlamak)-A- ‘bir yerde sabit kalmak, kösteklemek’ (KE 42r16).

yañla- <yañ (hata etmek)-ıl-A- ‘yanılmak’ (KE 221v9).

Sonuç

Harezmi Türkçesi Dönemi, eserlerin muhtevası ve metinlerin uzunluğu açısından dil özellikleri üzerine inceleme yapmaya elverişli bir nitelik arz etmektedir. Dil çalışmalarının odak konularından olan ve dillerin kavramlaştırma özelliklerini gösteren türetme eklerinden biri olan -A eki Türkiye Türkçesinde olduğu gibi 13- 15.yy. Harezmi Türkçesinde de işlek bir kullanım gösterir. *Yapım eki* olarak kullanımında isimden isim, isimden fiil, fiilden isim, fiilden fiil türeten ek aynı zamanda yönelme durumu ve istek kipi görevlerinde *çekim eki* görevinde kullanılmaktadır. Ekin yapım ve çekim görevlerindeki kullanımlarında kökeninin farklı olup olmadığı ile ilgili kesin bir bilgi yoktur. Ancak -GAy, -GA gibi tahmini bir ortak kökenden türediği düşünülen ek, Harezmi Türkçesinde yaygın kullanılan tek şekilli çok görevli bir ek niteliğindedir. Yapım eki görevinde isim/fiil kök ya da gövdelerinden somut ve soyut adlar ile yer/yön, durum, zaman ve sıklık bildiren zarflar, edatlar türetir. İsimlere ve fiillere eklenerek nesne alabilen ve alamayan fiiller yapar. Bu durum Türkçede biçimbirimlerin çok işlevli yapısı doğrultusunda sözcüklerin sınırsız anlam üretme ve görev yüklenme yeterliliğini göstermesi açısından önemlidir.

Eser kısaltmaları

BK	Bilge Kağan Yazıtı
KT	Kül Tigin Yazıtı
KB	Kutadğu Bilig
DLT	Dīvānū Luġati't-Türk
HŞ	Hüsrev ü Şîrîn
NF	Nehcü'l-Ferādîs
MM	Mu'înü'l-Mürîd
KE	Kısâsü'l-Enbiyâ

Kaynakça

- Adalı, O. (2004). *Türkiye Türkçesinde Biçimbirimler*. İstanbul: Papatya.
- Argunşah, M. (2013). *Çaġatay Türkçesi*. İstanbul: Kesit.
- Aşçı, M. (2019). Harezmi Türkçesinde Söz Yapımı (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ata, A. (1997). *Nasrû'd-din Bin Burhanü'd-din Rabguzi, Kısâsü'l-Enbiyâ I* (Giriş-Metin-Tıpkıbasım). Ankara: TDK.
- Ata, A. (2002). *Harezmi-Altınordu Türkçesi*. İstanbul: Kebikeç.

- Atalay, B. (1999). *Dîvânu Lügâti't Türk Tercümesi III*. Ankara: TDK
- Bulak, Ş. (2017). *Karşılaştırmalı Türk Yazı Dilleri Grameri (Fiil Çekimi)*. İstanbul: Kesit.
- Eckmann, J. (2004). *Nehcü'l-Ferâdis- Uştmañlarınuĝ Açuq Yolu* (Yayımlayanlar: Semih Tezcan – Hamza Zülfikar). Ankara: TDK.
- Eker, S. (2013). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker.
- Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi Grameri*. Ankara: TDK.
- Ercilasun, A. B. (1984). *Kutadgu Bilig Grameri: Fiil*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ercilasun, A. B., Akkoyunlu Z. (2014). *Kâşgarlı Mahmud- Dîvânu Lügâti't-Türk (Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin)*. Ankara: TDK.
- Erdal, M. (1991). *Old Turkic Word Formation I-II*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Eren, H. (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Gabain, A. (2003). *Eski Türkçenin Grameri* (Çev.: Mehmet Akalın). Ankara: TDK.
- Gedizli, M. (2012). Türkçede Tek Şekilli ve Çok İşlevli Yapım Ekleri. *Turkish Studies*, 7 (4), Ankara: 3351-3369.
- Hacıeminoğlu, N. (1996). *Karahanlı Türkçesi Grameri*. Ankara: TDK.
- Hacıeminoğlu, N. (1997). *Harezmi Türkçesi ve Grameri*. Ankara TTK.
- Karamanlıoğlu, A. F. (1994). *Kıpçak Türkçesi Grameri*. Ankara: TDK.
- Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi Grameri: Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK.
- Kuyma, E. (2015). Harezmi Dönemi Türkçesi ve Eserlerine Genel Bir Bakış. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (1), Çorum: 367-383.
- Nalbant, M. V. (2008). *Dîvânü Luĝat't-Türk Grameri-I İsim*. İstanbul: Bilgeoğuz.
- Poppe, N. (2009). *Zemahşeri, Mukaddimetü'l-Edeb -Moğolca- Çağatayca Çevirinin Sözlüğü-* (Çev.: Mustafa S. Kaçalın). Ankara: TDK.
- Şçerbak, A. M. (2016). *Türk Dillerinin Karşılaştırmalı Şekil Bilgisi Üzerine Denemeler (Fiil)*. (Çevirenler: Yakup Karasoy, Naile Hacızade, Mevlüt Gülmez). Ankara: TDK.
- Tekin, T. (2003). *Orhon Türkçesi Grameri*. Ankara: TDK.
- Toparlı, R. (1992). *Harezmi Türkçesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi.
- Toparlı, R. (1988). *Muñnü'l-Mürîd*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi.
- Toprak, F. (2005). *Harezmi Türkçesinde Fiil*. Ankara: Simurg.
- Yılmaz, Z. (2021). Harezmi Türkçesi ile Yazılmış Nehcü'l-Ferâdis, Kısâsü'l-Enbiyâ ve Mukaddimetü'l Edep'te Fiil Yapımı (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

08. Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi¹

Leyla AKÜZÜM²

Mehmet BARS³

APA: Aküzüm, L. & Bars, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 97-122. DOI: 10.29000/rumelide.1104146.

Öz

Okuma eyleminin bireysel bir davranıştan alışkanlığa, alışkanlıktan kültüre evrilmesi ve demokratik, uygar bir toplum olmanın gereği olarak bir yaşam şekline dönüşebilmesi için alışkanlıkların edinildiği dönem olan bireyin ortaokul yılları önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okuma kültürü edinme süreçlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu araştırma, tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Sur ilçesindeki bir devlet ortaokulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 641 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında örneklem alma yoluna gidilmeyip evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. COVID-19 pandemisi nedeniyle öğrencilerin okula devam durumları göz önünde bulundurularak okula gelen öğrencilere ölçek yüz yüze uygulanmış, pandemi nedeniyle okula gelemeyen öğrencilere ise online anket yöntemiyle ölçekler ulaştırılmıştır. Gerek yüz yüze gerek online yöntemleriyle bu ortaokulda öğrenim gören 641 öğrencinin tamamına ölçekler ulaştırılmış, 602 ölçeğe yanıt alınabilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının “yarar” boyutuna ilişkin tutumları en yüksek düzeyde iken “sevgi” boyutuna ilişkin tutumlarının diğer boyutlara kıyasla düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin genel olarak “yüksek” seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan analizler sonucunda öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, anne ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okuma, okuma alışkanlığı, okuma kültürü, ortaokul, öğrenci

An examination of the eading cultures of secondary school students in terms of various variables

Abstract

In order for the act of reading to evolve from an individual behavior to a habit, from a habit to a culture and to transform into a life style as a necessity of being a democratic and civilized society, the

¹ Bu çalışma Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet BARS danışmanlığında Leyla AKÜZÜM tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kültürlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² YL Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Diyarbakır, Türkiye), leylabingol@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-4686-1549 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: .12.02.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104146]

³ Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü (Diyarbakır, Türkiye), mehmetbars21@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8695-2648

middle school years of the individual, which is the period in which habits are acquired, are important. The purpose of this research is to examine the process of acquiring a reading culture of secondary school students in terms of various variables. This research is a descriptive study in survey type. The population of the research consists of a total of 641 students studying in the 5th, 6th, 7th and 8th grades of a public secondary school in Sur district of Diyarbakır province in the 2020-2021 academic year. Within the scope of the research, sampling was not used, since the whole population was tried to be reached. Due to the COVID-19 pandemic, taking into account the attendance of students to school, a face-to-face scale was applied to the students who came to the school, and the scales were delivered to the students who could not attend school due to the pandemic via an online questionnaire method. Scales were delivered to all 641 students studying at this secondary school, both face-to-face and online, and answers to 602 scales were obtained. In the research, "Attitude Scale Regarding Reading Habits" was used as a data collection tool. SPSS statistical package program was used in the analysis of the data. The findings obtained from the study showed that while middle school students' attitudes towards the "benefit" dimension of their reading habits were at the highest level, their attitudes towards the "love" dimension were at a low level compared to the other dimensions. It has been determined that the attitude levels towards reading habits are generally at a "high" level. In addition, as a result of the analyzes made, it was determined that there were significant differences according to the reading habits of the students, their gender, grade levels, and educational status of their parents.

Keywords: Reading, reading habits, reading culture, middle school, student

Giriş

Dünya milletlerinin hem bireysel hem toplumsal gelişmişlik özellikleri incelendiğinde tarihin her safhasında kişi ve toplumların adalet, özgürlük, eşitlik gibi birçok değeri içselleştirerek kültürel ve toplumsal davranışlar sergilemeleri ile kültürel ilerleme ve aktarımı sağlaması bakımından okuma ediminin yazılı tarihte önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Göktürk, 2002; İpek-Eğilmez ve Özşavli, 2018; Körkuyu, 2014). Bir toplumda toplumsal bir ihtiyaç olarak o kültüre yerleşen okuma alışkanlığı, gelişmişliğin göstergesi sayılmaktadır (Yılmaz, 1998). Okuma kültürüne sahip bireyler ve toplumlar, okuma yoluyla kazandıkları bilgi ve becerileri ileriki kuşaklara aktararak okuma eyleminin toplumsal kültür içinde yer edinmesini sağlarlar (Sever, 2020). Bireylerin ve toplumların ilerlemeleri; sağlam bir eğitim-öğretim süreciyle beraber bireysel farkındalık, bilinç ve aydınlanma sağlayacak bir okuma kültürüne sahip olmayı gerektirir. Kitapların medeniyetin yaratıcısı olduğunun bilincinde olan gelişmiş toplumlar hem çocukların ve gençlerin eğitiminde hem de kültürel alt yapı sağlamada okuma eylemini yaşamın bir parçası haline getirmişlerdir. Romalı şair Ovidius (İ.Ö. 43- İ.S.17) 2000 yıl önce "Gençlerini kitapla beslemeyen toplumların sonu acıdır." diyerek okuma kültürü edinmeyen birey ve toplumlara dikkat çekmiştir.

Okuma kültürü, yaşam boyu öğrenme sürecinin önemli bir kısmını oluşturduğu gibi demokratik ve çağdaş toplum olmanın da en önemli değişkenlerinden biridir (Baki, 2017; Samur, 2014). Ayrıca bireyin entelektüel düzeyini temsil eden okuma, aynı zamanda toplumsal bir güç niteliği taşıdığı için çağdaş toplum olmanın gereklerini yerine getirebilmek; düşünen ve sorgulayan bireyler yetiştirmekle mümkün olabilmektedir (Samur, 2018). İlkokul ve ortaokul yıllarında okuma alışkanlığı kazanmış bireyler; lise yılları itibarıyla okuma kültürüne sahip olup kültürel ve toplumsal kalkınmalarını tamamlamış, temel hak ve ödevlerin gereklerini yerine getirebilen, çağı yakalamış toplumların seviyesine ulaşma noktasında önemli bir merhaleyi aşmış demektir (Erduran, 2008).

Okuma; dinleme, yorumlama, eleştirme, sorgulama, kıyaslama, muhakeme etme gibi düşünme becerileri kullanılarak yapılan, bireye kendi farkındalığını hissettiren, yaşam boyu sürmesi gereken bir etkinliktir (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006; Ünlü, 2019). Okuma eyleminin yaratıcı düşünmek, hayat perspektifini genişletmek, hoş vakit geçirtmek, dinlendirmek gibi kazanımları bakımından bireysel; kültür oluşturma, aktarma, ilerleme sağlama gibi toplumsal faydaları vardır. Bu yüzden okuma, sadece bireysel bir edim olarak görülmemeli; sürekliliği olan, okumayı bir yaşam şekli olarak benimsemiş bireylere ve okuma kültürüne sahip toplumlara evrilmelidir (Körkuyu, 2014). Sever'e (2007:108) göre okuma kültürü, bireylerin edinmesi gereken kazanımlar bütünüdür. Ona göre, "yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık hâline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültürdür, okuma kültürü.

Okuma kültürü, birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan birçok bileşenden oluşan kazanımları ihtiva eden bir süreçtir (Sever, 2011). Bilişsel ve fiziksel becerilerin eş güdümlü işlenmesine dayanan süreçte okuma eylemi okuyucu ve yazar arasındaki etkileşim sonucunda ortaya çıkan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gibi alanlarda bir anlam çıkarma faaliyetidir (Aytaç ve Kaygısız, 2019). Okuma alışkanlığı çocuklarda zihinsel, duygusal, anlama, anlatım, dil, yaratıcı düşünme, sosyalleşme gibi becerilerin gelişmesine katkı sağlarken yetişkinlerde özellikle kendini geliştirme, etkili iletişim kurma, geniş dünya görüşü kazanma gibi yetilerin oluşmasını sağlar. Okuma eylemi hayat boyu öğrenme sürecinin her safhasında etkili olduğu gibi özellikle çocukluktan gençliğe geçiş olan ergenlik döneminde ileriki yaşlarda oluşacak okuma kültürünün yerleşmesi açısından kazanılması gereken önemli bir beceridir (Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013a).

Çocuğun aile ortamında başlayan okuma eylemi ilerleyen yıllarda çocuğun eğitim hayatının başlaması ile özellikle öğretmenler, okullar ve eğitim programları ile devam eder (Özdemir, 1999). Çocuklardaki birçok alışkanlığın kazanıldığı yer olan okulların yanı sıra kütüphaneler, basılı medya, kitap fuarları, kitap sergileri de bu alışkanlığın kazanılması ve pekiştirilmesi açısından dikkate değerdir. Bu alışkanlığın kazandırılmasında özellikle Türkçe derslerinin sorumluluğunu Sever (2011: s.77) şöyle vurgulamaktadır: "Çocuklar, genellikle, ilköğretim sürecinin ilk aylarında okuma yazma becerisi edinir. O zamana değin, bireysel olarak yalnızca renk, çizgi ve seslerin oluşturduğu düzenlemeler ve kendisine yapılan okumalarda işitsel yolla iletişim kurabilen çocuk, harf adı verilen simgeleri de tanımaya, seslendirmeye ve anlamlandırmaya başlar. Bu beceri, çocuğa görsel metinlerle birlikte, simgeler aracılığıyla yeni öğrenme olanakları sunar. Çocuk, artık yaşamı ve insanı anlamak için ana diliyle oluşturulmuş, yeni bir anlam evreniyle karşı karşıyadır. Çocuğun dille oluşturulmuş bu evrenden yararlanabilmesi için ana dilinin yapısını, kurallarını, anlatım olanaklarını tanıması, kavraması ve uygulamaya geçirmesi gerekir. İlköğretim sürecinde, çocuklara anılan davranışların kazandırılmasında öncelikli sorumluluk Türkçe derslerine düşmektedir." (Körkuyu, 2014).

İnsanın temel becerisi olan dil yoluyla Türkçe dersi kazanımları arasında yer alan okuma becerisi ve beraberinde getirdiği dinleme, anlama, anlatım, konuşma ve yazma becerileri edinmesi yaşamsal bir zorunluluktur. Türkçe dersindeki akademik başarı, kitaplara olan ilgi ve okunan kitap sayısı bu becerilere dayalı olarak artış göstermektedir. Türkçe dersine ilişkin olumlu tutum, öğrencinin genel akademik başarısını yükseltirken aynı zamanda yaşam boyu öğrenme sürecinde kişinin birçok kişisel ve sosyal beceriyi de kazanmasını sağlar. Çünkü Türkçe dersi ve öğretmenine yönelik geliştirilen tutum ile kitaplar, okuma eylemi, bunu bir alışkanlık ve yaşam biçimine dönüştürme arasında pozitif bir ilişki vardır (Baki, 2019).

Aile, okul, öğretmenler ve çevre; okuma kültürünün oluşması sürecinde çocuğun okuma motivasyonunu etkileyen önemli dışsal faktörlerdir. Öğretmenlerin bu süreç içinde etkili olabilmeleri, rol model niteliği taşıyabilmeleri için öncelikle kendilerinin okuma kültürünün önemini farkında olup bu kültürü etkileyen değişkenlerin bilincinde uygun yöntemler kullanarak öğrencilere gerekli rehberliği yapabilmeleri gerekmektedir (Körkuyu, 2014). Okuma motivasyonunu etkileyen aile faktörü ise çocuğun değer yargıları, alışkanlıklar, kültürel öğrenmelerle öncelikli karşılaştığı yer olmanın yanı sıra okuma faaliyetiyle de ilk tanıştığı ortamdır (Öztürk ve Aksoy, 2016). Aile bireylerinin okumaya ilişkin tutumları, ev ortamında yapılan okumalar ve okuma alışkanlığı olan ebeveynler çocuğun kitap okuma alışkanlığı kazanmasında önemli bir yere sahip olduğu için büyük sorumluluk aileye düşmektedir (Ungan, 2008).

Okulda öğretmenini birçok bakımdan rol model alan çocuk evde de anne, baba ve kardeş gibi aile üyelerinin okuma eylemlerinden etkilenerek kitapların herhangi bir nesne olmanın ötesinde onların iç dünyalarının ve birçok faktörden etkilenerek oluşturacakları yaşam kültürlerinin temelini oluşturmasını sağlar. Ebeveynlerin aile kurumu içinde öncelikle kendilerinin okuma eylemine verdikleri değer ve ayırdıkları zamanla çocuklarına örnek teşkil etmeleri ve devamında kitapları çocuklarına oyuncak olarak sunabilmeleri, kitapların çocuklar için bir oyun, uyku, ev arkadaşı olabilmesini sağlamaları, çocuklarıyla evde kütüphane oluşturma, kitapevleri ve kütüphanelere birlikte gitmek gibi davranışları çocukların aile etkisinde gelişecek okuma kültürlerini etkileyen faktörler arasındadır (Körkuyu, 2014). Öğrenme sürecinin alt yapısını oluşturan okuma eylemi ve becerisi alışkanlığa ve bir yaşam şekline dönüştüğü zaman bireylerin ve toplumların arzu edilen kişisel ve kültürel kalkınmalarının sağlanmasında önemli bir adım atılmış olur. Bu yüzden bireylere okuma alışkanlığı erken yaşlarda kazandırılması gereken bir davranış olmalıdır. Böylece bireyin duygu ve düşünce dünyasında bilginin kılavuzluğuna yer açılabilir. Bu bağlamda bireyin ilkökul ve ortaokul yılları bilginin ve okumanın değerinin bilinmesi ve okuma kültürünü etkilemesi bakımından dikkate alınması gereken özel dönemlerdir (Katrancı, 2019).

Okuma alışkanlığı kazanmış bireyin ufku açılır, ana diline hâkim olur, sözlü ve yazılı anlatımın gerektirdiği becerilere sahip olur, zengin kelime hazinesiyle sunacağı yaklaşımlarla zihninin sınırlarını zorlar ve bütün bunlar bireye analiz, sentez, değerlendirme gibi birçok üst düzey düşünme becerisi kazandırdığı için hızla değişen ve gelişen dünyayı anlamlandırma sürecinde bireyi ve toplumu güçlü kılar. Okuma edimini içselleştirmemiş, hayatının rutini hâline getirmemiş bireyler ve okuma eylemi kurumları tarafından desteklemeyen toplumlar küreselleşen dünyaya adapte olmakta zorlanabilir ve çağının çok gerisinde kalabilirler (Aksoy, 2018). Nitelikli bireyler ve toplumların yaratılması sürecinde toplumun en değerli, verimli, eğitilmesi gereken, gelecek vaat eden kitleyi şüphesiz çocuklar olmalıdır. Hem ebeveynlerin hem de toplumların bu dünyaya bırakacakları en kıymetli eserin çocuklar olacağı düşüncesinden hareketle ortaokullardaki öğrencilerin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi önem arz etmektedir (Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013b).

Okuma alışkanlığının beraberinde getirdiği birçok becerinin bireylere ve toplumlara olan katkısı gün gibi ortadayken okuma becerisi konusunda ülkemizin istenilen noktada olduğunu söylemek zordur (Can, Deniz ve Çeçen, 2016). Öğrencilerin girmiş olduğu merkezi sınavlarda okuduğunu anlama, karışık metinleri yorumlayabilme, okuma becerisinin yetersizliği, bu yetersizliğin diğer derslerdeki başarıyı etkilemesi gibi olumsuzlukların yanında PISA tarafından 2003, 2006, 2009 ve 2012 yıllarında yapılan testlerde de Türkiye'nin okuma becerisi puanının OECD üyesi ülkeler ortalamasının altında olduğu görülmüştür (PISA, 2016).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu, bir fikir ve eylem adamı olan, bulunduğu dönemin çok ötesinde düşünüp hareket eden Mustafa Kemal Atatürk "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir." derken okumanın önemini dile getirmiş ve nitekim hayatının en zorlu koşullarında bile kitapları gözünün önünden eksik etmemiştir. "Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kültürdür." sözüyle de bir toplumun şekillenmesinde kültürün ve kültürü oluşturan unsurların başında gelen okuma eylemi ve bu eylemle gelişen dil, tarih gibi kurumların da toplumların var olmasını sağlamadaki etkisini belirtmiştir (Özdemir, 1999).

Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırmanın temel amacı, Diyarbakır ili Sur ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin okuma kültürlerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerine ilişkin görüşleri arasında;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Sınıf düzeyi,
 - c. Anne eğitim düzeyi,
 - d. Baba eğitim düzeyi,
 - e. Evde bir kitaplık ya da kitap köşesi olma durumu,
 - f. Kitap okumada birilerini örnek alma durumu,
 - g. Kitap okumada örnek alınan kişi değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Okuduğumuz herhangi bir kitabın kahramanı olur, kahramanın bulunduğu yerlerde bulunur, kahramanla duygudaşlık yaşar ve kitabın kurgusunun bir parçası olarak birçok farklı his yaşarız. Böylece kitapların bizde uyandırdığı merak ve keşfetme duygusu eşliğinde kitapla arkadaşlığımız başlar. Bu arkadaşlık yaşam boyu vazgeçemeyeceğimiz, masum bir alışkanlığa dönüşür. Bir alışkanlık olarak okuma davranışı; zamanla bireyin içinde bulunduğu kültürel unsurları sorgulayarak muhakeme edip geliştirdiği duygu, düşünüş ve yaşayış ürünlerini kapsayan bir okuma kültürüne evrilir.

Okuyan bireyler bilgi ve kültür seviyelerini yükseltirken okuyan toplumlar ise değişen ve gelişen dünya koşullarına daha kolay adapte olarak zamanın önde gelen milletleri arasına girerek bilgi gibi bir gücü daima ellerinde bulundururlar. Eleştiren, sorgulayan, muhakeme eden, yapıcı, yaratıcı, özgür bireyler ve toplumlar olabilmenin ilk esası okumaktır. Kitaplar henüz bilişsel ve duygusal yeterliliği gelişmemiş çocuklara Don Kişot misali hayaller kurdurarak çocukların geleceğe cesur, bilgili ve umutla yürümelerini sağlar. Böylece çocuklukta kazanılan okuma alışkanlığı ile yetişen birey; öngörülerini geliştirmiş, analitik düşünme becerilerine sahip, farkındalığı yüksek ve gelişkin bakış açısı ile toplumda varlığını ve okumuşluğunu hissettirir.

Demokratik ve çağdaş toplum olmanın gereği olarak okuma eyleminin alışkanlığa ve kültüre dönüşmesinde bireyin ilköğretim süreci okuma serüveninin temelini oluşturur. Başka bir deyişle okuma kültürüne sahip bireyler yetiştirmek için öğrencilerin ilköğretim dönemini etkileyen ve oluşturan değişkenleri tanımalı, değişkenlerin etki değerlerini incelemeli, sorgulamalı ve araştırmalıyız. Bu sürecin mimarları olan ebeveynler ve öğretmenler için bu çalışma; öğrencilerde okuma eylemi, alışkanlığı ve kültürü edindirme sürecine ilişkin bilgilendirmeler yapmanın yanı sıra okuma kültürüne sahip bir toplum olmanın ilk ayağının ebeveynler ve öğretmenler olduğu gerçeğini dile getirmesi bakımından da önemlidir.

Okuma eylemiyle insan; insanın ve evrenin birçok farklı hâliyle tanıştığından zamanlar arası, kuşaklar arası, kültürler arası yolculuklara çıkarak kendini bilmeye ve gerçekleştirmeye çalışır. Böylece insan, sınırsız duyuşu ve düşünüşüyle yaşama dair önemli deneyimler edinmiş olur. Yüzyıllar önce kelimeleri ilmek ilmek işleyen, insanın ruhuna ve zihnine dokunan Yunus Emre; okuma eyleminin hem ulusal hem evrensel her zaman ve her kültür için geçerli önemli bir işlevini şu dizeleriyle dile getirmiştir:

“İlim ilim bilmektir, ilim kendini bilmektir
Sen kendini bilmezsen ya nice okumaktır.”

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırma, tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar; mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedeflemektedir (Kaptan, 1998). Tarama modeli ise geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırmaya konu olan olayı, birey ya da nesnelere herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Aranılan şey oradadır. Önemli olan, araştırmaya konu olan her ne ise onu uygun bir şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2009). Bu araştırma kapsamında da ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerine yönelik tutumları, ölçek yoluyla elde edilen verilere dayanarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Sur ilçesindeki bir devlet ortaokulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 641 öğrenci oluşturmaktadır. Bu ortaokulun; 5. sınıf düzeyinde 3 şube ve 181 öğrencisi, 6. sınıf düzeyinde 4 şube ve 162 öğrencisi, 7. sınıf düzeyinde 3 şube ve 160 öğrencisi, 8. sınıf düzeyinde ise 3 şube ve 138 öğrencisi bulunmaktadır. Araştırma kapsamında örneklem alma yoluna gidilmeyip evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. COVID-19 pandemisi nedeniyle öğrencilerin okula devam durumları göz önünde bulundurularak okula gelen öğrencilere ölçek yüz yüze uygulanmış, pandemi nedeniyle okula gelemeyen öğrencilere ise online anket yöntemiyle ölçekler ulaştırılmıştır. Gerek yüz yüze gerek online yöntemleriyle bu ortaokulda öğrenim gören 641 öğrencinin tamamına ölçekler ulaştırılmış ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. 641 ölçekten 602'sine yanıt alınabilmiştir. Öğrencilerin doldurdukları ölçekler, hazırlanan yönerge çerçevesinde cevaplandırıldığı için tamamı analize dâhil edilmiştir. Dolayısıyla araştırmaya dâhil edilen katılımcılar, evrenin %93,92'sini temsil etmektedir.

Araştırmaya katılan ve ölçekleri geçerli sayılan öğrencilerin demografik özelliklerine ait veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin demografik nitelikleri

Demografik Nitelik	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kız	260	43,2
	Erkek	342	56,8
	Toplam	602	100,0
Sınıf düzeyi	5. sınıf	170	28,2
	6. sınıf	151	25,1
	7. sınıf	148	24,6
	8. sınıf	133	22,1
	Toplam	602	100,0
Anne eğitim düzeyi	Okuryazar değil	22	3,7
	İlkokul mezunu	93	15,4
	Ortaokul mezunu	71	11,8
	Lise ve dengi okul mezunu	194	32,2
	Üniversite mezunu	222	36,9
	Toplam	602	100,0
Baba eğitim düzeyi	Okuryazar değil	6	1,0
	İlkokul mezunu	37	6,1
	Ortaokul mezunu	33	5,5
	Lise ve dengi okul mezunu	152	25,2
	Üniversite mezunu	374	62,1
	Toplam	602	100,0
Evde bir kitaplık ya da kitap köşesi olma durumu	Evet	579	96,2
	Hayır	23	3,8
	Toplam	602	100,0
Kitap okumada birilerini örnek alma durumu	Evet	476	79,1
	Hayır	126	20,9
	Toplam	602	100,0
Kitap okumada örnek alınan kişi	Anne	183	38,4
	Baba	86	18,1
	Öğretmen	69	14,5
	Arkadaş	49	10,3
	Kardeş	89	18,7
	Toplam	476	100,0

Tablo 1 incelendiğinde; cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler, katılımcı grubun %43,2’sini (f=260) oluştururken erkek öğrenciler ise grubun %56,8’ini (f=342) oluşturmaktadır. Sınıf düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin %28,2’si (f=170) 5. sınıfta öğrenim görürken %25,1’inin (f=151) 6. sınıfta, %24,6’sının

(f=148) 7. sınıfta, %22,1'inin (f=133) ise 8. sınıfta öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin %3,7'sinin (f=22) annesinin okuryazar olmadığı, %15,4'ünün (f=93) annesinin ilköğretim mezunu olduğu, %11,8'inin (f=71) annesinin ortaokul mezunu olduğu, %32,2'sinin (f=194) annesinin lise ve dengi okul mezunu olduğu ve %36,9'unun (f=222) annesinin ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin %1'inin (f=6) babasının okuryazar olmadığı, %6,1'inin (f=37) babasının ilköğretim mezunu olduğu, %5,5'inin (f=33) babasının ortaokul mezunu olduğu, %25,2'sinin (f=152) babasının lise ve dengi okul mezunu olduğu ve %62,1'inin (f=374) babasının ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Evde kendi kitaplığının ya da kitaplık köşesinin olma durumuna göre, öğrencilerin %96,2'si (f=579) evde bir kitaplık ya da kitaplık köşesine sahip iken, %3,8'i (f=23) ise evde bir kitaplık ya da kitaplık köşesine sahip değildir. Kitap okumada birilerini örnek alma durumuna göre, öğrencilerin %79,1'i (f=476) kitap okumada birilerini örnek alırken, %20,9'unun (f=126) ise kitap okumada birilerini örnek almadığı görülmektedir. Kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine göre, öğrencilerin %38,4'ünün (f=183) kitap okumada annelerini örnek aldıkları, %18,1'inin (f=86) babalarını örnek aldıkları, %14,5'inin (f=69) öğretmenlerini örnek aldıkları, %10,3'ünün (f=49) arkadaşlarını örnek aldıkları ve %18,7'sinin (f=89) ise kardeşlerini örnek aldıkları görülmektedir.

Veri toplama aracı

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu ve Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Gömleksiz (2004) tarafından 6 faktörlü (sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki, yarar) olarak geliştirilen ölçekte 21'i olumlu, 9'u olumsuz olmak üzere 30 tutum cümlesi yer almaktadır. Ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,88'dir. Ölçeğe ait altı alt boyutun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları 70. ile .79 arasında değişmektedir. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin gerek bütün olarak gerekse alt boyutlar açısından güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçekteki sorulara verilen yanıtlar Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum olmak üzere 5'li Likert şeklinde derecelendirilmiştir (Gömleksiz, 2004).

Gömleksiz (2004) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde denenerak geliştirilen ölçeğin bazı ifadelerinde anlaşılabilirliği artırmak ve ortaokul öğrencilerinde kullanılabilirliğini artırmak amacıyla Balcı (2009) tarafından güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yeniden yapılmıştır. Bu analizler sonucunda ölçeğin 6 faktörlü yapısı doğrulanmış, üç maddenin (17, 18 ve 19) sıra numaraları da birer sıra değişmiş ve 5 maddede (17, 22, 25, 27, 28) uyarlamalar (örneğin, Eski 22. Madde: Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur. Yeni 22. Madde: Okuma çok yönlü düşünme becerisi geliştirir.) yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik hesaplamasında ölçeğin bütünüünün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada, “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin” Balcı (2009) tarafından ortaokul öğrencilerinde kullanılabilir şekilde yeni uyarlanmış şekli kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin alt boyutları ve bu alt boyutlara ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanarak Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutları ve cronbach-alpha katsayıları

Boyutlar	Boyutlarla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
Sevgi	1-3-5-6-8-16-17	.86
Alışkanlık	2-7-19-27	.71
Gereklilik	4-9-11-13	.70
İstek	10-12-29	.79
Etki	14-18-25-30	.82
Yarar	15-20-21-22-23-24-26-28	.87
Toplam	30 madde	.90

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin; sevgi alt boyutunun güvenilirliğinin $\alpha = .86$, alışkanlık alt boyutunun güvenilirliğinin $\alpha = .71$, gereklilik alt boyutunun güvenilirliğinin $\alpha = .70$, istek alt boyutunun güvenilirliğinin $\alpha = .79$, etki alt boyutunun güvenilirliğinin $\alpha = .82$ ve yarar alt boyutunun güvenilirliğinin $\alpha = .87$ olduğu, ayrıca ölçeğin toplam güvenilirliğinin $\alpha = .90$ olduğu görülmektedir. Bir ölçeğin güvenilir olabilmesi için güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması genel olarak yeterlidir (Büyüköztürk, 2019). Bu açıdan ölçeğin alt boyutlarının ve genel güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Verilerin analizi

Ölçek aracılığı ile toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin betimlenmesinde; frekans (f) ve yüzde (%) betimsel istatistiklerinden yararlanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenebilmesi için Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin her bir alt boyutunda ve her bir maddesinde ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının bağımsız değişkenlere göre dağılımlarını ortaya çıkarmak başka bir ifade ile bağımsız değişkenlere yönelik yapılacak testleri belirlemek için, normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogrov-Smirnov Z testi, verilerin homojenlik durumunu tespit etmek için de Levene testi kullanılmıştır. Bu testlerin sonuçlarına göre; cinsiyet ve kitap okumada birilerini örnek alma durumu değişkenleri için İlişkisiz Örneklemeler için t Testi (Independent Samples t Test); sınıf düzeyi, kitap okumada örnek alınan kişi değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (ANOVA); anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi değişkenleri için Kruskal Wallis-H testi; evde bir kitaplık ya da kitap köşesi olma durumu için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testler sonucunda anlamlı farklılığın hangi denek grupları arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için Tukey test ve Mann-Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmada kullanılan Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğindeki derecelendirme seçeneklerinin puanlara göre dağılımı aşağıda verilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğindeki derecelendirme seçeneklerinin puanlara göre dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.80	Yetersiz
Katılmıyorum	2	1.81-2.60	Alt düzey
Kısmen Katılıyorum	3	2.61-3.40	Orta düzey
Katılıyorum	4	3.41-4.20	Üst düzey
Tamamen Katılıyorum	5	4.21-5.00	Çok üst düzey

Araştırmada kullanılan ölçekte yer alan maddelerin cevaplanmasında kullanılan derecelendirme 1. *Katılmıyorum*, 2. *Katılmıyorum*, 3. *Kısmen Katılıyorum*, 4. *Katılıyorum*, 5. *Tamamen Katılıyorum* şeklindedir. Burada; ölçeklerdeki her boyutla ilgili verilen cevaplar ve alınan yüksek puanlar, o boyutla ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Boyutlar Temelinde Genel Tutumlarına Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin boyutlar temelinde tutumları incelendiğinde, öğrencilerin okuma alışkanlığının “yarar” boyutuna ilişkin tutumlarının en yüksek düzeyde ($\bar{x} = 4,43$) olduğu, okuma alışkanlığının “sevgi” boyutuna ilişkin tutumlarının ise diğer boyutlara nazaran en düşük düzeyde ($\bar{x} = 4,04$) olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okuma alışkanlığının diğer boyutlarına ilişkin tutumlarının ise azalan bir sırada sırasıyla; alışkanlık ($\bar{x} = 4,26$), etki ($\bar{x} = 4,17$), istek ($\bar{x} = 4,14$) ve gereklilik ($\bar{x} = 4,09$) şeklinde olduğu görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının ölçek boyutlarına göre dağılımı

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	sh	Yorum
Sevgi	602	4,04	,601	,024	Üst düzey
Alışkanlık	602	4,26	,577	,024	Çok üst düzey
Gereklilik	602	4,09	,610	,025	Üst düzey
İstek	602	4,14	,728	,030	Üst düzey
Etki	602	4,17	,679	,028	Üst düzey
Yarar	602	4,43	,622	,025	Çok üst düzey
Kitap Okuma Alışkanlığı Toplam	602	4,21	,487	,020	Üst düzey

Ayrıca puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, öğrencilerin okuma alışkanlığının “yarar” ve “alışkanlık” boyutlarına yönelik tutumlarının “çok üst düzeyde” olduğu, “sevgi”, gereklilik”, “istek” ve “etki” boyutlarına yönelik tutumlarının ise “üst düzeyde” olduğu, ayrıca okuma alışkanlığına yönelik toplam tutumlarının da “üst düzeyde” ($\bar{x} = 4,21$) olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 4).

Cinsiyet değişkenine göre bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Sevgi	A) Kız	260	4,11	0,54			
	B) Erkek	342	3,98	0,64	600	2,57	0,01*
	Toplam	602					
Alışkanlık	A) Kız	260	4,33	0,53			
	B) Erkek	342	4,20	0,60	600	2,58	0,01*
	Toplam	602					
Gereklilik	A) Kız	260	4,13	0,57			
	B) Erkek	342	4,05	0,64	600	1,60	0,11
	Toplam	602					
İstek	A) Kız	260	4,24	0,76			
	B) Erkek	342	4,06	0,70	600	2,97	0,00*
	Toplam	602					
Etki	A) Kız	260	4,21	0,69			
	B) Erkek	342	4,13	0,67	600	1,39	0,17
	Toplam	602					
Yarar	A) Kız	260	4,46	0,67			
	B) Erkek	342	4,42	0,59	600	0,80	0,43
	Toplam	602					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin “sevgi” [$t_{(600)}= 2,57$; $p<0,05$], “alışkanlık” [$t_{(600)}= 2,58$; $p<0,05$] ve “istek” [$t_{(600)}= 2,97$; $p<0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu okuma alışkanlığının sevgi, alışkanlık ve istek faktörlerine ilişkin öğrenci tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Tablo 5).

Ancak, “gereklilik” [$t_{(600)}= 1,60$; $p>0,05$], “etki” [$t_{(600)}= 1,39$; $p>0,05$] ve “yarar” [$t_{(600)}= 0,80$; $p>0,05$] boyutlarında katılımcı grupların tutumları arasında cinsiyetleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Söz konusu boyutlarda da kız öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, kız öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının ele alınan tüm boyutlarda erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 5).

Sınıf düzeyi değişkenine göre bulgular

Farklı 4 sınıf düzeyinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, sınıf düzeylerine göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, alışkanlık [$F_{(3-601)} = 2,40$; $p < 0.05$] boyutunda öğrenci tutumları arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin okuma alışkanlığının alışkanlık boyutuna ilişkin tutumları, sınıf düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın, “8. sınıf” grubundaki öğrenciler ile “5. sınıf” grubundaki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür ($p = .04$). Buna göre, 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}_D = 4,36$), 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilere ($\bar{x}_A = 4,18$) nazaran okuma alışkanlığının alışkanlık boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler (Tablo 6).

İstek [$F_{(3-601)} = 2,46$; $p < 0.05$] boyutunda da öğrenci tutumları arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın “5. sınıf” grubundaki öğrenciler ile “8. sınıf” grubundaki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür ($p = .04$). Buna göre, 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}_A = 4,24$), 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere nazaran ($\bar{x}_D = 4,05$) okuma alışkanlığının istek boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler (Tablo 6).

Okuma alışkanlığına ilişkin; sevgi [$F_{(3-601)} = 2,11$; $p > 0.05$], gereklilik [$F_{(3-601)} = 1,30$; $p > 0.05$], etki [$F_{(3-601)} = 0,39$; $p > 0.05$] ve yarar [$F_{(3-601)} = 0,35$; $p > 0.05$] boyutlarında ise öğrencilerin tutumları arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak söz konusu boyutlarda da 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin tutumlarının diğer gruplara nazaran daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 6).

Tablo 6. Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Sevgi	A) 5. sınıf	170	4,07	Gruplar arası	2,276	3	0,759	2,11	0,10	-
	B) 6. sınıf	151	4,07							
	C) 7. sınıf	148	3,93	Gruplar içi	214,573	598	0,359			
	D) 8. sınıf	133	4,06							
	Toplam	602	4,04							
Alışkanlık	A) 5. sınıf	170	4,18	Gruplar arası	2,381	3	0,794	2,40	0,04*	D-A
	B) 6. sınıf	151	4,27							
	C) 7. sınıf	148	4,23	Gruplar içi	197,474	598	0,330			
	D) 8. sınıf	133	4,36							
	Toplam	602	4,26							
Gereklilik	A) 5. sınıf	170	4,11	Gruplar arası	1,446	3	0,482	1,30	0,27	-
	B) 6. sınıf	151	4,01							

	C) 7. sınıf	148	4,15						
	D) 8. sınıf	133	4,08	Gruplar içi	222,263	598		0,372	
	Toplam	602	4,09		223,709	601			
	A) 5. sınıf	170	4,24						
	B) 6. sınıf	151	4,06	Gruplar arası	3,890	3	1,297		
İstek	C) 7. sınıf	148	4,18					2,46	0,04* A-D
	D) 8. sınıf	133	4,05	Gruplar içi	314,999	598	0,527		
	Toplam	602	4,14		318,890	601			
	A) 5. sınıf	170	4,21						
	B) 6. sınıf	151	4,16	Gruplar arası	0,539	3	0,180		
Etki	C) 7. sınıf	148	4,14					0,39	0,76 -
	D) 8. sınıf	133	4,15	Gruplar içi	276,829	598	0,463		
	Toplam	602	4,17		277,368	601			
	A) 5. sınıf	170	4,46						
	B) 6. sınıf	151	4,44	Gruplar arası	0,404	3	0,135		
Yarar	C) 7. sınıf	148	4,39					0,35	0,79 -
	D) 8. sınıf	133	4,45	Gruplar içi	232,439	598	0,389		
	Toplam	602	4,43		232,842	601			

*p<.05

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre bulgular

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre gruplandırılmış ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo7. Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Sevgi	A) Okuryazar değil	22	293,00				
	B) İlkokul mezunu	93	286,98				
	C) Ortaokul mezunu	71	330,79				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	194	280,26	4	7,562	0,11	-
	E) Üniversite mezunu	222	317,62				
	Toplam	602					
Alışkanlık	A) Okuryazar değil	22	211,09				
	B) İlkokul mezunu	93	266,63				C-A
	C) Ortaokul mezunu	71	318,63				D-A
	D) Lise ve dengi okul mezunu	194	303,31	4	15,863	0,00*	E-A
	E) Üniversite mezunu	222	326,74				C-B
	Toplam	602					D-B
							E-B

Gereklilik	A) Okuryazar değil	22	323,59				
	B) İlkokul mezunu	93	277,35				
	C) Ortaokul mezunu	71	298,93				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	194	309,23	4	2,621	0,62	-
	E) Üniversite mezunu	222	303,49				
	Toplam	602					
İstek	A) Okuryazar değil	22	213,32				C-A
	B) İlkokul mezunu	93	275,24				D-A
	C) Ortaokul mezunu	71	336,55				E-A
	D) Lise ve dengi okul mezunu	194	322,50	4	18,071	0,00*	C-B
	E) Üniversite mezunu	222	326,64				D-B
	Toplam	602					E-B
Etki	A) Okuryazar değil	22	168,34				
	B) İlkokul mezunu	93	279,97				B-A
	C) Ortaokul mezunu	71	325,92				C-A
	D) Lise ve dengi okul mezunu	194	311,09	4	16,865	0,00*	D-A
	E) Üniversite mezunu	222	307,52				E-A
	Toplam	602					
Yarar	A) Okuryazar değil	22	259,41				
	B) İlkokul mezunu	93	293,40				
	C) Ortaokul mezunu	71	306,99				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	194	278,58	4	10,001	0,06	-
	E) Üniversite mezunu	222	327,34				
	Toplam	602					

*p<.05

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin “alışkanlık” [$\chi^2_{(4)} = 15,863$; $p < 0.05$] boyutundaki tutumlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, annesinin eğitim düzeyi ortaokul mezunu ($SO_C = 318,63$), lise ve dengi okul mezunu ($SO_D = 293,31$) ve üniversite mezunu ($SO_E = 326,74$) olan öğrenciler ile annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan ($SO_A = 211,09$) ve ilkokulu mezunu olan ($SO_B = 266,63$) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Ortaokul öğrencilerinin “istek” [$\chi^2_{(4)} = 18,071$; $p < 0.05$] boyutundaki tutumlarının da anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın bir önceki boyutta olduğu gibi annesinin eğitim düzeyi ortaokul mezunu ($SO_C = 336,55$), lise ve dengi okul mezunu ($SO_D = 282,50$) ve üniversite mezunu ($SO_E = 326,64$) olan öğrenciler ile annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan ($SO_A = 213,32$) ve ilkokulu mezunu olan ($SO_B = 275,24$) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Öğrencilerin “etki” [$\chi^2_{(4)} = 15,863$; $p < 0.05$] boyutundaki tutumlarının da anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu

karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, annesinin eğitim düzeyi ilkököl mezunu ($SO_B= 279,97$), ortaokul mezunu ($SO_C= 325,92$), lise ve dengi okul mezunu ($SO_D= 311,09$) ve üniversite mezunu ($SO_E= 307,52$) olan öğrenciler ile annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan ($SO_A= 168,34$) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, alışkanlık ve istek boyutlarında annesinin eğitim düzeyi ortaokul mezunu, lise ve dengi okul mezunu, üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarının annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan ve ilkököl mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki boyutunda ise, annesinin eğitim düzeyi ilkököl mezunu, ortaokul mezunu, lise ve dengi okul mezunu, üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarının annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre bulgular

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre gruplandırılmış ortaokul öğrencilerinin, okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Sevgi	A) Okuryazar değil	6	101,33	4	13,511	0,01*	B-A C-A D-A E-A
	B) İlkokul mezunu	37	349,62				
	C) Ortaokul mezunu	33	252,92				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	152	304,14				
	E) Üniversite mezunu	374	303,16				
	Toplam	602					
Alışkanlık	A) Okuryazar değil	6	142,00	4	15,057	0,00*	B-A C-A D-A E-A
	B) İlkokul mezunu	37	297,97				
	C) Ortaokul mezunu	33	285,27				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	152	317,77				
	E) Üniversite mezunu	374	305,40				
	Toplam	602					
Gereklilik	A) Okuryazar değil	6	201,33	4	3,855	0,43	-
	B) İlkokul mezunu	37	316,58				
	C) Ortaokul mezunu	33	287,44				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	152	315,97				
	E) Üniversite mezunu	374	296,97				
	Toplam	602					
İstek	A) Okuryazar değil	6	114,67	4	10,438	0,03*	B-A C-A
	B) İlkokul mezunu	37	289,66				

	C) Ortaokul mezunu	33	341,59				D-A
	D) Lise ve dengi okul mezunu	152	288,28				E-A
	E) Üniversite mezunu	374	307,50				
	Toplam	602					
	A) Okuryazar değil	6	32,00				
	B) İlkokul mezunu	37	272,74				B-A
Etki	C) Ortaokul mezunu	33	289,53	4	16,822	0,00*	C-A
	D) Lise ve dengi okul mezunu	152	314,55				D-A
	E) Üniversite mezunu	374	304,42				E-A
	Toplam	602					
	A) Okuryazar değil	6	101,33				
	B) İlkokul mezunu	37	353,68				B-A
Yarar	C) Ortaokul mezunu	33	279,32	4	13,492	0,01*	C-A
	D) Lise ve dengi okul mezunu	152	287,19				D-A
	E) Üniversite mezunu	374	307,32				E-A
	Toplam	602					

*p<.05

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin “sevgi” [$\chi^2_{(4)} = 13,511$; $p<0.05$] boyutundaki tutumlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, babasının eğitim düzeyi ilkokul mezunu ($SO_B = 349,62$), ortaokul mezunu ($SO_C = 252,92$), lise ve dengi okul mezunu ($SO_D = 304,14$) ve üniversite mezunu ($SO_E = 303,16$) olan öğrenciler ile babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan ($SO_A = 101,33$) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Ortaokul öğrencilerinin “alışkanlık” [$\chi^2_{(4)} = 15,057$; $p<0.05$] boyutundaki tutumlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, babasının eğitim düzeyi ilkokul mezunu ($SO_B = 297,97$), ortaokul mezunu ($SO_C = 285,27$), lise ve dengi okul mezunu ($SO_D = 317,77$) ve üniversite mezunu ($SO_E = 305,40$) olan öğrenciler ile babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan ($SO_A = 142,00$) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Öğrencilerin “istek” [$\chi^2_{(4)} = 10,438$; $p<0.05$] boyutundaki tutumlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, babasının eğitim düzeyi ilkokul mezunu ($SO_B = 289,66$), ortaokul mezunu ($SO_C = 341,59$), lise ve dengi okul mezunu ($SO_D = 288,28$) ve üniversite mezunu ($SO_E = 307,50$) olan öğrenciler ile babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan ($SO_A = 114,67$) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Öğrencilerin “etki” [$\chi^2_{(4)} = 16,822$; $p<0.05$] boyutundaki tutumlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, babasının eğitim düzeyi ilkokul mezunu ($SO_B = 272,74$), ortaokul mezunu ($SO_C = 289,53$), lise ve dengi okul mezunu ($SO_D = 314,55$) ve üniversite mezunu ($SO_E =$

304,42) olan öğrenciler ile babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan ($SO_A= 32,00$) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Son olarak, öğrencilerin “yarar” [$\chi^2_{(4)} = 13,492; p < 0,05$] boyutundaki tutumlarının da baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, babasının eğitim düzeyi ilkökul mezunu ($SO_B= 353,68$), ortaokul mezunu ($SO_C= 279,32$), lise ve dengi okul mezunu ($SO_D= 287,19$) ve üniversite mezunu ($SO_E= 307,32$) olan öğrenciler ile babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan ($SO_A= 101,33$) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında sevgi, alışkanlık, istek, etki ve yarar boyutlarında babasının eğitim düzeyi ilkökul mezunu, ortaokul mezunu, lise ve dengi okul mezunu, üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarının annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre söz konusu boyutlarda, babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin diğer gruplarda yer alan öğrencilere nazaran okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 8).

Evde bir kitaplık ya da kitap köşesi olma durumuna göre bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının, evde bir kitaplık ya da kitap köşesinin olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin “sevgi” [$U=4847,000; p < 0,05$], “alışkanlık” [$U=4824,500; p < 0,05$], “istek” [$U=4058,000; p < 0,05$], “etki” [$U=4302,500; p < 0,05$] ve “yarar” [$U=4340,500; p < 0,05$] boyutlarındaki tutumlarında, evinde bir kitaplığı veya kitap köşesi olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görülmüştür (Tablo 9).

Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde sevgi, alışkanlık, istek, etki ve yarar boyutlarında evinde bir kitaplığı veya kitap köşesi olan öğrencilerin sıra ortalamalarının evinde kitaplığı veya kitap köşesi olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, evinde bir kitaplığı veya kitap köşesi olan öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 9).

Tablo 9. Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının evde bir kitaplık ya da kitap köşesi olma durumuna göre karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sevgi	A) Evet	579	304,63	176380,00	4847,000	0,03*
	B) Hayır	23	222,74	5123,00		
	Toplam	602				
Alışkanlık	A) Evet	579	304,67	176402,50	4824,500	0,02*
	B) Hayır	23	221,76	5100,50		
	Toplam	602				
Gereklilik	A) Evet	579	303,27	175592,00	5635,000	0,21

	B) Hayır	23	257,00	5911,00		
	Toplam	602				
İstek	A) Evet	579	305,99	177169,00	4058,000	0,00*
	B) Hayır	23	188,43	4334,00		
	Toplam	602				
Etki	A) Evet	579	305,57	176924,50	4302,500	0,00*
	B) Hayır	23	199,07	4578,50		
	Toplam	602				
Yarar	A) Evet	579	305,50	176886,50	4340,500	0,00*
	B) Hayır	23	200,72	4616,50		
	Toplam	602				

*P<.05

Kitap okumada birilerini örnek alma durumuna göre bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının, kitap okumada birilerini örnek alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin “sevgi” [$t_{(600)}= 3,63$; $p<0,05$], “gereklilik” [$t_{(600)}= 3,16$; $p<0,05$], “istek” [$t_{(600)}= 3,05$; $p<0,05$], “etki” [$t_{(600)}= 3,38$; $p<0,05$] ve “yarar” [$t_{(600)}= 2,36$; $p<0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında kitap okumada birilerini örnek alan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu okuma alışkanlığının sevgi, gereklilik, istek, etki ve yarar faktörlerine ilişkin öğrenci tutumları ile kitap okumada birilerini örnek alma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Tablo 10).

Ancak, “alışkanlık” [$t_{(600)}= 0,43$; $p>0,05$] boyutunda katılımcı grupların tutumları arasında kitap okumada birilerini örnek alma durumları bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Söz konusu boyutta da kitap okumada birilerini örnek alan öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, kitap okumada birilerini örnek alan öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının ele alınan tüm boyutlarda kitap okumada birilerini örnek almayan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 10).

Tablo 10. Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının kitap okumada birilerini örnek alma durumuna göre karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Sevgi	A) Evet	476	4,08	0,58			
	B) Hayır	126	3,86	0,63	600	3,63	0,00*
	Toplam	602					
Alışkanlık	A) Evet	476	4,26	0,57			
	B) Hayır	126	4,24	0,61	600	0,43	0,67
	Toplam	602					
Gereklilik	A) Evet	476	4,13	0,61			
	B) Hayır	126	3,94	0,60	600	3,16	0,00*
	Toplam	602					

	Toplam	602					
İstek	A) Evet	476	4,18	0,72			
	B) Hayır	126	3,96	0,73	600	3,05	0,00*
	Toplam	602					
Etki	A) Evet	476	4,21	0,68			
	B) Hayır	126	3,99	0,66	600	3,38	0,00*
	Toplam	602					
Yarar	A) Evet	476	4,46	0,62			
	B) Hayır	126	4,32	0,62	600	2,36	0,02*
	Toplam	602					

*p<.05

Kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine göre bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, “sevgi” [$F_{(5-601)} = 9,73$; $p < 0.05$] boyutunda öğrenci tutumları arasında kitap okumada örnek alınan kişi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin okuma alışkanlığının “sevgi” boyutuna ilişkin tutumları, kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın, kitap okumada annesini, babasını, öğretmenini ve kardeşini örnek alan öğrenciler ile kitap okumada arkadaşını örnek alan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür ($p = .00$). Buna göre, kitap okumada annesini ($\bar{x}_A = 4,12$), babasını ($\bar{x}_B = 4,32$), öğretmenini ($\bar{x}_C = 4,19$) ve kardeşini ($\bar{x}_E = 4,24$) örnek alan öğrencilerin, kitap okumada arkadaşını ($\bar{x}_D = 3,80$) örnek alan öğrencilere nazaran okuma alışkanlığının sevgi boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 11).

Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Kitap Okumada Örnek Alınan Kişi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Sevgi	A) Anne	183	4,12	Gruplar arası	16,358	5	3,272	9,73	0,00*	A-D B-D C-D E-D
	B) Baba	86	4,32							
	C) Öğretmen	69	4,19							
	D) Arkadaş	49	3,80	Gruplar içi	200,492	596	0,336			
	E) Kardeş	89	4,24							
	Toplam	476	4,04					16,358	601	
Alışkanlık	A) Anne	183	4,28	Gruplar arası	3,216	5	0,643	1,95	0,08	-
	B) Baba	86	4,39							
	C) Öğretmen	69	4,25							
	D) Arkadaş	49	4,12	Gruplar içi	196,638	596	0,330			
	E) Kardeş	89	4,18							
	Toplam	476	4,18					196,638	596	

	Toplam	476	4,26		3,216	601				
Gereklilik	A) Anne	183	4,15	Gruplar arası	4,740	5	0,948	2,58	0,06	-
	B) Baba	86	4,21							
	C) Öğretmen	69	4,06							
	D) Arkadaş	49	3,96	Gruplar içi	218,969	596	0,367			
	E) Kardeş	89	4,12							
	Toplam	476	4,09		4,740	601				
İstek	A) Anne	183	4,11	Gruplar arası	6,039	5	1,208	2,30	0,06	-
	B) Baba	86	4,27							
	C) Öğretmen	69	4,20							
	D) Arkadaş	49	4,10	Gruplar içi	312,851	596	0,525			
	E) Kardeş	89	4,25							
	Toplam	476	4,14		6,039	601				
Etki	A) Anne	183	4,22	Gruplar arası	25,871	5	5,174	12,26	0,00*	A-D B-D C-D E-D
	B) Baba	86	4,49							
	C) Öğretmen	69	4,12							
	D) Arkadaş	49	3,70	Gruplar içi	251,497	596	0,422			
	E) Kardeş	89	4,30							
	Toplam	476	4,17		25,871	601				
Yarar	A) Anne	183	4,48	Gruplar arası	9,145	5	1,829	4,87	0,00*	A-D B-D C-D E-D
	B) Baba	86	4,65							
	C) Öğretmen	69	4,45							
	D) Arkadaş	49	4,17	Gruplar içi	223,697	596	0,375			
	E) Kardeş	89	4,41							
	Toplam	476	4,43		9,145	601				

*p<.05

Etki [$F_{(5-601)} = 12,26$; $p < 0.05$ boyutunda da öğrenci tutumları arasında kitap okumada örnek alınan kişi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin okuma alışkanlığının “etki” boyutuna ilişkin tutumları, kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın, kitap okumada annesini, babasını, öğretmenini ve kardeşini örnek alan öğrenciler ile kitap okumada arkadaşını örnek alan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür ($p = .00$). Buna göre, kitap okumada annesini ($\bar{x}_A = 4,22$), babasını ($\bar{x}_B = 4,49$), öğretmenini ($\bar{x}_C = 4,12$) ve kardeşini ($\bar{x}_E = 4,30$) örnek alan öğrencilerin, kitap okumada arkadaşını ($\bar{x}_D = 3,70$) örnek alan öğrencilere nazaran okuma alışkanlığının etki boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 11).

Yarar [$F_{(5-601)} = 4,87$; $p < 0.05$ boyutunda da öğrenci tutumları arasında kitap okumada örnek alınan kişi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin okuma alışkanlığının “etki” boyutuna ilişkin tutumları, kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın, kitap okumada annesini, babasını, öğretmenini ve kardeşini örnek alan öğrenciler ile kitap okumada arkadaşını örnek alan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür ($p = .00$). Buna göre, kitap okumada annesini ($\bar{x}_A = 4,48$), babasını ($\bar{x}_B = 4,65$), öğretmenini ($\bar{x}_C = 4,45$) ve kardeşini ($\bar{x}_E = 4,41$)

örnek alan öğrencilerin, kitap okumada arkadaşını ($\bar{x}_D= 4,14$) örnek alan öğrencilere nazaran okuma alışkanlığının etki boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 11).

Tartışma ve sonuç

Alanyazında kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumu inceleyen birçok araştırma olmasına rağmen bu çalışma; bireyin karakter oluşturmada ve alışkanlıklarının yerleşmesi açısından önemli bir dönem olan ortaokulun tüm kademelerini kapsayan bir çalışma olması bakımından özgünlük taşımaktadır. Bununla birlikte bireyin ilköğretim döneminin ortaokul düzeylerinin tamamını içeren bir çalışmaya rastlanmasa bile öğrencilerdeki okuma alışkanlığını farklı boyutlarda ortaya koyan birçok çalışma yer almaktadır. Bu çalışma, alan yazındaki birçok çalışma gibi öğrencilerdeki okuma alışkanlığını birçok boyutta ortaya koyduğu için betimsel analiz olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında sonuçların birbirine koşut olduğu ve birçok çalışmanın bu araştırmayı desteklediği tespitini yapmak mümkündür.

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin boyutlar temelinde katılım düzeyleri incelendiğinde; öğrencilerin okuma alışkanlığının “yarar” boyutuna ilişkin tutumlarının en yüksek düzeyde olduğu, okuma alışkanlığının “sevgi” boyutuna ilişkin tutumlarının ise diğer boyutlara nazaran en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Yani ortaokul öğrencilerinin öncelikle okumanın faydasına inandıkları için okuma davranışını gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Konuya ilişkin alanyazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde Aksoy (2018), çalışmasında okuma alışkanlığının artmasıyla TEOG (LGS) Türkçe testi puanlarının da artacağı sonucunu ifade etmektedir. Ceran ve Deniz (2015), Sallabaş (2008) ve Yavaş’ın (2013) araştırmalarında elde ettikleri bulgular, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Okuma alışkanlığına ilişkin tüm boyutlar dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında öğrencilerin okuma alışkanlığının “yarar” ve “alışkanlık” boyutlarına yönelik tutumlarının “çok üst düzeyde” olduğu, “sevgi”, “gereklilik”, “istek” ve “etki” boyutlarına yönelik tutumlarının ise “üst düzeyde” olduğu, ayrıca okuma alışkanlığına yönelik toplam tutumlarının da “üst düzeyde” olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin okumayı sevmelerinden öte okumayı öncelikle faydalı buldukları yorumundan hareketle eğitim kurumlarında ve aile ortamında çocuklara okumanın öncelikle sevdirmesi gerektiği sonucuna da ulaşılabilmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının sevgi, alışkanlık ve istek boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu okuma alışkanlığının sevgi, alışkanlık ve istek faktörlerine ilişkin öğrenci tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlar, kız öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının ele alınan tüm boyutlarda erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durumdan hareketle kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okumaya istek duydukları, okumayı sevdikleri ve okuma alışkanlığına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte Gömleksiz (2004) tarafından yapılan araştırmaya göre kız öğrencilerinin kitap okumayı daha fazla sevdikleri, kız öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının daha iyi seviyede olduğu ve kız öğrencilerin kitap okumaya karşı daha istekli oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sınıf düzeyi değişkenine göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin okuma alışkanlığının alışkanlık boyutuna ilişkin tutumlarının sınıf düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler, 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilere nazaran okuma alışkanlıklarının alışkanlık boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. İstek

boyutunda ise, 5. sınıfta öğrenim gören öğrenciler 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere nazaran okuma alışkanlığının istek boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde İşeri'nin (2010) araştırmasında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça okumaya ilişkin olumlu tutumlarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu konuda McKenna, Conradi, Lawrence, Jang ve Meyer'ın (2012) ve McKenna, Kear ve Elisworth'ın (1995) yaptıkları araştırmalarda ilköğretim düzeyinde okuma tutumunun küçük sınıflarda daha yüksek olduğu, sınıf düzeyine bağlı olarak ise azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında; alışkanlık, istek ve etki boyutlarında okuma alışkanlıklarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Anlamlı farkın; annesinin eğitim düzeyi ortaokul mezunu, lise ve dengi okul mezunu ve üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan ve ilkokulu mezunu olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ebeveynlerin okuma tutumuna manidar düzeydeki etkisinin (Baş, 2012; Çeçen ve Deniz, 2015) yanı sıra anne babaları kitap okuyan öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olduğu ve ebeveynlerin kitap okuma davranışının okumaya ilişkin tutumu arttırdığı yönünde sonuçlar da mevcuttur (Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013b). Buna karşın Akkaya ve Özdemir (2013) ortaöğretim örneklemindeki araştırmalarında anne ve babalarının eğitim düzeyi açısından manidar bir farklılık göstermediğine ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında alışkanlık ve istek boyutlarında annesinin eğitim düzeyi ortaokul mezunu, lise ve dengi okul mezunu, üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarının annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Etki boyutunda ise annesinin eğitim düzeyi ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise ve dengi okul mezunu, üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarının annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında sevgi, alışkanlık, etki, yarar ve gereklilik boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın babasının eğitim düzeyi ilkokul mezunu, ortaokul mezunu lise ve dengi okul mezunu ve üniversite mezunu olan öğrenciler ile babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle sevgi, alışkanlık, etki, yarar ve gereklilik boyutlarında babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin diğer gruplarda yer alan öğrencilere nazaran okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle anne ve babanın çocuğun okuma alışkanlığı geliştirmesinde etkili birer rol model oldukları söylenebilir. Anne ve babası kitap okuyan çocukların okumaya karşı daha istekli oldukları ve ileri yaşlarında da okuma alışkanlığı ve kültürü geliştirecek bireyler olacakları belirtilmektedir (Strommen ve Mates, 2004).

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının evde bir kitaplık ya da kitap köşesinin olma durumuna göre karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar; sevgi, alışkanlık, istek, etki ve yarar boyutlarında evinde bir kitaplığı veya kitap köşesi olan öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının evinde kitaplığı veya kitap köşesi olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İnan (2005) yaptığı bir araştırmada okuma alışkanlığının kazanılmasında evde bir kitaplık ya da kitap köşesinin olması ve bu kitaplıkta çocuğun kendine ait kitapların olmasının etkisinin büyük olduğu sonucuna varmıştır.

Kitap okumada birilerini örnek alma ve örnek alınan kişi değişkenlerine göre ulaşılan sonuçlar incelendiğinde; okuma alışkanlığının sevgi, gereklilik, istek, etki ve yarar faktörlerine ilişkin öğrenci tutumları ile kitap okumada birilerini örnek alma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Ancak “alışkanlık” boyutunda katılımcı grupların tutumları arasında kitap okumada birilerini örnek alma durumları bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Elde edilen bulgular, kitap okumada birilerini örnek alan öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının ele alınan tüm boyutlarda kitap okumada birilerini örnek almayan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine göre ise “sevgi” boyutuna ilişkin anlamlı bir fark elde edilmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumları, “etki” ve “yarar” boyutunda da kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine bağılı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Kitap okumada annesini, babasını, öğretmenini ve kardeşini örnek alan öğrencilerin kitap okumada arkadaşını örnek alan öğrencilere nazaran okuma alışkanlıklarının sevgi, etki ve yarar boyutlarına ilişkin tutumlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Alışkanlıklar birey yaşamında çevreden, ebeveynlerden, öğretmenlerden, ideallerden davranış modelleri biçiminde elde edilir. Bu nedenle alışkanlıklar toplumsallaşmanın en önemli sonuçlarından biridir (Bamberger, 1990). Bu bağlamda okuma eyleminin de toplumsal bir kültüre ve alışkanlığa dönüşmesinde örnek alınan kişilerin etkisinin büyük olduğunu söylemek mümkündür. Aytaş ve Altunbay (2016), yaptıkları çalışmada bilhassa 12-15 yaş aralığındaki bireylerin gelişimsel olarak model alarak öğrenme türünü kullandıkları için bu yaşlardaki bireylerin birbirleri üzerindeki etkisinin de göz ardı edilemeyeceğini ifade etmektedirler. Okuma alışkanlığı edinilmesinde ebeveyn, kardeş ve arkadaş etkeninin yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin de okuma etkinlikleri ve kitap alışverişi gibi hususlarda öğrencilere rehberlik yapması gerektiği dile getirilmektedir.

Sonuç olarak okuma alışkanlığı ve kültürü edinme sürecinin herhangi bir boyutuyla yapılan bütün çalışmalar hem bireysel hem toplumsal gelişmişliğin sağlanması amacıyla sürece ilişkin sıkıntuların tespiti bakımından değerlidir. Çalışmanın sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde çocuğun aile ortamı, etkilendiği kişiler, kitaplara ve kütüphaneye maruz kalmasının okuma alışkanlığı sürecinin önemli faktörleri arasında yer aldığını söylemek mümkündür. Okuma edimine gereken önemin verilerek öğrencilerde okuma alışkanlığının yerleşmesi için öğrencilerin içsel motivasyonlarının sağlanması gerektiği bununla birlikte dışsal motivasyonlarının da iç motivasyonun gerçekleşmesinde büyük etkisinin olduğu göz ardı edilmemelidir. Başka bir deyişle çocuklara okumayı sevdirmek ve onlarda okumaya karşı istek uyandırmak, yerleşmiş bir okuma kültürünün temelini oluşturur. Bu bağlamda ebeveynler, öğretmenler ve yöneticiler; öğrencinin okuma alışkanlığı sürecine ilişkin bilişsel ve duygusal öğrenmelerin gerçekleşebilmesi amacıyla duygu, düşünce ve davranış bileşenlerinin önemini farkında olmalılar. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin okumanın alışkanlık ve sevgi boyutlarına yönelik tutumlarının yarar boyutuna nazaran daha düşük düzeyde kalması sonucu dikkate alınarak;
- Çocuğun davranış kazandığı ilk ortam olan ailede ebeveynlere önemli görevler düşmektedir. Ebeveynlerin çocuklara alacakları kitap konusunda titiz davranmaları ve çocukların ilgisini çekecek, onların duygu dünyasına hitap edecek kitapları seçmeleri önerilebilir. Ayrıca ebeveynlerini kitap okurken gören çocuk; bu davranıştan etkilenir ve çocuğun okuma alışkanlığının ilk adımları atılmış olur. Bu sebeple ev içinde ailece okuma saatlerinin yapılması, okunan kitaplar üzerine sohbetler edilmesi, kütüphane ve kitap fuarlarının ziyaret edilmesi gibi etkinlikler çocuklarda okuma sevgisi oluşturmak bakımından önemli görülmektedir.

- Öğretmenler ise çocuklara okumayı sevdirebilmek adına özellikle çocuğun kitapla tanıştığı ilk evre olan okul öncesi dönemde çocuklara okuyacakları kitabın içeriği, türü ve görselleri gibi hususlarda çocukların hem gelişim özellikleri hem de ilgilerini dikkate almalı. Çocuğun ilköğretim ve alışkanlıkların yerleşmeye başladığı dönem olan ortaokul döneminde de sınıf öğretmenleri ve özellikle Türkçe öğretmenleri sınıf içinde okudukları metinler, hikâyeler ve şiirler yoluyla çocukların okuma hazza, dil estetiği, hayal dünyasına hitap etme, merak ve keşif duygularını uyandırmayı amaçlamalıdır. Hatta diğer branştaki öğretmenlerin bile disiplinler arası ilişki esasında derslerinde kitaplar, yazar ve şairler, hikâyeler gibi ders içeriklerini kullanmaları çocuklarda okumaya karşı istek uyanmasında önemli etkiye sahip olabilir
- Okul idarecileri çocukların okuma alışkanlığı geliştirebilmesi, okumayı sevebilmeleri için sınıf ve okul kütüphanelerinin işlevsel hâle gelmesi yönünde öğretmenleri ve öğrencileri teşvik edici programlar ve etkinlikler yapabilmelidir. Bunun yanı sıra yöreye ait yazar ve şairleri tanıtıcı kısa film, söyleşi, imza günleri ile kütüphane ve kitap fuarı gibi etkinliklere öğretmen ve öğrencilerin katılımını sağlayacak etkinlikler düzenleyerek okul dışı öğrenme ortamları oluşturabilmelidirler. Böylece çocuklar kitaba ve okumaya yüklediği anlamın bütün disiplinlerle ilgisini kurabilecek ve okumaya farklı bir istek duyacaktır.
- Araştırma sonucunda ortaokuldaki erkek öğrencilerin okuma tutumlarının kız öğrencilere kıyasla daha düşük düzeyde kalması sonucu dikkate alınarak;
- Öğrencilerde okumanın istek, sevgi ve alışkanlık boyutlarına ilişkin ebeveynlerin ev ortamında, öğretmenlerin de okul saatleri içinde okunacak kitabı; türü, içeriği ve tasarımı bakımından erkek çocukların istek ve ilgilerine hitap edecek şekilde seçmeleri önerilebilir.
- Okul yönetiminin planlaması doğrultusunda sınıf ve okul kitaplıkları düzenlenirken seçilen kitapların türleri ve içerikleri dikkate alınmalı, kız ve erkek öğrencilerin cinsiyete bağlı gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaynakça

- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi- İzmir-Buca örneği*. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 75-96.
- Aksoy, T. (2018). *Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi. Yüksek lisans tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aytaç, A., & Kaygısız, N. (2019). *Lise öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8(4), 2240-2255.
- Aytaç, G., & Altunbay, M. (2016). *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Profilinin "Okuma Eğilimleri" Bağlamında İncelenmesi*. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 8, Sayı 14, Sayfalar 165 – 190
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü., & Canlı, S. (2006). *Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma*, Millî Eğitim (Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı), (169), 277-296
- Bakı, Y. (2017). *6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelemesi*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16(63), 1166-1186.
- Bakı, Y. (2019). *6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisinde sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(1), 218-241. doi: 10.16986 /HUJE.2018038524
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (Çev.: Bengü ÇAPAR). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baş, G. (2012). *Reading attitudes of high school students: an analysis from different variables*. International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 3(2), 47-58.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A., Deniz, E., & Çeçen, M. A. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları*. Turkish Studies, 11(3), 645-660.
- Ceran, D., & Deniz, K. (2015). *TEOG sınav sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyi*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(2), 92-109.
- Çeçen, M. A., & Deniz E. (2015) *Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği)*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 30(12), 193- 212.
- Durualp, E., Durualp, E. & Çiçekoğlu, P. (2013a). *6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(1), 159-174.
- Durualp, E., Durualp, E., & Çiçekoğlu, P. (2013b). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 2(1), 115-132.
- Erduran, T. (2008). *Yaşam boyu öğrenme kapsamında Bartın ilinde okuma kültürü: Bir durum çalışması*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Göktürk, A. (2002). *Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gömlüksiz, M.N. (2004). *Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(2), 185-195.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İpek-Eğilmez, N. & Özşavli, G. (2018). *Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Turkish Studies Educational Sciences, 13(11), 727-744. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13165>
- İşeri, K. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(2), 468-487.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri (Geliştirilmiş 11. Baskı)*. Ankara: Tekişik Web Ofset.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Katranacı, F. (2019). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Körkuyu, S. (2014). *Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). *Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey*. Reading Research Quarterly, 47(3), 283-306.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). *Children's attitudes toward reading: a national survey*. Reading Research Quarterly, 30, 934-955.
- Özdemir, N. (1999). *Atatürk'te okuma tutkusu ve kitap sevgisi*. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, (2), 217-228.
- PISA. (2016). PISA 2012 Ulusal Ön Raporu. <https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/pisa/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf> Erişim Tarihi: 22.04.2021

- Sallabaş, M. E. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 141-155.
- Samur, A. (2014.) *Bireye okuma kültürü edindirme izlencesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Samur, A. (2018). *Okuma kültürü edinme sürecinde hangi kitaplardan nasıl yararlanılmalıdır?* Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(4), 343-363.
- Sever, S. (2007) *Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu*. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı. Ankara: MEB.
- Sever, S. (2011) *Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri II*. Çağdaş Türk Dili, 24(278), 77-83.
- Sever, S. (2020). *Okuma kültürü edinmenin yolları*. <http://okuyayplatformu.com/onerilerimiz/okuma-kulturu-edinmenin-yollari> Erişim Tarihi: 11.03.2021
- Strommen, L. T., & Mates, B. F. (2004). *Learning tolovereadng: Interview swith older children and teens*. Journal of Adolescent ve Adult Literacy, (48), 188-199.
- Ungan, S. (2008). *Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 218-228.
- Ünlü, S. (2019). *Okuma kültürü edindirme sürecine Türkçe öğretmenlerinin etkisi (Muğla ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Yavaş, S. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, B. (1998). *Okuma alışkanlığı sorunu, bir enstitü örneği ve Türkiye için öneriler*. Türk Kütüphaneciliği, 12(3), 244-251.

09. Eski Oğuz Türkçesine ait bir tabirname: *Kâmilü't-Ta'bîr*

Sümevra TAŞKIN¹

APA: Taşkın, S. (2022). Eski Oğuz Türkçesine ait bir tabirname: Kâmilü't-Ta'bîr. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 123-139. DOI: 10.29000/rumelide.1104154.

Öz

Gelecekte haberdar olma isteği yüzyıllar boyunca insanoğlunun ilgisini çekmiştir. Bu ilgi nedeniyle çeşitli eserler kaleme alınmıştır. Tabirnameler, bu türden eserlerin bir örneğini teşkil etmektedir. Türk edebiyatında ilk tabirname örneği, XII. yüzyılda Farsça yazılmış *Kâmilü't-Tabîr*'dir. *Kâmilü't-Tabîr*, Anadolu Selçuklu hükümdarı Sultan İzzettin Kılıç Arslan'ın isteği üzerine Hubeyş bin İbrahim bin Tiflîsi tarafından, rüya ilmiyle meşhur olmuş Danyal Peygamber, Ca'fer-i Sâdık, İbn-i Sîrîn gibi pek çok rüya tabircisinin eserleri incelenerek telif edilmiştir. Eser, döneminde çok ilgi görmüş, sonraki dönemlerde istinsahları da yapılmıştır. Osmanlılar döneminde de saray mensuplarının ve devletin ileri gelenlerinin dikkatini çekmiştir. Eser, Çelebi Mehmed, II. Murad, Yavuz Sultan Selim ve Kanuni Sultan Süleyman dönemlerinde, dört farklı dönemde Oğuz Türkçesine tercüme edilmiştir. Bu tercümelemlerin yurt içindeki ve yurt dışındaki kütüphanelerde yirmiden fazla nüshası bulunmaktadır. Bizim çalışmamıza konu olan nüsha, Bursa İnebey Kütüphanesi, Genel Koleksiyon, No: 4952'de kayıtlıdır. Bu yazma, II. Murad devrinde beylerbeyi olan Karaca Bey'in isteği üzerine dâileri tarafından tercüme edilen eserin nüshasıdır. Eser, H. 918 (1512-13) yılında istinsah edilmiştir. Eserin söz varlığı Eski Oğuz Türkçesinin özelliklerini yansıtmaktadır. Metinde kullanılan bazı ekler Eski Oğuz Türkçesindeki gibi kullanılırken bazı eklerin uyuma tabi olduğu görülmüştür. Bu çalışmada *Kâmilü't-Ta'bîr* tercümesi fonetik ve morfolojik açıdan incelenerek hem Türk diline hem de Türk edebiyatı tarihine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: *Kâmilü't-Ta'bîr*, rüya tabiri, Eski Oğuz Türkçesi, Klasik Osmanlı Türkçesine geçiş

A dream interpretation of Old Oghuz Turkish: *Kâmilü't-ta'bîr*

Abstract

The desire to be aware of the future has attracted the attention of mankind for centuries. Due to this interest, various works have been written. Dream interpretation is an example of such works. The first example of a dream phrase in Turkish literature, XII. it is a *Kâmilü't-Ta'bîr* written in Persian in the XVII century. *Kâmilü't-Ta'bîr* was compile by Hubeysh bin Ibrahim bin Tiflîsi at the request of the Anatolian Seljuk ruler Sultan İzzettin Kılıç Arslan, famous for the science of dreams, the works of many dream interpreters such as Danyal Prophet, Cafer-i Sadık, Ibn-i Sirin were studied and copyrighted. The work attracted a lot of attention during its period, and its copies were also made in the following periods. During the Ottoman period, it attracted the attention of the members of the palace and the notables of the state. The work, Celebi Mehmed, It was translated into Oghuz Turkish in four different periods, during the reigns of II. Murad, Yavuz Sultan Selim and Suleiman the Magnificent. There are more than twenty copies of these translations in libraries at home and abroad.

¹ YL Öğrencisi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Konya, Türkiye), sumeryataskin42@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2749-0831 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: .12.02.2022- kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104154]

The copy, which is the subject of our study, is registered in Bursa İnebey Library, General Collection, No: 4952. This manuscript, It is a copy of the work translated by prayerful people at the request of Karaca Bey, who was the beylerbey in the reign of II. Murad. The work was copied in H. 918 (1512-13). The vocabulary of the work reflects the characteristics of Old Oghuz Turkish. While some suffixes used in the text are used as in Old Oghuz Turkish, it has been seen that some suffixes are subject to harmony. In this study, it is aimed to contribute to both the Turkish language and the history of Turkish literature by examining the translation of *Kâmilü't-Ta'bîr* in terms of phonetics and morphology.

Keywords: *Kâmilü't-Ta'bîr*, dream interpretation, Old Oghuz Turkish, Transition Period to Ottoman Turkish

Giriş

Oğuzlar, X. yüzyılın ortalarından itibaren göçebe topluluklar hâlinde Horasan'a göçmeye başlamışlardır. Bu göçlerin sonucunda, 1040'ta Dandanakan Savaşıyla Gaznelileri yenerek İran'da Horasan merkezli Büyük Selçuklu Devletini kurmuşlardır. Selçuklular, doğudan gelen Oğuzları yerleştirmek için Anadolu'ya yönelmişler ve burada keşifler yapmışlardır. 1071 Malazgirt Zaferiyle Anadolu Oğuz yurdu hâline gelmeye başlamıştır. Bu zaferden sonra Anadolu'nun pek çok köşesine yayılan Oğuzlar, 1077'de İznik merkezli Anadolu Selçuklu Devletini kurmuşlardır.

Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu Devletlerinin resmi dilini Farsça, din ve bilim dilini Arapça olarak kabul etmesi; XI ve XII. yüzyıllarda Selçukluların Anadolu'da Bizans ve Haçlılara karşı sürekli savaş hâlinde olması ve bu coğrafyada Oğuz nüfusunun az olması gibi durumlar, Oğuz Türkçesinin yazı dili olmasını geciktirmiştir. Ancak XIII. yüzyılın başlarında Türkistan'da baş gösteren Moğol İstilasıyla Anadolu'ya yoğun bir Oğuz göçü gerçekleşmiştir. Bu göçler sonucunda şairler, Oğuz dervişleri, Ahmet Yesevî'nin öğrencileri de Anadolu'ya gelmişlerdir. Anadolu'daki Türk nüfusunun artması da yeni bir yazı dilinin ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. XIII. yüzyılda ilk kez Mevlana ve oğlu Sultan Veled Türkçe şiirler yazmışlardır (Detaylı bilgi için bakınız: Ercilasun, 2015: 433).

1277'de Karamanoğlu Mehmet Bey'in Anadolu'da Türkçenin bir yazı dili olarak önünü açmasıyla Anadolu Beylikleri arasında Türkçe rağbet görmüştür. 1307'de Anadolu Selçuklu Devletinin yıkılıp yerine Anadolu Beyliklerinin kurulduğu dönemde Oğuz ağzı, yazı dili olmaya başlamıştır. Bu dönemde Yunus Emre, Şeyyad Hamza, Hoca Dehhani, Ahmed Fakih Türkçenin yazı dili olmasına öncülük etmişlerdir. XIV. yüzyılda Oğuz Türkçesi ile telif ve tercüme eserler kaleme alınmış ve Türkçeye verilen önem artmıştır. Gülşehri, Aşık Paşa, Hoca Mes'ud, Şeyhoğlu Mustafa, Kadı Darir ve birçok kişi yazdıkları tercüme ve telif eserlerle Anadolu'da Oğuz Türkçesinin yazı dili olarak gelişimine katkı sağlamışlardır. Çeşitli konularda yazılan manzum ve mensur eserlerle Oğuz Türkçesi bilim, kültür ve sanat dili olarak oldukça yüksek bir seviyeye ulaşmıştır. Bu yükseliş XV. yüzyılın ikinci yarısına kadar devam etmiştir. Bu tarihte Eski Oğuz Türkçesi üzerinde Arapça ve Farsça etkisi artmaya başlamış ve yazı dili Klasik Osmanlı Türkçesine kaymıştır (Detaylı bilgi için bakınız: Korkmaz, 2013: 81-90).

XVI. yüzyıl Klasik Osmanlı Türkçesi dönemi olsa da bu dönemde yazılan pek çok eserde Eski Oğuz Türkçesi izlerine rastlamak mümkündür. Çalışmada, bu döneme şahit olan ve böyle bir zaman diliminde istinsah edilen "Kâmilü't-Ta'bîr" isimli eser değerlendirilmiştir. Bursa İnebey Kütüphanesi, Genel Koleksiyon, numara 4952'de kayıtlı olan Kâmilü't-Ta'bîr fonetik ve morfolojik açıdan incelenmiştir. Kâmilü't-Ta'bîr, 215x305 (110x195) mm boyunda şemseli, mıkdepli yıpranmış kahverengi meşin kaplı

cilt içerisinde. 231 varaktan münhasır olan Kâmilü't-Ta'bîr, harekeli nesih ile abâdî kâğıt üzerine yazılmıştır.

1. Kâmilü't-Ta'bîr

Kâmilü't-Ta'bîr, Hubeş bin İbrahim et-Tiflisî tarafından XII. yüzyılda Sultan II. Kılıç Arslan'ın isteği üzerine yazılan Farsça bir rüya tabiridir. Hubeş bin İbrahim et-Tiflisî, Kâmilü't-Ta'bîr'i rüya ilminin üstatları sayılan Danyal Peygamber, Ca'fer-i Sâdik, İbn-i Sîrîn, İbrahim Kirmânî, İsmâ'il Eş'as ve Câbir Magribî başta olmak üzere pek çok âlimin eserlerini inceleyerek telif etmiştir. Kâmilü't-Ta'bîr iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde 15 fasıl, ikinci bölümde alfabetik rüya yorumu bulunmaktadır.

1.1. Kâmilü't-Ta'bîr'in müellifi Ebü'l-Fazl Hubeş b. İbrahim b. Muhammed et-Tiflisî

Kâmilü't-Ta'bîr'in müellifi, Ebü'l-Fazl Hubeş bin İbrahim et-Tiflisî'dir. XII. yüzyılda II. Kılıç Arslan döneminde Anadolu'ya geldiği düşünölen (İzgi, 1997: 268) müellifin hayatı hakkında yeterli bilgi yoktur. "Hubeş b. İbrahim; Bediüzzaman, filozofluğundan dolayı el-Hâkim, edebiyatla ilgilenmesinden ötürü el-Edîb, eş-Şeyh, astronomi çalışmalarından dolayı el-Müneccim, tıptaki şöhretinden dolayı et-Tabîb ve el-Mütetabbîb, muhtemelen dinî ve ahlâkî tutumundan dolayı da Kemâlüddîn, Şerâfüddîn, Cemâlüddîn gibi unvanlarla anılmıştır." (Poyraz, 2018: 70-71).

Hubeş et-Tiflisî'nin nereli olduğu hakkında çeşitli görüşler vardır. Kifâyetü't-Tıb'da geçen Gaznevî nisbesinden dolayı aslen Gazneli olup sonradan Tiflis'e taşınmış olabileceği görüşü bunlardan biridir (Hacıgökmen, 2011: 240). Hacıgökmen (2011:240-241) çalışmasında Hubeş et-Tiflisî'nin eserlerini Şirvan Farsçasıyla yazmasına dikkat çekerek bu görüşün yanlış olduğunu savunur. İsminde geçen Tiflisî nisbesinden dolayı kendisinin Gürcistan Tiflis'ten olduğu düşünölmektedir ki genel kabul budur.

Hubeş et-Tiflisî'nin ölüm tarihi hakkında çeşitli rivayetler vardır. Kâtip Çelebi Keşfü'z-Zunûn'unda ve İsmail Paşa, Hediye-tü'l-Ârifinde onun ölüm tarihini H. 629 (M. 1231) olarak kaydederler (Hacıgökmen, 2011: 243). Süleymaniye Yazma Eserler Kütüphanesi Es'at Esendi 3252 numarada kayıtlı olan Kânûn-ı Edeb adlı eserde ölüm tarihi H. 545 (M. 1150) olarak geçer (Hacıgökmen, 2011: 243). Ancak bu tarihten sonra yazdığı eserler olduğu için buradaki bilgi hatalıdır. Hubeş et-Tiflisî'nin nerede öldüğu ve nereye defnedildiği konusunda da net bir bilgi bulunmamaktadır. Kaynaklarda onun Kayseri'de (Hacıgökmen, 2011: 243) veya Sivas'ta vefat ettiğine dair görüşler vardır (Sümertaş, 2018: 108).

Hubeş et-Tiflisî'nin bilinen 30'a yakın eseri bulunmaktadır. Bunlar tıp, astronomi, filoloji, rüya yorumu, felsefe, meslek konularında kaleme alınmış eserlerdir (Poyraz, 2018: 83). Tıp konulu eserleri; Takvimü'l-Edviyetü'l-Müfrede, Kitâbü Minhâcü't-Tıb, Kifâyetü't-Tıb, Tahsilü's-Sihha bi'l-Esbâbi's-Sitte, Beyânu't-Tıb, Edviyeti'l-Edviye, Şerhu ba'di'l-Mesâili'l-Esbâb ve'l-Alâmâti Müntehabâti min'el-Kânûn, İhtisâru Fusûli'l-Bükrât, Mecmûatu'r-Risâleti't-Tıbbiyye, Sihhatü'l-Ebdân, Galib-i Kutubi, Kitâb Menâfi-i A'zâ, Hısbu'l-Beden'dir (Detaylı bilgi için bakınız: Poyraz, 2018: 85-88; Hacıgökmen, 2011: 243-245). Filoloji ve edebiyat konulu eserleri; Beyânu't-Tasrif, Kânûnu'l-Edeb, Nazmü's-Sülûk, Tercümân-i Kavâfi, Kânûnu'l-Lübâb'dır (Detaylı bilgi için bakınız: Poyraz, 2011: 88-91). Astronomi ve astroloji konulu eserleri; Beyânu'n-Nücûm, Kitâbü Medhali'n-Nücûm, Usûlu'l-Melâhim (Melhâmetü Danyal), Kâmilü't-Ta'bîr'dir (Detaylı bilgi için bakınız: İzgi, 1998: 269-270). Dinî eserleri; Kitâbü Vücûhü'l-Kur'ân, Et-Telhîs fi 'ileli'l-Kur'ân, Cevâmiü'l-Beyân ve Tercümânü'l-Kur'ân'dır (Detaylı bilgi

için bakınız: Poyraz, 2018: 96-97). Meslekler hakkındaki eseri de Beyânü's-Sinaat'tır (Detaylı bilgi için bakınız: Poyraz, 2018: 97).

1. 2. Kâmilü't-Ta'bîr Tercümeleri

Kâmilü't-Ta'bîr'in Türkçeye çeşitli tercümeleri vardır:

1. Mîr Âzam Şah Miskîn tarafından Çağatay Türkçesine yapılan tercümenin bir nüshası Berlin Königlichen Bibliothek, numara 162'de kayıtlıdır (Yılmaz, 2018: 5).

2. Mahmud Hasaniy tarafından yapılan eserin Özbekçe tercümesini, Burcu Yılmaz Mâhmud Hâsaniy Tarafından Özbek Türkçesine Tercüme Edilen Hüsâyn İbn-i İbrâhim Muhâmmâd Âttâflisiy'nin Kâmilü't-Ta'bîr/Mükâmmâal Tuş Tâ'bîrnâmâsi (7-61. Sayfalar Arası) (Transkripsiyon-İnceleme-Aktarı-Dizin) isimli tezde yüksek lisans tezi olarak çalışmıştır.

3. Çelebi Mehmed döneminde Lutfullâh Fazlullâh'ın yaptığı tercümenin bir nüshası Türk Dil Kurumu Kütüphanesi, numara 135'de kayıtlıdır. Bu nüshayı Ramazan Özpinar, Lutfullâh Fazlullâh'ın Kâmilü't-Ta'bîr (Ta'bîr-nâme) Tercümesi (2a-100b Varakları Arası) (Giriş-Metin-Sözlük) isimli tezde yüksek lisans tezi olarak çalışmıştır.

Kâdilkudât Çelebinin isteği üzerine muhipleri tarafından yapılan tercümenin bir nüshası Süleymaniye Yazma Eserler Kütüphanesi, Laleli, numara 1660'da kayıtlıdır (Yılmaz, 2018: 5). Ancak Burdur İl Halk Kütüphanesi, numara 2005'te bulunan nüshada Kâdilkudât'ın isteği üzerine Lutfullâh Fazlullâh'ın eseri tercüme ettiği bilgisi, Lutfullâh Fazlullâh'ın Çelebi Mehmet devrindeki Kâdilkudât Çelebinin muhiplerinden biri olduğunu göstermektedir.

4. Kanuni Sultan Süleyman devrinde Hızır b. Abdülhâdi tarafından yapılan tercüme Süleymaniye Yazma Eserler Kütüphanesi, Hekimoğlu Ali Paşa, numara 591'de kayıtlıdır (Yılmaz, 2018: 5). Eserin mütercim nüshası Bakü'dedir (Nağısoylu, 2017: 1922). Bu eser üzerinde Möhsün Nağısoylu, XVI Asır Azerbaycan Tercüme Eseri "Kevâmilü't-Ta'bîr" (Filoloji-Tekstoloji Araştırma, Eserden Parçalar) adlı bir çalışma yapmıştır.

5. Yavuz Sultan Selim döneminde adı bilinmeyen bir mütercim tarafından yapılan tercümenin nüshası Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi, Revan Köşkü, numara 1769'da kayıtlıdır (Yılmaz, 2018: 5).

6. II. Murad devrinde beylerbeyi olan Karaca Bey'in isteği üzerine dâîleri tarafından yapılan tercümenin bir nüshası Bursa İnebey Kütüphanesi, Genel Koleksiyon, numara 4952'de kayıtlıdır. Çalışmamıza konu olan bu tercüme Muharrem Ergin (1950: 107-108) tanıtmıştır, ancak bu tercümenin üzerine daha önce detaylı bir inceleme yapılmamıştır.

2. Kâmilü't-Ta'bîr tercümesi

2. 1. Kâmilü't-Ta'bîr'in genel özellikleri

Çalışmamıza konu olan eser, Bursa İnebey Kütüphanesi Genel Koleksiyon 4952 numarada kayıtlıdır.² Türkiye Yazma Eserler Kütüphanesine bağlı olan bilgisayar kataloğunda eserin adı Kamil Tabir olarak

² Eserden ilk kez bahseden Prof. Dr. Muharrem Ergin, eserin Bursa Müze Kütüphanesi (nr. E 4/ 1241)'nde bulunduğunu belirtmiştir. Bu çalışmadan sonra yazılan makalelerde ve tezlerde de eserin bulunduğu yer olarak Bursa Müze

geçmektedir. Eser hakkında ilk bilgileri veren Prof. Dr. Muharrem Ergin (1950: 107) de eseri, Kâmilü't-Ta'bîr adıyla kaydetmiştir. Eserde ise Kâmilü't-Ta'bîrnâme ve Kâmilü't-Ta'bîr adları kullanılmıştır. Eser, 215x305 (110x195) mm boyunda şemseli, miklepli yıpranmış kahverengi meşin kaplı cilt içerisindedir. Eserde 231 varak ve her sayfada 15 satır bulunmaktadır. Eser, harekeli nesih ile abâdî kâğıt üzerine yazılmıştır. Eserin 16. ve 17. varaklarının sırası karışmış ve bu varaklardan sonra yaklaşık 6 varaklık bir eksiklik olduğu görülmüştür. Bu eksikliği belirtmek için 18. varakta farklı türde bir kâğıt kullanılmıştır. Ayrıca bir diğer belirtilmesi gereken husus ise eserin ilk ve son varaklarının iç kısımlarından yırtılmış olduğudur (Ergin, 1950: 107-108).

Eserin mütercimi, müstensihisi, tercüme tarihi ve istinsah tarihi hakkında net bir bilgi yoktur. Eserin mukaddime kısmında yer alan *Ebu'l-fazl Hubeys bin İbrahim bin...(KT 1b/9)* ve *meger bu Farsî kitâb-ı ta'cîb Seyyidü'l-ümerâ-i ve'l-ekâbir müstecem'ül-me'âlî ve'l-mefâhîr Beglerbegi Karaca Beg ki 'adl ile meşhûr ve hîlm ile mezkûrdur ve Sultânü'l-islâm ve'l-müslimîn Murâd bin Muhammed Han katında maqbûl* *أَعْلَى اللَّهِ قَدْرَهُ وَفِيهِمْ أَعْدَاهُمْ سَمْعَ* *cem'ine irişdi mazmûn-ı kitâbdan vâkaf olup diledi kim Fârsiden Türkiye tercüme olma tâ kim ziyâde mahzûz ve mahfûz ola pes biz dâ'ilerine işâret olındı kim bu kitâbı Türkiye terceme idevüz (KT 2b/12)* ifadelerinden Hubeys⁴bin İbrahim bin Tiflîsî'ye ait olan Farsça eserin II. Murat döneminde beylerbeyi olan Karaca Bey'in isteği üzerine tercüme edildiği anlaşılmaktadır.⁵Eserin 1b ve 231b sayfalarında yer alan bilgilere göre Mahidevrân Sultan, oğlu Şehzade Mustafa'nın naaşının Mustafa-i Cedid Türbesine taşınmasından sonra eseri vakfetmiştir. Türkiye Yazma Eserler Kütüphanesine bağlı olan bilgisayar kataloğunda eserin tercüme tarihi H. 918 (M. 1512/13) olarak verilmektedir. Bu tarih, 2a sayfasının derkenarında "Bu türbeniñ ta'cîb-nâmesi sene 918" şeklinde geçmektedir. Eserin sayfalarında yer yer Mahidevrân Sultan adının yazılması da eserin yazıldığı senenin tespiti edilmesini zorlaştırmaktadır. Esere Mahidevrân Sultan'ın adı sonradan eklenmiş olabileceği gibi eser, Mahidevrân Sultan adına da istinsah edilmiş olabilir. Ancak eser, H. 918 tarihinde yazıldığına göre Mahidevrân Sultan'ın eline sonradan geçmesi kuvvetle muhtemeldir. Muharrem Ergin (1950: 107-108) de çalışmasında eserin kâğıt ve yazı özelliklerinden dolayı II. Murat devrine ait olduğunu ve mütercim nüshası olabileceğini belirtmiştir. Ancak eserin dil özellikleri eserin XV. yüzyılın ikinci yarısı ile XVI. yüzyılın ilk dönemleri arasında yazıldığını göstermektedir.

Kütüphanesi kaydedilmiştir. Eser hakkında detaylı bilgi için bkz. Ergin, M. (1950). Bursa Kitaplıklarındaki Türkçe Yazmalar Arasında. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 4 (1-2), 107-108; İzgi, C. (1998). Hubeys et-Tiflîsî. *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 18, 268-270); Poyraz, M. (2018). Hubeys Et-Tiflîsî'nin Hayatı: Biyografi Denemesi. *Akademik-Us*, 2(1), 91-94; Hacıgökmen, M. A. (2011). Hubeys Bin İbrahim Et-Tiflîsî Ve Tıp Alanındaki Çalışmaları. M. A. Hacıgökmen (Ed.), *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yayınları: 5 Büyük Selçuklu Devletinden Türkiye Selçuklu Devletine Mehmet Altay Köymen Armağanı* (239-248) içinde. Konya: S.Ü. Basımevi; Yılmaz, B. (2019). *Mâhmed Hâsâniy Tarafından Özbek Türkçesine Tercüme Edilen Hüsâyin İbn-i İbrâhim Muhâmmâd Âttâflîsiy'nin Kâmilü't-Ta'bîr/Mükâmmâl Tuş Ta'bîrnâmâsi (7-61. Sayfalar Arası) (Transkripsiyon-İnceleme-Aktarı-Dizin)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, İstanbul; Özdamar, Ö. (2019). *Doğu Türkçesi İle Yazılmış Bir Kitâb-ı Ta'bîr-Nâme: Dil İncelemesi-Metin-Türkiye Türkçesine Aktarım-Dizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, İstanbul.

³ Allah mertebesini yükseltsin ve düşmanlarına boyun eğdirsin.

⁴ Eserde h (ح) harfinin noktası genellikle alta konulmuş ve bu durum h (ح) harfinin c (ج) okunmasına sebebiyet vermiştir. Bu yüzden Muharrem Ergin de makalesinde yazarın ismini *Ceys bin İbrahim...* olarak kaydetmiştir.

⁵ Hammer, Halkondias eserlerinde Karaca Bey'i Rumeli Beylerbeyi olarak kaydederken Aşıkpaşazade, Neşrî, Hoca Sadettin, Uzunçarşılı gibi pek çok tarihçi Anadolu Beylerbeyi olarak kaydeder. Ayrıca II. Murat (1451) döneminin sonunda ve II. Mehmet döneminin başlarında yaşamış ve beylerbeyliği yapmış iki Karaca Bey vardır. Bunlardan ilki Varna Savaşı (1444) sırasında şehit olan muhtemelen eserde bahsedilen Karaca Bey iken ikincisi ise II. Mehmet dönemine damgasına vuran ve Belgrad Muharebesi (1456) esnasında şehit olan Karaca Bey'dir.

2. 2. Kâmilü't-Ta'bîr'in Nüshaları

1. Kâmilü't-Ta'bîr:

Eser, İÜ Nadir Eserler Kütüphanesi Türkçe Yazmalar NEKTYO6630 numarada kayıtlıdır. 187 varaktan oluşan eserin her sayfasında 17 satır bulunmaktadır. Baştan 1 sayfası eksiktir. Nesih hat ile kaleme alınan eserin sonunda İstanbul'un tarihi hakkında bir metin bulunmaktadır. Eserin yazılış tarihi tespit edilememiştir.

2. Kâmilü't-Ta'bîr:

Eser, İÜ Nadir Eserler Kütüphanesi Türkçe Yazmalar NEKTYO6631 numarada kayıtlıdır. Mustafa b. Abdi tarafından *Evasıt-ı Zilkade 1046 H (26 Mart - 6 Nisan 1636 M)* tarihinde istinsah edilmiştir. 202 varak olan eserin her sayfasında 17 satır bulunmaktadır. Bu nüsha da harekeli nesih hat ile kaleme alınmıştır.

3. Kâmilü't-Ta'bîr:

Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu O6 Mil Yz A 9890 numarada kayıtlı bulunan eser, 254 varaktır ve her sayfada 15 satır bulunmaktadır. Harekeli nesih hat ile yazılan eserin müstensih ve istinsah tarihi belli değildir. Eserin adı Ta'bîr-nâme-i İbn-i Sîrîn olarak geçmektedir. Eserin ilk sayfasında yer alan mukaddime kısmı diğer nüshalardan farklıdır.

4. Ta'bîr-nâme-i İbn-i Sîrîn:

Süleymaniye Yazma Eserler Kütüphanesi Hacı Mahmud 6237 numarada kayıtlıdır. Bu nüsha kataloglarda ve eserin başında adı Ta'bîr-nâme-i İbn-i Sîrîn olarak geçmektedir. Eser, adı bilinmeyen bir kişi tarafından *H. 1040 (M. 1631)* tarihinde Erzurum'da istinsah edilmiştir. 169 varaktan oluşan eserin her sayfasında 17 satır vardır. Harekeli reyhanî nesihle yazılmıştır (Balaban, 2014: 119).

5. Terceme-i Kâmilü't-Ta'bîr:

Süleymaniye Kütüphanesi Ayasofya bölümü 01732 numarada kayıtlıdır. Eser 118 varaktır. Her sayfada 17 satır olacak şekilde talik yazı ile kaleme alınan eserin, 73. varaktan sonra her sayfada satır sayısı artmaktadır (Balaban, 2014: 120). Eserin bu durumu ve oldukça yıpranmış olması eserin okunmasını güçleştirmiştir.

6. Kâmil et-Ta'bîr Tercümesi:

Atatürk Yazma Eserler Koleksiyonu BEL_Yz_O_55 numarada kayıtlı olan eser, *H. 1164 (1750/51)* yılında Ahmed bin Abdülcélil tarafından istinsah edilmiştir. 192 varak olan eserin her sayfasında 19 satır bulunmaktadır. Nesih hat ile kaleme alınmıştır. Eksik bir nüshadır. Eserde ilk beş faslın açıklaması bulunmamaktadır.

2. 2. Kâmilü't-Ta'bîr'in İçerik Özellikleri

Kâmilü't-Ta'bîr, 1b sayfasından yazara ait bir mukaddime ile başlar. Yazar burada adını Ebü'l-Fazl Hubeyş bin İbrahim... olarak kaydetse de sayfada bulunan yırtılma sebebiyle tam olarak adı

geçmemektedir. 2a'da müellif, eserini aşırı istek duyup kâmil nüshaları bir araya getirerek telif ettiğini söyler. Eserini oluştururken kâmil ve mükemmel olarak nitelendirdiği Danyal Peygamberin Kitâb-ı Usûl'ünden, Ca'fer-i Sâdık'ın Kitâbü't-Taqsîm'inden, Muhammed bin Sîrîn'in Kitâbü'l-Cevâmî'inden, İbrahim Kirmânî'nin Kitâb-ı Düstûr'undan, Câbir Magribî'nin Kitâb-ı İrşâd'ından, İsmâil bin Eşâs'ın Kitâbü't-Ta'bir'inden, Kitâb-ı Kenzû'r-Rü'yâ'dan, Abdûs'un Kitâbü Beyânü't-Ta'bir'inden (İzgi, 1998: 268-270), Hâfız bin İshâk'ın Beyân'ından, Kitâb-ı Cümle'd-Delâyil fi'l-Menâmât'dan, Fahrî'nin İzâh-ı Ta'bir'inden, Kâfî'r-Rü'yâ'dan, Tâmus Ta'bir'inden, Muğarmîtü'r-Rü'yâ'dan, Kitâb-ı Tuḥfetü'l-Mülûk'dan, Hâlid İshâhânî'nin Minhâcu't-Ta'bir'inden, Taqdimetü't-Ta'bir'den, Hâkâyıku'r-Rü'yâ'dan, Muhammed bin Şâmûne'nin Vecîz'inden derleyip rüyaların hece harflerine göre yorumlarını verdiğini belirtmiştir. Yine bu bölümde her harfi bir bab olarak koyduğunu ve eserine Kâmilü't-Ta'bir adını verdiğini söylemiştir. Müellif, dünyanın hakîmi ve asrın yegânesi olarak gördüğü Danyal Peygamber'i, Cafer-i Sâdık'ı, Muhammed bin Sîrîn'i, İbrahim Kirmânî'yi, Câbir Magribî'yi, İsmâil bin Eşâs'ı üstat kabul etmiş ve diğerlerinden üstün tutmuştur. Müellif, 2b'de eseri on altı fasla ayırdığını ve okuyanlara ve dinleyenlere kolaylık olması için her bir düşü kendi kısmında yad ettiğini dile getirmiştir. Müellif eseri, Sultân-ı Azam İzzeddîn Kılıç Arslan için telif ettiğini ve eseri oluştururken çok zahmet ve eziyet çektiğini belirtmiştir.

Kâmilü't-Ta'bir'de Hubeys bin Tiflîsî'nin bu mukaddimesinden sonra 2b/6'dan itibaren mütercimim mukaddimesi yer almaktadır. Mütercim Sultan II. Murad döneminde beylerbeyi olan Karaca Bey'in bu Farsça kitaptan haberdar olmasıyla birlikte dâîlerine emir vermesi üzerine ister istemez emre icabet edip eseri Farsça aslına uygun olarak 28 harfi ve 16 faslı tercüme edip takdim ettiklerini belirtir. 3a/2'den sonra 16 faslın ismini sıralar:

Birinci fasıl düşün hadd ü mizacımı beyan ider.

İkinci fasıl düşün aksamını beyan ider.

Üçüncü fasıl nefsin ve ruhun zikrin beyan ider.

Dördüncü fasıl düşün alametler ile dürüstlüğün beyan ider.

Beşinci fasıl düşün yalanın ve girçeğin bilmegin beyan ider.

Altıncı fasıl düşlerin ortasında tefavüt ve birbirinden faziletin beyan ider.

Yedinci fasıl halayıkun ortasında farkı beyan ider.

Sekizinci fasıl düşde zecir ve fal beyan ider.

Dokuzuncu fasıl unudulmuş düşün ma'rifetin beyan ider.

Onuncu fasıl cahiller söziyle düş ta'bir itmek beyan ider.

On birinci fasıl düşün inkılab beyanındadır evkat ile ve ihtilaf-ı hay'at ile.

On ikinci fasıl düşü şart ile su'al itmek ilmin ve şart-ı mu'abbir beyan ider.

On üçüncü fasıl sa'il ve mu'abbirün edebe ri'ayet itmesin beyan ider.

On dördüncü fasıl ta'bir kaç vecihledür anı beyan ider.

On beşinci fasıl ol mes'eleleri beyan ider ki anun ta'biri maklubdur.

On altıncı fasıl Hak Teala'yı ve enbiyayı ve evliyayı ve mela'ike ve ashabı görmek.

Fasılların isimleri verildikten sonra 3b/3'ten itibaren rüya ilminin yüceliği ve Hz. Allah'ın bu ilmi Yusuf Peygamber'e mucize olarak vermesi ve ona lütuf etmesi, rüya ilminin nübüvvet işareti olması ve Hz. Muhammed (sav)'e rüyasında gördüğü bir melek tarafından peygamberlikle müjdelenmesi, Kuran-ı Kerim'de geçen İbrahim kıssasında Hz. İbrahim'in oğlu, İsmail (as)'a "Seni boğazlayacağımı görüyorum. (Saffat, 21)" ayeti, rüya ilminin nübüvvetin kırk altı cüzünden bir cüz olması ve Hz. Muhammed (sav)'in

her altı ayda bir toplam kırk altı defa gelecektek haber veren düşleri görmesiyle peygamberlik yaptığı yirmi üç yılda meydana gelecek olaylardan haberdar olması, gerçek ve salih rüyanın müminler için vahiy olduğu hadisi, Hz. Muhammed (sav)'in vefatından sonra rüyaların insanlara gelecek için uyarıcı ve müjde verici niteliğinin olması ancak bunların kesin olamaması, iyi ve kötü rüya gören kimsenin ne yapması gerektiği ve rüya yorumlayan kişinin hangi özelliklere sahip olması gerektiği, âlim ve cahil her kişinin rüya ilmine muhtaç olduğu ancak hayvan sıfatlı insanlar için bu ilmin gerekmediği ayetler ve hadislerle açıklanmıştır. 4b/6'dan itibaren on altı fasıl açıklanmıştır, ancak on altıncı fasıl tam değildir. Bunun devamında gelen hece harflerinin sırasıyla verilen rüya yorumlarının da başı eksiktir.

2. 3. Kâmilü't-Ta'bir'in dil özellikleri

Kâmilü't-Ta'bir'in yazılış tarihi H. 918 (M. 1512-13) olarak geçmektedir. Eserin dil özellikleri de Kâmilü't-Ta'bir'in bir geçiş dönemi eseri olduğunu göstermektedir. Eserde geçen kelime ve eklerde yoğun olarak Eski Oğuz Türkçesi özellikleri hâkimken zaman zaman Klasik Osmanlı Türkçesi özelliği gösteren kelime ve ekler de karşımıza çıkmıştır. Biz bu çalışmamızda eserde dikkat çeken morfolojik ve fonetik unsurlar üzerinde duracağız.

2. 3. 1. Morfolojik özellikler

Burada metinde dikkat çeken morfolojik özellikleri verdik. Metindeki morfolojik unsurların çoğu Eski Oğuz Türkçesi özelliği göstermektedir.

Türkçede sayı bildiren sıfatlardan ve topluluk isimlerinden sonra gelen sözcükler çokluk eki almazlar ancak Eski Oğuz Türkçesinde az da olsa böyle bir kullanım söz konusudur (Gülsevin ve Boz, 2013: 92). İncelediğimiz eserde bu durum özellikle çok sıfatından sonra karşımıza çıkmıştır:

eger görse-kim çok ayaklar var (KT, 35a/11), zirā çok kâfirler olur ki düşleri rāst olur (KT, 8b/3-4), İsmā'il bin Eş'ad eydür çok düşler olur tiz zâhir olur ve çok düşler olur ki giç peydā olur (KT, 9b/4-5)

Metinde nadir olarak iyelik eki yığılması örnekleri vardır:

anlaruñ her birisi hakīm-i dehr ve vaḥīd-^caşrdı (KT, 2a/14), bir cānavar anuñ beynisin dutsa (KT, 12b/2)

Belirtme hali eki, Eski Oğuz Türkçesinde +I, +nI ve +n olarak üç şekilde karşımıza çıkmaktadır. Metinde görülen belirtme hali ekleri +I, +n ve daha önce karşılaşmadığımız, metinde de bir yerde kullanılan bir +In ekidir. Bunlardan ilki Eski Türkçedeki +(I)g belirtme hali ekindeki g konsonantının düşmesiyle ortaya çıktığı düşünülen +I ekidir (Şahin, 2018: 50). İkincisi ise Eski Türkçede bütün iyelik eklerinden sonra kullanılırken Eski Oğuz Türkçesi metinlerinde sadece 3. şahıs iyelik eklerinden sonra kullanılan (Timurtaş, 2012: 70) +n ekidir. Ayrıca bu ekler dışında metinde görülen bir diğer belirtme hali eki standart dışı bir +In ekidir. +I belirtme hali eki üzerine, iyelik ekinden sonra gelen bir +n belirtme hali eki gelerek belirtme anlamı pekiştirilmiştir. Bu ek incelediğimiz bölümde *ev üstünün* ifadesinde geçmektedir.

bu kitābı Sulṭān-ı A^czam 'İzzeddīn Kılıç Arslan için te'lif kıldum (KT, 2b/4), yigirmi sekiz ḥurūfı ve on altı faşlı tercüme idüp ikdām itdük (KT, 2b/14), ve eger bir ölmüş pāzişāhu şāzumān görse māl ziyāde ola (KT, 62a/10-11)

faşl-ı evvel düşüñ hadd ü mizâcın beyân ider (KT, 4b/6), beşinci faşl düşüñ yalanın ve girçegin bilmegin beyân ider (KT, 3a/6), ve eger bunuñ hilâfın görse şerr ü fesâda delîldür (KT, 19a/2)

eger baldurına kırsa yemişsüz ağaç görmüş ola ve yâhüd ev üstünin görmüş ola (KT, 11b/12-13)

Eski Oğuz Türkçesindeki ayrılma durum eki *-dAn*'dir. Muharrem Ergin (2013: 36) Eski Türkçede *+dIn*, *+tIn* şeklinde dar ünlülü olarak kullanılan bu ekin Batı Türkçesinde yönelme ve bulunma durum eklerinin etkisiyle geniş vokalli hale geldiğini söyler. Metinde genel anlamda görülen belirtme hali eki *+dAn* ekidir. *+dIn* ayrılma durum eki bu dönemde kalıplaşmış bazı sözcüklerde görülür (Şahin, 2018: 52). Eserde sadece *öñdin* kelimesinde görülen bu ek, eşitlik durum eki fonksiyonunda kullanılmıştır. Eski Oğuz Türkçesi döneminde *+dIn* ayrılma durum ekinin *öñ* kelimesiyle kalıplaşması sonucu *zarf* ve *edat* görevi üstlenir (Gülsevin ve Boz, 2013: 92).

bunuñ şerrini benden ve Müsülmânlardan sen def eyle (KT, 14b/3-4), atasını anasını kendiüden hoşnüd eylemez (KT, 16a/4), ve eger kılağı ağırsa bir uludan ziyân irişe (KT, 49a/5)

nitekim bundan öñdin deyüp-dururuz eger bir kişi düşinden korksa üç kez Âyete'l-Kürsî okıya (KT, 13b/8-9), şöyle ki bundan öñdin beyân itmiş-idük (KT, 13b/2-3), andan öñdin aña ümîd tutar ola (KT, 30b/10-11)

Eski Oğuz Türkçesinde gelecek zaman kipi üç şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bunlar: *-AcAk*, *-IsAr* ve *-A* ekleridir. Eserde gelecek zaman eki olarak bir yerde *-AcAk* ve bir yerde de *-IsAr* eklerinin kullanıldığı görülür. *-AcAk* ve *-IsAr* eklerinin metinde nadir olarak kullanılması eserin XV. ve sonrasında yazılmış olabileceğine dair bir ipucu vermektedir. Bunların dışında kullanılan asıl gelecek zaman eki ek *-A*'dir.

Türkiye Türkçesinde *-AcAk* ekiyle karşımıza çıkan gelecek zaman kipinin Eski Oğuz Türkçesindeki karşılığı *-IsAr* idi. *-IsAr* Eski Oğuz Türkçesinin ilk devrelerinden itibaren yaygın olarak kullanılan bir ek iken dönemin sonunda yerini *-AcAk* ekine bırakmıştır. *-IsAr* gelecek zaman ekinin metinde nadir olarak geçmesi Kâmilü't-Ta'bir'in geçiş döneminde yazıldığını göstermektedir. Ekin metinde karşılaştığımız tek örneği şudur:

Varup hacca gidisersin (KT, 9a/2)

Eski Oğuz Türkçesinin sonlarına kadar işlek bir sıfat-fiil eki olarak kullanılan *-AcAk*, XV. yüzyılla birlikte gelecek zaman çekimlerinde kullanılmaya başlamıştır (Gülsevin, 2017: 109-110). Metinde bir kez geçen bu ek, şu örnekte karşımıza çıkmaktadır:

vaHy ile rıhlet ortasında yigirmi üç yıl oldı bu yigirmi üç yılda her ne kim olacaqdur cem'i düşinde görürdi (KT, 3b/14-15-4a/1)

-A gelecek-istek eki, Eski ve Orta Türkçe dönemlerinde gereklilik, dilek, geniş zaman ve gelecek zaman kiplerini karşılamak için kullanılan *-gA* ekindeki *g* sesinin düşmesiyle Eski Oğuz Türkçesine *-A* geçmiştir (Korkmaz, 2017: s. 178). *-A* eki, Eski Oğuz Türkçesinde fiillerde istek, gelecek zaman, geniş zaman ve tasarlama anlamlarını karşılamak için de kullanılmıştır (Akar, 2018: 177). Kâmilü't-Ta'bir'de de bu ek ile farklı kipler karşılanmıştır. Bu ek, eserdeki asıl gelecek zaman ekidir.

eger düşinde togru yire and işse bir iş işleye ki Haq Te'âlâ'nuñ rızası ol işde ola (KT, 56a/5-6) yâ Ebû Bekir düşümde gördüm ki bir ağaçdan baña yetmiş yaprak virdiler eyitdi-kim saña yetmiş ağaç

uralar (KT, 13a/5-6), *Câbir Mağribî eydür iki elinde bilezük görse renc-ile māl hâşıl eyleye* (KT, 51b/4-5), *eger düşünde görse-ki avratı vefât kılmış maldâr ola* (KT, 61b/13-14)

Eski Oğuz Türkçesinde “gereklilik kipini karşılamak için –mA ve –mAĞ mastar ekleri, -sA şart eki ve –A istek eki üzerine *gerek* kelimesinin” (Korkmaz, 2017: 613) getirilerek oluşturulan bir yapı kullanılmıştır. Metinde gereklilik kipi için kullanılan yapı–mAĞ mastar ekinin üzerine *gerek* kelimesinin getirilmesi suretiyle oluşturulan -mAĞ *gerek* yapısıdır.

Câbir Mağribî eydür mu'abbir tecribe itmek gerek nitekim tabîbler tecribe iderler (KT, 15a/7-8), *ve eger kendü evinde bir bilmediği eve uça tevbe eylemek gerek ki eceli yakın gelmişdür* (KT, 36b/13-14), *ve h'vâb-ı dîv oldur ki andan ğusl itmek gerek* (KT, 6b/4-5)

Günümüzde eksiz olarak kullanılan ikinci tekil şahıs emir eki, Eski Türkçeden Osmanlı Türkçesinin başlarına kadar eksiz şeklinin yanında –*Gil* pekiştirme ekiyle de karşılanmıştır. Metinde bu ekin daima eksiz biçimi kullanılmıştır. Bu durum eserin Klasik Osmanlı Türkçesi döneminde yazıldığına dair ipuçları vermektedir. Metinde şu örneklerde karşımıza çıkar:

Fülân kişi benüm katuma okı (KT, 16a/7-8), *Yöri uçmağa var* (KT, 37b/13), *Gel bize imâmlık eyle* (KT, 28a/15), *eger ölü aña eyitse ki “iy fülân benüm katıma gel” dise* (KT, 63a/7)

Günümüzde **gönder-** ve **dönder-** fiillerinde yaşayan -*dAr-* ettirgenlik ekinin Muammer Ergin (2013: 213) -*dIr-* ekinin bir başka şekli olduğunu ve Eski Oğuz Türkçesinde ve bugün bazı ağızlarda kullanıldığını söyler. Ancak günümüzde -*dAr-* ettirgenlik ekinin görüldüğü bu kelimeler, metinde daima -*dUr-*’lu şekliyle kullanılmıştır:



döndüre (KT, 50b/10),



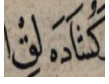
göndüre (KT, 41b/5).

2. 3. 2. Fonetik özellikler

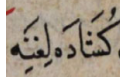
a. Ünlüler

a. 1. Ünlü uyumları

a. 1. 1. Kalınlık-incelik uyumu: Türkçenin hemen hemen her döneminde kalınlık-incelik uyumu hâkimdir. Kâmilü't-Ta'bir'de kalınlık-incelik uyumu vardır. Ancak -*lIk* isimden isim yapma ekinin birkaç örnekte uyum dışı kullanıldığı görülür:



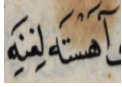
güşâdeliğ (KT, 17b/10),



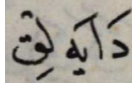
güşâdeliğına (KT, 19a/4),



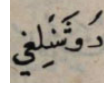
kavımluğı (KT, 51a/1)



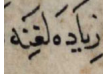
âhesteliğına (KT, 48b/3),



dâyeliğ (KT, 57a/11),



rüşenliğı (KT, 61a/8),

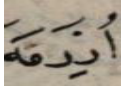


ziyâdeliğına (KT, 28b/14)

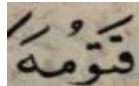
a. 1. 2. Düzlük-yuvarlaklık uyumu: Eski Oğuz Türkçesi düzlük-yuvarlaklık uyumu bulunmamaktadır. Bu dönemde düzleşme veya yuvarlaklaşma yoluyla düzlük-yuvarlaklık uyumu bozulmuştur. Eski Oğuz Türkçesinde bazı ekler daima düz ünlülü bazı ekler daima yuvarlak ünlülü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı ekler ise hem düz hem yuvarlak şekilleri kullanılmakla birlikte bunların zaman zaman eklendikleri kelime tabanıyla uyumsuz olduğu görülmektedir.

Kâmilü't-Ta'bîr'de görülen pek çok kelime ve ek düzlük-yuvarlaklık bakımından Eski Oğuz Türkçesi özelliği gösterirken bazı kelime ve eklerin kullanımında Klasik Osmanlı Türkçesi dönemine geçişin başladığı görülmektedir.

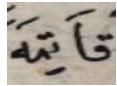
Eski Oğuz Türkçesinde iyelik eklerinin düzlük-yuvarlaklık uyumu dışında kullanıldığı görülmektedir. Bu dönemde 1. ve 2. şahıs iyelik eklerinde bulunan yardımcı ünlüler yuvarlaktır. Kâmilü't-Ta'bîr'de birinci teklik şahıs iyelik ekindeki yardımcı ünlülerin dudak uyumuna girmeye başladığı görülmektedir. Bu ek, metinde genellikle Eski Oğuz Türkçesi özellikleri taşımakla birlikte iki yerde dudak uyumuna girerek ekin düz vokalli şekilleri de kullanılmıştır:



üzerime (KT, 14b/9),

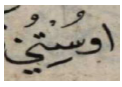


katuma (KT, 17a/6) ~

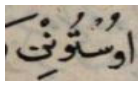


katıma (KT, 63a/7)

Eserde dudak uyumuna girmeye başlayan diğer bir ek ise üçüncü teklik şahıs iyelik ekidir. Bu ek, Eski Oğuz Türkçesinde daima düz şekilleriyle görülmektedir. Kâmilü't-Ta'bîr'de de genellikle düz şekilleriyle karşımıza çıkan üçüncü teklik şahıs iyelik ekinin üst kelimesinden sonra dudak uyumuna girmeye başladığı görülmüştür:

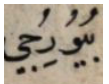


üstüni (KT, 45a/8),



üstünün (KT, 11b/13)

+IcI fiilden isim yapma ekinin ilk ünlüsü Eski Oğuz Türkçesi döneminde bir iki örnek dışında düz ünlülüdür. Kâmilü't-Ta'bîr'de bu ekin ilk ünlüsünün eklendiği fiil tabanına göre dudak uyumuna girdiği görülmektedir. Bu ek metinde, yuvarlak tabanlı fiillerden sonra -UcI; düz tabanlı fiillerden sonra -IcI şeklindedir:



buyuruçı (KT, 5b/15),



korquduçı (KT, 6a/1),



görüçü (KT, 42a/14),



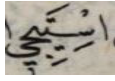
seviçü (KT, 43b/9);



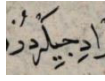
korquçü (KT, 35b/8),



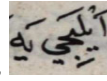
dutuçü (KT, 44a/10);



isteyici (KT, 57b/1),



idicilerdür (KT, 50b/3),

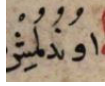


(KT, 46b/4)

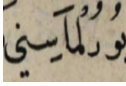
Eserde *-l-* fiilden fiil yapma ekinin yardımcı ünlüsü uyum dışındadır. Eski Oğuz Türkçesinde ekin yardımcı ünlüsü bir müddet vokal uyumu dışında kalmış ve yuvarlak fiillerde de düz şekilleri kullanılmıştır (Ergin, 2013: 207). Osmanlı Türkçesinde ekin yardımcı sesi vokal uyumuna girmiştir. Kâmilü't-Ta'bir'de yaygın olarak görülen bu ekin yardımcı sesinin, uyuma girmeye başladığı görülür:



tutulmuş (KT, 61a/10),

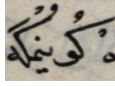


unudulmuş (KT, 3a/10),

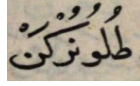


yorulması (KT, 5a/12).

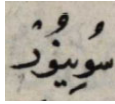
-n- fiilden fiil yapma ekinin yardımcı ünlüsü Eski Oğuz Türkçesi döneminde düz ünlülüdür. Ancak Kâmilü't-Ta'bir'de bu ekin yardımcı ünlüsünün nadir de olsa uyuma girdiği örnekler mevcuttur. Metinde geçen *göyün-* ve *tolun-* fiillerinde ekin yardımcı ünlüsü uyumlu iken *olun-* ve *söyün-* fiilleri çoğu yerde uyum dışındadır:



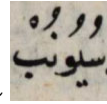
göyünmege (KT, 23b/12),



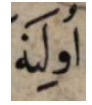
tolunurken (KT, 13a/12).



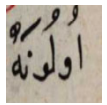
söyünür (KT, 22b/3) ~



söyünüp (KT, 22b/6) ;



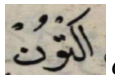
oluna (KT, 2b/10) ~



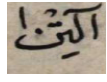
oluna (KT, 65a/7).

Burada görüldüğü üzere Kâmilü't-Ta'bir'de bazı ekler uyuma girmeye başlamıştır. Ancak eklerde yoğun olarak Eski Oğuz Türkçesi hâkimiyeti devam etmektedir. Bu bölümde bahsettiğimiz ekler dışındaki diğer ekler Eski Oğuz Türkçesi özelliği göstermektedir.

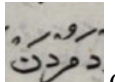
Eski Oğuz Türkçesinde *altun*, *demür*, *gümiş*, *oğu-* olarak uyum dışında kullanılan kelimelerin Kâmilü't-Ta'bir'de uyuma girmeye başladığı görülmektedir. Kâmilü't-Ta'bir'de *demür* kelimesi 10, *demir* kelimesi 1 defa; *altun* kelimesi 19, *altın* kelimesi 1 defa; *gümiş* kelimesi 14, *gümüş* kelimesi 10 defa; *oğu-* fiili 11, *oğu-* fiili 5 defa geçmektedir. Metinde az da olsa bu kelimelerin uyumlu şekillerinin de yer alması dudak uyumunun başladığının bir göstergesidir.



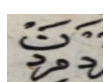
altun (KT, 54a/1) ~



altın (KT, 61a/15);



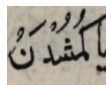
demürden (KT, 32a/6) ~



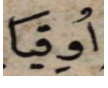
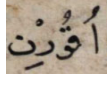
demirden (KT, 24a/6)



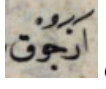
gümişden (KT, 47b/11) ~



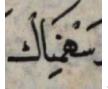
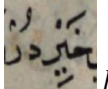
gümüşden (KT, 65a/2);

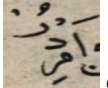
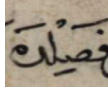
 oqıya (KT, 4a/14) ~  oqurın (KT, 8b/15).

a. 2. Ünlü türemesi:

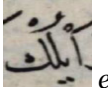
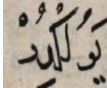
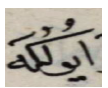
Az kelimesi küçültme eki +cUk ekini aldığı bir *a* sesi türemesi meydana gelmiştir. Bu dönemde *azcuğ* şekliyle de görülen kelime metinde üç defa  *azacuk* (KT, 24b/1) şeklinde kullanılmıştır.

Metinde geçen Arapça kökenli *sehm*, *hayr*, *emr*, *fasl* gibi kelimelerin orta hecelerinde nadir de olsa ünlü türemesi olduğu görülmektedir:

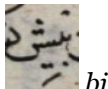
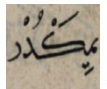
 *sehmāk* (KT, 34b/3),  *hayırdur* (KT, 53b/14),

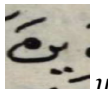
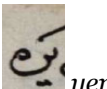
 *emirdür* (KT, 7a/15),  *faşıl'da* (KT, 8b/13).

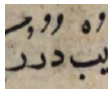
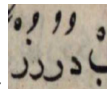
a. 3. Ünlü Düşmesi: Günümüzdeki *iyilik* kelimesinin Eski Oğuz Türkçesinde *eylük* şeklinde orta hecesinin düştüğü görülür. Kâmilü't-Ta'bir'de bu kelime şu şekillerde karşımıza çıkmaktadır:

 *eylük* (KT, 37b/5),  *eyülküdür* (KT, 60a/13),  *eyülüğe* (KT, 47b/1).

a. 4. e>i; i>e; é meselesi: Eski Oğuz Türkçesi metinlerinde *kapalı e* harfinin bulunup bulunmadığı tartışma konusudur. Ancak pek çok araştırmacı Eski Oğuz Türkçesinde *i* olarak yazılan bu harfin *kapalı e* olduğu görüşünü benimserler (Timurtaş, 2012: 20). Eserde *kapalı e* harfi esre (◌) ile gösterilmiştir. Ancak zaman zaman aynı kelime köklerinde *e* harfinin de kullanıldığı görülmektedir.

 *biş* (KT, 37a/2),  *yimekdür* (KT, 15b/7).

 *yire* (KT, 22a/9), ~  *yere* (KT, 42a/10);



 *diyüp durur* (KT, 3b/10) ~  *diyüp dururuz* (KT, 13b/9).



b. Ünsüzler



b.1. Ünsüz değişimleri:



b. 1. 1. t->d- değişimi: Eski Oğuz Türkçesi döneminde karışık durum gösteren bir değişimdir. “Kalın sıradan sözcüklerde t-’nın korunma oranı fazladır.” (Korkmaz, 2013: 93). İnce sıradan gelen kelimelerde bu değişim görülmektedir. Kâmilü't-Ta'bir'de ince sıradan gelen kelimelerde t>d değişimi mevcuttur.

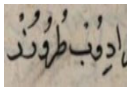
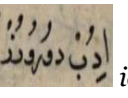
Ancak kalın sıradan gelen kelimelerde genellikle t korunmakla birlikte bazı kelimelerde $/\text{t}/- \sim /d-/$ nöbetleşmesi görülür:



 *tutar* (KT, 17a/4) ~  *dutar* (KT, 6b/8);

 *turup* (KT, 8b/6) ~  *durup* (KT, 8b/15);

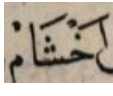
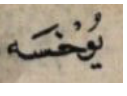
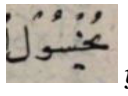
 *tuzağ-ıla* (KT, 56b/10) ~  *duzağa* (KT, 35a/4);

 *toğura* (KT, 40a/3) ~  *doğura* (KT, 48b/10);



 *idiüp tururuz* (KT, 63a/13) ~  *idiüp dururuz* (KT, 5b/10);


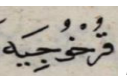
 *tağsa* (KT, 52a/11) ~  *dağar* (KT, 20a/3).

b. 1. 2. $\text{k} > \text{h}$ değişimi: Eski Oğuz Türkçesinde görülen bir diğer değişim de $\text{k} > \text{h}$ değişimidir. Bu değişim metinde birkaç örnekte bulunmaktadır.

 *ağşam* (KT, 13a/11),  *yoğsa* (KT, 13b/7),  *yoğsul* (KT, 64b/8).


Korku kelimesinde $\text{k} \sim \text{h}$ nöbetleşmesi vardır. Bu kelime metinde on yerde *korqu*, iki yerde ise *korhu* şeklinde geçmektedir.

 *korqu* (KT, 26b/11),  *korhu* (KT, 33a/13);

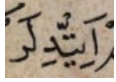



 *korqucu* (KT, 35b/8),  *korhucuya* (KT, 47a/2).

b. 1. 3. $-\text{t}- > -\text{d}-$ değişimi: Kâmilü't-Ta'bir'de iki sesli arasında kalan $-\text{t}-$ sert sessizi sedalılışarak $-\text{d}-$ olmuştur.

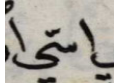


 *korquducu* (KT, 6a/1),  *beñzedimez* (KT, 13b/15),  *depredür* (KT, 35/8).

b. 1. 4. $-\text{k}- > -\text{ğ}-$ değişimi: Kâmilü't-Ta'bir'de  *kağrı* (KT, 51b/14) kelimesinde karşımıza çıkan bir değişimdir.

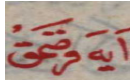
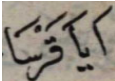
b. 2. Ünsüz benzeşmesi: Eski Oğuz Türkçesinde görülen geçmiş zaman eki (-dI) tek şekillidir. Ancak bu ekin t'li şekilde getirildiğine dair yazılışlar vardır (Duman, 1997: 177). Görülen geçmiş zaman eki (-dI), ve -dUk sıfat-fil eki sonu /-t/ konsonantı ile biten bir file (it-, eyit- vb.) geldiğinde bu ekin üzerine şeddenin de yazıldığı görülmektedir. Bu durum eserde sert sessiz benzeşmesinin oluşmaya başladığını göstermektedir:

 eyittiler (KT, 4a/6),  itti (KT, 13a/2),  yattı (KT, 14a/8),  attığı (KT, 41b/10).


b. 3. Ünsüz türemesi: Kelime tabanında birkaç örnekte karşımıza çıkmaktadır.


 ıssı (KT, 48a/6),  ıssine (KT, 38b/13),  vursalar (KT, 49b/1).

b. 4. Ünsüz düşmesi: Metinde *aya karşımak* fiili -sA şart eki ile çekimlendiğinde sondaki ş (ص) düşmüştür.

 aya karşımak (KT, 59b/6),  aya karşılar (KT, 59b/8).

b. 5. Göçüşme (Metatez)

b. 5. 1. Uzak Göçüşme: Metinde hem *gibi* hem de uzak göçüşme sonucu oluşan  bigi (KT, 11b/10) görülmektedir.

b. 5. 2. Yakın Göçüşme: Metinde iki yerde  çölmek (KT, 22a/10) kelimesinde vardır.

Sonuç:

Bu zamana kadar yapılan çalışmalarda Kâmilü't-Ta'bîr'in Bursa Müze Kütüphanesi (nr. E 4/ 1241)'nde kayıtlı olduğu geçmektedir. Ancak Bursa müzelerinde bulunan yazmaların Bursa İnebey Kütüphanesine taşınmasıyla eser, Bursa İnebey Kütüphanesi Genel Koleksiyon 4259 numarada yerini almıştır.

Muharrem Ergin kâğıt ve yazı özelliklerine bakarak eserin II. Murat devrine ait olduğunu söyler ve eserin mütercim nüshası olabileceğini kaydeder. Ayrıca sayfalarda yer yer Mahidevrân Sultan'ın isminin geçmesi de eserin yazılış tarihi açısından bazı şüpheler uyandırmaktadır. Ancak eserin dil özellikleri eserin XV. yüzyılın sonu XVI. yüzyılın başında yazıldığını göstermektedir. Zaten eserde geçen H. 918 (M. 1512/13) tarihi de bizi bu zamana götürmektedir. Kısacası Kâmilü't-Ta'bîr H. 918 (M. 1512/13) tarihinde istinsah edilmiş bir geçiş dönemi eseridir. Muhtemelen eser daha sonra Mahidevrân Sultan'ın eline geçmiştir.

Kâmilü't-Ta'bîr'in dili genel anlamda Eski Oğuz Türkçesi özellikleri barındırmaktadır. Ancak eserdeki bazı fonetik ve morfolojik özellikler de Kâmilü't-Ta'bîr'in Klasik Osmanlı Türkçesinin ilk döneminde yazıldığını göstermektedir. Bu özellikler şunlardır:

1. Gelecek zaman eki olarak -A ve -IsAr eklerinin yanında bir örnekte -AcAk ekinin de bulunması.
2. İkinci teklik şahıs emir daima eksiz olarak kullanılması.
3. -DIn ayrılma durum ekinin yalnızca kalıplaşmış olarak *öñdin* kelimesinde geçmesi.
4. Birinci tekil şahıs iyelik ekinin yardımcı sesinin iki yerde uyuma girmesi.
5. Üçüncü çoğul şahıs iyelik ekinin uyuma giren örneklerinin bulunması.
6. -l-, -n- fiilden fiil yapma eklerinin yardımcı seslerinin uyuma giren örneklerinin bulunması.
7. -IcI fiilden isim yapma ekinin ilk ünlüsünün daima fiil tabanıyla uyumlu olması.
8. Eski Oğuz Türkçesinde *demür*, *altun*, *gümiş*, *okı* şeklinde geçen kelimelerin nadir de olsa uyuma girdiği şekillerin bulunması.
9. Metnin imlasında sonu /-t/ ile biten fiillere gelen -dI görülen geçmiş zaman ve -dUk sıfat-fiil eklerinin sert sessiz benzeşmesine uğradığına dair yazılışlar bulunması.

Bunlar dışında kalan diğer tüm dil özellikleri Eski Oğuz Türkçesini yansıtmaktadır.

Kâmilü't-Ta'bîr'de ayrıca bazı standart dışı kullanımlar görülmektedir. Bunlardan biri belirtme durum ekinin bir yerde -In şeklinde kullanılmasıdır. Bu ek, yanlış yazılmış olabileceği gibi esere ait bir özellik de olabilir. İkinci bir standart dışı kullanım ise aya karşımak fiilinin iki yerde -sA şart ekini alması neticesinde bünyesindeki ş (ص) harfinin düşmesidir.

Kaynakça

- Akar, A. (2018). *Oğuzların Dili Eski Anadolu Türkçesine Giriş*. İstanbul: Ötüken.
- Ateş, A. (1945). Hicrî VI-VIII. (XII-XIV.) Asırlarda Anadolu'da Farsça Eserler, *Türkiyat Mecmuası*, İstanbul: 2-3 (2), 95-136.
- Balaban, A. (2014). Türkçe Yazma Tabirnameler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 112-132.
- Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Başdaş, C. (2014). Türkçede Üçüncü Şahıs İyelik Eki ve Zamir N'si. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 30, 147-161.
- Duman, M. (1997). İbrahim Bey'in Mi'râc-nâmesi, *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 27, 169-238.
- Ercilasun, A. B. (2015). *Başlangıçtan Yirmi Birinci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Ankara: Akçağ.
- Ercilasun, A. B. (2011). Türkçede Emir ve İstek Kipi Üzerine. *Türk Gramerinin Sorunları Bildiriler I-II* (61-72) içinde. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ergin, M. (1950). Bursa Kitaplıklarındaki Türkçe Yazmalara Arasında. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 4(1-2), 107-132.
- Ergin, M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Gülsevin, G. (2017). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Gülsevin, G., Boz, E. (2013). *Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Hammer, J. (1983). *Büyük Osmanlı Tarihi II. Cilt* (Çev. M. Çevik, E. Kılıç). İstanbul: Üçdal Neşriyat.
- Hacıgökmen, M. A. (2011), Hubayş Bin İbrahim Et-Tiflisi Ve Tıp Alanındaki Çalışları. *Büyük Selçuklu Devletinden Türkiye Selçuklu Devletine Mehmet Altay Köymen Armağanı* (239-248) içinde. Konya: SÜ Basımevi.
- Hoca Saadettin Efendi. (1979). *Tacü't-Tevârih (2. Cilt)*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- İzgi, C. (1998). Hubeys et-Tiflisi. *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 18, 268-270). <https://islamansiklopedisi.org.tr/hubeys-et-tiflisi> (erişim: 25/01/2022).
- Kâmilü't-Ta'bîr. Bursa Yazma Eserler Kütüphanesi, Genel Koleksiyon, Demirbaş Numarası: 4952.

- Karaağaç, G. (2016). *Türkçenin Dil Bilgisi*, Ankara: Akçağ.
- Kartallıoğlu, Y. (2011). *Klasik Osmanlı Türkçesinde Eklerin Ses Düzeni (16, 17 ve 18. Yüzyıllar)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kaya, A. (2008). Selçuklular Dönemi Sivas'ta İlmî Hayat Ve İlim Adamları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 212-242.
- Korkmaz, Z. (1959). Türkçede -acak/-ecek Gelecek Zaman (Füturum) Ekinin Yapısı Üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 16 (1-2), 159-168.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (2013). *Türkiye Türkçesinin Temeli Oğuz Türkçesinin Gelişimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Köymen, M. A. (1993). *Büyük Selçuklu İmparatorluğu Tarihi Cilt: I Kuruluş Devri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Memmedli, Ş. (2010). Konya Selçuklular Sarayındaki Tiflisli Âlim. *Turan Stratejik Araştırmaları Merkezi Dergisi*, 2(7), 100-105.
- Nağisoğlu, M. (2021). Kevamil Et-Tabir Eserinde Farsçadan Tercüme Yoluyla Kelime Üretimi. *VIII. Uluslararası Türk Dili Kurultayı (2. Cilt) (1921-1936) içinde*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ölker, P. (2019). *Nazmizâde Murtaza'nın Kâbusname Çevirisi*. Konya: Palet.
- Özdamar, Ö. (2019). *Doğu Türkçesi İle Yazılmış Bir Kitâb-ı Ta'bir-Nâme: Dil İncelemesi-Metin-Türkiye Türkçesine Aktarım-Dizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, İstanbul.
- Öztürk, E. (2017). *Eski Anadolu Türkçesi El Kitabı*. Ankara: Akçağ.
- Öztürk, N. (2013). *Aşıkpaşazade Tarihi [Osmanlı Tarihi (1285-1502)]*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Poraz, M. (2018). Hubeş Et-Tiflîsî'nin Hayatı: Biyografi Denemesi. *Akademik-Us*, 2(1), 65-102.
- Rukancı, F. (2012). Yazma Eserlerde Niteleme. *Erdem Dergisi*, 63, 169-204.
- Şahin, H. (2018). *Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Akçağ
- Timurtaş, F. K. (2012). *Eski Türkiye Türkçesi*, İstanbul: Kapı.
- Turan, O. (1998). *Selçuklular Zamanında Türkiye Siyasi Tarih Alp Arslan'dan Osman Gazi'ye (1071-1328)*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Türk, V., Doğan Ş., Şerifoğlu, Y. (2018). *Eski Türkiye Türkçesi Dersleri*. İstanbul: Kesit.
- Unay, F. R. Köymen, M. A. (1957). *Kitâb-ı Cihan-Nümâ Neşrî Tarihi (2. Cilt)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Tarihi (1. Cilt)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Yaldız, H. (2020). EskiOğuz Türkçesiyle Yazılmış Bir Fıkıh Metni: Levh-i Mübârek. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 48, 83-103.
- Yıldız, O., Yalkın, A. O. (2021). *Tarihî Türk Lehçeleriyle Karşılaştırmalı Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara : Akçağ
- Yılmaz, B. (2019). *Mâhmud Hâsâniy Tarafından Özbek Türkçesine Tercüme Edilen Hüsâyn İbn-i İbrâhim Muhâmmâd Âttâflisîy'nin Kâmilü't-Ta'bir/Mükâmmâl Tuş Tä'birnâmâsi (7-61. Sayfalar Arası) (Transkripsiyon-İnceleme-Aktarı-Dizin)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, İstanbul.

10. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'yle bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması¹

Nilüfer SERİN²

Osman MERT³

APA: Serin, N. & Mert, O. (2022). Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'yle bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 140-161. DOI: 10.29000/rumelide.1104164.

Öz

Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nin ders ve çalışma kitaplarına ait söz varlığı unsurlarının tespit edilmesi ve elde edilen söz varlığıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sahip olduğu söz varlığının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu sayede kullanılan öğretim materyallerinin öğrencilerin söz varlığının zenginleşmesinde ve öğrencilerin kullanım boyutuna aktarmasında ne derece etkili olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalardan durum çalışması ile yapılandırılan araştırma, iç içe geçmiş tek durum türü ile desenlenmiştir. Araştırmanın verileri; öğrencilerin yazılı anlatımları, ders kitapları ve çalışma kitapları olmak üzere üç ayrı kaynaktan elde edilmiştir. Önce Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nin A1, A2 ve B1 seviyelerinde hazırlanan ders kitapları ve çalışma kitaplarındaki söz varlığı tespit edilmiştir. Daha sonra öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığını tespit etmek amacıyla kitaptaki tüm temaları kapsayacak şekilde farklı yazılı anlatım konuları belirlenmiş; Saraybosna, Mostar ve Foynitsa'da bulunan Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen 120 öğrenciye bu ölçme aracı uygulanmış ve farklı konularda yazılı anlatım çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandığı söz varlığı unsurları analiz edilmiş ve kitaplardan elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda kitaplarda kullanılan sözcüklerle öğrencilerin kullandığı sözcüklerin büyük oranda benzerlik gösterdiği anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, ders kitapları, söz varlığı

The comparison of Yedi İklim Turkish Instruction Set and the vocabulary of learners using these book

Abstract

In this study, it is aimed to determine the vocabulary elements belonging to the course and workbooks of Yedi İklim Turkish Instruction Set used in teaching Turkish to foreigners, and by the comparison of the acquired vocabulary and the vocabulary of the learners who are learning Turkish as a foreign language. In this way, it has been tried to reveal how effective the teaching materials are in enriching

¹ Bu çalışma Prof. Dr. Osman Mert danışmanlığında Nilüfer Serin tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanmış Ders Kitapları ile Bu Kitapları Kullanan Öğrencilerin Söz Varlığının Karşılaştırılması" (2017) isimli doktora tezinin verileri kullanılarak üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Trabzon, Türkiye), niluferserin@trabzon.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3747-0981 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: .15.02.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104164]

³ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Erzurum, Türkiye), osmmert@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6159-1906

the vocabulary of the students and transferring them to the usage dimension. Structured with a case study by qualitative research, the study was designed with an embedded single-case type. The data were gathered from three sources: learners' essays, coursebooks, and workbooks. Firstly, the vocabulary in A1,A2 and B1 level books of Yedi İklim Turkish Instruction Set prepared by the Yunus Emre Institute was determined. Later on, in order to determine the vocabulary used by the students in their written expressions, this instrument was applied to the 120students learning Turkish at Yunus Emre Institute in Sarajevo, Mostar and Foyunitsa, and written narrative studies were made in different subjects. The vocabulary elements used by the students in written expressions are analyzed in the same way and compared to the data obtained from the books. As a result of, it is understood that the words used in the books and used by the students are very similar.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, textbooks, vocabulary

Giriş

Söz varlığını tanımlayabilmek için önce sözcüğü tanımlamak gerekmektedir. Sözcük, bir ya da birden çok sesbirimin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir biçimsel birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlardan biçimce değişen ya da hiç değişmeyen eklemli ses ya da ses öbeğini oluşturur (Vardar, 2002, s. 181). Martinet (1998, s. 135)'e göre sözcük “birbirinden ayrılmayan anlambirimlerin oluşturduğu özerk bir dizim”dir. Söz varlığı ise “bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler” şeklinde tanımlanabilir (TDK, 2011, s. 2158). Dil öğretimi ve dille ilgili yapılan çalışmalarda söz varlığı, sözcük varlığı, kelime hazinesi, kelime varlığı gibi kavramlar birbirinin yerine geçecek şekilde kullanılmaktadır. Bunlar kimi zaman aynı anlamı karşılasalar da aralarında ayrımlar vardır. Korkmaz (2007, s. 144) söz varlığı yerine kelime hazinesi kavramını tercih etmekte ve “bir dilin bütün kelimeleri, bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı” diye tanımlamaktadır. Karadağ (2019, s. 5-6), söz varlığı teriminin kelime hazinesini kapsayan daha geniş bir kavram olduğunu ifade etmekte ve söz varlığını “Söz kavramının genişliği içinde dilde kelime ve kelime üstü birimler olan ikileme, deyim, atasözü vb. anlamlı dil birimlerinin oluşturduğu birikimin bütünüdür.” şeklinde tanımlamaktadır. “Bir dilin söz varlığı söz konusu olduğunda yalnızca o dilin sözcüklerinin değil, deyimlerin, kalıplaşmış ifadelerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bir bütünün anlaşılması gerekmektedir” (Aksan, 2015, s. 15).

Dil öğretiminde özellikle de yabancı dil öğretiminde öncelikle önem verilmesi gereken konulardan biri öğrencilerin söz varlığını geliştirmektir. Çünkü bir dili öğrenmek demek o dilde konuşabilmek, yazabilmek, dinlediğini ve okuduğunu anlayabilmekten geçer. Bunun için de ilk kazanılması gereken beceri, kavramları karşılayan sözcüklerin anlamını bilmek ve onları kullanabilmektir. “Yabancı dil öğrenen bireylerin hedef dili kaynak dil gibi etkin bir şekilde kullanabilmesi için çok sayıda sözcük bilmesi gerekmektedir” (Milton, 2009). Yani “yabancı dil açısından sözcük öğretimi-öğrenimi bir yandan okuma, anlama, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimiyle, diğer yandan sesletim, doğru yazma, dil bilgisi kurallarının bilinmesi ve kullanılabilmesiyle alakalıdır. Sözcük dağarcığını geliştirebilmek, metin incelemesi, okuma yazma çalışmaları ya da dil bilgisi öğretimi sırasında gerçek-mecaz anlamlı kelimeler, eş-karşıtlı anlamlı kelimeler, deyimler, terimler, sesteseş kelimeler gibi birçok farklı şeyin öğretimini gerektirmektedir. Bu yüzden de sözcük öğretimi üzerinde önemle durulması gereken çok yönlü ve kapsamlı bir alandır” (Apaydın, 2007, III).

Burada sözcük öğretiminden kastedilen, yalnızca sözcüğün anlamını öğretmek demek değildir. Sözcük öğretimi, “o sözcükle ilgili sesletim bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimine ait bilgi ve kullanım bilgisini de vermeyi amaçlamaktadır” (Altıkulaçoğlu, 2010). Ayrıca sözcüğün mecaz, yan, eş ve zıt anlamlarını da öğretmek gerekir. Bir sözcüğü tam olarak bilmek, onu bütün anlamlarıyla tanımaktan geçer (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013). Nation (1990, s. 31)’a göre de bir sözcüğü bilmek demek o sözcüğün anlamını, yazılı biçimini, söylenişini, dil bilgisel özelliklerini, eş dizimini, yan anlamlarını, çağrışımlarını, kullanım sıklığını bilmek ve onu amacına uygun olarak belirli bir sosyal ortamda kullanabilmek demektir.

Bireylerin söz varlıkları alıcı ve üretici olmak üzere iki yönüyle ele alınabilir. “Alıcı söz varlığı, alıcı dil becerileri olarak adlandırılan dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan anlam birimlerini içermektedir. Üretici söz varlığı ise üretici dil becerileri olan konuşma ve yazma becerilerinin gerçekleştirilmesinde kullanılan anlam birimlerini içerir. Kişinin bildiği bütün sözcükler alıcı söz varlığını oluşturduğu için doğal olarak alıcı söz varlığı, üretici söz varlığını da kapsamaktadır” (Karadağ, 2019, s. 9). Mondira ve Wiersma (2004), üretici dile ilişkin sözcük öğrenmenin alıcı dile yönelik sözcük öğrenmeden daha zor olduğunu belirtmişlerdir. Sözcük öğretimi yapılırken de genellikle alıcı bilgiden üretici bilgiye doğru geçiş sağlandığı gözlenmiştir (Dong, Shi ve Huang, 2010).

Hangi seviyede ne kadar sözcük öğretilmesi, hangi sözcüklerin öğretilmesi, her derste kaç yeni sözcük öğretilmesi gerektiğinin önceden belirlenmesi sözcük öğretimi açısından oldukça önemlidir (Açık, 2013). Bu durumda “Bir dilin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığı unsurlarından öncelikli olarak öğretilmesi gerekenlerin tespiti ve sıralanmasını nasıl yapacağız?” sorusu akla gelmektedir. Bu sebeple temel söz varlığının belirlenmesi, yabancılara Türkçe öğretiminde üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Türkiye’de ve dünyada yapılan söz varlığı çalışmaları, yabancılara Türkçe öğretimi için de oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Temel söz varlığı unsurlarının tespiti, özellikle ders öğretim materyallerinin hazırlanması aşamasında fayda sağlayacaktır.

Sözcük ve sözcük gruplarının, kalıcı kavram işaretlerinin, deyimlerin, atasözlerinin, ikilemelerin, kalıp sözlerin... kısacası söz varlığı unsurlarının dildeki kullanım sıklığına paralel olarak dil öğretiminde de yerini bulması söz konusudur. Dilde sık kullanılan bu unsurların iletişimsel değerinin yüksek olduğu, bu bakımdan kullanım sıklığı yüksek olan söz varlığı unsurlarına hem ana dili öğretiminde hem de yabancı dil öğretiminde öncelik verilmesi gerektiği açıktır. Vandewalle (1999), Güzel ve Barın (2013) sıklık listelerinden yararlanarak sözcük öğretimine dilde en çok kullanılan sözcüklerden başlanması gerektiğini ifade ederken Okur (2013) da sözcük öğretiminde sözcüklerin kullanım sıklıklarının önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Bu durumda öğretim materyalleri hazırlanırken kelimeler kullanım sıklıklarına göre seçilmelidir (Göçen, 2016). Kullanım sıklığının yanı sıra yaygın kullanılan sözcüklere de öncelik verilmesi gerekmektedir. Bağcı ve Başar (2013) da kullanımı yaygın olan sözcüklere öncelik verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bir sözcüğün yaygın olarak kullanılması, toplumun büyük çoğunluğunun yani birçok farklı insanın o sözcüğü ortak olarak kullandığı anlamına gelmektedir.

Dil öğrenme sebebine bağlı olarak yabancı dil öğrencilerine öğretilmesi gereken sözcüklerin seçiminde farklılıklar olabilir. Uzdu-Yıldız’a (2013) göre amacı iletişimsel etkinliklerden farklı olarak belirli bir alandaki eserleri okuyup anlayabilme ya da yalnızca gazeteleri takip edebilme olan öğrencilere daha çok o alana ait terimler ya da yazılı dile ait sözcükler öğretilir. Bu tarz ilgi ve ihtiyaca yönelik sözcük öğretimi çalışmaları daha çok orta ve ileri seviyelerde yapılmakla birlikte temel seviyede genellikle öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duyacakları, iletişim ihtiyaçlarını karşılayacakları hedef dilin sık ve yaygın olarak kullanılan temel sözcüklerinin öğretilmesi gerekmektedir.

Yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşmak için dilin kullanım boyutunda sıklıkla yer alan söz varlığı unsurlarının saptanması gerekmektedir. Bu çerçevede yabancılara Türkçe öğretimi ve söz varlığı çalışmaları incelenmiş ancak alanyazında konuya yeterince yer verilmediği görülmüştür. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin sahip olduğu söz varlığı üzerine birçok çalışma (İpekçi, 2005, Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005; Temur, 2006; Pilav, 2008; İpek Eğilmez, 2010; Bulut, 2013; Demirci, 2015; Uluçay, 2016, Aykaç, 2017...) olmasına rağmen yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sahip olduğu söz varlığı üzerinde yapılan yeterince çalışma mevcut değildir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmaların çoğunda kitaplardaki söz varlığı unsurlarının tespit edildiği, kitapların birbiriyle veya sıklık sözlükleriyle karşılaştırıldığı görülmektedir (Arslan, 2014; Çelik, 2014; Bozkurt, 2015; Çınar ve İnce, 2015; Şimşek, 2015; Göçen, 2016; Özdemirel, 2017; Mustafaoğlu, 2018, Hayran, 2019, Şengen, 2020). Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sahip olduğu söz varlığı unsurlarını tespit etmek ve okutulan ders kitaplarında öğretilmek istenen söz varlığını saptayarak kullanım aşamasına ne derece aktarabildiklerini belirlemek gerekmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın temel amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki söz varlığı unsurları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sahip olduğu söz varlığı unsurlarının karşılaştırılmasıdır. Böylece kullanılan öğretim materyallerinin öğrencilerin söz varlığının zenginleşmesinde ve öğrendiklerini kullanım boyutuna aktarmasında nasıl bir etkiye sahip olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaç kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Yedi İklim Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarındaki söz varlığı unsurları nelerdir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sahip olduğu söz varlığı unsurları nelerdir?
3. Yedi İklim Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarındaki söz varlığının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına aktarımı ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırmanın yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu yöntem, “ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur. Ortaya çıkan ürünle olayın niçin o şekilde olduğunun ve gelecek araştırmalar için daha detaylı olarak nelere odaklanmanın gerektiği anlaşılmış olur” (Davey, 1991). Durum çalışmasında araştırmacılar tek bir konu ya da soruna odaklanır ve bu konuyu örneklemek için tek bir durum seçebilir (Creswell, 2016, s. 99). Bu araştırma, iç içe geçmiş tekli durum çalışması deseniyle yapılandırılmıştır. “Bir durum çalışmasının ilgili durumu bütüncül ve tek bir ünite olarak ele alınmasına veya durumun içinde olabilecek birden fazla alt birime yönelmesine ilişkindir” (Yıldırım, Şimşek, 2011, s. 291)

Çalışma grubu ve veri kaynakları

Araştırmanın veri kaynağını Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti* (2015)'nde yer alan A1, A2 ve B1 seviyelerindeki ders ve çalışma kitapları oluşturmaktadır. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti, hem yurt dışında hem de yurt içinde en fazla kullanılan setlerden biri olduğu için tercih edilmiştir.

Araştırma grubunu ise Bosna Hersek'teki Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 120 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti alındığı için çalışma grubu olarak da bu kitaplarla Türkçe öğrenen öğrencilere ulaşmak amaçlanmıştır. Ayrıca hedef dilin konuşulduğu yerde yabancı dil öğrenen bireylerin söz varlığını etkileyen birçok dış unsur olduğu göz önünde bulundurularak bunları olabildiğince aza indirmek amacıyla Türkiye dışında Türkçe öğrenen öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışmada tüm evrene ulaşmanın gücü nedeniyle örneklem alma yoluna gidilerek seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme tiplerinden *tipik durum örnekleme* kullanılmıştır. 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı'nda Bosna Hersek'in Saraybosna, Mostar ve Foyntsa şehirlerinde bulunan Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezlerinde A1.2, A2.2 ve B1.2 seviyesinde Türkçe öğrenen 120 öğrenci araştırmanın örnekleme dâhil edilmiştir. Okutmanlarla iş birliği yapıp ön bilgi alındıktan sonra tipik durumu oluşturacak şekilde her bir kurdan 40 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilere ait bilgilere aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 1: Çalışma grubundaki öğrencilerin özellikleri

Değişken	Grup	Frekans				Yüzde			
		A1	A2	B1	Toplam	A1	A2	B1	Toplam
Cinsiyet	Kız	29	30	22	81	72.5	75	55	67.5
	Erkek	11	10	18	39	27.5	25	45	32.5
Yaş Aralığı	13-20	6	9	11	26	15	22.5	27.5	21.66
	20-25	18	17	13	48	45	42.5	32.5	40
	25-30	5	7	7	19	12.5	17.5	17.5	15.83
	30-35	2	4	5	11	5	10	12.5	9.16
	35-40	5	1	0	6	12.5	2.5	0	5
	40 ve üstü	4	2	4	10	10	5	10	8.33
Milliyet	Boşnak	39	38	40	117	97.5	95	100	97.5
	Sırp	1	2	0	3	2.5	5	0	2.5
Eğitim Durumu	İlkokul	1	0	6	7	2.5	0	15	5.83
	Ortaokul	0	2	0	2	0	5	0	1.66
	Lise	8	19	4	31	20	47.5	10	25.83
	Lisans	25	14	25	64	62.5	35	62.5	53.33
	Yüksek lisans	5	5	3	13	12.5	12.5	7.5	10.83
	Doktora	1	0	2	3	2.5	0	5	2.5

Veri toplama süreci

Bu araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 187-188)'e göre “doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem ve görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Yani nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir”.

Araştırmanın verileri Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'ndeki kitaplar ve öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtları olmak üzere iki ayrı dokümandan elde edilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında söz varlığını belirlemek amacıyla ilk önce Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nin A1, A2 ve B1 seviyesindeki ders kitapları ve çalışma kitaplarındaki okuma parçaları ve alıştırmaların tamamı bilgisayar ortamına aktarılmış, inceleme için hazır hâle getirilmiştir. Daha sonra öğrencilere yazılı anlatım yaptırmak için her seviyeye özel çalışma kâğıtları oluşturulmuştur. Bunun için öğretmen kitapları ve ders kitaplarının ünite başlarında verilen temalar incelenmiş, bu temalara uygun yazılı anlatım konuları tespit edilmiş ayrıca temalar, öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcükler çerçevesinde de incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda kitaplardaki tüm temaları kapsayabilecek şekilde her seviye için yazılı anlatım konuları belirlenmiş ve alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda temel seviyede yazılı anlatım yapmanın daha güç olduğu düşünülerek belirlenen konularda birleştirmeye gidilmiş ve soru sayısı azaltılmıştır. Böylece temel seviyedeki öğrencilerin yine önceden belirlenen konularda yazı yazmalarına rağmen psikolojik olarak rahat etmeleri sağlanmıştır. Sonrasında bu konuların yer aldığı çalışma kâğıtlarına son hâli verilmiştir.

Öğrencilere yazı yazdırılan konular aşağıda yer almaktadır:

A1

1. Kendinizi, ailenizi ve yaşadığınız evi anlatınız.
2. Bir günde neler yapıyorsunuz? Boş zamanlarınızda neler yapıyorsunuz? Hobileriniz neler? Anlatınız.
3. Bir tatilinizi / yolculuğunuzu anlatınız.
4. Bir mesleği tanıttiniz.

A2

1. Bir arkadaşınıza yaşadığınız şehri / ülkeyi anlatan bir mektup yazınız.
2. Geçen hafta sonu neler yaptınız? Anlatınız.
3. Hayatınızda sizin için önemli olan bir kişiyi tanıttiniz.
4. En son ne zaman hasta oldunuz? Ne yaptınız? Anlatınız.
5. Televizyonda izlediğiniz bir haberi anlatınız.

B1

1. Sosyal medya faydalı mı, zararlı mı? Tartışınız.
2. Ülkenizdeki ünlü bir kişiyi tanıttiniz.
3. Sizi çok etkileyen bir filmi anlatınız.
4. Ülkenizdeki bir festivali / bayramı anlatınız.
5. Engelli insanlar günlük hayatta ne gibi zorluklarla karşılaşılıyor? Sebepleriyle anlatınız.

6. Türkçe kursuna başlamak isteyen bir arkadaşınıza Yunus Emre Enstitüsünü tanıtınız. Türkçe öğrenmek için neler yapması gerektiği hakkında tavsiyede bulununuz.

2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı'nda Saraybosna, Mostar ve Foynitsa Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenen A1.2, A2.2 ve B1.2 seviyelerindeki öğrencilere derse giren okutmanların yardımı ve araştırmacının katılımı ile uygulama yapılmıştır. Öğrencilere yazılı anlatım için 2 ders saati verilmiştir. Bu uygulamalar sonucunda A1, A2 ve B1 seviyelerinden toplam 120 öğrenciye yazılı anlatım çalışması yaptırılarak 600 adet yazılı anlatım kâğıdı elde edilmiştir. Öğrencilerin uygulama sürecinde sözlük, internet, ders kitapları gibi araç gereçler kullanmalarına izin verilmemiştir.

Verilerin analizi

Bu araştırmada veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. "İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği, sistematik, yinelenebilir bir tekniktir" (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011, s. 269). Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan içerik analizinde bir metin içerisindeki kelimelerin varlığı, anlamı, birbiriyle ilişkisi belirlenerek analizlerde bulunulur.

Ders kitaplarından, çalışma kitaplarından ve yazılı anlatımlardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bunun için önce elde edilen veriler "Simple Concordance Program 4.07" yazılımı ile sıklıklarına göre dizilmiş ve metin havuzunun ham listesi çıkarılmış ve her birinin kullanım sıklıkları belirlenmiştir. Veriler programda tanımlanırken sözcükler çekim eklerinden arındırılmış ve sözlükte madde başı olacak şekilde incelemeye tabii tutulmuşlardır. Kök, gövde ve birden fazla sözlüğün birleşmesiyle oluşan birleşik sözcükler, deyimler, atasözleri, ikilemeler araştırmaya dâhil edilmiştir. Oluşturulan listeler geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına 2 alan uzmanı tarafından incelenmiş ve son şekli verilmiştir. Bu listelerden elde edilen söz varlığı verilerinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca ders ve çalışma kitaplarındaki söz varlığının öğrencilerin söz varlığına aktarımını tespit edebilmek amacıyla sözcük listeleri arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmada söz varlığı öğelerinin sıklık analizleri yapılmış, toplam ve farklı sözcüklerin frekansları, tekrarlanma oranları verilmiştir.

Bulgular

1.Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'ndeki söz varlığı unsurları ile ilgili bulgular

Ders kitaplarında sözcük öğretiminin sadece metinler aracılığıyla yapılmadığı, öğrencilerin birçok sözcüğü alıştırmalardan da öğrenebileceği düşünülerek kitaplar, yönergeleri hariç bir bütün olarak ele alınmış, tamamının söz varlığı çıkarılmıştır. A1, A2, B1 Ders ve Çalışma Kitabı'nın söz varlığı unsurlarına ilişkin genel bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 2: Ders ve çalışma kitaplarında kullanılan söz varlığına ilişkin genel bulgular

	Toplam Sözcük	Farklı Sözcük	Sözcük Tekrarlanma Oranı	Toplam Sözcük Ortalaması	Farklı Sözcük Ortalaması	Sözcük Katsayısı
A1 Ders Kitabı	12.265	2.318	5,29	1.533,125	289,75	0,18
A1 Çalışma Kitabı	6.194	1.688	3,66	774,25	211	0,27
A2 Ders Kitabı	15.664	3.281	4,77	1.958	410,125	0,2
A2 Çalışma Kitabı	8.147	2.222	3,66	1.018	277,75	0,27
B1 Ders Kitabı	18.378	3.925	4,68	2.297	490,62	0,21
B1 Çalışma Kitabı	10.147	2.856	3,55	1.268	357	0,28

Tablo 2'de görüldüğü gibi seviye arttıkça hem ders kitaplarında hem de çalışma kitaplarında toplam sözcük ve farklı sözcük sayılarında artış olmuştur. A1 Ders Kitabı'nda 12.265 toplam, 2.318 farklı; A2 Ders Kitabı'nda 15.664 toplam, 3.281 farklı; B1 Ders Kitabı'nda ise 18.378 toplam, 3.925 farklı sözcük kullanılmıştır. Toplam kelime sayısının farklı kelime sayısına bölünmesi ile elde edilen sözcük tekrarlanma oranı ise A1'de 5,29, A2'de 4,77, B1'de ise 4,68'dir; yani bir sözcük ortalama olarak 4-5 kez tekrar etmiştir. Ünite başına düşen sözcük sayısı incelendiğinde bir ünitenin ortalama 1.500 ila 2.300 sözcükle yazıldığı ve her bir ünite de A1'de ortalama 289, A2'de 410, B1'de ise 490 farklı sözcük kullanıldığı görülmektedir. Farklı kelime oranının toplam kelime oranına bölünmesi ile elde edilen kelime katsayısı ise 0,18 ile 0,21 arasında değişmektedir. Bu kitaplardaki söz varlığının seviyelerle paralelliğinin bir işareti. Çalışma kitaplarındaki benzer durum da tabloda gözükmektedir.

Bir dilde en sık kullanılan kelimelerin belirlenmesinin önemi, söz varlığı çalışmaları açısından oldukça büyüktür. Aksan (2009) her dilde kullanım sıklığı en yüksek ilk 1000 kelimenin genel kullanımın yaklaşık % 80'ini oluşturduğunu ifade etmektedir. A1 Ders Kitabı'nda yer alan ilk 100 sözcüğün toplam sıklığı 5.284'tür ve bu ilk 100 sözcük ders kitabında kullanılmış olan toplam sözcük sayısının %43,08'ini, farklı sözcük sayısının ise %4,31'ini oluşturmaktadır. Bu rakamlardan da anlaşılacağı gibi, ilk 100 sözcük Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde kullanılmış olan toplam sözcük sayısının neredeyse yarısını teşkil etmektedir. Benzer sonuçlar ana dili eğitimi için hazırlanmış ders kitaplarında da ortaya çıkmıştır (İpek-Eğilmez, 2010; Uluçay, 2011). A1 Ders Kitabı'nda kullanılan ilk 1000 sözcük ise toplam sözcük sayısının %87,11'ini, farklı sözcük sayısının %43,14'ünü oluşturmaktadır. Bu durum, ders kitabının neredeyse tamamına yakınının ilk 1000 sözcükle yazıldığını, bunun yanı sıra farklı sözcüklerin sadece yarısının kullanılmış olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan yola çıkıldığında Türkçe öğrenen yabancı bir öğrencinin en sık kullanılan bu 1000 sözcüğü öğrendiğinde kitabın çoğunluğunu anlayacağı varsayılabilir. A2 ve B1 ders kitaplarında, çalışma kitaplarındaki sonuçlar da benzerdir. A2 Ders Kitabı'nda yer alan ilk 100 sözcüğün toplam sıklığı 6.005'tir ve bu ilk 100 sözcük ders kitabında kullanılmış olan toplam sözcük sayısının %38,33'ünü, farklı sözcük sayısının ise %3,04'ünü oluşturmaktadır. İlk 1000 sözcük, toplam sözcük sayısının %80,35'ini, farklı sözcük sayısının %30,47'sini oluşturmaktadır. B1 Ders Kitabı'nda yer alan ilk 100 sözcüğün toplam sıklığı 6.742'dir ve bu ilk 100 sözcük ders kitabında kullanılmış olan toplam sözcük sayısının %36,68'ini, farklı sözcük

sayısının ise %2,54'ünü oluşturmaktadır. Ders Kitabı'nda kullanılan ilk 1000 sözcük, toplam sözcük sayısının %77,75'ini, farklı sözcük sayısının %25,47'sini oluşturmaktadır.

A1, A2 ve B1 seviyesindeki ders ve çalışma kitaplarında en sık kullanılan 20 sözcüğe dair istatistik bilgileri ise şöyledir:

Tablo 3: A1, A2 ve B1 Ders ve Çalışma Kitabı'nda en sık kullanılan 20 sözcüğün istatistiği

Sıra Numarası	A1 Ders Kitabı		A1 Çalışma Kitabı		A2 Ders Kitabı		A2 Çalışma Kitabı		B1 Ders Kitabı		B1 Çalışma Kitabı	
	Sözcükler	Sözcük Sıklığı	Sözcükler	Sözcük Sıklığı	Sözcükler	Sözcük Sıklığı	Sözcükler	Sözcük Sıklığı	Sözcükler	Sözcük Sıklığı	Sözcükler	Sözcük Sıklığı
1.	ben (zamir)	222	var	142	ve	310	ve	194	bir	454	bir	242
2.	var	203	ve	113	bir	270	bir	146	ve	359	ve	177
3.	bir	195	ben (zamir)	106	bu	174	çok	115	ol-	243	ol-	135
4.	ve	185	çok	102	çok	170	için	115	bu	205	çok	133
5.	ne	180	bir	89	git-	169	git-	92	çok	187	da/de	117
6.	çok	139	mı/mi/mu/mü	74	ben	168	ben	90	da/de	184	bu	110
7.	mı/mi/mu/mü	132	ne	71	mı/mi/mu/mü	157	bu	89	ne	148	için	108
8.	bu	131	git-	68	da/de	149	mı/mi/mu/mü	86	için	138	o	94
9.	on	114	bu	63	için	144	sonra	64	mı/mi/mu/mü	130	ben	68
10.	da/de	111	saat	43	ne	133	var	61	git-	112	var	67
11.	git-	99	o	42	sonra	128	iste-	54	yap-	111	insan	66
12.	saat	88	öğrenci	42	al-	127	gel-	53	ben	110	daha	63
13.	sonra	88	da/de	41	ol-	121	da/de	52	iste-	103	ne	62
14.	ev	79	iste-	41	var	108	yap-	50	o	99	mı/mi/mu/mü	62
15.	siz	75	sonra	40	o	106	al-	49	var	99	anne	60
16.	yap-	75	ad	38	yap-	104	ol-	49	ev	97	biz	59
17.	Murat	71	gün	36	iste-	99	ama	48	insan	91	de-	51

18.	nerede	71	ol-	36	gel-	95	ev	47	gel-	89	yap-	48
19.	ad	70	gel-	35	sen	79	anne	46	sonra	89	en (üstün lük)	47
20.	merhab a	67	için	35	ev	74	o	46	de-	88	ev	46

Tablodan da anlaşılacağı üzere kitaplarda en sık kullanılan sözcükler günlük hayatta da sıklıkla kullanılan sözcüklerdir. Aynı sözcüklerin farklı seviyelerde tekrarlandığı görülmektedir. Şahıs isimlerinin diyalog türü metinlerde sık kullanılmasından ötürü, metinde tercih edilen özel isimlerin de genel sıklığı yüksektir. Anlamli öğeler dışında “mı/mi/mu/mü, da/de” gibi görev öğeleri de Türkçe Sözlük'te madde başı olduğu için listeye dâhil edilmiştir.

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandığı söz varlığı unsurları ile ilgili bulgular

Öğrencilerin kullandığı söz varlığı unsurlarına ilişkin genel bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 4: Öğrencilerin kullandığı söz varlığına ilişkin genel bulgular

	Toplam Sözcük	Farklı Sözcük	Sözcük Tekrarlanma Oranı	Toplam Sözcük Ortalaması	Farklı Sözcük Ortalaması	Sözcük Katsayısı
A1 Öğrenci	7.410	1.331	5,56	185,25	33,27	0,17
A2 Öğrenci	10.066	1.693	5,94	251,65	42,325	0,16
B1 Öğrenci	10.722	2.218	4,83	268,05	55,45	0,2

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcüklerin toplam sayısı A1'de 7.410, A2'de 10.066, B1'de 10.722'dir. Farklı sözcük sayısı ise A1'de 1.331, A2'de 1.693, B1'de 2.218'dir. Sözcük tekrarlanma oranı ise 5 civarındadır. Yazılı anlatım başına düşen sözcük sayısı incelendiğinde bir yazılı anlatım çalışmasında öğrencilerin ortalama A1 seviyesinde 185 sözcükle yazarken bunun B1'de 268'e çıktığı görülmektedir.

A1 seviyesindeki yabancı öğrencilerin kullandıkları ilk 100 sözcüğün toplam sıklığı 4.482'dir ve bu ilk 100 sözcük yazılı anlatımlarda toplam sözcük sayısının %60,48'ini, farklı sözcük sayısının ise %7,51'ini oluşturmaktadır. Bu rakamlardan da anlaşılacağı üzere ilk 100 sözcük yazılı anlatımlarda yer alan toplam sözcük sayısının yarısından fazlasını oluşturmaktadır. A2 seviyesindeki öğrencilerin kullandıkları ilk 100 sözcüğün toplam sıklığı ise 5.778'dir ve bu ilk 100 sözcük yazılı anlatımlarda toplam sözcük sayısının %57,4'ünü, farklı sözcük sayısının ise %5,9'unu oluşturmaktadır. B1 seviyesinde de durum benzerdir. Öğrencilerin kullandıkları ilk 100 sözcüğün toplam sıklığı 5.061'dir ve bu ilk 100 sözcük yazılı anlatımlarda toplam sözcük sayısının %47,2'sini, farklı sözcük sayısının ise %4,5'ini oluşturmaktadır. İlk 1000 sözcüğe bakıldığında A1 seviyesindeki yazılı anlatım çalışmalarında kullanılan ilk 1000 sözcük, toplam sözcük sayısının %95,53'ünü, farklı sözcük sayısının %75,13'ünü oluşturmaktadır. A2 seviyesindeki ilk 1000 sözcük ise toplam sözcük sayısının %93,11'ini, farklı sözcük

sayısının %59,06'sını oluşturmaktadır. B1 seviyesindeki yazılı anlatım çalışmalarında kullanılan ilk 1000 sözcük ise toplam sözcük sayısının %88,11'ini, farklı sözcük sayısının %45,08'ini oluşturmaktadır.

A1, A2 ve B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında en sık kullandıkları 20 sözcüğe dair istatistiki bilgiler şöyledir:

Tablo 5: A1, A2 ve B1 seviyesindeki öğrencilerin en sık kullandıkları 20 sözcüğün istatistiği

Sıra Numarası	A1		A2		B1	
	Sözcükler	Sözcük Sıklığı	Sözcükler	Sözcük Sıklığı	Sözcükler	Sözcük Sıklığı
1.	ve	324	çok	365	ve	336
2.	ben	267	ben	361	bir	299
3.	çok	257	ve	344	çok	244
4.	bir	176	bir	216	insan	171
5.	git-	160	o	213	ol-	167
6.	sonra	138	da/de	144	bu	136
7.	var	120	git-	132	da/de	129
8.	ev	109	sonra	120	o	127
9.	da/de	99	en (üstünlük)	116	için	112
10.	o	93	anne	111	en (üstünlük)	88
11.	ad	84	var	111	var	87
12.	sev-	77	gel-	108	gün	75
13.	aile	76	güzel	104	sonra	75
14.	güzel	71	gün	102	ama	74
15.	biz	70	için	95	git-	73
16.	saat	67	bu	92	ben	72
17.	yaş	66	ol-	91	ülke	70
18.	anne	65	ama	89	sosyal medya	64
19.	baba	65	arkadaş	88	her	62
20.	gün	63	her	84	yap-	62

Tablo incelendiğinde öğrencilerin en sık kullandığı sözcüklerin “ve, çok, ben, bir” gibi temel sözcükler olduğu görülmektedir. Seviye artsa da en sık kullanılan ilk 20 sözcük genel olarak benzerdir.

3.Ders ve çalışma kitaplarındaki söz varlığı ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandığı söz varlığının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

3.1.A1 seviyesindeki ders ve çalışma kitapları ile öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan söz varlığının karşılaştırılması

Söz varlığının önemli göstergelerinden biri sözcük tekrarlanma oranı iken bir diğeri de sözcük katsayısıdır. A1 seviyesindeki ders kitabı, çalışma kitabı ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan sözcüklere ilişkin karşılaştırmalar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

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

Tablo 6: A1 seviyesindeki kitaplar ile öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullanılan sözcüklere ilişkin genel bulgular

	Sözcük Tekrarlanma Oranı	Sözcük Katsayısı
Ders Kitabı	5,29	0,18
Çalışma Kitabı	3,66	0,27
Öğrenciler	5,56	0,17

“Toplam sözcük sıklığının farklı sözcük sayısına bölünmesi ile elde edilen sözcük tekrarlanma oranı ile söz varlığı zenginliği ters orantılıdır. Sözcük tekrarlanma oranının yüksek olması, bir metni oluştururken farklı sözcükler kullanmak yerine aynı sözcüklerin defalarca tekrar etmesi anlamına gelmektedir” (İpek-Eğilmez, 2010). Tabloda görüldüğü üzere öğrenciler yazılı anlatımlarında bir sözcüğü yaklaşık olarak 5 kez tekrar etmiştir. Ders kitabında benzer bir sonuç elde edilmiştir. Çalışma kitabında ise bir sözcük yaklaşık 3 kez tekrar edilmiştir. Bu durumda çalışma kitabının farklı sözcük kullanma oranının neredeyse 2 kat daha iyi olduğu söylenebilir. Sözcük katsayısı incelendiğinde de ders kitabı ve öğrencilerin yazılı anlatımlarının yaklaşık aynı olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma kitabı sözcük katsayısı açısından da daha ileri seviyededir.

Bu bölümde öğrencilerin yazılı anlatımlarıyla karşılaştırma yapabilmek için ders ve çalışma kitabındaki sözcükler birleştirilerek ortak bir havuz oluşturulmuştur. Ortak kullanılan sözcüklerin, her iki grubun (ders-çalışma kitabı, öğrencilerin yazılı anlatımları) oluşturduğu genel havuzun yüzde kaçını oluşturduğunun tespit edilmesi oldukça önemlidir. A1 seviyesindeki kitaplarda ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan sözcüklerin toplam sıklığı 25.869'dur. Bu toplam sıklık içinde hem kitaplarda hem de öğrencilerin yazılı anlatımlarında ortak olarak kullanılan sözcüklerin sıklığı ise 18.102'dir. Bu sayı toplam sözcük sayısının %69,97'sine denk gelmektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatımları ve kitaplardaki ortak sözcük kullanımının belirlenmesinde asıl önemli ayırım farklı sözcük kullanımından kaynaklanmaktadır. Aşağıdaki grafikte bu oran yüzdelik olarak gösterilmiştir:

**Şekil 1:** A1 Ders ve Çalışma Kitabı ile öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan ortak sözcükler

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi kitaplar ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında ortak olarak kullanılan farklı sözcükler toplam farklı sözcüklerin %24'ünü oluştururken ortak olmayan farklı sözcükler %76'sını oluşturmaktadır. Ortak olmayan bu %76'lık dilimin %14'ü sadece öğrenciler tarafından kullanılırken

%62'si sadece kitaplarda kullanılmıştır. 827 sözcük hem kitaplarda hem öğrenciler tarafından ortak kullanılmıştır. Bu sözcüklerin büyük bir çoğunluğu temel kelime hazinesine ait günlük yaşam içinde sıklıkla kullanılan sözcüklerdir. Bu ortak sözcük listesinin ilk 20 sözcüğü aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 7: A1 Ders ve Çalışma Kitabı ile öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan ortak söz varlığı

Sıra No	Sözcük	Kitap	Öğr.	Top. Sık.	Sıra No	Sözcük	Kitap	Öğr.	Top. Sık.
1.	ve	299	324	623	11.	ev	113	109	222
2.	ben	328	267	595	12.	o	108	93	201
3.	çok	241	257	498	13.	saat	131	67	198
4.	var	345	120	465	14.	ad	108	84	192
5.	bir	284	176	460	15.	sev-	74	77	151
6.	git-	167	160	327	16.	gün	86	63	149
7.	sonra	128	138	266	17.	anne	81	65	146
8.	ne	251	2	253	18.	yap-	106	35	141
9.	da/de	152	99	251	19.	biz	67	70	137
10.	bu	194	45	239	20.	en	69	62	131

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin yazılı anlatımlarında ve kitaplarda en sık kullanılan sözcük 623 sıklığa sahip olan “ve” sözcüğüdür. Bu sözcüğü 595 sıklıkla “ben”, 498 sıklıkla “çok” ve 465 sıklıkla “var” sözcüğü takip etmektedir. Öğrenciler yazılı anlatım çalışmasını kitaplardaki temalara uygun olarak hazırlanan konularda yapmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin yazılı anlatımlarında kitaplardakine benzer sözcüklerin olması beklenmektedir. Baş (2010), okuma ortamından elde edilen söz varlığının doğrudan yazma ortamına aktarılacağını belirtmektedir. Fakat bu ortak sözcüklerin tamamının kitaplar aracılığıyla öğrenildiği sonucuna varmak yanlış olur. Televizyon, sinema, müzik, okuma kitapları, öğrencilerin bir kısmının Türkiye'yle bağlarının devam etmesi gibi ihtimaller doğrultusunda bu sözcükleri farklı kaynaklardan da edinme imkânlarının olduğu unutulmamalıdır.

3.2.A2 seviyesindeki ders ve çalışma kitapları ile öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan söz varlığının karşılaştırılması

A2 seviyesindeki ders kitabı, çalışma kitabı ve öğrencilerin yazılı anlatımlarının sözcük tekrarlanma oranı ve sözcük katsayısına ilişkin karşılaştırmalar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

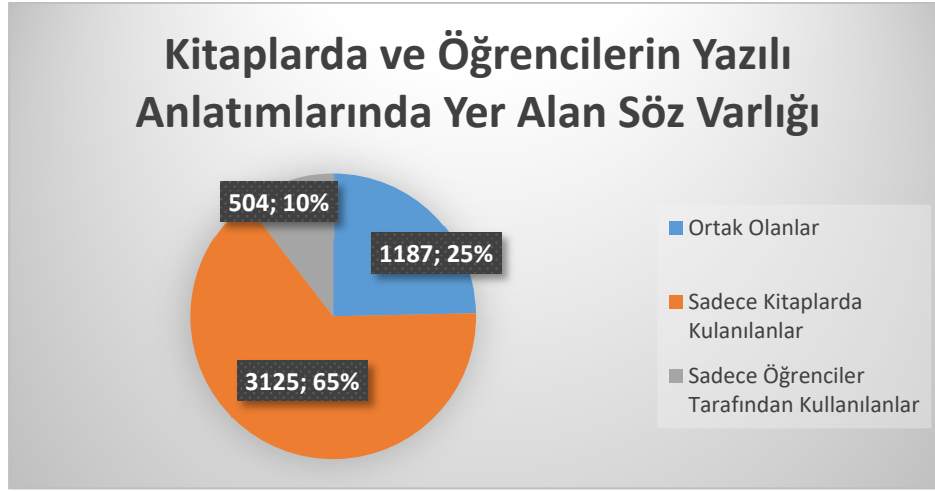
Tablo 8: A2 seviyesindeki kitaplar ile öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullanılan sözcüklere ilişkin genel bulgular

	Sözcük Tekrarlanma Oranı	Sözcük Katsayısı
Ders Kitabı	4,77	0,2
Çalışma Kitabı	3,66	0,27
Öğrenciler	5,94	0,16

Tabloda görüldüğü üzere öğrenciler yazılı anlatımlarında bir sözcüğü yaklaşık olarak 6 kez tekrar etmiştir. Ders kitabında bir sözcük yaklaşık 4, çalışma kitabında ise yaklaşık 3 kez tekrar edilmiştir. Bu durumda ders kitabı ve çalışma kitabının farklı sözcük kullanma oranının neredeyse öğrencilerden 2 kat

daha iyi olduğu söylenebilir. Sözcük katsayısı incelendiğinde de kitapların öğrencilere nazaran daha ileri seviyede olduğu görülmektedir.

A2 seviyesindeki kitaplarda ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan sözcüklerin toplam sıklığı 33.877'dir. Bu toplam sıklık içinde hem kitaplarda hem de öğrencilerin yazılı anlatımlarında ortak olarak kullanılan sözcüklerin sıklığı ise 25.698'dir. Bu sayı toplam sözcük sayısının %75,85'ine denk gelmektedir. Aşağıdaki grafikte farklı sözcük kullanım oranları yüzdelik olarak gösterilmiştir:



Şekil 2: A2 Ders ve Çalışma Kitabı ile öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan ortak sözcükler

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi kitaplar ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında ortak olarak kullanılan farklı sözcükler toplam farklı sözcüklerin %25'ini oluştururken ortak olmayan farklı sözcükler %75'ini oluşturmaktadır. Ortak olmayan bu %75'lik dilimin %10'u sadece öğrenciler tarafından kullanılırken %65'i sadece kitaplarda kullanılmıştır. 1.187 sözcük hem kitaplarda hem öğrenciler tarafından ortak kullanılmıştır. Bu sözcüklerin büyük bir çoğunluğu A1 seviyesindeki gibi temel kelime hazinesine ait günlük yaşam içinde sıklıkla kullanılan sözcüklerdir. Bu ortak sözcüklerin ilk 20'si aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 9: A2 Ders ve Çalışma Kitabı ile öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan ortak söz varlığı

Sıra No	Sözcük	Kitap	Öğr.	Top. Sık.	Sıra No	Sözcük	Kitap	Öğr.	Top. Sık.
1.	ve	504	344	848	11.	var	169	111	280
2.	çok	285	365	650	12.	ol-	170	91	261
3.	bir	416	216	632	13.	gel-	148	108	256
4.	ben	258	361	619	14.	al-	176	65	241
5.	git-	261	132	393	15.	anne	101	111	212
6.	o	152	213	365	16.	en	96	116	212
7.	bu	263	92	355	17.	ne	175	36	211
8.	için	259	95	354	18.	gün	102	102	204
9.	da/de	201	144	345	19.	yap-	154	48	202
10.	sonra	192	120	312	20.	her	111	84	195

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin yazılı anlatımlarında ve kitaplarda en sık kullanılan sözcük 848 sıklığa sahip olan “ve” sözcüğüdür. Bu sözcüğü 650 sıklıkla “çok”, 632 sıklıkla “bir” ve 619 sıklıkla “ben” sözcüğü takip etmektedir. Ortak kullanılan bu sözcüklerin tamamını öğrencilerin kitaplardan öğrendiği söylenilemez; ancak kitapların öğrencilerin sözcük edinimi açısından faydalandıkları ilk kaynak olduğu gerçeği de inkâr edilemez.

3.3.B1 seviyesindeki ders ve çalışma kitapları ile öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan söz varlığının karşılaştırılması

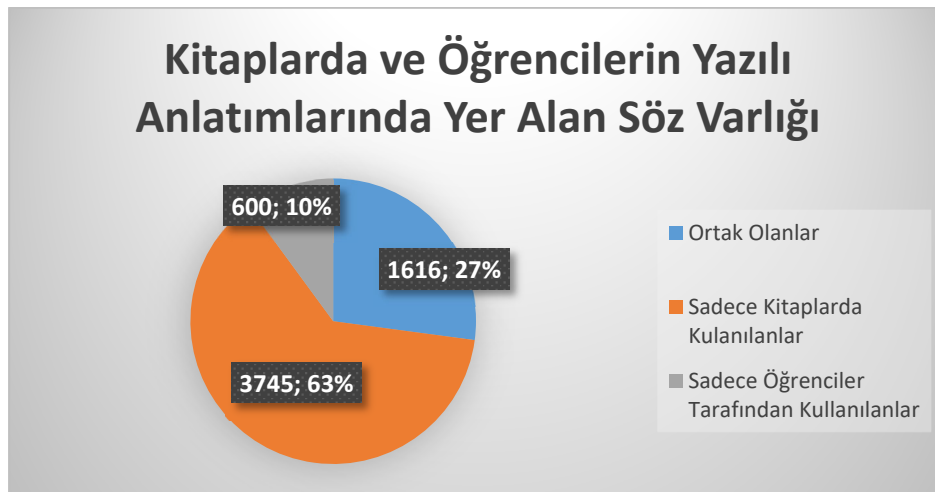
B1 seviyesindeki ders kitabı, çalışma kitabı ve öğrencilerin yazılı anlatımlarının sözcük tekrarlanma oranı ve sözcük katsayısına ilişkin karşılaştırmalar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 10: B1 seviyesindeki kitaplar ile öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullanılan sözcüklere ilişkin genel bulgular

	Sözcük Tekrarlanma Oranı	Sözcük Katsayısı
Ders Kitabı	4,68	0,21
Çalışma Kitabı	3,55	0,28
Öğrenciler	4,83	0,2

Tabloda görüldüğü üzere öğrenciler yazılı anlatımlarında bir sözcüğü yaklaşık olarak 4 kez tekrar etmiştir. Ders kitabında da bir sözcük yaklaşık 4, çalışma kitabında ise yaklaşık 3 kez tekrar edilmiştir. Bu durumda ders kitabı, çalışma kitabının ve öğrencilerin farklı sözcük kullanma oranının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Sözcük katsayısı incelendiğinde çalışma kitabı biraz daha ileri seviyede olmasına rağmen yine de oldukça yakındır. Bu istatistikler B1 seviyesindeki öğrencilerin diğer seviyelere nazaran söz varlığının gelişmiş olduğu ve kitaplara yaklaştığı sonucuna ulaşılabilir.

B1 seviyesindeki kitaplarda ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan sözcüklerin toplam sıklığı 39.247'dir. Bu toplam sıklık içinde hem kitaplarda hem de öğrencilerin yazılı anlatımlarında ortak olarak kullanılan sözcüklerin sıklığı ise 30.636'dır. Bu sayı toplam sözcük sayısının %78,05'ine denk gelmektedir. Aşağıdaki grafikte farklı sözcük kullanım oranları yüzdeler olarak gösterilmiştir:



Şekil 3: B1 Ders ve Çalışma Kitabı ile öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan ortak sözcükler

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi kitaplar ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında ortak olarak kullanılan farklı sözcükler toplam farklı sözcüklerin %27'sini oluştururken ortak olmayan farklı sözcükler %73'ünü oluşturmaktadır. Ortak olmayan bu %73'lük dilimin %10'u sadece öğrenciler tarafından kullanılırken %63'ü sadece kitaplarda kullanılmıştır. 1.616 sözcük hem kitaplarda hem öğrenciler tarafından ortak kullanılmıştır. Bu ortak sözcüklerin ilk 20'si aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 11: B1 Ders ve Çalışma Kitabı ile öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan ortak söz varlığı

Sıra No	Sözcük	Kitap	Öğr.	Top. Sık.	Sıra No	Sözcük	Kitap	Öğr.	Top. Sık.
1.	bir	696	299	995	11.	var	166	87	253
2.	ve	536	336	872	12.	ben	178	72	250
3.	çok	320	244	564	13.	ne	210	20	230
4.	ol-	378	167	545	14.	gıt-	154	73	227
5.	bu	315	136	451	15.	yap-	159	62	221
6.	da/de	301	129	430	16.	en	118	88	206
7.	yer	50	311	361	17.	sonra	128	75	203
8.	için	246	112	358	18.	gün	127	75	202
9.	insan	157	171	328	19.	iste-	141	47	188
10.	o	193	127	320	20.	ev	143	45	188

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin yazılı anlatımlarında ve kitaplarda en sık kullanılan sözcük 995 sıklığa sahip olan “bir” sözcüğüdür. Bu sözcüğü 872 sıklıkla “ve”, 564 sıklıkla “çok” ve 545 sıklıkla “ol-” sözcüğü takip etmektedir.

Tartışma ve sonuç

Yabancılara Türkçe öğretimine olan ilginin artmasına paralel olarak bu alanda hazırlanan öğretim setlerinin sayısı da gün geçtikçe artmaktadır. Bu öğretim setleri Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına uygun olarak hazırlansa da programda yabancı dil öğretilirken hangi seviyede hangi sözcüklerin öğretilmesi gerektiğiyle ilgili belirli bir ölçüt bulunmamaktadır. Bu durumda ilk önce hedef dilde en sık kullanılan sözcüklerin öğretilmesi gerektiği fikrinden yola çıkılsa da eldeki verilerin yeterli olmamasından dolayı ders kitaplarındaki söz varlığında çeşitli farklılıklar bulunmakta, kimi zaman söz varlığı seçimi ders kitabı yazarlarının sevgilerine ve kişisel görüşlerine bağlı kalmaktadır. Bu noktada bu ders kitaplarını kullanan yabancı öğrencilerin söz varlığına yönelik çalışmalar da hangi seviyede neleri bildiklerini göstermesi ve ders kitaplarının etkililiğinin anlaşılması açısından önemlidir. Özellikle Türkiye dışında Türkçe öğrenen öğrenciler için dil girdisi daha kısıtlı olduğu için ders kitapları daha fazla önem kazanmaktadır. Hedef kitlenin söz varlığı ve ihtiyaçları göz ardı edilerek hazırlanacak ders kitaplarından yeterince fayda sağlanamayacağı açıktır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak ilk önce Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'ndeki ders ve çalışma kitaplarının söz varlığı incelenmiştir. Kitapların söz varlığını daha geniş bir çerçevede görebilmek amacıyla genel durum aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 12: Ders ve çalışma kitaplarının söz varlığı

Kitaplar	Toplam Sözcük	Farklı Sözcük
A1 Ders Kitabı	12.265	2.318
A1 Çalışma Kitabı	6.194	1.688
A2 Ders Kitabı	15.664	3.281
A2 Çalışma Kitabı	8.147	2.222
B1 Ders Kitabı	18.378	3.925
B1 Çalışma Kitabı	10.147	2.856

Tablo değerlendirildiğinde ders kitaplarında ve çalışma kitaplarındaki toplam sözcük sayısının, farklı sözcük sayısına oranla önemli ölçüde fazla olduğu görülmektedir. Ders kitapları hacim bakımından çalışma kitaplarına oranla daha geniş olduğu için kullanılan söz varlığı açısından da daha kapsamlıdır. Ders kitaplarının öğrenci seviyesi arttıkça söz varlığı açısından da toplam ve farklı sözcük bakımından artması beklenir. Bu çalışmada da seviyelere bağlı olarak söz varlığının arttığı gözlemlenmiştir.

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nden elde edilen veriler diğer öğretim setleriyle de karşılaştırılabilir. Arslan (2014), Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerini incelediği çalışmasında serinin birinci kitabında (A1, A2 Düzey) toplam 5.524 sözcük tespit etmiştir. İkinci kitapta (B1 Düzey) ise toplam 13.412 sözcük bulmuştur. Ancak bu çalışmada sadece okuma metinleri araştırma kapsamında incelendiği için doğru bir karşılaştırma yapmak mümkün görünmemektedir. Göçen ve Okur (2016) ise Gazi Yabancılar için Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ve İstanbul Yabancılar için Türkçe olmak üzere üç seti incelemişlerdir. Gazi Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında A1 seviyesinde toplam 12.468, farklı 1.871; A2 seviyesinde toplam 14.562; B1 seviyesinde toplam 19.549, farklı 3.214 sözcük kullanılmıştır. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında A1 seviyesinde toplam 13.160, farklı 2.037; A2 seviyesinde 20.409, farklı 2.921; B1 seviyesinde toplam 51.221, farklı 5.688 sözcük kullanılmıştır. İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında A1 seviyesinde toplam 11.772, farklı 1.240; A2 seviyesinde 14.229, farklı 2.047; B1 seviyesinde toplam 19.656, farklı 2.831 sözcük kullanılmıştır. Buna göre en zengin söz varlığına sahip olan setin Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti olduğu söylenebilir. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti toplam sözcük sayısı açısından diğer iki setle benzerlik göstermektedir. Öğretim setlerinin tamamında dil seviyeleriyle ilişkili olarak düzenli bir artış olduğu görülmektedir.

Ders kitaplarında kullanılan toplam sözcük sayısı 46.307, farklı sözcük sayısı 9.524'tür. Ders kitaplarında kullanılan toplam sözcük sayısının farklı sözcük sayısına oranı 4,86'dır. Bu veri, ders kitaplarında kullanılmış olan bir sözcüğün ortalama olarak 4 defa tekrar edildiğini göstermektedir. Kitaplarda her bir ünite başına düşen yaklaşık toplam sözcük sayısı 1.929, farklı sözcük sayısı 396 olarak bulunmuştur. Farklı sözcük ortalamasının toplam sözcük ortalamasına bölünmesi ile elde edilen sözcük katsayısı 0,2'dir.

Çalışma kitaplarında ise kullanılan toplam sözcük sayısı 24.488, farklı sözcük sayısı 6.766'dır. Çalışma kitaplarında kullanılan toplam sözcük sayısının farklı sözcük sayısına oranı 3,61'dir. Bu veri, ders kitaplarında kullanılmış olan bir sözcüğün ortalama olarak 3 defa tekrar edildiğini göstermektedir. Kitaplarda her bir ünite başına düşen yaklaşık toplam sözcük sayısı 1.020, farklı sözcük sayısı 281 olarak bulunmuştur. Farklı sözcük ortalamasının toplam sözcük ortalamasına bölünmesi ile elde edilen sözcük katsayısı 0,27'dir.

Bu araştırmanın önemli sonuçlarından biri de en çok kullanılan sözcüklerin, toplam sözcük sayısının ne kadarlık bir dilimine sahip olduğunun belirlenmesidir. A1 seviyesindeki ders kitabında en sık kullanılan ilk 100 sözcük, toplam sözcük sıklığının %43,08'ini; ilk 1000 sözcük ise %87,11'ini oluşturmaktadır. A2 seviyesindeki ders kitabında en sık kullanılan ilk 100 sözcük, toplam sözcük sıklığının %38,33'ünü; ilk 1000 sözcük ise %80,35'ini oluşturmaktadır. B1 seviyesindeki ders kitabında en sık kullanılan ilk 100 sözcük, toplam sözcük sıklığının %36,68'ini; ilk 1000 sözcük ise %77,75'ini oluşturmaktadır. Çalışma kitaplarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. A1 seviyesindeki çalışma kitabında en sık kullanılan ilk 100 sözcük, toplam sözcük sıklığının %43,09'unu; ilk 1000 sözcük ise %88,89'unu oluşturmaktadır. A2 seviyesindeki çalışma kitabında en sık kullanılan ilk 100 sözcük, toplam sözcük sıklığının %39,97'sini; ilk 1000 sözcük ise %84,96'sını oluşturmaktadır. B1 seviyesindeki çalışma kitabında en sık kullanılan ilk 100 sözcük, toplam sözcük sıklığının %37,52'sini; ilk 1000 sözcük ise %79,2'sini oluşturmaktadır. Bu veriler, öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ilk 100 sözcüğün toplam sözcük sayısının yarısına yakını, ilk 1000 sözcüğün ise tamamına yakını oluşturduğunu göstermektedir. Bu durumda sözcük öğretimi açısından ilk 100 sözcüğün ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Kitap yazarlarının özellikle en sık kullanacakları ilk 100 sözcüğün seçimine özen göstermesi gerekmektedir. Bu kitaplarla Türkçeyi öğrenen bir öğrenci en sık kullanılan 1000 sözcüğü öğrenirse kitabın çoğunluğunu anlayabilir. Günlük iletişim açısından da dilde en sık kullanılan sözcüklerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu hem ana dili öğretimi için hem de yabancılarla Türkçe öğretimi için oldukça önemlidir. Sözcük sıklığı ile ilgili yapılan diğer araştırmalar da ilk 100 sözcüğün önemini ortaya koymaktadır. Word (*akt.* Aksoy, 1936), yaptığı çalışmada ilk 100 sözcüğün genel sözcük kullanımının %58,8'ini oluşturduğunu söylemektedir. Pilav'ın (2008) araştırmasında ise ilk 100 sözcük toplam sözcüğün %47'sine denk gelmiştir.

Ders ve çalışma kitabında kullanılan söz varlığı karşılaştırıldığında her üç düzeyde ortak olarak kullanılan söz varlığı öğelerinin toplam söz varlığının %73'ünü oluşturduğu, farklı sözcükler açısından karşılaştırıldığında ise bunların %9'luk bir orana sahip olduğu tespit edilmiştir. “bir, ve, çok, bu, ben, var, da/de, ne, ol-, git-” gibi temel sözcükler üç yaygınlıkta en sık kullanılanlar arasındadır.

Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı'nda en sık kullanılan sözcükler “ben, var, bir, ve, ne, çok, mı/mi/mu/mü, bu, on, da/de, git-, saat, sonra, ev, siz, yap-, Murat, nerede, ad, merhaba” sözcükleridir. Göçen ve Okur'un (2016), A1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarındaki temel sözcüklerin birleştirilmesiyle elde ettiği sıklık listesiyle karşılaştırıldığında setlerin dördünde “bir, ben, ve, var, çok, mı/mi/mu/mü, ne, bu, ev, yap-, git-” sözcüklerinin en sık kullanılan ilk 20 sözcük arasında yer aldığı görülmektedir.

Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabı'nda en sık kullanılan sözcükler “ve, bir, bu, çok, git-, ben, mı/mi/mu/mü, da/de, için, ne, sonra, al-, ol-, var, o, yap-, iste-, gel-, sen, ev” sözcükleridir. A2 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarının söz varlığıyla karşılaştırıldığında setlerin dördünde “ben, bir, bu, çok, da/de, git-, için, mı/mi/mu/mü, ne, o, ol-, sonra, yap-” sözcüklerinin en sık kullanılan ilk 20 sözcük arasında yer aldığı görülmektedir.

Yedi İklim Türkçe B1 Ders Kitabı'nda en sık kullanılan sözcükler “bir, ve, ol-, bu, çok, da/de, ne, için, mı/mi/mu/mü, git-, yap-, ben, iste-, o, var, ev, insan, gel-, sonra, de-” sözcükleridir. B1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarının söz varlığıyla karşılaştırıldığında setlerin dördünde “ben, bir, bu, çok, da/de, ev, gel-, için, insan, mı/mi/mu/mü, o, ol-, var, ve” sözcüklerinin en sık kullanılan ilk 20 sözcük arasında yer aldığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak incelenen seviyelere göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığının genel durumu aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 13: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz varlığı

Seviye	Toplam Sözcük	Farklı Sözcük
A1	7.410	1.331
A2	10.066	1.693
B1	10.722	2.218

Tablo incelendiğinde öğrencilerin devam ettiği kur ile öğrenci başına düşen toplam sözcük ve farklı sözcük sayısının doğru orantılı olduğu görülmektedir. En yüksek oranda sözcük kullanımına B1 seviyesindeki öğrencilerde rastlanmaktadır. Öğrencilerin yaptığı yazılı anlatımlarda kullanılan toplam sözcük sayısı 28.198, farklı sözcük sayısı 5.242'dir. Öğrencilerin kullandıkları toplam sözcük sayısının farklı sözcük sayısına oranı 5,37'dir. Bu veri, yazılı anlatımlarda kullanılmış olan bir sözcüğün ortalama olarak 5 defa tekrar edildiğini göstermektedir. Öğrenci başına düşen yaklaşık toplam sözcük sayısı 234, farklı sözcük sayısı 43 olarak bulunmuştur. Farklı sözcük ortalamasının toplam sözcük ortalamasına bölünmesi ile elde edilen sözcük katsayısı 0,18'dir.

Bu araştırmanın önemli sonuçlarından biri de en çok kullanılan sözcüklerin, toplam sözcük sayısının ne kadarlık bir dilimine sahip olduğunun belirlenmesidir. A1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında en sık kullandığı ilk 100 sözcük, toplam sözcük sıklığının %60,48'ini; ilk 1000 sözcük ise %95,53'ünü oluşturmaktadır. A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında en sık kullandığı ilk 100 sözcük, toplam sözcük sıklığının %57,4'ünü; ilk 1000 sözcük ise %93,11'ini oluşturmaktadır. B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında en sık kullandığı ilk 100 sözcük, toplam sözcük sıklığının %47,2'sini; ilk 1000 sözcük ise %88,11'ini oluşturmaktadır. Bu veriler, öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ilk 100 sözcüğün toplam sözcük sayısından yarısından fazlasını, ilk 1000 sözcüğün ise tamamına yakını oluşturduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığı karşılaştırıldığında her üç seviyede ortak olarak kullanılan söz varlığı öğelerinin toplam söz varlığının %73'ünü oluşturduğu, farklı sözcükler açısından karşılaştırıldığında ise bunların %12'lik bir orana sahip olduğu tespit edilmiştir. “ve, çok, ben, bir, o, da/de, git-, sonra, var, ol-” gibi temel sözcükler üç yaygınlıkta en sık kullanılanlar arasındadır.

A1 seviyesindeki öğrencilerin en sık kullandıkları sözcükler “ve, ben, çok, bir, git-, sonra, var, ev, da/de, o, ad, sev-, aile, güzel, biz, saat, yaş, anne, baba, gün” sözcükleridir. A2 seviyesindeki öğrencilerin en sık kullandıkları sözcükler “çok, ben, ve, bir, o, da/de, git-, sonra, en, anne, var, gel-, güzel, gün, için, bu, ol-, ama, arkadaş, her” sözcükleridir. B1 seviyesindeki öğrencilerin en sık kullandıkları sözcükler ise “ve, bir, çok, insan, ol-, bu, da/de, o, için, en, var, gün, sonra, ama, git-, ben, ülke, sosyal medya, her, yap-” sözcükleridir.

Araştırmada üçüncü olarak, öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan söz varlığıyla ders ve çalışma kitaplarının söz varlığı karşılaştırılmıştır. A1 seviyesindeki öğrencilerin ve kitapların söz varlığının karşılaştırılması sonucunda 827 sözcüğün ortak olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kullandığı 503 sözcüğün kitaplarda kullanılmadığı, buna karşın kitaplarda kullanılan 2190 sözcüğün ise öğrenciler tarafından kullanılmadığı görülmüştür.

A2 seviyesindeki öğrencilerin ve kitapların söz varlığının karşılaştırılması sonucunda 1187 sözcüğün ortak olduğu tespit edilmiştir. 504 sözcük sadece öğrenciler tarafından kullanılırken, 3125 sözcük ise sadece kitaplarda geçmektedir.

B1 seviyesindeki öğrencilerin ve kitapların söz varlığı karşılaştırıldığında ise ortak olan sözcük sayısının 1616 olduğu tespit edilmiştir. 600 sözcük sadece öğrenciler tarafından kullanılırken, 3745 sözcük ise sadece kitaplarda kullanılmıştır.

Öğrencilerin kullandığı ve kitaplarda ortak olarak kullanılan sözcükler toplam sözcük açısından A1 seviyesinde %69,97, A2 seviyesinde %75,85, B1 seviyesinde %78,05'lik bir dilimi oluşturmaktadır. Farklı sözcük kullanımı açısından karşılaştırıldığında ise A1 seviyesinde %24, A2 seviyesinde %25, B1 seviyesinde %27'lik bir dilimi oluşturmaktadır.

Buna göre toplam sözcük açısından bakıldığında öğrencilerin kullandığı kitaplarla öğrencilerin yazılı anlatımları arasında büyük ölçüde benzerlik olduğu görülmektedir. Sadece öğrencilerin kullandığı sözcüklerin önemli bir kısmını özel isimler oluşturmaktadır. Bu da kitapların öğrencilerin söz varlığı üzerinde oldukça etkili olduğu sonucunu doğurmaktadır. Televizyon, internet, müzik, kitaplar, Türkiye'yle olan tarihî ve kültürel bağlardan kaynaklanan dostluk, yakın coğrafi bölgelerde bulunmak, turizm gibi faktörler de öğrencilerin farklı yerlerden sözcükleri söz varlığına katmalarına yardımcı olmaktadır. Çangal'ın (2013) araştırması da bunu desteklemektedir. Farklı sözcük kullanımında özellikle tek sıklıkla kullanılan sözcükler arasında fark olmasının en önemli sebepleri arasında bunlar sayılabilir.

Öneriler

- Türkçe öğrenen yabancıların söz varlığını geliştirmede etkin rol oynayan ders kitaplarına seçilecek sözcükler, seviyelere uygun olarak düzenlenmelidir.
- Ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri söz varlığı temel seviyede öğretilmelidir.
- Ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin söz varlığı da dikkate alınmalı, kitaplar buna göre yapılandırılmalıdır.
- Yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan ders kitaplarındaki söz varlığının öğrencilerin söz varlığına ve sözcük öğretim sürecine nasıl bir katkı sağladığı üzerine betimsel ve deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Açık, F. (2013). Temel Türkçe (A1-A2) için söz dağarcığı tespit denemesi. *Abdurrahman Güzel için armağan kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acil_temel_turkce_soz_dagarcigi.pdf
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2015). *Türkçenin sözcük varlığı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (1936). *Bir dili öğrenmek için en lüzumlu kelimeler ve bu kelimelerin belirtme usulü*. Gaziantep: Gaziantep Halkevi Dil, Edebiyat, Tarih Şubesi Yayınları.

- Altıkulaçoğlu, S. (2010). Yabancı dil sınıflarında eşdizimli sözcük öğretimi ve ana dilinin rolü. *Dil Dergisi*, 148, 37-52.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, N. (2014). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aykaç, N. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı üretimlerinde yer alan söz varlığı üzerine bir inceleme (Van ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma öğretimi. (Ed. M. Durmuş, A. Okur), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 309-331). Ankara: Grafiker yayınları.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişimde çocuk edebiyatının rolü. *TÜBAR (Türklük Bilimi Araştırmaları)*, 27/Bahar, 137-159.
- Bozkurt, B. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde orta seviye (B1-B2 düzeyi) hedef sözcük belirleme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Büyükkız, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyükyavuz, O. (2014). Yabancı dil öğretiminde sözcük bilgisinin önemi: Başlıca öğrenme ve öğretme uygulamaları. (Ed. A. Şahin), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (s. 441-451). Ankara: Pegem Yayınları.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (3. Basım) (Çev. Ed. M. Gün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, S. (2014). *Yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarında kullanılan söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çınar, İ. ve İnce, B. (2015). Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki söz varlığına derlem temelli bir bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 198-209.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Demirci, S. (2015). *İlkokul 3. sınıflarda hedef söz varlığının geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dong, T., Shi, W.-X. & Huang, Y.-H. (2010). A Research on evaluation of written productive vocabulary based on sugeno measure. *Proceedings of the ninth international conference on machine learning and cybernetics*, Qingdao, 11-14 July 2010.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Göçen, G. ve Okur, A. (2016). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı ve yaygınlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 447-475.
- Hayran, T. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında söz varlığına yönelik bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- İpekçi, A. (2005). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kelime serveti üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- İpek-Eğilmez, N. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, Ö. (2019). *Kelime öğretimi*. (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim*. (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Mondira, J. A. & Wiersma, B. (2004). Receptive, productive, and receptive+productive L2 vocabulary learning: What difference does it make? (Ed. P. Bogaards and B. Laufer), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition and testing* (pp. 79-100). Amsterdam: Benjamins.
- Mustafaoğlu, R. (2018). *Yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarının söz varlığı bakımından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nation, I. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Okur, A. (2013). Yaşam boyu okuma için okuma öğretimi. (Ed. A. Okur), *Yaşam boyu okuma eğitimi* (s. 1-45). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özdemirel, A. Y. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pilav, S. (2008). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, N. D. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin ilişkisel söz varlığı açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3, 809-827.
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. (11. Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uluçay, M. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlere altyapı oluşturmada yeterliliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Uluçay, M. (2016). *Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Uzdu Yıldız, F. (2013). Sözcük ve sözcük öğretimi. (Ed. M. Durmuş ve A. Okur), *Yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 357-364). Ankara: Grafiker yayınları.
- Vandewalle, J. (1999). Pratik Türkçe öğretiminde karşılaşılan bazı sorunlar ve çözümleri. *A. Ü. Tömer Dil Dergisi*, 82.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yunus Emre Enstitüsü (2015). *Yedi iklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti A1, A2, B1*. (Ed. E. Barın, Ş. Çobanoğlu, Ş. Ateş, M. Balcı, C. Özdemir). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.

11. Dijital okuryazarlık becerisi ve ana dili eğitimi çerçevesinde dijital okuryazarlığa ilişkin öğrenci ve akademisyen algıları¹

Göknur GÜNAY²

Mehtap ÖZDEN³

APA: Günay, G. & Özden, M. (2022). Dijital okuryazarlık becerisi ve ana dili eğitimi çerçevesinde dijital okuryazarlığa ilişkin öğrenci ve akademisyen algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 162-182. DOI: 10.29000/rumelide.1104172.

Öz

Bu çalışmanın amacı 21. yüzyıl okuryazarlık türlerinden biri olan dijital okuryazarlığın, Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan lisans ve lisansüstü öğrenciler ile akademisyenler tarafından nasıl algılandığının anlaşılmasıdır. Öncelikle araştırmada, yeni okuryazarlık araştırmalarının çerçevesi çizilerek dijital okuryazarlıkla ilgili literatürde saptanan boyutlar ele alınmıştır. Ana dili ve dijital okuryazarlık ilişkisine değinildikten sonra araştırmanın yöntem ve bulgularına yer verilmiştir. Araştırma sorusu, Türkçe Eğitimi bölümlerinde okuyan lisans ve lisansüstü öğrencileri ile akademisyenlerin dijital okuryazarlık konusuna bakış açıları nedir ve bu konudaki öz yeterlikleri nasıldır, olarak belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Veriler görüşme yöntemiyle toplanmış ve betimsel analiz anlayışına göre analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde; lisans öğrencilerinin konuyu daha çok internetten okuma ve yazma işi olarak gördükleri, dijital okuryazarlığı Türkçe dersi bağlamından daha çok eğitim teknolojisi içeriği olarak ele aldıkları; lisansüstü seviyede öğrenim gören öğrencilerin konuyu okuryazarlık temelinde, bilgiye erişebilme onu paylaşabilme yönüyle gördükleri, sosyal medya kullanımıyla ve de ayrıca medya okuryazarlığı alanıyla ilişkilendirdikleri; akademisyenlerin dijital okuryazarlığın sınırlarının ve dersleri bağlamında çerçevesinin muğlak olduğunu düşündükleri, uzaktan eğitimle dijital okuryazarlığı birbirine çok yakın algıladıkları, fonksiyonel becerilerde bir kısmının kendilerini yetersiz hissettikleri gibi birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Teknolojiyle insanların yaşantılarının ve düşünce şekillerinin anbean değişikliğe uğradığı düşünüldüğünde ana dili derslerinde dijital okuryazarlığın çerçevesinin çizilerek bu becerinin kazandırılabilmesi için bu konudaki çalışmaların artırılması ve hız kazanması gerektiği sonuçlarına varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Ana dili, dijital okuryazarlık, okuryazarlık, teknoloji, düşünce

Digital literacy skills and perceptions of students and scholars in the context of native language education.

Abstract

- 1 Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi bünyesinde hazırlanan ve 2022 yılında tamamlanan “Türkçe Eğitiminde Dijital Okuryazarlık: Bir Karma Yöntem Araştırması” adlı tez çalışmasının bulgularının bir kısmı kullanılarak üretilmiştir.
- 2 YL Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD (Çanakkale, Türkiye), goknurgunay@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3370-6945 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: .23.02.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104172]
- 3 Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Çanakkale, Türkiye), mehtapgunes@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0385-5744

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 aim of this study it is to understand how digital literacy, which is one of the 21st century literacy types, is perceived by the students (undergraduate and graduate) and academicians studying in the Department of Turkish Education. First of all, in the research, the dimensions determined in the literature related to digital literacy were discussed by drawing the framework of new literacy researches. After mentioning the relationship between mother tongue and digital literacy, the methods and findings of the research are given. The research question was determined as what are the perspectives of undergraduate and graduate students and academicians studying in Turkish Education departments on digital literacy and how are their self-efficacy in this subject. Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the study. The data were collected by interview method and analyzed according to the descriptive analysis approach. As a result of the findings obtained undergraduate students see the subject more as reading and writing from the internet, they deal with digital literacy in terms of educational technology content rather than the context of Turkish lesson; students studying at the graduate level associate the subject with literacy, accessing information, sharing it, using social media and also with the field of media literacy; Some conclusions have been reached such as that academics think that the boundaries of digital literacy and its framework in the context of its lessons are ambiguous, that they perceive distance education and digital literacy very close to each other, and that some of them feel inadequate in functional skills. Considering that people's lives and ways of thinking are changed moment by moment with technology, it has been concluded that the framework of digital literacy in mother tongue lessons should be drawn and studies on this issue should be increased and accelerated in order to acquire this skill.

Keywords: Native language, digital literacy, literacy, technology, thought

Giriş

Türkçe dersi ana dili eğitimi dersidir. Ülkemizde Türkçe eğitiminin 1992 yılından bu yana Edebiyat Bölümlerinden ayrı bir şekilde değerlendirildiği bilinmektedir. Ana diliyle ilgili tüm incelemelerin yapıldığı Türkçe Eğitimi bölümlerinin oluşumu henüz çok yenidir. Öncesinde Edebiyat Bölümleri bünyesinde lisansüstü seviyede çalışmalar devam etse de alanın müstakil olması bir ihtiyacın sonucudur. Türkçe branşı ortaokullarda ana dilini şekillendiren en önemli branştır. Çocukların özellikle soyut işlemler dönemine de geçişiyle (Piaget, 1952: 10) ana dili ve düşünce konusunda çocuğun hayatında önemli temellerin Türkçe dersiyle atıldığı düşünülebilir.

Teknoloji gelişirken bireylerin ve insan topluluklarının algısı değişmektedir. Ana dili ve düşüncenin birbirinden ayırt edilemez, karmaşık ve zihinsel bir bütünü oluşturduğu ispatlanması zihinsel işlemler söz konusu olduğundan karmaşık ancak kabul edilen bir durumdur. Ana dili, bütün toplumsal kodlardan kişinin üst soyundan aldığı genetik kodlarına, bireyin beyin yapısından anne karnı ve hayattaki çevresine kadar pek çok değişkeni göz önünde bulundurmayı gerektiren olağanüstü bir yapıdır. Dil ve düşünce zamanla değişirken kişisel yaşamda, iş yaşamında ve eğitim öğretimde teknolojinin kapladığı alan artmıştır. Teknolojik gelişmelerle dijital araçları bir beceri olarak kullanabilmenin değeri kişilerin hayatını doğrudan etkilemektedir. Hayatımızla teknolojinin şu anki durumu derecesinde bütünleşmiş her şey düşüncelerimiz ve davranışlarımız üzerinde etkili olur.

İnsan anlama ve anlatma yetisiyle doğar. Beynimiz çok çeşitli uyarınları seçerek alır, yorumlar, anlam oluşturur, örgütler ve yeni anlatıları dünyaya sunar. İnsan zihninin anlatma becerileriyle ortaya koyduğu her şey bir zihnin ürünü, bir kompozisyonudur. Dijital araçların tüketicisi olma esnasında birden çok

duyu organına hitap eden çok katmanlı bir metnin (akt. Ulu ve Avşar Tuncay, 2017: 763) alıcısı konumunda bulunmaktadır. Dijital araçların anlatıları bireyler ve makinelere verilen komutlarla oluşturulmuş birer anlatıdır. Dolayısıyla dijital araçların okuryazarlık boyutu, teknolojiyle katmanı artan ve uyarıcıları çoğalan bir metni anlamak gibi görülmelidir. Tıpkı okuma gibi ancak daha fazla duyu organına hitap etmesi, daha fazla uyarıcı daha hızlı içermesi ve hayatımızda işlevsel olarak kullanım alanının genişliği gibi sebeplerle daha karmaşık zihinsel birtakım işlemler gerektirebilen bir süreç olarak yönetilmelidir. Bireylerin oluşturduğu her bir dijital ürün de çok katmanlı metin oluşturma sürecidir. Temelde okuma yazma anlamıyla yola çıkan ve kavram alanını genişleten, karmaşık ve çok katmanlı beceri haline gelen okuryazarlığın, bir boyutu olarak dijital süreçlerin ele alınması zorunluluğu doğmaktadır.

Okuryazarlık nedir?

Okuryazarlık kavramının anlamına değinilmeden önce bahsedilmesi gereken kavram beceri kavramıdır. Okuryazarlığın bir çeşit beceri olduğu bilinmektedir. Öyleyse bir kavram olarak becerinin irdelenmesi gerekir. Beceri kavramı “Hayat Boyu Öğrenme” kapsamında oluşturulan Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ve ülkemizdeki uygulaması olarak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde yer bulan bilgi ve yetkinlik kavramıyla ilişkili üç kavramdan biridir. (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2021). Cansoy (2018: 3114) çalışmasında beceri kavramına; problemleri çözebilmeyi, iş ve görevleri gerçekleştirebilmeyi; yeterli bilgi ve niteliği belirli bağlamlarda kullanılarak karmaşık bazı görevlerin üstesinden gelme (Rychen ve Salganik, 2003; akt., Ananiadou ve Claro, 2009: 8) tanımıyla yer vermiştir. Öyleyse beceri bireyde bir bilginin varlığından ya da yokluğundan çok uygun bağlamda ihtiyaç dahilinde bilgiyi işlevsel ve eleştirel bir şekilde kullanabilme edimidir. Beceri, bağlama ve değişen şartlara göre gelişim göstermelidir. Bu durumda herhangi bir alana ait becerinin yeterliliği hiçbir zaman durağan değildir. Önceleri “davranışlar bütünü”, ardından “bilgiler ve zihinsel işlemler sistemi” olarak ele alınan beceri, günümüzde zihinde yapılandırma işlem ve süreçleri olarak görülmektedir (Güneş, 2012: 3).

Okuryazarlık becerisi ise kod çözüme (okuma), harfleri yan yana getirerek kodlar oluşturma (yazma) işlemi anlamından her nasıl sunulursa sunulsun bilgiyi anlama ve yorumlama becerisine evrilmiştir (Lanham, 1995: 200; Knobel & Lankshear, 2006: 12). Önceleri okuma ve yazma yetisi anlamındayken bir beceri kavramı haline gelen okuryazarlık tarih içinde alfabetik, işlevsel, eleştirel ve yeni nesil okuryazarlıklar olarak bağlamların genel çerçevesini karşılayacak şekilde git gide anlamını genişletmiştir (Freire, 1974; Güneş, 2000; Kellner, 2001; Gee, 2007; Özgenç, 2013; McLuhan, 2014; Güneş, 2019). Aynı zamanda kendine, gelişmelere yanıt verecek şekilde alt türler de bulmuştur.

21. Yüzyıl okuryazarlık araştırmalarının çıkış noktası

Öncelikle yeni nesil okuryazarlıklar olarak da adlandırılan 21. yüzyıl okuryazarlık çeşitlerinin düşünülmesine yol açan sebebin ortaya konması gerekir. Eski tip kapitalizmin yerini teknoloji ve inovasyon eşliğinde küresel kapitalizme bırakmış olması insanların ihtiyaç duyduğu okuryazarlık becerilerini farklılaştırmıştır (Sang, 2017: 16). Ekonomideki dramatik değişimle karşı karşıya kalan eğitimciler, geleneksel okuryazarlık eğitiminin öğrencileri modern çalışma ve sosyal yaşamdaki zorluklara tam olarak hazırlayamayacağını savunmaya başlamışlardır (Gee 2004; Lave & Wenger, 1991; Luke, 1998). Sang (2017: 17)’in çalışmasında yer verildiği şekliyle yeni nesil okuryazarlık çalışmalarının ana çıkış noktasını belirleyen üç araştırma sorusu vardır:

Bunlardan ilki kültürel çeşitliliği tanımanın önemini ve okuryazarlığı farklı bağlamlarda çok yönlü sosyokültürel uygulamalar olarak incelemenin gerekliliğini vurgulayan “Yeni Okuryazarlık

Çalışmaları"dır (Gee, 1996). İkincisi her yerde bulunan multimedya cihazlarını kullanarak okul dışı okuryazarlık faaliyetlerine dikkat çeken, gençler tarafından gerçekleştirilen çeşitli okuryazarlık uygulamalarına odaklanan "genç okuryazarlıkları" çalışmasıdır (Bortree, 2005). Üçüncüsü ise basılı ve yazılı dilin ötesinde, genişletilmiş biçimlerin ve anlam oluşturma sistemlerinin çoklu modlarının (multimodal literacies) gerçekleştirilmesidir (Jewitt, 2008; The New London Group, 1996).

Bu araştırma temalarının ilki konu alanları bağlamında, ikincisini neslin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yeni üretim ve tüketim şekli olarak, üçüncüsü ise duyu organlarına hitap etme ve metin üretim-okuma şekli bağlamında düşünülebilir.

İlk araştırma teması olan yeni okuryazarlıklar pek çok bağlamın okuryazarlığında sosyo-kültürel çeşitliliği merkeze alır. Farklı araştırmacılar tarafından farklı sınıflandırmalara tâbi tutulmuştur. Semali (2001) yeni okuryazarlıkları bilimsel okuryazarlık, teknolojik okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı veya bilgi okuryazarlığı gibi alt anlamların karşıladığını söyler. Görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık Aytas ve Kaplan (2017)'ın ve Kurudayıoğlu ve Tüzel (2012)'in çalışmalarında hem birbiriyle ilişkilendirilerek hem de ayrı ayrı yeni nesil okuryazarlıkları açıklamak üzere incelenmiştir. 21. yüzyıl okuryazarlık tanımı okuryazarlığın yapısı gereği dinamiktir bu yüzden zaman içinde çeşitlenmeye kavram alanının çizilmesine devam edilecektir. Stordy (2015: 5) 'nin çalışmasında okuryazarlık çeşitleriyle ilgili bir taramaya yer verilmiştir: Bu taramaya göre 685 farklı eserden 375'inde yeni okuryazarlık türlerinin ele alınış sıklığına rastlanmıştır. Bunlardan en sık rastlanana Bilgi Okuryazarlığı (121), ikincisi Dijital Okuryazarlık/ Okuryazarlıklar (61), üçüncüsü Yeni Okuryazarlıklar (40), dördüncüsü Medya Okuryazarlığı (36), beşincisi Sağlık Okuryazarlığıdır (13). Bu beş kavrama bakıldığında birbirinden ayrıldıklarını ya da birbirlerini içermediklerini söylemek çok güçtür. Joint Information System Comitee (2014) Bilgi Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı alanlarını Dijital Okuryazarlık becerisinin içinde yer alan türler olarak belirtir. Esasen tüm "yeni okuryazarlıkların" temelinde bir konudaki bilinenleri eleştirel olarak işe koşma becerisi vardır. Kişinin düşünce ve eleştirel okuryazarlık becerisini temel alan kapsamların tamamı yalnızca bilgiyle değil aynı zamanda bireylerin düşünce şekli ve kapasitesiyle ilişkilidir. Lankshear & Knobel (2006: 23) çalışmalarında yeni okuryazarlıklar kavramının ortaya çıkış sebebi olan "yeni" kavramını sorgular. Aslında "geleneksel okuryazarlık" ve "yeni okuryazarlıklar" diye yapılan ayrımın temel noktasını, geleneksel okuryazarlıkların farklı araçlardaki bilgiler için uygulanması olarak görürler. Bu da eleştirel okuryazarlığın temelinde bulunduğu tüm "yeni" olarak nitelendirilebilecek, hayattaki kullanım şekli ve yeri açısından alt kavramların zamanla birleşip ayrılabilceğini ve fakat eleştirel okuryazarlığın temelde uygulanan beceri olduğunu kanıtlar niteliktedir.

İkinci araştırma konusu şu an gençlerin hayatın içinde ihtiyaç duydukları web teknolojilerini üretip tüketme şekillerine bağlıdır. Endüstrinin domine ettiği web teknolojilerinin yanı sıra gelecekteki teknolojik ihtiyaçları ve teknolojik sınıflandırmayı belirleyecek olan bugün günlük yaşamlarında teknolojinin üreticisi ve tüketicisi olan çocuk ve gençlerdir. Araştırmalar sosyal medya, oyunlar, online oyunlar, dijital medya platformları ve benzerini kullanan gençlerin temelde anlama ve anlatma süreçlerini yöneten okul dışı okuryazarlık becerilerinin sorgulama alanıdır. Bireylerin hem hayat boyu öğrenme (Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi) ihtiyaçlarına yönelik hem de çağın çocuk oyunları ve sosyal gelişim şeklinin betimlenip geleceğin araştırmalarına yön vermesi anlamında bu araştırma sorusu ve alanı düşünülmelidir.

Okuryazarlık ana dili eğitimiyle "düşünce şekli" temelinde örtüşen bir kavramdır. Ana dili eğitiminde metin kavramı daima araştırmaların temel konularından biri olmuştur. Bu bağlamda üçüncü araştırma konusu, genişleyen okuryazarlık anlamına dahil bir şekilde çoklu modların (multimodal literacies) çok

katmanlı metinlerin (multimodal text, aynı anda birden fazla duyu organını işe koşmayı gerektiren metinler) okuyazarı olmak şeklinde tanımlanabilir. Çok katmanlı okuyazarlık, dijital okuyazarlığa dahil bir beceri olarak çok modlu metin oluşturma ve çevrimiçi anlama, araştırma olarak tanımlanabilir. Çok modlu (çok katmanlı) bir metin oluşturma çalışmalarda genellikle dijital yazma ve dijital hikaye anlatımı olarak incelenmektedir. Yine de 21. yüzyıl okuyazarlıklarının nasıl öğretileceğine dair çok fazla çalışma bulunmamaktadır (Vollmer, 2021: 20).

Dijital okuyazarlık

Dijital Okuyazarlık kavramı, dijital araçların atası olarak telgraf, telefon; radyo, televizyon; ilk bilgisayar olan ENIAC ve ilk cep telefonunun icadıyla kademeli olarak insan hayatına girmeye kişisel ürünler olarak girmeye başlamış olmakla beraber bilinen ilk derli toplu tanımını 1997’de Gilster yapmıştır. Gelişmelerden anlaşılacağı üzere birden ortaya çıkmış bir kavram olmamakla birlikte Gilster’in tanımı yaygın olarak kullanılmıştır (Özden, 2018: 27). Web teknoloji devri değiştikçe ve okuyazarlık teriminin de yapısı gereği bu ve benzeri alanlarda tanımların aynı kalması beklenemez. Günümüzde daha yaygın bir tanım olarak “Dijital cihazları veya yazılımı kullanabilme, dijital içerik tüketip üretebilme ve dijital topluluklara anlamlı bir şekilde katılma becerisi”; günümüz teknoloji kullanımı ve dijital okuyazarlık becerisine duyulan ihtiyaçtan ötürü daha uygun olacaktır (Cummins, Becker ve Alexander, 2016; akt. Digital Literacy for Children, UNICEF, 2019). Jeressa & Boffone (2021: 219)’nun çalışmasında yer verilmiş bir diğer tanım dijital okuyazarlığı “sosyal, kültürel ve politik bağlamlarda yer alan dijital faaliyetler” olarak anlamlandırmaktadır (Nichols & Stornaiuolo 2019).

Dijital Okuyazarlık kavram olarak üç seviyeden oluşur: Dijital Yetkinlik (beceriler, kavramlar, yaklaşımlar, tutumlar), Dijital Kullanım (profesyonel/disiplin uygulamaları) ve Dijital Dönüşüm (yenilik, yaratıcılık) (Martin & Grudziecki, 2006).

İlk seviyede yer alan “dijital yetkinlik” dijital okuyazarlık için bir ön koşuldur. Klavye kullanmak gibi basit becerilerin yanı sıra eleştirel, değerlendirici ve kavramsal yaklaşımı benimsemeyi içerir. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde yer bulan yetkinliklerden biridir. Dijital yetkinlik; bireyin kendi öğrenmeleri, akranlarıyla ilişkileri ve ayrıca toplumda yaşamak için dijitalleşmenin rolü hakkında bireyin tutum ve farkındalığı anlamına gelir. İkinci seviyede “dijital kullanım”, dijital becerilerin profesyonel bağlamda veya belirli bir bilgi alanında uygulanabilmesiyle ilgilidir. Üçüncü seviyede ise “dijital dönüşüm”, dijital teknolojilerin kullanımı yenilik ve yaratıcılık sağladığında ve profesyonel alanda veya kavramsal bir alanda önemli değişiklikleri teşvik ettiğinde elde edilir. Martin ve Grudziecki (2006), Bawden (2008), Lankshear ve Knobel (2008) ve Aires (2015) de dijital okuyazarlık terimini çoğul olarak (Dijital Okuyazarlıklar) kullanmaktadır çünkü bu kavram birçok okuyazarlığı içerir: bilgi okuyazarlığı; görsel okuyazarlık; medya okuyazarlığı... (Monterio & Leite, 2021). Bu konuda dijital okuyazarlık ile ilgili birtakım sınıflandırmalara ve boyutlara bakıldığında (Özdemir, 2019):

BOYUTLAR VE SINIFLANDIRMALAR		
Dijital Okuryazarlık		
(ÖZDEMİR, 2019)		
<p>•Alkalai & Hamburger (2004)</p> <p>Fotoğrafik- görsel beceriler (photo-visual skills) Üretim becerileri (reproduction skills), Branşlara ayırma becerileri (branching skills), Bilgi edinme becerileri (information skills), Sosyo - duygusal beceriler (socio - emotional skills) olarak alt becerileri belirtmişlerdir.</p>	<p>Honan (2008)</p> <p>Metindeki kodu çözme (breaking the code of texts), Metni anlamlandırma (participating the meaning of the texts), Metni fonksiyonel olarak kullanabilme (using the texts functionally), Metni eleştirel olarak analiz edebilme ve dönüştürebilme (critically analyzing and transforming the texts) olarak çok katmanlı (dijital) metinler hakkındaki yeterlilikler bütünü olarak dijital okuryazarlığı ele almaktadır.</p>	<p>•Hobbs (2010)</p> <p>Bilgiye erişip paylaşabilen, Sunulan bilginin içerik hazırlayıcısının bakış açısını ve amacını değerlendirip analiz edebilen, Dil becerileri, ses, görsel, yeni teknolojik imkanlardan yararlanarak içerik hazırlayabilen, Sosyal sorumluluk ve etik ilkeleri uygulayarak kişinin kendi eğitimlerini ve iletişim davranışlarını düşünebilen bireylerin dijital okuryazarlık becerisine sahip olduğunu söylemektedir.</p>
<p>•Hague & Payton (2011)</p> <p>Fonksiyonel beceriler, Yaratıcı düşünme, İşbirliği, Etkili iletişim becerileri, Bilgiyi bulma ve seçme becerileri, Bilgi iletişim teknolojileri, Eleştirel düşünme ve değerlendirme, Kültürel ve sosyal farkındalık, E-güvenlik şeklinde becerinin boyutlarını belirlemiştir.</p>	<p>•Behav (2011)</p> <p>Kültürel boyut, Bilişsel boyut, Yapılandırma boyutu, İletişim, Ozgüven, Yaratıcılık, Eleştirme boyutu, Dijital vatandaşlık olarak dijital okuryazarlık becerisini boyutlandırmıştır.</p>	<p>•JICS (2014)</p> <p>Medya okuryazarlığı, Bilgi okuryazarlığı, İletişim ve işbirliği, Dijital öğrenim, Öğrenme becerileri, Kariyer ve kimlik yönetimi, Teknoloji okuryazarlığı olarak dijital okuryazarlığın içeriğini belirlemiştir.</p>

Şekil 1. Dijital okuryazarlık ile ilgili farklı araştırmacıların ortaya koyduğu birtakım sınıflandırmalar ve boyutlar

Şekil 1’de görüldüğü üzere araştırmacıların dijital okuryazarlığa dair farklı değişkenlere göre farklı boyut ve sınıflandırmalar yapmaktadır. Becerinin ana dili eğitimi çerçevesinde öğrencilerle kazandırılması için bu boyutlardan yararlanarak parçalı ve adım adım sınıf seviyelerine göre düzenlenerek kazanımlara yansıtılabilmelidir.

Ana dili eğitimi ve dijital okuryazarlık becerisi

Okuryazarlık kavramı, düşünce ile düşünce ise ana diliyle doğrudan doğruya ilişkili üç kavramdır. Dil ile ilgili sorgulamalar Antik Yunan’dan bu yana felsefenin ve bilimin konusu olmuştur. O zamandan günümüze ana dilinin; düşüncenin bir tezahürü olduğu daha da ileriye gidilerek ana dili ile düşüncenin aynı şey olduğu kanısına kesin gözüyle bakılmaktadır. Okuryazarlık becerisi her şekilde sunulan bilgiyi anlama ve yorumlama işiyse insan bunu düşünme eylemiyle gerçekleştirmektedir. Bir insanın düşünce şeklini de bilinç ve bilinçdışı süreçlerle ana dili, oluşumu esnasında biçimlendirmekte ve etkilemektedir.

Ana dili eğitimi, dil bilgisi derslerini anlama ve anlatma becerilerinin içine yedirilmiş şekilde, sezdirilerek ve sınıf seviyelerine göre sarmal yaklaşım esas alınarak ülkemizde verilmektedir (Türkçe Öğretim Programı, 2019: 3). Okuryazarlık becerisinin temelinde anlama ve anlatma becerileri yani dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma yatmaktadır. Dil becerilerini kullanmadan anlama ve anlatma işlemlerinin yapılabilmesi mümkün değildir. İnsan düşünme şekline göre ve çeşitli zihinsel aktiviteleri kullanarak anlar ve yeni anlatılar oluşturur. Tüm bu zihinsel işlemler ve dil becerileri hayata katılım noktasında okuryazarlık kavramıyla açıklandığından bireylerin ve toplumların düşünme şeklini oluşturan ana dili ve bu alanın eğitimini öğretmenlere vermekle yükümlü olan Türkçe Eğitimi bölümleri

okuryazarlık becerisini kazandırmanın ve bu konuda yeni araştırmalar yapmanın doğrudan sorumluluğunu taşımaktadır. Örneğin; Türkçede metin öğretiminden metinle öğrenme yaklaşımına geçilirken (Güneş, 2013) çok modlu metinleri okuyabilme ve oluşturabilme becerisi 21. yüzyıl ihtiyaçlarını karşılamak için gereklidir. Bu beceri dijital araçların kullanımının öğretilmesini içeriyor gibi görünse de teknolojinin içine doğmuş bireylerin dijital araçların kullanımıyla ilgili herhangi bir sorunları bulunmamaktadır. Önemli olan eleştirel anlam çözümlemesi ve birden fazla duyu organına hitap edecek şekilde anlam oluşturabilme yetisinin kazandırılmasıdır. Bu metinlerin; içine kültürel anlamlar koymak, siber güvenliği sağlamak, içeriklerinde ya da yayınlama şekillerinde zorbalıktan kaçınmak, sağlıklı kitle iletişimi gözetebilmek gibi dijital dünyaya ait pek çok kavramı aynı anda uygulamak ve yönetmek gibi karmaşık becerileri aynı anda gerçekleştirebilmek önemlidir.

21. yüzyılda çeşitlenen okuryazarlıkların da temelde eleştirel okuryazarlık becerisine dayanması bu becerinin günümüzde teknolojiyle çok daha geniş ve gündelik yaşamın alışkanlıklarını tamamen değiştiren şekilde var olması bu alt okuryazarlık türlerini de Türkçe eğitiminin konusu haline getirmiştir. Nitekim Türkçe dersi özelinde değil tüm derslerin Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarında dijital yetkinlik öğrencilerinin öğrenim hayatlarının bir çıktısı olarak görülmektedir. Özel olarak ana dili eğitiminin çağın gerektirdiği okuryazarlık becerilerine yanıt vermesi gerekir. Dijital okuryazarlığın fonksiyonel işlemleri içeren anlamından daha çok her türden web teknolojisinin kullanımına uyulanacak temel bir dijital okuryazarlık becerisi anlayışıyla geleceğe hazırlanmaları gerekmektedir. Bu çalışma Türkçe Eğitimi bölümünde şu an Türkçe öğretmeni olarak yetişmek üzere okuyan lisans öğrencilerinin, araştırmacı olarak yetişmeye aday yüksek lisans öğrencilerinin ve bu iki grubu da yetiştirmekte olan akademisyenlerin dijital okuryazarlığa bakış açılarını ve öz yeterliklerini saptayarak dijital okuryazarlıkla ilgili algılarını betimlemek üzere hazırlanmıştır. Araştırma sorusu bu çerçevede Türkçe Eğitimi bölümlerinde okuyan lisans ve lisansüstü öğrencileri ile akademisyenlerin dijital okuryazarlık konusuna bakış açıları nedir ve bu konudaki öz yeterlikleri nasıldır, olarak belirlenmiştir. Bu soruyu açımlayan alt sorular şu şekildedir:

1. Türkçe Eğitimi bölümünde lisans düzeyinde öğrenim gören bireylerin dijital okuryazarlıkla ilgili görüşleri nelerdir ve öz yeterlikleri ne durumdadır?
2. Türkçe Eğitimi Bölümünde lisansüstü düzeyde öğrenim gören bireylerin dijital okuryazarlıkla ilgili görüşleri nelerdir ve öz yeterlikleri ne durumdadır?
3. Türkçe Eğitimi Bölümünde aktif bir şekilde çalışan Öğretim Üyelerinin dijital okuryazarlıkla ilgili görüşleri nelerdir ve öz yeterlikleri ne durumdadır?

Araştırmanın yöntemi

Bu bölümde çalışmanın deseni, veri toplama tekniği, çalışma grubu gibi bilgilere verilmektedir.

Araştırma deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden “Olgubilim (fenomenoloji)” kullanılmıştır. Bu desen, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Olgular; hayatta çeşitli biçimlerde bireylerin karşısına çıkmaktadır. Hayatta insanların karşısına tüm bu olguların çıkması yine de onların insanlarca tam olarak anlaşıldığı anlamına gelmemektir. Bu algılanış şeklini ve yönünü ortaya çıkarmak için olgubilim deseni geliştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada olgubilim deseni kullanılarak, dijital okuryazarlık becerisiyle

ilgili akademisyenlerin ve öğrencilerin (lisans ve lisansüstü) algıları ve buna bağlı olarak öz yeterliklerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Böylece 21. yüzyılda ana dili ve düşünce şekline göre kazandırılması gereken okuryazarlık becerisinin Türkçe Eğitimi alanında çalışan bireyler tarafından nasıl algılandığı ve önümüzdeki birkaç sene içerisinde Türkçe öğretmeni olarak görevleri başında olacak öğretmenlerin, öğrencilere bu konuda sağlayabilecekleri katkıların ne yönde ve hangi anlayışın ürünü olarak ortaya çıkacağına çözümlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma grubu

1. Türkiye'nin batısında bir devlet üniversitesinde Türkçe Eğitimi Lisans Bölümünde okuyan görüşlerine başvurulmak üzere seçilen 25 öğrenci.
2. Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki devlet üniversitelerinde Türkçe Eğitimi Bölümünde lisansüstü düzeyde öğrenim gören görüşlerine başvurulmak üzere seçilen 15 öğrenci.
3. Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki devlet üniversitelerinde Türkçe Eğitimi Bölümünde Öğretim Üyesi olarak hâlihazırda görev yapmakta olan görüşlerine başvurmak üzere seçilmiş 16 akademisyen olarak belirlenmiştir.

Veri toplama

Bu çalışmada veriler “görüşme” yöntemiyle toplanmıştır. Çalışma grubundan veri toplamak amacıyla elektronik ortamda bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme, planlanmış ciddi bir amaç için yapılan, soru- cevaba dayalı karşılıklı ve aynı zamanda etkileşimli bir bilgi alışverişi sürecidir. Bu çalışmada görüşme formu yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yöntemle, benzer konulara yönelmek yoluyla farklı bireylerden, aynı tür yanıtların alınması amaçlanmaktadır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, derinlemesine bilgi almak amacıyla belirlenen alt problemler çalışma grubuna yöneltilmek üzere açık uçlu sorular olarak forma konmuştur. İlk olarak hazırlanan sorular uzman görüşü alınmak amacıyla bir devlet üniversitesinde görev yapan bir Doçent Öğretim Üyesi ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören iki araştırmacının görüşüne sunulmuştur. Lisans öğrencilerine dört, lisansüstü öğrencilerine dört, akademisyenlere ise altı adet soru sorulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda görüşme formlarına son şekilleri verilmiş ve katılımcılara elektronik ortamdan iletilmiştir.

Verilerin analizi

Verilerin analizi için Google Formlar yoluyla elde edilen veriler öncelikle soruların altında toplanmıştır. Görüşme yöntemiyle toplanan veriler nitel veri analiz yöntemlerinden “betimsel analiz yaklaşımı” ile analiz edilmiştir. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Her bir sorunun altında ilgili yanıtlar toplanarak sorunun işaret ettiği algı betimlenmeye çalışılmıştır.

Güvenirlilik ve geçerlik

Bu çalışmada veriler işlenirken “aktarılabirlik” ilkesine uygun olarak “ayrıntılı betimleme” kullanılmıştır. Ayrıntılı betimleme, henüz işlenmemiş verilerin, ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde, yorum katmadan ve verilerin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık

kalınarak sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Veriler işlenirken uzman çeşitlemesi yöntemiyle farklı araştırmacıların görüşüne sunularak teyit alınmıştır. Uzman incelemesi, çalışmanın inandırıcılığını arttırmak adına yapılan çeşitleme yöntemlerinden biridir. Çalışmanın bölümleri ilgili konunun uzmanı olan bir başka kişiye sunulur ve onun gözünden yapılan değerlendirmelerle birlikte yeniden şekillenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca hazırlanan görüşme formunun en başında çalışmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğunu ve katılımcıların isteyerek katıldığını ifade eden işaretlenmesi gereken bir beyanla başlanarak çalışmacılardan onay alınması sağlandıktan sonra sorulara yer verilmiştir. Bu araştırmada verileri net bir biçimde yansıtmak için görüşme sorularına verilen yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan kişilerin ilgili soruya verdiği yanıtlardan örnekler sunulmuştur.

Araştırmanın Bulguları

Lisans öğrencilerinin görüşlerine ilişkin bulgular:

Görüşme formu yoluyla toplanan işlenmemiş verilerden örnekler saptanan bulguların altına yer almaktadır. Lisans eğitimi düzeyindeki katılımcılar Ö harfiyle kodlanarak numara verilmiştir:

Tablo 1. Dijital okuryazarlık kavramının günlük hayattaki karşılığı için lisans öğrencilerinin verdiği yanıtlara ilişkin frekans değerleri

Dijital Okuryazarlığın Tanımı	f
İnternette okuyup internete yazmak	10
Dijital araçlarla yapılan okuma ve yazma etkinlikleri	8
Bireylerin medya ve sosyal medya içeriklerini okuması üretebilmesi ve paylaşabilmesidir	4
Dijital araçlarla bilgiye ulaşabilme	2
Fikrim yok	1

Tablo 1’de lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlığı en çok internette okuyup yazma olarak gördükleri, dijital araçlar üzerinden (internet bağlantısı olup olmadığına bakılmaksızın) okuma ve yazma etkinlikleri olarak tanımladıkları, sosyal medya içeriklerini okuma, üretebilme ve paylaşma olarak gördükleri ve dijital araçlarla bilgiye ulaşabilme olarak tanımlayan katılımcılar da olduğu anlaşılmaktadır.

İfadelere ilişkin örnekler:

“Günlük hayatta dijital ortamda gerçekleştirdiğim tüm okumalar benim için dijital okuryazarlığın karşılığıdır.” (Ö-1)

“Günümüzde dijitalleşmeyle birlikte insanların bilgiye telefonlarından, tabletlerinden ve bilgisayarlarından ulaşabilmesidir. Eskiden bilgi aracı olarak gazete, televizyon kullanılırken artık günümüzde neredeyse televizyon izleyen, gazete okuyan kalmamıştır.” (Ö-3)

“bilmiyorum” (Ö-5)

“Teknolojik aletler üzerinde erişebildiğimiz Metinlerin okunması” (Ö-14)

Dijital Okuryazarlığın", Türkçe Eğitimi alanına dahil bir konu olduğunu düşünüyor musunuz, niçin; sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında Türkçe Eğitiminde lisans düzeyinde eğitim alan öğretmen adaylarının ekseriyetinin dijital okuryazarlığı Türkçe Eğitimi alanına dahil bir konu olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Bunun temel sebebi olarak dijital araçları kullanırken okuryazarlıktan çok ekrandan "okuma" ve "yazma" yapıldığı anlayışının hâkim olduğu söylenebilir. Yine dört temel becerinin tamamının işe koşulduğunu göz önünde bulunduran katılımcılar olduğu da anlaşılmaktadır. Türkçe dersinin esas amacı ana dili eğitimi olduğundan ve okuryazarlık içerdiğinden değil konuya "eğitim"de teknolojinin kullanılması kapsamında bakılarak dijital okuryazarlığın Türkçe dersinin konusu olarak düşünüldüğü anlaşılmaktadır. Yalnızca Türkçe dersin değil birden fazla disiplini ilgilendiren bir alan olduğuna dair görüşlere de yer verilmektedir. Eleştirel ve sorgulayıcı bakış açısı kazanılmasını sağlamak için Türkçe Eğitiminin konusu olduğunu düşünen katılımcılar da bulunmaktadır.

İfadelere ilişkin örnekler:

"Dijital okuryazarlığın özellikle Türkçe Eğitimi alanına dahil bir konu olduğunu düşünüyorum. Türkçe eğitiminin her becerinin temelini oluşturduğunu düşünüyorum." (Ö-2)

"Evet düşünüyorum çünkü günümüz koşullarında okuma yazma dijitalleşmiş durumda" (Ö-13)

"Evet düşünüyorum çünkü işimiz gereği okuma ve yazarlık bizi direkt ilgilendiriyor. Bu yüzden gerek kitap üzerinden gerek dijital ortamda bunu yapmamız gerekir" (Ö-25)

-Türkçe Eğitimi öğreniminiz boyunca gördüğünüz derslerin "Dijital Okuryazarlık" becerinize katkı sağladığını düşünüyor musunuz, bu konuda size katkı sağladığını düşündüğünüz herhangi bir lisans dersi uygulamasını kısaca anlatınız, sorusuna katılımcıların verdiği yanıtlara göre büyük oranda Türkçe Eğitimi Lisans derslerinde yer verilen uygulamaların, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun dijital okuryazarlık becerisine katkı sağladığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Kısmen sağladığını ve de sağlamadığını da düşünenler olduğu görülmektedir. Okuma eğitimi, yazma eğitimi gibi derslerin uygulamaları ile eğitim teknolojileri ve materyal tasarım gibi eğitim bilimleri derslerinin de katkı sağladığı görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca Bilişim Teknolojileri, Mikro Öğretim gibi derslerin de katkıları ifade edilmektedir. Bahsedilen etkinliklere bakıldığında makalelere ulaşma, kaynak tarama, bilgiyi doğru yorumlama gibi hususların öne çıktığı ayrıca web 2.0 araçları hazırlayıp ders materyali olarak sunma gibi etkinliklerden bahsedildiği görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinin de dijital okuryazarlığa katkısı olduğu bazı katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

İfadelere ilişkin örnekler:

Düşünüyorum. İlk yılımızda bilişim teknolojileri dersini uygulamalı olarak almıştık. Bilgisayarın temelini orada öğrenirken, daha ileri zamanda da eğitim teknolojileri dersini almıştık. Bu derste ise bilgisayarın eğitimde nasıl kullanabiliriz'i öğrendik. Kısacası bu derslerin bizi bugüne ve yarına hazırladığını söyleyebilirim. Örneğin biz son sınıf öğrencileri yarın bir işe başladığında çocukların ilgisini çekebilecek dijital materyaller kullanabilecek ve bunlarla dersi verimli hale getirebilecektir. (Ö-3)

Materyal tasarımı dersimizin buna katkısı olduğunu düşünüyorum. Sanal ortamda etkinlikler ortaya çıkararak tasarımlar yaratmıştık. (Ö-11)

Okuma ve yazma eğitimi derslerini pandemi şartlarından dolayı online olarak aldık. Bu süreçte derslerde dijital okuma ve yazmalardan faydalanarak eğitimimizi sürdürdük (Ö-21)

İfadelere ilişkin örnekler:

-Gerekli teçhizat ve altyapı sağlandığı takdirde Türkçe öğretmenliği görevine başladığınızda öğrencilerinizi iyi birer "Dijital Okuryazar" olarak yetiştirebileceğinizi düşünüyor musunuz, sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun bu konuda kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Yetersiz gören katılımcıların da eksiklerini tamamlama yönünde istekli olduğu ve çağa ayak uydurmanın bir gereği olarak dijital okuryazarlık becerisini gördükleri anlaşılmaktadır.

Kendim yeterli dersleri alınamasam da eksiklerimi kapatıp kendi öğrencilerimi daha iyi yetiştiririm. Çünkü değişen ve gelişen dünyaya adapte olmaları lazım. (Ö-12)

Canlı bir kitabın yerini tutabileceğini düşünmüyorum (Ö-15)

Evet kendimi biraz daha geliştirebilirsem öğrencilere daha iyi şeyler kalabileceğimi düşünüyorum. (Ö-22)

Lisansüstü Öğrencilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular:

Görüşme formu yoluyla toplanan işlenmemiş verilere ilişkin örnekler saptanan bulguların altında yer almaktadır. Lisansüstü eğitim düzeyindeki katılımcılar L harfiyle kodlanmıştır:

-Size göre "Dijital Okuryazarlık" kavramının hayattaki karşılığı nedir, açıklayınız, sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında dijital okuryazarlığın temelde bir okuryazarlık becerisi, bilgiyi ulaşma ve paylaşabilme gibi yönleriyle insan hayatında öne çıktığı, teknolojinin gelişmesiyle çağın bir zorunluluğu olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Akıllı cihazları tüm yönleriyle kullanabilmek, dijital araçlarla bilgiyi bulma, analiz etme, bu bilgilerden yeni ürünler ortaya koyabilmek olarak tanımlanmıştır. Yine dijital araçlar üzerinden okuma ve yazma işlemleri olarak tanımlandığı, günlük hayatta en çok sosyal medyada karşılık bulduğu gibi ifadelere de rastlanmıştır.

İfadelere ilişkin örnekler:

Yeni bir ülke keşfetmeye benzetebilirim. Çünkü edindiğimiz yeni bilgiler, onları paylaşmak, sosyal medyanın dili, bilgi farklılıklarını analiz edebilmek gibi kendimizi geliştirebileceğimiz bir çok yeni alan bulunmaktadır. (L-6)

Dijital okuryazarlık kavramı, iletişim araçlarının çeşitlilik arz ettiği, bilişim teknolojilerinin hayatımızda çok önemli bir yer kapladığı günümüzde hayatımızda önemli bir yer işgal etmektedir. Ders çalışırken aldığımız notlardan, pdf olarak yaptığımız okumalara, kullandığımız referans programlarından, iletişimin ayrılmaz bir parçası olan sosyal medya araçlarına kadar birçok husus dijital okuryazarlık olgusunu vazgeçilmez bir konuma oturtmuştur. Başka bir ifadeyle ister bilinçli kullanalım isterse de bilinçsiz dijital okuryazarlık hayatımızın merkezinde yer almaktadır dersek abartmış olmayız. (L-8)

Teknolojik aletler vasıtasıyla bilgiyi bulma ve paylaşabilme becerisidir. (L-14)

-Dijital Okuryazarlığın, Türkçe Eğitimi alanına dahil bir konu olduğunu düşünüyor musunuz, niçin; sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında lisansüstü seviyedeki araştırmacıların çoğunun bu konuyu bu Türkçe Eğitimi alanının bir konusu olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Okuryazarlık becerisinin ana dili kavramıyla doğrudan ilişkili olması, dijital okuryazarlık sürecinde zihinsel becerilerin aktif kılınması, teknolojik gelişmelerle ana dilinin etkileşimde olması gibi sebeplerin öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca okuma ve yazma dil becerilerinin dijital okuryazarlıkta kullanılması, dijital okuryazarlığın pek çok alanın konusu olduğu, teknolojinin her konuyu ilgilendirdiği kadar ana diliyle de ilişkili olduğu gibi görüşler ifade edilmektedir.

İfadelere ilişkin örnekler:

Evet düşünüyorum. Sonuçta **okuryazarlık kavramını** en temelden ele alırsak eğer bir okuma eyleminin varlığı ilk olarak karşımıza çıkıyor. **Dört temel becerinin yapı taşlarından biri olan okuma becerisinin temeli , özellikleri , sınırları, kapsamı, öğretimi doğrudan Türkçe eğitimi alanıyla şekillenmektedir.** Sadece bunun kapsamı farklı alanlara yayılmıştır. Dijital okuryazarlık yetkinliğine sahip olmak için yine Türkçe eğitime ihtiyaç vardır. (L-1)

Kesinlikle, Türkçe eğitime **dahildir.** Çünkü Türkçe yalnızca bir ders değildir. **Dil, yaşamın kendisidir. Yaşam değiştikçe dil de gelişir. İnsan dijitalleşiyorsa dil de dijitalleşir.** (L-7)

Evet, düşünüyorum çünkü **okuryazarlık başlı başına Türkçe Eğitimi alanı ile ilgili bir konudur.** Günümüzde teknolojinin gelişmesinden kaynaklı olarak **matbu alandan dijital alana kaymaların olması okuryazarlık konusunun Türkçe Eğitimi alanından ayrılmış gibi düşünüülmesini gerektirmez.** Bunun yanında **bilişim alanı ile iç içe geçtiğini söyleyebilirim.** (L-10)

Kısmen. Dijital okuryazarlığın **sadece Türkçe Eğitimi alanına dahil olmaması gerektiğini başta bilişim teknolojileri olmak üzere diğer alanları da ilgilendirdiğini düşünüyorum.** (L-15)

-Türkçe Eğitimi Lisansüstü dersleri kapsamında "Dijital Okuryazarlık" dersi aldınız mı? Lisansüstü eğitiminde aldığınız tüm dersleri düşündüğünüzde bu derslerin dijital okuryazarlık becerinize ne derece katkı sağladığını düşünüyorsunuz, sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında lisansüstü seviyedeki öğrencilerin dijital okuryazarlık dersi almadığı anlaşılmaktadır. Ancak alana ait anlama ve anlatma teknikleri gibi derslerde dijital okuryazarlık becerisine fazlasıyla katkı sağlayacak etkinliklere yer verdiği anlaşılmaktadır. Bunun dışında medya okuryazarlığı dersinin de dijital okuryazarlık becerisini geliştiren derslerden biri olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Günlük hayatta sosyal medya kullanımının da bireylerin dijital okuryazarlık becerisine katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

İfadelere ilişkin örnekler:

Lisansüstü derslerimde "Dijital Okuryazarlık" dersi almadım. Lisansüstü eğitimde dijital okuryazarlık ile ilişkilendirebileceğim dersler aldım. Bu dersler sonucunda dijital araçları daha etkili kullanmaya başladım. Doğru bilgiye ulaşma konusunda pratik

kazandım. Bir öğretmen olarak da dijital araçları derslerimde artık daha etkili kullanabiliyorum. (L-2)

Dijital okur-yazarlık dersi almadım. Anlama ve anlatma teknikleri derslerini aldım. Bu dersler dijital okur-yazarlık becerisine daha yararlı oldu. Diğer derslerde makale yazma ve sunu sunma amaçtı. Bu sebeple bu derslerin dijital okur yazarlığa yararı olduğunu düşünmüyorum. Anlama ve anlatma teknikleri derslerinde 4 temel dil becerisi ağırlıklı olduğu için okuryazarlığa daha çok katkı sağladı .. (L-4)

Lisansüstü derslerde "Dijital Okuryazarlık" dersi almadım. Lisansüstünde yapmış olduğumuz kitap ve metin incelemeleri sayesinde çevrim içi ortamlarda karşılaştığım metinlere eleştirel bir gözle bakıp, çeşitli zihinsel süreçlerden geçirmeye başladım. Doğrudan bir "Dijital Okuryazarlık" dersi almak isterdim. (L-14)

-Dijital Okuryazarlık becerinizi yeterli buluyor musunuz? Bu konuda öne çıkan özelliklerinizi ve geliştirilmesi gereken özelliklerinizi paylaşır mısınız, sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında lisansüstü öğrencilerinin bir kısmının kendilerini dijital okuryazarlık konusunda yeterli gördüğü anlaşılırken bir kısmının da bu konuda kendilerini yetersiz hissettiği anlaşılmaktadır. Özellikle teknik aletleri kullanmada yetersizlik, dijital araçları işlevsel kullanabilme, sağlıklı ve güvenli bilgiye erişebilme, erişilen bilgileri analiz edebilme, ekran okuma, içerik üretebilme, güvenli kullanım, dijital yazma ve de dijital okuryazarlık kavramının tam olarak karşılığına hâkim olabilmekle ilgili kendilerini yetersiz hissettikleri anlaşılmaktadır. Dijital ortamda başkalarıyla doğru iletişim kurabilmek, bilgiyi hangi platformlarda araması gerektiği ve gerekli bilgiyle gereksiz bilgiyi ayırt edebilme, dijital araçları kullanmaya heves ve bu olumlu tutumun getirileri, edinilen bilgileri kıyaslayabilme gibi konularda öz yeterliklerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

İfadelere ilişkin örnekler:

Hayır, bulmuyorum. Erken yaşlarda alınması gereken bir eğitim olarak görüyorum. Çağımız teknoloji çağı. Teknolojiyi doğru kullanmak da eğitim ile olacak. Başkaları ile doğru iletişim kurabildiğimi düşünüyorum. (L-3)

Yeterli buluyorum. Çünkü neyi ne sebeple okumam gerektiğini hangi bilgiyi hangi platformda bulabileceğimi biliyorum. Dijital okur-yazarlık kavramı için eleştirel okula yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü dijital ortamlarda çok fazla gereksiz ve yanlış bilgiler var. (L-4)

Yeterli ama daha iyi olabilir. Daha güvenilir kaynaklara ulaşmaya çalışıyorum. (L-15)

Akademisyenlerin görüşlerine ilişkin bulgular:

Görüşme formu yoluyla toplanan işlenmemiş verilere ilişkin örnekler saptanan bulguların altında yer almaktadır. Öğretim üyelerinden oluşan katılımcılar A harfiyle kodlanmıştır:

-Akademisyenlerin "Dijital Okuryazarlık" kavramına bakış açınızı birkaç cümleyle belirtiniz, sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında, katılımcıların dijital okuryazarlığı çağın bir gereği olarak gördükleri, üst düzey zihinsel becerileri harekete geçirecek bir beceri olarak tanımladıkları, teknoloji çağının olmazsa olmaz bir getirisi olduğu, okuma alışkanlığını geliştirdiği, edinilmediği

takdirde öğrenme ve öğretme faaliyetlerinden geri kalınacağını, sadece alıcı konumunda kalınmamasının gereklilik olduğu; aynı zamanda üretim boyutunda da aktif olunması gerekliliği, öğrenciler için dikkat çekici olduğu, aynı zamanda hızlı, kolay, yoğun bilgiye ulaşım faktörleri açısından da dijital okuryazarlığa olumlu bakıldığı anlaşılmaktadır. Her türlü dijital aracı etkin kullanmak, pandemi döneminde uzaktan eğitim bağlamında kullanmak, teknolojik gelişmelerle ulaştığı boyutları tespit edememek, dijital yerli ve dijital göçmen gibi jenerasyonlar arası davranış farklarının belirginleştiği ve buna bağlı olarak bireylerde bir davranış değişikliği gözlemlendiği ifade edilmiştir.

İfadelere ilişkin örnekler:

“Ağ cihazlarıyla bilgiyi alma, anlama, alımlama, analiz etme gibi becerileri kullanabilme olarak değerlendirebiliriz. Dijital medya bu anlamda verimli bir mecradır. Buradan hareketle bilgiyi kontrol etme, kullanma öğrenciler için önemlidir.” (A-2)

Dijital okuryazarlık dijital bir ortamı algılayabilme, orada ifade edileni doğru anlama ve dijital materyal vb. Ürün üretilmedi. Dijital okuryazarlık içinde bulunduğumuz çağda kaçınılmaz, fakat bence ürktücü bir boyuta ulaştı. Çünkü pek çok dijital program var ve bunların her birini nitelikli bir şekilde kullanabilmek oldukça güç. Emek gerektirici. Ve bence dijitallik aynı zamanda insanları özellikle amaçsızca kullanıldığında tembelleştirici bir özelliğe de sahip. (A-9)

Bilişim teknolojilerindeki hızlı değişim toplumdaki pek çok alanı yönlendirdiği ve geliştirdiği gibi eğitimi de etkilemiştir. Zor zamanlardan geçtiğimiz bu salgın sürecinde öğrencilerimiz eğitimlerini daha çok dijital metinler üzerinden gerçekleştirmek durumunda kalmıştır. Dijital metinlerin ilgi çekici olmasından dolayı bu metinlere dikkatlerini vermeleri daha kolay olmaktadır. Bilgisayar, tablet ve akıllı cep telefonları sayesinde her türlü bilgi kağıt üzerinden dijital ortama ulaşmıştır. Böylelikle istenilen bilgiye hızlı ve kolay ulaşabilme bilgilere göz gezdirme imkanı olmuştur. (A-15)

-Size göre 21. yüzyılda öne çıkan hangi okuryazarlık türleri lisans seviyesinde ders olarak okutulmalıdır, "Dijital Okuryazarlık" dersinin Türkçe Eğitimi Lisans düzeyinde okutulması gerektiğini düşünüyor musunuz; sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında dijital okuryazarlığın okutulmasının gereğine ayrıca eleştirel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, kültürel okuryazarlık gibi okuryazarlık derslerinin de Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı dersleri arasında yer bulması gerektiğine işaret etmektedirler. Lisans ve yüksek lisansta okutulabileceği düşüncesiyle beraber “okuryazarlık” çatı dersinin kapsamının genişletilmesi, YÖK dersi olarak her fakülte için zorunlu hale getirilmesi gibi görüşler de yer bulmaktadır. Dijital okuryazarlık dersinin pratiğe dökülmesi gerekliliğini belirten bir görüşe de rastlanmaktadır. Ayrıca görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığının yanı sıra seçmeli ders olarak verilebileceği görüşüne de rastlanmıştır.

İfadelere ilişkin örnekler:

Medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık artık ders olarak verilmektedir. Dijital okuryazarlık da ders olarak verilebilir. (A-4)

Finansal okuryazarlık da en az dijital okuryazarlık kadar önemlidir. Bu türden dersler bir çatı altında toplanarak geliştirilebilir. (A-6)

Görsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık. Kesinlikle okutulmalıdır. (A-14)

-Derslerinizde "Dijital Okuryazarlık" becerisi gerektiren etkinliklere yer veriyor musunuz, sorusuna verilen yanıtlara bakılarak Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan akademisyenlerin dersleri genellikle dijital okuryazarlık etkinliklerine yer verdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Özellikle 2020'de başlayan küresel salgın döneminde uzaktan eğitim ve takip eden süreçte hibrit öğrenme süreçlerinin başlamasıyla dijital okuryazarlık becerisinin kaçınılmaz olduğunu ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Web 2.0 araçları ve uygulamalarının yanı sıra, bazı popüler sosyal medya uygulamalarını da dersin bir aracı gibi kullandıkları gözlenmektedir. Bazı katılımcıların dört temel dil becerisine ilişkin etkinliklere, dijital etkinliklerinde yer verdiği anlaşılmaktadır. Dijital okuryazarlık etkinliklerine çok fazla yer vermediğini düşünen akademisyenlerin az da olsa bu yönde görüş bildirdiği de görülmektedir.

İfadelere ilişkin örnekler:

Pek sayılmaz(A-3)

Online eğitimde dijital okuryazarlık becerisini işin içine katmadan eğitim vermeniz vermeniz mümkün değildir. Aksi akıntıya karşı yüzmek gibi olacaktır. (A-8)

Evet, fakat oldukça sınırlı bir şekilde yer veriyorum. Öğrencilere storyjumperDan yazma etkinliği hazırlıyor, hazırlanıyorum. Kahootu pek çok dersimde ölçme değerlendirme aracı olarak kullanıyorum. Mentimeterdan dersin başlangıcında yararlanıyorum. Öğrencilerin ödevlerini google classroomda topluyorum. (A-9)

-Türkçe Eğitimi alanında "Dijital Okuryazarlık" konusunda yapılan çalışmalardan, haberdar mısınız? Sizin bu konuda herhangi bir çalışmanız bulunuyor mu ya da öğrencilerinize bu konuda danışmanlık verdiniz mi, sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında, akademisyenlerin neredeyse tamamının bu konuda yapılan çalışmaları takip ettiği anlaşılmaktadır. Bir kısmının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilecek nitelikte ve yayın haline getirilmiş çalışmaları olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda danışmanlık vermiş öğretim üyelerinin sayısının çalışma grubu içinde çoğunlukta olmadığı söylenmelidir. İfade edilmiş bir görüşe bakıldığında bu konuda yapılan çalışmaların niteliği konusunda net ve sınırları çizilmiş bir değerlendirme yapılması gerektiği ifade edilmektedir.

İfadelere ilişkin örnekler:

Konuda çalışmam yok danışmanlık vermedim (A-1)

Haberdarım. Henüz bir çalışmam yok. Ancak çalışmayı düşünüyorum. Öğrencilerime de bu konuyla ilgili bilgi veriyorum. (A-2)

Alanda son dönemlerde yapılan seminerlerde dolaylı yollardan anlatılsa da yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bu konuda yaptığımız çalışmalarında ne kadar doğru ve yeterli olduğu konusunda emin değilim. (A-8)

Yapılan çalışmaları takip ediyorum. ben de bu konuda bir tez yaptım ve makale düzeyinde çalışmalar yapıyorum. Makalelerim de var. (A-13)

-"Dijital Okuryazarlık" becerinizin yeterli düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konuda öne çıkan ve geliştirilmesi gereken özelliklerinizden kısaca bahsedebilir misiniz, sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında bu hususta kendisini yeterli gören öğretim üyelerinin görmeyenlere oranla daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma grubunda; dijitalliğe alışma ve kağıttan geçişin dezavantajıyla dijital hikaye oluşturabilme, etik, web 2.0 araçlarını tanıma ve tam anlamıyla kullanabilme, dijitalleşme ve teknolojinin gelişim hızına yetişme gibi konularda yetersizlik duygusu taşıdıkları anlaşılmaktadır. Bunun dışında temel okuryazarlık becerisinin araçlara uygulandığı anlaşılmaktadır. Dijital okuryazarlığın konusunun sınırlarının belirsiz oluşu, derslerde kullanılsa dahi hazırlanan materyallerin ya da araçlarının kullanımının gelişmiş ölçme değerlendirme uygulamalarına tâbi tutulmaması, burada yalnızca eğitimcilerin bireysel çabalarıyla konuyu şekillenmesinin yeterlik ya da öz yeterlik konusunda net bir tavır ortaya koyamayacağına dair ifadelere rastlanmıştır.

İfadelere ilişkin örnekler:

Bu konuda kendimi geliştirmeye calisiyorum.Dijital hikaye olustururken kullanılan bilgisayar programlari hakkında cok daha fazla bilgi sahibi olmak isterim. (A-4)

Yeterli. Gereksinim duyduğum dijital okuryazarlık becerilerine sahibim. (A-6)

Bu konu açıkçası mualllak, öncelikle dijital okuryazarlık becerisinin sınırları net bir şekilde belirlenmiş olması gerekir. Birçok görsel ve web 2.0 araçları ile materyaller oluşturuyoruz ama hazırlanan etkinliklerin verimliliği noktasında yapılmamış gerekenler net değildir. Her eğitimcinin kendi çabası sonucu ortaya koyduklarıdır. (A-8)

Hayır. Yeni web 2.0 vb araçları tanıyarak bunları derslerimde kullanmak niyetindeyim (A-9)

-Bir sanal gerçeklik gözlüğü düşününüz. Öğrencilerinize öğretmek istediğiniz içeriği, istediğiniz şekilde bu gözlüğe entegre edebiliyorsunuz. Bu gözlüğe hangi içeriği yüklediğinizi ve öğrencilerinizin bu gözlüğü taktığında içeriği nasıl gördüğünü, kısaca anlatınız; sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında öğretim üyelerinin daha çok sınıf ortamı oluşturmak istediği görülmektedir. Konuya eğitim bilimleri ve sınıf yönetimi bağlamından çok ana dili eğitime yönelik bir sanal gerçeklik ortamı oluşturmak isteyen öğretim üyelerinden dil becerileri ve dil bilgisine yönelik bir içerik oluşturmak istediği de anlaşılmaktadır. Bunun dışında Orhun Kitabelerini görmek gibi ana dili eğitimi doğrudan ilgilendiren bir içeriğin de ifade edildiği görülmektedir. Dil-düşünce bağlamına zemin oluşturabilecek ve gelecekte bu ilişkinin genişleyen anlamına odaklanan herhangi bir ifadeye rastlanmadığı görülmektedir. Dijital okuryazarlığın ilkeleri ve anlam sınırının belirsiz oluşundan ötürü yanıt vermeyi tercih etmeyen katılımcının olduğu da görülmektedir. Dijital okuryazarlık bölümünde de belirtildiği gibi bu konuda birden çok tanım ve boyutlandırma yer almaktadır.

İfadelere ilişkin örnekler:

Bir yazar nasıl yazar? Bunun sanal gerçekliğini göstermek isterdim. Başından sonuna kadar yazma süreci boyunca bir yazar hangi stratejileri kullanabilir bunun sanal gerçekliğini göstermek isterdim. (A-9)

Dilbilgisi yapılarıyla ilgili bir içerik yükleyip biçim-anlam-kullanım etkileşimini rahatlıkla sağlar ve öğrencilerin karmaşık yapıları daha kolay kavramalarını mümkün kılardım (A-10)

Tebessüm ettiren bir varsayım :) Türkçe öğretimi için gerekli olan 4 temel beceriyle ilgili bütün materyali yüklemek, tıpkı Siri gibi öğrencinin her sorusuna cevap verebilen sesli asistan ve kullanıcı dostu bir sistem. (A-12)

Gözlük aracılığıyla önemli eserlerimiz tanıtılabilir.Orhun kitabelerinin bulunduğu mekanlar detaylı ve ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.Videonun bir parçası gibi hissedenöğrenci başını dilediği gibi çevirerek videodaki mekanın tüm detaylarını görebilir.Fiziksel olarak öğrenme olanaklarına erişemeyen dezavantajlı bireylerin öğretim materyallerine erişiminde kullanılabilir.Yabancı öğrencilere Türkçe öğretilirken soyut kavramlar canlandırılabilir. (A-15)

Sonuç ve öneriler

Araştırmanın bulgularına bakıldığında Türkçe Eğitimi Lisans öğrencileri dijital okuryazarlığı internette ya da dijital ortamdan okuma ve yazma işi olarak görmekte, Türkçe Eğitimine dahil bir konu oluşunu da yine okuryazarlık becerisinden çok dil becerileriyle bağdaştırmalarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin konuya ana dili ve düşünce bağlamında bakmadığı daha çok “eğitim teknolojileri” bağlamında ele aldıkları görülmektedir. Eleştirel bakış açısının dijital okuryazarlık kavramına dahil olduğunu düşünenlerin sayısı ise azdır. Öğrencilerin Türkçe Lisans Eğitimi esnasında gördükleri bazı derslerin özellikle araştırma yaparken dijital okuryazarlık becerilerine katkı sağladığını ifade etmeleri konunun okuma ve yazmaya ek sorgulayıcı bir süreç olduğunu da düşünen katılımcıların olduğunu göstermektedir. Bilişim Teknolojileri, Materyal Tasarım, Mikro Öğretim gibi derslerin fonksiyonel becerileri geliştiren dersler olduğu ancak daha çok eğitim teknolojisi bağlamında değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Katılımcıların uzaktan eğitim süreciyle de dijital okuryazarlığı bağdaştırdıkları görülmüştür.

Lisansüstü öğrencilerinin verilerinin bulgularına bakıldığında ise dijital okuryazarlığı daha çok okuryazarlık becerisi olarak gören ve bu şekilde benimsemiş bir kitle gözlenmektedir. Bilgiye ulaşım paylaşmanın dijital araçlarla, içinde bulunulan çağın bir zorunluluğu olarak görülmesi yetişen araştırmacıların bakış açısı olarak son derece önem arz etmektedir. Lisans öğrencilerinin yoğunluklu tanımına uygun olarak lisansüstü katılımcılarda da konuyu ekrandan yazmak ve okumak olarak algılayan bireyler vardır ancak azınlıktadır. Yine katılımcıların, dijital okuryazarlığın hayattaki en bariz karşılığını sosyal medya olarak görmeleri sosyal medyada insanların geçirdiği süre düşünüldüğünde, dijital okuryazarlığın hayatla iç içe olduğu kanısı güçlendirmektedir. Lisansüstü öğrencilerinin, dijital okuryazarlığı Türkçe eğitimine dahil bir konu olarak görmesinin sebebinin okuryazarlığın doğrudan ana dilinin konusu kabul edilmesi, süreçte zihinsel becerilerin aktif kılınması, teknolojik gelişmelerle ana dilinin karşılıklı etkileşimde olması olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Dijital okuryazarlığın, Türkçe Eğitimi alanını ilgilendiren kısmının yetişmekte olan araştırmacılar tarafından okuryazarlık temelinde ele alınması gerektiği kanısına ulaşılabilir. Ancak teknoloji ve ana dilinin karşılıklı etkileşimi, teknolojinin diğer alanlarla olan etkileşiminden daha farklı bir zemine oturtulması gerekmektedir. Çünkü teknolojinin şu anki konumu insan davranışlarını büyük ölçüde iyi ve kötü anlamda değiştirmektedir ve davranış değişikliği bireylerin düşünme şeklindeki kalıcı değişikliklere kaynaklık etmektedir. Ana dilinin değişmesiyle düşünme şeklinin değişmesinin aynı şey olduğu düşünülürse bu

durumun uzun vadede kültürel değişikliklere yol açacağı söylenmelidir. Lisansüstü seviyede dijital okuryazarlık dersi almış herhangi bir katılımcı çalışmada yer almamaktadır. Ancak medya okuryazarlığı dersinin dijital okuryazarlık becerisinin gelişimine etkisi olduğu ifade edilmiştir. Lisansüstü seviyede eğitim alan öğrencilerin dijital okuryazarlığın daha çok teknik aletleri kullanabilme, güvenli bilgiye erişim konularında kendilerini yetersiz hissettikleri anlaşılmaktadır. Dijital okuryazarlık becerileriyle ilgili kendilerini yeterli gören lisansüstü düzeyde öğrenciler olduğu gibi görmeyen bireylere de rastlanmıştır. Lisans düzeyindeki öğrencilerin teknolojik araç kullanımında herhangi bir yetersizlik hissinde oldukları saptanmazken lisansüstü öğrencilerinin teknik aletlerin işlevsel kullanımında ve dijital çıktı üretiminde kendilerini yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Burada kuşaklar arasının kısa zamanda teknolojiyle belirgin hale gelmesi düşünülebileceği gibi bireylerin kendilerini eleştirebilme durumunun da lisans ve lisansüstü düzeyde farklılaştığı söylenebilir. Ayrıca alanın sınırlarının net bir şekilde çizilmemiş olmaması bireylerin aklında alana ait kavramları soyut bırakmaktadır. Yine de konuyla ilgili araştırma yapmaya açık ve hevesli oldukları söylenmelidir.

Akademisyenlerin görüşleri değerlendirildiğinde konuya daha çok okuryazarlık temelinde bakıldığı ve tür olarak “dijital” okuryazarlığın çağın zorunlu bir getirisi olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Dijital okuryazarlık akademisyenlere göre yoğun bilgiyi kısa zamanda bulabilmeye yarayan bir araç olduğu gibi aynı zamanda üst düzey zihinsel stratejilerin işe koşulması gereken ve kuşaklar arası davranış değişikliğini tam olarak farklılaştıracak kadar hayatın merkezinde bir konudur. Akademisyenlerin Türkçe Eğitimi alanında dijital okuryazarlığa bakış açısının okuryazarlık temelinde olması gerektiği anlayışına sahip oldukları görülmektedir. Bu sebepten lisans ve lisansüstü düzeyde öncelikle bir çatı kavram olarak okuryazarlığın YÖK tarafından zorunlu hale getirilmesinin gereği ve alan içinde 21. yüzyıl okuryazarlık türlerinin ders olarak çeşitlendirilmesinin gereği ortaya konmaktadır. Akademisyenler dijital okuryazarlık alanını takip etseler de lisansüstü düzeyde bu konuda danışmanlık yapanların sayısı fazla olmamakla beraber bu alanın çerçevesinin net bir şekilde çizilmesi gerekliliğini de savunanlar vardır. Derslerinde dijital okuryazarlık becerisi gerektiren aktivitelere yer verseler de bunun tam olarak uzaktan eğitim sürecinde, zorunluluktan yerleştiği anlaşılmaktadır. Bunun dışında derslerde her zaman yapılan dijital araç kullanımının araç gereç kullanımı boyutunda kalarak devam ettiği anlaşılmaktadır. Dijital uygulamaların işlevlerine takılmadıkları, zaman zaman sosyal medya araçlarını da derse yardımcı olarak kullandıkları anlaşılmaktadır. Dijital okuryazarlık konusunda akademisyenlerin çoğunun öz yeterliğini olumlu değerlendirdiği ancak basılı yayından dijital araçlara geçişle ilgili adaptasyon sürecinde yetersizlik duyguları oluştuğu anlaşılmaktadır. Sınırsız teknolojik imkanlar dahilinde dijitalleşme ve ana dili kavramları düşünmeleri istendiğinde öğrencilerine sınıf ortamı yaratmak isteyerek konuyu daha çok sınıf ve zaman yönetimi yani eğitim bilimleri minvalinde ele aldıkları, görüşlerinde son derece yaratıcı ve alana katkı sağlayacak ifadeler yer alan katılımcıların da bulunduğu ancak bu fikirlerin ekseriyeti oluşturmadığı söylenmelidir. Lisans öğrencilerinin de bu yüzden dijitalleşme konusunu eğitim bilimleri dersleri çerçevesinde değerlendirmeleri doğaldır. Böyle bakıldığında akademisyenlerce konunun teorik olarak ele alınsa da pratikte ana dili-düşünce ve davranış boyutunda ele alınmaktan uzak olduğu anlaşılmaktadır. Alanın ülkemizde yeni tanınıyor olması ve çerçevesinin henüz muğlak olması sebebiyle çalışma grubunu oluşturan üç ayrı grup içerisinde bazı seviyelerde dijital okuryazarlık dersi almış herhangi bir katılımcı çalışmada yer almadığı için karşılaştırma yapılamamıştır.

Tüm bu bulgulara bakıldığında dil becerilerinin okuryazarlık kavramıyla ilişkilendirilerek eleştirme ve sorgulama becerilerine dönük ve 21. yüzyıl ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde yapılandırılması ve ayrıca dijital okuryazarlık becerisinin nasıl kazandırılacağına odaklanılması gerekmektedir. Türkçe Eğitimi yalnızca gramer ya da dil becerilerini içeren bir ders olarak görülmemelidir; bilgiyi her

kaynaktan bulan, gerektiği şekilde kavrayan, gerekli yerlerde uygulayan, analiz yapabilen, örgütleyen, değerlendiren ve sentezleyen bir zihin becerisini kazandırma işi olarak görülmesi ve kavramsallaştırmaların bu bağlamda yapılması gerekir. Bu yüzden:

-Giriş bölümünde de değinildiği üzere medya okuryazarlığı alanının (ülkemizde 7 ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulmaktadır) kapsamının genişletilmesi ve dijital okuryazarlık çatı kavramı altında 21. yüzyıl okuryazarlıkları olarak diğer türlerin de dahil edildiği bir alan olarak ele alınması,

-21. yüzyıl okuryazarlıklarının da Türkçe dersi içinde gerek ders saati sayısının artırılarak gerek müfredatta yapılacak geliştirmelerle eleştirel okuryazarlık tabanlı olarak öğrencilere kazandırılması,

-Okuryazarlık becerisinin hem çeşitlerinin ve yeni nesil metin kavramını geliştirmeye yönelik ana diliyle (dil-düşünce-kültür) ilgili teorik araştırmaların hem de pratikte hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerle öğrencilere kazandırılması gerektiğine yönelik araştırmaların çoğaltılması,

-Gelişen teknolojiyle (artırılmış gerçeklik vb.) insanların düşünce şekillerine ve dil becerilerinin kullanımına yansımalarının dil olarak Türkçenin kendisine mevcut ve olası etkileri araştırılmalıdır.

Bireylerin hayata katılımı; düşüncesi, dünyayı nasıl gördüğü ve okullarda edindiği becerileri 21. yüzyıl ihtiyaçları doğrultusunda ilgili becerileri işe koşabildiği ölçüde gerçekleşecektir. Dijital dünya sadece eğitimde değil hayatın her alanında insan yaşamının olmazsa olmaz bir parçasıdır.

Dil düşüncenin bir tezahürüdür. İki unsur arasındaki ilişki tek yönlü değildir, birbirini etkilemektedir. Düşünceye şekil vermek, dilden; dili doğru uygulamak ve o dili ana dili olarak konuşanları uygun kavramlarla beslemek düşüncenin disiplininden geçmektedir. Tüm toplumların ve bireylerin 21. yüzyılda hayatın beklentilerine cevap vermesi hayata katılım noktasında her geçen gün daha da önem kazanacaktır.

Kaynakça

- Aires, L. (2015). Literacias digitais: Texto orientador, *Curso de Formação Para a Docência Online*, Universidade Aberta.
- https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6017/1/Literacias%20Digitais_Texto_Orientador_VF.pdf
- Ananiadou, K. & Claro, M.(2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *Organisation for Economic Co-operation and Development*.
- Bawden, D. (2008). Origin and concepts of digital literacy. In C. Lankshear, & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies, and practices*(pp. 17-32). Peter Lang
- Belshaw, D. A. J. (2012). What is 'digital literacy'? : a pragmatic investigation, <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.548838> Erişim Tarihi: 27.11.2021
- Bortree, D. S. (2005). Presentation of self on the Web: An ethnographic study of teenage girls' weblogs. *Education, Communication & Information*, 5, 25-39.
- Büyüköztürk, Ş. vd.(2019), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi: Ankara.
- Cummins, M., Becker, S.A., Alexander, B. (2016). NMC horizon project strategic brief on digital literacy, *Learning and Technologic Library*, Erişim Tarihi:10.02.2021, <https://www.learntechlib.org/p/173858/>
- Eshet- Alkalai, Y. and Amichai-Hamburger, Y. (2004). "Experiments in Digital Literacy", *Cyberpsychology & Behavior* , 7 (4).

- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Taylor & Francis.
- Gee, J.P. (2007). *Social linguistic and literacies: ideology and discourses 3rd edition*, <https://doi.org/10.4324/9780203944806>, Erişim tarihi: 12.10.2021
- Gee, J. P. (2004). New times and new literacies: Themes for a changing world. In A. F. Ball & S. W. Freeman (Eds.), *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning* (pp. 279-306). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları, *Snırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4 (3), <https://doi.org/10.29250/sead.634908>
- Güneş, F. (2013). “Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme”, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi*, özel sayı yıl: 6 sayı: 11.
- Güneş, F. (2000). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları 2. baskı, İstanbul.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, DOI: 10.5961/jhes.2012.026
- Hague, C., and Payton, S. (2011). “Digital literacy across the curriculum”, *Curriculum Leadership*, 9(10).
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523244.pdf> Erişim Tarihi: 27.11.2021
- Honan, E. (2008). “Barriers to teachers using digital texts in literacy classrooms”, *UKLA Published by Blackwell Publishing*, Oxford. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9345.2008.00480.x> Erişim Tarihi: 27.11.2021
- Jeressa S. and Boffone, T. (2021). Booktok 101: tiktok, digital literacies, and out-of-school reading practices, *Journal of Adolescent & Adult Literacy* Vol. 65 No. 3 pp. 219–226 doi: 10.1002/jaal.119.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241- 267.
- Joint Information Systems Committee (JISC) (2014) “Developing digital literacies”, <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies> erişim tarihi: 22.05.2019
- Kellner, D. (2001). “New Technologies- New Literacies: Reconstructing Education for the new millennium”, *International Journal of Technology and Design Education*, 11.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2006). Digital literacy and digital literacies: Policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of digital literacy*, 1(1), 12-24.
- Lanham, R. (1995), Digital literacy, *Scientific American*, 273 (3).
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2006), “New literacies: concept and practices”, available at: www.geocities.com/newliteracies/Chapter3.pdf (accessed 2 August 2006).
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (Eds.). (2008). *Digital literacies: Concepts, policies, and practices*. Peter Lang.
- Luke, A. (1998). Getting over method: Literacy teaching as work in “new times”. *Language Arts*, 75, 305-313. New London Group. (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, 66, 60-92.
- Martin, A. & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- McLuhan, M. (2014). *Gutenberg Galaksisi: Tipografik İnsan Oluşumu (çev. Gül Çağalı Güven)*, Yapı Kredi Yayınları: İstanbul.

- Monteiro, A. R. & Leite, C. (2021). Digital literacies in higher education: skills, uses, opportunities and obstacles to digital transformation, RED. Revista de Educación a Distancia. Núm. 65, Vol. 21. Artíc. 6, DOI: <https://doi.org/10.6018/red.438721>
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review, 66, 60-92.
- Nichols, T. P., & Stornaiuolo, A. (2019). Assembling “Digital Literacies”: Contingent Pasts, Possible Futures. *Media and Communication*, 7 (2), 14-24. <http://dx.doi.org/10.17645/mac.v7i2.1946>
- Özdemir, O. (2019). Dijital okuryazarlık, *Nobel Akademik Yayıncılık*.
<https://88.255.218.197/xmlui/bitstream/handle/20.500.12436/2723/Dijital%20Okuryazarl%C4%B1k.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Özden, M. (2018). “Digital literacy perceptions of the students in the department of computer technologies teaching and Turkish language teaching”, *International Journal of Progressive Education*, 14 (4).
- Piaget, J. (1952). Educationist Jean Piaget, Erişim Adresi: <https://pre-primary.smtthane.in/pdf/activities-20-21/Educationist-Jean-Piaget-By-Akshataa-Atul-Kasturey.pdf>
- Rychen, D. S. & Hersch, S. L. (Eds) (2003). Key Competencies for a Successful Life and a WellFunctioning Society. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Sang, Y. (2017). Expanded Territories of “Literacy”: New Literacies and Multiliteracies, *Journal of Education and Practice*, Vol.8, No.8, 2017.
- Semali, L. M. (2001) Defining new literacies in curricular practice, ELSHALIF volume 5, number 4.
- Stordy, P. (2015). Taxonomy of literacies, *Journal of Documentation*, Vol. 71 No. 3, 2015 pp. 456-476, Emerald Group Publishing Limited 0022-0418 DOI 10.1108/JD-10-2013-0128
- Ulu, H. ve Avşar Tuncay, A. (2017) Öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/25*, p. 763-778 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12303>
- UNICEF (2019). Digital literacy for children: exploring definitions and frameworks, <https://www.unicef.org/globalinsight/media/1271/file/%20UNICEF-Global-Insight-digital-literacy-scoping-paper-2020.pdf>, Erişim Tarihi: 10.11.2021.
- Vollmer, S. L. E. (2021). New Teachers, New Literacies: Examining Teacher Candidates’ Understandings, Beliefs, And Implementation of Digital and Multimodal Literacies, Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Oklahoma. Erişim Adresi: https://shareok.org/bitstream/handle/11244/329542/2021_Vollmer_Staci_Dissertation.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara : Seçkin.

12. Türkçede soru kategorisinin biçimsel özellikleri, evrensel gramer ve beyin çalışmaları açısından yabancılara öğretimi

Hatice PARLAK¹

APA: Parlak, H. (2022). Türkçede soru kategorisinin biçimsel özellikleri, evrensel gramer ve beyin çalışmaları açısından yabancılara öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 183-198. DOI: 10.29000/rumelide.1104176.

Öz

İnsanın toplumsal varlığının bir ürünü olan dil, iç ve dış dünyanın tanınması, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde ortak birtakım ilkelerden yararlanır. Bu ortak ilkelerden biri de sorudur. İnsanlar çevreyi ve kendini tanıma konusunda bir merak duygusuna sahiptir. Dış dünyaya ait bilgileri zihninde sınıflandırarak öğrenen insanoğlu bu sınıflandırma özelliğinin bir neticesi olarak dilde birtakım soru yapma stratejileri kullanır. Dünya üzerinde incelenen dillere göre yedi tip soru yapma stratejisi vardır ve diller bu stratejilerden birkaçını kullanır. Biz bu çalışmada Türkçede kullanılan soru yapma stratejilerini Yabancılara Türkçe Öğretimi açısından değerlendirmeye çalışacak ve özellikle sorunun biçimsel özellikleri üzerinde duracağız. Soru tek bir üniteye ele alınıp bitirebilecek bir konu değildir. Soru yapılabilmesi için dilin fonolojik, morfolojik ve semantik özelliklerinin de kavranmış olması gerekir. Kısacası soru, gramerin birçok alt dalıyla ilişki içerisindedir. Günümüzde Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış birçok set bulunmaktadır. Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılarak özellikle Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan dört set -Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim, Yeni Hitit ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı- beyin araştırmaları ve evrensel dilbilimin verileri ışığında sorunun biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmeye çalışılacaktır. Amacımız söz konusu alanlardaki verilerden yararlanarak Türkçe soru kategorisinin yabancılara Türkçe öğretiminde nasıl ele alındığını ortaya koymak ve konuyla ilgili bazı öneriler sunmaktır.

Anahtar kelimeler: Soru, evrensel dilbilim, zihin ve dil, Türkçe öğretimi

The formal characteristics of interrogative in Turkish, teaching to foreigners in terms of universal grammar and brain studies

Abstract

Language, being a product of the social existence of humans, benefits from a number of common principles for getting to know the inner and outer world and expressing feelings and thoughts. One of these is the interrogative. Humans have a sense of wonder about the environment, as well as self-knowledge. The human being, who learns about the inner and outer world by classifying them both in their mind, uses some questioning strategies in the language as a result of this feature. There are seven types of questioning strategies according to the languages researched in the world so far, and these languages each use several of them. In this study, we will try to evaluate the questioning strategies used in Turkish in terms of Teaching Turkish to speaker of other languages and will especially focus on the formal features of the interrogatives. They are not a subject that can be explained in a single unit: phonological, morphological and syntactical features of the language

¹ Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi TÖMER (Ankara, Türkiye), hparlak@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8083-0300 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: .02.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104176]

should all be comprehended in order to be able to make the questions. In brief, the interrogative is related to many sub-branches of grammar. Currently, there are many course books written to teach Turkish to foreign learners. In this study, we will evaluate four of them-Yedi İklim, Yeni Hitit, Teaching Turkish for Foreigners (İstanbul TÖMER-Gazi TÖMER by using document analysis techniques, in terms of the formal characteristics of the interrogatives, and by means of the data of brain research and universal grammar. Our aim is to reveal how the Turkish question category can be approached and to offer some suggestions regarding the subject.

Keywords: Interrogative, universal grammar, brain and language, teaching Turkish

Giriş

Söylenenleri anlamak, bir konu hakkında bilgi almak, karşıdakinin duygu ve düşüncelerini öğrenmek kısacası öğrenilen dilde doğru ve etkili iletişim kurabilmek için bir zorunluluk olan soru kategorisi, gramerin diğer birçok alt dizgesi ile ilişki içindedir. Soruyu oluşturan işaretçiler bu alanlar içinde genişleyebilir veya bu alanlardan türeyebilir (Siemund, 2001; 2). Duygu ve düşünce paylaşımını sağlayarak insanların iletişim kurmasına aracılık eden dil, insanların birlikte yaşamasının bir ürünüdür. İnsanlardaki merak duygusunun bir göstergesi olan sorular, kişinin hem kendini hem çevresini tanımasına, bilgi ve düşünce üretmesine yardımcı olur. Soru kategorisi insan dilinin evrensel bir özelliğidir. Dil evrenselliklerinin temelinde insanların aynı beyin mekanizmasını kullanması yatar. Dil beyinde hâlihazırda bulunan genel öğrenme mekanizmalarına uyum sağladıkça bir biçime girer. Kısacası dil, daha kolay öğrenilmek için beyne uyum sağlar. Peterson, beyinde dil işlemcisi olma potansiyeline sahip genel bilişsel modüller olduğuna vurgu yapar. Koyuncu-Mercan (2019: 40) dilin holistik(bütüncül) öğrenme süreçleriyle geliştiğini söyler. Dil, basit dil birimlerinden komplekse doğru ilerleyen analitik öğrenme ile başlangıçta geniş konuşma birimlerinin ezberlenip zamanla parçalara bölünerek analiz edilmesiyle kavranır. Dildeki işlevsel tümcelerden biri olan soru tümceleri, gramerin birçok alt alanıyla bağlantılı olarak öğretilir. Bunun için soru tümceleri Yabancılara Türkçe öğretiminde tek bir başlık altında ve tek bir düzeyde anlatılıp bitirilebilecek bir konu değildir.

Soru, Yabancılara Türkçe Öğretim setlerinde her seviyede ve her beceride karşımıza çıkar. Bir dili öğrenen birey, başlangıç düzeyinden itibaren söylenenleri anlamak, kendisine yöneltilen sorulara cevap vermek, bir konuda bilgi almak, karşıdakinin duygu ve düşüncelerini öğrenmek için dilin fonolojik, morfolojik, söz dizimsel, semantik ve edim bilimsel boyutunu içeren soru yapma şekillerini öğrenmek zorundadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde başlangıç düzeyinden itibaren öğrencilere hedef dilin soru yapısı biçimsel olarak kavratılmaya çalışılır. Soru, başlangıçta temel ihtiyaçları gidermeye yönelik olduğu için somut yönü ve temel işleviyle ön plandadır.

Kategori olarak soru her dilde olsa da bunun belirli bir dile yansımaları farklılık arz eder ve bilinçli sistemli bir öğretimi gerektirir. Yabancıların dil öğrenme süreçleri ile ana dillilerin dil öğrenme süreçleri zihinsel yönden birbirinden farklıdır. Yabancılar, hedef dilde bir mesajı iletmek için pek çok zihinsel süreci takip eder. Ana dilinde belli dil parçalarını duyan bir çocuk doğuştan gelen dil öğrenme yeteneğini kullanarak belli bir süre sonra ana dilinin özel ve kişisel dil bilgisini edinmekte; bu bilgiyi kullanarak dil bakımından doğru ve bağlama uygun tümceler kurabilmektedir. Bu zihinsel süreçte çocuk öncelikle duyulan sözlü metinleri doğru algılama, sözlü metinlerdeki tümcelerin yapılarını ve nasıl üretildiklerini doğru çözümlenme, son olarak da ürettiği tümcelerin dile uygunluğunu doğru olarak saptama işini yapabilmektedir (Demircan, 1978: 85). Türkçeyle ilk defa karşılaşan yabancılar ise tümcelerin yapılarını, nasıl üretildiklerini, nasıl bir anlama sahip olduklarını ve ne tür bağlamlar içinde kullanıldıklarını

öğrenmek için dil bilgisine ihtiyaç duyar. Her ne kadar soru biçimsel olarak dil bilgisi aracılığıyla öğretilse de dilde yetkinlik tekrarlar aracılığıyla kazandırılır ve bunun yolu beceri odaklı dil eğitiminden geçer.

1. Beyin çalışmaları açısından soru kategorisi

Doğal dillerin evrensel bir özelliği olan soru (Siemund, 2001: 1), oluşturulma yöntemleri dilden dile farklılık gösterse de bir konuda bilgi almak, bir açıklama istemek, bir kuşkuyu gidermek (Gencan 1979: 144) amacıyla kullanılır. Chomsky'e göre insan zihni dil edinme kapasitesine doğuştan sahiptir. İnsan kendi dilinin gramerini değil, gramer ilkelerini doğuştan edinir (Hoşgör, 2016: 340-341). Bickerton tarafından geliştirilen Biogram varsayımına göre, beyin ve sinir sistemimiz biyolojik olarak doğuştan ana dilimizi öğrenmek üzere programlanmıştır. Çocuklar daha konuşmaya başlamadan önce dinleyerek kavrama becerisini geliştirmekte ve karmaşık söylemleri anlayabilmektedir. Ana dil ve iki dillilik üzerine çalışmalar yapmış olan Ervin-Tripp (1974), Millon (1974) ve Hansen-Bede (1975) gibi araştırmacılar, çocukların ana dil ve yabancı dil öğrenme etkinliklerinde, benzer strateji ve dilbilimsel özelliklerin varlığını ortaya çıkarmıştır (Akt: Altmışdört, 2013: 43)

Geçmişte beyinde dili işlemek üzere farklı alanların bulunması, beyinde bir dil organı olduğu düşüncesinin oluşmasına sebep olsa da son yıllarda beyinde bir dil organından ziyade dil işlemcisi olma potansiyeline sahip genel bilişsel modüller olduğu üzerinde durulmaktadır. Sadece neokortekste yer alan loblar dille ilgili değildir. Bunun yanı sıra içgüdü ile davranışları, heyecan olaylarını, kişinin varlığını sürdürebilmesi için gerekli davranışları idare eden limbik sistem, beyin diğer lobları ile birlikte çalışarak insanın iç ve dış çevresinden gelen bilgilere göre amaca yönelik davranışlarını düzenlemektedir (Üngüren, 2015: 205).

Ortak biyolojik özellikleri paylaşan insanoğlu, dil gibi bir kod sistemini oluştururken beyinde aynı bilişsel modülleri kullanır. Beyin; hareket, algı ve bilişsellik gibi birçok farklı alanda, farklı işlevleri birbirine paralel bir şekilde ve eş zamanlı olarak yerine getirebilen bir organdır (Torun, 2018: 68). Chomsky ve Fitch dil yetisini geniş anlamda dil yetisi ve dar anlamda dil yetisi olarak ikiye ayırır. Dar anlamda dil yetisi ile insanı diğer omurgalılarından ayıran kavramsal-niyetsel yeti; geniş anlamda dil yetisi ile de kavramsal-niyetsel sistemin bir duyuşal-motor sistemle birleşimi kastedilir. Duyuşal-motor sistem dilin gelişebilmesi için zorunludur ama insan dili için yeterli değildir (Hoşgör, 2016: 350). Lieberman'a göre Chomsky tarafından "dil organı" şeklinde isimlendirilen belirli bir beyin modülüne dayandırılan dilsel birçok işlev aslında genel bilişsel ve öğrenme kapasitelerini kullanan çeşitli beyin bölgeleri tarafından yürütülmektedir. Liberman beyindeki dil bölgelerinin dil öğrenildikçe gelişmesini, kişiden kişiye değişiklik göstermesini, erken yaşta gelen beyin hasarı sonrası yer değiştirebilmesini beyinde belirli bir dil organı olmadığının ispatı olarak görür (Peterson, 2009: 60). Dil beyinde hâlihazırda bulunan genel öğrenme mekanizmalarına uyum sağladıkça bir biçime girer.

Dil edinimi ve kullanımı üstün zihinsel kapasite gerektirmektedir. Üstün zihinsel kapasite gerektiren işlevlerden de neokorteks sorumludur (Keleş-Çepni, 2006: 72-73). Üst bilişsel faaliyetleri yürüten korteksteki farklı beyin lobları, dil işlevlerine göre birbiriyle bağlantılı çalışan özelleşmiş yapılardır. Beyni oluşturan dört lobdan alın (frontal) lobu hareketle, çeper (parietal) lobu beden duyularıyla, şakak (temporal) lobu işitmeyle ve ense (Oksipital) lobu görme ile ilgili işlevler üstlenmektedir. Ön loblar, soyut düşünme ve planlamayı, arka loblar ise görsel işlevleri yerine getirmektedir. Beyin esnek bir yapıya sahiptir, beyin deneyim ve öğrenme yoluyla şekillenmekte, kapasitesini artırabilmektedir (Altmışdört, 2013: 46). Duygu, düşünce ve davranıştan sorumlu olan beyin dış dünyayı duyu organları

aracılığıyla algılar ve algıladığı dünyayı dil aracılığıyla zihnine kodlar. Bilgi işleme modeline göre çevreden alınan uyarıcılar önce duyular tarafından algılanır, kapasitesi sınırsız olan duyuşsal kayıta dış dünyadan alınan bilgi bir ila dört saniye arasında zihinde tutulur ve bu işlemde sonra dikkat ve seçici algı bir süzgeç işlevi görerek uyarıcının kısa süreli belleğe gönderilmesini sağlar. Kısa süreli bellek sınırlı miktardaki bilgiyi sınırlı bir zaman süresi içerisinde geçici olarak depolar. Zihinsel tekrar yapılmadığı sürece kısa süreli belleğe gelen 7 ± 2 birimlik bilgi zihinde yirmi saniye kalır. Zihinsel tekrarlarla birlikte bilgi uzun süreli belleğe aktarılır ve bu bilgi beyinde yeni sapslar ve bağlantılar oluşturarak kalıcı hâle gelir. Uzun süreli bellekte saklanan bilgilerin hatırlanması ise alınan materyalin uygun bir şekilde kodlanması ve zihinde uygun yere yerleştirilmesine bağlıdır.

İnsan beyninin eşsizliği nöronların birbirleriyle kurduğu bağlantıda gizlidir. Dil de beyindeki tüm bölgeleri birbirine bağlayan nöron ağları sayesinde edinilmektedir. Beyindeki nöron ağları, dış dünyanın algılanması ve insanın doğası gereği çevreye uyum sağlamasında merkezi öneme sahiptir. Bu nöron ağları sayesinde insanlar, soyutlama yapabilir, dikkatini bir noktaya odaklayabilir, düşünce üretebilir, duyular aracılığıyla edindiği bilgilerden sonuç çıkarabilir, karar verebilir ve her şeyden öte öğrenebilir ve dil aracılığıyla birbiriyle iletişim kurabilir (Ergenç, 2020: 7). Dil işleme beyinde küçük modüller organizasyonlar da barındıran büyük ölçekli sinir ağlarında yapılmaktadır (Torun, 2018: 69). Dış dünyadan gelen uyarılar beyinde paralel olarak gerçekleşen milyarlarca reaksiyona girmekte, veriler eş zamanlı olarak işlenip kaydedilmekte ve bu işlevi çok kısa süre içerisinde gerçekleştirilmektedir.

Beynin sol yarım küresi dil fonksiyonları bakımından baskın bir konuma sahiptir (Obler ve Gjerlow, 1999: 32; Akt.: Mergen, 2010: 64). Söz dizimsel işleme (Sakai ve dig., 2005), dilin ifade edilmesi (Tzourio-Mazoyer vd, 2004), sol yarım kürenin sorumluluğundadır. Dilin çözümlenme biçimi, verinin hangi yarıküreye gittiğine göre değişir. Sol yarıküre ne söylendiği sağ yarıküre nasıl söylendiğine ilişkin çözümlenme yapar. Sol yarım kürede bulunan nöral yapılanma, çevreden alınan uyarıları analitik olarak inceleyebilecek bir yapıya sahiptir. Bu yapı sayesinde sol yarım küre dilsel girdiyi ayrıştırabilmekte ve daha sonra da otomatikleşmesini sağlamaktadır (Mergen, 2010: 64). Sağ ve sol yarım küre her ne kadar özerk yapılar olsa da anlamlandırmanın gerçekleşebilmesi için bu iki yarım kürenin birbiri ile iletişimde bulunması gerekir.

Öğrenme, bilginin depolanabilmesi ve depolanan bu bilginin yeniden kullanılabilmesi sürecini kapsar. Yani öğrenmenin temelinde bellek vardır. Dış dünyadan alınan bilginin kalıcı hâle gelmesi uzun süreli belleğe kaydedilmesini gerektirir. Bilginin beyinde kaydı da kodlama, depolama ve geri getirme olmak üzere belli başlı üç süreci içerir. Bilgi beyinde zihinsel resimlerle, imgelerle veya sözel sembollerle saklanmaktadır. Kodlama, bilginin bellek sistemine yerleştirilme süreci olarak tanımlanabilir. Önce bilgi alınır, bu bilgiden bazı ayırt edici özellikler algılanır ve bellek izleri oluşturulur. Bu anlamda bellek, ilişkilendirme, hayâl gücü, düzen ve yapı olmak üzere üç ilkeye göre çalışır (Altmışdört, 2013: 48). Beyin bilgileri kategoriler hâlinde organize etme özelliğine sahiptir ve bu beynin yaradılıştan gelen doğal bir özelliğidir. Kişi farkında olmadan zihinde örüntüleme gerçekleşir (Weiss, 2000: Akt: Altmışdört, 2013: 51).

Platon düşüncenin temeli olan tümel kavramlara kategoriler demıştır. Ülken (1972: 17)'e göre kategoriler tasavvur edilebilen en büyük, en geniş sıfatları gösteren kelimelerdir. Kategorinin ne olduğu ile ilgili Ortaçağ filozofları arasında kategorileri dilin genel şekli olarak görenler ve gerçek varlık olarak görenler olmak üzere iki farklı görüş vardır. Bazen de varlığın en genel görünüşleri olarak kabul edilmişlerdir. Kategoriler dış âlemde karşılığı olan şeylerdir. Bunun için yalnız kavramlar ve fikirler olarak kabul edilmez. Aslında bu üç görüş birbirini içerir. Dil, insanın dış dünyayı algılama biçimidir.

Dış dünya algılanırken de kategoriler devreye girer. Ferdî cevherden hareket eden Aristo'da kategori, cevherle dokuz arazdan oluşur. I. Cevher (kim, ne) II. Nicelik (Ne kadar/ kaç? III. Görelilik IV. Nitelik (nasıl) V. Mahal, yer (Nerede?) VI. Zaman (Ne zaman?) VII. Durum VIII. Sahiplik (kimin?) IX. Etki-fil 10. Edilgi (Ülken, 1972: 17).

Öğrenme, dış dünyadan alınan bilgilerin bir kod sistemi içinde zihinde saklanması ile gerçekleşir. Hangi dil olduğu fark etmeksizin dış dünyadan alınan bilgiler belirli semboller ve bir yapı içinde belleğe kodlanır. Bu kodlama belleği oluşturur ancak alınan her yeni bilgi, eski bilgi ile ilişkilendirilerek belleğe kaydedilir. Kategoriler hâlinde zihinde saklanan bilginin düzenlenmesi ve aktarılmasında sorular oldukça önemli işleve sahiptir. Bir tümcenin anlaşılabilmesi o tümcedeki parçaların ne kadarının zihinde tutulduğuna bağlıdır. Kısa süreli bellek, duyuşal sinyalleri 7 bit / (7+-2 birim) bilgiyi birkaç saniye depolayabilir. Tümcenin uzunluğu, anlaşılmasını etkilemektedir. Kısa süreli bellekte bilgilerin çoğu ses olarak saklanmaktadır. Bir yetişkin tekrarlama yapmaksızın 10 ile 20 saniye arasında 5 ila 9 öğeyi kısa süreli bellekte tutabilmektedir (Altımdört, 2013: 49). Bu miktar yeni bir dil öğrenenler için daha azdır. Uzun tümceler yerine bilgilerin parçalara bölünerek verilmesi, tekrar yapılması kısa süreli bellekteki bilgilerin kodlanarak uzun süreli belleğe gönderilmesine yardımcı olur. Uzun süreli bellekte sözcükler genellikle işitildikleri sesleriyle birlikte değil, taşıdıkları anlamları ile saklanmaktadır (Altımdört, 2013: 49). Peterson (2009: 58), söylenen tümcelerin akılda nasıl tutulduğunu gösteren bir deneyden bahsetmektedir. Bu deneyde katılımcılardan birkaç tümcelik kısa bir parça dinlemeleri ve sonra dinlediklerini tekrar etmeleri istenmiştir. Katılımcıların çoğu ürettikleri yeni tümcelerle parçanın ana fikrini aktarabilmiş ancak kesinlikle duydukları tümcelerin aynılarını tekrar edememişlerdir. Katılımcılar duyduklarını daha soyut bir anlam simgelemesine dönüştürerek belleklerinde tutmuşlardır. Parçayı tekrar oluşturmak için de depoladıkları anlam simgelerini hatırlamış ve onu tekrar dile dönüştürmüşlerdir. İnsanoğlunun bellek kaydı iki dilli bir ortamda büyümediyse ana dilinde gerçekleşir. Yeni bir dil öğrenilirken de uzun süreli bellekteki kayıtlar kullanılır. Bir bilginin uzun süreli bellekte saklanması ancak beynimizdeki nöral bağlantılarda meydana gelen kalıcı fonksiyonel, biyokimyasal ve yapısal değişikliklerle mümkün olabilmektedir (Ziylan, 2001: Akt: Altımdört, 2013: 49).) Bu anlamda sorular dil öğretiminde önemli işlevlere sahiptir. Dil bir alışkanlıktır ve bu alışkanlığın kazanılmasında sorular yoluyla yapılacak tekrarlar oldukça önemlidir.

2. Soru kategorisinin evrensel özellikleri

Soru yapıları, varoluşa ait etki tepkinin veya neden sonuç ilişkilerinin kavranmasını amaçlaması bakımından insana ait bir yetidir. Savran (2002: 232) soru sorma eyleminin interaktif denen dönüşümlü bir diyalog gerektirdiğini söylemektedir. Tarihe baktığımızda eserlerini diyalog yöntemi ile kaleme alan Platon sorularla somut olgulardan genel tanımlara yükselmeyi hedeflemiştir. Dia-lecta iki kişinin konuşması, dia-logos bu konuşmanın bütünü anlamına gelir (Ülken, 1972: 3). İletişim, en az iki kişinin varlığını gerektirir ve soru iletişim kurmanın en sık başvurulan yollarından biridir. Anlaşmayı sağlaması bakımından düşünüldüğünde özellikle konuşma dilinde geniş bir kullanım alanına sahiptir.

Soru, her dilin tümce yapısı ile ilgilidir ve bir söylem içinde farklı türdeki tümceler birbiriyle ilişkilendirilerek kullanılmaktadır (Siemund, 2001; 1). Farklı araştırmacılar tümceyi ufak tefek farklılıklarla sınıflandırsa da soru tümceleri, emir ve bildirim tümceleri ile birlikte bir dilin işlevsel tümceleri arasında yer alır. Göksel ve Kerslake (2005: 109) bu sınıflandırmaya ünlem tümcelerini de dâhil etmiştir. Araştırmacılar emir tümcelerini de istem tümceleri adı altında incelemişlerdir. Kornflit (1997) tümce türleri olarak şu başlıkları vermektedir. I. Doğrudan ve dolaylı anlatım tümceleri II. Soru

tümceleri III. Emir tümceleri IV. Farklı türdeki diğer tümceler V. Düzenli olarak ek işlevlerle kullanılan tümce türleri.

Soru kelimelerinin konumuna göre, diller üçe ayrılır: I. Soru kelimelerinin tümcenin baş konumunda kullanılmasının zorunlu olduğu diller II. Sorgulanan ögeyle aynı konumu kullanan diller III. Bu iki duruma da müsaade eden diller (Siemund, 2001:16). Dünyadaki soru yapılarını temelde -öge soruları, kutupsal sorular ve seçenekli sorular olarak- üçe ayırarak inceleyen Siemund (2001), evet hayır sorularını kutupsal sorular isimlendirmesi ile kullanmaktadır. Dünyadaki dillerin kutupsal soruları nasıl oluşturduğundan bahseden araştırmacı, bu türün dünya dillerinde farklı stratejiler ile ortaya çıktığını söylemiş ve kutupsal soru yapma stratejilerini şu şekilde sınıflandırmıştır. I. Özel tonlama kalıpları II. Soru edatları III. Soru eklentileri (değil mi), IV. Ayrıcı yapılar, V. Ögelerdeki yer değişikliği ve VI. Fiil çekimleri. Bu stratejilerden en yaygın olanı tonlamadır ve neredeyse bütün dillerde bulunabilir. Soru edatları ve eklentilerinin evet hayır sorularını işaretlemek için kullanılmasının daha az yaygın olduğunu söyleyen araştırmacı diğer stratejilerle kıyaslandığında geriye kalan üç stratejiden nispeten daha sık görüldüğünü kaydetmiştir. Bu stratejilerden özellikle ayrıcı yapıların dünya dillerinde kullanımının daha nadir olduğunu kaydetmektedir (Siemund, 2001: 4).

Soru kelimelerinin bulunmadığı bir dil olmadığını kaydeden Seimund (2001:19) soru kelimelerinin sayısı ve yansıttıkları anlam bakımından değişiklik göstermesine rağmen dillerde temelde iki soru kelimesi bulunduğunu söylemektedir. Neredeyse bütün dillerde bulunan bu soru kelimeleri insana ve cansız varlıklara gönderim yapan “kim” ve “ne” sorusudur. Bunlar dışında dünyadaki dillerde bir durumun yeri (nerede), zamanı (ne zaman), tarzı (nasıl) ve sebebi (niye/neden/niçin) sorgulanırken her biri için ayrı soru kelimesi de kullanılmaktadır. Ayrıca, diller bu dört alandan biri veya daha fazlasını daha kesin sorgulamayı sağlayan durum-çekim, kelime şekilleri veya soru kelimelerine sahiptir (Siemund, 2001: 22).

3. Türkçede soru kategorisi

Dil tipolojisinde incelenen dünya dillerine göre soru yapmak için genel anlamda yedi strateji olduğundan bahsedilir. Türkçe bu stratejilerden soru edatını, soru kelimelerini, tonlamayı ve soru eklentilerini kullanır. Bulak (2019: 309) vurgu, soru kelimeleri ve soru eki ile olmak üzere Türkçede üç tür soru anlamı sağlama yolu olduğunu dile getirmiştir. Araştırmacı, en çok kullanılan soru tipinin hem isimler hem de fiillerle kullanılmasından dolayı soru eki olduğunu kaydetmiştir.

Modern dilbilim çalışmalarında Türkçede soru kategorisi şu şekilde sınıflandırılmıştır. Göksel ve Kerslake (2005) I. mI soruları II. Ne soruları III. Yansıma soruları IV. Yan tümcenin parçası olan sorular V. Soruda kullanılan kiplik ve zarflar VI. Retorik soruları başlıkları altında incelemiş; diğer araştırmacılara göre alt başlıklar bakımında oldukça ayrıntılı bir inceleme yapan Kornflit (1997) sorulara verilen cevapları da sınıflandırmasına dâhil etmiştir. Araştırmacının sınıflandırması şu şekildedir: I. Evet/hayır soruları II. Ne soruları III. Yansıma sorular IV. Cevaplar. Uzun (2006) ise soruyu: I. Evet/hayır soruları II. Ne soruları III. Ezgi Soruları IV. Yansımali sorular olmak üzere dört ana başlık altında ele almıştır. Bu çalışmalara bakıldığında Türkçedeki sorunun ilk olarak evrensel soru yapma stratejilerine göre sınıflandırıldığı, alt başlıklarında da Türkçenin dil özelliklerinin belirleyici olduğu görülmüştür.

Yazılı belgelerle takip edilebilen ilk dönemden bugüne kadar Türkçede soru; vurgu, soru kelimeleri ve soru eki ile olmak üzere üç farklı yolla sağlanır. Konuşma dilinde çoğu zaman vurgu ile sağlanan soru

anlamı kelimedede, kelimelerin genellikle son heceleri vurgulu telaffuz edilerek; cümlede ise fiil tümcelerinde tümcenin yüklemi olan fiilin son hecesi; isim tümcelerinde ise ek fiilden önce gelerek onunla birlikte yüklemi oluşturan isim unsurunun son hecesi vurgulu telaffuz edilerek sağlanır. Telaffuzda esaslı bir soru unsuru olan vurgu, genellikle konuşma dilinde dolayısıyla ağızlarda kullanılır (Bulak, 2019: 311).

Soru kategorisi üzerinde isim ve fiil çekim ekleri bölümünde duran Muharrem Ergin (1994: 334) sorunun dillerde genellikle ya kelime dışı bir unsurla ya değişik bir kelime sırası ile ya ses tonu ve vurgu ile veya bir çekim şekli ile ifade edildiğini söylemektedir. İsimlerde ve fiillerde soru kategorisinin ortak olduğunu ifade eden araştırmacı Türkçede soru kategorisinin bir çekim şekli olduğu üzerinde durur. Bir fiilin gösterdiği hareketin bir şahıs tarafından yapılıp yapılmadığını öğrenmek ve buna cevap istemek için soru şekline sokulduğunu ifade eden araştırmacı; soru, kök ve gövdenin aldığı bir şekil değil, kök veya gövdeyi şahsa bağlayan fiil kiplerinin aldığı şekildir demektedir. Soru eki fiilleri soru şekline sokan ektir. Bu ek isimlerde de fiillerde de aynıdır. Soru eki genellikle çekimlerde zamir menşeli şahıs eklerinden önce, diğerlerinden sonra gelir: (gelir mi-y-im? gelecek mi-sin? gelmeli mi-y-iz? gelsem mi? geldin mi? geleyim mi? vb.). Soru eki vurgusuzdur ve vurguyu önündeki heceye atar.

Soru kategorisinde biçim

3.1.1 Fonolojik özellikler

Dil, nöropsikolojik olarak uzun bir sosyal gelişme sürecinde yaratılan kodlar sistemi olarak tanımlanmaktadır. Dil, aşamalı olarak sesbilim, biçimbilim, söz dizim, anlambilim ve kullanımbilimden oluşan bir sistemdir. Dilde bulunan bu sistemlerin kullanımı, beynin bütününe katılımıyla gerçekleşmektedir (Ergenç, 2020: 3). Soru yapısı, geleneksel dil bilgisi kitaplarında ya isim ve fiil çekimleri bölümünde ya kelime türleri bölümünde veya söz dizimi bölümünde ele alınmıştır. Ana dil konuşurlarına ve yabancılar dil öğretimi birbirinden farklıdır. Ana dilini bilen bir çocuk doğduğu andan itibaren Türkçeye maruz kaldığı için soruyu anlamakta hiçbir zorluk yaşamaz ancak yabancılar için böyle bir durum söz konusu değildir. Hedef dille ilk defa karşılaşan yabancılar için ses, dil öğretiminin ilk basamağını oluşturur. Özellikle soru klitiğinin² dört alt biriminin olması ve çekime girmesi yabancıları zorlayan bir özelliğe sahiptir.

Her dilin işitme duyusunu harekete geçiren sessel bir gerçekleşmeyle sunulan bir sözlü kodu, ayrıca görme duyusunu harekete geçiren yazısal bir gerçekleşmeyle sunulan bir yazılı veya çizgisel kodu vardır (Riegel, Pellat ve Rioul, 2011: 52; Aktaran: Korkut ve Ayırır 2016: 44). Her dilin sesleri ve bu seslerin yatay ekseninde dizilişi farklıdır ve kendine özgüdür. Eklemeli bir yapıya sahip olan Türkçenin anlamlı göstergelerini şekillendiren morfolojik ve leksikal dizim, ses dizimi temelinde şekillenir. Türkiye Türkçesinde ses birimi ancak köklerde vardır. Kökler dışında ses biriminin yerini biçimsel ses birimi almaktadır (Demircan, 1978: 55). Anlam ayırt edici özelliği bulunmayan ancak tamamlayıcı dağılımda yer alan ses biriminin üyeleri alt ses birim olarak adlandırılmaktadır (Eker, 2007: 25). Türkçede bir ses biriminin birkaç alt ses birimi olabilmektedir. Bunun için Türkçenin seslerinin doğru kavranması biçim bilgisi açısından da büyük önem arz etmektedir. Alt ses birimleri oldukça geniş sayıda olan Türkçede, bu birimlerin doğru yazımı ve telaffuzu, ses birimlerinin doğru algılanmasına bağlıdır. Belli bir ses

² Marcel Erdal "Clitics in Turkish" adlı bildirisinde klitikleri, bağımsız bir kelimeyle morfolojik değil fonolojik bir birim teşkil eden mana taşıyıcı bir varlık olarak tanımlar. Klitiklerin fonolojik seviyede ek, morfolojik seviyede kelime sayılabileceğini belirtir (Erdal 2000: 41; Aktaran Ercilasun 2008: 41).

birimi belli çevresel gerekçelere bağlıdır, yani önce ve sonra gelen sesler, ses biriminin sesletim özelliklerini belirler (Demircan, 1978: 93).

Türkçenin ses açısından en önde gelen özelliği ünlülerle ilgilidir. Ünlüsü bol bir dil olan Türkçe, dilbilimde türlü açılardan önemli bir özellik göstermekte, ünlü benzeşmeleri (ünlü uyumları) adını alan ses eğilimleriyle kendine özgü birçok ses ve biçim olaylarına neden olmaktadır (Aksan, 1978: 11).

Türkçenin ses özelliklerinin yabancılara Türkçe öğretim kitaplarında nasıl ele alındığı bu bağlamda oldukça önemlidir. Dil bilgisi konularının kitaplardaki dağılımı incelendiğinde Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe hariç, ses ve şekil bilgisinin A1 düzeyinden itibaren karışık bir sırada verildiği tespit edilmiştir. Ünlü uyumlarının öğretimi şekil bilgisinden hareketle yapılmaktadır (Parlak, 2018: 237).

Eklerdeki ünlü değişimlerinin varlığının Türkçedeki ünlü uyumu kuralıyla kolayca açıklanabileceğini söyleyen Comrie (2005: 71) Türkçedeki morfem çeşitlenmesinin dilin diğer kurallarının kaçınılmaz sonucu olarak ortaya çıktığını kaydetmektedir. Türkçedeki ses bilgisi doğru anlaşılmadığı takdirde hem yazım hem de konuşmada yanlışlık yapılması kaçınılmazdır. Türkçedeki alt ses birimler Türkçenin ses yapısı bilinmeden anlaşılabilir. Sadece kalınlık incelik uyumunun öğretilmesi soru klitiğinin doğru anlaşılması için yeterli değildir. Düzlük yuvarlaklık uyumunun da bilinmesi gerekir.

Becerilere ayrı bir başlık verilerek hazırlanan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda dil bilgisi, okuma bölümünden hemen sonra gelmektedir. Setin ders kitaplarının dil bilgisi bölümünde kimi zaman kuralın adı veya açıklaması İngilizce olarak da verilmiştir. Kitapta kalınlık incelik uyumu A1 ders kitabının birinci bölümünün üçüncü konusunda –lar çokluk eki ile düzlük yuvarlaklık uyumu da mU soru eki adı altında verilmiş, uyumun nasıl gerçekleştiği bir tablo içinde gösterilmiş ve “Yes No Question” başlığı altında ele alınmıştır. Diğer kitaplarda böyle bir yaklaşım yoktur. Yapılan uygulamalar seviyeye uygun şekilde çekime ihtiyacın olmadığı işaret zamirleri ile oluşturulmuştur.

Yedi İklim'de becerilere göre bir bölümlenmeden ziyade uygulamalarda verilen yönergelerle beceri temelli dil öğretimi yapılmaktadır. Dil bilgisi konuları ünitenin başında yer alır ancak ünitelerin içinde verilmesi hedeflenen dil bilgisi kuralları ile ilgili her hangi bir açıklama yoktur. Kimi zaman bir kutu içinde kuralın formüle edildiği görülmektedir. Daha çok uygulamalar vasıtasıyla kural kavratılmaya çalışılmıştır. Soru klitiğinin alt birimlerinin kelimeye doğru eklenmesi için bilinmesi gereken düzlük yuvarlaklık uyumu –IU eki ile kalınlık incelik uyumu lar çokluk eki ile verilmiştir. mI klitiğine ise var ve yok tümcelerine giriş yapılmıştır.

'Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe' setinin müstakil bir dil bilgisi kitabı olduğu için A1 ders kitabında dil bilgisi bölümü yer almaz ancak ders kitabında beceri odaklı hazırlanan anlama ve konuşma bölümünde soru tümceleri görülür. İlk konudan itibaren hem mI hem de ne sorularını görmek mümkündür. Dil bilgisi bölümünde bu klitiğin alt birimlerinin oluşmasına neden olan kalınlık incelik uyumu diğer kitaplarla paralel şekilde -lar çokluk eki ile verilmiştir. Düzlük yuvarlaklık uyumu ile ilgili her hangi bir açıklama yer almaz ancak bir uygulamada –DIr bildirme eki ile ilgili alıştırma yer almaktadır.

Yeni Hitit'te ders kitabının birinci ünitesinden itibaren soruya giriş yapılır. Yine soru tümcelerinin öğretimi birinci üniteye 'Koşaç Tümcesi' başlığı altında verilmiştir. Büyük ünlü uyumu -lar çokluk eki

vasıtasıyla birinci üniteye başlamadan önce alfabe bölümüne alınmıştır. –II eki ile ilgili uygulamalara bakıldığında milliyet adı yapmak için sadece düz dar ünlülü şekillerin seçildiği görülmüştür.

Soru yapısında fonolojik olarak bilinmesi gereken diğer bir husus da yardımcı sestir. Bazı soru sözcüklerinde yardımcı ses, yazıda ve telaffuzda kimi zaman problem yaşanmasına sebep olmaktadır. Nere-y-e, hangisi-n-i, hangisi-n-den, Ahmet'in neyi olur? Ahmet'in nesi olur? Neresi? (Yeni Hitit ve Yedi İklim'de ilk üniteden itibaren görülmektedir) Yardımcı ses her ne kadar Türkçenin ses özelliklerinden olsa da A1 düzeyinin başlangıcında bu konuyu öğretmek öğretmenler için zor olabilmektedir. O yüzden iyelik ekleri ve zamirler öğretildikten sonra verilmesi daha uygundur.

3.1.2 Morfolojik özellikler

Türkçenin en önemli özelliği eklemeli bir dil olmasıdır. Comrie (2005: 62)'nin de ifade ettiği gibi bir eklemeli dilde, kelime birden fazla morfem içerebilir, fakat kelime içindeki morfemler arasındaki sınırlar aşikârdır. Bir morfemin en azından değişmez bir biçimi vardır, bu yüzden morfemlerin fonetik biçimlerde tanımlanması da çok açıktır. Soru kelimeleri Türkçenin eklemeli yapısına uygun olarak çekime girebilir ve üst üste ek alabilir. Neredeydin? Kimindir? Neyidir? Nasılsınız? Nerelisin? Her ne kadar eklerin sırasında bir düzenlilik olsa da soru kelimelerinin hâl eklerini alması ve kimi zaman çekime girmesi öğrencilerin bu soruları kullanırken hata yapmalarına neden olmaktadır.

3.1.2.1 Soru kelimeleri (Ne soruları)

Soru kelimeleri klasik dil bilgisi kitaplarında kelime türleri bölümünde ele alınmıştır. Ergin (1994) öge sorularını şekil bilgisi bölümünde soru sıfatları, soru zamirleri ve soru edatları başlıkları altında ele almış, fiiller bölümünde de soruyu kök veya gövdenin aldığı bir şekil olarak değil, kök ve gövdeyi şahsa bağlayan fiil kiplerinin aldığı bir şekil olarak kaydetmiştir. Kaymaz, (2000: 1044) soru tümcelerinin sekiz alt kategorisini şu şekilde sıralamaktadır: I. Soru eki ile yapılan soru tümceleri II. Soru sıfatları ile yapılan soru tümceleri III. Soru zamirleri ile yapılan soru tümceleri IV. Soru zarfları ile yapılan soru tümceleri V. Soru edatları ile yapılan soru tümceleri VI. Görevli kelimelerle yapılan soru tümceleri VII. Bir önceki tümceye atıfta bulunularak yapılan soru tümceleri VIII. Kesik tümcelerle yapılan soru tümceleri.

Yabancılara Türkçe öğretim kitaplarının neredeyse hepsinde verilen ilk soru kelimeleri evrensel yaklaşıma da uygun olarak *kim* ve *ne*'dir. Bu sorular daha çok öğrencilere etraftaki nesnelere isimlerinin öğretilmesi amaçlandığı için işaret zamirleri ile birlikte verilir. İstanbul yabancılara Türkçe öğretim kitabında karışık verilen isimleri *ne* ve *kim* sorusuna göre sınıflandırmaları istenmiştir. Genel bir değerlendirme yapılacak olursa yabancılara Türkçe öğretim setlerinde soruya ayrılmış ayrı bir ünite veya bölüm yoktur. *Ne* soruları ve *evet/hayır* soruları setlerin tamamında becerilerdeki uygulamalar aracılığıyla öğrencilere verilmektedir. A1 seviyesinde temel hedef öğrencinin kendisini, ailesini ve çevresini tanıtmayı öğretmek olduğu için verilen sorular da özellikle bilgi almaya yöneliktir. Öğrencilerden istenen, sorulan soruları kendilerine ait bilgilerle cevaplamasıdır. Buna yönelik hazırlanan metinlerde istenen cevaplar bilgi içeriklidir.

Gazi Üniversitesi TÖMER'in setinin dil bilgisi kitabında *ne* soruları şekil bilgisi bölümünde hâl ekleri anlatılırken verilmiştir. Hâl eklerinin hangi ne sorusuna karşılık geldiği belirtilmiştir. Ancak bunlar A2 konuları içerisindedir. Yine de A1 ders kitabının birçok bölümünde metne uygun sorular oluşturma başlığı altında öğrencilerden ne soruları ve evet/hayır sorularını kullanmaları istenmiştir. Öğrenciler

A1'den itibaren ne sorularının farklı kullanımları ile karşılaşmaktadır. Diğer yabancılara Türkçe öğretim kitaplarında hâl ekleri A1 konuları içerisinde ve farklı bölümlerde verilmektedir. Gazi Üniversitesi dil bilgisi kitabında geleneksel dil bilgisi kitaplarına uygun olarak kelime türleri bölümünde soru zamirleri, soru sıfatları ve soru zarfları da verilmiştir. Ancak diğer setlerde böyle bir ayırım görülmemektedir.

3.1.2.2 Soru klitiği

3.1.2.2.1 Kutupsal sorular (evet/hayır soruları)

Türkçede soru yapmak için kullanılan diğer bir strateji de bir tümceyi soruya çeviren mI klitiğidir. Kelimeyle ek arasında bir davranış gösteren mI'nın tümcede fonolojik olarak bağlı bulunduğu kelimeyle hareket etmesi, vurguyu üzerine almaması ve bağımsız bir kelime formuna sahip olması, mI'yı klitik³ kategorisine dâhil eder. Türkçedeki mI klitiğine⁴ kutupsal sorular bölümünde değinen Siemund (2001: 6) bu edatın kelimeye, çoğunlukla da yükleme eklendiğinden bahsetmektedir. Belirli diller için, diğer dillere nazaran bu soru edatlarının yeri daha sabit olsa da bu edatın konumu dilden dile değişiklik göstermektedir. Ancak bu edatın dünya dillerindeki konumu, bir tümcenin sonu veya başıdır. Dünya dillerinde evet hayır sorusu yapmanın bir diğer yolu da tümce kurucularının sırasını değiştirmektir; bu stratejiyi kullanan diller genellikle çekimli fiili tümcenin baş konumuna yerleştirirler. Siemund (2001: 12) tümcenin yeniden dizilimini mümkün kılan tek kurucunun fiil olabileceğini söylemektedir. Türkçede kurucuların değişikliği ile kutupsal soru yapılmaz.

Türkçede soru biçim birimi olan mI biriminin tümcede, soruyu soran kişinin amacına yönelik olarak yerleştirilmesi ile yanıtın da değişeceğinin farkına varan öğrenci bu yapıyı daha doğru ve etkin bir şekilde kullanabilir hâle gelir (Değer vd., 2017: 5). Soru tümcelerinde konuşan ve dinleyen ortak belli bir bilgiyi paylaşır, ancak paylaşılmayan bazı bilgiler de vardır. Soru aracılığıyla tümceye yeni bilgi parçaları eklenir. Kullanımla ilgili rollerde yeni bilgi bir fiil grubu veya bütün bir tümce olabileceği gibi isim öbekleri de olabilir. Tümcenin taşıdığı yeni bilgi, tümcenin odağını oluşturur. Soru cevapların kullanımı odak farklılıklarını göstermede çok faydalıdır, çünkü sorunun doğası cevaplayıcıyı (gönüllü katılımcı olduğu varsayılarak) belirli bir parçayı odak olarak seçmeye zorlar (Comrie, 2005: 82).

Türkçede morfemler genelde hem kolaylıkla ayrılabilir hem de değişmezdir fakat bunun bazı istisnaları vardır. Özellikle fiillerdeki birinci şahıs çokluk eki kolaylıkla ayrılabilir, fakat farklı iki şekli mevcuttur: -ız ve -k. Bunlar farklı zaman-görünüş ve kip şekillerinde kullanılır (Comrie, 2005: 70). Soru klitiği olan /mI?/ ise özne, nesne, dolaylı tümleç, belirtili nesne, edat tümleci veya yüklem gibi tümce öğelerinden sonra kullanılır. Bu edatın hangi öğeden sonra yer alacağını, soruyu yönelten, ifadesinde vurgulamak istediği öğeye göre belirler (Savran, 2002: 232).

İncelenen ders kitaplarında mI klitiği seviyeye uygun olarak sıralanan zaman ve görünüş konularının öğretimi sırasında bir tablo içerisinde, kişiye göre çekimleriyle birlikte verilmektedir. Bu kitaplarda ilk öğretilen ek fiilin geniş zamanıdır ve sorunun kişiye göre çekimi ilk olarak bu bölümde görülür. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ve Yedi İklim'de evet/hayır sorularına zamanlara girmeden önce bir giriş yapılmıştır. Yeni Hitit'te evet/hayır soruları birinci ünitenin 2. konusunda verilmeye başlanır. Ancak

³ Biz, kimi kaynaklarda soru edatı kimi kaynaklarda soru eki olarak geçen mI için Marcel Erdal'in klitiklerle ekler arasındaki farkları sıraladığı çalışmaya dayanarak klitik terimini kullanacağız.

⁴ Bir klitik olan mI farklı araştırmacılar tarafından farklı sınıflandırmalar altında incelenmiştir. Türkiye Türkçesindeki klitikleri beş alt başlığa ayıran Kornflit (1997: 435-441) soruyu cümle parçacıkları alt başlığı altında vermiştir. Aynı konuya vurgu bölümünde değinen Lewis (1967: 23-24) ise mI'yı son çekim edatları başlığı altında ele almıştır. Türkiye Türkçesindeki klitikleri altıya ayıran Erdal (2000: 41-42; Aktaran Ercilasun 2008: 41) ise dikkat çekici unsurlar başlığı altında dA, Dir, (y)SA ile birlikte mI'yı da almıştır.

her hangi bir açıklama yer almaz. Şahıs ekleri ile çekimi yoktur. Daha çok işaret zamirleri ile ve ek fiilin geniş zamanının üçüncü kişisi ile uygulamalar hazırlanmıştır. Bu ders kitaplarında soru klitiğinin genellikle fiilden sonra kullanımına dair uygulamalar yer almaktadır.

3.1.2.2.2 Seçenekli sorular

Sıklıkla kutupsal sorular başlığı altında incelenen seçenekli sorular, basitçe *evet/hayır* olarak cevaplanamayacak sorulardır ve soruda verilen seçeneklerden biriyle cevaplanması zorunluluğu vardır (Siemund, 2001:3). Seçenekli sorular yoğunluğu fazla olamamakla birlikte söz konusu dil öğretim setlerinde uygulamalar içerisine yerleştirilmiştir. Bu sorularla ilgili herhangi bir açıklama yoktur. Ancak şu unutulmamalıdır ki bir sınıf ortamında eğitim alan öğrenciler, öğretmenlerinin seçenekli soruları ile karşılaşır. Bu soruları tümcenin her unsurundan sonra eklemek mümkündür. İstanbul'a mı Ankara'ya mı gideceksin? Çay mı istersin kahve mi? Gezelim mi bir yerde kahve mi içelim? Evden mi geliyorsun okuldan mı? Bu sorular özellikle tümce unsurlarından tasarruf yapılmasını sağlaması bakımından özellikle diyaloglarda sıklıkla kullanılır.

3.1.2.2.3 Onaylamalı evet/hayır soruları

Onaylamalı evet/hayır soruları Türkçede 'değil mi?' ve 'öyle mi?' öbeği ile yapılır. Yabancılara Türkçe öğretim ders kitaplarında onaylamalı evet hayır sorularına ilişkin herhangi bir açıklama yoktur ancak yoğunluğu fazla olmamakla birlikte 'değil mi?' öbeğine becerilerde rastlanmaktadır. 'Öyle mi?' öbeği ise kullanılmamıştır. Ancak bu, öğretmenlerin, özellikle konuşma becerisinde, bu yapıyı kullanmadıkları anlamına gelmemelidir. Konuşan dinleyenin kendisiyle aynı duygu ve düşüncede olup olmadığını ve sahip olduğu bilginin doğru olup olmadığını, bu sorular aracılığıyla onaylatır. Dersi anladınız, değil mi? İrancelisin, değil mi?

3.1.3 Sentaktik özellikler

Türkçe sentaktik kuruluşu Ö(zne)N(esne)F(iil) şeklindedir. Tipolojik yaklaşıma göre öğelerin sırası soru kelimelerinin de nerede kullanılacağını belirler. Örneğin bir dilde FÖN sırası baskınsa o dil soru kelimeleri veya kelime gruplarını da ilk sıraya koyar. Ancak baskın sıra ÖNF ise böyle sabit bir kural yoktur (Siemund, 2001: 18) Soru tümcelerinin oluşturulma şeklini, sorulan ögenin başa çekilmesinin zorunlu olduğu batı dilleri (İngilizce-Fransızca) ile karşılaştıran Uzun (1998: 150-165), Türkçede soru ögesi sorulan ögenin yerinde olabileceği gibi başa da çekilebilir demektir. Esnek bir yapı sergileyen Türkçenin söz diziminde soru tümcelerinin en önemli özelliği ne sorularının sorduğu ögenin yerinde olması, evet/hayır sorularını oluşturan mI klitiğinin⁵ de sorduğu ögenin önünde yer almasıdır. Türkçe her ne kadar tümcede diziliş bakımından bir özgürlük sergilese de Ö(zne)-N(esne)-F(iil) şeklinde temel bir sözcük dizilişi olduğu da unutulmamalıdır. Uzun (2006: 16) tümcenin bilgi yapısı, tümcede yer alan öğelerin konumlarını ve bu konumlar arasındaki etkileşimi temel alır demektir. Soru, tümcenin bilgiyi aktarış biçiminde farklılaşma gerektirdiği için, tümcedeki öğelerin dizilişi ve tümcedeki bilgi değeri ile doğrudan etkileşime girer. Türkçede soru yapılırken öğelerin yerinin değişmesiyle konu ve odak da değişmektedir. Tümcenin başı konuyu, yüklem önü de odağı göstermektedir (Uzun, 1998: 150-165). Hedef nesne ise bu durumda hemen yüklem önünde yer almak zorundadır (Comrie, 2005: 83).

⁵ Fonolojik olarak ek morfolojik olarak kelime gibi davranan mI klitiği sentaktik kuruluştan etkilenmez (Erdal 2000: 41-42; Aktaran Ercilasun 2008: 41).

Dil öğretiminde dil bilgisini ikinci plana atıp özellikle anlam ve kullanıma yoğunlaşan ve dil bilgisinin açık öğretimden ziyade sezdirimle öğretilmesini savunan yöntemler vardır ancak Comrie'nin (2005: 86-87) de ifadesiyle dil bilgisel işlevler anlam ve kullanımla ilgili rollerle birleştirilmedikleri sürece anlaşılabilir. Yani sentaksın bütünü ancak anlam ve kullanım bilimiyle olan ilişkileri çerçevesinde anlaşılabilir.

Öğrenci dili iletişim kurmak için anlamaya veya kullanmaya çalışmadığı sürece yapıya dikkat etmez. Dile dikkat edildiğinde girdinin en azından belli bir bölümü alındıya dönüşmüş, yani öğrenci tarafından fark edilmiş olur (Değer vd., 2017: 13). Girdinin alındıya dönüştürülebilmesi için öğrenci için anlamlı, anlaşılabilir ve ilginç olması gereklidir.

Geleneksel dil bilgisi kitaplarında soru, sentaks bölümünde anlamlarına göre tümceler başlığı altında ele alınmıştır. Karahan(2007) anlamına göre tümceleri: I. Olumlu Tümce II. Olumsuz Tümce ve III. Soru Tümceleri olmak üzere üçe ayırmıştır. Soru tümceleri ile ilgili yapılan açıklama şu şekildedir: “*Soru yoluyla bilgi almayı amaçlayan tümce soru tümcesidir. Soru tümcesi olumlu veya olumsuz olabilir. Soru sıfatları, soru zamirleri, soru zarfları, soru edatları ve soru eki –mı/mi bir tümceye soru anlamı kazandıran unsurlardır.*” Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere sentaks ve morfoloji arasında güçlü bir bağ vardır. Bir tümcenin semantik içeriğini anlayabilmek için o tümcenin sentaktik yapısının dikkate alınması gerekir. Sentaks, dilde anlamın oluşması ve dilin kullanımında yoğun dil bilgisel ilişkilere sahiptir (Comrie, 2005: 86-87).

Yabancılara Türkçe öğretim kitaplarında Türkçenin tümce kuruluşu, A1'den itibaren verilmeye başlandığı için ayrı bir sentaks bölümü Gazi Üniversitesi TÖMER'in Yabancılara Türkçe Öğretimi setinin dil bilgisi kitabı haricinde yoktur. Bahsi geçen kitapta sentaksa C1 düzeyinde giriş yapılmış ve soru tümceleri, anlamlarına göre tümceler bölümünde ‘Soru kelimesi içeren tümcelerdir’ şeklinde ve iki örnekle açıklanarak verilmiştir.

Sonuç ve öneriler

İnsan dış dünyayı duyuları aracılığıyla tür cins sınıflandırması yaparak ve bir zaman ve mekâna yerleştirerek algılar. Aristo'ya göre akıl ve gerçeklik arasındaki uyumun fark edilmesi varlıktaki düzen ve işleyişin düşünceye yansımaları ile mümkündür. Bu şekilde düşünen özne ile düşünülen nesne arasındaki bağıntı kavranabilir. Varlıktaki düzen ve işleyiş belirli kategoriler altında zihne kaydedilir ve zihne belirli bir düşünme alışkanlığı kazandırılır. Beyin doğası gereği dış dünyayı akıl yürütme, öncelik sonralık (zaman) ve nedensellik ilişkisiyle bir mekâna yerleştirerek algılar. Dış dünyadaki nesnelere benzerlik ve farklılıklarını belirleyerek genellemeler yapar. Dildeki sorular beynin bu özelliklerinin bir yansımasıdır. Bütün dillerde sayıları farklılık gösterse de özne ve nesneyi, zamanı, mekânı, nedeni, durumu, niceliği, niteliği sorgulayan soru kelimeleri vardır. Yeni bir dil öğrenen kişi beynin bu özelliklerine bağlı olarak bir dili öğrenmeden önce ana dilinde bir dünya algısına sahiptir. Paradis'in ifade ettiği gibi beyinde anlamın oluşması hem dile ait bilgiye hem de dünya bilgisine bağlıdır. Kişi dünya bilgisinin farkındadır ve bu bilgiyi bilinçli bir şekilde kullanır. Bu bilgi türü günlük hayat bilgisi, değişik durumlar hakkında bilgi, özel alanlar hakkında bilgi ve kültürel bilgi gibi alt bilgilere bölünebilmekte, bu bilgi türleri sadece sözcüğün anlamında değil söz dizimsel çözümlenme sırasında da işleme sokulmakta ve dilin anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu, gerek soru sözcükleri gerekse de kutupsal sorulara başlangıç düzeyinden itibaren giriş yapılabilmesini sağlamaktadır. Zihinsel olarak belli bir hazır bulunuşluk düzeyinde olan yetişkin dil öğrencileri soru kelimelerini, soru kategorisinin bu evrensel özelliğini devreye sokarak kendi dillerine çevirirler. Soru kelimeleri yoluyla hem bir bilgi sorgulanır hem

de tümceye yeni bilgi parçalarının eklenmesi sağlanır. Bu soruların öğrenilmesindeki en büyük zorluk hâl eklerini alması ve çekime girmesidir. Kimim? Kimsin? Kim? Kimiz? Kimsiniz? Kimler? Neredeyim? Neredesin? Nerede? Neredeyiz? Neredesiniz? Neredeler? vs. Türkçedeki ek ve çekim sistemi bu kitaplarda bir anda değil aşamalı olarak verilir. Örneğin Nasılsın? Nerelisin?. İsim tümcesinin geniş zamanı ile birlikte öğrenci Türkçedeki çekim sistemini öğrenmeye başlar. Yabancılara Türkçe öğretim kitaplarında ne soruları ile çekim yapılmamaktadır. Bunlar, daha çok beceri temelli bir yaklaşımla dinleme, konuşma, anlama, yazma becerilerinde sorular aracılığıyla verilmektedir. Uygulamalar vasıtasıyla Türkçenin yapısı kullanıma geçirilmeye, beyne bu yönde bir alışkanlık kazandırılmaya çalışılır. Türkçenin tümce kuruluşu Ö(zne)N(esne)F(ii)l şeklinde bir sıra takip eder ve dünya dillerinde bu yapıya sahip olan diğer diller gibi Türkçe de soru kelimelerinin yeri kesin sınırlarla belirlenmiş değildir. Bu da Türkçenin sağladığı kolaylıklardan biri olarak kabul edilebilir. Soru kelimelerinin hâl eklerini alması hem fonolojik hem de morfolojik özelliklerin kavranması ile doğrudan ilgilidir. Öğrenci ne sorularında kullanılan hâl ekiyle cevapta kullanılan hâl ekinin aynı olduğunu kavradığında kelimenin anlamını bilmese de metinden doğru cevabı bulabilmektedir.

Bir tümcenin kurucu unsurlarının tespit edilmesinde soru önemli bir yere sahiptir. Tümcede ne söylendiğinin tespit edilmesi dil girdisinin ayrıştırılabilmesine bağlıdır. Bu ayrıştırma işi beynin sol yarıkürsünde gerçekleşir. Sorular, verilerin kategorize edilmesinde ve tümceye yeni bilgi parçalarının eklenmesinde kullanılmaktadır. Beynin sol yarıkürsü önce girdiyi ayrıştırır daha sonra da kullanım sıklığına bağlı olarak bu yapıların otomatikleşmesini sağlar. Ana dilde otomatik hâle gelen yapılar özellikle başlangıç ve orta düzeyde yeni bir dilin öğrenilmesini zorlaştırabilmektedir. Bu bakımdan öğrenilen dilde bir dil alışkanlığı kazandırılması yapılan tekrarlarla doğru orantılıdır. Ancak anlaşılır girdi üzerinden tekrar yapılması daha etkili sonuçlar verecektir. Çünkü uzun süreli bellekte sözcükler genellikle işitildikleri sesleriyle birlikte değil, taşıdıkları anlamları ile saklanmaktadır. Dil bilgisel-sesbilgisi, biçim, söz dizim- işleme dil edinim yaşı ile doğru orantılı olmasına rağmen bildirimsel bellek tarafından kontrol edilen sözcük bilgisi ve anlambilim yaştan etkilenmemektedir (Köpke, 2004; Paradis, 2004: 59). Sözcüklerin öğrenilmesinde sınıflandırılma yapılmasına müsaade eden sorulardan her beceride mümkün olduğunca çok yararlanmak dil öğretimini yetişkinler için daha kolay hâle getirecek, zorlandıkları yapının daha kolay kullanıma geçirilmesini sağlayacaktır. Dil öğretiminin beceri odaklı yapılmasının temel sebebi dildeki yapıların içselleştirilmesi ve otomatik hâle gelmesidir.

Bilginin uzun süreli bellekte yer alması otomatik hâle gelmesini sağlar. Bilgi uzun süreli belleğe geçmeden önce kısa süreli bellekte işlem görür. Kısa süreli belleğin duyduğunu anlaması söylenenlerin ne kadarını akılda tuttuğuna bağlıdır. Kısa süreli bellekte bilgilerin çoğu ses olarak saklanmaktadır. Bir yetişkin tekrarlama yapmaksızın 10 ile 20 saniye arasında 5 ila 9 öğeyi kısa süreli bellekte tutabilmektedir. Soru tümceleri her defasında tümcedeki tek bir unsura odaklanması bakımından öğrencinin işini kolaylaştıracak, söylenenleri daha kolay anlamasını sağlayacaktır. Ne soruları her defasında tümceye yeni bir bilgi eklenmesine müsaade ettiği için tümce yapısının kavranmasında ve kullanıma geçirilmesinde oldukça önemlidir. Bunun için soruların bu özelliğinden mümkün olduğunca çok yararlanmak gerekir.

Dil öğretimi sorular olmadan elbette yapılamaz. Her ne kadar soru gramerin birçok alt dizgesiyle ilişki içerisinde olsa da dil öğretiminde ilk ünitelerden itibaren verilmektedir. Bunun yapılabilmesi öğrencilerin sahip olduğu dünya bilgisi sayesinde. Öğrenci elbette yapıyı tam olarak kavrayamasa da neyin sorgulandığını anlayabilmektedir. Yani tümceyi bir bütün olarak algılamaktadır. Bu da beynin sağ yarıkürsünde gerçekleşir. Tümcenin parçalarına bölünmesi sol yarıkürsüde gerçekleşir. Beyin parçaları tam olarak analiz edemediğinde de başka bir tümce içinde kullanıma geçirmekte zorlanır. Sağ

yarıkürenin bütünü görmesi bunu yaparken ses tonu, jest ve mimik gibi bürünsel özellikleri de devreye sokması söylenenlerin anlaşılmasını sağlayabilir ancak kullanım parçalarının doğru analiz edilmesiyle mümkündür. Bunun için dil bilgisi yetişkinlere dil öğretiminde çok önemli bir yere sahiptir. Yapısal tekrarlar, öğrencilerin zorlanmadan öğrendikleri sözcük bilgisini devreye sokup dili kullanabilir hâle getirmelerini sağlayacaktır. Bunun için soru yapılarına ilişkin özellikle konuşma ve yazma bölümlerinde yapılacak uygulamalar dil öğrencilerinin işini kolaylaştıracaktır.

Beyin, hayatın her döneminde çevreden aldığı uyarılar ve öğrenme yoluyla değişmekte ve yeniliklere uyum sağlamaktadır. Dil sayesinde beyin işlevselliğini olgunlaştıran ve pekiştiren bir değişim süreci yaşanır. Doğum sonrasında altı yaş civarına kadar bireyin dış uyarılara daha açık, çevreye uyum açısından daha esnek olması, davranış değiştirme kapasitesinin daha yüksek olması sebebiyle nöronlar arası bağlantı oluşumu oldukça hızlıdır, on dört yaşından sonrasında ise hızı azalmaya başlar. Bunun için yetişkinlere dil öğretimi ile çocuklara dil öğretimi birbirinden farklıdır. Çocukların beyini, gramer öğretimi yapılmadan dilin yapısını kendisi çözer. Ancak yetişkinlerin ana dillerinde oluşturdukları bir dil alışkanlığı ve düşünme biçimi vardır. Bu yüzden hedef dili kullanıma geçirmekte zorlanırlar. İçine doğulan aile, yaşanan kültür, arkadaşlar, yapılan iş, izlenen her film, yapılan her sohbet sinir sistemi üzerinde iz bırakır(Eagleman, 2016: 23). Yetişkinler dil öğrenirken kelimelerin anlamı konusunda zorlanmazlar ancak yapıyı öğrenmeleri bir çocuğunkinden farklıdır. Türkiye'ye Türkçe öğrenmek üzere gelen yabancıların büyük çoğunluğu 18 yaş ve üzeri olduğu için bu öğrencilere dilin yapısının açık bir şekilde öğretiminin yapılması ve öğretilen yapıların beceriler içerisine yerleştirilerek tekrar edilmesi iyi sonuçlar verebilir. Soru dil öğretim setlerinde elbette yoğun olarak kullanılmaktadır. Ancak biz, özellikle soru yapısını kategorilendirme açısından ele alan ve kısa tümceler vasıtasıyla yapının kavranmasına müsaade eden uygulamalardan bahsediyoruz.

İnsanoğlu dili öğrenmek için beyindeki aynı mekanizmayı kullanır. Diller farklılaşsa da beyin öğrenme şekli aynıdır. Beyin tekrarlar vasıtasıyla dil alışkanlığı kazanır ve dili kullanıma geçirir.

Kaynakça

- Aksan, D., Atabay, N., Özel, S., Çam, A. ve Pirali, N. (1978). *Türkiye Türkçesi Gelişmeli Sesbilimi*. Ankara : Türk Dil Kurumu.
- Altmışdört, G.(2013). Dil Edinimi ve Dil Öğrenimi Olgusuna Beyin ve Dil Gelişimi Açısından Bir Bakış. *Ege Eğitim Dergisi, (14) 2: 41–62*
- Bulak, Ş. (2019). Türkçede “-mI/-mU” Soru Unsuru, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, o (66), 309-330, DOI: 10.14222/Türkiyat 4196
- Cormrie, B. (2005). *Dil Evrensellikleri ve Dilbilim Tipolojisi*. Ankara : Hece.
- Çakır, C. (2004). Anlamın Bağlam Açısından İncelenmesi: Kökanlambilim ve Artanlambilim. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı 3 s.245-255
- Değer C., Çetin A., , Oflaz B., Köleci, E. (2017). *Kuramdan Uygulamaya Yabancılara Türkçe Dil bilgisi Öğretimi*. Ankara : Pegem Akademi.
- Demircan, Ö. (1978). *Türkiye Türkçesinin Ses Düzeni Türkiye Türkçesinde Sesler*. Ankara : Türk Dil Kurumu.
- Durmuş, M. (2013). İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Özgün Ve Değiştirilmiş Dilsel Girdi Üzerine. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turcic, Volume 8/1 Winte, p. 1291-1306, ANKARA-TURKEY*
- Durmuş, M. (2013). İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Sadeleştirilmiş Metin Sorunları Üzerine. *Bilig, SAYI 65, 135-150*

- Eagleman, D.(2016). *Beyin Senin Hikayen*. Domingo. 6. Baskı
- Eker, S. (2007)ç Türkçenin Sesbirimleri ve Belirgin Alt Ses Birimleri. *İlmi Araştırmalar*, Sayı 24, 23-42
- Ergenç, İ. Dilin Beyindeki Gerçekleşimi ve Konuşma Eylemi, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümü,
https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/30136/mod_resource/content/1/DBB302%20-%20Dil%20ve%20Beyin%20-%203.%20Hafta%20-%20Dil%20Sistemi.pdf, (ET: 04.03.2020)
- Ergin, M. (1994). *Türk Dili*. İstanbul : Bayrak.
- Gazi Üniversitesi TÖMER (2013), *Yabancılar İçin Türkçe A1, A2, B1, B2, C1*, Ankara
- Gedik, E., Göçen, G., Gönültaş, G., Keskin, F., Özenc, F., Tokgöz, H., Ünsal, G. Yavuz, S.. (2012). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı* B1. Yrd. Doç. Dr. Ferhat ASLAN (Editör), Kültür Sanat Basımevi
- Gencan, T. N. (1979). *Dil Bilgisi*. TDK Yay., Ankara.
- Göksel, A. Kerslake, C. (2005). *Turkish a comprehensive grammar*. London&New York: Routledge
- Gültekin, İ., Kalfa, M., Atabey, İ., Mete, F., Eryiğit, A., Kılıç, U. (2015). *Yedi İklim Türkçe A1/A2/B1/B2/C1/C2*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayın ve Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute Yıl/Year: 2011, Cilt/Volume: 8, Sayı/Issue: 15, s. 123 – 148
- Hoşgör, K. (2016). Simbiyotik Bir Bakışla Dilin Evrimi. *DTCF Dergisi* 56.2 (2016): 332-364
- Karahan, L.(2007). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara : Akçağ.
- Kaymaz, Z. (2000). Türkçede Soru Yapma Şekilleri ve Anlam Özellikleri. *IV. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, 24-29 Eylül
- Keleş, E. Çepni, S. (2006). Beyin ve Öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Yıl 3, Sayı 2, Aralık
- Koç, N.(1990). *Yeni Dilbilgisi*. İstanbul : İnkılap.
- Korkut, E., Ayırır, İ. (2016). *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi*. Ankara : Seçkin.
- Kornflit, J. (1997). *Turkish*. Blackwell: Routledge
- Koyuncu, Z., Mercan, B. (2019). Konuşma ve Dile Özgü Nörogelişimsel Bozukluklar. *İKSSTD*; 11(Ek sayı):40-46
- Köpke, B. (2004). Neurolinguistic Aspects of Attrition. *Journal of Neurolinguistics*. 17 : 3-30.
- KÖZ, İ.(2002), Aristoteles Mantığı ile Felsefe-Bilim İlişkisi, *AÜİFD* Cilt XL/LL, Sayı 2 s.355-374
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Lüleci, M. (2011). Gerçekleşsek de mi, Öğretsek? Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Otantik Malzeme, *III. Uluslar arası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu Bildiriler Kitabı 26-29 Mayıs 2010*, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü ve Türk Dil Kurumu Yay., 541-553.
- Mergen, F. (2010). *İki Dilli Bireylerin Ana dillerinde ve İkinci Dilde Dilbilgisel ve Anlambilimsel İşlemlerinin Nörodilbilimsel Açından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, İzmir
- Min, H.-J. and Park Jong C. (2007), Analysis of Indirect Uses of Interrogative Sentences Carrying Anger Intelligent Robotics Development Program. One of the 21st Century Frontier R&D Programs, and Brain Science Research Center
- Özgen, M. (2010). Türkçe Soru Tümcesi Türleri ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim-Materyallerindeki Yeri. *Dil Dergisi* Sayı: 150, Ekim-Kasım-Aralık, 50-69
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Hollanda: John Benjamins Publishing Company.

- Parlak, H. (2018). Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında Görevsel Sesbilimin Kullanım Özellikleri Üzerine Bir Değerlendirme. *International Journal of Languages' Education and Teaching* Volume 6, Issue 4, December , p. 230-243
- Peterson, B.(2009). Dilin Evrimi. *Bilim ve Teknik*, Haziran
- Ross W. D. (1930). *Aristo*. Paris (Çev: S. Hayri Bolay)
<https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/49657/9572.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (E.T 09.02.2022)
- Sakai, K. L. vd. (2005). Language Acquisition and Brain Development. *Science*, (310): 815-819.
- Savran, N. Z.(2002), Cevapta Açıklama İsteyen Soru Zamirleri “Welch_/ Was Für Ein_/ Was” Türkçede Hangi Anlamlarla Karşılır? *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 22, Sayı 1 (2002) 231-239
- Siemund, P. (2001). Interrogative Constructions. TY - CHAP, SN - 9783110114232 PY - 2001/01/01, SP - 1010, EP - 1028
file:///C:/Users/h_par/Downloads/InterrogativeConstructions.2001.WalterdeGruyter.pdf
- Sofu, H. (1998). Soru Tümcelerinin Edinimi. *Dilbilim Araştırmaları*
- Torun, Ş. (2018). *Beyin ve Dil*. Detay Yayıncılık
- Uzun, E. (1998). *Dilbilgisinin Temel Kavramları*. A. Ü. Yay., Ankara.
- Uzun, N. E. (2006). Türkçenin Öğretimi İçin Soru Tümcesi Türleri Üzerine Bir Sınıflama Denemesi. *Dil Dergisi*: Sayı 131, .s. 15-32. Ankara: TOMER.
- Uzun, N. E. (2018), *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1 B1 Orta Düzey*
- Uzun, N. E. (2018, *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1 B2/C1 İleri Düzey*, Ankara Üniversitesi TÖMER.
- Uzun, N. E.(2018). *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1 A1/A2 Temel Düzey*. Ankara Üniversitesi TÖMER
- Ülken, H. Z. (1972). *Genel Felsefe Dersleri*. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları
- Üngüren, E. (2015). Beynin Nöroanatomik ve Nörokimsiyal Yapısının Kişilik ve Davranış Üzerindeki Etkisi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi International Journal of Alanya Faculty of Business* Yıl:2015, C:7, S:1, s.193-219
- Ünsal, G. (2009). Türkçede Soru Durumları. *Orta Doğu Araştırmaları*, cilt 28 sayı 1, s. 111-131

13. Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet duygusuna etkisinin değerlendirilmesi

Mustafa KAYA¹

Erkan AYDIN²

APA: Kaya, M. & Aydın, E. (2022). Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet duygusuna etkisinin değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 199-210. DOI: 10.29000/rumelide.1104182.

Öz

Bu çalışmada, Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet duygusu üzerine etkisinin olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, deneysel desenlerden olan tek gruplu ön test – son test desen ile tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 7. sınıfta öğrenim gören 15 kadın; 14 erkek olmak üzere toplamda 29 öğrenci oluşturmaktadır. 10 haftalık uygulama süreci bulunan çalışmada, öğrencilere Kemalettin Tuğcu'nun 8 farklı eseri okutulmuştur. Araştırmanın verileri Nas ve Sak (2020) tarafından geliştirilen, 20 maddeden oluşan Merhamet Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, SPSS 20 paket programı kullanılarak öncelikle verilerin normallik varsayımlarına bakılmış daha sonra da ön test-son test karşılaştırılması için bağımlı (ilişkili) ve bağımsız (ilişkisiz) gruplar için t-Testi analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinin öğrencilerin merhamet duyguları üzerinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmüşken; cinsiyet değişkeni üzerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kemalettin Tuğcu, merhamet, ortaokul öğrencileri

Evaluation of the effects of Kemalettin Tuğcu's works on middle school students' sense of compassion

Abstract

In this research, it is aimed to examine whether Kemalettin Tuğcu's works have an effect on secondary school students' sense of compassion. The research was designed with a single-group pretest-posttest design, which is one of the experimental designs. The study group of the research consisted of 15 women studying in the 7th grade; It consists of 29 students in total, 14 of which are boys. In the study, which had a 10-week implementation period, 8 different works of Kemalettin Tuğcu were read to the students. The data of the research were collected with the Compassion Scale, which was developed by Nas and Sak (2020) and consists of 20 items. In the analysis of the data obtained from the research, first of all, the normality assumptions of the data were examined by using the SPSS 20 package program, and then t-Test analysis was performed for the dependent (related) and independent (unrelated) groups for the pretest-posttest comparison. According to the results

¹ Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Van, Türkiye), m.kaya@yyu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4755-4994 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: .03.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104182]

² Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Aksaray, Türkiye), erkanaydin@aksaray.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6452-6058

obtained from the research, it was seen that Kemalettin Tuğcu's works differed significantly on students' feelings of compassion; It was determined that there was no significant difference on the gender variable.

Keywords: Kemalettin Tuğcu, mercy, secondary school students

Giriş

İnsanlığın evrensel değerlerinden biri olan merhamet, toplum fertleri arasında birlik ve bütünlük duygusunu tesis eden, bireyden başlayarak toplumun tüm katmanlarında bir arada yaşama ve birbirinden haberdar olma hissiyatını oluşturan önemli bir değerdir. İnsanın olduğu her yerde insan olmanın gereği olarak var olması gereken merhamet duygusu; onarıcı, yapıcı, birleştirici yönüyle de ön plana çıkan bir değerdir. Aslan ve Kaya'ya (2021: 44) göre gerek ilahî gerekse dünyevî kaynaklı bütün düşünce sistemlerinde merhametin bir değer olarak kabul edildiğini söylemek mümkündür. Bu yönüyle de merhametin yerel bir değer olmanın çok ötesinde evrensel bir değer olduğu söylenebilir.

İnsan olmanın, insanî olmanın diğer bir yönü olan merhamet, bireyin sadece insanları değil tüm canlıları düşünüp onların dertleri ve acılarıyla hemhal olmasını sağlamaktadır. Stephen ve Masters (2005) merhamet ile depresyon ve algılanan stres arasında olumsuz yönde bir ilişki düzeyinin olmasına karşın merhamet ile prososyal davranışlar arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Yapılan birçok çalışmada merhametin olumlu düşünmeyi, mutlu olmayı, zihinsel sağlığın pozitif yönde olmasını sağladığı tespit edilmiştir (Shapira ve Mongrain, 2010; Roxas, David ve Caligner, 2014; Hutcherson, Seppala ve Gross, 2008). Goldin ve Jazaieri (2017) ise merhametin bireyin kendisi başta olmak üzere toplumda acı ve sıkıntıyı ortaya koyan nedenleri ve koşulları anlamasını sağladığı gibi bu durumların azaltılması için bireyin motive olmasına yardımcı olduğunu dile getirmektedir. Pommier (2010) ise merhametin öfke, korku gibi olumsuz durumlara karşı koruyucu olabileceğini ifade etmektedir. Merhamet bireyin hem kendisinin hem de içinde bulunduğu toplumun birçok olumlu özellikler kazanmasını sağlamanın yanı sıra bireyin bedensel olarak sağlıklı olmasına da katkı sağlamaktadır. Hannon, Finkel, Kumashiro, Rusbult'a (2012) göre kin beslemek, tansiyonu yükseltip nabızı hızlandırır, bu durum kalbe ciddi zara verir. Merhametli olmak ise hem bireyin kendisini hem de karşısındaki kişinin tansiyonunu düşürür. Hatta Lutz, Brefczynski-Lewis, Johnstone, Davidson (2008) ise yaptıkları çalışma sonucunda diğer insanlara yönelik merhametli hayal kurma etkinliğinin, frontal kortekste değişikliklere sebep olduğunu, bu durumun bağışıklık sistemini güçlendirdiğini ve iyi oluşu artırdığını tespit etmişlerdir. Bu bağlamlardan hareketle merhamet duygusunun bireyin bedensel, sosyal, duygusal ve kişisel gelişimine önemli katkılarının olduğunu söylemek mümkündür.

Türk millî eğitim sisteminin de temel amacı beden, ruh, kişilik ve sosyal açıdan hem kendisine hem de topluma katkıda bulunabilecek sağlıklı bireyle yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilere kazandırılacak temel becerilerinin yanı sıra millî ve evrensel değerlerin edindirilmesi için programlarda bu hedefle ilgili amaçlara ve değerlere yer verilir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının genel amaçları arasında "*Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımalarını sağlamak.*" temel hedeflerden biri olarak yer almaktadır. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik edinmelerinde değerlerin önemine vurgu yapılmış, ilk kez bu programda değerler eğitimine yer verilerek öğrencilere kazandırılması hedeflenen millî ve evrensel değerler hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca değer edindirmenin nesillerin kültür devamlılığı açısından önemi üzerinde de durulmuştur. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında ve daha sonra güncellenen 2019 programında ise kök değerler başlığı altında

öğrencilere edindirilmesi gereken değerler hakkında açıklayıcı ifadeler yer verilmiştir. Her ne kadar kök değerler kısmında bizzat merhamet kavramına yer verilmese de gerek merhamet kavramıyla ilintili sevgi, saygı, sabır, yardımseverlik, adalet gibi kavramlara yer verilmesi gerekse programda bu değerlerin kendi başlarına veya ilişkili oldukları alt değerlerle birlikte ele alınacağını belirtmesi merhamet kavramını da edindirilmesi gereken bir kavram olarak bu değerler arasında gösterilmesini mümkün kılmaktadır. Dalgacı'ya (2019: 4) göre çok yönlü, psikolojik ve sosyal bir süreç olan merhamet kavramı yardımseverlik, diğerkâmlık, sevgi, saygı, hoşgörü, güven, sabır, sorumluluk, alçakgönüllülük duyarlılık, adalet gibi birçok değerlerin bir parçasını oluşturmaktadır. Avşaroğlu-Güleş'e (2015: 368) göre merhamet herkese ve tüm canlılara karşı sergilenen bir tutumdur. Bireyin çevresindeki fertlerin sıkıntılarını fark ettiği zaman yardımseverliğe dönüşen bir değerdir.

Sağlıklı bir toplumun inşa sürecinde toplum fertleri arasında birlik ve bütünlüğü sağlamamın yanı sıra insan olmanın, diğerkâm ve yardımseverliğin önünü açan merhamet duygusunun nesillere aktarılmasının en önemli yollarından birinin de edebiyat eserleri olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle çocuklara yönelik hazırlanan çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların bilişsel, dilsel, sosyal ve duyuşsal becerilerinin gelişimine katkı sağladığını söylemek mümkündür. Orhan'a (2021) göre eğitim döneminde okullarda çocuklara ders ve ders dışı okuma kitaplarıyla, metinler veya etkinlikler yoluyla değerler eğitimi verilmektedir. Bu yönüyle çocuk edebiyatı ürünleri büyük bir önem arz etmektedir. Pilav ve Orhan (2020) da pek çok yetişkinin gerek ders kitapları gerekse de ders dışı okuma kitaplarından ilham alarak hayatlarına yön verdiklerini belirtmektedirler. İlgili alanyazın incelendiğinde edebiyat eserlerinin öğrencilerin empati becerisi üzerinde etkili olduğu (Akyüz, 2014; Kaya, Erdem, 2020; Kiser, 2017), öğrencilerin karakter gelişimine katkı sağladığı (Demirbaş, 2012; Destebaşı, 2011; Gina, 2014), okul öncesi ilkököl öğrencilerinin prososyal davranışlardan yardım etme davranışları üzerinde etkili olduğu (Black, Seeman ve Trobaugh, 1999; Karapetian ve O'Leary, 1985; Uzmen ve Mağden, 2002), küçük çocuklara sosyal becerileri öğretmek için çocuk edebiyatı eserlerinden istifade edildiği (Kenney, 2013) tespit edilmiştir.

Türk edebiyatı yazarları arasında en çok kitap yazan, eserleri – nerdeyse çoğu- ülkenin dört bir yanında okunan ender yazarlarımızdan biri de Kemalettin Tuğcu'dur. Yazar, ömrünü yazıya adanmış, sürekli yazmaya çalışan, yüzlerce eser kaleme alan (Arlı, 2005) ve bunları halkla buluşturabilen nadir yazarlardandır. Şimşek'e (2005: 44) göre 1940 yılından 1990'a kadar kitapları basılan Tuğcu, eserlerinin en çok okunduğu 1970 yılına kadar ciddiye alınmamış, 1970'li yıllardan sonra da suskunluk yerini olumsuz eleştirilere bırakmıştır. Kemalettin Tuğcu'nun kaleme aldığı eserlerin edebî açıdan değer görmemesinin yanı sıra yaşamın acı yönlerini ön plana çıkardığı, yoksulluk, yetimlik, iç göç gibi temalarla okur üzerinde duygu sömürüsü yaptığı, eserlerinde şiddet ve şiddet öğelerine önemli oranda yer verdiği, çocukları karamsarlığa ittiği için ciddi şekilde eleştirilmiştir. Yapılan birçok çalışmada bu eserlerin pedagojik açıdan çocukların ruh ve düşünce dünyalarına uygun olmadığı belirtilmiştir (Balta, 2017: 1522; Çolak, 2019: 16; Güney, 2007: 26; Özkul, 2018: 10; Şimşek, 2005: 44; Şimşek, 2015: 97). Fakat bu eleştirilerin yanında kimi araştırmacılar da Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinin değerler eğitimine katkı sunduğunu, toplumdaki bireyler arasında kolektif bir dayanışmayı sağladığını, yazarın eserleri aracılığıyla kendisinde yer alan merhamet, yardımseverlik, çalışkanlık ve dürüstlük gibi özellikleri romanlarına yansıttığı, eserleri aracılığıyla okuyucuya acımayı, korumayı, sevmeyi, empati kurmayı öğrettiğini ifade etmişlerdir (Çorapçı, 2019: 380; Güler, 2018: 260; Kanter, 2018: 150; Sayar, 2018: 245). Nitekim Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinde acıya dayalı olayların işlenmesi, okuyucuların karakterlerle empati kurarak onların acılarını anlaması ve içlerinde merhamet duygusunun artmasına olanak sağlayabilir.

Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinin okuyucular – özellikle çocuk okurlar- üzerindeki etkisiyle ilgili gerek pedagojik açıdan çocukların okumasına uygun olmadığı gerekse çocukları merhameti, acımayı, yardımseverliği öğrettiğinden ötürü olumlu tesirleri olduğuyula ilgili birçok çalışma yapıldığı görölmektedir (Balta, 2017; Çelik, 2021; Çorapçı, 2019; Güney, 2007; Nacar, 2008; Özkul, 2018; Şimşek, 2005; Şimşek, 2015). Ancak alanyazın incelendiğinde Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinin öğrencilerin merhamet düzeyi üzerine etkisini ortaya koyan herhangi bir deneysel çalışmaya yer verilmediği görölmektedir. Bu çalışmada Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinin öğrencilerin merhamet düzeyi üzerine etkisini tespit etmek ve aynı zamanda bu konuda öğrencilerin görüşünü ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi “*Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet duygusu üzerine etkisi nedir?*” şeklinde düzenlenmiş ve bu ana problem altında aşağıdaki alt problemlere çözüm aranmıştır:

1. Deney grubu öğrencilerinin merhamet ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık söz konusu mudur?
2. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre merhamet ölçeğinin ön-testinden ve son-testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık söz konusu mudur?

Yöntem

Araştırma, deneysel desenlerden olan tek gruplu ön test – son test desen ile gerçekleştirilmiştir. “Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018: 208).

Araştırmada, deney grubundaki öğrencilere ön-test olarak merhamet ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra 8 haftalık uygulama süreci gerçekleştirildikten sonra son-test olarak yine merhamet ölçeği kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Adıyaman'daki bir ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 15 kadın, 14 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 29 öğrenci katılmıştır.

Uygulama süreci

Araştırmanın uygulama süreci 10 hafta sürmüştür. Uygulama sürecinin ilk haftasında öğrencilere merhamet ölçeği ön-test olarak; son haftasında ise son-test olarak uygulanmıştır. Uygulama sürecinin ikinci haftasından itibaren her öğrenciye dönüşümlü olarak Kemalettin Tuğcu'nun 8 farklı eseri okutulmuştur. Okutulan her eser öğrencilerle birlikte olay, mekân, zaman ve karakter açısından incelenip analiz edilmiştir. Öğrencilerin eserlerin içeriğini detaylı bir şekilde kavrayabilmeleri için eser üzerine öğrencilere çeşitli sorular sorulmuştur. Ayrıca öğrenciler her okudukları kitapla ilgili kitap okuma formu doldurmuşlardır. Kemalettin Tuğcu'nun okutulan eserleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Kemalettin Tuğcu'nun okutulan eserleri

Kitap Adı	Sayfa Sayısı	Yayın Yılı	Yayınevi
Babamın Çilesi	80	1992	Kurtuluş Yayınları
Can Yoldaşları	80	2000	Damla Yayınevi
Dede ile Torun	80	2012	Erdem Çocuk Yayınları
El Kapısı	80	2006	Damla Yayınevi
Göçmen Kızı	64	1992	Ünlü Yayınları
Karanlıkta Bir Çocuk	96	1980	Kurtuluş Yayınları
Köyde Unutulanlar	80	2000	Damla Yayınevi
Kuklacı	96	2012	Damla Yayınevi

Veri toplama aracı

Merhamet Ölçeği

Araştırmanın nicel verileri Nas ve Sak (2020) tarafından geliştirilen Merhamet Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmacılardan ölçeğin kullanılması için gerekli izinler alınmıştır. Bu ölçek, yaşları 12 ile 18 arasında değişen 756 çocuk üzerinde yapılan çalışma neticesinde geliştirilmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılan ölçek, “*Başkalarına Merhametli Olma, Kendine Merhamet Olma ve Diğer Canlılara Merhametli Olma*” şeklinde üç boyuta ayrılmakta ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre KMO değeri 0.88 olarak, Bartlett testi katsayısı ise anlamlı olarak hesaplanmıştır. Üç boyutlu yapısı, deneklerin merhametinde gözlemlenen varyansın %51.84'ünü açıklanan ölçeğin birinci boyutundaki maddelerin faktör yük değerleri 0.603 ile 0.765 arasında, ikinci boyutundaki faktör yükleri 0,539 ile 0,849 arasında, üçüncü boyutundaki faktör yük değerleri 0.693 ile 0.814 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ise ölçeğin uyum indekslerinden $\chi^2/df= 1.871$, RMSEA= 0.042, CFI= 0.96, GFI= 0.94, AGFI= 0.92 olarak hesaplanmış ve kabul edilebilir veya iyi uyumda olduğu görülmüştür. Merhamet Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı 0.89 ve ikiye bölünmüş güvenilirlik katsayısı 0.75 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda ölçeğin 12-18 yaş arasındaki çocukların merhamet düzeylerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilmiştir (Nas ve Sak, 2020).

Yapılan araştırmada Merhamet Ölçeği'nin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısının 0.77 olarak hesaplanmıştır. Bu durum ölçeğin 0.70 ve üzeri güvenilirlik katsayısının olmasından dolayı güvenilir olduğu göstermektedir.

Veri analizi

Araştırmanın veri analizinde ilk olarak deney grubu öğrencilerinin ön-testten ve son-testten aldıkları sonuçların normallik değerlerine (Kolmogorov-Smirnov Shapiro-Wilk) bakılmıştır. Ön-test sonucunda merhamet ölçeğinin normallik varsayımlarını karşıladığı görülmüştür. Daha sonra ölçeğin toplamı ve faktörleri hem grup değişkeni hem de cinsiyet değişkeni açısından analiz edilmiştir. Bu analiz sürecinde normallik varsayımlarını karşıladığından ön test-son test karşılaştırılması için bağımlı (ilişkili) gruplar için t-Testi; cinsiyet değişkeni için ise bağımsız (ilişkisiz) gruplar için t-Testi analizi yapılmıştır. Ölçeğin normallik değerlerine ilişkin analiz sonucu Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Merhamet ölçeğinin ön-test ve son-test normallik değerleri

Ölçekler	Normallik Testleri					
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Ön-test toplam	.142	29	.143	.957	29	.282
Son-test toplam	.087	29	.200	.975	29	.708

Tablo 2'ye bakıldığında merhamet ölçeğinin ön-test ve son-testte normallik varsayımlarını karşıladığı görülmektedir ($p > 0.05$).

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular

Öğrencilerin merhamet ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarının ön-test ve son-testinden aldıkları puanların karşılaştırılması için bağımlı gruplar için t-Testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin merhamet ölçeği ve alt boyutlarının ön-test ve son-test sonuçları

Ölçek	Test	N	Ort.	ss.	sd	t	p
Başkalarına Merhametli Olma	Ön-test	29	29.00	4.566	28	5.439	0.00
	Son-test	29	32.89	6.672			
Kendine Merhamet Olma	Ön-test	29	14.86	2.761	28	4.234	0.00
	Son-test	29	17.34	3,165			
Diğer Canlılara Merhametli Olma	Ön-test	29	19.17	3.546	28	3.753	0.01
	Son-test	29	21.34	3,838			
Ölçeğin Toplamı	Ön-test	29	61.10	7.970	28	5.120	0.00
	Son-test	29	71.58	9.752			

Tablo 3'e bakıldığında, öğrencilerin merhamet ölçeğinin ön-test ve son-testinden aldıkları toplam puana göre anlamlı farklılık görülmektedir [$t(28) = 5.120$ ($p = 0.00$; $p < 0.05$)]. Ölçeğin "Başkalarına Merhametli Olma" [$t(28) = 5.439$ ($p = 0.00$; $p < 0.05$)], "Kendine Merhamet Olma" [$t(28) = 4.234$ ($p = 0.00$; $p < 0.05$)], "Diğer Canlılara Merhametli Olma" [$t(28) = 3.753$ ($p = 0.01$; $p < 0.05$)], alt boyutlarının sonuçlarına göre ön-test ve son-test arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin uygulama sonrası merhamet düzeylerinin uygulama öncesine göre arttığı ve Kemalettin Tuğcu'nun kitaplarının öğrencilerin merhamet düzeylerini olumlu etkilediği sonuçlarına varılabilir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular

Öğrencilerin merhamet ölçeği toplamı ve alt boyutlarının ön-testi ve son-testinden aldıkları puanların cinsiyete değişkenine göre farklılık olup olmadığını anlamak için bağımsız (ilişkisiz) gruplar için t-Testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin merhamet ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre ön-test sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Ort.	ss.	sd	t	p
Başkalarına Merhametli Olma	Kadın	15	29.86	4.470	27	1.059	.299
	Erkek	14	28.07	4.648			
Kendine Merhamet Olma	Kadın	15	16.00	2.535	27	2.504	.019
	Erkek	14	13.64	2.530			
Diğer Canlılara Merhametli Olma	Kadın	15	20.00	2.952	27	1.304	.205
	Erkek	14	18.28	4.008			
Ölçeğin Toplamı	Kadın	15	60.33	7.659	27	.530	.601
	Erkek	14	61.92	8.498			

Tablo 4'e göre öğrencilerin merhamet ölçeği toplamının ön-testinden aldıkları puanların cinsiyete değişkeni sonuçlarına göre kadın ve erkek öğrencilerin arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir [$t(27) = .530$ ($p = .601$; $p > 0.05$)]. Ayrıca, ölçeğin alt boyutlarından "Başkalarına Merhametli Olma" [$t(27) = 1.059$ ($p = .299$; $p > 0.05$)] ve "Diğer Canlılara Merhametli Olma" [$t(27) = 1.304$ ($p = .205$; $p > 0.05$)] boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Fakat ölçeğin "Kendine Merhametli Olma" [$t(27) = 2.504$ ($p = .019$ $p < 0.05$)] boyutunda kadınların lehine anlamlı bir farklılık söz konusudur. Buna göre ölçeğin toplamı ve boyutları incelendiğinde bir boyut hariç kadın ve erkeklerin merhamet duygusunun birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Öğrencilerin merhamet ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre son-test sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Ort.	ss.	sd	t	p
Başkalarına Merhametli Olma	Kadın	15	34.60	6.080	27	1.444	.161
	Erkek	14	31.07	7.010			
Kendine Merhamet Olma	Kadın	15	17.86	2.972	27	.912	.370
	Erkek	14	16.78	3.378			
Diğer Canlılara Merhametli Olma	Kadın	15	22.40	3.480	27	1.564	.130
	Erkek	14	20.21	4.003			
Ölçeğin Toplamı	Kadın	15	74.86	8.450	27	1.957	.061
	Erkek	14	68.07	10.110			

Tablo 5'e göre öğrencilerin merhamet ölçeği toplamı ve alt boyutlarından aldıkları son-test puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t(27) = .061$ ($p = 1.957$; $p > 0.05$)]. Buradan hareketle Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinin cinsiyet değişkenine göre merhamet duygusu üzerine bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet duygusu üzerine etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre Kemalettin Tuğcu'nun

eserlerinin öğrencilerin merhamet duygularını olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşıldığı gözlemlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinin öğrencilerin merhamet, sevgi, yardımlaşma, sabır gibi değerleri edinmeleri üzerinde etkili olduğuyla ilgili herhangi bir deneysel çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Buna karşın Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinin içerdiği değerleri tespit etmek amacıyla yapılan birçok çalışmada merhamet, şefkat, sevgi, yardımlaşma, emekle kazanma, sabretme, saygı, dürüstlük, sözünde durma, çalışkanlık, dayanışma, iyilik gibi değerlerin işlendiği tespit edilmiştir (Çolak, 2019; Çorapçı, 2019; Nacar, 2008; Şimşek, 2015). Hatta Güney (2007) yaptığı araştırma sonucunda yazarın merhamet ögesini etkileyici bir üslupla ifade ettiğini belirtmektedir. Bu araştırmaların sonuçlarında yazarın eserlerinde merhamet ögesine yer verildiğinin tespit edilmesi, yazarın eserlerinin öğrencilerin merhamet duygusunun gelişimine katkı sunması yönüyle benzer sonuçlar göstermektedir. Nitekim Küçükaydın (2015) yaptığı çalışma sonucunda görseller, video, yaratıcı drama, çalışma yaprağı, bitki dikimi, poster, afiş, istasyon, evde canlı beslenmesi, hikâye tamamlama, kompozisyon yazma gibi etkinliklerin öğrencilerin merhamet duygusunu / değerini olumlu yönde geliştirdiği tespit etmiştir. Bu çalışmanın sonucu yapılan çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet duygusu üzerinde etkisini inceleyen herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Ancak alanyazında, edebî eserlerinin ortaokul öğrencilerinin empati kurmasına yardımcı olduğu (Chain, 2015; Mohammadzadeh, Kayhan, Dimliler, 2017 Kaya, Erdem, 2020; Valeria, 2017), eserlerde bulunan karakterlerin şefkat, adalet, saygı özelliklerini yansıttığı (Gina, 2014), çocuk edebiyatı eserleri aracılığıyla öğrencilerde şefkat duygusunun artırdığı (Heck, 2008), yazınsal nitelikli eserlerin öğrencilerin karakter gelişimini (Demirbaş, 2012; Destebeşi, 2011) etkilediği tespit edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları, edebî eserlerinin öğrencilerin çeşitli temel becerileri edinmeleri açısından sağladığı katkı yönüyle araştırmanın sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir. Schoafsma'a (1989) göre edebî eserlerdeki hikâyeler aracılığıyla çocukların hayatlarına anlam katılabilir. Leonarde Lamme ve McKinley'ye (1992) göre çocuklar eserlerdeki karakterler aracılığıyla prososyal modelleri gözlemleyerek daha yardımsever olabilirler.

Araştırma sonucunda, Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinin cinsiyet değişkeni üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Erdoğan (2017) yaptığı çalışma sonucunda merhamet toplam puanının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucu, yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Buna karşın yapılan birçok çalışmada kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla merhamet duygusuna sahip oldukları tespit edilmiştir (Aydemir, 2018; Babahanoğlu, Tekgöz-Obuz, Gencer, 2021; Çapan, 2019; Çingöl, Çelebi, Zengin, Karakaş, 2018; Hacikeleşoğlu, Kartopu, 2017; Nas, Sak, Tanhan, 2021; Özkan, 2019; Pommier, 2011). Bu çalışmaların sonuçları yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Germer (2009) ve Pommier (2011) bu durumun kadınların empati kurma becerilerinin erkeklere oranla daha gelişmiş olduğundan kaynaklandığını ifade etmektedir. Ayrıca yapılan birçok çalışmada kızların toplam duygusal zekâ puan ortalamalarının erkeklerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Akdeniz, 2014; Gürbüz, Yüksel, 2011; Sulaiman, 2013). Kadınların erkeklere göre daha merhametli olmaları bu durumdan kaynaklanmış olabilir.

Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinin ortaokul öğrencilerinin merhamet duygusuna etkisinin incelendiği bu çalışmanın sonuçlarından hareketle araştırmacılara şu öneriler de bulunulmuştur:

- Kemalettin Tuğcu'nun eserleri ortaokulda okutulabilir ve öğrencilere merhamet duygusunun kazandırılması konusunda bu eserlerden istifade edilebilir.
- Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinin öğrencilere çeşitli değerler edindirmesi konusunda etkisiyle ilgili farklı çalışma gruplarıyla eylem araştırmasına dönük çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akdeniz, S. (2014). *Farklı merhamet düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete, stres ve duygusal zekanın incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akyüz, E. (2014). *Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocukların eşduyumsal eğilimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arlı, M. S. (2005). Kemalettin Tuğcu romanları: Özgün bir popüler edebiyat türü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, C., Kaya, M. (2021). Dönüşen Kimlik: Reis Bey. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (23), 31-48. DOI: 10.30767/diledeara.844437.
- Avşaroğlu, S. & Güleş, E. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların yaşam doyumlarının öz-anlayış ve merhamet düzeyleri açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 365-376. DOI: 10.24106/kefdergi.2960
- Aydemir, B. (2018). *Öğretmenlerdeki merhamet düzeylerinin cinsiyet, kıdem, branş ve algılanan anne-baba tutumlarına göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Babahanoğlu, R., Tekgöz Obuz, A. & Gencer, N. (2021). Sosyal hizmet öğrencilerinin merhamet düzeyleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32 (3), 847-866.
- Balta, E. E. (2017). Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinde kötülüğe maruz kalan çocuklar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6 (3), 1520-1535.
- Black, C., Seeman, J., Trobaugh, L. (1999). *Using children's literature to increase prosocial behaviors in the early years*. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRA/Skylight. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 435475).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chain, M. A. (2015). Children's books for building character and empathy. *The Journal of Invitational Theory and Practice*, 21, 68-95.
- Çapan, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinin merhamet ve öz-anlayış düzeylerinin kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, K. (2021). *Kemalettin Tuğcu'nun romanlarında erdemler ve rol model karakterler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Çingöl, N., Çelebi, E., Zengin, S. ve Karakaş, M. (2018). Bir sağlık yüksekokulu hemşirelik bölümü öğrencilerinin merhamet düzeylerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 21, 61-67.
- Çolak, E. (2019). *Kemalettin Tuğcu'nun romanlarında zaman* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çorapçı, N. (2019). *Bir çocuk edebiyatı yazarı olarak Kemalettin Tuğcu: hayatı, sanatı ve çocuk romanları üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dalgacı, B. (2019). *Merhamet odaklı terapi yaklaşımı ve uygulamaları üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Demirbaş, M. (2012). *Çocuk edebiyatı eserlerinin 6. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Destebaşı, F. (2011). *Çocuk edebiyatı eserlerinin 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Erdoğan, B. (2017). *Yetişkinlerde mutluluğun merhamet ve saldırganlıkla ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hackeleşoğlu, H., Kartopu, S. (2017). Merhamet ve dindarlık: üniversite öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 59, 203-227.
- Germer, C. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Hove: Routledge.
- Gina, M. A. (2014). Building character through literacy with children's literature. *Research in Higher Education Journal*, 26, 1-13.
- Goldin, P. ve Jazaieri, H. (2017). The compassion cultivation training (cct) program. In Seppälä, E.M., Simon-Thomas, E., Brown, S.L., Worline, M.C., Cameron, D.C., & Doty, J.R. (Eds.). Oxford Handbooks Online. doi: 10.1093/oxfordhb/9780190464684.013.18.
- Güler, M. (2018). "Yüreklerle Dokunan Yazar Kemalettin Tuğcu". Şirin, M. R. (Ed.), *Kemalettin Tuğcu: Çocuklara Okumayı Sevdiren Yazar. Kültür ve Turizm Bakanlığı Anma ve Armağan Kitapları Dizisi 51*. (ss. 259-262) içinde. İstanbul: İmak Ofset Basım Yayın.
- Güney, N. (2007). *Kemalettin Tuğcu'nun elli romanında geçen ölüm ve şiddet temasının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gürbüz, S., & Yüksel, M. (2011). Çalışma ortamında duygusal zekâ: iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9, 174-190.
- Hannon, P. A., Finkel, E. J., Kumashiro, M., & Rusbult, C. E. (2012). The soothing effects of forgiveness on victims' and perpetrators' blood pressure. *Personal Relationships*, 19(2), 279-289. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2011.01356.x>
- Heck, V. Z. (2008). *A influência da literatura infantil na resolução de conflitos interiores das crianças* (Unpublished Master Thesis). Escola Superior de Teologica São Leopoldo /Brazil.
- Hutcherson, Cendri A., Emma M. Seppala, James J. Gross. (2008). Loving-Kindness Meditation Increases Social Connectedness. *Emotion*, 8 (5), 720- 724.
- Karapetian Alvord, M.K., O'Leary, K.D. (1985). Teaching children to share through stories. *Psychology in the Schools*, 22(3), 323-30.
- Kaya, M. & Erdem, İ. (2020). Çocuk edebiyatı eserlerinin 7. sınıf öğrencilerinin empati becerisinin gelişimine etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 17 (1) , 79-114 .
- Kiser, K. R. (2017). *Young Adult Literature and Empathy in Appalachian Adolescents* (Unpublished Master's Thesis). Faculty of the Department of Literature and Language East Tennessee State University, Tennessee.
- Küçükaydın, Z. (2015). *Fen Bilimleri derslerinde merhamet eğitimi üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Leonard Lamme, L., McKinley, L. (1992). Creating a caring classroom with children's literature, *Young Children*, 48(1), 65-71.
- Lutz, A., Brefczynski-Lewis, J., Johnstone, T., Davidson, R. J. (2008). Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: Effects of the meditative expertise. *Public Library of Science*, 3,1 -5. doi:10.1371/journal.pone.0001897.
- MEB, (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- MEB, (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (güncelleştirilmiş ilkököl ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mohammadzadeh, B., Kayhan, H., Dimililer, Ç. (2017). Enhancing disability awareness and empathy through children's literature about characters with disabilities: a cognitive stylistic analysis of Rodman Philbrick's *Freak The Mighty*, *Quality & Quantit International Journal of Methodolog*, 52, 583-597.
- Nacar, B. (2008). *Çocuk hikâyelerinde din eğitimi Kemalettin Tuğcu ve M. Yaşar Kandemir Örnekleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Nas, E. , Sak, R. & Tanhan, F. (2021). Lise öğrencilerinin merhamet düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (231) , 305-334.
- Orhan, M. (2021). Okul öncesi dönem TÜBİTAK 6 yaş grubu popüler çocuk bilim kitaplarında değerlerin ele alınış biçimi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 4, 130-156.
- Özan, A. (2019). *Yoğun bakım hemşirelerinde merhametin ve merhamet yorgunluğunun belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özkul, M. M. (2018). Bir bilinç yükselmesi hikâyesi ya da çocuk edebiyatında mahremiyetin korunması. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (15), 6- 14.
- Pilav, S., Orhan, M. (2020). 6 – 12 yaş grubu TÜBİTAK çocuk kitaplarının değerler eğitimi yönünden incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (3), 434-453. DOI: 10.18026/cbayarsos.759891
- Pommier, E. A. (2010). *The compassion scale*. (Unpublished doctoral thesis). The Graduate School of the University of Texas at Austin, Texas.
- Pommier, E. A. (2011). The Compassion Scale. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 72(4-A), 1174.
- Roxas, M. M., David, A. P., Caligner, E. C. (2014). Examining the Relation of Compassion and Forgiveness among Filipino Counselors. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 3,53-62.
- Sayar, K. (2018). "Bahçıvan". Şirin, M. R. (Ed.), *Kemalettin Tuğcu: Çocuklara Okumayı Sevdiren Yazar. Kültür ve Turizm Bakanlığı Anma ve Armağan Kitapları Dizisi 51*, (ss. 245-246) içinde. İstanbul: İmak Ofset Basım Yayın.
- Schoafisma, D. (1989). Gilbert's and Dave's stories: Narrative and knowing. *English Journal*, 78, 89-91.
- Shapira, L. B., Mongrain, M. (2010). The benefits of self-compassion and optimism exercises for individuals vulnerable to depression. *The Journal of Positive Psychology*, 5, 377-389. doi: 10.1080/17439760.2010.516763.
- Steffen, P. R., Masters, K. S. (2005). Does compassion mediate the intrinsic religion-health relationship?. *Annals of Behavioral Medicine*, 30, 217-224. doi: 10.1207/s15324796abm3003_6.
- Sulaiman, S. M. (2013). Emotional Intelligence, Depression and Psychological Adjustment among University Students in the Sultanate of Oman. *120 International Journal of Psychological Studies*, 5, 169-181. doi: 10.5539/ijps.v5n3p169
- Şimşek, Ş. (2005). *Kemalettin Tuğcu'nun hayatı ve 50 romanından hareketle çocuk edebiyatımızdaki yeri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şimşek, Ş. (2015). Kemalettin Tuğcu'nun romanlarında değerler eğitimi. *International Journal of Humanities and Education*, 1(1), 79-104.

- Uzmen, S., Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.
- Valerie, M. P. R. (2017). *Hidden children: Using children's literature to develop understanding and empathy toward children of incarcerated parents* (Unpublished Master's Thesis). Manitoba University Education Department of Educational Administration Kanada.

14. Türkiye’de “Derleme Sözlüğü” ile ilgili yapılan çalışmalar üzerine bir bibliyografya denemesi (1990-2021)

Songül ERDOĞAN¹

APA: Erdoğan, S. (2022). Türkiye’de “Derleme Sözlüğü” ile ilgili yapılan çalışmalar üzerine bir bibliyografya denemesi (1990-2021). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 211-226. DOI: 10.29000/rumelide.1104192.

Öz

Bibliyografya çalışmaları hazırlanmış olduğu alanlar için önemli bir bellek teşkil eder. Yeni yapılacak çalışmalara yön gösterirken mevcut yapı hakkında da bilgi verir. Özellikle sözlükler gibi temel kaynak olan eserler üzerine yapılan çalışmalar ayrı bir önem arz eder. Türkiye’de ağız araştırmalarında söz varlığı incelenirken başvuru en önemli kaynak Derleme Sözlüğü’dür. Derleme Sözlüğü’nün geliştirilmesi, eksiklerinin giderilmesi ya da mevcut sözlükten yola çıkarak belirli alanlara yönelik söz varlığının ortaya çıkarılmasını esas alan birçok yayınlara karşılıklaşmak mümkündür. Fakat bu yayınları yansıtan bir bibliyografya çalışması mevcut değildir. Bu çalışmada Derleme Sözlüğü üzerine yapılan çalışmaların künyelerine yer verilmiştir. Derleme Sözlüğü ile ilgili olan çalışmaların bibliyografyası, sözlükle olan bağlantısına göre üç grupta incelenmiştir. Birinci bölümde Derleme Sözlüğü’ne katkı sağlamak amacıyla hazırlanan çalışmaların künyelerine yer verilirken, ikinci bölümde Derleme Sözlüğü üzerinden yapılan çalışmaların künyesine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise Derleme Sözlüğü’ndeki birtakım eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmaların künyeleri yer almaktadır. Çalışmada doğrudan Derleme Sözlüğü ile ilgili yayınlara yer verilmiştir. Başlığında “Derleme Sözlüğü” ifadesi yer almayan çalışmalar kapsam dışı tutulmuştur. Her bölüme ait kaynak eser kendi içerisinde kitap ve kitap bölümleri, tezler, makaleler ve bildiriler olmak üzere alt başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yazarların soyadı esas alınarak alfabetik olarak yapılmıştır. Derleme Sözlüğü ile ilgili olan toplam 186 kaynak eser bibliyografyasına ulaşılmıştır. Çalışmada toplam 186 adet künyeye yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Derleme Sözlüğü, bibliyografya, katkı çalışmaları, bibliyografya, ağız araştırmaları, söz varlığı

A bibliography essay on the work done on the “Dictionary of Compilation” in Turkey (1990-2021)

Abstract

Bibliography studies constitute an important memory for the fields in which they were prepared. While guiding the new works to be done, it also gives information about the existing structure. In particular, studies on works that are basic sources such as dictionaries are of particular importance. The most important source used when examining vocabulary in dialect studies in Turkey is the Compilation Dictionary. It is possible to encounter many publications based on the development of the Compilation Dictionary, the elimination of its deficiencies, or the discovery of vocabulary for certain fields based on the existing dictionary. However, there is no bibliography that reflects these publications. In this study, the references of studies on Compilation Dictionary are

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ahi Evran Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Kırşehir, Türkiye), songultanboga@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5355-9399 [Derleme makalesi, Makale kayıt tarihi: .04.03.2022- kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104192]

included. The bibliography of the studies related to the Compilation Dictionary has been examined in three groups according to its connection with the dictionary. In the first part, the references of the studies prepared to contribute to the Compilation Dictionary is given, while in the second part, thereferences of the studies made on the Compilation Dictionary is included. In the third part, there is a bibliography of the studies aimed at eliminating some deficiencies in the Compilation Dictionary. In the study, publications directly related to the Compilation Dictionary are included. Studies that do not include the phrase "Compilation Dictionary" in the title are excluded. The reference works belonging to each section are classified under sub-headings as books and book chapters, theses, articles and papers. Classification was made alphabetically based on the surnames of the authors. A total of 186 bibliographies related to the Compilation Dictionary have been reached.

Keywords: Dictionary of Compilation, bibliograpy, contribution studies, dialectal research, vocabulary

Giriş

Güncel Türkçe Sözlük’te “*kaynakça*” anlamına gelen bibliyografya kelimesi kökeni Yunancaya dayanan bir bilim ve sanat terimidir. Yazıldığı konu ve dönem hakkında bellek olma özelliği gösteren bibliyografyalar çalışacakları alanla ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılar için başvuracakları ilk kaynaklardandır. Yapılan çalışmalar hakkında bilgi vermesi, yapılacak çalışmalara yön göstermesi, benzer çalışmalardaki tekrarı azaltması, alandaki birtakım eksikliklerin tespit edilmesine yardımcı olması vb. birçok açıdan bibliyografyalar büyük önem arz eder. Günümüzde yayın sayısının artması alanla ilgili literatürü takip etmeyi de zorlaştırmaktadır. Bibliyografya çalışmaları araştırma sahasını tanımak adına büyük kolaylık sağlamaktadır.

Ağız araştırmalarında söz varlığı açısından temel kaynaklardan biri *Derleme Sözlüğü*’dür. Derleme Sözlüğü, 1932-1934 yılları arasında yapılan ilk derleme, 1952-1959 yılları arasında yapılan ikinci derleme faaliyetleri ve *Anadilden Derlemeler* adlı sözlük çalışmasının birleştirilmesi ile oluşturulmuş 12 ciltlik bir sözlüktür. Sözlük, konuşma dilimizde bulunan fakat yazı diline geçmemiş halk ağzından derlenen kelimelerin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur.

Türk Dil Kurumu kurulmadan önce de Anadolu ağızlarındaki söz varlığının derlenmesi yönünde çalışmalar yapılmıştır. 1920’li yıllarda Rıza Nur’un Maarif Vekilliği sırasında özel bir yönetmelikle Anadolu ağızlarındaki Türkçe sözlerin derlenmesine başlanmıştır. Besim Atalay, Hars Müdürü olarak yapılan çalışmaları yönetmiş, 1925 yılından sonra derlenen malzemeler sınıflandırılmaya başlanmıştır. 1928’de yazı devrimi olmuş ve *Dil Encümeni* kurulmuştur. Ragıp Hulusi önderliğinde 1929-1930 yılları arasında yeni derlemeler yapılmıştır. Eldeki malzemeler değerlendirildikten sonra Hamit Zübeyir ve İshak Refet tarafından 1932’de *Anadilden Derlemeler* adı altında bir sözlük yayınlanmıştır (Akahn, 2002: 27).

12 Temmuz 1932’de *Türk Dili Tetkik Cemiyeti*’nin kurulmasının ardından 26 Eylül 1932’de toplanan 1. Türk Dil Kurultayında halk ağzından söz derleme kararı alınmıştır. Resmî organların bu derleme çalışmalarında Türk Dili Tetkik Cemiyetine yardım etmesi amacıyla neler yapılması gerektiğini, kimlerin katılacağını vb. birçok hususu içeren *Söz Derleme Talimatnamesi* oluşturulmuştur. 1932-1934 yılları arasında yurdun genelinde *Söz Derleme Talimatnamesi* doğrultusunda ilk derleme seferberliği gerçekleştirilmiştir. Bu derleme seferberliği sonucunda ulaşılan yaklaşık 153.500 fiş tasnife tutularak *Söz Derleme* dergisi yayımlanmaya başlamıştır. 1939-1951 yılları arasında *Söz Derleme* dergisinin ilk

dört cildi basılmış, bu dört cilde ek olarak 1952’de yalnız folklor sözlerini içeren 6. cilt, 1957’de ise “*Yazı Dilinden Halk Ağzına İndeks*” olan 5. cilt eklenmiştir. Böylece birinci derleme çalışmalarının sonucunda bir cildi indeks olmak üzere 6 ciltlik *Söz Derleme Dergisi*’ne ulaşılmıştır (DS, C1.1993: VIII-IX).

Birinci derleme sonucunda ortaya çıkarılan *Söz Derleme Dergisi* söz varlığı açısından önemli bir kaynak olsa da birtakım eksiklikler içermektedir. Derlenmemiş sözcüklerin bulunması, halk ağzında yaygın olarak kullanılan *ı, ĩ, é* gibi seslerin gösterilmemesi, anlamlandırmada yapılan yanlışlıklar bunlardan bazılarıdır. Bu ve buna benzer eksikliklerin giderilmesi amacıyla yeni bir derleme yapılması uygun görülmüştür. 1952-1959 yılları arasında üç kez tekrarlanan programlarla ikinci derleme seferberliği gerçekleştirilmiştir. 450.000 bini bulan fiş sayısı ile hem yeni sözcükler derlenmiş hem de *Söz Derleme Dergisi*’ndeki birtakım eksikliklerin ve yanlışlıkların giderilmesine olanak sağlanmıştır. (DS, C1.1993: IX). Günümüzde basılı hâlde de kullanılan 12 ciltlik *Derleme Sözlüğü* aslında 1920-1959 yılları arasındaki derlemelere dayanarak hazırlanmış bir sözlüktür.

Derleme Sözlüğü üzerindeki bundan sonraki en önemli adımlardan biri sözlüğün sanal ağda paylaşılmasıdır. Sözlük, 25- 30 Mart 2008 tarihlerinde Şanlıurfa’da yapılan Ağız Araştırmaları Çalıştayında “*Türkiye Türkçesi Ağızları Sözlüğü*” adıyla sanal ortamda kullanıcıların hizmetine sunulmuştur. Elektronik ortamdaki bu sözlüğe Tür Dil Kurumundan çıkan ağız araştırmaları ile ilgili yayınlarda geçen sözcükler de eklenmiş, böylece sözlüğün veri tabanı zenginleştirilmiştir. Bir süre “*Türkiye Türkçesi Ağızları Sözlüğü*” olarak “sozluk.gov.tr” adresinden bu şekilde hizmet vermiştir. Günümüzde “sozluk.gov.tr” adresinden sözlük olarak “*Derleme Sözlüğü*” alt başlığı seçildiğinde arama yapılabilir.

Derleme Sözlüğü, birçok araştırmacıya çeşitli vesilelerle ilham kaynağı olmuştur. Özellikle son yıllarda “*Derleme Sözlüğü*” üzerine yapılan yayın çalışmalarının artması bu alanla ilgili bir bibliyografya çalışmasına olan ihtiyacı da beraberinde getirmiştir. Bu çalışmada *Derleme Sözlüğü* üzerine yapılan çalışmalar bir araya getirilerek bir bibliyografya oluşturulmaya çalışılmıştır.

Yapılan bibliyografya çalışmasında, başlığında “*Derleme Sözlüğü*”, “*Türkiye Türkçesi Ağızları Sözlüğü*”, “*Türkiye’de Halk Ağzından Derlemeler Sözlüğü*” ifadelerinin yer aldığı, Türkiye’de yapılan çalışmalara yer verilmiştir. *Derleme Sözlüğü* ile doğrudan ilgili olsa da başlığında bu ifadelerden herhangi birinin bulunmadığı çalışmalara yer verilmemiştir. 1990’lı yıllardan itibaren üniversitelerin artışına bağlı olarak Türkoloji çalışmalarının artması, *Derleme Sözlüğü*’nün kullanım alanının genişlemesi sebebiyle bibliyografyanın tarih aralığı olarak 1990-2021 yılları seçilmiş ve araştırma Türkiye’de yapılan çalışmalarla sınırlandırılmıştır.

Ulaştığımız kaynak eserler çalışmanın *Derleme Sözlüğü* ile olan ilişkisine göre aşağıdaki üç başlık altında verilmiştir: 1. *Derleme Sözlüğü*’ne Katkı Sağlamak veya Yapılan Katkı Çalışmalarından Faydalanılarak Yapılan Çalışmalar 2. *Derleme Sözlüğü* Üzerinden Yapılan Çalışmalar 3. *Derleme Sözlüğü*’ndeki Birtakım Eksikliklerin Giderilmesine Yönelik Çalışmalar. Bu üç bölümle ilgili çalışmalar kitaplar ve kitap bölümleri, tezler (varsa), makaleler ve bildiriler olmak üzere alt gruplara ayrılmıştır. Lisans tezleri, özet bildiriler, tam metin basılmayan bildiriler çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Ulaşılan künyeler APA sistemine göre düzenlenerek yazarın soyadına göre sıralanmıştır. Aynı yazara ait eserler kronolojik olarak verilmiştir. Künyesi verilen eserler üzerinde eseri tanıtan herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir.

Kaynak eserlere ulaşmak için öncelikli olarak Yüksek Öğretim Kurumu Akademik veri sayfası, Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi, üniversitelerin web sayfaları taranmıştır. Türk diline hizmet etmiş akademisyenler için çıkarılan armağan kitaplar, dergilerin özel sayıları, sempozyum kitapları taranmıştır. Ulaştığımız kaynak eserlerin kaynakça kısımları taranarak yazarın başvurduğu kaynaklardan hareketle yeni kaynakçalara ulaşmaya çalışılmıştır. Tuncer Gülensoy ve Ercan Alkaya tarafından hazırlanan *Türkiye Türkçesi Ağzları Bibliyografyası* (2011) adlı bibliyografya çalışması da taranarak çalışmaya veri sağlanmıştır. Özellikle sempozyum bildirilerinin tam metnine ve künyelerine ulaşmakta birtakım problemlerle karşılaşmıştır. Bu gibi durumlarda ilgili çalışmanın sahibine elektronik posta ve telefon yolu ile ulaşılarak tam metnin görülmesi için gayret gösterilmiştir.

Alanla ilgili yapılan tarama çalışmaları sonucunda Derleme Sözlüğü’ne katkı sağlamak amacıyla 5, bu katkı çalışmalarından yola çıkarak hazırlanmış 1 kitap bölümü; 86 makale; 9 basılmış bildiri tespit edilmiştir. Derleme Sözlüğü üzerinden yapılan çalışmalarda ise 2 kitap, 5 kitap bölümü künyesi yer almaktadır. Derleme Sözlüğü üzerinden hazırlanan 22 lisansüstü tez çalışması; 40 makale; 11 bildiri künyesine ulaşılmıştır. Derleme Sözlüğü’nün geliştirilmesi ve sözlükteki birtakım eksikliklerin giderilmesine yönelik olarak 3 makale 2 bildiri künyesi tespit edilmiştir. Çalışmanın tamamında Derleme Sözlüğü ile ilgili olan toplam 186 kaynak eser künyesine yer verilmiştir.

1. Derleme Sözlüğü’ne Katkı Sağlamak veya Yapılan Katkı Çalışmalarından Faydalanılarak Hazırlanan Çalışmalar

1.1. Kitap ve Kitap Bölümleri

1. Atmaca, E. (2019). Alanya (Antalya) Ağzından Derleme Sözlüğü’ne Katkılar. *Doğumunun 120. Yılında Ahmet Caferoğlu Hatıra Kitabı*, Turan, F. ve Tabaklar, Ö.(Ed.). İstanbul: Şenyıldız Yayıncılık, 205-234.
2. Çelik, N. (2021). “Derleme Sözlüğü’ne Katkılar” Başlığı Altında Yapılan Ağız Çalışmalarında Sağlık Temalı Terimler. *Geçmişten Günümüze Türk Tıbbı (Tarih, Metinler, Uygulamalar, Terim ve Terimlerin Türkçeleştirilmesi)*, Arslan M. (Ed.). Ankara: Sonçağ Akademi Yayınları, 185-191.
3. Erdoğan, S. (2013). Niğde ve Kırşehir Yöresi Ağzlarından Derleme Sözlüğü’ne Katkılar. *Muzaffer Akkuş Armağanı*. Konya: Kömen Yayıncılık, 375-393.
4. Kara, S. (2019). Van Küresin Ağzından Derleme Sözlüğü’ne Katkılar. *Prof. Dr. Zafer Önler Armağanı*. Özer, O. (Ed.), Ankara: Kanguru Yayınları, 224-239.
5. Sır Dünder, A. N. (2021). Kütahya Merkez Ağzından Derleme Sözlüğü’ne Katkılar-II. *Yunus Emre-Mehmet Akif Armağanı Türk Dili Araştırmaları-1*, Hunutlu, Ü., Yılmaz Çal, G. vd. (Ed.), Ankara: Akçağ Yayınları, C.1. 143-164.
6. Taşlıova, M. (2013). Derleme Sözlüğü’ne Kars Ağzından Yeni Öneriler. *Muzaffer Akkuş Armağanı*, Konya: Kömen Yayıncılık, 230-243.

1.2. Makaleler

1. Acar, K. (2013). Türkiye Türkçesi Ağzları Sözlüğü'ne Kandıra Ağzından Katkılar. *Turkish Studies*, 8 (9), 375-386.
2. Arslan, B. (2013). Çatpınar (Doğanşar/Sivas) Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 8, 97-102.
3. Arslan, D. (2018). Eğirdir ve Yöresi Ağzlarından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (15), 358-363.
4. Asıl, E. (2021). Elbistan/Alembey ve Ekinözü/Alışar Köyleri Ağzlarından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Asya Studies*, 5 (17), 153-164.
5. Aydın, M. (2005). Derleme Sözlüğü'ne Birkaç Katkı Divânü Lügati't Türk'le Aybastı Ağzındaki Bazı Ortak Ögeler. *İlmi Araştırmalar*, 19, 17-22.
6. Beyazıt, B. M. (2016). Geydoğan Ağzından Derleme Sözlüğüne Katkılar. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 8 (9), 375-386.
7. Biray, N. (2009). Denizli Ağzından Derleme Sözlüğüne Katkılar. *Turkish Studies*, 4 (8), 747-776.
8. Boz, E. (1996). Çüngüş ve Çermik Yöresinin Ağzından Derleme Sözlüğünü Katkılar. *Millî Folklor*, 29 (30), 112-113.
9. Bölük, R., ve Erdem M. D. (2021). Antalya Kaş Ağzından 'Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Tarih Okulu Dergisi*, 14 (52), 2044-2063.
10. Bulut, S. (2017). Ahıska Türkleri Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar-1. *Asya Studies*, 2 (2), 9-16.
11. Bulut, S. (2018). Gümüşhane İli ve Yöresi Ağzlarından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Karadeniz Araştırmaları*, XV (57), 171-190.
12. Buran, A. (1996). Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Türk Dili*, 535, 38-43.
13. Büke, H. (2020). Denizli Ağzından Derleme Sözlüğüne Katkılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 131-148.
14. Çankaya, M. (2013). Erzincan Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Turkish Studies*, 8(9), 899-910.
15. Çelik, A. (2018). Yalova İli Yerli Ağzından Türkiye Türkçesi Ağzları Sözlüğü'ne Katkılar. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6 (13), 512-543.
16. Çiftçi, F. (2014). Bitlis Merkez Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 261-272.
17. Çifçi, M. ve Sezer, Ö. (2017). Derleme Sözlüğü'ne Katkılar (Emirdağ/Burunarkaç Köyü). *Turkish Studies*, 12 (15), 211-232.

18. Çifçi, M. ve Sezer, Ö. (2018). Derleme Sözlüğü'ne Katkılar (Emirdağ/Burunarkaç Köyü II.) *Turkish Studies*, 13 (28), 241-264.
19. Demirci, M. (2017). Derleme Sözlüğü'ne Osmaniye, Düziçi Ağzından Katkılar-1. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6 (3), 1360-1383.
20. Demirci, M. (2017). Osmaniye, Düziçi Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar-2. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19 (33), 36-44.
21. Demir, E. (2021). Karaman'daki Geleneksel Mesleklerin Söz Varlığından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 69-84.
22. Direkçi, B. (2018). Derebucak (Merkez) Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Turkish Studies*, 13 (20), 383-402.
23. Doğan, M. (2009). Aksaray Ağzından Derleme Sözlüğüne Katkılar-1, *Turkish Studies*, 4 (4), 236-249.
24. Doğan, M. (2010). Aksaray Ağzından Derleme Sözlüğüne Katkılar-2. *Turkish Studies*, 5 (1), 294-312.
25. Doğan, M. (2016). Aksaray Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar-3. *Diyalektolog-Ağız Araştırmaları Dergisi*, (4), 9-21.
26. Efe, K. (2020). Ankara Güdül Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Sobider: Sosyal Bilimler Dergisi*. 49 (49), 786-827.
27. Erdem Nas, G. (2015). Anamur Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar-2. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 1 (1), 1-8.
28. Erdoğan, S. (2016). Niğde Yöresi Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar-1. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 40, 69-82.
29. Erdoğan, S. (2018). Türk Oyları Kataloğu'ndan Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Turkish Studies*, 13 (20), 437-450.
30. Erdoğan, S. (2020). Kırşehir Yöresi Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar-1. *Diyalektolog- Ağız Araştırmaları Dergisi*, 25, 45-66.
31. Eren, A. ve Öztürk, A. (2017). Yukarıkızılın Köyü Ağzından Derleme Sözlüğüne Katkılar. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7 (3), 413-421.
32. Erenoğlu Ataizi, D. ve Sözer, B. (2018). Kadınhanı Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 579-592.
33. Ersöz, S. (2009). Nazilli (Aydın) Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 9 (2), 37-62.
34. Erten, M.ve Başkan, A. (2016). Bismil Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40 (2), 67-77.

35. Gencer, D. K. (2011). Erzurum Yöresi Ağzlarından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 1 (1), 157-164.
36. Gökçe, H. (2019). Bursa Dağ Yöresinden (Keleş ve Orhaneli İlçelerinden) Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (36), 79-100.
37. Gülensoy, T. (1996). Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Türk Dili*, 535, 38-43.
38. Gülensoy, T. (1998). Anadolu Ağzları Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Türk Dili*, 533, 14-16.
39. Gülseren, C. (2016). Malatya'dan Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Diyalektolog-Ağız Araştırmaları Dergisi*, 12, 47-55.
40. Gürsoy, A. (2020). Gencek (Konya-Derebucak) Mahallesi Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 288-297.
41. Güven, Ö. ve Yalnız, A. (2021). Oğuzeli (Gaziantep) Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (6), 156-173.
42. Güven, Ö. (2015). Zara (Sivas) Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 51 (51), 63-77.
43. Güven, Ö. (2021). Zara (Sivas) Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar II. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (5), 299-315.
44. Güzel, F. (2012). Şahsuvar (Elazığ) Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Türk Dili*, 728, 68-80.
45. Güzel, F. (2016). Şahsuvar Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar-2. *Diyalektolog-Ağız Araştırmaları Dergisi*, (6), 15-33.
46. Güzel, F. (2019). Artvin İli Şavşat İlçesi Yukarı Koyunlu (Süles) Köyünden Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *AÇU Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 37-52.
47. Hazar, M. (2007). Nevşehir Folkloru'ndan Derleme Sözlüğü'ne Katkılar, *Türk Dili*, 669, 580-584.
48. Kalay, E. (1997). Edirne İli Ağzlarından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar-I. *Türk Dili*, 547, 25-33.
49. Kalay, E. (2004). Edirne İli Ağzlarından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar II. *Türk Dili*, 633, 250-259.
50. Kamacı, D. (2011). Erzurum Yöresi Ağzlarından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 1, 158-164.
51. Kara, K. ve Güzel, F. (2019). Artvin İli, Şavşat İlçesi, Yukarı Koyunlu (Süles) Köyünden Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 37-52.
52. Karaman, A. (2011). Sandıklı Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar, *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 273-286.

53. Karaörs, M. (1994). Derleme Sözlüğüne Katkılar, Kayseri, Isparta, Adana İllerinden Derlemeler. *Türk Dili*, 505, 65-67.
54. Koraş, H. (2002). Derleme Sözlüğü'ne İlaveler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 12, 171-208.
55. Kuşdemir, A. (2020). Tokat ve Yöresi Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar-1. *The Journal of Turkic Language and Literature Surveys (TULLIS)*, 5 (1), 39-55.
56. Küçükballı, F. N. (2016). Gazipaşa Dillere Destan Adlı Eserden Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 309-370.
57. Mangır, M. (2017). Derleme Sözlüğüne 'Kadın' Kavramı İle İlgili Katkılar. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 6 (13), 38-50.
58. Oruç Aslan, B. ve Öbek, E. (2018). Demirci Halı Dokumalarında Kullanılan Terimler ve Derleme Sözlüğü'ndeki Yeri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 39, 65-72.
59. Özarendeli, N. (2016). Velimeşe Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 34, 57-79.
60. Özdemirel, S. (2021). Niğde (Dündarlı Kasabası) Yöresinden Derleme Sözlüğü'ne Katkılar-1. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 50, 137-149.
61. Özdemirel, S. (2021). Niğde (Dündarlı Kasabası) Yöresinden Derleme Sözlüğü'ne Katkılar-2. *The Journal of Turkic Language and Literature Surveys (TULLIS)*, 6 (3), 270-285.
62. Özden, M. (2017). Bilecik Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 5(11), 273-315.
63. Özden, M. (2018). Gümölcine Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Diyalektolog-Ağız Araştırmaları Dergisi*, 17, 199-249.
64. Özgür, C. (2006). Eskişehir Yöresi Ağızlarından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 52 (2004/1), 92-98.
65. Özkaya, H. (2015). Kırklareli İli Ağızlarından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (2), 33-39.
66. Öztürk, E. (2009). Mersin Yörüklerinden Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Türk Dili*, 689, 405-411.
67. Pehlivan, G. (2017). İzmir'in Bayındır İlçesi Ağzından Derleme ve Deyimler Sözlüğü'ne Katkılar. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 17 (1), 201-233.
68. Pehlivan, G. (2020). İzmir'in Bayındır İlçesi Ağzından Derleme ve Deyimler Sözlüğü'ne Katkılar. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (Armağan Sayısı), 377-394.
69. Sır Dündar, A. N. (2021). Kütahya Merkez Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar-1. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10 (3), 903-925.

70. Şanlı, C. (1996). Kırklareli, Erzurum ve Artvin İllerimizden Derleme Sözlüğüne Katkılar. *Türk Dili*, 552, 542-547.
71. Şanlı, C. (1999). Anadolu ve Rumeli Ağzlarından Derleme Sözlüğüne Katkılar. *Türk Dili*, 572, 670-680.
72. Tan, A. ve Uğureli, A. (2017). Kesikkeli Köyünden Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Diyalektolog-Ağız Araştırmaları Dergisi*, 16, 223-239.
73. Taş, N. F., Ertane Baydar, A. S. ve Baydar, T. (2018). Erzincan Refahiye Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (12), 61-66.
74. Tekin, F. ve Cantürk, S. (2016). Giresun ve Yöresi Ağzlarından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Diyalektolog-Ağız Araştırmaları Dergisi*, 9, 22-46.
75. Telli, B. ve Bulduk, T. B. (2019). Adıyaman İli ve Yöresi Ağzlarından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar: Fiil. *Hikmet - Akademik Edebiyat Dergisi*, (10), 98-115.
76. Teres, E. (2011). Söğüt (Bilecik) Ağzından Derleme Sözlüğüne Katkılar. *Folklor/Edebiyat*, 17 (65), 19-26.
77. Tokat, F. (2014). Çavdır Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3 (1), 153-166.
78. Tokath, S. S. ve Nas, O. G. E. (2016). Anamur Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Diyalektolog-Ağız Araştırmaları Dergisi*, (5), 33-45.
79. Toker, M. (2011). Derleme Sözlüğü ve Mersin Ağız Sözlüğü'ne Tarsus Yöresinden Katkılar. *Turkish Studies*, 6 (3), 1229-1249.
80. Tuğluk, M. E. (2021). Ilyas Köyünden (Diyarbakır-Çüngüş) Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23,145-157.
81. Turhan, N. (2018). Trabzon Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 53-58.
82. Uysal, İ. N. (2017). Kuzören (Konya Bozkır) Köyü Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Diyalektolog-Ağız Araştırmaları Dergisi*, 14, 79-85.
83. Uysal, İ. N. (2018). Himmetli (Niğde-Merkez) Köyü Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Erdem*, (74), 139-156.
84. Yeşilöz, Z. (2013). Nevşehir Lakaplarından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 2 (1), 22-27.
85. Yıldız, M., ve Özsoy, Y. (2016). Bartın Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 141-150.

86. Yıldız, O. (2007), Isparta Ağzından Derleme Sözlüğü’ne Katkılar. *Turkish Studies, (Osman Nedim Tuna Armağanı)*. 2/2, 790-800.

1.3. Bildiriler

1. Bulut, S., Telli, B.ve Türker Barış B.(2014). Adıyaman Ağzından Derleme Sözlüğü’ne Katkılar, *Adıyaman Üniversitesi Bilim, Kültür ve Sanat Sempozyumu-1 (04 Nisan 2014)*, 1-13.

2. Cavlazoğlu Davulcu, A. (2019). Arslantaş (Bozkır/Konya) Köyü Ağzından Derleme Sözlüğü’ne Katkılar. *11. Uluslararası Dil, Edebiyat, Kültür Araştırmaları Kongresi, Saybilder Yayınevi*, 55-58.

3. Demirtaş, A.ve Ölker, A. (2019), Elbistan Ağzından Derleme Sözlüğü’ne Katkılar. *11. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Şen, S., Mangır, M. (Ed.), 98-110.

4. Eratalay, S. ve Eratalay, S. (2012). “Alaşehir” Manisa Ağzından Derleme Sözlüğü’ne Katkılar. *IV. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri, (22-24 Aralık 2011)*, Muğla, C.1, 353-365.

5. Eroğlu, S. (2020), Domaniç Ağzından Derleme Sözlüğü’ne Katkılar. *12. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı, (21-23 Ekim 2020)*, Kalenderoğlu İ. (Ed.), Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları, 897-906.

6. Küçük, S. (2015). Bayburt İli Ağzlarında Kullanılan ve Aydıntepe İlçesi Erikdibi Köyü Ağzından Derleme Sözlüğü’ne Katkılar. *Tarihi ve Kültürü ile 19. Yüzyıldan Günümüze Bayburt Uluslararası Sempozyumu, (28-30 Mayıs 2014)*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, 561-594.

7.Küçükballı, F. N. (2016). Bozkır (Konya) Ağzından “Derleme Sözlüğü”ne Katkılar. *Geçmişten Günümüze Bozkır Sempozyumu Bildirileri (6-8 Mayıs 2016)*, Bildiri Kitabı, Konya, 643-658.

8. Özgür, C. (2016). Ortadoğu Kökenli Emirdağ Türkmenlerinden Derleme Sözlüğü’ne Katkılar. *Uluslararası Tarihte ve Günümüzde Ortadoğu’da Türkmenler (Irak-İran-Suriye) Sempozyumu (8-10 Mayıs 2014)*, Bilecik, 93-99.

9. Öztürk, E. (2018). Mersin Yörüklerinden Derleme Sözlüğü’nde Bulunmayan Deveye İlgili Kelimeler Üzerine. *III. Uluslararası Al Farabi Sosyal Bilimler Kongresi, (9-11 Kasım 2018)*, Ankara: İksad Yayınevi, 671-675.

2. Derleme Sözlüğü Üzerinden Yapılan Çalışmalar

2.1. Kitap ve Kitap Bölümleri

1. Cin, A. ve Genç, S. (2017). *Türkiyede Halk Ağzından Derleme Sözlüğü’nün Ters Dizimi*. İstanbul: Şule Yayınları.

2. Coşar, M. ve Güneş, B. (2017). *Derleme Sözlüğü’nde Kap-Kaçak Eşya Adları, Mutfak Gereçleri Kitabı*. Gürsoy Naskali, E. (Ed.), İstanbul: Kitabevi Yayınları, 87-168.

3. Demiray, E. ve Saz, M. (2020). Derleme Sözlüğü’nde Geçen Hastalık Adları ve Tıp Terimleri Üzerine Tematik Bir Değerlendirme. *Tarihsel ve Çağdaş Türk Lehçelerinde Tıp: Metinler, Tarih, Uygulamalar, Kavramlar, Terimler*. Arslan M. (Ed.). Ankara: Detay Yayıncılık, 147-242.

4. Savran, H. (2013). "Derleme Sözlüğü"nde Kalıplaşmış Kısaltma Gruplarının Şekil ve Anlam Özellikleri. *Prof. Dr. Leylâ Karahan Armağanı*. Ankara: Akçağ Yayınları. 803-821.
5. Tunç, T. (1995). *Derleme Sözlüğü ve Kavramlar Dizini 1,2,3*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
6. Yalçın, S.K. (2021). Derleme Sözlüğü'nde Yer Alan Mekân Adlarının Söz Varlığı Açısından Taşındığı Arkaik İzler. *Doğumunun 60.Yılında Nevzat Özkan Armağanı Ediyë Yazıka*. Ankara: Nobel Yayınları, 445-466.
7. Yastı, M. (2018). Derleme Sözlüğü Bağlamında Ermenek ve Çevresi Söz Varlığı. *Ermemek Araştırmaları II*, Muşmal, H. vd. (Ed.), Konya: Palet Yayınları, 241-276.

2.2. Tezler

1. Albayrak, A. (1990). *Derleme Sözlüğü'nde 'C' Madde Başı Altında Toplanan Kelime ve Deyimlerin Sınıflandırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
2. Alkaya, Y. (2004). *Derleme Sözlüğü'ndeki Bitki Adları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
3. Arslan, S. (2019). *Derleme Sözlüğü'ndeki Örtmece Kelimeler Üzerine Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
4. Aslankılıç, Ö. (2018). *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü'nde Geçen Küçük/Küçültme Anlamındaki Kelimeler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
5. Avşar, Ş. (2003). *Derleme Sözlüğü'ne Göre Araç-Gereç İsimlerinin Yapıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
6. Batu, G. G. (2019). *Tarama ve Derleme Sözlüğü'nden Hareketle Güzellik Kavram Alanı Üzerine Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
7. Birathlı, İ. (2019). *Derleme Sözlüğü'ne Göre Görevli Kelimeler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
8. Çeçen, E. (2020). *Derleme Sözlüğü'ndeki Mekân Adları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
9. Çelebi, H. (2019). *Derleme Sözlüğü'nde Yapım Eklerinin Sıklık Derecesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ordu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
10. Erdem, S. (2011). *Derleme ve Tarama Sözlüklerindeki Ortak Maddelerin Karşılaştırılması (Fîil)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
11. Güler, Ü. (1990). *Derleme Sözlüğü ile Türkçe Sözlüğün Mukayesesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

12. Karaca, G. (2002). *Derleme Sözlüğü’nde Divanü Lügati’t-Türk’ten Füller*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
13. Laçın, A. (2010). *Derleme Sözlüğü’ne Göre Anadolu Ağızlarında Birleşik Eylemler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kafkas Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
14. Mutlu, E. (2013). *Derleme Sözlüğü’ndeki Kuş Adları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bozok Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yozgat.
15. Saka, R. (2002). *Derleme Sözlüğü’ne Göre Füliden İsim Yapan Ekler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
16. Soydan, M. T. (2009). *Derleme Sözlüğü’nde Mersin ve Hatay İllerine Ait Kelimeler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
17. Şentürk, Ş. (2019). *Derleme Sözlüğü’ndeki Örtmeceler Üzerine Dilbilimsel Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Manisa Celal Bayar Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
18. Tahiroğlu, B. T. (2010). *Bilgisayar Destekli Sözlükbilimi Çalışmalarında Derleme Sözlüğü Veri Tabanı Örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
19. Tekcan, M. (1990). *Derleme Sözlüğü’nün Ağız Hususiyetleri ve Mana Değişimleri Üzerinde Bir çalışma “D” Maddesi (Cilt IV)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
20. Tuncer, H. (1990). *Mana Değişiklikleriyle İlgili Türkçe Sözlük ile Derleme Sözlüğü’nün Mukayesesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
21. Topak, E. (2002). *Divanü Lügati’t-Türk’ten “T” Sesi ile Başlayan Kelimelerin Derleme Sözlüğü’ne Yansımaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
22. Topçu, Ö. (2021). *Derleme Sözlüğü’nde Geçen Kastamonu Ağızına Ait Kelime ve Deyimlerin Ses Bilimsel İşlevliliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

2.3. Makaleler

1. Abik, D. (2010). Derleme Sözlüğü’nde İkinci Kelimesinin Başında “S” Sesi Bulunduran Tekrarlar ve Başka Seslerle Benzer Diğer Tekrarlar. *Türkoloji Dergisi*, 17 (1), 1-27.
2. Akar, A. ve Günay, A. (2015). Derleme Sözlüğü’nde Karaçay-Balkar Türkçesi Söz Varlığı. *Türük Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 6, 1-48.

3. Akdoğan, R. ve Şimşek, Ö. (2019). Hititçe ile Türkiye Türkçesi Halk Ağzından Derleme Sözlüğü'ndeki Benzer Kelimeler Üzerine. *Kubaba-Arkeoloji-Sanat Tarihi, Tarih Dergisi*, 28, 15-26.
4. Aşçı, U. D. ve Yastı, M. (2008). Derleme Sözlüğü'nde Kullanılan Gün Adları, *Turkish Studies*, 3 (3), 102-128.
5. Ata, A. (2000). Derleme Sözlüğü'nde Geçen En Eski Türkçe Kelimeler I. *Ankara Üniversitesi Türkoloji Dergisi*, XIII (1), 67-97.
6. Ata, A. (2001). Derleme Sözlüğü'nde Eski Türkçe Bir Kelime: Ağlağ. *Ankara Üniversitesi Türkoloji Dergisi*, 4 (1), 21-26.
7. Ata, A. (2002). Derleme Sözlüğü'nde Geçen En Eski Türkçe Kelimeler II. *Ankara Üniversitesi Türkoloji Dergisi*, 15 (1), 5-17.
8. Borazan, Ş. (2019). Derleme Sözlüğü ile Tarama Sözlüğü'ndeki Bitki Adlarının Karşılaştırılması. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6 (3), 1700-1768.
9. Bulduk, T. B. (2020). Derleme Sözlüğü'nde Kumuk Türkçesi Söz Varlığı. *Tarih Okulu Dergisi*, 13 (44), 501-529.
10. Çağatay, İ. (2018). Derleme Sözlüğü'nde Lazca Unsurlar. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 66 (1), 115-134.
11. Demir, N. (2000). Derleme Sözlüğü'nde Şimdiki Zamanla İlgili Veriler. *İlmi Araştırmalar*, 10, 19-27.
12. Erdem, M. (2010). Derleme Sözlüğü'nde Kahramanmaraş Kelimelerinin Dağılımı ve Ses Özellikleri. *Bilig*, 54, 115-138.
13. Güneş, B. (2016). Derleme Sözlüğü'ne Göre Trabzon, Rize ve Artvin İllerine Ait Bitki Adlarının Kavram Düzeyi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (56), 39-49.
14. Güneş, B. (2016). Kutadgu Bilig'deki Meslek ve Unvan Adlarının Derleme Sözlüğü'ne Yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5 (4), 1532-1543.
15. Güneş, B. (2018). Derleme Sözlüğüne Göre Trabzon, Rize ve Artvin İllerine Ait Bitki Adlarının Kavram Düzeyi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (56), 39-49.
16. Güngör, O. C. (2020). Derleme Sözlüğü'ne Göre Türkçede Rüzgâr Adları. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 60 (1), 289-329.
17. Güvenen, E. (2017). Derleme Sözlüğü'nde Görülen /Ğ/ Eksenli Ses Olayları. *Akademik Hassasiyetler*, 4 (7), 147-165.
18. Güvenen, E. (2018). Derleme Sözlüğü'nden Hareketle Kahramanmaraş Ağzına Ait Bir Söz Varlığı Denemesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (4), 2260-2272.
19. Kalafat, Ş. (2018). Kültürel Bellek Metaforu Olarak Derleme Sözlüğü'ndeki Gökkuşluğu Adları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9 (16), 1143-1166.

20. Küçük, S. (2016). Derleme Sözlüğü’nde Çocuk Diline Ait Adlandırmalar. *Turkish Studies*, 11 (10), 423-442.
21. Okun Parlar, Z. (2016). Derleme Sözlüğü’nde “Kuru Yemiş, Çerez” Anlamında Kullanılan Sözcükler. *Çeşm-i Cihan: Tarih, Kültür Ve Sanat Araştırmaları E-Dergisi*, 3 (5). 21-32.
22. Özbek, Ö. (2020). Derleme Sözlüğü’nde Yalan ve Yalancı Anlamında Kullanılan Sözcükler. *Homeros*, 3 (4). 139-150.
23. Özgül, A. G. (2021). Derleme Sözlüğü’nde Geçen “Salgın ve Bulaşıcı Hastalıklar”la İlgili Söz Varlığı Unsurları Üzerine. *Turkish Studies*, 16 (2), 1349-1357.
24. Özkan, İ. E. (2007). Ardanuç Ağzı İle Divânü Lügat’it-Türk ve Derleme Sözlüğü Arasında Bir Kaşılaştırma Denemesi. *Erciyes Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23 (2), 211-220.
25. Özkaya, H. (2018). Arap Harfli Türkçe Tıp Yazmalarında Derleme Sözlüğü’nden Faydalanmak. *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Özel Sayı 4. 179-191.
26. Parlakpınar, M. (2013). Derleme Sözlüğü’nde Ayakkabı ve Ayakkabıcılıkla İlgili Söz Varlığı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, I (1), 139-154.
27. Petek, A. (2016). İhyâsı Arzu Olunur Lüzumlu Kelimâtandır: “Kâmus-Türki” ve “Derleme Sözlüğü”nde Olup “Güncel Türkçe Sözlük”te Olmayan Kelimeler. *Diyalektolog*, 12, 105-120.
28. Savran, H. (2009). ‘Derleme Sözlüğü’ndeki Kalıplaşmış Ad-Fiillerin ve Sıfat Fiillerin Yazı Dilinde Kullanılabilirlik Durumları. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, I, 51-92.
29. Selvi, C. (2020). Derleme Sözlüğü’nde Geçen Zaman Adları. *Dil Araştırmaları*, 0 (26), 193-213.
30. Soydan, S. (2013). Derleme Sözlüğü’nde Dokumacılıkla İlgili Söz Varlığı. *Turkish Studies*, 8 (4), 1287-1303.
31. Sökmen, İ. (2017). Derleme Sözlüğü ve Bismil Türkmen Ağzına Katkılar. *Turkish Studies*, 12 (5), 461-484.
32. Şahin, H. (2021). Derleme Sözlüğünde Düzce’ye Ait Söz Varlığı Üzerine. *Türk Dili Üzerine Yazılar*, Ankara: Akçağ Yayınları. 297-306.²
33. Şen, S. (2009). Derleme Sözlüğü’ne Göre Türkiye Türkçesi Ağızlarında Meslek İcracısı Adları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 25, 173-184.
34. Tahiroğlu, B. T. (2019). Dilbilim Çalışmalarında Veri Tabanları ve Derleme Sözlüğü Veritabanı. *Sobider Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 194-205.

² Bu çalışmada *Derleme Sözlüğü*’nde Düzce olarak kayıtlı sözcüklere yer verilmiş aynı zamanda *Derleme Sözlüğü*’ne kaydedilmemiş olan sözcüklere de yer verilmiştir. Çalışmanın genelinde *Derleme Sözlüğü* verileri hakim olduğu için bu bölümün kaynakçası içerisinde verilmiştir.

35. Torun, Y. (2009). Derleme Sözlüğü ve Türkçe Sözlük'te Madde Başı Olarak Kişi Adıllarının Kullanımları Üzerine. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 377-386.
36. Uyguner, M. (1969). Derleme Sözlüğü'nden Deyimler. *Türk Folklor Araştırmaları Dergisi*, XII/240, 5349-5353.
37. Yaman, S. ve Yaman, H. (2020). Derleme Sözlüğü Bağlamında Anadolu Ağızlarında Olağanüstü Varlıklarla İlgili Söz Varlığı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 141-148.
38. Yastı, M. (2019). Derleme Sözlüğü'nde Geçen "Saban" ile İlgili Kelimeler. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (47), 23-40.
39. Yastı, M. (2016). Derleme Sözlüğü'nde Geçen Atasözü, Bilmecce, Hikâye ve Masal Türlerinin Adlandırılma Şekilleri ve Kökenleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 213-227.
40. Yıldırım, F. (2012). Derleme Sözlüğü'ndeki Gizli Dil Verileri Üzerine. *Turkish Studies*, 7 (4), 565-578.

2.4. Bildiriler

1. Abik, D., Dağıstanlıoğlu, B. ve Mazman, N. (2021). Derleme Sözlüğü'ne Göre Adana İli Ağızlarındaki Bitki Adlarının Diğer Ağız Bölgeleriyle İlişkisi ve Kavram Alanları. *V. Uluslararası Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı Bildirileri*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 29-49.
2. Akar, A., (2001). Derleme Sözlüğü Verilerine Göre Uşak Ağızlarındaki Eski Türkçe Unsurlar. *21. Yüzyılın Eşiğinde Uşak Sempozyumu (25-27 Ekim 2001)*. Uşak: Uşaklılar Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları, 1, 71-78.
3. Delice, İ. (2019). Derleme Sözlüğü'ne Sadece Sivas ve İlçelerinden Alınmış Kelimeler Üzerine Bir Değerlendirme. Yekbaş, H., Yüksel, A. (Ed.) *Her Yönüyle Sivas Kongresinin 100. Yılında Sivas Uluslararası Sempozyumu, Dil ve Edebiyat*, C.4. 15-50.
4. Demirci, Ü. Ö. (2018). Tarama ve Derleme Sözlükleri ile Tanıklanan "hapaxlar", *Düzce Üniversitesi 1. Uluslararası Türk Dili Çalıştayı Bildiri Kitabı*, Düzce: Düzce Üniversitesi Yayınları, 139-147.
5. Efe, K. (2017). Derleme Sözlüğü'nde Amasya'ya Ait Kelimelerin Dağılımı. *Uluslararası Amasya Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Amasya, 957-1000.
6. Şahin, D. (2018). Derleme Sözlüğü'ndeki Turgutlu Ağzına Ait Kelimeler Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Turgutlu Sempozyumu Bildirileri (17-19 Kasım 2016)*, C.1. Manisa: Turgutlu Belediyesi Yayınları. 249-264.
7. Şenel, M. (2009). Yer Adları Açısından Derleme Sözlüğü. *Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı Bildirileri (25-30 Mart 2008 Şanlıurfa)*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 627-670.
8. Şenel, M. ve İlhan, N. (2007). Derleme Sözlüğü'nde Yer Alan Rize Yöresi Kelimeleri Üzerine Yapı, Şekil ve Kavram Alanı Açısından Bir Değerlendirme. *1. Rize Sempozyumu (15-17 Kasım 2006)*, Rize: Rize Valiliği Yayınları. 547-549.

9. Torun, Y. (2020). Derleme Sözlüğü’nde Yer ve Yön Sözcükleri ile Oluşturulan Birleşik Filler. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu-USVES (9-10 Ekim 2020)*, 69-81.

10. Torun, Y. (2021). Derleme Sözlüğü’nde Özel Adlarla Oluşturulan Birleşik Sözcüklerin Türleşme Bağlamında Görünümleri. *Black Sea Summit 6th International Social Sciences Congress, (5-6 Haziran 2021)*, Sinop, 447-455.

3. Derleme Sözlüğü’nün Geliştirilmesi ve Sözlükteki Birtakım Eksikliklerin Giderilmesine Yönelik Çalışmalar

3.1. Makaleler

1. Güzel, F. (2019). Derleme Sözlüğü’nde Tanımlama ve Tanıklama Yanlışları. *Bayburt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4, 55-70.

2. Güzel, F. (2020). Derleme Sözlüğü’nde Yanlış Tanımlanmış Bazı Kelimeler Üzerine. *Karadeniz Araştırmaları*, XVII/ 67, 753-761.

3. Güzel, F. (2020). Derleme Sözlüğü’ndeki Derlenmemiş Kelimeler Üzerine. *SUTAD*, Ağustos, 49, 105-114.

3.2. Bildiriler

1. Abik, D. (2010). Derleme Sözlüğü’nde Madde Birleştirme Önerileri ve Bu Maddeler Üzerine Değerlendirmeler. *I. Uluslararası Türk Dialektolojisi Çalıştayı*, (15-20 Mayıs 2008, Gazi Magosa/Kıbrıs) *Türk Dilleri Araştırmaları*, 20, 7-34.

2. Koraş, H. (2009). Derleme Sözlüğü’nün Yeniden Düzenlenmesi ve Yeniden Söz Derlenmesi Hakkında, *Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı Bildirileri (25-30 Mart 2008 şanlıurfa)*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 459-465.

Kaynakça

Akalın, ř. H. (2002). Atatürk Döneminde Türkçe ve Türk Dil Kurumu, *Türk Dili*, 607, 1-58.

Derleme Sözlüğü, (1993). 1-12 Cilt, Ankara: Türk Dil Kurumu.

Gülensoy, T. ve Alkaya, E. (2011). *Türkiye Türkçesi Ağızları Bibliyografyası*. Ankara: Akçağ.

15. Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleki eğilimlerinin tespiti: Sosyal ağ analizi bulguları

Erçin AYHAN¹

APA: Ayhan, E. (2022). Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleki eğilimlerinin tespiti: Sosyal ağ analizi bulguları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 227-239. DOI: 10.29000/rumelide.1104211.

Öz

Devlet ve vakıf üniversitelerinde 2019-2021 yılları arasında Türkçe öğretmenliği bölümüne yerleşen öğrencilerin diğer mesleki eğilimlerinin tespitini konu alan çalışmada, Türkçe Öğretmenliği Bölümüne yerleşen öğrencilerin mesleki eğilimlerinin Sosyal Ağ Analizi (SAA) yöntemi aracılığıyla incelenerek hâlihazırda eğitim alan öğrencilerin, diğer mesleki eğilimlerinin yapısını ve evrimini tespit etmek amaçlanmıştır. 2019-2021 yılları arasında Türkçe Öğretmenliği Bölümüne yerleşen öğrencilerin, bu bölüme yerleşemedikleri takdirde başka bölüm tercih eğilimlerini tespit edebilmek için Üniversite-Bölüm Matrisi oluşturulmuş ve SAA yöntemiyle inceleme yapılmıştır. Elde edilen veriler Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin tercih ettiği diğer bölümler içinden öncelikle *Sınıf Öğretmenliği*, *Özel Eğitim Öğretmenliği* ve *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık* bölümlerinin önemli bir yer teşkil ettiği görülmüştür. Bu kapsamda Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde çalışma sonucu tespit edilen diğer bölümlerle Çift Ana Dal (ÇAP), Yan Dal eğitim fırsatlarının sunulması, ayrıca mevcut Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinin müfredatlarına tespit edilen diğer bölümlerden derslerin eklenmesi ve üniversitelerde Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinin yanı sıra çalışma sonucunda en çok tercih edildikleri tespit edilen *Sınıf Öğretmenliği*, *Özel Eğitim Öğretmenliği* ve *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık* bölümlerinin açılması önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sosyal ağ analizi, Türkçe öğretmenliği, alan tercihi, mesleki eğilimler

Determination of professional tendencies of the students of department of Turkish language teaching : Findings of social network analysis

Abstract

In this study, by using the Social Network Analysis Method, it was aimed to determine the structure and development of other professional tendencies of students enrolled and studying in Department of Turkish Language Teaching at state and foundation universities between 2019-2021. A University-Department Matrix was created and analyzed by Social Network Analysis method in order to find out which other department or departments would the students of Department of Turkish Language Teaching tend to prefer if they were not enrolled in. In line with the data obtained, it was observed that among the other departments preferred by the students studying in Department of Turkish Language Teaching between 2019-2021, primarily *Department of Primary Education*, *Department of Special Education*, and *Department of Psychological Counseling and Guidance* have an important place. In this context, offering Double Major and Minor education opportunities with these

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Haliç Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (İstanbul, Türkiye), ercinayhan@halic.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8072-4257 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: .21.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104211]

departments and addition of courses from these specified departments to the curricula of existing Turkish Language Teaching Departments have been suggested.

Keywords: Social network analysis, Turkish teaching, field preference, professional tendencies

Giriş

Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde 2019-2021 yılları arasında Türkçe Öğretmenliği Bölümüne yerleşen öğrencilerin mesleki eğilimlerinin tespiti, araştırmanın konusudur. Sosyal Bilimler Araştırmalarında veri toplamak için yaygın olarak tercih edilen yöntemler görüşme kayıtları ve anketlerle veri toplamaktır (Ayhan, 2019). Ne var ki bu yöntemlerle elde edilmeye çalışılan veri nesnellik açısından doğru bilgiye uzak, bilginin sunumu ve değerlendirmesinde öznelliğe daha yakın olabilmektedir. Bu çalışmada toplanan sayısal verilerle, Sosyal Ağ Analizi (SAA) yöntemi kullanılarak nesnel bir sonuç elde edilmeye çalışılmıştır (Eren ve Kırıl, 2019). SAA araştırmaları kendine özgü analiz yaklaşımları ve ölçüm teknikleri olan ve Sosyal Bilimler çalışmalarında yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmış bir yöntemdir. SAA perspektifi, bir veya daha fazla farklı ilişkiyle doğrudan veya dolaylı olarak bağlantılı olan aktörleri inceler. SAA'da, bireyler, gruplar, topluluklar veya ülkeler araştırmada aktörler olarak ele alınabilir. Bu çalışmada temel amaç 2019-2021 yılları arasında Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Türkçe Öğretmenliği Bölümüne yerleşen öğrencilerin mesleki eğilimlerinin SAA aracılığıyla incelenerek hâlihazırda eğitim alan öğrencilerin, diğer mesleki eğilimlerinin yapısını ve evrimini tespit etmektir. Scott (2000), SAA'nın belirli bir alanda araştırma konuları, yazarlar ve kurumlar arası ilişkilerin incelenmesi ile bilgi bağlantılarının tanımlanması ve yorumlanmasında kullanışlı bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Gürsakal (2009), SAA'nin sosyal yapıyı aktörlerden ve aktör çiftlerini birbirine bağlayan ilişki kümelerinden oluşan ağı görerek, sosyal yapıyı ve etkilerini incelediğini vurgulamaktadır. Bu yöntem araştırma yapılan alandaki elde edilen veriyi ve verinin sunumunun görselleştirilmesine imkân sağlamaktadır ve dolayısıyla Sosyal Bilimler araştırmalarında detaylı incelemelere en uygun yöntemlerden biri olarak görülmektedir (Ying, ve Xiao, 2011).

SAA'da için bir veri matrisi üzerinden hesaplama yapılmakta olup bu çalışma için iki ayrı veri matrisi oluşturulmuştur. Bu çalışmada veriyi oluşturan matris içerisindeki aktörler üniversite ve bölümlerdir. Araştırmada, 2019-2021 yılları arasında Türkçe Öğretmenliği Bölümüne yerleşen öğrencilerin, bu bölüme yerleşemedikleri takdirde başka bölüm veya bölümleri tercih etme eğilimlerini tespit edebilmek için Üniversite-Bölüm Matrisi oluşturulmuştur. Bu matriste satırda üniversite, sütunda bölüm bulunmaktadır. UCINET (Borgatti, vd, 2020) arayüzü sosyal ağ özelliklerini analiz edebilmesi için her bir aktörün (bu örnekte Üniversite-Bölüm) bir diğeri ile nasıl bağlantılı olduğunu kapsayan tek modlu ağ matrisine ihtiyaç duymaktadır. Bu araştırma için ilk önce Üniversite-Bölüm matrisi, sonra da satırların sütuna, sütunların ise satıra dönüştürüldüğü yeni bir Üniversite-Bölüm matrisi oluşturulmuştur. Araştırmada, 2019, 2020, 2021 yılları için her bir yıla 3 farklı Üniversite-Bölüm veri matrisi oluşturulmuş böylelikle Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan öğrencilerin tercih eğilimlerinin değişimini incelenmiştir. Yapılan araştırmanın evrenini UCINET Arayüzünde sayısal SAA yapma imkânı veren YÖK Lisans Atlası (<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php>) platformunda bulunan veri tabanından çekilen bilgiler oluşturmuştur.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, ÖSYM tarafından yapılan yükseköğretim yerleştirme sınavı sonuçlarına göre yerleşmiş oldukları bu bölüm dışında başka hangi bölümleri tercih etme durumunda olduklarını anlamaktır. Diğer bir deyişle, Türkçe Öğretmenliği Bölümüne yerleşmiş olan bir öğrencinin, Türkçe Öğretmenliği dışında hangi mesleki branş veya branşlara eğilimleri olduğunu tespit etmektir. Araştırmayla birlikte yapılacak olan analizler sonucunda elde edilen bulgularla Türkçe Öğretmenliği alanında hazırlanacak olan lisans müfredat ve materyaline bilimsel anlamda katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Varsayımlar

Amacı Türkçeyi eğitim kurumlarında öğrencilere en iyi ve düzgün şekilde öğretmek öğrencilerin Türkçe dersi hakkında bilgili olmasını sağlamayı amaçlayan lisans düzeyinde bir yükseköğretim programı olan Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan öğrencilerin bu bölüme yerleşmedikleri takdirde, bu bölümle ilgili olmayan başka bölümleri seçmiş oldukları öngörülmektedir.

İnceleme

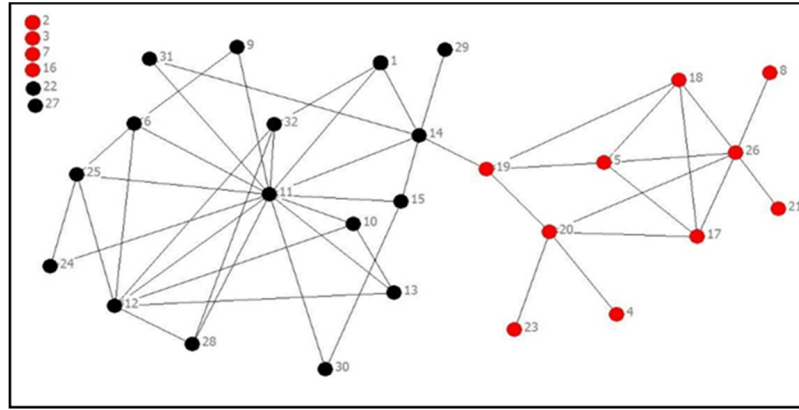
Bu çalışmada 2019-2021 yılları arasında Devlet ve Vakıf Üniversiteleri Türkçe Öğretmenliği Bölümüne yerleşen öğrencilerin bu bölüme girmedikleri takdirde başka hangi bölümlere girme eğiliminde oldukları diğer bir deyişle mesleki eğilimlerinin tespiti yapılmaya çalışılmaktadır. Araştırmada, Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, ÖSYM tarafından yapılan yüksek öğretim yerleştirme sınavı sonuçlarına göre yerleşmiş oldukları bu bölüm dışında başka hangi bölümleri tercih etme durumunda olduklarını anlamak amaçlanırken, Türkçe Öğretmenliği Bölümüne yerleşmemiş olan bir öğrencinin, Türkçe Öğretmenliği dışında hangi mesleki branş veya branşlara eğilimleri olduğunu tespit etmek hedeflenmiştir. Bu çalışma sonucunda elde edilecek bulgularla Türkçe Öğretmenliği alanında hazırlanmış olan lisans müfredatlarına eklenebilecek tercih edilen diğer bölüm derslerinin hangi alanlardan olabileceğine ve Türkçe Öğretmenliği Bölümüyle birlikte Çift Ana Dal, Yan Dal programlarının hangileri olabileceğine ışık tutmak amaçlanmaktadır.

2.1. Sosyal ağ analizi

SAA, kişiler ve diğer çokluklar arasındaki etkileşimi ve bu etkileşimden kaynaklanan yapıları tanımlamaktadır. SAA'yı oluşturan ağlar düğüm (node) adı verilen nesnelere ve bu düğümleri birbirine bağlayan kenar (edge) adı verilen bağlantılardan oluşan bir öğeler setidir (Tunalı, 2016). Bu bağlamda SAA, sosyal düğümlerden ve düğümleri birbirine ilintilendiren, onları birbirlerine bağlayan ilişki yapılarından oluşan bir ağ olarak gözlemleyip, bağlar arasındaki sosyal yapıyı ve onların birbirlerine etkilerini incelemektedir. SAA araştırmalarında elde edilen verinin bilgisayar teknolojilerinin yardımıyla karmaşık ağ analizlerinin görselleştirilip sunulabilmesi bu yöntemin yaygınlaşmasını sağlamıştır (Streeter ve Gillespie, 1992). Bu yönüyle SAA elde edilen sayısal verinin farklı bir şekilde sunulup yorumlanabilmesiyle sosyal bilimlerde araştırmalarında farklı bir yere sahiptir. SAA'nın odaklandığı nokta varlıklar arasındaki ilişkiler ve örüntüler olduğu için bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen diğer eneksel araştırma yöntemlerinden oldukça farklılaşmaktadır. SAA yöntemiyle yapılan araştırmalarda bağımlı ve bağımsız değişken ayrımı olmayıp, her şeyin her şeyle ilişkili olduğu varsayımına dayanılmaktadır (Sert vd., 2014).

SAA araştırmalarında elde edilen veriyi oluşturan aktörler arasındaki ilişki tamamen sayısal değerler üzerinden sağlandığı için özellikle sosyal bilimler araştırmalarında tercih edilen bir yöntem olmuştur (Wasserman ve Galaskiewicz, 1994).

Elde edilen veriden ortaya çıkan düğümler ve kenarlar aracılığıyla oluşan ağ haritalarına sosyogram adı verilmektedir. SAA'yı diğer istatistiksel veri analizi yöntemlerinden ayırtan en belirgin özelliği, elde edilen verinin sosyogramlar aracılığıyla görselleştirilerek sunulması ve verinin yorumlanmasını ve anlaşılmasını kolaylaştırmasıdır. Düğüm ve ilişkiyi belirten sosyogramdaki tüm bağlantılar ağ içindeki bir veriyi, kenarlar ise düğümler bütünlüğündeki ortaya çıkartan bir oluşumu betimlemektedir. Örneğin, 14 ve 19 numara farklı gruplarda yer alan iki düğüm iken, kenarla bağlanmaları aralarındaki bir bağın bulunduğunu göstermektedir (Yakar ve Sert Eteman, 2017). (Şekil-2-1).



Şekil-2-1 Sosyogram Örneği

Sosyal ağlar birçok düğüm ve kenardan oluşmakta ve SAA'da çok miktarda toplanan veri teknoloji kullanımı vasıtasıyla bilgisayarlar tarafından işlenerek analizler yapılabilmektedir. Son yıllarda, bilimsel araştırmalarda rağbet gören SAA yöntemi verilerde örüntüleri belirlemek, anlamak ve yorumlamak için kullanılmaktadır. SAA'da verilerin toplanıp analizlerinin yapılabilmesi için kullanılan arayüzler Pajek, UCINET, Gephi, NodeXL gibi paket programlardır (Yakar ve Sert Eteman, 2017). Bu araştırmada sosyal ağların analizinde ön plana çıkan UCINET programı kullanılmıştır. Ağ yapısını oluşturan iki nokta; düğüm ve kenar arasındaki ilişkiye odaklanmak için matris verisi oluşturulmalı ve bu arayüze yüklenmelidir. Araştırmada Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin farklı mesleki eğilimlerinin sosyal ağ analizini yapmak için öncelikle YÖK Lisans Atlası'nın 2019, 2020 ve 2021 yılları arasındaki verileri Excel tablosuna girilerek matris verisi oluşturulmuştur. Matrisin satır bölümünde üniversiteler, sütun bölümünde ise bölümlerin öğrenciler tarafından tercih edilme sayıları yazılarak SAA'ya uygun bir matris verisi oluşturulmuş ve verilerin analizi UCINET ve NetDraw programı ile yapılmıştır. Çalışmanın veri kaynağını YÖK Lisans Atlası'nın 2019, 2020 ve 2021 yıllarına ait "Yerleşenlerin Tercih Eğilimleri-Programlar (Meslekler)" veri tabanından oluşmaktadır.

2.2. Üniversite öğrencilerinin meslek seçim kriterleri

Yürütülen çalışmada Türkçe Öğretmenliği Bölümlerine devam eden öğrencilerin öğrenim gördükleri bu bölümde olmasalardı, başka hangi meslek gruplarıyla ilgili bölüm seçmeye meyilli olduklarının tespiti hedeflenmiştir. Bu kapsamda üniversite öğrenci adaylarının ve üniversitede öğrenim gören öğrencilerin meslek seçme kriterleri önem kazanmaktadır. Üniversite öğrenci adayı ve üniversite öğrencisinin meslek seçme, mesleki eğilim kriterleriyle ilgili veri, çoğunlukla araştırmacıların konuyla ilgili yapmış

oldukları anketler ve yüz yüze görüşmelerle elde ettikleri sonuçlardan toplanmıştır. Bu çalışmada literatürde ilk sayılabilecek geleneksel veri toplama (anket ve yüz yüze görüşme), analiz etme ve sunum yöntemlerinden farklı olarak verinin toplanması, analiz edilmesi ve sunulması amaçlanmıştır.

Yanikkerem (2004), mesleği kişilerin hayatını sürdürmek için yaptığı toplumca onaylanmış ve bir eğitimle elde edinilen etkinlikler bütünü olarak tanımlamaktadır. Lise eğitimi sonrasında bireylerin yükseköğrenim programlarına herhangi bir alanda bilgi sahibi olma talebi ve doğal olarak yaşamlarını kolayca yürütebilecekleri bir mesleğe sahip olma amacıyla girdikleri değerlendirilebilir. Altun (2000), genç insanın yetişkin rolünü benimseyerek seçim yapmaya ve sorumluluk yüklenmeye başlamasıyla birlikte yaşamını sürdürebileceği ilgi ve yetenekleri çerçevesinde bir meslek seçme yoluna gittiğini belirtir. Bu çerçevede, bir yükseköğretim programının tercihi eş zamanlı olarak bir mesleğin seçilmesi anlamına gelir (Balamir, 2006). Meslek seçimine yönelmek aynı zamanda kişinin nasıl bir yaşam beklentisi içinde olduğunu kararını vermesine de yönelmek demektir. Kişilerin yaşamlarını sürdürmek için meslek seçme düşünceleri, gerçek işlerini seçimlerinden çok önce başlar. Çelik ve Üzmez (2014) bireyin geçmişi, sosyo-demografik özellikleri, iş avantajları, yetenekleri, ilgi alanları ve kişilik özelliklerinin meslek seçimini etkileyen en önemli etkenler olduğunu sıralamaktadırlar.

Literatürde üniversite öğrencilerinin meslek seçim kriterlerinin; bir başka deyişle bölüm seçim kriterlerinin neler olduğuyla ilgili çalışmalar tarih sırasına göre sunulmuştur: *Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Etmelerinin İncelenmesi: Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimi* (Sarıkaya ve Khorshid., 2009); *Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçiminin Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi: Çağrı Merkezi Hizmetleri Örneği* (Çelik ve Üzmez, 2014); *Araştırma-İnceleme Meslek Seçimini Etkileyen Faktörlerin Demografik Değişkenler ile İlişkinin Araştırılması: İstanbul İlinde Bir Uygulama* (Ensari ve Alay, 2017); *Üniversite Öğrencilerinin Meslek Tercihlerini Belirleyen Faktörlere Yönelik Bir İnceleme* (Aydemir, 2018).

Araştırma yöntemi ve bulgular

2022 yılı itibariyle YÖK Lisans Atlası (<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10215>) platformunda Türkçe Öğretmenliği lisans bölümü eğitimini veren 71 Devlet Üniversitesi, 14 Vakıf Üniversitesi olmak üzere 85 bölüm bulunmaktadır. Tablo-3.1.

Tablo 3.1. 2022 Yılı İtibariyle Türkçe Öğretmenliği Bölümü Programları

Sıra	BÖLÜM (DEVLET)	Sıra	BÖLÜM (DEVLET)	Sıra	BÖLÜM (DEVLET)	Sıra	BÖLÜM (DEVLET)
1	ADIDYAMAN ÜNİVERSİTESİ	21	DÜZCE ÜNİVERSİTESİ	41	KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ	59	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
2	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ	22	EGE ÜNİVERSİTESİ	42	KILIS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ	60	ŞİRT ÜNİVERSİTESİ
3	AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ	23	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ	43	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ	61	SINOP ÜNİVERSİTESİ
4	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	24	ERZİNCAN BINALI YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ	44	KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ	62	SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
5	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ	25	FIRAT ÜNİVERSİTESİ	45	KILIS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ	63	SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
6	ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ	26	GAZİ ÜNİVERSİTESİ	46	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ	64	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
7	AMASYA ÜNİVERSİTESİ	27	GAZİ ÜNİVERSİTESİ	47	KÜTAHYA DÜMLÜPINAR ÜNİVERSİTESİ	65	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
8	ARTVİN CORUH ÜNİVERSİTESİ	28	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	48	MANİSA CELÂL BAYAR ÜNİVERSİTESİ	66	TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
9	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	29	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ NİZİP	49	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	67	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
10	AYDIN ANON MENDERES ÜNİVERSİTESİ	30	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ	50	MERSİN ÜNİVERSİTESİ	68	VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
11	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ	31	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	51	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ	69	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
12	BARTIN ÜNİVERSİTESİ	32	HAKKÂRİ ÜNİVERSİTESİ	52	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ	70	YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
13	BAYBURT ÜNİVERSİTESİ	33	HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ	53	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	71	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
14	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ	34	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	54	İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ		BÖLÜM (VAKIF)
15	BURDUR MEHMET AKIF ERSOY ÜNİVERSİTESİ	35	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA	55	NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ	1	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
16	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	36	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA	56	NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ	2	FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
17	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ	37	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ	57	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ	3	İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ
18	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	38	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ	58	ORDU ÜNİVERSİTESİ	4	İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
19	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	39	KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ	59	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ	5	İSTANBUL SABAHATTIN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
20	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	40	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ	60	RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ	6	DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
			KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ	61	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	7	GİRNE AMERİKAN ÜNİVERSİTESİ
						8	GİRNE ÜNİVERSİTESİ
						9	KIBRIS İLİM ÜNİVERSİTESİ
						10	LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ
						11	ULUSLARARASI FİNAL ÜNİVERSİTESİ
						12	ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİVERSİTESİ
						13	YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
						14	ULUSLARARASI BALKAN ÜNİVERSİTESİ

Araştırmanın verisini mevcut 85 Türkçe Öğretmenliği Bölümü arasından 2019, 2020 ve 2021 yılları arasında seçilmiş 31 bölüm oluşturmaktadır. Araştırmada 27 adedi Devlet Üniversitesi, 4 adedi ise Vakıf Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümüne kayıt yaptırmış 5317 öğrencinin verisi değerlendirilmiştir (Tablo-3.2, Tablo-3.3, Tablo-3.4).

Tablo 3.2. 2019 Yılı Türkçe Öğretmenliği Bölümünü İlk Üç Tercihinde Seçen Kayıt Öğrenciler

SIRA	FAKÜLTE DEVLET	KAYITLI ÖĞRENCİ	İLK ÜÇ TERCİHE YERLEŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	KAYITLI ÖĞRENCİ / İLK ÜÇ TERCİHE YERLEŞEN ORANI	SIRA	FAKÜLTE DEVLET	KAYITLI ÖĞRENCİ	İLK ÜÇ TERCİHE YERLEŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	KAYITLI ÖĞRENCİ / İLK ÜÇ TERCİHE YERLEŞEN ORANI
1	ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ	52	33	63,5	18	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	82	63	76,8
2	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	67	19	41,8	19	MERSİN ÜNİVERSİTESİ	62	36	58,1
3	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	72	16	44,4	20	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ	62	15	54,8
4	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	62	28	51,6	21	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ	62	13	66,1
5	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	47	15	59,6	22	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ	41	34	39
6	DİCLE ÜNİVERSİTESİ	41	8	85,4	23	SIİRT ÜNİVERSİTESİ	62	13	58,1
7	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	82	17	54,9	24	SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ	62	13	40,3
8	EGE ÜNİVERSİTESİ	62	2	71	25	TRABZON ÜNİVERSİTESİ	62	19	51,6
9	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ	62	32	66,1	26	VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ	31	24	77,4
10	FIRAT ÜNİVERSİTESİ	62	8	46,8	27	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	62	13	69,4
11	GAZİ ÜNİVERSİTESİ	82	24	81,7			$\Sigma = 1626$	$\Sigma = 526$	$\bar{x} = 60$
12	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	62	4	67,7		FAKÜLTE VAKIF			
13	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	62	4	80,6	1	İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ	15	11	83
14	HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ	62	11	45,2	2	FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ	55	44	79
15	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	52	14	59,6	3	İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ	32	14	68
16	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA	57	32	64,9	4	İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ	20	6	31
17	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ	52	16	52			$\Sigma = 122$	$\Sigma = 75$	$\bar{x} = 65$

Tablo 3.3. 2020 Yılı Türkçe Öğretmenliği Bölümünü İlk Üç Tercihinde Seçen Kayıt Öğrenciler

SIRA	FAKÜLTE DEVLET	KAYITLI ÖĞRENCİ	İLK ÜÇ TERCİHE YERLEŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	KAYITLI ÖĞRENCİ / İLK ÜÇ TERCİHE YERLEŞEN ORANI	SIRA	FAKÜLTE DEVLET	KAYITLI ÖĞRENCİ	İLK ÜÇ TERCİHE YERLEŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	KAYITLI ÖĞRENCİ / İLK ÜÇ TERCİHE YERLEŞEN ORANI
1	ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ	52	35	67,3	18	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	82	67	81,7
2	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	62	21	69,4	19	MERSİN ÜNİVERSİTESİ	62	31	50
3	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	72	23	51,4	20	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ	62	14	72,6
4	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	62	43	61,3	21	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ	62	21	56,5
5	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	47	18	85,1	22	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ	52	45	48,1
6	DİCLE ÜNİVERSİTESİ	41	12	95,1	23	SIİRT ÜNİVERSİTESİ	62	8	58,1
7	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	82	15	57,3	24	SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ	62	15	37,1
8	EGE ÜNİVERSİTESİ	62	4	90,3	25	TRABZON ÜNİVERSİTESİ	62	25	50
9	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ	62	37	66,1	26	VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ	31	31	93,5
10	FIRAT ÜNİVERSİTESİ	62	11	40,3	27	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	62	24	80,6
11	GAZİ ÜNİVERSİTESİ	82	26	87,8			$\Sigma = 1632$	$\Sigma = 632$	$\bar{x} = 69$
12	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	62	7	85,5		FAKÜLTE VAKIF			
13	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	62	8	90,3	1	İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ	15	21	85
14	HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ	62	12	56,5	2	FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ	55	49	77
15	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	52	19	82,7	3	İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ	32	40	57
16	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA	57	38	68,4	4	İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ	20	35	88
17	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ	52	22	75			$\Sigma = 205$	$\Sigma = 145$	$\bar{x} = 76,75$

Tablo 3.4. 2021 Yılı Türkçe Öğretmenliği Bölümünü İlk Üç Tercihinde Seçen Kayıt Öğrenciler

SIRA	FAKÜLTE DEVLET	KAYITLI ÖĞRENCİ	İLK ÜÇ TERCİHE YERLEŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	KAYITLI ÖĞRENCİ / İLK ÜÇ TERCİHE YERLEŞEN ORANI	SIRA	FAKÜLTE DEVLET	KAYITLI ÖĞRENCİ	İLK ÜÇ TERCİHE YERLEŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	KAYITLI ÖĞRENCİ / İLK ÜÇ TERCİHE YERLEŞEN ORANI
1	ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ	52	28	53,8	18	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	82	77	93,9
2	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	52	18	76,9	19	MERSİN ÜNİVERSİTESİ	52	35	67,3
3	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	72	16	63,9	20	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ	62	25	64,5
4	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	62	40	79	21	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ	52	18	51,9
5	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	47	16	80,9	22	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ	52	40	61,5
6	DİCLE ÜNİVERSİTESİ	41	16	90,2	23	SIİRT ÜNİVERSİTESİ	52	16	75
7	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	82	23	56,1	24	SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ	52	23	65,4
8	EGE ÜNİVERSİTESİ	62	13	96,8	25	TRABZON ÜNİVERSİTESİ	52	22	63,5
9	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ	62	46	75,8	26	VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ	31	26	77,4
10	FIRAT ÜNİVERSİTESİ	52	16	73,1	27	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	62	26	95,2
11	GAZİ ÜNİVERSİTESİ	82	23	86,6			$\Sigma = 1542$	$\Sigma = 689$	$\bar{x} = 74$
12	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	52	15	80,8		FAKÜLTE VAKIF			
13	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	62	2	88,7	1	İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ	40	37	90
14	HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ	52	19	63,5	2	FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ	50	46	96
15	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	52	16	69,2	3	İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ	50	44	65
16	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA	57	49	89,5	4	İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ	50	33	93
17	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ	52	25	67,3			$\Sigma = 190$	$\Sigma = 160$	$\bar{x} = 86$

Veri toplanırken; 85 Türkçe Öğretmenliği Bölümü için 2019, 2020 ve 2021 yılları arasında YÖK Lisans Atlasında bulunan “Yerleşenlerin Tercih Eğilimleri-Programlar (Meslekler)” sekmesindeki bilgilerden yararlanılmıştır. Bölümde kayıtlı öğrenciler için 2019, 2020 ve 2021 yıllarında yine YÖK Lisans Atlastaki “Yerleşenler ortalama kaçınıcı tercihlerine yerleşti?” sekmesinden veri alınarak, 85 bölümde ilk 3 tercihinin Türkçe Öğretmenliği Bölümünü seçip yerleşmiş olan öğrencilerin, her bir yıl için ayrı ayrı (2019, 2020 ve 2021) tespiti yapılmıştır. Tespiti yapılan bu öğrencilerin her bir Devlet Fakültesi ve Vakıf Fakültesi için ilk 3 tercih toplamlarıyla kontenjanlarının oranları yüzdelik olarak hesaplanmıştır. Daha sonra bu 85 bölümde her bir yıl için (2019, 2020 ve 2021 yılları) *kontenjan / ilk üç tercihe yerleşen yüzdelerinin* aritmetik ortalamasının altında kalan üniversiteler yine araştırma verisinin dengeli olabilmesi için elenmiştir (Tablo-3.5).

Aritmetik ortalamasının eşit ve üstünde kalan üniversiteler

Tablo 3.5. 2019-2020-2022 Yıllarında kayıtlı ilk üç tercihinin yerleşen oranı

2019		2020		2021	
FAKÜLTE (DEVLET)	%	FAKÜLTE (DEVLET)	%	FAKÜLTE (DEVLET)	%
ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ	63,5	ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ	67,3	ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ	53,8
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	41,8	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	69,4	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	76,9
ATATURK ÜNİVERSİTESİ	44,4	ATATURK ÜNİVERSİTESİ	51,4	ATATURK ÜNİVERSİTESİ	63,9
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	51,6	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	61,3	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	79
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	59,6	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	85,1	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	80,9
DICLE ÜNİVERSİTESİ	85,4	DICLE ÜNİVERSİTESİ	95,1	DICLE ÜNİVERSİTESİ	90,2
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	54,9	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	57,3	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	56,1
EGE ÜNİVERSİTESİ	71	EGE ÜNİVERSİTESİ	90,3	EGE ÜNİVERSİTESİ	96,8
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ	66,1	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ	66,1	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ	75,8
FIRAT ÜNİVERSİTESİ	46,8	FIRAT ÜNİVERSİTESİ	40,3	FIRAT ÜNİVERSİTESİ	73,1
GAZİ ÜNİVERSİTESİ	81,7	GAZİ ÜNİVERSİTESİ	87,8	GAZİ ÜNİVERSİTESİ	86,6
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	67,7	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	85,5	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	80,8
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	80,6	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	90,3	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	88,7
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ	45,2	HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ	56,5	HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ	63,5
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	59,6	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	82,7	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	69,2
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA	64,9	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA	68,4	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA	89,5
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ	51,9	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ	75	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ	67,3
MARMARA ÜNİVERSİTESİ	76,8	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	81,7	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	93,9
MERSİN ÜNİVERSİTESİ	58,1	MERSİN ÜNİVERSİTESİ	50	MERSİN ÜNİVERSİTESİ	67,3
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ	54,8	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ	72,6	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ	64,5
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ	66,1	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ	56,5	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ	51,9
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ	39	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ	48,1	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ	61,5
SIIRT ÜNİVERSİTESİ	58,1	SIIRT ÜNİVERSİTESİ	58,1	SIIRT ÜNİVERSİTESİ	75
SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ	40,3	SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ	37,1	SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ	65,4
TRABZON ÜNİVERSİTESİ	51,6	TRABZON ÜNİVERSİTESİ	50	TRABZON ÜNİVERSİTESİ	63,5
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ	77,4	VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ	93,5	VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ	77,4
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	69,4	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	80,6	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	95,2
FAKÜLTE (VAKIF)		FAKÜLTE (VAKIF)		FAKÜLTE (VAKIF)	
FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ	79	FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ	85	FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ	90
İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ	83	İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ	77	İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ	96
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ	31	İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ	57	İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ	66
İSTANBUL SABAHATTİN ZAIM ÜNİVERSİTESİ	68	İSTANBUL SABAHATTİN ZAIM ÜNİVERSİTESİ	88	İSTANBUL SABAHATTİN ZAIM ÜNİVERSİTESİ	93

Bu elemelerdeki değerler Devlet Fakülte için 2019 yılında $\bar{x} = \geq \% 37$, 2020 yılında $\bar{x} = \geq \% 43$ ve 2021 yılında $\bar{x} = \geq \% 51$ olmuştur. Vakıf Fakülte içinse 2019 yılında $\bar{x} = \geq \% 27$, 2020 yılında $\bar{x} = \geq \% 49$ ve 2021 yılında $\bar{x} = \geq \% 66$ olmuştur. Kontenjan / ilk üç tercih yerleşen yüzdelerinin aritmetik ortalamasına eşit ve/veya ortalamanın üstündeki üniversitelerde yerleşen öğrencilerin, eğitim aldıkları Türkçe Öğretmenliği Bölümü için daha bilinçli seçim yaptıkları varsayılmıştır. Bu çerçevede bu öğrencilerin yaptıkları diğer tercihlerin de daha bilinçli yaptıkları öngörülmüştür. SAA değerlendirmesi yapılacak olan üniversitelerdeki (Tablo-3.5) Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin, Türkçe Öğretmenliği dışında hangi mesleki branş ya da branşlara eğilimleri olduğunu tespit etmek için YÖK Lisans Atlasında bulunan “Yerleşenlerin Tercih Eğilimleri-Programlar (Meslekler)” sekmesindeki veriler çekilmiştir. Bu verilerde öğrencilerin her bir yıl için (2019, 2020 ve 2021) Türkçe Öğretmenliği Bölümü haricindeki bölümlerden kaç tercih yapmış olduklarının bilgisi toplanmıştır. Tercih toplamlarının aritmetik ortalamaları her bir yıl için alınıp bu tercihlerde aritmetik ortalamasının altında kalan bölümler elenmiş ve ikili matris oluşturulmuştur. Veriler, SAA araştırmalarında yaygın bir şekilde kullanılan bir yazılım olan UCINET'te analize başlamadan ilk önce sosyal ağı oluşturmak için bir veri matrisi oluşturulmuştur (Microsoft, Excel). Bu veri matrisi oluşturulurken satırda üniversiten, sütunda

bölümlerin olduğu ikili üniversite-bölüm matrisi dizayn edilmiştir. Matris oluşturulurken, satırda üniversitenin, sütunda bölümün bulunduğu ikili bir üniversite-bölüm matrisi yapılandırılmıştır.

Yapılandırılan matriste x'inci üniversite verisinde y'inci bölüm belirtilmiş ise $xxy=1$; tersi durumda $xxy=0$ olarak belirtilmiştir (Tablo 3-6).

Tablo 3.6. Üniversite-bölüm veri matrisi

	ADİYAMAN	AKDENİZ	ATATÜRK	ULUDAĞ	ÇUKUROVA	DİCLE	DOKUZ EYLÜL	EGE	ERCİYES	FIRAT	GAZİ	GAZİANTEP	HACETTEPE
Hukuk	0	0	0	0	0	14	0	0	0	24	31	0	0
İlahiyat	0	0	13	0	0	0	0	0	19	0	15	0	0
Okul Ön. Öğ.	99	64	164	97	52	23	98	56	62	91	129	50	40
Ön Lis.	0	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Özel Eğt. Öğ.	55	56	56	28	49	30	25	38	38	50	42	71	0
Psikoloji	0	0	0	20	0	0	0	0	0	0	16	0	17
Rehberlik ve PD	0	22	39	28	26	0	30	55	45	13	97	21	30
Sınıf Öğ.	33	55	59	78	52	21	63	105	66	76	132	64	55
Sosyal Bilg. Öğ.	0	0	0	0	0	0	23	0	0	0	0	0	0
Sosyal Hzm.	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tarih	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	23
Türk Dili ve Edb.	0	13	0	17	0	0	0	0	0	0	20	0	13
Türk Dili ve Edb. Öğ.	0	12	0	0	0	0	0	0	0	0	14	0	12
Uluslar. İlişk.	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Coğrafya	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Çocuk Gelişimi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gastronomi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
İç Mim. ve Çevre Tas.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
İngilizce Öğ.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sağlık Yönetimi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Siyaset Bil. Kamu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sosyoloji	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Uluslar. Ticaret	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Matrisin satır bölümünde üniversiteler, sütun bölümünde ise bölümlerin öğrenciler tarafından tercih edilme sayıları yazılarak SAA'ya uygun bir matris verisi yapılandırılmış ve verilerin analizi UCINET ve Netdraw programı ile yapılmıştır.

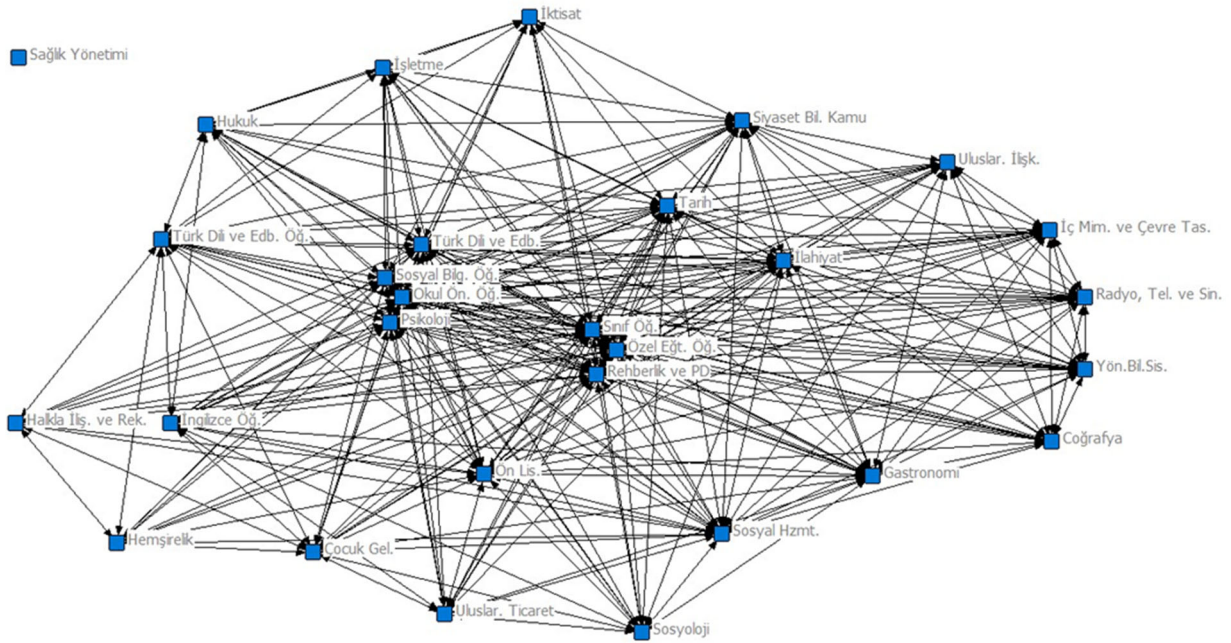
3.1. Ağ Yoğunluğuna İlişkin Bulgular

Çalışmada UCINET ve Netdraw analiz programı aracılığıyla, genel “Bölüm-Bölüm veri matrisi”, bir Bölüm Tercih ağı ile görselleştirilmiştir. Şekil-1’de düğümler (nodes) tercih edilen bölümleri ve bağlar (ties) ise bu bölümler arasındaki bağlantıları göstermektedir. Bu kapsamda “Sınıf Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümleri” ağdaki en bağlantılı düğüm olarak görülmektedir. Çalışmada jeodezik (geodesic) uzaklığa dayalı spring-embedding algoritmasının kullanımıyla UCINET ve Netdraw programı bölüm ağ yapısını ortaya çıkarmak için ağdaki bütün düğümleri yeniden yerleştirmiştir.

Şekil 3.1, bir düğümün diğer düğüme uzaklığı tercih edilen bölümlerin birbirleriyle olan bağlantılarının kapsamını göstermektedir. Bu bağlamda Şekil 3.1 incelendiğinde tercih edilen bölümler içinden öncelikle Sınıf Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinin önemli bir yer teşkil ettiği görülmektedir. Ayrıca Türk Dili ve Edebiyat

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Psikoloji bölümlerinin birbirleri arasında yüksek düzeyde bağlantıya sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanında tercih edilen bölümlerden İktisat, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık, Sosyoloji, Radyo, Televizyon ve Sinema ve Yönetim Bilişim Sistemleri bölümlerinin diğer bölümlerle en az bağlantı sayısına sahip olduğu görülmektedir.

Şekil 3.1. Tercih eğilimleri genel ağ yapısı

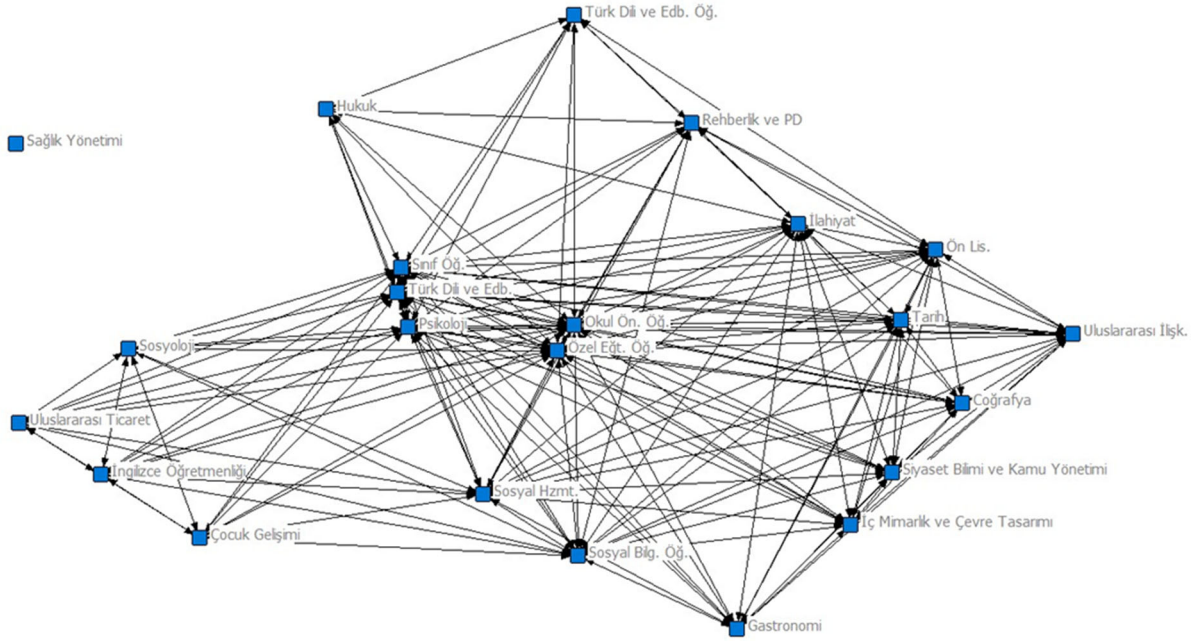


3.2. Boylamsal ağ analizi bulguları

Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin zaman içerisinde diğer bölüm tercihlerinin ne şekilde bir değişiklik eğiliminde olduğunu belirlemek için bir alan ağı oluşturulmuş, bu işlem yapılırken zaman aralıkları esas alınmıştır. Ortaya çıkartılmak istenen bu bilgi için 2019,2020 ve 2021 yıllarını içeren üç farklı boylamsal ağ oluşturulmuştur. Şekil 3.2 incelendiğinde 2019 yılında tercih edilen bölümler içinden öncelikle *Okul Öncesi Öğretmenliği* ve *Özel Eğitim Öğretmenliği* bölümlerinin belirgin bir şekilde öne çıktıkları görülmüştür. Ayrıca *Sınıf Öğretmenliği*, *Türk Dili ve Edebiyatı* ve *Psikoloji* bölümlerinin tercih eğilimi açısından oldukça belirgin bir bağlantı içinde oldukları gözlemlenmektedir.

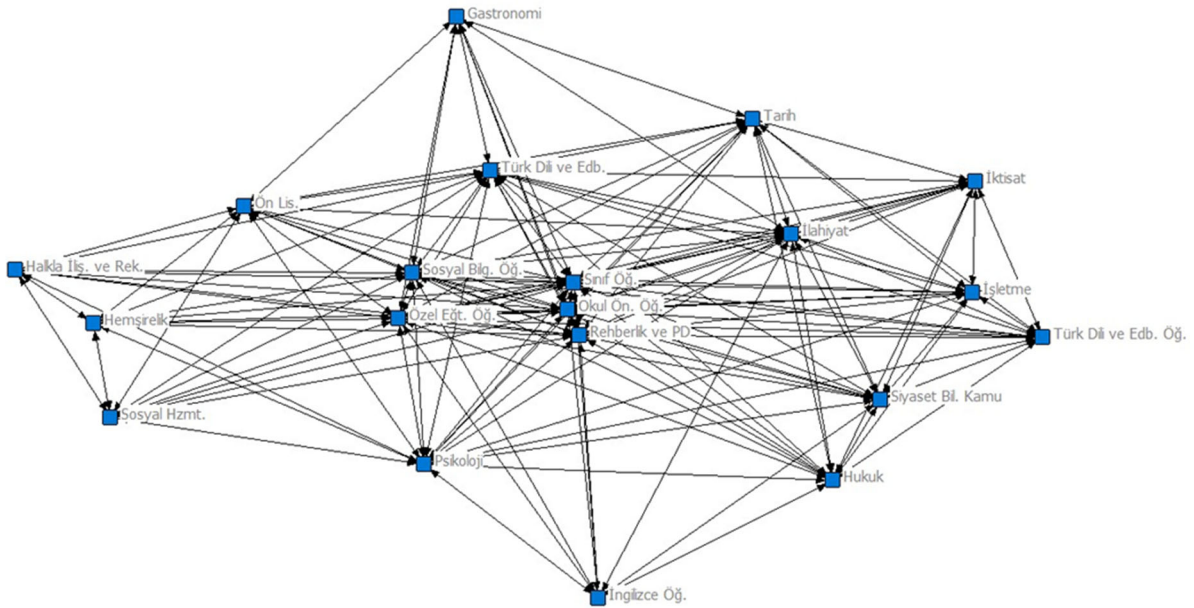
Bunun yanında tercih edilen bölümlerden *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği*, *Uluslararası Ticaret*, *Uluslararası İlişkiler* ve *Gastronomi* bölümlerinin diğer bölümlerle en az bağlantı sayısına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca *Sağlık Yönetimi* bölümünü izole alan olarak belirlenmiştir. Bu izole alan (bölüm) o yıl öğrencilerin seçtikleri diğer bölümlerle hiçbir bağlantısı olmayan bölüm olup öğrencilerin tercih ağırlıklarını oluşturmamaktadır.

Şekil 3.2. 2019 Yılı bölüm tercih ağı



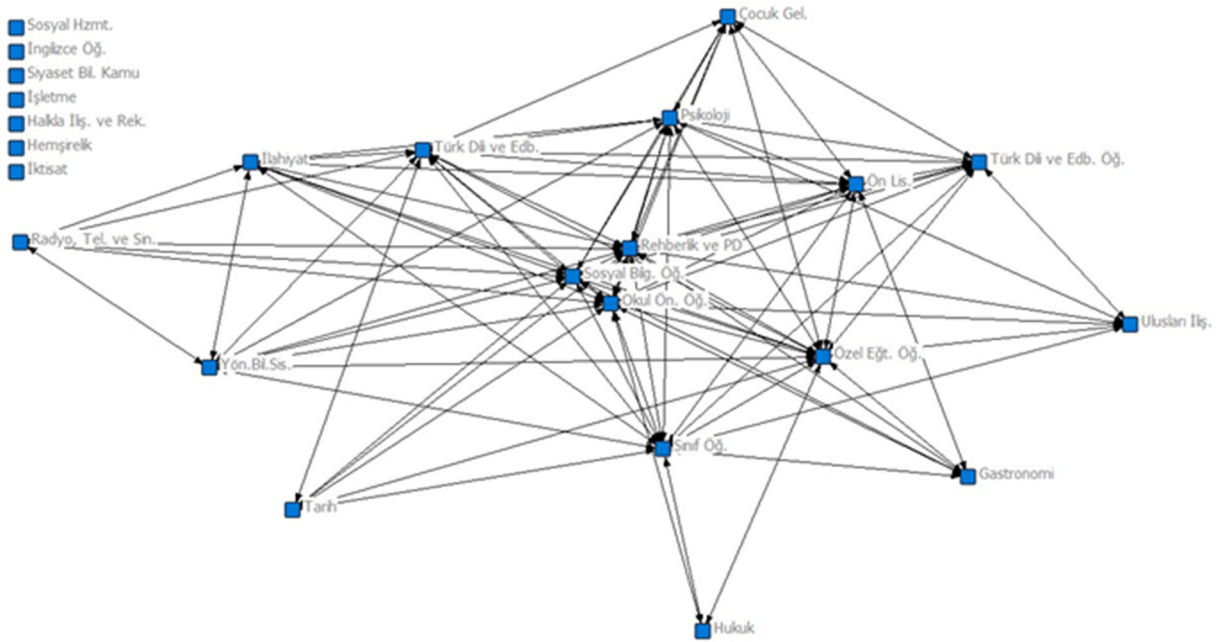
Şekil 3.3 incelendiğinde 2020 yılında tercih edilen bölümler içinden öncelikle *Sınıf Öğretmenliği*, *Okul Öncesi Öğretmenliği*, *Özel Eğitim Öğretmenliği* ve *Sosyal Bilgiler Öğretmenliği* bölümlerinin önemli bir yer teşkil ettiği görülmektedir. Bunun yanında tercih edilen bölümlerden *Gastronomi*, *Halkla İlişkiler ve Reklamcılık*, *İngilizce Öğretmenliği* ve *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği* bölümlerinin diğer bölümler bağlantı sayısı açısından en az ilişki içinde oldukları gözlemlenmektedir.

Şekil 3.3. 2020 Yılı bölüm tercih ağı



Şekil 3.4 incelendiğinde 2021 yılında tercih edilen bölümler içinden öncelikle *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*, *Sosyal Bilgiler Öğretmenliği* ve *Okul Öncesi Öğretmenliği* bölümlerinin önemli bir yer teşkil ettiği görülmektedir. Bunun yanında tercih edilen bölümlerden *Radyo, Televizyon ve Sinema*, *Hukuk*, *Çocuk Gelişimi* ve *Uluslararası İlişkiler* bölümlerinin diğer bölümlerle en az bağlantı sayısına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca *Sosyal Hizmetler*, *İngilizce Öğretmenliği*, *Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi*, *İşletme*, *Halkla İlişkiler ve Reklamcılık*, *Hemşirelik* ve *İktisat* bölümleri izole alanlar olarak belirlenmiştir. Bu izole alanlar (bölümler) o yıl öğrencilerin seçtikleri diğer bölümlerle hiçbir bağlantısı olmayan bölümler olup öğrencilerin tercih ağırlıklarını oluşturmamaktadır.

Şekil 3.4. 2021 Yılı bölüm tercih ağı



Sonuç

Elde edilen veriler doğrultusunda 2019-2020 ve 2021 yılları arasında Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin tercih ettiği diğer bölümler içinden öncelikle *Sınıf Öğretmenliği*, *Özel Eğitim Öğretmenliği* ve *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık* bölümlerinin önemli bir yer teşkil ettiği görülmüştür. Burada *Sınıf Öğretmenliği*, *Özel Eğitim Öğretmenliği* ve *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık* ve *Türkçe Öğretmenliği Bölümleri* aynı puan türünden öğrenci kabulü yapmaktadır. Bu çerçevede öğrencilerin tercih eğilimlerinin daha çok faydacı olduğu, ayrıca Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği bölümleri ortak noktada öğretmenlik bilim dalını ilgilendirdiği için öğrencinin bilinçli ve makul bir tercih eğiliminde olduğu, öte yandan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü tercih eğiliminin tamamen farklı bir alan tercih eğilimi olduğu değerlendirilmektedir. Ön Lisans programları tercih eğiliminin de Türkçe Öğretmenliği Bölümüne giremeyen bir öğrencinin iki yıllık mesleki bir eğitimin ardından bir an önce hayata atılma eğiliminde olduğu kanaatini oluşturmaktadır. Ayrıca yapılan istatistiksel çalışmada Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin genel eğilimi olmamasına rağmen *Türk Dili ve Edebiyatı*, *Sosyal Bilgiler Öğretmenliği*, *Okul Öncesi Öğretmenliği* ve *Psikoloji* bölümlerinden birinin seçiminde diğer bölümlerin de seçilmiş olduğu gözlemlenmiştir. Aynı durum *Tarih* ve *İlahiyat* bölümlerinin tercihleri için de geçerli olmuştur. Bunun yanında Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrenciler *Sosyal*

Hizmetler, Hukuk, İngilizce Öğretmenliği, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi bölümlerini de tercih etmişler ancak bu ortak bir noktada eğilim tercihi olarak gözlemlenmemiştir. Bu çalışma sonucunda elde edilen bilgi doğrultusunda Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilerin diğer mesleki tercih eğilimleri tespiti yapılmış ve bu tespit sonucu elde edilen bilgiler doğrultusunda Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde çalışma sonucu tespit edilen diğer bölümlerle Çift Ana Dal (ÇAP), Yan Dal gibi eğitim fırsatlarının sunulması, ayrıca mevcut Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinin müfredatlarına tespit edilen diğer bölümlerden derslerin eklenmesi ve üniversitelerde Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinin yanı sıra çalışma sonucunda en çok tercih edildikleri tespit edilen *Sınıf Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık* bölümlerinin açılması önerilmiştir.

Kaynakça

- Altun, İ. (2000). *Kocaeli Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin kişisel değerleri ve meslek seçimlerine etki eden faktörler*. I. Uluslararası & VIII. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kitabı, Antalya: 75- 77.
- Aydemir, L. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Meslek Tercihlerini Belirleyen Faktörlere Yönelik Bir İnceleme*, Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Vol. 6, 5, 713-723, DOI:10.18506/anemon.378084
- Ayhan, E. (2021). *Eye Tracking Findings of Turkish Reading Texts*. Ankara : Akademisyen.
- Balamir, H. (2006). Meslek seçiminin önemi. Erişim: 10.01.2022 <http://w3.gazi.edu.tr/aligullu/OSS/oss3.htm> adresinden erişilmiştir.
- Borgatti, S.P., Everett, M.G. ve Freeman, L.C. (2020). *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Çelik, N., ve Üzmez, U. (2014). *Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi: Çağrı merkezi hizmetleri örneği*. Erişim: 14.02.2022 <http://acikerisim.kocaeli.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/114> adresinden erişilmiştir.
- Ensari, M. ve Alay, H. (2017). *Meslek Seçimini Etkileyen Faktörlerin Demografik Değişkenler İle İlişkisinin Araştırılması: İstanbul İlinde Bir Uygulama*. Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi , 5 (10) , 409-422 . DOI: 10.20304/humanitas.358378
- Eren, Z. ve Kıral, E. (2019). *Sosyal Ağ Analizi ve Eğitim Araştırmalarında Kullanımı*. Erişim: 14.02.2022 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/332131514/citation/download> adresinden erişilmiştir.
- Gürsakal, N. (2009). *Sosyal ağ analizi Pajek, Ucinet ve Gmine uygulamalı*. Bursa: Dora.
- Sarıkaya, T. ve Khorshid, L. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi: Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,7 (2), 393-423 .
- Scott, J. (2000). *Social Network Analysis: A handbook*. London: Sage Publications.
- Sert, F., Tüzüntürk, S. ve Gürsakal, N. (2014). *NodeXL ile Sosyal Ağ Analizi: Akademik Zam Örneği*, 15. Uluslararası Ekonometri, Yöneylem Araştırmaları ve İstatistik Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Isparta, 464- 482.
- Streeter, C. L. ve Gillespie, D. F. (1992). *Social Network Analysis*. Journal of Social Service Research, 16, 1/2, 201-222.
- Tunalı, V. (2016). *Sosyal Ağ Analizine Giriş*. Ankara: Nobel.
- Wasserman, S. ve Galaskiewicz, J. (1994). *Advances in social network analysis: Research in the social and behavioral sciences*. Sage Publications.
- Yakar, M. ve Sert E. (2017). *Türkiye’de İller Arası Göçlerin NodeXL ile Sosyal Ağ Analizi*. Göç Dergisi, Cilt:4, Sayı:1, s: 82-109.

- Yanikkerem, E, Altınparmak, S. ve Karadeniz, G. (2004). *Gençlerin meslek seçimini etkileyen faktörler ve benlik saygıları: Manisa Sağlık Yüksekokulu örneği*. Hemşirelik Forumu 7(2): 60-67.
- Ying, T. ve Xiao, H. (2011). *Knowledge linkage: A social network analysis of tourism dissertation subjects*. Journal of Hospitality and Tourism Research. 14, 1-28.
- YÖK Atlas Erişim: 11.01.2022. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=19076> adresinden erişilmiştir.

16. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygıları üzerine bir araştırma

Zülal ŞENOL EBREN¹

APA: Şenol Ebren, Z. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygıları üzerine bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 240-257. DOI: 10.29000/rumelide.1105571.

Öz

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; dilimizin sadece kendi sınırlarında kalmayıp Türkçe ve Türk kültürünü bilen bireyler aracılığıyla diğer uluslar ve kültürlerle etkileşim içinde olarak uluslararası siyasal, sosyal ve ekonomik ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunarak tanınması açısından oldukça önemli ve ilgi gösterilen bir alandır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine gösterilen taleplerin artması ile gerek yurt içi gerek yurt dışında kurulan dil merkezlerinde görev yapacak Türkçe öğreticisi ihtiyacı da gün geçtikçe artmaktadır. Bu kapsamda Yabancılar Türkçe öğretimine yönelik sertifika programları düzenlenmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek amacıyla Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programı uygulama derslerine katılan Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışma grubunu Yabancılar Türkçe eğitimi veren özel veya kamu kurumlarında Yabancılar Türkçe öğretimi derslerine girmek üzere Atatürk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programı uygulama derslerine katılan 56 öğretici adayını oluşturmıştır. Veriler açık uçlu beş sorudan oluşan görüşme formu aracılığı ile Google Form üzerinden toplanarak elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin büyük çoğunluğunun eğitim öğretim sürecinde öğreticinin kendisine, öğrenciye ve alana yönelik; eğitim ortamında ise meslektaşlarına ve uygulama ortamına yönelik kaygılarının olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, öğretici kaygısı, sertifika programları, durum çalışması

A study on the concerns of language teachers who will teach Turkish as a foreign language

Abstract

Teaching Turkish as a foreign language is an area of great importance and interest in terms of contributing to the development of international political, social and economic relations by interacting with other nations and cultures through individuals who know Turkish and Turkish culture, not only within its borders. With the increasing demands for teaching Turkish as a foreign language, the need for Turkish teachers to work in language centers established both in Turkey and abroad is increasing day by day. In this context, certificate programs are organized for teaching Turkish to foreigners. In this context, certificate programs are organized for teaching Turkish to foreigners. Qualitative research approach was applied in this research, which aims to determine the

¹ Öğr. Gör., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Erzurum, Türkiye), zulal.senol@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5887-223X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: .18.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1105571]

concerns of language teachers who will teach Turkish as a foreign language, who attend the Turkish Language Teaching Certificate Program practice courses in order to teach Turkish as a foreign language. The study group consisted of 56 instructor candidates who attended the Turkish Teaching Certificate Program practice courses at Atatürk University Turkish Teaching Application and Research Center in order to enter Turkish teaching courses in private or public institutions that provide Turkish education to foreigners. Content analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used in the analysis of the data obtained by collecting the data via the Google Form through an interview form consisting of five open-ended questions. As a result of the research, it has been determined that the majority of the language teachers who will teach Turkish as a foreign language they have concerns about themselves, their students and for their field in the educational process and in the other hand their colleagues and their practices in the educational environment.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, Teacher' Concern, Certificate Programs, Case Study

Giriş

Diller tarih boyunca ticaret, eğitim, savaş, din yayma, bilgi edinme faaliyetleri, sosyal ve siyasi ilişkiler gibi nedenlerle toplumlar arasında yayılmıştır. Eskiden beri devam eden ve yeni kurulan uluslararası ilişkiler, eğitim, kültür, turizm, dijital sahalar, medya gibi kullanım alanları da bir yabancı dil öğrenilme gereksinimini ön plana çıkarmıştır. Söz konusu unsurlara ek olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde; Türkiye'nin tarih boyunca olduğu gibi günümüzde de zengin coğrafyasının olması, farklı medeniyetlere ev sahipliği yapması, jeopolitik önemi ve uyguladığı uluslararası politika önemli rol oynamıştır. Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında (2019) Türkçenin, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinin tamamlanması ile birlikte Avrupa Birliği dilleri arasında ilk sıralarda olacağı düşünüldükçe Avrupa'da prestijli diller arasında yer alacağı ön görülmekte ve uluslararası diplomaside geçerli bir dil olarak Birleşmiş Milletlerin 7. resmî dili olması yönünde başvuruda bulunduğu belirtilmiştir (URL). Türkçe ile ilgili bu adımlar, Türkçeye ve Türkiye'ye uluslararası öğrencilerin ilgilerini çekerek Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin sayısının artmasını sağlamıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; dilimizin sadece kendi sınırlarında kalmayıp diğer uluslar ve kültürlerle etkileşim içinde olması, Türkçe ve Türk kültürünü bilen bireyler aracılığıyla yabancı ülkelerle siyasal, sosyal ve ekonomik ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunarak tanınması ve sağlıklı biçimde gerek Türkiye'de gerek yurt dışında eğitim öğretim faaliyetlerinin yapılması açısından oldukça önemli bir alandır. Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinin oldukça talep görmesi sonucu yurt dışında ve yurt içinde Yunus Emre Enstitüsü, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye Maarif Vakfı, üniversitelere bağlı Dil Araştırma Merkezleri ve Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri, STK'lar ve özel dil merkezleri tarafından yürütülen kurslarda birçok kişi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmektedir.

Günümüzde yabancılara Türkçe öğretiminin kazandığı önem ve gösterilen talebin artması ile kurulan gerek yurt içi gerek yurt dışındaki dil merkezlerinde görev yapacak Türkçe öğreticisi ihtiyacı da gün geçtikçe artmaktadır. Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimini yapacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik halen bir lisans programı bulunmamasıyla birlikte Ankara Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi gibi üniversitelerin Türkçenin yabancı

dil olarak öğretiminin daha hızlı, kolay, etkin ve verimli bir sistemle yürütülmesini sağlama amacıyla oluşturulan yüksek lisans ve doktora programları yer almaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çoğunlukla Türkçe öğretmenleri, dilbilim bölümü mezunları ve diğer yabancı dillerin öğretimi eğitimi almış yabancı dil öğreticileri görev yapmaktadır. Bununla birlikte özel kurum veya devlet kurumlarında yurt içi veya yurt dışında açılan dil merkezleri ve Türkçe kurslarında görev yapacak dil öğreticisi açığının, üniversitelerce açılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarıyla kapatılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretimi sertifika programları özel kurumlarda, üniversitelerde, yurt dışı ve yurt içinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek isteyenlere yönelik hazırlanmış teorik dersler ve pratik uygulamalardan oluşan hibrit programlardır. Ülkemizdeki birçok üniversitede bu sertifika programları teorik derslerin ve uygulama derslerinin verildiği belirli sürelerde gerçekleştirilmektedir. (bkz. Şekil1.)

Sertifika Programı Düzenleyen Kurum	Teorik Dersler	Uygulama/ Gözlem / Değerlendirme Dersleri	Atölye Dersleri	Toplam Saat
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ TÖMER	48	16	-	64
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ SÜREKLİ EĞİTİM MERKEZİ	80	-	-	80
ANKARA SOSYAL BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ TÖMER	36	14	-	50
ANKARA ÜNİVERSİTESİ TÖMER	16	48	-	64
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ	30	30	-	60
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ SÜREKLİ EĞİTİM MERKEZİ	40	10+30	-	80
AYDIN ÜNİVERSİTESİ TÖMER	40	60	-	100
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ DİL ARAŞTIRMA MERKEZİ	72	40	-	112
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ TÖMER	78	20	-	98
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ TÖMER-SÜREKLİ EĞİTİM MERKEZİ	40	20	-	60
ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ TÖMER	66+22	8	-	96
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ DİL ARAŞTIRMA MERKEZİ	36	14	-	50
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER	60	20	-	80
FATİH SULTAN MEHMET ÜNİVERSİTESİ TÖMER	32	8	-	40
GAZİ ÜNİVERSİTESİ UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	30	20	-	50
HİTİT TÖMER	50	30	-	80
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ TÖMER	50	30	-	80
İSTANBUL DİL MERKEZİ	36	15	-	51
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ TÖMER	45	25	-	60
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ CERRAHPAŞA SÜREKLİ EĞİTİM MERKEZİ	40	5	-	45
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ TÖMER	60	30	30	120
KİLİS ÜNİVERSİTESİ TÖMER	60	10	-	70
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ	60	20	-	80
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ DİLMER	40	35	-	75
MARMARA ÜNİVERSİTESİ SÜREKLİ EĞİTİM MERKEZİ	45	15	-	60
MERSİN ÜNİVERSİTESİ TUAM	60	25	-	85
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ TÖMER	45	15	-	60
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ-İ VELİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER	40	30	-	70
ÖZEL MENGÜTAŞ DİL EĞİTİM MERKEZİ	40	40	-	80
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ DİL MERKEZİ	70	30	-	100
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ TÖMER	30	30	30	90
TOKAT GAZİ OSMAN PAŞA ÜNİVERSİTESİ TÖMER	50	25	-	75
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ SÜREKLİ EĞİTİM MERKEZİ	40	28	-	68
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ TÖMER	40	5	10	55
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ TÖMER	60	20	-	80

Şekil 1. Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programı Düzenleyen Kurumlar

Yabancılar Türkçe öğretimi sertifika programı düzenleyen üniversite ve dil merkezlerinin programlarına bakıldığında dil öğreticilerinin ihtiyaç duyduğu alana ve eğitim öğretim sürecine dair “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanına Giriş, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni ve Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kuram ve Yaklaşımlar, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Düzey Etkinlikleri ve İlk Ders Uygulamaları, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Yeri, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma- Okuma-Konuşma -Dinleme Becerileri, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sınav Uygulama ve Değerlendirme, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal Hazırlama Teknikleri vb.” birçok ders verilmektedir.

Yabancılarā Türkçe ğretimi sertifika programlarına niversiteler bazında bakıldığında teorik derslerin genel olarak birbiriyle uyum gösterdiği ancak uygulama saatleri bakımından farklılık arz ettiği görülmektedir. Teorik dersler en az 16, en fazla 82 saat iken uygulama/gözlem/değerlendirme dersleri en az 5, en fazla 60 saattir. Uygulama saatleri, genellikle TÖMER’lerde akademisyenlerin danışmanlığında yürütülen yüz yüze veya uzaktan eğitim ortamında yapılan derslerde katılımcıların gözlem yapması ve sorumlu akademisyenlerle değerlendirme toplantıları yapılması şeklinde programlara dhil edilmiştir. Sertifika programı düzenleyen bazı kurumların teori ve uygulama derslerine atölye çalışmaları, materyal oluşturma dersleri ve aktif ders sunumlarını da 10 ile 30 saat arasında ekledikleri görülmektedir. Sertifika programları incelendiğinde dil öğreticilerinin kaygılarına yönelik bire bir dersler verilmese de karşılaşılan ya da karşılaşılabilecek sorunlar üzerinde değerlendirmeleri ve aktif katılımların geri bildirimlerini içeren derslere yer verildiği ancak bunun dil öğreticilerinin eğitim ğretim süreç ve ortamına dair kaygıların giderilmesini etkileyecek ölçüde olmadığı dşnlmektedir.

Alan yazında sertifika programlarına yönelik çalışmalar şu şekildedir; Dilek (2017) alışmasında yabancı dil olarak Türkçe ğretmen açığının ortaya çıkış nedenleri ve sonuçları üzerinde durarak açılan sertifika programlarını özellikle eğitim şekilleri ve yabancı dil olarak Türkçe ğretmen yeterliklerinin kazandırılması açısından incelerken; Demiral ve Kökçü (2018) alışmalarında Yabancılarā Türkçe ğretimi Sertifika Programına katılan kursiyerlerin sertifika programı ile ilgili ders içeriği, akademik personel, lme değerlendirme teknikleri ve program içeriği hakkında olumlu; kullanılan yöntem ve teknikler ve ders süreleri hakkında ise olumsuz görüş bildirdiklerini ifade etmiş; yine Bulut (2020) alışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için düzenlenen sertifika programlarının kursiyerlerin gözünden kuram, uygulama, içerik ve işlevsellik açısından değerlendirilmesi sonucu teorik dersler açısından işlevsel olan sertifika programlarının uygulama açısından yetersiz görüldüğünü ifade etmiş; etin (2020) ise, çalışması kapsamında Yabancılarā Türkçe sertifika programlarını içerik, nitelik, başvuru şartları gibi çeşitli yönlerden değerlendirerek alandaki eksikliklerin giderilmesine dair alana özgü bir lisans programının gerekliliği ve sertifika programlarının kurumsallaşma sürecine girmesi şeklinde iki öneride bulunmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe ğretimi alanına gösterilen ilgi arttıkça öğreticiyi ve öğreneni etkileyen, öğrenme sürecine ve öğrenme ortamına dair karşılaşılan sorunlar da artmıştır. Bu sorunlardan biri de kaygıdır. TDK’ye göre kaygı; genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusudur. Spielberg (1972), kaygıyı, stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir tepkiler olarak tanımlamaktadır (akt. Büyüköztürk, 1997, s.453). Kaygı zerine yapılan araştırmalarda kaygı başarı ilişkisi değerlendirildiğinde kaygının “destekleyici kaygı” ve “engelleyici kaygı” şeklinde iki yönlü etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Scovel (1991) kaygı türlerinin işlevlerinden bahsederken, destekleyici kaygının öğrenciyi yeni öğrenme durumuyla savaşmaya, engelleyici kaygının ise yeni öğrenme durumundan kaçmaya teşvik ettiğini ifade eder. (akt. Kılıç, 2017). Destekleyici kaygı ve engelleyici kaygı türleri öğreticiler açısından düşünüldüğünde öğreticinin eğitim ğretim sürecindeki performansı üzerindeki etkisi büyük önem arz etmektedir.

Yabancı dil öğrenme ve kaygı arasındaki ilişki ile ilgili araştırmalar yapan Horwitz, Horwitz, & Cope (1986); ana dillerinde iletişim kurarken zorlanmayan bireyler bunları yabancı dilde yapmaları istendiğinde bilinmeyen dilsel ve sosyo-kültürel ortamlara göre değerlendirileceklerinden her türlü performansı yetkin bir iletişimci olarak benlik algıları için tehdit olarak algılayıp çekingen, korkulu hatta panik olabildiklerini ifade etmektedir. Ortaya çıkan bu yabancı dil kaygısının dil öğrenme üzerindeki

etkisi yabancı dil öğretici adayları için de farklı değildir. Mesleki alanlarda karşılaşılan kaygılar, nedenleri ve etkileri merak edilen ve araştırılan konulardır.

Kayıgı unsuru, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alacak öğreticilerin de performanslarını etkileyen en önemli faktörlerden biridir ve üzerine araştırılma yapılması gereken önemli bir konudur. Alan yazınında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı durumlarına ilişkin dil becerilerinde inceleme yapma, kaygıya ilişkin durum tespiti ve çözüm önerileri sunan araştırmaların yapıldığı; ancak farklı branşlardaki öğretmen adaylarına yönelik kaygı durumları tespiti ve çözüm önerileri sunan araştırmalar olsa da Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek öğretici adaylarına yönelik araştırma sayısının çok az olduğu görülmektedir.

Alan yazın tarandığında Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik yapılan çalışmalar şu şekildedir; İşcan ve Karagöz (2016) çalışmalarında Türkçe Öğretmenliği lisans öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerini belirlemeyi amaçlamış ve elde ettikleri bulgulara göre, öğrencilerin konuşmacı odaklı kaygı düzeylerinin öğrencilerin özellikle alan bilgilerini yetersiz hissetmelerinin, özgüven eksikliğinin ve topluluk karşısında konuşma konusunda yeterince pratik yapmamalarının etkisi ile genel olarak yüksek olduğunu, çevre odaklı ve konuşma psikolojisi kaygı düzeylerinin ise düşük düzeyde olduğunu tespit ederek çözüm önerileri sunmuşlardır. Adıgüzel ve Şen (2018) çalışmalarında yurt dışında öğretmenlik yapmak üzere görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin bu göreve ilişkin hazırbulunuşluk durumları ve kaygılarını belirlemeyi amaçlayan araştırmada nitel araştırma yaklaşımını benimsemiş ve ulaştıkları bulgulara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendini yurt dışı görevine hazır hissettiğini, kendini yurt dışı göreve hazır hissetmeyen öğretmenlerin kendilerini hazır hissetmeme nedenlerinin kişisel, program ve öğrenciden kaynaklanan nedenler olduğunu, ayrıca öğretmenlerin yurt dışı görevlerine yönelik kaygılarının ise sosyal yaşama, öğrencilere, öğretim sürecine ve velilere ilişkin olmak üzere birden fazla alanda ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Akay ve Uzun (2018) çalışmalarında ise yabancı dil olarak Türkçenin öğrenilmesi sürecinde öğretici ve öğrencilere göre dört temel dil becerisine ilişkin duyulan kaygı nedenlerini ve kaygılara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesini hedeflemişlerdir. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenme süreçlerinde hem öğrenci hem öğretici görüşleri doğrultusunda dört temel dil becerisinde kaygı duyulduğunu, bu kaygının çoktan aza doğru sıralandığında konuşma, yazma, okuma ve dinleme dil becerilerinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Alan yazın taraması sonucunda elde edilen bilgilerden hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygıları üzerine yeterli sayıda ve derinlikte çalışma yapılmadığı görülmektedir. Özellikle öğrencilerin hedef dile yönelik kaygılarının temel alındığı çalışmalara yer verilmesi ancak öğreticilerin kaygılarını ele alan çalışmaların nicelik olarak az olması bu çalışmanın çıkış noktalarından biridir. Yabancılar Türkçe eğitimi veren özel kurumlarda veya kamu kurumlarında yabancılar Türkçe eğitimi derslerine girmek için sertifika alan dil öğreticilerinin eğitim öğretim sürecine dair kaygı nedenlerinin belirlenmesi; Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programı düzenleyen kurumların eğitim içeriklerine yönelik katkı sunması ve dil öğreticilerinin motivasyonunu arttıracak düzenlemelere kaynaklık etmesi açısından bu çalışmanın önemli bir yanını temsil etmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygılarını belirlemektir. Bu kapsamda araştırmanın ana problem cümlesi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek

dil öğreticilerinin kaygıları nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin eğitim öğretim sürecine yönelik kaygıları nelerdir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin eğitim öğretim ortamına yönelik kaygıları nelerdir?

Yöntem

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma yöntemlerinde sosyal ya da beşeri bir problem hakkında bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetmeye ve anlamaya yönelik bir yaklaşım benimsenmiştir (Creswell, 2013). Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yaklaşımı ile desenlenmiştir. Algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanan nitel araştırmanın amacı, insan davranışını içinde bulunduğu ortam içinde ve çok yönlü olarak anlamaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma sürecinde katılımcıların sorun ya da probleme ilişkin yorumunu öğrenmeye odaklanılır ve katılımcı yorumları bir konuyla ve farklı görüşlerle ilgili daha çok bakış açısı önerir (Creswell, 2013). Bu kapsamda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygılarını belirlemek ve bu konuya ilişkin görüşlerine ulaşmak hedeflenmiştir.

Çalışma grubu

Çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak yabancılara Türkçe eğitimi veren özel veya kamu kurumlarında yabancılara Türkçe öğretimi derslerine girmek üzere Atatürk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programı uygulama derslerine katılan 56 öğretici adayından oluşturulmuştur. Ölçüt örneklemede temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların tespiti ve bunların üzerinden çalışılması esasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılan dil öğreticilerinin seçiminde Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programı uygulama derslerine katılmaları temel ölçüt olarak belirlenmiş ve gönüllülük esas alınmıştır.

Araştırmaya katılan 56 öğretici adayından 15’i erkek, 41’i kadındır. Araştırmaya katılan öğretici adaylarının yaş aralığı incelendiğinde katılımcıların %35,7’sinin 21-30 yaş aralığında, %35,7’sinin 31-40 yaş aralığında, %23,2’sinin 41-50 yaş aralığında ve %5,4’ünün 51-60 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenim durumları incelendiğinde %73,2’sinin lisans, %21,4’ünün yüksek lisans ve %5,4’ünün doktora düzeyinde olduğu görülmektedir. Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programına uygulama derslerine katılan öğretici adaylarının %19,6’sının 10 yıldan fazla mesleki tecrübeye sahip olduğu, %16’sının 10 yıldan az mesleki tecrübeye sahip olduğu, %64,2’sinin ise mesleki tecrübeye sahip olmadığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleği tecrübesi olan %35,7 katılımcının %25’inin 1 ila 2 yıllık Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme tecrübesine sahip olduğu, %20’sinin almış oldukları Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmenliği lisans eğitimleri doğrultusunda ana dili Türkçe olanlara Türkçe öğretme tecrübesi olduğu, %55’inin ise yabancı dil öğretmenliği lisans eğitimleri doğrultusunda yabancı dil olarak İngilizce, Almanca, Fransızca ve Rusça öğretimi tecrübesi olduğu görülmektedir. Katılımcıların branşlara göre dağılımı incelendiğinde; öğretici adaylarının %89’unun

alana dair branşlardan olduğu, %11'inin ise alan dışı branşlardan olduğu görülmektedir. Alana dair branşlar sınıflandırılırken Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe, İngilizce Almanca, Fransızca, sınıf, okul öncesi öğretmenlikleri gibi dil ve dil becerileri öğretimini temel alan branşlar; alan dışı branşlar sınıflandırılırken PDR, resim, arkeoloji ve kamu yönetimi gibi dil ve dil becerileri öğretimini temel almayan branşlar kastedilmiştir. Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programı'na gerek alan gerek alan dışı branşlardan katılımın olması bu alanın çok geniş bir etki alanının olduğunu da göstermektedir.

Verilerin toplanması

Çalışma kapsamında veri toplanması süreci, Atatürk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından 2021-2022 güz döneminde gerçekleştirilen Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programı sonunda uygulama derslerine katılan öğretici adaylarına araştırmacı tarafından Google Form aracılığıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu sorularla gerçekleştirilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın verilerinin toplanmasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu sorular formu, alan yazın taraması yapılarak ve araştırmada yanıt aranan alt problemler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Öğretici adaylarının eğitim öğretim sürecine ilişkin kaygılarını açık bir biçimde ifade edebilmeleri ve bu konuda daha ayrıntılı verilere ulaşılması amaçlandığı için açık uçlu soru tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından yorumlamaya dayalı açık uçlu beş soru hazırlanmış, hazırlanan sorularla ilgili iki konu alanı uzmanı ve bir ölçme uzmanının görüşü alınmıştır. Daha sonra dört öğretici ile ön uygulama yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Bu tür soruların avantajı, araştırmacının ekmediği veya planlamadığı cevapları da alabilmesi ve böylelikle konu hakkında daha geniş ve ayrıntılı bilgiye sahip olunabilmesidir (Büyüköztürk, 2010.). Açık uçlu sorulardan oluşan soru formu ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygıları belirlenmeye çalışılmıştır. Sertifika programının sonunda katılımcılara Google Form aracılığıyla oluşturulan link mesaj yoluyla iletilip formu doldurmaları istenmiştir. Google Form üzerinden toplanan 56 öğretici adayına yönelik soru formları incelenmiş ve ulaşılan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin analizi ve yorumlanması

Çalışmada açık uçlu soru formu aracılığıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen kavramlar/kodlar belirlenerek temalar altında toplanır. Bu şekilde içerik analizinin temel amacı olan verileri açıklayabilecek ilişkilere ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizinin amaçlarından biri de nitel verilerin nicel verilere dönüştürülmesi ve toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu nedenle araştırma kapsamında içerik analizi tekniklerinden frekans analizi kullanılmıştır. Frekans analizi, birimlerin nicel olarak görünme sıklığını ortaya koymaktadır. Bu analiz türü, belli bir ögenin yoğunluğunu ve önemini anlamayı sağlamaktadır ve frekans analizi sonucunda ögeler önem sırasına göre sıralanarak sıklığa dayalı bir sınıflama yapılabilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001)

Araştırma verileri beş aşamada analiz edilmiştir. İlk olarak açık uçlu soru formlarından ulaşılan verilerin dökümleri yapılmış, her katılımcıya bir numara verilmiştir (Ö1, Ö2 vb.) ve veriler kodlanıp özgün verilerle karşılaştırılarak doğruluğu kontrol edilmiştir. İkinci olarak içerik analizi çerçevesini oluşturmak amacıyla araştırmanın alt problemleri genel tema ve kategori alanı olarak düşünülmüş ve çalışma temalarının oluşturulmasında araştırma soruları esas alınarak iki tema belirlenmiştir.

Oluşturulan birinci temada üç, ikinci temada ise iki kategori ile sınıflandırılıp belirlenen kodlar aracılığıyla kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Üçüncü olarak her bir araştırma sorusuna verilen yanıtlar teker teker kodlama anahtarına göre kodlanmıştır. Dördüncü olarak kodlamaların karşılaştırılması sürecinde ortak görüş üzerine oluşturulan temalar bir yöntem uzmanına sunulmuş, kod ve temaların uygunluğu onaylandıktan sonra bulguların tanımlanması ve yorumlanmasına geçilmiştir. Düzenlenen bulgular, temalar arasındaki anlamlı ilişkileri ortaya çıkarmak, bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla incelenerek ve gerekli yerlerde araştırma bulgularının iç-güvenirliğini artırmak amacıyla öğretici adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarının sonuna, hangi öğretici adayı tarafından yanıtın verildiğini göstermek amacıyla öğretici numarası belirtilmiştir (Ö2 = Öğretici adayı 2). Beşinci aşama olan bulguların yorumlanması sürecinde, ulaşılan bulguların sayısal dökümleri verilerek frekans ve yüzdeleri doğrultusunda kategoriler arasında karşılaştırma yapılmıştır. Ulaşılan bulguların araştırma soruları ile ilişkilendirilerek anlamlandırılması bu süreçte gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın inandırıcılığı ve etik

Bu çalışmada inandırıcılık ve etik kapsamında Yıldırım ve Şimşek'in (2013) belirttiği ilkeler doğrultusunda aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

- Araştırmanın dış güvenirliliği için raporlaştırma aşamasında veri toplama ve analiz etme süreçleri açık ve ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenirliliği için hem alan hem de yöntem açısından deneyimli üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur.
- Araştırma etiği kapsamında verilerin toplanmasından önce araştırmaya katılan öğretici adayları ile araştırma süreci, katılımcı hakları ve sürecin gönüllülük esasına dayalı olduğu bilgisi paylaşılmıştır.
- Açık uçlu soru görüşme formundan ulaşılan veriler isimler kodlanarak örnek olarak sunulmuş, bunun dışında katılımcı bilgileri üçüncü bir şahısla paylaşılmamıştır.
- Araştırmanın iç güvenirliliği için verilerin kodlanması ve temaların oluşturulmasında iki araştırmacı işbirliği içinde çalışarak ortak bir karara varmış, öte yandan geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması sürecinde bir alan-yöntem uzmanından da destek alınmıştır.
- Yorum ve sonuçları kanıtlamak amacıyla katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- Araştırma kapsamında sertifika öğrencileriyle uygulama yapıldığı için Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Birim Etik Kurulundan etik izin alınmıştır.

Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin eğitim- öğretim süreçlerine ve eğitim öğretim ortamına yönelik kaygıları olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecine yönelik kaygılarına ilişkin bulgular

Tablo 1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecine yönelik kaygılarına ilişkin bulgular

Tema 1 Eğitim- Öğretim Sürecine Yönelik Kaygılar				
Kategori	Kod	Öğretici Kodu	Frekans	Yüzde
Öğreticinin Kendisine Yönelik Kaygıları	Gelişim Kaygısı	1-3-5-6-7-12-13-16-17-21-23-24-25-26-27-28-29-30-31-33-34-36-37-38-39-40-42-44-48-49-50-51-53-55-56	35	%63
	Bilgi Eksikliği	5-10-16-23-31-32-34-38-40-41-49-50-53-56	14	%25
	İletişim Eksikliği	7-10-11-12-15-25-38-44-52-54-56	11	%20
	Kaygım Yok	2-4-8-14-18-19-35-43-46-47	10	%18
Öğrenciye Yönelik Kaygıları	Bireysel Farklılık	3-4-5-7-9-10-12-13-14-15-16-17-21-22-23-24-26-27-29-30-32-33-34-35-37-38-39-40-42-44-45-46-47-48-50-51-53-54-56	39	%70
	Dil Yeterliliği Farklılığı	1-10-11-27-28-31-36-39-42-52	10	%18
	Kültürel Farklılık	10-11-20-25-28-31	6	%11
	Kaygım Yok	2-8-18-19-43-49	6	%11
Alana Yönelik Kaygıları	Alan Bilgisi Eksikliği	2-5-6--7-9-11-12-13-15-22-25-28-31-33-34-35-39-40-41-53-56	21	%38
	Müfredat Eksikliği	10-14-22-24-26-28-29-34-36-38-40-42-49-51-55	15	%27
	Kaynağa Erişim Eksikliği	3-16-17-23-27-30-48-54	8	%14
	Kaygım Yok	4-8-18-19-37-43-46-47	8	%14

1.1. Öğreticinin kendisine yönelik kaygıları

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların % 18'inde (f:10) öğretmenlerin kendilerine yönelik herhangi bir kaygıların olmadığı görülürken katılımcıların geri kalanlarının kendilerine yönelik kaygıları olduğu ve bunların da gelişim kaygısı (f:35), bilgi eksikliği (f:14) ve iletişim eksikliğinden (f:11) kaynaklandığı dikkati çekmektedir.

Katılımcıların kendilerini geliştirme noktasında bildiklerini dil öğrencilerine aktaramama yani öğretememe, tecrübesiz olma, sürekli kendilerini geliştirme zorunluluğu hissetme, ilk derste temel seviyede veya ileri seviyede yer alan öğrencilerle karşılaşma, teknolojiye ve yeni yöntemlere ayak uyduramama gibi sebeplerle kaygı duydukları tespit edilmiştir.

Ö28: İlk derste nasıl bir başlangıç yapacağım konusunda kaygılarım var.

Ö51: Kaynak ve teknoloji kullanımının yetersiz olabilmesi.

Ö7: Öğrencilere dil öğretememe konusunda kaygım bulunmaktadır. Özellikle dilimizi hiç bilmeyen bir öğrenciye ben onu, o beni hiç anlamadan nasıl dil öğretilene karşı kaygım bulunmaktadır.

Katılımcıların öğretim yöntem ve teknikleri konusunda, konuşma dilinden yazı diline geçememe, seviyeler arası dil kullanımında zorlanma, aracı dil kullanma, ayrıntıya düşme ve kaynaklara ulaşamama gibi bilgi eksikliği noktasında kendilerine dair duyduğu kaygılar göze çarpmaktadır.

Ö49: *Türkçede a1 de konuşma dilinden sıyrılmayıp öğrencilerin kafasını karıştırmak*

Ö23: *Sabırsızlığımın ve mükemmeliyetçiliğimin öğrencilerimden beklentilerime yansımaları Kendimi yeterli düzeyde geliştirecek kaynak ya da kurum bulamamak*

Ö32: *Bazı konularda yetkin değilim örneğın dil bilgisi, noktalama işaretleri... Bu konuları anlatamamak.*

Katılımcılar iletişim boyutunda farklı kültürlerden gelen öğrencilerle kültür açısından uyum sağlama ve iletişim kurma noktasında endişelerini ifade etmişlerdir.

Ö44: *Karşıdakini anlayamama, onunla iletişim kuramama korkusu; aldığım eğitimin yeterli olup olmadığı*

Ö10: *Kültürel farklılıklar ve İkinci dil kullanma*

Ö38: *Öğrencilere tam olarak kendimi ifade edebilecek miyim kaygısı. Benim dersimde onlara farklı dünyalar açabilecek miyim kaygısı. Türkçeyi benimle birlikte daha da ileri mi yoksada daha da geri mi götürecekler kaygısı.*

1.2. Öğrenciye yönelik kaygıları

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların %11'inde (f:6) öğrencilere yönelik herhangi bir kaygıların olmadığı görülürken katılımcıların %89'unda öğrencilere yönelik kaygıların olduğu ve bunların da bireysel farklılık (f:39), dil yeterlik farklılığı (f:10) ve kültürel farklılıktan (f:6) kaynaklandığı görülmektedir.

Ö8: *Öğrenciye dair bir kaygım yok. Onlar da öğrenmek istedikten sonra öğreniyorlar ve öğrenebilirler diye düşünüyorum.*

Katılımcılar öğrencilerin motivasyon eksikliği, derse ilgisizliği, kendileriyle iletişim kuramamaları, kendilerine karşı ön yargılı oluşları, derste başarılı olamama kaygısına sahip olmaları, öğrenme zorluğu yaşamaları, öğrencilerin yaşının heterojen olması sebebiyle öğrencilerin birbirleriyle ve öğreticilerle sıkıntı yaşayabilecekleri, öğrenci sayısının fazla olması, öğrencilerle pratik yapacak ortamın bulunmaması ve öğrencilerin sabırsız olması noktasında bireysel farklılıklara dayanan kaygılarını dile getirmişlerdir.

Ö16: *Hedef kitlenin öğrenilecek dile karşı önyargılı olması, öğreneme korkusu, başaramama duygusu*

Ö21: *Yaş olarak benden büyükler de diye kaygılarım olabilir.*

Ö51: *Odaklanma sorunu ve çekingen tavır sergileyip derse katılımlarının yetersizliği. Bu görüşüm geneli değil özel durumlardan kaynaklanabiliyor.*

Ö23: *Yeterli içsel motivasyona sahip olmamaları, beklentilerinin yüksek olması, pratik yapma imkânlarına sahip olamamaları*

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması, dil öğrenmenin önemini kavramamış olmaları, temel seviyedeki öğrencilerin ilk ders gergin olmaları ve öğrenciler arasında seviye farklarının olması öğreticilerin öğrencilerdeki dil yeterlik düzeyi noktasında kaygı duyduklarını göstermektedir.

Ö39: *Öğrencilerle iletişim bu alanda çok önemli. Size açık öğrenci gruplarıyla çalışmak kolay ama dışı dönük olmayan, zorlayıcı öğrenci grupları da karşınıza çıkabilir. Öğrencilerimin samimi,*

istekli ve onlar için orada olduğumu anlamaları çok önemli. Yukarıda da belirttiğim gibi ilk ders, ilk iletişim, ilk tanışma her şeyin başı.

Ö36: Dilin önemini hissetmemek

Ö27: Bu işi nerede yaptığıma ve hangi yaş grubuyla ders yaptığıma göre değişir. Örneğin, Türkiye'ye göçmen olarak gelmiş hem de maddi sıkıntılar yaşayan ve bu nedenle başka işler yapan öğrencilerin, derse hazır gelememe, motivasyonu düşük ve kaygı düzeyi yüksek öğrenciler olması bende endişe yaratıyor.

Öğrenciler arasında kültürel farklılığın olması da katılımcıların değindikleri bir başka kaygı sebebidir. Öğrencilerin farklı kültüre sahip olmaları sebebiyle yaşadıkları çatışmalar, farklı alfabe kullanımının sınıfta yarattığı karmaşa ve dil öğretirken öğrencilerin çevreden olumsuz etkilenmesi bunlardan birkaçıdır.

Ö20: Farklı ülke, dolayısıyla farklı alfabe kullanan öğrenciler Türkçeyi nasıl öğrenecekler?

Ö28: Öğrencilerin öğrenirken dil ve kültür çatışması olabilir bu yönden bazı kaygılarım var.

Ö11: Çevresinde öğrendiği dili doğru kabul etmesi

1.3. Alana yönelik kaygıları

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların %14'ünde (f:8) öğreticilerin *alana* yönelik herhangi bir kaygılarının olmadığı görülürken katılımcıların % 86'sının *alana* yönelik kaygıları olduğu ve bunların da alan bilgisi eksikliği (f:21), müfredat eksikliği (f:15) ve kaynağa erişim eksikliğinden (f:8) kaynaklandığı görülmektedir.

Ö8: Alanla ilgili bir kaygım yok. Hatta bu alanın giderek talep edilecek ve gelişmekte olan bir alan olduğunu düşünüyorum.

Katılımcılar, formasyon bilgilerinin eksik olması, alanın kapsamlı olmasından dolayı yetersiz kalınacağı düşüncesi ve öğrenen bireylerin *alana* ilgi duymaması gibi alan bilgisi eksikliğine ilişkin hususları kaygılarının sebebi olarak belirtmişlerdir.

Ö9: Alana hakim olamamak. Öğrencilere verimli olamamak.

Ö13: Bu alanın yöntem ve teknik bilgisinin detaylı olmasından yetersiz kalmam.

Ö22: Dil kurallarının mantığının aktarımında zorlanmak.

Ö28: Resim öğretmenliği bölümünde mezun birisiyim. Bu alana dair diğerlerine göre daha az bilgiye sahibim. Bu yüzden biraz zorlandığımı düşünüyorum.

Katılımcılar belli bir müfredatla sınırlandırılmaları, müfredatın tüm becerilere ve kültürel etkileşime zaman ayırmada sıkıntı oluşturması ve dil bilgisi öğretiminin zor olması gibi sebeplerin müfredat eksikliği noktasında kaygı oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Ö36: Dili öğretmek için kaynaklar ve ayrılan zaman ve en önemlisi okul müfredatından sonra başka yerde öğrencilerin karşılımlarına çıkmaması

Ö34: Türkçe'nin kapsamlı ve çok anlamlı bir dil olması aynı zamanda dil bilgisinde çelişkiler barındırması beni kaygılandırmaktadır.

Ö14: Bütün dil becerilerini dikkate merkeze alarak seviyeye uygun çeşitlendirilmiş bir öğretim iklimi oluşturmak.

Katılımcıların değindikleri bir başka kaygı sebebi de kaynak eksikliği sebebiyle yeterli ve nitelikli kaynaklara erişim sıkıntısı yaşamalarıdır.

Ö21: *Bu alanın henüz yeni ve gelişime çok açık olduğunu düşünüyorum. Kaynak bulmakta yetersiz kalabilirim.*

Ö23: *Yeterli ve nitelikli kaynak bulamamak*

Ö3: *İstediğim gibi materyal var mı?*

2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğretmenlerinin eğitim öğretim ortamına yönelik kaygılarına ilişkin bulgular

Tablo 2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğretmenlerinin eğitim öğretim ortamına yönelik kaygılarına ilişkin bulgular

Tema 2 Eğitim- Öğretim Ortamına Yönelik Kaygılar				
Kategori	Kod	Öğretici Kodu	Frekans	Yüzde
Meslektaşlarına Yönelik Kaygıları	İşbirliği Eksikliği	5-6-9-10-11-12-13-14-15-16-17-20-23-24-25-29-38-39-44-47-49-50-51-54-56	25	45
	Bireysel Farklılık	1-4-6-7-10-14-26-30-36-39-40-42-47	13	23
	İletişim Eksikliği	11-13-15-32-38-39-48-51	8	14
	Kaygım Yok	2-8-18-19-22-27-28-31-33-34-35-37-43-45-46-52-53-55	18	32
Uygulama Ortamına Yönelik Kaygıları	Sınıf İçi Ortam	1-4-5-6-7-11-12-13-15-16-17-20-23-24-25-26-27-28-29-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-44-45-46-48-49-50-51-52-53-54-55	42	75
	Yüz Yüze / Uzaktan Eğitim Ortamı	2-9-14-22-30-42-47-51	8	14
	Sınıf Dışı Ortam	10-16-22-27-32	5	9
	Kaygım Yok	8-18-19-21-43	5	9

2.1. Meslektaşlarına yönelik kaygıları

Tablo 2'ye bakıldığında katılımcıların %32'si (f:18) meslektaşlarına dair herhangi bir kaygılarının olmadığını ifade etmiştir. Meslektaşlarına dair kaygılarının olduğunu belirten katılımcıların kaygılarının ise işbirliği eksikliğinden (f:25), bireysel farklılıktan (f:13), ve iletişim eksikliğinden (f:8) kaynaklandığı görülmektedir.

Ö8: *Meslektaşlarıma dair bir kaygım yok.*

Ö28: *Bu konuda fazla bir kaygım yok. Türkçe alanım olmayabilir ama kursta öğrendiklerime güvenerek en iyi şekilde öğrencilere aktaracağımı düşünüyorum.*

Ö34: *İyi bir iletişim kuracağıma şimdiden inanıyorum. Herhangi bir kaygım yoktur.*

Dil öğretmenlerinin meslektaşlarına yönelik kaygılarının genellikle işbirliği konusunda olduğu görülmektedir. Katılımcılar meslektaşlarıyla işbirliği yapılamamasının, yardımlaşma ve bilgi alışverişi noktasında da meslektaşlarının geride durmalarının, meslektaşlarının kendileri üzerinde baskı kurmaya çalışmalarının, öğretmenler arasındaki rekabetin kendilerini kaygıya sürüklediğini belirtmişlerdir. Ayrıca meslektaşlarının öğretim ilke ve yöntemlerini göz ardı ederek kendi bireysel öğretim tekniklerini tercih etmeleri noktasında kaygı duyduklarını dile getirmiştir.

Ö16: İş birliği noktasında eksiklik, ortak amaçla hareket edememe

Ö24: Meslektaşlarımızın dayanışma yerine yarışmayı seçmesi

Ö29: Gerekli durumlarda destek alamamak

Ö50: Mobing yapılması.

Katılımcılar; meslektaşlarının tecrübesiz, isteksiz, ön yargılı, ciddiyetsiz olmasını, aralarında tecrübe ve bilgi farkı olmasını ve meslektaşlarının teknolojik ve güncel materyalleri derslerde kullanmamalarını ve öğreticilerin alan dışından olmasını bireysel farklılık noktasında kaygı sebebi olarak görmektedir.

Ö7: Meslektaşlarıyla aynı ölçüde bilgi sahibi olmayışımız ve öğrencilere kimi öğretmenlerin iyi bir rehber olması kimi öğretmenlerin ise yetersiz kalması beni kaygılandırır.

Ö39: Farklı kaynak, metod kullanımı sonucu öğrenciler nasıl öğrenecekler?

Ö40: Teknoloji kullanımı ve materyal kullanımının ve meslek içi eğitimlerin eksik olması

İletişim konusunda katılımcılar meslektaşlarıyla aralarında görüş ayrılığı bulunması ve uyum yakalanamaması hususlarını kaygı sebebi olarak değerlendirmiştir.

Ö11: Farklı görüşlerin doğruluğunun kesin zannedilmesi

Ö51: Bilgi ve içerik alışverişinin yetersiz olması.

Ö15: Olası yöntem karmaşası

2.2. Uygulama ortamına yönelik kaygıları

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların %9'u (f:5) uygulama ortamına yönelik herhangi bir kaygılarının olmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların %91'i (f:51) öğretim ortamına dair kaygılarının olduğunu belirtmiş ve bu kaygıların sınıf içi %75 (f:42), yüz yüze/ uzaktan eğitim ortamı %14 (f:8) ve sınıf dışı ortam %9 (f:5) ile ilgili olduğu görülmüştür.

Katılımcılar sınıf içine dair kaygılarının eğitim öğretimi destekleyecek kaynak, ortam, program ve çevre eksikliğinden, sürenin yetersizliğinden, istenilen eğitim çıktılarının alınamamasından, sınıf içi yönetimin sağlanamamasından, öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanamaması sonucu teorik bilginin pratiğe dönüştürülememesinden ve sınıfların homojen olmamasından kaynaklandığını ifade etmiştir.

Ö8: Eğitim-öğretim sürecine dair bir kaygım yok.

Ö34: Konuların işleniş, planlanması, yetiştirilmesi ve zamanlaması beni korkutmaktadır.

Ö13: Öğrencilerin seviyesine uygun bir öğretim izleyememek, yeterli kaynağa ulaşamamak, öğrencilerin gelişim düzeyini artıramamak.

Ö20: Çok çeşitli kitap ve metod var. Hangisi en uygun sorun yaşamamak için bunu belirlemek.

Eğitim öğretimi etkileyen pandemi veya benzer problemlerin ortaya çıkması sonucu eğitim öğretim ortamlarında değişiklik olması, uygulama ortamının yüz yüze mi yoksa uzaktan mı olacağına dair olan belirsizlik ve bu ortamlara uyum sağlayabilme öğreticileri kaygıya sürükleyen etmenler olmuştur.

Ö2: Geçici bir durum olsa da, uzaktan eğitim sürecinin uzaması

Ö9: Hesapta olmayan problemlerin vuku bulması. Pandemi süreci gibi.

Ö30: Yüz yüze eğitimin pandemi sürecinde aksamaması.

Katılımcılar sınıf dışı ortam noktasındaki kaygılarını aile gibi destekleyici çevresel faktörlerin olmaması ve çevre-öğretici-öğrenci arasında yaşanan uyumsuzluk, hedef dil öğrenilirken çevresel faktörlerden etkilenilmesi ve bu durumun öğrenmeye ket vurması şeklinde ifade etmişlerdir.

Ö32: Göçmen olarak gelen öğrencilerin ailelerinin ilgili ve destekleyici olmamaları dil öğrenmelerini geciktireceğini düşünüyorum.

Ö10: Yabancı öğrencilerle yurttta, caddede, alışverişte İngilizce veya Arapça konuşulmaya çalışılması.

Ö22: Çevre tarafından öğretilmeye çalışılan kelimeleri açıklayamamak, yanlışları düzeltmemek.

Tartışma ve sonuç

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygılarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın bulguları Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin eğitim-öğretim süreçlerine ve eğitim-öğretim ortamına yönelik kaygıları olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlar alan yazındaki diğere çalışmalarla karşılaştırılarak tartışmalı olarak sunulmuştur.

Çalışma kapsamında görüşleri alınan öğreticilerin eğitim-öğretim sürecine yönelik kaygılarının en fazla kendisine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Özellikle tecrübe ve bilgilerini aktarmaları noktasında bireysel olarak kendilerini yeterli olarak görmediklerini ve bu durumun sürekli kendini geliştirme ihtiyacına yönelik kaygı sonucunda mükemmeliyetçilik ile yetersizlik arasında kaldıklarını ifade etmişlerdir. Yine alana yönelik kaygılarının alanın kapsamlı olması karşısında bilgilerinin yetersiz kalacağı, dil bilgisi öğretiminde zorlanacakları gibi alan bilgisi eksikliğine yönelik; kurumlar arası ortak bir müfredatın olmaması, belirlenen müfredatların da tüm becerilere ve kültürel etkileşime zaman ayırmada sıkıntı oluşturması gibi müfredat eksikliğine yönelik kaygılarla ilgili sonuçlar elde edilmiştir.

Adıgüzel ve Şen'in (2018) ve Yıldız'ın (2018) yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü dersine girecek öğretmenlerin ve Türkçe öğretmen adaylarının alana yönelik kaygılarına yer verdikleri çalışmalarının sonucunda tecrübe eksikliği, alan bilgisi, dil öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yetersizlik hissi ile oluşan kaygıya yönelik veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda ulaşılan lisans eğitiminin yanı sıra Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik tecrübe sahibi olmanın kaygı unsurunu azalttığı tecrübe eksikliğinin ise öğreticide birçok kaygı oluşturduğu hususundaki sonuçlarla mevcut çalışmaların sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Yapılan analiz sonucunda katılımcıların eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerini kullanırken seviyelere göre dil kullanmaktan, aracı dil kullanma konusunda kararsız kalmaktan ve dil öğretimine uygun nitelikli kaynaklara ulaşamamaktan kaygı duyduklarını ifade etmeleri Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin aldıkları teorik alan bilgisini uygulayabilecekleri ve pratik olarak gözlemleyebilecekleri uygulama derslerine önemle ihtiyaç duyulduğu konusu çalışmanın bulgularının dikkat çektiği bir husustur. Yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılabilecek yeterli ve nitelikli kaynağa erişim sıkıntısı yaşanması gibi kaynak ve materyal eksikliğinin oluşturduğu kaygıları ifade eden katılımcıların, eğitim öğretim sürecine eksik hissederek girecekleri ve süreçte akademik olarak başarılı olamayacakları hususunda endişeli olmaları çalışmanın ulaştığı bir diğere sonuçtur. Alan yazında Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenler üzerine araştırmaların kısıtlı olmasına rağmen alan yazın tarandığında rastlanılan Polatcan'ın (2019) çalışmasında ortak sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ayrıca Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kaygılarının dört temel dil becerilerinin öğretiminde sınıf içinde hedef dilin kullanıldığı ve kullanılabileceği çeşitli materyal ve etkinliklerin eksik olduğu ön plana çıkmaktadır.

İletişim hususunda kültürel farklılıkların ortaya çıkaracağı olası uyum problemlerinden kaygılandıklarını belirten katılımcılar öğrenci öğretmen ve öğrenciler arası iletişimin önemini vurgulamaktadır. Barış ve Şen (2019) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde yazma kaygısının kaynağında çevre odaklı kaygının yüksek çıktığını ve bu durumun hedef dili öğrenen öğrencilerin arkadaşlarından/akranlarından etkilenmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğreticinin tutumunun onlar için çok önemli olduğunu ifade ederek çalışmadaki öğreticilerin görüşlerinden hareketle öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişiminin önemli olduğu ve bu konuda yaşanan olumsuzlukların öğrenmeyi etkileyen önemli bir kaygı unsuru olduğu konusunda çalışmamızla benzer sonuçlar ortaya koymuştur.

Belirtilen kaygılara ek olarak bu çalışmada temel seviyedeki öğrencilerin ilk derste gergin olmalarının ve öğrenciler arası seviye farklılığının öğreticilerde öğrencilerin dil yeterlik düzeyleri ve dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarında kaygı oluşturan bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Öğreticide oluşan bu kaygının Halat (2015) çalışmasında özellikle başlangıç seviyesindeki öğrencilerin bilgi eksikliği, endişe duymaları ve bilemediklerinde rezil olacakları sonucuyla çalışmamızın sonuçları örtüşmektedir.

Katılımcılar, sınıfta öğrencilerin farklı kültüre sahip olmaları nedeniyle yaşadıkları çatışmalar ile dil öğretimi sırasında farklı alfabe kullanımının yarattığı karmaşa sonucu ortaya çıkan olumsuzlukların kendileri için bir kaygı faktörü olduğunu belirtmektedirler. Maden, Dincel ve Maden'in (2015) yabancı uyruklu öğrenciler ile yürüttükleri çalışmada öğrencilerin Türkçe yazarken çoğunlukla kaygılandıkları, kaygı düzeylerinin uyruk, alfabe farkı, okuma alışkanlığı gibi etkenlere bağlı olarak farklılaştığı sonucunun öğreticilerin öğrenciye yönelik kaygıları açısından benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğreticilerin eğitim-öğretim ortamına yönelik kaygılarının en fazla meslektaşlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar özellikle meslektaşlarıyla işbirliği yapılamamasının, yardımlaşma ve bilgi alışverişi noktasında paylaşım sıkıntısı yaşanmasının, meslektaşlarının kendileri üzerinde baskı kurmaya çalışmalarının, öğreticiler arasındaki rekabetin ve öğretim uygulamalarında görüş farklılıklarının çatışmaya neden olmasının kendilerini kaygıya sürüklediğini belirtmişlerdir. Adıgüzel ve Şen'in (2018) öğretmenlerin meslektaş ve idarecilerin öğretmenlere karşı tutumlarının öğretim sürecine ilişkin kaygıları arasında yer aldığını ifade etmesi öğreticilerin çalıştıkları ortamda meslektaşlar arası uyum, işbirliğinin eğitim öğretimin etkin bir şekilde devam etmesi için önemli unsurlar arasında olduğunu benzer olarak ortaya koymaktadır. Çalışmada meslektaşına yönelik kaygı nedenleri arasında tecrübe, ciddiyet ve güncel teknolojik materyaller konularındaki eksiklikler nedeniyle birbirlerine dair ön yargıların olduğu bireysel farklılıklar ile görüş ayrılıklarının ve meslektaşlar arası uyum yakalanamamasının oluşturduğu iletişim eksikliği ön plana çıkmaktadır.

Katılımcıların uygulama ortamına yönelik kaygılarına bakıldığında eğitim öğretimi destekleyecek kaynak, ortam, program ve çevre eksikliği, sürenin yetersizliği, istenilen eğitim çıktılarının alınamaması, sınıf içi yönetimin sağlanamaması, öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanamaması sonucu teorik bilginin pratiğe dönüştürülememesi ve sınıfların homojen olmaması öğreticilerde sınıf içi ortam ile ilgili kaygıların olduğu görülmektedir. Adıgüzel ve Şen (2018) çalışmalarında benzer kaygı durumlarından bahsetmişlerdir. Öğreticilerin sınıf yönetimini sağlayamamak, teorik olarak öğrenilen öğretim yöntem ve tekniklerini pratiğe dönüştürememek gibi konularda yetersiz hissettikleri ve pedagojik formasyon ve alan bilgisine dair kaygıların bulunduğu tespit edilmiştir. Akay ve Uzun'un (2018) öğrencilerin en çok kaygı duydukları konuşma becerisinde hata yapma ve kendini ifade edebilme ortamının olmamasından kaynaklı, konuşma becerisine yönelik kaygı duydukları sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışmalar

kapsamında gerek Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticileri açısından gerek Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler açısından farklı yaş ve seviyedeki öğrencilerden oluşan homojen olmayan sınıflarda ders yapmanın kaygısı ile öğretim programı, uygun kaynak ve ortam eksikliğinin kaygısı süreç içinde istenilen eğitim çıktılarına ulaşamayacak olmasına yönelik kaygı oluşturmaktadır.

Öğreticileri kaygılandıran bir diğer hususun da uygulama ortamının pandemi süreci gibi olumsuz nedenlerle yüz yüze veya uzaktan eğitim ortamı oluşturma karmaşalarının yaşanması olduğu tespit edilmiştir. 2020 senesinde ortaya çıkan koronavirüs salgını nedeniyle tüm dünyada toplumun her kesimini ve sağlık ile eğitim alanları başta olmak üzere her alanı etkileyen pandemi süreci eğitim öğretim ortamlarında da değişiklikler meydana gelmesine neden olmuştur. Sürecin etkileri devam ettiğinden öğretmenler ve öğrenciler üzerinde tesirleri hakkında çalışmalar devam etmektedir. Buna ek olarak İskender (2021) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim elemanlarının ve öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini analiz ederek, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin uzaktan eğitimle yürütülmesinin öğretim sürecine ilişkin olumlu ve olumsuz yansımalarının bulunduğunu, ayrıca uzaktan eğitimin öğretim sürecindeki olumlu yönlerine odaklanan görüşlerin, daha önce çevrim içi derslerle ilgili deneyimi olan öğretim elemanlarından geldiğini ifade etmiştir. Araştırmada katılımcıların eğitim öğretim ortamlarındaki yüz yüze eğitim – uzaktan eğitim ortamlarının belirsizliği ve ortam şartlarından duydukları kaygıların temelinde de yine eğitici eğitim programlarındaki uygulama tecrübesi eksiliği olduğu görülmektedir.

Sınıf dışı ortamdaki kaynaklı kaygıları hedef dil öğrenimi esnasında destekleyici olmaktansa uyum problemleri yaşanmasına sebep olan ve öğrenmeye ket vuran çevresel faktörlerin oluşturduğu katılımcıların ifadelerinde yer almıştır. Boylu ve Çangal (2015) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile sınıf dışında Türkçe kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını fakat Türkçeyi sınıf dışında kullananların konuşma kaygısı düzeylerinin Türkçeyi sınıf dışında kullanmayanlara göre daha düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum da öğretmenlerin çevresel faktörlerden duydukları kaygıları destekler nitelikte ve hedef dilin öğretiminde ve öğreniminde sınıf dışı ortamın önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde bazı öneriler sunulmuştur:

- Sertifika programları düzenlenirken uygulama boyutundaki derslerin artırılması önerilmektedir.
- Sertifika programlarında aday öğretmenlerin sınıf içi etkinliklere katılabileceği ve ders anlatabileceği bir ortam oluşturulması desteklenmelidir.
- Öğrencilerin alanla ilgili kitap ve kaynaklara ulaşmaları için sertifika öğretmenlerinin yol gösterici olması gerekmektedir.
- Sertifika programlarında öğretici ve öğrencilerin kaygılarına yönelik derslerin aday öğretmenlerin kendilerine yönelik farkındalık kazanmaları ve problemlerini çözmeleri için fırsat oluşturacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, F. B., & Şen, Ü. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevlerine ilişkin kaygı ve hazırbulunuşluk durumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 822-839.
- Akay, C., & Uzun, N. B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğrenme sürecinde dil becerileri açısından duyulan kaygı. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Bulut, S. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programının kursiyerlerin gözünden değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 376-392.
- Boylu, E., & Çangal, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). *Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 12(12), 453-464.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (Hacıömeroğlu, G. Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Çetin, O. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarında Görülen Eksiklikler ve Çözüm Önerileri. *XV. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiri Kitabı, Sayfa:366-375, Gürcistan-Tiflis*
- Demirel, L. Ş., & Kökçü, Y. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(3), 1884-1901.
- Dilek, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programları; ortaya çıkışı, gelişimi, ihtiyaçları karşılama durumu. https://www.academia.edu/35623933/Yabanc%C4%B1_Dil_Olarak_T%C3%BCrk%C3%A7e_%C3%96%C4%9Fretimi_Sertifika_Programlar%C4%B1_Ortaya_%C3%87%C4%B1k%C4%B1%C5%9F%C4%B1_Geli%C5%9Fimi_%C4%B0htiya%C3%A7lar%C4%B1_Kar%C5%9F%C4%B1lama_Durumu
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- İskender, (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitim öğretim konularında eğitimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 96-117.
- İşcan, A., & Karagöz, B. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 193-206.
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (<https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/352495>)
- Kılıç, M. (2017). Yabancı dil öğreniminde kaygı. Her yönüyle yabancı dil üzerine araştırmalar. https://www.researchgate.net/publication/322096603_YABANCI_DIL_OGRENIMINDE_KAYGI
- Maden, S., Dincel, Ö., & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216.
- Şen Ü. ve Barış H. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 12(30), 13-25.

Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri [Content analysis and examples of applications]*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

URL: Türkiye Maarif Vakfı Türkçe Öğretim Programı (2019)
<https://www.turkiyemaarif.org/uploads/yabancidilolarakturkceogretimi.pdf>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı) Ankara: Seçkin.

Yıldız, E. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretimi dersinin Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (<https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/683088>)

17. Ana dili eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çok kültürlülük

Neşe KARA ÖZKAN¹

APA: Kara Özkan, N. (2022). Ana dili eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çok kültürlülük. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 258-273. DOI: 10.29000/rumelide.1104532.

Öz

Her toplumun kendi geçmişinden gelerek varlığını sürdüren, mevcut yaşantısıyla ve kendi dinamikleriyle birlikte bazı değişiklikler yaratan bir kültürü vardır. Bu kültürü oluşturan her değer ait olduğu toplum için kıymetlidir. Çok kültürlülüğü esas alan anlayışta farklı kültürlerle bir değer gözüyle bakılır ve ona göre saygı gösterilir. Çünkü her kültür özgündür ve bu niteliğiyle değerlidir. Dolayısıyla bir kültürün diğerinden üstün ya da daha değerli olması gibi bir durum söz konusu değildir. Ana dil eğitiminde yazılı ve sözlü dil araçları ile yerel kültürün nesiller arası aktarımı gerçekleştiği gibi evrensel kültür öğeleri de dil ile öğretilir. Yabancı dil öğretiminde de hem hedef kültür hem de çok kültürlülük unsurları dil ile tanıtılır. Bu araştırma ile Türkiye'nin çok kültürlü yapısından kaynaklı olarak gerek örgün eğitimde Türkçe derslerinde gerekse özellikle yetişkinlerin tercih ettiği Türkçe Öğretim Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde çok kültürlü eğitim anlayışına niçin ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymak ve Türkçe öğretmen adaylarının eğitiminde çok kültürlülüğe ne kadar yer verildiğini tespit ederek konuyla ilgili çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmıştır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Ana dili eğitiminin ve Türkçe öğretim merkezlerinde çok kültürlü eğitim ortamlarının bulunması nedeniyle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin çok kültürlülük açısından değerlendirildiği araştırma sonunda bazı öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çok kültürlülük, Türkçe eğitimi, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi

Native language education and multiculturalism in teaching Turkish as a foreign language

Abstract

Every society has an existing culture that arises from its own history, and that creates alterations along with its very presence and own dynamics. Each merit the culture in question is consisted of is precious to the society it belongs to. In the apprehension based on multiculturalism, all the diverse cultures are considered values and respected accordingly, for every culture is genuine and it is valuable with its own characteristics. Therefore, considering a culture superior to or more valuable than the other cultures is not a matter of question. As well as the intergenerational transfer of the indigenous culture is fulfilled by the help of written and verbal language instruments, the universal culture elements are also taught through language in mother tongue education; and in foreign language teaching, both the target culture and the elements of multiculturalism are established under favour of language. In this research, it is aimed to disclose the reason why multicultural education apprehension either in Turkish lessons in formal education or in teaching Turkish as foreign language in Turkish teaching courses, which are preferred especially by adult learners, is needed due to the

¹ Dr., Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü, ARGE Birimi (Aksaray, Türkiye), ns_kr@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7939-9773 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: .22.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104532]

multi-cultured structure of society in Turkey; to find out how much place multiculturalism has been given in the education of preservice Turkish teachers, and to produce relevant solution offers about the topic. This is theoretical research in which the document analysis method of qualitative research methods has been used. As a result of the research, in which native language education and education of Turkish as a foreign language due to the presence of multicultural education environment in Turkish teaching courses have been evaluated in terms of multiculturalism, a number of proposals were submitted.

Keywords: Multiculturalism, Turkish education, Teaching Turkish as a foreign language

Giriş

İletişimin aracı olan dil kültürü de içine alır. Bir toplumun yaşayış biçimi, hayatı algılayışı, alışkanlıkları, gelenekleri, kısaca o topluma ait olup yaşamda yerini bulan her olgu kültürün bir yansıması olan dil ile varlığını sürdürebilir. Dolayısıyla gerek ana dil eğitiminde gerekse yabancı dil öğretiminde olsun kültürün önemli bir yeri vardır. Ana dil eğitiminde yazılı ve sözlü dil araçları ile yerel kültürün nesiller arası aktarımı gerçekleştiği gibi evrensel kültür öğeleri de dil ile öğretilir. Yabancı dil öğretiminde de hem hedef kültür hem de çok kültürlülük unsurları dil ile tanıtılır.

Kültür kelimesinin kökeni *culturadır*. Sürmek, ekip biçmek anlamıyla Latince karşılığı *colere* olan kelime Fransızcadan da 17. yüzyıla değin aynı anlamda kullanılmıştır. Fransızcadan Almancaya ve sonrasında İngilizce, İspanyolca ve Slav dillerinde kullanılmaya başlamıştır. Zamanla kültürün farklı tanımları yapılmıştır (Özen, 2019: 16). UNESCO'nun Dünya Kültür Politikaları Konferansı Sonuç Bildirgesinde yer verilen en kapsamlı kültür tanımı "*Bir toplumu veya toplumsal bir grubu tanımlayan belirgin maddi, manevi, zihinsel ve duygusal özelliklerin bileşiminden oluşan bir bütün ve sadece bilim ve edebiyatı değil, aynı zamanda yaşam biçimlerini, insanın temel haklarını, değer yargılarını, geleneklerini ve inançlarını da kapsayan bir olgu*"dur (UNESCO, 1982). Özlem (2000: 198) insan üzerinde, içinde doğup yetiştiği millî kültür ile birlikte evrensel kültürün de etkisi olduğuna vurgu yapmaktadır.

Millî kültür toplumun kendisi tarafından korunan maddi ve manevi değerlerinin bütünüdür. Millî kültürleri insanlığın orta değeri olarak gören Aziz Lahbabi, bölgeden bölgeye farklılık göstermesine rağmen kültürün tek bir amacının bulunduğunu ifade eder. Ona göre bu amaç insanlığı mümkün olduğu kadar yükseltmektir. Bu görüş evrensel kültür kavramı için açıklayıcı bir ifadedir. Evrensel kültür insanlar tarafından üretilen değerlerin bütünüdür (Ünlü, 2012: 18-19). Kültürle ilişkili olan bir başka güncel kavram da çok kültürlülüktür. Çok kültürlülük etnik köken, ırk, din, dil, eğitim, sosyal sınıf ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır (APA, 2002). Carlson, Rabo ve Gök'e (2011) göre kültürel farklılıkları toplumun zenginliği olarak algılayan ve küresel anlayışı olan toplumların çok kültürlü olduğunu ifade etmek için kullanılan bir kavramdır.

İki farklı boyuta sahip olan çok kültürlülüğün ilk boyutunu bir toplumda farklı etnik kimlikten ve kültürden olan insanların birlikte yaşaması oluşturur ki bu boyut çok kültürlülüğün görünen kısmıdır. İkinci boyutta ise toplumun farklı etnik kökenlere mensup bireylerden oluşmasının ötesinde farklı kültürel değerleri olan insanların bir arada yaşamasından kaynaklanan ilişkilerinin düzenlenmesi bulunmaktadır. Bu boyut farklılıklara değer verilen boyuttur (Başbay & Bektaş, 2009).

Çok kültürlü değerlendirme biçimi birbirinin tamamlayıcısı olan üç görüşten oluşmaktadır. İlki fertlerin kültürle iç içe bulunduğu, ikinci görüş kültürel çeşitlilik ve kültürler arası iletişimin gerekliliğinin hissedildiği, üçüncüsü de bütün kültürlerin mevcut iç çoğulculuktan kaynaklı yaratıcı etkileşiminden oluşmaktadır (Parekh, 2002: 430).

Her toplumun kendi geçmişinden gelerek varlığını sürdüren, mevcut yaşantısıyla ve kendi dinamikleriyle birlikte bazı değişiklikler yaratan bir kültürü vardır. Bu kültürü oluşturan her değer ait olduğu toplum için kıymetlidir. Çok kültürlülüğü esas alan anlayışta farklı kültürlerle bir değer gözüyle bakılır ve ona göre saygı gösterilir. Kendi kültürel değerlerine sahip çıkan ve önem veren toplumlar bir arada yaşadıkları toplumların diğer kültürel değerlerini de aynı oranda hoşgörüyle karşılar ve onlara saygı gösterir. Dolayısıyla farklılıkların kabul edilmesi ve onlara değer verilmesi önemlidir. Çok kültürlülükte toplumlara özgü olan bu kültürler değerlerin başka toplumlarındaki ile kıyaslanmaması esastır. Çünkü her kültür özgündür ve bu niteliğiyle değerlidir. Dolayısıyla bir kültürün diğerinden üstün ya da daha değerli olması gibi bir durum söz konusu değildir.

Çok kültürlülüğten kaynaklı olarak çıkan tartışmalar eğitim alanına da yansımıştır. Politik nedenlerle yaşanan göçler eğitimde çok kültürlü uygulamalarla birlikte çok kültürlü eğitim, çok kültürlü öğretmen ve çok kültürlü okul gibi kavramları gündeme getirmiştir (Ünlü ve Örtün, 2013). Cırık'a (2008) göre eğitim sistemi insanların toplumda verimli ve etkili bir üye olarak yaşayabilmeleri, diğer üyelerle uyumlu bir şekilde varlıklarını sürdürmeleri için birlikte yaşadıkları toplumun kültürünü tanımalarına ve bu kültürde değişim yaşanmasına katkı sunmalarına yardımcı olmalıdır.

Çok kültürlü eğitim

Son yıllarda küreselleşmeyle birlikte çok kültürlülük eğitimde adından sıkça söz ettiren bir olgu hâline gelmiştir. Çok kültürlü eğitim ırkları, etnik kökenleri, cinsiyetleri, sosyal sınıfları, kültürleri ve dinlerine bakılmaksızın tüm öğrenenlere okulda eşit öğrenme fırsatı sunma anlayışına dayalı eğitim anlayışıdır (Mani, 2016). Bu eğitim modelinde farklı kültürel değerlere sahip gruplar arasında iletişim kurulması ve geliştirilmesi amaçlanır. Bu sebeple çok kültürlü eğitim aynı zamanda gruplar arasında iş birliğine dayanan bir süreçtir (Bohn & Sleeter, 2000). Brown'a (2000) göre ayrı kültürlerden bireylerin bulunduğu ortamlarda eğitim görerek bu insanlarla diyalog geliştiren kişiler farklılıklarını görerek onları anlar ve bu kültüre karşı bir hoşgörü geliştirir (s.180). Çok kültürlü eğitim ile bireyler farklılıkların doğal olduğunu görürler ve kültürler arasında bir üstünlük kurma algısı oluşmadan herkesin eşit olduğuna inanırlar. Çok kültürlü eğitim, tek tip kişi yetiştirme anlayışından uzak, kültürel ve bireysel farklılıklara saygı duyan ve onlara karşı duyarlı olan bir eğitim politikası şeklinde değerlendirilebilir (Polat & Kılıç, 2013). Tek kültürlü eğitim ortamlarında kişilerin eleştirel düşünme becerilerinin pek gelişmediği ve daha duyarsız oldukları, çok kültürlü eğitimde ise daha barışçıl ve demokratik ortamların sağlandığı savunulmaktadır (Parekh, 2002). Çünkü çok kültürlü eğitimde öğrenenler kendilerinden farklı olanlarla birlikte eğitim görmekte ve onları tanıyarak anlamaya çalışmaktadır. Bu eğitim anlayışında daha önce bir arada bulunmadığı gruplara yönelik oluşan ön yargılar yerini daha hoşgörülü ve işbirliğine dayalı bir eğitim ortamına bırakmaktadır. Genç'e (2017: 55) göre çok kültürlü eğitimin amaçları şunlardır:

- Kültürel farklılığa yönelik duyarlılığı geliştirerek mevcut önyargının ortadan kaldırılmasını ya da azaltılmasını,
- Öğrencilere kültürel dilsel ve etnik çeşitlilikler sunmayı,

- Öğrencilere farklı kültürlerin bakış açılarını anlamalarını sağlamayı,
- Cinsiyet, inanç, ırk ve dil farklılığıyla ilgili unsurları göz önünde bulundurarak eşit fırsatlar tanımayı,
- Farklı kültürlerin bir arada yaşayabileceği ortamlar ile bu kültürler arasında iletişim kurulabilecek ortamlar sağlamayı,
- Kişinin kendini anlayarak olumlu bir benlik duygusuna sahip olmasını,
- Ayrımcılığın olmadığı bir eğitim ortamı sağlamayı,
- Üzerinde baskı olmayan bir toplum inşa etmeyi,
- Öğrencilerin, öğretim programında bulunmayan farklı kültürlerin geçmişi ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamayı,
- Öğrencilerin farklı etnik kökenden gelen kişiler karşı onları ötekileştirmeden, oldukları gibi kabul ederek olumlu yönde davranış geliştirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

Morkoç'a (2019: 70) göre çok kültürlü eğitim öğrencilere kendi kültürel değerlerini korumakla birlikte diğer kültürlere önyargıyla bakmadan, hoşgörülle yaklaşarak saygı göstermeyi ve o kültürlerin de değerli olduğu bilincini yerleştirmeyi amaçlamaktadır.

Eğitim üzerine geliştirilen her yaklaşımda olduğu gibi çok kültürlü eğitimin de uygulanabilmesi için kendine özgü birtakım ilkeleri bulunmaktadır. Eğitim ortamlarında çok kültürlü eğitim anlayışının uygulanmasını mümkün kılan ilkeler şunlardır:

- Çeşitli kültürel değerlerin öğrenme ortamlarında yer alması,
- Kültürel farklılıkları anlayarak her kültürün değerli olduğunu kavratmak için insancıl bir yaklaşım geliştirilmesi,
- Irkçılık, cinsiyet, dil ve inanç ayrımının olmaması,
- Kültürel farklılıkların birer zenginlik olduğu ve bu zenginliğin eğitim için de yarar sağlayacağı fark edilmesi,
- Farklı kültürel değerleri olan öğrencilerin okul ortamında edindikleri öğrenmelerle gerçek hayat arasında ilişki kurmaları,
- Eğitim programlarının, öğrencilerin bilginin sosyal olarak yapılandırılacağını kavramalarını destekleyecek şekilde geliştirilmesi,
- Topluma ait ortak değerlerin öğrenciler tarafından anlaşılmasının sağlanması,
- Önyargıların etnik köken ve ırk farklılıklarına yönelik algılarda etkili olduğunun öğrencilere kavratılması (Genç, 2017: 57).

Çok kültürlülük felsefesi her kültürün kendi başına bir değer olarak görülmesi ve diğer kültürler ile karşılaştırılmaması gerektiğidir (Özensel, 2012). Her toplumun veya milletin kültürü doğal olarak diğerlerinden farklıdır. Çünkü kültür insan yaşamının bir sonucudur. Farklı coğrafyalarda yaşayan insanların hayat koşulları ve bunların hayata yansımaları ile yaşam standartları birbirlerinden farklılık gösterdiği için bu farklılık kültürlerine de yansır. Dolayısıyla dünyanın herhangi bir bölgesine ait bir kültürün diğerlerinden daha üstün ya da daha alçak olması söz konusu olamaz. Morkoç' a (2019: 70) göre çok kültürlülüğün esas hedefi kültürler arasında kutuplaşmanın ve çatışmanın yaşanmadığı bir toplum yaşamının tesis edilmesidir.

Çok kültürlülük birbirinden farklı birden fazla kültürel topluluğun yaşamlarını birlikte sürdürmeleridir. Çok kültürlülüğe dayalı bir toplumsal yapıda farklı kültürleri hoş görmek ve onlara saygı duymak gerekmektedir (Doğan, 2017). Bir kültürün anlaşılabilmesi için öncelikle kültürel farklılıklardan kaynaklanan önyargılardan uzak bir tutuma gereksinim duyulmaktadır (Logie, 2004: 175). Çok kültürlü eğitim diğer kültürlerle karşı uzlaşmacı ve hoşgörülüğe dayalı yaklaşımı ile her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır (Ateş & Aytakin, 2020). Farklı kültürlerden bireylere karşı geliştirilen önyargısız tutum, onların toplumun bir parçası olarak görülmesini sağlayarak bütün tarafların aynı amaç etrafında toplanmalarını ve dayanışma ruhu içinde işbirliğine dayalı olarak çözüm odaklı çalışmalarını destekler.

Çok kültürlülük ilk defa Kanada'da Fransızca ve İngilizcenin kullanımı konusunda yaşanan anlaşmazlıklar sonucunda ortaya çıkan bir kavramdır. Dil konusunda bu iki grup arasındaki anlaşmazlık nedeniyle ülke çok kültürlü bir politikaya yönelmiştir (Doytcheva, 2009). 1980'li yılların sonlarında Almanya, Hollanda, Belçika, Fransa ve İngiltere gibi ülkeler çok sayıda göçmen aldıklarından dolayı kültürler arası eğitimi esas alan programlar uygulamaya başlamışlardır (Portera, 2020). Okullarda çok kültürlü eğitim anlayışına geçilmesiyle birlikte bu yeterliği sağlayan öğretmene ihtiyaç duyulmuş, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri ve Filipinler gibi ülkelerde çok kültürlülük açısından yeterli bilgi ve donanıma sahip öğretmen yetiştirilmesine öncelik verilmiştir (Ruales, Ağırdag & Van Petegem, 2020). Örneğin Amerika'da bulunan *Öğretmen Eğitiminin Denkliği* ile ilgili ulusal heyet, öğretmen yetiştirme programlarında çok kültürlü eğitime yer verilmesi gerektiğini belirtirken bazı üniversiteler de çok kültürlü eğitime yönelik *en az* bir ders almalarını gerekli görmektedir (Diaz, 1994).

Araştırmanın amacı

Yaşadığımız çağda hem küreselleşmenin etkisi hem de içinde bulunduğumuz coğrafyada yaşanan politik gelişmelerin sonucu olarak Türkiye çok kültürlü bir ortama sahiptir. Başta Suriye olmak üzere Azerbaycan, Irak, Türkmenistan, İran, Yemen, Somali, Bulgaristan gibi dünyanın farklı yerlerinden kişilerin çeşitli sebeplerle belli bir süreliğine de olsa yaşamayı tercih ettiği bir ülkedir. Bu tercih onların Türkçe öğrenmelerini gerekli kılmaktadır. Özellikle Suriye'de yaşanan savaş nedeniyle ülkemize sığınan çok sayıda göçmenin çocukları Türk okullarında eğitim görmektedirler. Eğitimde kültürel çatışmaların yaşanmaması için Türkçe öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimin esaslarına uygun şekilde eğitim vermeleri gerekmektedir. Bu araştırma ile Türkiye'nin çok kültürlü yapısından kaynaklı olarak gerek örgün eğitimde Türkçe derslerinde gerekse özellikle yetişkinlerin tercih ettiği Türkçe Öğretim Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde çok kültürlü eğitim anlayışına niçin ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymak ve Türkçe öğretmen adaylarının eğitiminde çok kültürlülüğe ne kadar yer verildiğini tespit ederek konuyla ilgili çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çeşitli sebeplerden dolayı ülkemizde yaşayan yabancılardan kaynaklanan çok kültürlülüğün durumu nedir?
2. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ders içeriklerinde çok kültürlülüğe ne kadar yer verilmektedir?
3. Türkçe eğitiminde çok kültürlü eğitime neden ihtiyaç duyulmaktadır?
4. Ana dili eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çok kültürlülüğe yer verilmesi ile ilgili hangi öneriler geliştirilebilir?

Yöntem

Araştırmanın modeli bir durumun analiz edilmesini sağlayan kuramsal analitik araştırma modelidir. Bu araştırma modelinin temelinde “Durum nedir?” sorusu bulunmaktadır. Kuramsal analitik araştırmalar, bilgi edinmek amacıyla bilgi aramaya odaklanır ve bilginin derlenmesini içerir (Neel, 1981). Dolayısıyla bu çalışmada Türkiye’de bulunan yabancı uyruklu kişilerin sayısı üzerinden Türkçe öğretimi açısından çok kültürlülüğe ilişkin durum tespiti yapılmıştır. Ayrıca Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ile Türkçe Öğretim Programı çok kültürlülük açısından analiz edilmiştir. Ayrıca T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığına ait istatistiki veriler üzerinde ülkemizdeki çeşitli kategoriler altında bulunan güncel göçmen sayısı araştırılmıştır. Bunun yanı sıra Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi üzerinden de yıllara göre ve uyuşma göre yabancı öğrenci sayısına ait veriler incelenmiştir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Doküman analizi, araştırılmak istenen olgu ve olgulara dair bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım & Şimşek, 2011: 187).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle Türkiye’de mevcut çok kültürlülüğün tespitini yapmak için çeşitli sebeplerle Türkiye’de yaşamayı tercih eden yabancı göçmenlerin sayısı ve eğitim almak için yurt dışından ülkemize gelen yabancı öğrencilerin yıllara göre sayısı ile uyruklarına göre (2020-2021 eğitim-öğretim yılı itibarıyla) sayısına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ardından Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı üzerinde yapılan incelemeler sonucunda çok kültürlülük içeriğinin yer aldığı derslere ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Türkiye’de çok kültürlülük

Bugünün eğitimcileri önceki kuşakların tahmin bile edemeyecekleri çeşitlilikteki çok kültürlü toplumlarda yaşamaktadırlar (Pawewardy, 2003). Günümüzde özellikle Türkiye’nin yakın bölgelerindeki ülkelerde yaşanan hareketlilikten dolayı gerek Türkiye’de kalmak gerekse Türkiye üzerinden Avrupa ülkelerinde yaşamlarını sürdürmek isteyenlerin göç dalgası yaşanmaktadır. Tablo 1’de 2021 yılında ülkemizde bulunan yabancı göçmen sayısı verilmiştir.

Tablo 1. 2021 yılında ülkemizde bulunan yabancı göçmen sayısı (www.goc.gov.tr)

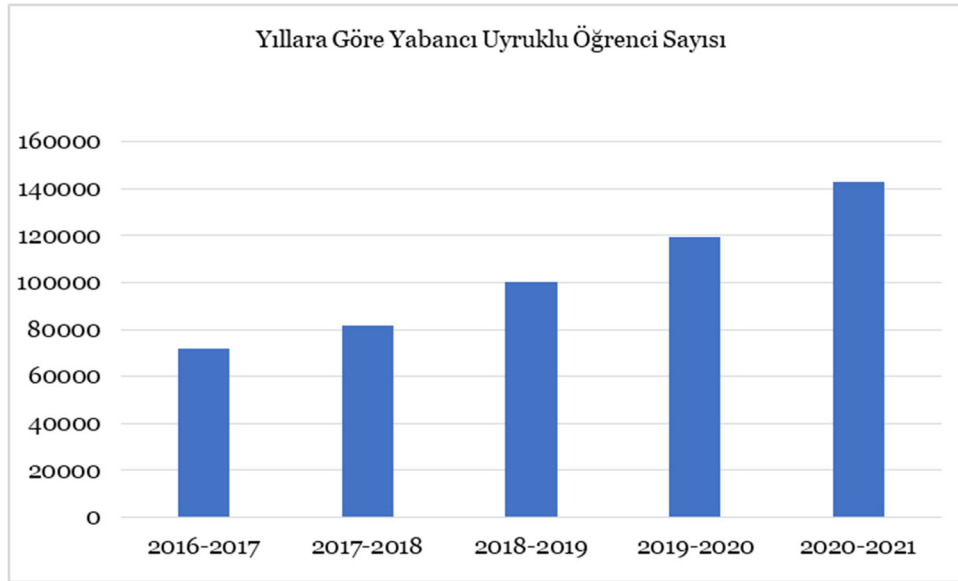
Kategoriler	Sayılar
İkamet izni ile ülkemizde bulunan yabancıların sayısı	1.314.181
Düzensiz göçmen sayısı	162.996
Uluslararası koruma başvurusu	29.256
Geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler	3.737.369
İnsan ticareti mağdurları	403
Toplam	5.244.205

2021 yılı itibariyle ülkemizde ikamet izni bulunanlar, uluslararası koruma başvurusuyla gelenler, geçici koruma altındakiler, düzensiz göçmenler ve insan ticareti mağdurlarının sayılarına bakıldığında toplamda 5.244.205 yabancı uyruklu kişi bulunmaktadır. Çatışma, şiddet ve zulüm gibi nedenlerle yaşadıkları şehirlerden ve ülkelerden uzaklaştırılanların sayısı dünya çapında rekor düzeydedir. Türkiye dünyada en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülke konumundadır. Yaklaşık olarak 3,6 milyon kayıtlı Suriyeli mültecinin bulunduğu Türkiye’de UNHCR’nin (Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü) ilgi alanına giren diğer uyruklardan 320.000 kadar kişi de yaşamını sürdürmektedir (UNCHR, 2022). Türkiye’de bulunan Suriyeli göçmenlerin %47,3’ünü 0-18 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır (Mülteciler Derneği, 2022). Mülteci statüsünde bulunan çocukların eğitim haklarını alabilmeleri noktasında bu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uygun bir şekilde yerleştirilebilmeleri amacıyla kayda değer atılımlar yapılmıştır. 2014 yılında Suriyeli öğrencilerin geçici eğitim merkezlerinde eğitim almalarını içeren Yabancılar Yönelik Geçici Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi yayımlanmıştır. Bunun yanı sıra 2016 yılında Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanması ve Türkçeyi öğrenmeleri amacıyla 6.000 öğretmen görevlendirilmiştir. Günümüzde de Suriyeli öğrencilerin eğitimleri için “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” sürdürülmektedir (PİKTES, 2022). 2016 yılından önceki süreçte Suriyeli öğrenciler Türkçeye ve eğitim müfredatına aşina olmadıklarından devlet okullarını pek tercih etmemişlerdir. Bu okulların tercih edilmemesindeki önemli etkenlerden biri kendilerine yönelik sergilenen ayrımcı tutumdur (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015; 3). Türkiye’nin uyguladığı projeler ve attığı adımlar Suriyeli göçmen çocuklarının eğitimine verilen önemin bir göstergesidir. Burada üzerinde durulması gereken önemli noktalardan biri uygulanan eğitim sırasında onların kültürel varlıklarına saygı duyarak hoşgörü anlayışına dayalı bir eğitim-öğretim ortamı sağlanmasıdır.

2011 yılından itibaren Suriye’den Türkiye’ye yoğun göç yaşanmış ve sonuç olarak bugün ülkemizde 3.5 milyonu aşan Suriyeli bulunmaktadır. Başlangıçta geçici olarak bulunacakları düşünüldüğünden bu şartlara göre çözümler üretilmiştir. Ancak zamanla büyük bir kısmının kalıcı olduğu anlaşılmış ve ülke nüfusunun %5’ine yaklaşan Suriyeliler için kalıcı çözümler geliştirilmeye başlanmıştır. Türkiye’nin Suriye’ye yönelik olan yaklaşımının temelinde kültürel farklılıklara ve taleplere karşı daha duyarlı bir politikanın bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu duyarlılık Suriyeliler için geliştirilen eğitim programlarına da yansımıştır. Geleneksel olarak ortak kültürel değerlere sahip yurttaşlar yetiştirmeyi amaçlayan eğitim politikası yerine kültürel taleplere karşı daha hassas olan kapsayıcı eğitim anlayışı benimsenmiştir (Özcan, 2018).

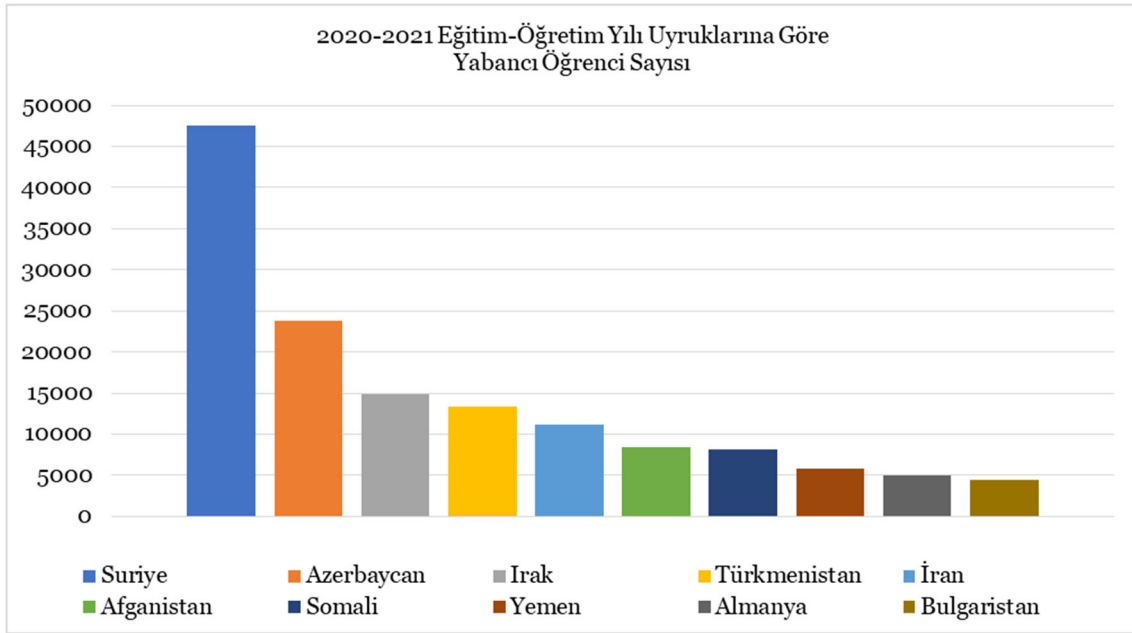
Millî Eğitim Bakanlığı 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibariyle Suriyeli öğrenciler için kapsayıcı eğitim modelini uygulamaya koymuştur. UNESCO’ya göre bu model “öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarına, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci”dir. Bu eğitim modelinin sosyal, eğitimsel ve ekonomik olmak üzere üç farklı gerekçesi

bulunmaktadır. Sosyal gerekçeye göre bu model daha kapsayıcı ve adil bir toplum inşasının temelini oluşturmaktadır. Eğitimsel gerekçede ise öğrencilerin potansiyeline ve gereksinimleri esas alınarak zenginleştirilmiş bir öğretim sunması bulunmaktadır. Ekonomik gerekçesi de farklı öğrenci toplulukları için ayrı ayrı okullar açmak yerine farklı öğrenci gruplarını tek bir çatı altında toplayarak eğitim vermenin daha az maliyet gerektirmesidir. Kapsayıcı eğitimin esas gerekçesi ayrımcılığın önüne geçmektir (Aktekin, 2017: 7-16). Bu eğitim modeli ile Suriyeli öğrencilere yönelik ayrımcılığın önlenmesi ve bu öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alındığı bir eğitim amaçlanmaktadır. MEB tarafından benimsenen kapsayıcı eğitim modeli sayesinde Suriyelilere karşı çok kültürlü ve hoşgörülü bir politikanın takip edildiği görülmektedir (Özcan, 2018).



Şekil 1. Yıllara göre ülkemize gelen yabancı uyruklu üniversite öğrencisi sayısı (istatistik.yok.gov.tr)

Eğitim görmek için Türkiye'ye dünyanın çeşitli ülkelerinden yabancı uyruklu öğrenciler gelmektedir. Son beş yıla ait yabancı öğrencilerin sayısının yer aldığı Şekil 1'e bakıldığında bu sayının her yıl arttığı görülmektedir. Bu öğrencilerden ülkemizdeki üniversitelerde eğitim alabilmeleri için öncelikle Türkçe yeterliği sağlamaları beklenmektedir. Dolayısıyla kendileri öncelikle çeşitli özel kurslar ile üniversitelerin bünyesinde bulunan Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenmektedirler. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından ele alındığında dünyanın farklı coğrafyalarından gelerek eğitim alan yabancılarla bu kurslarda çok kültürlü bir ortam oluşmaktadır. Bu nedenle dil öğretiminde çok kültürlülük Türkçe dersi veren öğretim elemanları için oldukça önemli bir husustur. Çok kültürlüğün çeşitliliğini göstermek için Şekil 2'de üniversite eğitimi için Türkiye'yi tercih eden yabancı uyruklu öğrencilere ait verilere yer verilmiştir.



Şekil 2. 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı uyruklarına göre yabancı üniversite öğrencisi sayısı (istatistik.yok.gov.tr)

Türkiye verdiği kaliteli üniversite eğitimi ile özellikle son yıllarda yabancı öğrenciler tarafından fazlasıyla tercih edilir durumdadır. Graph 2’de YÖK’ten alınan verilere göre üniversite eğitimi almak için Türkiye’yi en çok tercih eden ilk on ülkenin sıralamasına yer verilmiştir. Buna göre yabancı uyruklu öğrenciler içinde en fazla Suriyeliler bulunmaktadır. Bunda ülkelerinde yaşanan savaştan dolayı ülkemize göç eden çok sayıda Suriyelinin bulunmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Suriye’den sonra Türkiye’ye en fazla öğrencisi bulunan ülkeler sırasıyla Azerbaycan, Irak, Türkmenistan, İran, Afganistan, Somali, Yemen, Almanya ve Bulgaristan’dır.

Günümüzde yalnız göç yoluyla değil kitle iletişim araçlarının yaygınlık kazanması, bilgi teknolojilerinin gelişmesi, ülkeler arasındaki politik ve ekonomik ilişkiler vesilesiyle de genel olarak dünya çapında çok kültürlülüğün yaygınlaştığı görülmektedir (Portera, 2020). Küreselleşme çok kültürlülüğü, çok kültürlülük de eğitim anlayışlarında ve uygulamalarında değişikliğe gidilmesini gerekli kılmaktadır. Eğitim her daim insan yaşamının içinde bulunan bir olgudur, küreselleşme gibi toplumsal değişimler de çağın koşullarına uygun eğitim anlayışları ile yöntemlerin geliştirilmesine zemin hazırlamaktadır.

Öğretmen eğitimi ve çok kültürlülük

Çok kültürlü eğitim öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce öğrenmesi gerekli olan bir konudur (Çifçi, Yıldız, Arseven & Orhan, 2021). Farklı kültürlerden öğrenenlerin bulunduğu bir sınıf ortamında öğretmen herkesin katılımını sağlamak için onların kültürel hassasiyetlerini göz önünde bulundurmak durumundadır. Bunun için öğretmenlik mesleğinin eğitim aşamasında çok kültürlülüğe hazırlayıcı bir programın bulunması önemlidir. Ayaz’a (2016) göre çok kültürlülüğe dayalı bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin gereken yeterlilikleri sağlaması, bilgi ve beceri açısından da donanımlı olması gerekmektedir; çok kültürlü öğretmenlerin yetiştirilmesi için *çok kültürlü öğretmen eğitimi* ile gerçekleşecektir. Diğer yandan eğitimciler rehberlik, öğretim, program geliştirme, okul iklimi ve performans değerlendirmenin çok kültürlü eğitimden etkilendiği konusunda hem fikirdirler. Bu sebeple tüm eğitim aktörleri çok kültürlü eğitim çalışmalarında rol almalıdırlar (Gay, 1994). Çok kültürlülük eğitiminin hedeflendiği gibi etkili olabilmesi için öğretmen yeterliği, öğretme yöntemleri,

öğrenme çeşitleri, eğitim programlarına uygun içerik tasarlanması, önyargının kırılması, eşitlikçi eğitim, sosyal yapının kuvvetlendirilmesi ve okul kültürü konuları oldukça önemlidir (Banks'ten aktaran Cırık, 2008).

Göç kaynaklı olarak fiilen aynı yaşam alanlarında bir arada bulunma zorunluluğunun yanı sıra baş döndürücü bir hızla gelişen teknolojinin sunduğu imkânlarla sanal ortamların paylaşımı çok kültürlülüğün hayatımızda yer almasında etkili olmaktadır. Gerek ana dil eğitimi gerekse yabancı dil öğretimi olsun, dil eğitimi kültür ile iç içedir. Hedef kültür, kaynak kültür ya da evrensel kültür öğeleri dil eğitiminin önemli malzemeleridir. Soyşekerci'ye (2015: 90) göre yabancı dil öğretimi sürecinde kültür aktarımı, otomatik olarak ilerleyen bir olgu değildir. Bu süreçte öğrencilerle birebir iletişim kurduğu için öğretmen faktörü çok önemlidir.

Çok kültürlü eğitim anlayışında öğretmenden beklenen onun, bireysel ve kültürel farklılıkların yaşadığımız hayatın bir gerçeği olduğu bilincinden hareketle bu farklılıklardan kaynaklanan çatışmaların yaşanmasını önleyecek çalışmalar yapmasıdır. Öğretmenler okullarda birbirinden farklı hayat görüşüne, yaşam biçimine ve kültüre sahip öğrencilerin eğitim gördüklerinden dolayı farklı görüşlere ve kültürlere karşı hoşgörülü ve saygılı olunması konusunda hem fikirdirler (Güven, 2001). Diğer yandan öğretmenlerin çok kültürlü sınıf ortamını yönetebilmeleri için önyargılardan uzak bir şekilde öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarını tanımaları ve saygı duymaları gerekmektedir. Öğretmenlerin çok kültürlülük konusunda kendilerini geliştirebilmeleri için çok kültürlü eğitimin gerektirdiği temel ilke ve prensipleri öğrenip özümsemeleri gerekmektedir (Nayır & Taşkın, 2020). Eğitimin hangi kademesi olursa olsun çok kültürlü sınıflarda önemli olan öğrencilerin kültürel geçmişlerine bakılmaksızın onların eğitimlerine öncelik verilmesidir. Kültür ülkeden ülkeye değişiklik gösterdiği gibi aynı ülkede ve hatta aynı şehirde yaşayan topluluklar arasında da farklılıklar göstermektedir. Kır/kent yaşamı, ailenin eğitimi, geniş/çekirdek aile yaşamı ve inançlar gibi unsurlar kültürel çeşitlilikte önemli değişkenlerdir. Bu nedenle farklı kültürel değerlere sahip bireylerin olduğu sınıflarda öğretmenlerin bu çeşitliliklerin birer zenginlik olarak görülmesini sağlamaları, öğrencilerin diğerlerini dışlamak yerine her insanın birbirinden farklı olduğu gibi yaşam biçimlerinin ve değer algılarının da farklılık göstermesinin doğal olduğunu anlamaları için ortamlar oluşturmaları gerekmektedir.

Yabancı dil öğretimi yapan öğretmenlerden bazıları programlarında bulunan kültürel konularla ilgili bölümlerin işlenmesinin gereksiz olduğunu düşünmektedirler (İşcan ve Yassıtaş, 2018). Dil öğretimi yalnız dilin kurallarının öğretilmesi değildir. Dilin kurallarının bağlam içerisinde verildiği metinlerde ve dört temel dil becerisini geliştirmeye yardımcı etkinliklerde farklı kültürlere ait içerikler yer alır. Çok kültürlülük olgusunun hem içerik olarak işlenmesi hem de hoşgörü anlayışının gelişmesinde (gerek ana dili eğitimi gerekse yabancı dil olarak öğretimi olsun) dil ve kültürün ayrılmaz yapısından kaynaklı olarak Türkçe önemli bir alandır.

Üniversitelerin eğitim fakültelerinde verilen derslerin içerikleri Yüksek Öğretim Kurumu tarafından belirlenmektedir. Programda yer alan derslerin alan bilgisi, genel kültür ve meslek bilgisi olmak üzere üç ayrı kategoride toplandığı görülmektedir. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında lisans eğitimi boyunca öğrencilere yirmi iki meslek bilgisi, on altı genel kültür, on dört alan eğitimi seçmeli dersi sunulmaktadır. Öğrenciler meslek bilgisi seçmeli ders grubundan en az altı ders, genel kültür seçmeli ders grubundan en az dört ders ve alan eğitimi seçmeli ders grubundan en az altı ders olmak üzere toplamda en az on altı seçmeli ders almak durumundadır. Bunlar içerisinde meslek bilgisi kategorisi altında Eğitim Antropolojisi ders içeriğinde kültürler arası farklılaşma, kültürlenme, kültürleşme, alt

kültür, ortak kültür vd., eğitimin kültürel temelleri ve işlevleri ile küreselleşme kavramları yer almaktadır. Aynı kategoride bir diğer seçmeli ders olan Karakter ve Değer Eğitimi seçmeli dersinin içeriğinde çok kültürlü toplumlarda değerler krizi ve eğitim konularına yer verilmiştir. Genel kültür seçmeli ders kategorisinde İnsan İlişkileri ve İletişim dersi içeriğinde kültürler arası farklılaşma yönünden insan ilişkileri bulunmaktadır. Diğer bir genel kültür seçmeli dersi de Kültür ve Dil'dir. Bu dersin içeriğinde millî kültürler, birleştirici ve ayrıştırıcı olarak kültür, küreselleşme, çok kültürlülük ve çok dillilik konuları yer almaktadır. Seçmeli dersler dışında sekizinci yarıylda Türkçenin Yabancı Dil Olarak Eğitimi dersinin içeriğinde de çok kültürlülükle ilgili olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kültürler arasılık konusuna yer verilmiştir (YÖK, 2022).

Tartışma ve sonuç

Bu araştırmada Türkiye'de çok sayıda yabancı göçmen bulunmasının yanı sıra her geçen yıl artan yabancı uyruklu öğrenci sayısından ve çok kültürlü yerel yapısından dolayı Türkçenin hem ana dil hem de yabancı dil olarak öğretiminde çok kültürlülüğün önemini vurgulamak ve öğretmen yetiştirme programında çok kültürlülüğe ne kadar yer verildiğini tespit etmek amaçlanmıştır.

Ülkemizde geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler, ikamet izni alanlar, düzensiz göçmenler, uluslararası koruma başvurusu yapanlar ve insan ticareti mağdurları ile birlikte 2021 yılı sonu itibarı ile 5.244.205 yabancıнын yaşadığı görülmektedir. Bunlardan yalnız Suriyeli göçmenlerin %47,3'ünü oluşturan 0-18 yaş aralığındaki çocukların varlığı, eğitim – öğretim faaliyetlerinde ve özellikle dil ve kültürün birlikte ele alındığı Türkçe derslerinde çok kültürlülüğün önemini göstermektedir. Lisans eğitimi almak için Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin sayısı da her geçen yıl artmaktadır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında toplam 142.998 yabancı uyruklu öğrencinin ülkemize geldiği bilinmektedir. Farklı ülkelerden yabancı öğrencilerin oluşturduğu bu sayı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çok kültürlü bir eğitim anlayışına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Çok kültürlü eğitimin uygulanmasında farklı kültürel unsurları içermesi açısından ders kitapları önemli araçlardır. Dimici, Yıldız ve Başbay'a (2018) göre çok kültürlülük bakımından yabancı dil ders kitaplarının yetersiz olması hâlinde öğretmenlerin çeşitli kültürel içerikler oluşturarak eğitim-öğretimi gerçekleştirmeleri gerekmektedir, bu nedenle çok kültürlülüğün dil öğretiminde kabul görmesinde ve uygulanmasında öğretmenlerin etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenler ders işleniş sürecinde farklı kültürlere yönelik olarak mevcut önyargıları kırmak ve muhtemel önyargıların önüne geçilmesinde önemli aktörlerdir. Çok kültürlü eğitimin gerçekleşmesinde farklılıkların birer zenginlik olduğu düşüncesinden hareketle hoşgörü anlayışının hakim olduğu bir sınıf atmosferinin oluşmasında etkilidirler. Gün ve Şimşek (2020), araştırmalarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının yabancı dil eğitiminin yalnız dil öğretimi olmayıp uluslararası boyutlarının bulunmasından hareketle Türkçe öğretiminde çok kültürlülüğe daha fazla yer verilmesi ve bununla ilgili olarak öğretim elemanlarına eğitim verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Hollanda 60'lı yıllarda sonrasında ülkelere dönecekleri düşünülen ancak zaman içerisinde kalıcı oldukları görülen çok sayıda göçmen kabul etmiştir. Bu şartlar 1972 yılında Hollanda'nın *Aile Birleşimi Yasasını* yürürlüğe koymasına neden olmuş ve sonuç olarak göçmenler de ailelerini yanlarına almışlardır. Böylelikle Hollanda çok kültürlü toplum niteliği kazanmıştır. Bu durum hükümetin 1983 yılında ilk, orta ve üniversite eğitim kademlerinde toplumun çok kültürlü yapısından kaynaklı olarak kültürler arası eğitim anlayışını benimsemelerini sağlamıştır. Böylelikle üniversitelerin eğitim fakülteleri çok kültürlü eğitimin prensiplerini kavrayan ve uygulayabilen öğretmenlerin eğitimine

başlamışlardır. Görevi başındaki eğitimciler için ise hizmet içi eğitim kursları düzenlenmiştir (Özgüzel, 2013). Hollanda gibi 60' yıllarda çok sayıda göç alan diğer bir ülke Amerika Birleşik Devletleri'dir. ABD de çok kültürlü toplumsal yaşama uyum sağlamak için çeşitli politikalar geliştirmiştir. Ülkenin geleceğinin şekillenmesinde etkili olan ve bilinçli vatandaşların yetişmesini eğitim alanında da göç kaynaklı bu yeni toplumsal yapı odaklı anlayışlar benimsenmiştir. Bunun dışında benzer şekilde halen çeşitli Avrupa ülkelerinde de farklı kültürlerden insanların bir arada buldukları görülmektedir. Bugün Türkiye de çok kültürlü ortamın bulunduğu ülkelerden biridir (Ateş & Aytekin, 2020). Görüldüğü gibi günümüzde olduğu gibi tarihin çeşitli dönemlerinde özellikle göçlerden kaynaklanan çok kültürlü yaşam formları şekillenmiştir. Farklı ırk, dil, din ve kültürel değerlere sahip toplumlardaki farklılıkların yadınmadığı, onların birer değer olarak görüldüğü çok kültürlü bir toplum yaşamının oluşmasında eğitim önemli bir rehberdir. Çok kültürlü eğitimle bireylerin, farklılıkları kıyaslamadan hoşgörü ile karşılayabilmesinin yanı sıra bir kültüre özgü birikimin ve tecrübenin diğerleri tarafından da tanınmasının sağlanması mümkün olmaktadır. Bu da kültürel etkileşim ile gerçekleşmektedir.

Üniversitelerin eğitim fakültelerinde çok kültürlülüğün bir ders olarak yer alması, burada yetişen eğitimcilerin göreve başlaması ile birlikte çok kültürlülük anlayışının benimsenmesinde ve yaygınlık kazanmasında etkili olacaktır. Bunun yanı sıra öğrencilerin konuyla ilgili tecrübe edinmelerinin sağlanması çok kültürlülüğün özümsemesine de katkı sağlayacaktır (Cırık, 2008). Çok kültürlü eğitim anlayışının benimsenmesi öncelikle bu anlayışın esaslarını kavrayan ve eğitime yansıtılabilen öğretmenlerin yetiştirilmesi ile mümkündür. Hem yabancı dil hem de ana dili olarak Türkçe eğitimi çok kültürlülüğün günümüz şartlarında yaşamın bir parçası olduğunun kavranmasında etkili bir alandır. Türkçe Öğretimi Lisans Programı incelendiğinde Eğitim Antropolojisi, Karakter ve Değer Eğitimi, İnsan İlişkileri ve İletişim, Kültür ve Dil seçmeli dersleri ile Türkçenin Yabancı Dil Olarak Eğitimi alan dersinde içerik olarak çok kültürlülüğe yer verildiği görülmektedir. Türkiye'nin göçmenlerden kaynaklı olarak örgün eğitimde Türkçe dersinde ve üniversite eğitimi için ülkemize gelen ve her geçen yıl artan sayısı ile yabancı uyruklu öğrencilerden dolayı da çok kültürlü bir ortamı bulunmaktadır. Dolayısıyla hem ana dili olarak Türkçe eğitiminde hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yapıldığı dil derslerinde çok kültürlülüğün esas alınması bir ihtiyaç olarak karşımızda durmaktadır. Dil öğretimi yapılırken kültürün çeşitli unsurlarından faydalanılır. Dil öğretiminde çok kültürlülüğün etkin kullanımı için Türkçe öğretmen adaylarının gerekli eğitimi almaları gerekmektedir. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında adı geçen derslerin içeriklerinde çok kültürlülüğe değinilmektedir. Ancak öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında ülkenin bu çok kültürlü yapısından kaynaklı olarak hedef kitlelerine nitelikli bir eğitim verebilmeleri için lisans eğitimleri sırasında yeterli donanıma sahip olacak şekilde eğitim almaları gerekmektedir. Bunun için de çok kültürlülüğün başlı başına bir ders olarak verilmesinin ve dil eğitimindeki öneminin vurgulanmasının önemi büyüktür.

Ders kitaplarındaki metinlerin içerikleri ile çok kültürlü sınıf ortamında anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak uygulanan etkinlikler kültürel farklılıkların birer değer olmasının yanı sıra toplumsal yaşamda birer zenginlik olarak görülmesini sağlayan araçlardır. Günday (2013) da yabancı dil öğretim kitaplarında ve öğretim programlarında çok kültürlülüğe yönelik etkinliklere yer verilmesinin önemine vurgu yapmaktadır.

Ateş ve Aytekin'e (2020) göre çok kültürlü eğitim, bireylerde diğerlerine karşı bulunan önyargı, bağınazlık ve ırkçılık gibi olumsuz algıların ortadan kalkmasını sağlar, bu amaçla kültürel farklılıklar yerine benzerlikleri ön plana çıkarmak gerekir. Ancak çok kültürlü eğitim anlayışında kültürel farklılıkların hoşgörü ile karşılanması amaçlanır. Bu anlayışın bir başka amacı da farklı kültürlerle özgü bakış açılarının anlaşılmasını sağlamaktır. Kültürel benzerlikler farklı kültürleri ortak noktada

birleştirmeyi sağlayan ve birbirine yakınlaştıran önemli bir unsurdur. Benzerliklerin önyargının kırılması noktasında destekleyici olduğu kabul edilmekle birlikte kültürel farklılıkların zenginlik olduğu gerçeğinden hareketle kültürler arasındaki ortaklıklardan çok farklılıklar üzerinde durulmasının daha etkili olacağı düşünölmektedir. Nitekim Kardeş ve Akman (2018) da araştırmalarında öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin kendi kültürlerini yansıtabilmeleri için onlara fırsat sunmakta ve ders işlenişi sırasında onların kültürüne ait unsurlara yer vermeye gayret ettiklerini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Yılmaz'ın (2020) araştırmasında öğretmenlerin kendi inisiyatifleri doğrultusunda Suriyeli öğrencileri Suriye kültürünü tanıtmaları konusunda destekledikleri belirlenmiştir.

Çok kültürlü sınıflarda kültürel farklılıklara saygı hususunda Türkçenin önemli bir yeri vardır. Türkçe dersi bireylerin hem kendilerini ifade etmelerini hem de anlama becerilerinin gelişmesini amaçlamaktadır. Gerek örgün eğitimde gerekse çeşitli amaçlarla ölkemize gelip özel kurslardan ya da üniversiteler bünyesindeki Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenciler görüşlerini yazılı veya sözlü olarak anlatırken kendi kültürlerini de yansıtmaktadırlar. Farklı kültürlerin buluşması ve bu zeminde hoşgörü anlayışının gelişmesi açısından Türkçe dersleri çok kültürlü eğitim anlayışının uygulanmasında oldukça elverişli bir ders olarak görölmektedir. Türkiye, günümüzde dünyanın en yoğun göçmen nüfusuna sahip ülkesidir. Ülkelerinde savaşın ortaya çıkmasıyla birlikte pek çok Suriyeli Türkiye'ye sığınmıştır. Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin sayısı bugün 3.5 milyon civarındadır. Bu nüfusun %47'sini 0-18 yaş aralığında eğitim çağındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Dolayısıyla okullarda çok kültürlü bir ortam oluşmaktadır. Kültürel etkileşimin yaşandığı bu ortamlarda ön yargı engellerinin aşılması için eğitimcilere, program geliştiren ve kitap hazırlayan uzmanlar ile çok kültürlü eğitimi verebilecek nitelikte öğretmenlerin yetiştirilmesi için üniversitelerin eğitim fakültelerine görev düşmektedir. Genç (2017: 53-54) de çok kültürlü eğitim ortamlarında öğretmenlerin öğrencilerin kültürel geçmişlerini önemsemesi, farklılıkları kabullenmesi, öğrencilerin kendi yaşantılarından kesitler sunmasına imkân sunmasının önemine vurgu yapmaktadır. Ders kitapları açısından ele alındığında Gülden (2020: 272) çalışmasında somut olmayan kültürel mirasın kültürler arası yaklaşım bağlamında öğretmenlere öğrencilerin kültürlerini tanıtmada konusunda destekleyici olacağını düşünürken kültürlerarası yaklaşıma uygun olarak hazırlanan etkinlikler bakımından da ders kitaplarında yararlı olacağını ifade etmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde her sınıf düzeyi için sekiz temanın işlenmesi planlanmıştır. "erdemler, milli kültürümüz ile milli mücadele ve Atatürk" temaları zorunlu temalar olarak belirlenmiştir. Bunlar dışında "birey ve toplum, okuma kültürü, iletişim, hak ve özgürlükler, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji, sağlık ve spor, zaman mekân, duygular, doğa ve evren, sanat, vatandaşlık ve çocuk dünyası" temaları da seçmeli temalar olarak ele alınmıştır. Çok kültürlülük ve kültürel farklar konularına "birey ve toplum" teması altında yer verilmiştir (TDÖP, 2019: 15). Çok kültürlülük ve kültürel farklar konularının tek bir tema altında ele alınması yerine farklı temalarda farklı zamanlarda yer verilmesinin bu yönde kalıcı bir algının oluşmasında etkili olacağını düşünölmektedir.

Öneriler

Ana dili eğitiminin ve Türkçe öğretim merkezlerinde çok kültürlü eğitim ortamlarının bulunması nedeniyle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çok kültürlülük açısından değerlendirildiği araştırma sonunda şu öneriler geliştirilmiştir:

Türkiye çok kültürlülük olgusunun yaşandığı bir ülkedir. Hem küreselleşmenin hem de aldığı yoğun göçlerin etkisiyle çok kültürlülük eğitim alanında da kendisini göstermektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretmen adaylarına çok kültürlü eğitimi gerçekleştirebilecek nitelikte eğitim verilmesi gerekmektedir.

Görevlerini sürdüren öğretmenlere de çok kültürlüğü eğitim anlayışını benimsemeleri ve bu doğrultuda eğitim verebilmeleri için hizmet içi eğitim verilmesi gerekmektedir.

Türkiye başta Suriye, Azerbaycan, Irak ve Türkmenistan olmak üzere dünyanın farklı coğrafyalarından üniversite eğitimi için yabancı öğrenci kaydı almaktadır ve bu sayı her geçen gün artmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi noktasında da hem nitelikli öğretim elemanlarının yetiştirilmesi hem de kullanılacak materyal açısından çok kültürlülüğün üzerinde özenle durulması gerekmektedir.

Hem yabancı uyruklu öğrencilerle yerli öğrencilerin uyum sorununun yaşanmaması hem de Türk öğrencilerin empati kurarak Suriyeli öğrencilerin çektikleri zorlukları anlamalarına fırsat tanıyan ortamların sunulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Türkçe eğitiminde çok kültürlü yaklaşımın uygulanması yalnız öğretmenlerin sorumluluğuna bırakılacak bir durum değildir. Bu nedenle çok kültürlü eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ders kitaplarının da içerik açısından zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Ders kitapları çok kültürlülük açısından düzenlenirken tek bir tema altına sıkıştırılmadan farklı zamanlarda işlenmesi planlanan temalar kapsamına da dâhil edilebilir.

Türkçe öğretmeni dil ve kültürün bütünlük yapısından hareketle çok kültürlü eğitimi uygulayabilmek için farklı materyallerle süreci zenginleştirebilir.

Türkçe öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin kültürel farkındalıklarının geliştirilmesi ve hoşgörü anlayışının yaygınlaşması noktasında çok kültürlülüğün yaşadığımız yüzyılın gerektirdiği şartlar altında yaygınlık kazanan bir durum olduğunu bilmeleri ve bunu özümsemeleri gerekmektedir.

Kaynakça

- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html> adresinden alınmıştır.
- Ateş, E. ve Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çok kültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 4563-4579.
- Ayaz, M.F. (2016). Çok kültürlülük algı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 463-471.
- Aktekin, S. (2017). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Ege Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152), 31-39.
- Bohn, A.P., & Sleeter, C.E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, 82(2), 156-161. <https://doi.org/10.1177/003172170008200214>
- Brown, D. H. (2000). *Principles of language learning & teaching*. New York: Longman.
- Carlson, M., Rabo, A. ve Gök, F. (2011). *Çok kültürlü toplumlarda eğitim*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34, 27-40.
- Çifçi, T., Yıldız, A., Arseven, İ. ve Orhan, A. (2021). Öğretmenlerin eğitimde çok kültürlülüğe ilişkin yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 857-873.

- Diaz, C.F. (1994). Dimensions of multicultural education: Implications for higher education. *Phi Kappa Phi Journal*, 74(1), 9-12.
- Dimici, K., Yıldız, B. ve Başbay, A. (2018). Bir İngilizce ders kitabının (English File) çok kültürlülük açısından incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 175-200.
- Doğan, C. (2017). The importance of multiculturalism in community interpreting. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 7(2), 72-77.
- Doytcheva, M. (2009). Çokkültürlülük [Le multiculturalisme] (T. Akıncılar-Onmuş, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/leogay> adresinden alınmıştır.
- Genç, S. Z. (2017). *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gülden, B. (2020). Yabancı/ikinci dil öğretiminde somut olmayan kültürel miras. G. Aydın (Ed.), *Yabancı/ikinci dil öğretiminde kültür ve kültürel etkileşim içinde* (s. 271-311). Ankara: Pegem Akademi.
- Gün, M. ve Şimşek, R. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sosyo-kültürel yansımalar. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(1), 46-58.
- Günday, R. (2013). Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplum dilbilimsel yaklaşım. *Turkish Studies*, 8(10), 313-330.
- Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirmenin uluslararası boyutu. Millî Eğitim Dergisi, 150. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/guven.htm> adresinden alınmıştır.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi. (2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- İşcan, A. & Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: yedi iklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 47-66.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli sığınmacıların eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 17 (3), 1224-1237.
- Logie, N. N. (2004) Yabancı dil öğretiminde kültürel becerinin oluşturulmasının önemi ve budunbilimsel boyut. *HAYEF Journal of Education*, 1, 173-180.
- Mani, R. S. (2016). Multiculturalism in English language teaching and learning. *Scholar Critic*, 3(1), 1-10.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Morkoç, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim algularının değerlendirilmesi (Erzurum kenti örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Mülteciler Derneği (2022). Türkiye'deki Suriyeli sayısı ocak 2022. <https://mülteciler.org.tr/turkiyedeki-suriyelisayisi> adresinden alınmıştır.
- Nayır, F. & Taşkın, P. (2020). Sınıf içindeki çok kültürlülüğün yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 53 (2) , 457-480.
- Neel, R. G. (1981). *Sosyal davranışta araştırma yöntemleri*. (A. C. Baysal, Çev.). İstanbul: Fatih.
- Özcan, A. S. (2018). Çok kültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA International Journal of Social Studies*, 4(1), 17-29.
- Özen, D. (2019). *Çok kültürlülük bağlamında İngilizce ders kitaplarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özensel, E. (2012). Çok kültürlülük uygulaması olarak Kanada çok kültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 7(1), 55-69.

- Özgüzel, S. (2013). Batı Avrupa’da çok kültürlü toplum olgusu ve kültürlerarası iletişimin önemi, çok dillilik çok kültürlülük ve dünya bireyi olmak. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 2(4) 143-152.
- Özlem, D. (2000). *Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi*. İstanbul: İnkılâp.
- Parekh, B. (2002). *Çok kültürlülüğü yeniden düşünmek*. (B. Tanrıseven, Çev.). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Pewardary, C. (2003). 100 defensive tactics and attributions: Dodging the dialog on cultural diversity. *Multicultural Education*, 11(1), 23-28.
http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3935/is_200310/ai_n9322315 adresinden alınmıştır.
- PIKTES (2022). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi. <https://piktes.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Portera, A. (2020). Has multiculturalism failed? Let’s start the era of interculturalism for facing diversity issues. *Intercultural Education*, 31(4), 390-406.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1765285>.
- Ruales, S. T. P., Ağırdağ, O., ve Van Petegem, W. (2020). Development and validation of the multicultural sensitivity scale for pre-service teachers. *Multicultural Education Review*, 12(3), 177-194. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1808926>.
- Soyşekerci, G. (2015). *İngilizce ve Türkçe ders kitaplarında kültürel öğelerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı (2022). Göç çeşitleri ve yabancıların statüleri hakkında bilgi. https://www.goc.gov.tr/_adresinden_alinmistir.
- UNCHR BM Mülteci Örgütü Türkiye (2022). Türkiye’deki mülteciler ve sığınmacılar. <https://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar> adresinden alınmıştır.
- UNESCO (1982). Mexico City Declaration on Cultural Policies.
http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexico_en.pdf/mexico_en.pdf.
adresinden alınmıştır.
- Ünlü, İ. (2012). *Sosyal bilgiler öğretim programında kültür aktarımı konularının incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2020). *Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2022). Öğrenci istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2022). Türkçe öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/egitim_ogretim_dairesi adresinden alınmıştır.

18. Araç dil kullanımı açısından yabancı dil öğretim yöntemleri üzerine

Şule YILMAZ¹

APA: Yılmaz, Ş. (2022). Araç dil kullanımı açısından yabancı dil öğretim yöntemleri üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 274-283. DOI: 10.29000/rumelide.1105575.

Öz

Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde araç dil kullanım sorununa değinilmektedir. Öğrenmenin başlangıç seviyesinde, araç dilin bir dizi önemli işlevi yerine getirebileceği, diller arasında paralellikler çizmeye izin verebileceği, “olumsuz aktarımlara (interference)” engel olmaya yardımcı olabileceği sonucuna varılmıştır. Yabancı dil öğretme sürecinde ana dil veya araç dile başvurmak eğitim sürecinin etkinliğini artırmayı mümkün kılıyorsa, bu kabul edilebilir bir durumdur. Yabancı dil eğitiminde araç dilin ısrarla kullanılmaması, eğitim sürecinde sadece faydasız olmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin ilerlemesini yavaşlatır, öğrenmenin içeriğini zayıflatır. Ancak, öğrencilerin dil eğitim düzeyi ne kadar yüksekse, araç dil o kadar az kullanılmalıdır. Öğretici, öğrenme sürecinde araç dilin kullanımını sınırlandırmalıdır. Daha zahmetsiz olduğu için öğrencilerin yabancı dil derslerinde ana dillerine geçme durumları sık görülmektedir. Diğer yandan, öğretici dil öğretiminde yeterli deneyime sahip olmaması durumunda ders içeriğini hedef dilde, görselleştirme, jestler vb. aracılığıyla açıklamadığı için araç dile başvurmaktadır. Bu şekildeki kullanımlar tehlike arz etmektedir. Çünkü öğrenciler hedef dili öğrenmeye motive olamazlar ve onların bu dili iletişim aracı olarak kullanma ihtiyacı azalmaktadır. Bu nedenle her yabancı dil öğreticisinin görevi, hedef dilin imkânlarıyla yetinerek, öğrenme sürecinde araç dilin kullanımını kademeli olarak azaltmaktır. Bu çalışma, öğreticinin yabancı dil öğretme sürecinde araç dil kullanımının düzenlenmesine yardımcı olabilecek öğretim yöntemlerine odaklanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil öğretimi, araç dil, ana dil, hedef dil, öğretim süreci, öğretim yöntemleri

On foreign language teaching methods in terms of an intermeditary language

Abstract

The article is devoted to the problem of using an intermediary language in foreign language teaching. It is concluded that on the beginner level, an intermediary language can perform a number of important functions, allow drawing parallels between two languages, help to overcome interference, check comprehension etc. The usage of the mother tongue or the intermediate language in the foreign language teaching process is acceptable if it helps to increase the effectiveness of the educational process. The rejection of an intermediary language in foreign language education is not only useless but also slows down learners' progress and weakens the process of learning. However, the higher the level of linguistic training of learners, the less the intermediate language should be used in foreign language classes. A teacher should limit the use of an intermediary language in the learning process. Since it is more effortless, it is naturally for learners to switch to their mother tongue in foreign language lessons. On the other hand, if a teacher does not have sufficient experience in teaching

¹ Dr. Öğr. Üyesi., Erciyes Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (Kayseri, Türkiye), suleyilmaz@erciyes.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9183-3635 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: .24.02.2022- kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1105575]

foreign language, cannot convey the content by means of target language, visualization, gestures, etc., he/she is compelled to unnecessary use an intermediary language. And that poses a danger to foreign language process as learners cannot be motivated to learn the target language and their need to use this language as a communication tool decreases. Therefore, the task of every teacher of a foreign language is to gradually reduce the use of an intermediary language in the learning process, trying to make do with the means of a foreign language. The article focuses on the methodology for presenting material in foreign language lessons, which allows teacher to regulate the use of an intermediary language in the learning process.

Keywords: teaching foreign languages, intermediate language, native language, target language, teaching process, teaching methods

Giriş

Yabancı dil öğreticisinin karşılaştığı en sık sorunlardan biri araç dil kullanımınıdır. Yabancı dil öğretim yöntembiliminde araç dil, yabancı dil öğretimi sürecinde kullanılan dil olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak, bu ya öğrencilerin ana dilleridir ya da çok dilli sınıflarda çoğunlukla İngilizce olmak üzere yaygın olarak konuşulan bir dildir. Araç dilin kullanımı, araştırmacılar tarafından uzun yıllar tartışma konusu olmuştur. Yabancı dil sınıflarında araç dil, yabancı dil öğretimine dâhil edilmeli mi, yoksa öğrenme sürecinden tamamen çıkarılmalı mı? Kullanılıyorsa kullanım sıklığı ne kadar olmalı? Yani öğrenciler doğrudan doğal konuşma ortamına dahil edilmeli mi?

Yabancı dil öğretim yöntembiliminde ana dilin varlığı "explicite" (görünür, açık) veya "implicite" (görünmez, örtük) olabilir. Explicite, yani öğrencilerin ana dilini doğrudan kullanımınıdır. Bu nedenle bunu sistematik hale getirip amaca uygun bir şekilde kullanılması mümkündür. Ancak bir yabancı dilin implicite varlığı da fark edilmeli ve düzenlenmelidir. Sadece öğrencilerin zihninde değil, aynı zamanda öğretici de anadil becerilerinin öğretim sürecine etkisini anlamalı ve dikkate almalıdır. Yabancı dil öğrenme tecrübesi olan öğretici, öğrencinin yeni bir dil öğrenirken zihninde neler olduğunu çok daha iyi anlamaktadır. Sonuç olarak böyle bir öğretici, öğrencilerin ana dillerindeki dilbilgisel yapıları başarılı bir şekilde açıklayabilir, her iki dilde de benzer olgulardan örnekler verebilir ve bir dilden diğerine çevirinin yeterliliğini değerlendirebilir (Kecskes, 2008).

Yabancı dil öğrenimi sürecinde öğrencilerin zihinlerinde ve konuşma aktivitelerinde her iki dilin yapıları birbiri ile temas eder - ana dil ve hedef dil. Herhangi bir dilbilgisel yapı, sözdizimsel yapı, sözcük birimi ve fonetik birimlerin paralellığı, hedef dilin daha hızlı ve ya daha iyi anlaşılmasına ve özümsemesine katkıda bulunur. Öğretici, öğrencilerin ana diline sahip değilse ve dilsel yapıları açıklayamıyorsa, öğrencilerde karmaşaya neden olur, öğrenci çalışılan konuları zor kavrar ve öğreticinin yeterliliğini sorgular.

Yukarıda belirtildiği gibi yabancı dil öğrenirken, öğrenciler bilinçli veya bilinçsiz olarak ana dilleriyle bir analogi (benzerlik) kurarlar. Öğrenci ana diline hâkimdir ve ona müracaat etmeden hedef dili algılayamaz. Hedef dilde düşünebildiği zaman, yani dilde yeterlilik seviyesine ulaşana kadar, çeviri yapması (en azından zihninde), benzerlikler araması, ana dilindeki dilbilgisel yapılarla paralellikler kurması kaçınılmazdır. Dilbilgisel bir yapı her iki dilde de tamamen örtüşüyorsa, "transposition", yani olumlu bir aktarımdan bahsedilir. Kısmen örtüşüyor veya hiç örtüşmüyorsa, o zaman "interference" yani olumsuz bir aktarımdır. Böylece, öğrencilerin ana dilini ve onun dilbilgisel sistemini bilen bir öğretici, olumsuz aktarımdan kaynaklanan hataları tahmin edip önlem alabilir. Yani, olumsuz aktarımdan

kaynaklanan hataları başka bir kaynaktan gelen hatalardan ayırt edebilir ve bu hataları ortadan kaldırabilir (Medgyes, 1994).

Araç dilin yabancı dil öğretimindeki işlevleri ve amaçları

Öğretim yöntembilim araştırmalarında, öğrenme sürecinde araç dil kullanmanın gerekliliğini ve tavsiye edildiğini kanıtlayan önemli sayıda çalışma vardır (Deller vd., 2002, Boeckmann vd., 2011, Copland vd., 2011, Jingxia, 2010, Cook, 1999, Macaro, 2001, Shimizu, 2006, Schweers, 1999, Sarıçoban, 2010, Yavuz vd., 2008, Yıldırım vd., 2000). Ünlü kuramcılar ve dilbilimciler araç dilin kullanılmasını önermektedirler. Şüphesiz, “ana dili, öğrenme sürecinden çıkarmak mümkündür, ancak öğrencilerin kafalarından atmak mümkün değildir” gerçeğine katılmamak imkânsızdır (Shherba, 1974). Ayrıca, öğrencilerin önceki dil edinim deneyimlerinin eğitim sürecine dâhil olması, öğrencilerin düşünsel gelişimine katkıda bulunan bir faktör olarak kabul edilmektedir (Language teaching and learning in multilingual classrooms, 2015, s. 27).

Söz konusu araştırmalarda, öğrenme sürecinde ana dil kullanımının çok sayıda işlevini tanımlamışlardır. Tanımlanan işlevler irdelendiğinde aşağıda belirtilen noktalar ortaya çıkmaktadır:

1. Eğitim sürecinin organizasyonu (genel bilgilendirme, eğitim süreci ile ilgili talimatlar, eğitim sürecinin düzenlenmesi için öneriler vb.);

Ana dildeki bu tür kullanımlar, özellikle talimat ve ödevler, hedef dilde tekrarlanabilir. Böylelikle öğrencileri ana dillerinden zamanla uzaklaştırarak bu tarz kullanımlar sadece ustalaştıkları hedef dilde kademeli olarak verilir. Fakat yine belirtmek gerekir ki bu durum sadece başlangıç seviyesinde (beginner), eğitim sürecini kontrol etmek amacıyla bir dereceye kadar kullanılması kabul edilebilir.

2. Ders konularının açıklanması;

Ders konularını açıklarken öğretici ana dil ve hedef dildeki analogileri gösterir. Böylece öğretici iki dilin karşılaştırmasını gerçekleştirir.

3. Öğrencilerin anlama düzeyinin kontrolü;

Dilbilgisi yapılarının ve sözcük birimlerinin anlamını, dolayısıyla kullanımlarının doğru şekilde öğrenilip öğrenilmediğinin kontrolü yapılırken kullanılır. Örneğin dinleme ya da metin çalışmalarında etkinliğin kavranma derecesini kontrol ederken, soru cevap kısmında ana dil kullanılabilir.

4. Öğrencilere hedef dil ile ilgili kültürel bilgilerin iletilmesi;

Başlangıç seviyesinde, yani hedef dil seviyesinin bu tür bilgilerin algılanması için henüz yeterli olmadığı durumlarda, öğretici bu bilgileri aktarırken araç dil kullanabilir. Bu tür bilgileri verirken, hedef dilde sözcüklerin (yer adları, adlar, karşılığı olmayan sözcükler) eşzamanlı olarak verilmesi, öğrencileri sadece bölgesel ve coğrafi bilgiler hakkında bilgilendirmekle kalmadığı gibi, aynı zamanda hedef dil öğrenim sürecine de fayda sağlamaktadır. Genellikle, bu uygulama hedef dilin ülkesini daha iyi tanınmasına vesile olduğundan oluşacak olumlu imaj sayesinde öğrencilerin motivasyonu ve öğrenme etkinliği artar.

Yukarıda bahsedilen araç dile başvurma nedenlerinin amacı eğitim sürecinin etkinliğini artırmaktır. Araç dil kullanılacaksa, sadece belirtilen amaç için kullanılmalıdır. Bu amaca aşağıda belirtilen maddelerle ulaşılabileceği düşünülmektedir:

- Ders zamanından tasarruf etme.
- Olumlu ve olumsuz aktarımı kullanırken veya konuların daha iyi özümsemesini
- kolaylaştırmak.
- Öğrenci tarafından yanlış anlamayı önlemek.
- Öğrencilerin motivasyonunu artırmak.

Araç dil ve çeviri

Araç dilin çok önemli belki de en önemli işlevlerinden biri de ana dilden yabancı dile ve yabancı dilden ana dile yapılan çeviridir. Eğitim sürecinde çeviri, öğretim aracı ve eğitimin amacı olarak değerlendirilebilir. Çeviri sadece bir öğretim aracı değil, aynı zamanda amacı da olabilir. Fakat her ikisi birbirinden tamamen farklıdır. Eğitimin amacı bir dilden başka bir dile (yazılı veya simultane) çeviri öğretmek ise, o zaman öğrenim sürecinde araç dil sorunu yoktur. Her iki dil eşit bir şekilde öğretim aracı olarak kullanılır.

Öğretim aracı olarak çeviri, yeni sözcükleri anlamlandırmak için aşağıdaki durumlarda kullanılabilir:

- Sözcüklerin anlamlandırmasının tek yolu olması durumunda.
- Zamanından tasarruf sağlarken;
- Örneğin, tek anlamlı sözcüklerde, soyut anlamlı sözcüklerde, yardımcı sözcüklerin anlamlandırılmasında (edat, bağlaç).
- Eksik kavramayı önlemeye yardımcı olurken;
- Öğrenme sürecinde öğrencinin tam olarak durumu veya sözcüğü anlamadığı zaman bir karmaşa yaşar ki bu durum çok önemli ve tehlikeli bir durumdur. Genel olarak öğretimde eksik kavramalar birikip öğrenciye yük haline gelir. Öğrenci psikolojik olarak etkilenir veya tam olarak kavradığını varsayarak aşırı güven duygusu geliştirir.
- Çeviri etkinlikleri yapılırken;
- Yabancı dil öğretiminde kullanılan kaynaklarda hedef dilden ana dile ve tersi olarak çeviri etkinlikleri bulunmaktadır. Bu tarz çalışmalarda çeviri öğretim aracı görevi üstlenir.

Yukarıda belirtildiği gibi, araştırmaların bir kısmına göre, yabancı dil öğretme sürecinde ana dil veya araç dile başvurmak eğitim sürecinin etkinliğini artırmayı mümkün kılıyorsa, bu kabul edilebilir bir durumdur. Bu kullanım daha çok eğitimin başlangıç seviyesinde olabilir. Fakat orta ve ileri seviyede de araç dili kullanımının öğrenim sürecinde yeri vardır. Yabancı dil eğitiminde araç dilin ısrarla

kullanılmaması eğitim sürecinde sadece faydasız olmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin ilerlemesini yavaşlatır, öğrenmenin içeriğini zayıflatır.

Araç dilin yabancı dil öğretimindeki yeri

Araç dilin yabancı dil eğitim sürecinden tamamen çıkarılmaması gerektiğini savunanlar bile, öğrenciler henüz o yabancı dili yeterli seviyede öğrenmemiş olduğundan, yani sadece başlangıç seviyesinde kullanımının mümkün olduğunu vurgulamaktadırlar. Fakat öğrencilerin dil seviyeleri ne kadar yüksekse, yabancı dil derslerinde araç dilin kullanımı o kadar az olmalıdır (Atkinson, 1993, Kolosova, 2014, Turnbull, 2001, Turnbull vd., 2002). Öğretici, öğrenme sürecinde araç dilin kullanımını sınırlandırmalıdır. Sırf daha kolay ve daha hızlı olduğu için öğrencilerin yabancı dil derslerinde ana dillerine geçmeleri sık görülür. Diğer yandan, öğretici yeterli deneyime sahip olmadığından ders içeriğini hedef dilde, görselleştirme, jestler vb. aracılığıyla açıklayamadığı için araç dile başvurur. Bu şekilde araç dile yönelme durumları çok tehlikelidir. Çünkü öğrenciler hedef dili öğrenmeye motive olamazlar ve onların bu dili iletişim aracı olarak kullanma ihtiyacı azalır. "Anadile dönülmesinde ileri sürülen argümanlar ... çoğu zaman daha kolay olduğu gerçeğine dayanıyor... süreci kolaylaştırarak sonucu zayıflatıyoruz" (Mitrofanova, vd., 1990, s. 121-122).

Bu nedenle, her bir öğreticinin görevi, hedef dili kullanmaya çalışarak, öğrenme sürecinde araç dilin kullanımını kademeli olarak azaltmaktır. Buradaki anahtar kelime "kademeli". Öğrenciyi hedef dil ortamına ısrarla sokma fikrinden uzak durulmalıdır. Araç dilin kullanılması en çok başlangıç seviyesi için tavsiye edilmektedir. Yine de orta seviye ve duruma göre ileri seviyede de kullanılabilir. Aynı zamanda, öğrenci ve öğretici arasındaki iletişimde, hedef dilin kullanım oranı araç dile göre her zaman daha fazla olması sağlanmalıdır.

Öğrenciyi hedef dil ortamında kaybolup kaybolmayacağı, hayal kırıklığına uğrayıp uğramayacağı ya da destek ve motivasyon alıp almayacağı tamamen öğreticiye bağlıdır. Öğreticinin araç dili kullanmayı tamamen reddetmesi, sorumluluğu öğrenciye yüklemesidir. İki dil arasında gerekli benzerlikleri yakalamasına yardım edilmezse, öğrencinin bunu kendi başına yapmak için yeterli motivasyonu olmayabilir ve yeterliyse de doğru yapamayabilir.

Araç dil kullanımı açısından yabancı dil öğretim yöntemleri

Yabancı dil öğreniminin en önemli öğelerinden birisi sözcüktür. Dolayısıyla yabancı dil derslerinde, sözcük dağarcığının gelişimi önemli bir yer tutar. Dilsel araçlar sisteminde sözcük bilgisi, konuşma etkinliğinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) en önemli bileşenidir. Öğreticinin görevi, öğrencinin sözcüklere tam olarak hâkim olmasını sağlamak ve öğrenmenin tüm aşamalarında aktif biçimde kullanılmasına yönelik çalışmalar yapmaktır. Başlangıç seviyesinde, dersleri sadece hedef dilde yürütmek, yetenek, deneyim ve her ders için ciddi bir hazırlık (güncel teknik donanım, renkli görsel materyaller, öğrencilerin oyunlara aktif katılımı, öğrencileri tamamen hedef dile yönlendirme isteği) gerektirir. Bu seviyede, sözcükleri açıklamanın ve öğrencilerin sözcük dağarcığını yenilenmesi için aşağıdaki yöntemler kullanılabilir.

Görsel yardımcıları - resimler, posterler, ifadeler, nesnelere.

Yeni bir sözcüğü açıklamanın en kolay ve en anlaşılır yollarından biri görsel yardımcılarıdır (resimler, posterler ve nesnelere). Bu yaklaşım önceden hazırlık gerektirmektedir. Sınıfta bilgisayar, projeksiyon veya akıllı tahta vasıtasıyla istenilen resmi öğrencilere gösterilebilir. Tahtaya basit bir çizim yaparak da

ilgili sözcük anlatılmaya çalışılabilir. Bu seviyede diğer seviyelere göre açıklamanın duyulmasından ziyade görülmesi o sözcüğün algılanmasında daha etkili olacaktır. Slaytların kullanılması, ek bir işlem ve süre harcanması gerekmediğinden başlangıç seviyesinde hazır slaytların kullanılması uygun ve etkilidir.

Jestler, mimikler ve hareketler

Her yabancı dil öğreticisi iyi bir Pantomim olmalıdır. Yüz ifadeleri ve jestler, özellikle yeni sözcüklerin açıklanmasında dersin ayrılmaz bir parçasıdır. İlk derslerde kulaklarımızı işaret ederek “dinlemeyi”, havada görünmez bir kalemle çizerek “yazmayı”, elimizde bir kitap göstererek “okumayı” vb. öğretiyoruz. Taklit, duyguları da kolayca açıklayabilir: üzüntü ve neşe, zevk ve hayal kırıklığı, utanma veya öfke. Yüz ifadelerin ve jestlerin yeterli olmadığı durumlarda vücut hareketlerinin kullanılması tavsiye edilmektedir. Örneğin, hayali bir direksiyon simidini çevirmek, "araba sürmenin" ne anlama geldiğini açıklayabilir. "Dans etmek", "gülümsemek", "sarılmak" gibi sözcükleri hareketlerle ifade etmek en doğal ve etkili yöntemdir. Hareket eylemlerine gelince bu durum zaten kaçınılmazdır. "gir", "çık", "geç", "yaklaş", "uzaklaş" gibi hareket eylemlerini sadece hareketlerle verilmesi en uygunudur.

Fakat yaşanan Covid 19 Pandemisi sebebiyle daha da yaygın hale gelen ve gelişmeye devam eden online (Senkron) eğitim derslerinde iletişim yüz yüze derslerdekinden farklıdır. Öğrencilerle ders esnasında iletişim kurarken konunun anlaşılıp anlaşılmadığı noktasında sıkıntılar yaşanmaktadır. Ders esnasında görüntülü bağlanmayan öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Bu nedenle “eğitimci öğrencilerden baş sallamak şeklindeki fiziksel sinyaller alamaz, duyulup duyulmadığı ya da anlaşılıp anlaşılmadığı hususunda öğrencilerle göz teması kuramaz” (Mammadli, 2020). Bu gibi durumlarda araç dile başvurma durumları doğal olarak artmaktadır.

Eş anlamlılar

Eş anlamlılar yeni sözcüklerin açıklama aşamasında vazgeçilmezdir. Öğreticilerin üst seviyedeki öğrencilere yeni sözcükleri açıklarken en sık başvurdukları yöntemdir. Örneğin: "armağan" – “hediye”, "ihtiyar" – “yaşlı”, "konut" – “ev” vb. Yeni sözcüklerin eş anlamlılar kullanılarak açıklanması, yabancı dil öğreniminin ileri seviyelerinde daha aktif olarak kullanılmaktadır.

Zıt anlamlılar

Başlangıç seviyesinde, belirli sayıda sözcüğe hâkim olduğundan, yeni sözcükleri açıklarken, bilinen sözcüklerin zıt anlamlılarına başvurulabilir. Bu seviyede sadece sözcüğün zıt anlamlısı kullanılarak bu sözcüğün açıklanması için yeterli olabilir. Örneğin: “düşman” – “dost” sözcüğün zıt anlamlısıdır; “iyi – kötü”, “soğuk – sıcak” vb.

İlintileme, tanımlama ve sınıflandırma

Yeni bir sözcüğü verirken, o sözcükle ilintili ve başka dillerde de bulunun aynı kökteki sözcükler örneklerde verilerek ilgili sözcüğe bağlantı kurarak açıklama yöntemidir. Örneğin, "hava durumu" sözcüğünü anlamlandırılmasında, çok dilde ortak olan "iklim" sözcüğü verilebilir (eng. climate, fr. climat, alm. klima, isp. clima). Buna dayanarak öğrencilere: - "İklim" kelimesini biliyor musunuz? sorusunu sordüğümüzda –“Hava durumu” da bugünkü iklimdir. - şeklinde ilintileme yapılabilir.

Sözcüklerin öğretiminde tanımlama yöntemi de geniş bir şekilde kullanılmaktadır. Tanımlama, bir kavramın, bir sözcüğün ne anlama geldiğini, özel ve başlıca niteliklerini belirterek anlatma, açıklama, tanıma işi olarak belirtilmektedir. Örneğin: “sinema” - film izleyebileceğiniz bir yer.

Sınıflandırma, bir sözcüğün veya ifadenin anlamını, alt öğeleri verilerek öğrenciye açıklanmasıdır. Örneğin: “mobilya” - masa, sandalye, gardırop, kanepeler. ...; “giysiler” - ceket, takım elbise, elbise ...; “sanat” - resim, müzik, tiyatro, sinema ...

Sözcüklerin etimolojisi

Öğretici, sözcüklerin etimolojisine inerek öğrencilere hedef dilin uzun ve telaffuzu zor sözcüklerini ezberlemeye yardımcı olur. Örneğin, "bilgisayar" - “bilgi” ve “saymak”.

Bağlam

Bağlam, bir sözcüğün anlamını tahmin etmeyi sağlayan metin olarak tanımlanmaktadır. Yeni sözcüklerin anlamlandırılması, metnin tamamındaki ifadeler aracılığıyla gerçekleştirilir. Sözcüğün metinde gösterilmesi, öğrencinin sözcükler arasında ilişki kurarak tahmin veya çıkarım geliştirmesine yardımcı olur. Yeni bir sözcüğün anlamını bağlamına göre tahmin etme yöntemi öğrenciler tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Görsel yardımcıları kullanım yöntemi ile karşılaştırıldığında, bağlam yardımıyla anlamlandırma belirli bir düzeyde dil yeterliliği gerektirir (örneğin: Albert Einstein büyük bir “bilim adamıdır”. Tolstoy büyük bir Rus “yazardır”; Beethoven büyük “bestecidir”).

Uluslararası ortak sözcüklerin kullanılması

İlk derslerde mümkün olduğunca uluslararası ortak sözcüklerin sık kullanılması tavsiye edilmektedir. Başlangıç seviyesi ders kitapları da buna göre araç dili kullanmamak üzerine hazırlanmış, ortak sözcük içeren alıştırmalar ve etkinlikler bulunur.

Oyunlar

Yabancı dil derslerinde oyunlar, öğrencilere rahat ve aktif dil öğrenme-öğretme ortamı sunar. Öğrenci öğrenme endişesinden kurtulur, kendini olabildiğince rahat hisseder. Hafıza oyunları ve kart oyunları dersi çeşitlendirir ve öğrencilerin yeni sözcükler ve kavramları eğlenceli ve kolay bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur. Bu nedenle, iletişimsel oyunlar sadece öğrencileri eğlendirmenin bir yolu olarak görülmemelidir. Yani geleneksel etkinliklerden daha az önemli değildir ve eğitim sürecinin tam teşekküllü bir parçasıdır. Ayrıca, iletişimsel oyunlar, öğrencilerin edinilen bilgilerden en iyi şekilde yararlandığı alan olması sebebiyle, dil öğreniminde en verimli aktivitelerinden biri olarak kabul edilebilir. İletişim için bir fırsat yaratarak, yapay sınırlarla sınırlandırılabilirse bile iletişimsel oyunlar, eğitim süreci ile gerçek dünyayı birbirine bağlayan bağlantı haline gelir.

Çeviri

Yabancı dil eğitiminde çeviri, en kolay ve kullanışlı yol olarak görülmektedir. Yukarıda belirtilen anlamlandırma yöntemlerinin yeterli olmadığı durumlarda, örneğin soyut sözcüklerin açıklanmasında çevirinin gerekli olduğuna inanılmaktadır. Öğrencinin bu tarz sözcükleri yabancı dilde duyduktan sonra anadilde çevirisini vermek en uygundur. Çeviri yöntemi en yaygın yöntem olmasının nedeni rahatlığı ve kolaylığından kaynaklanmaktadır. Çünkü bir sözcüğün anlamını ek yöntemler olmadan ortaya

çıkartabilen tek bağımsız anlamlandırma yöntemidir. Çevirinin dezavantajı, yabancı bir sözcük ile anadildeki bir sözcük arasındaki bağlantının tamamen mekanik, yani düşünmeden yapılmasıdır. Bu, elbette, yeni yabancı sözcüklerin edinimindeki katkısını azaltmaktadır.

Çevri dışındaki anlamlandırma yöntemlerinin avantajlarını irdeleyelim:

1. Yabancı dilde düşünme becerisinin gelişimini sağlar. Yabancı dilden araç dile her geçiş karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle, çeviri yöntemi ne kadar az kullanılırsa, öğretici ve öğrencilerin yabancı dil konuşma özgünlük düzeyi o kadar yüksek olur.
2. Öğrencilerin yabancı dil ortamında geçirdikleri süre artar. Konuşma yabancı dilde devam ederken öğrenciler ana içeriği yakalama becerisi gelişir ve bu sayede dinleyerek temel bilgileri çıkarır.
3. İletişimsel yeterlilik gelişir ki bu yabancı dil öğretiminin önde gelen hedefidir. Sözcük anlamlandırma sırasında, öğrenciler sözsüz (kafalarını sallar, gülümser) ve sözlü (sözcüklerin anlamını netleştirmek amacıyla öğreticiye soru sormak) tepki verebilirken, iletişim eylemi kesintiye uğramaz ve iletişim yeterliliği kazanılır.
4. Çeviri dışındaki anlamlandırma yöntemlerinin bazıları yani ilintileme - tanımlama, eşanlamlılar - zıt anlamlılar, bağlam vb. öğrencilerin dilsel tahminlerini ve dilsel gözlemlerini geliştirir. Çünkü öğretici bir dizi asosyatif bağlantılardan faydalanarak, öğrencilerin dil ve konuşma bağlamına dikkatini çeker.
5. Gerçek hayatta iletişim ortakları hiçbir şekilde çeviri yöntemine başvuramazlar. Öğrenci de konuşma kılavuzu veya sözlük gibi herhangi bir yardımcıya başvurma şansı bulunmaz. Bu nedenle çevri dışındaki anlamlandırma yöntemleri öğrencileri gerçek hayatta anadil konuşucuları ile iletişim kurmaya en verimli şekilde hazırlar.

Tüm maddeler gözönünde bulundurulduğunda öğreticinin görevi, eğitim düzeyine, öğrencilerin bilgi düzeyine, kelimenin nitel özelliklerine vb. göre en etkili sunum yolunu seçmektir. Günümüz yabancı dil ders kitaplarının içeriği, sözcük ve dilbilgisel konuların sıralaması ilk dersten itibaren yoğunlukla dersi hedef dilde vermeye imkân tanımaktadır. Hedef dil fark etmeksizin ilk dersler selamlama ile başlamaktadır: **Merhaba!** Ardından kendini tanıtmak: isimler söyleniyor. Bu aşamada yoğun bir şekilde uluslararası ortak sözcükler kullanılmalıdır. İlk sözcükler soyuttan ziyade, sınıf ortamında etrafımızda olan somut nesnelere ki onları işaretlerle ya da resimlerle göstererek açıklanabilir. İlk dilbilgisi konularının resim ve tablo kullanılarak görselleştirilebilir: Sorular **Bu kim? Bu ne?**, temel eylemler **konuşmak, okumak, yazmak vb..** Yine de, bir ifadenin anlamını çeviri olmadan hedef dilde iletmek mümkün değilse, öğrencilere bu, ana dilde “fısıltı” ile verilebilir. Buda öğrencilere hedef dilde konuşmalarını, ana dili kullanmamaları yönünde mesaj verir.

Öğrenmenin orta ve ileri seviyelerinde çeviri, sözcük anlamının açıklamasında ana yöntem olmamalıdır. Ana yöntem olarak eşanlamlılar, zıt anlamlılar, sözcüğün kökeni, bağlam ve yorumlama kullanılmalıdır ki öğrencinin bu seviyede sözcük dağarcığı buna imkân vermektedir. Ancak çeviri, konuşma etkinliğinin geliştirilmesinde sağlam bir yöntem olabilir. Böylece bireysel sözcük birimleri ve bütün dilbilgisel yapılar hatırlanır ve dil duygusu gelişir. Bunun yanında belli bir alana göre yabancı dilin öğretimi söz konusu olduğu durumlarda, doğrudan çeviri yöntemi kullanmak en mantıklı yöntemdir.

Sonuç

Özetle çevri dışındaki anlamlandırma yöntemleri öğrencilerin yabancı dil derslerine olan ilgilerini ve katılımlarını artırdığı görülmektedir. Eğitimin başlangıç seviyesinde, ilk olarak görsel anlamlandırma yöntemlerine (nesnel (sözcüğün doğrudan gösterimi); resimsel (çizim); hareket (eylem gösterimi, yüz ifadeleri, jestler) başvurarak, kademeli olarak sözlü anlamlandırma yöntemlerine (ilintileme, tanımlama, zıt anlam, eş anlam, bağlam vb.) geçiş yapmak tavsiye edilmektedir. Böylece, başlangıç seviyesinde öğretici nesne kullanımının artırmalı, jest ve mimiklerle tasvir etmeli, öğrencilerin sözcük anlamını (örneğin durum ve bağlama göre) tahmin edebilmesini teşvik etmelidir. Eğitim süreci ile ilgili talimatlar, ana dilin yanında hedef dilde de ifade ederek kademeli olarak öğrencilerin yabancı dil bilgisi arttıkça azaltılması hedeflenmelidir. Ve bunun yanında, öğrencilere sahip oldukları minimum sözcük bilgisi ve dilbilgisi yapıları ile herhangi bir konu hakkında konuşmayı öğretmek de hedeflenmelidir.

Sözlü yöntemler daha soyut kavramları açıklamaya ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye olanak tanır. Çeviri anlamlandırma yöntemi karışıklığı önlemek amacıyla kullanılması uygundur. Fakat gereksiz kullanımı öğrencilerin konuya olan motivasyonunu ve ilgisini azaltır, konuşma becerisinin geliştirilmesine engel olur. Bu nedenle öğretici yabancı dil derslerinde konuşmanın özgünlüğünü hedeflemelidir. Her öğreticinin görevi, araç dilin kullanımını kademeli olarak azaltmak ve hedef dilin kullanımını arttırmaktır. Öğrencilerin konuşma becerilerini artırmak sürekli gelişen bir dil ortamı yaratmak için araç dilin kullanımını her zaman sınırlandırılmalı ve kararında olmalıdır. Yabancı dil öğreticisi kolaylık olsun diye anadil kullanımına izin vermemeli ve bunu gerçekleştirebilmek için kendisini uygun yöntemler aracılığıyla geliştirerek, araç dili limitli ve mantıklı kullanmayı hedeflemelidir. Eğer öğretici bunu yaparsa, yabancı dil derslerinde araç dilin kullanılması, günümüz kullanımından daha az bir yer kapsayacaktır.

Kaynakça

- Atkinson, D. (1993). Teaching monolingual classes. Longman, 106.
- Boeckmann, K.-B., Aalto, E., Abel, A., Atanasoska, T., Lamb, T. (2011). Promoting plurilingualism – Majority language in multilingual settings. Strasbourg: Council of Europe, 92.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. TESOL Quarterly, 33 (2), 185-209.
- Copland, F., Neokleous, G. (2011). L1 to techa L2: Complexities and contradictions. ELT Journal, 65 (3), 270-280.
- Deller, S., Rinvoluceri, M. (2002). Using the mother tongue; making the most of learner's language. Delta Publishing: English Teaching Professional, 96.
- Jingxia, L. (2010). Teachers' code-switching to the L1 in EFL classroom. The Open Applied Linguistics Journal, 3, 10-23.
- Kecskes, I. (2008). The effect of the second language on the first language: The dual language approach: <https://www.albany.edu/faculty/ikecskes/files/babyloniaproofkecskes.pdf>
- Kolosova, T. (2014). Ob osobennostyah prepodavanija ruskogo jazika kak inostrannogo s ispolzovanijem i bez ispolzovanija jazika-posrednika na nachalnom etape. Vestnik FGOU VPO MGOU 1, 138-141, (in Russian).
- Language teaching and learning in multilingual classrooms. (2015). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 27.
- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classroom: theories and decision making. The Modern Language Journal, 85 (4), 531-548.

- Mammadli, A. (2020). Uzaktan Eğitim ve Rusça Öğretiminin Temel Prensipleri:
<https://webyonetim.bandirma.edu.tr/Content/Web/Yuklemeler/DosyaYoneticisi/437/files/2020%20BICOASP%20Proceedings%20Book.pdf>
- Medgyes, P. (1994). *The Non-Native Teacher*. London: Macmillian, 436-439.
- Mitrofanova, O., Kostomarov, V. (1990). Metodika prepodavanija russkogo jazika kak inostrannogo, Moscow, Russkij jazyk, 268, (in Russian).
- Sarıçoban, A. (2010). Yabancı dil eğitiminde anadil kullanımına izin verilmeli mi? *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, no:38, ss. 164-178.
- Schweers, C. W. (1999). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, April-June 1999, 6-13.
- Shherba, L. (1974). Prepodavanie inostrannyh jazykov v srednej shkole. *Obshhie voprosy metodiki*, Moscow, Vysshaja shkola, 112, (in Russian).
- Shimizu, M. (2006). Monolingual or bilingual policy in the classroom:
<https://core.ac.uk/download/pdf/141876685.pdf>
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but.. the *Canadian Modern Language Review*, 57 (4), 531-540.
- Turnbull, M., Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first language in the second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218.
- Yavuz, M., Şimşek, M. (2008). Yabancı dil öğretim yöntemlerinin eytişimsel incelmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, no: 10/4, ss. 47-64.
- Yıldırım, R., Mersinligil, G. (2000). Use of mother tongue in ELT classes: when and why?:
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50056>

19. Dil bilgiselleşme açısından Eski Türkçede “Teg” edatıyla oluşmuş edat öbeklerinin işlevleri

Neslihan KARACAN¹

APA: Karacan, N. (2022). Dil bilgiselleşme açısından Eski Türkçede “Teg” edatıyla oluşmuş edat öbeklerinin işlevleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 284-293. DOI: 10.29000/rumelide.1106976.

Öz

Diller kendi evrim süreci içerisinde yeni sözcükler türetmek için doğduğunda türetme, ödünçleme, birleştirme, işlev değiştirme gibi farklı yöntemler kullanır. Bu yöntemlerden biri olan işlev değiştirme aşlında dil bilgiselleşme süreci ile de yakından ilgilidir. Türkçede dil bilgiselleşme yöntemi ile kazanılmış sözcük türlerinden biri de edatlardır. Edatlar istem bilgisinde, söz dizim içerisinde hem tamlayıcı hem de kendi öbek yapıları içerisinde yönetici olabilen sözcüklerdir. Edatların bu yöneticilik konumları, öbek içerisinde tamlayıcılarına karşı belirleyici ve sınırlayıcı olabilmesine imkân verir. Edatların tamlayıcıları ile oluşturduğu öbek yapıların eş kullanımlılıkları ve sıklık değerleri onların belirli tamlayıcılar ile öbek yapı oluşturmanın ötesinde tek bir sözcük konumuna evrilebilmesine yol açar. Eski Türkçede bahsedilen bu durum örnekleyen *teg* edatı tamlayıcıları ile çeşitli anlam ilgileri kurarak söz dizimde varlık gösterirler. *Teg* edatı Eski Türkçenin en sık kullanılan edatlarından biridir. Orhun Türkçesinden itibaren sözcük olarak ikincil edat, birincil edat ve oluşturduğu öbek yapıları ise sıfat, zarf ve bağlaç işlevleriyle görmek mümkündür. Oluşturduğu bazı edat öbeklerinden *antag*, *muntag*, *mutagın*, *antağın* ve *neteg* yapılarını dil bilgiselleşme evresinde farklı işlevlerde görmek mümkündür. Eski Türkçenin kaynaklarında sıkça kullanılan bu yapıların, eş zamanlı olarak birçok farklı işlevde görülmesi de çok işlevlilik açısından da oldukça önemlidir. Bu anlamda çalışmada *teg* edatının oluşturduğu öbek yapıların farklı işlevleri metinlerden tanıklarla ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: Edat, dil bilgiselleşme, çok işlevlilik, *teg* edatı

Functions of prepositional phrases formed with the postposition “Teg” in Old Turkish in terms of grammaticalization

Abstract

When languages are born to derive new words in their evolution process, they use different methods such as derivation, borrowing, combining, transmutation. Transmutation, which is one of these methods, is actually closely related to the grammaticalization process. One of the word types acquired by the method of grammaticalization in Turkish is postpositions. Postpositions are words that can be both complement in syntax and governor in their own phrase structure. These governor positions of postpositions allow them to be determinative and limiting against their complements within the phrase. The co-occurrence and frequency values of the phrases formed by the postpositions with their complements cause them to evolve into a single word position beyond forming a phrase with certain complements. This situation, which is mentioned in Old Turkic, is present in the syntax by establishing various semantic relations with the exemplary postposition complements *teg*. The

¹ Öğr. Gör. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Antalya, Türkiye), karacan57@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1784-1132 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: .09.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1106976]

postposition *teg* is one of the most frequently used postpositions of Old Turkic. Starting from Orkhon Turkish, it is possible to see secondary postpositions, primary postpositions, and the phrases it forms with adjective, adverb and conjunction functions. It is possible to see the structures of *antag*, *muntag*, *mutag*, *antag* and *neteg*, which are some of the postposition phrases that he created, in different functions in the grammaticalization phase. It is also very important in terms of multifunctionality that these structures, which are frequently used in the sources of Old Turkic, are seen in many different functions simultaneously. In this sense, in this study, the different functions of the phrases formed by the postposition *teg* are discussed with witnesses from the texts.

Keywords: Postposition, grammaticalization, multifunctionality, postposition of *teg*

Giriş

Dilin evrim süreci içinde bir sözlük birimin, biçim birime dönüşmesi (Vardar, 2002: 72) olarak tanımlanabilen ve farklı dillerde görülen, Almanca'da *grammatikalisierung*, Fransızca'da *grammaticalisation*, İngilizce'de *grammaticalisation* ile adlandırılan, 'gramerleşme' terimi ile de anılan *dil bilgiselleşme*, modern dil bilim kitaplarında kimi zaman anlam bilimsel kimi zaman ise söz dizimsel değişim başlıkları altında anlatılan bir değişim sürecinin adıdır (Demirci, 2008: 131). Meillet, dil bilgiselleşmeyi "eskiden bağımsız bir sözcüğün dil bilgisel olarak bir karakter yüklenmesi" olarak tarif etmiştir (1912: 130-148; akt. Kerimoğlu, 2008: 132). Dil bilgiselleşme sadece sözcüksel birimlerin değişimi olmadığı gibi ister sözcüksel isterse dil bilgisel herhangi bir dil birimin çeşitli kullanım etkenlerine bağlı olarak anlamsal karmaşıklığını, pragmatik önemini, söz dizimsel bağımsızlığını, ses bilimsel özelliklerini kaybettiği evrimsel bir süreçtir (Heine ve Reh, 1984: 15; akt. Can, 2016: 31). Bu evrimsel süreçte sayısız anlamsal, söz dizimsel ve ses bilimsel süreç birbiriyle etkileşim hâlinindedir (Can, 2016: 31).

Demirci, adı geçen yazısında bazı sözcüklerin ekleşmedikleri halde dil bilgisel adlandırma yönüyle ad/işlev değiştirmelerinin (2008:133) de dil bilgiselleşme olarak adlandırılması gerektiğini vurgular.

Dil, sözcük oluşturmada farklı yöntemler uygular. Yeni bir sözcük ihtiyacı doğduğunda türetme, ödünçleme, birleştirme, işlev değiştirme vb. yollarına başvurabilir. Bu yeni sözcük oluşturma yöntemi, dil kullanıcılarının da ihtiyaç, tercih ve yeteneklerine de bağlı olarak gelişim gösterebilir. Bu yollardan biri de dil bilgiselleşme yöntemidir.

İdeal dil bilgiselleşme ölçeğine göre birim, sözcüksel bir yapıda başlamakta sırası ile dil bilgisel ve klitik yapıya dönüşmekte sonrasında dil bilgiselleşmektedir. Bu süreçte soldan sağa doğru birimin sözcüksel özellikleri azalırken, dil bilgisel özellikleri artmaktadır:

Sözcüksel birim > dil bilgisel birim > klitik > ek (Can, 2016: 36).

Dil bilgiselleşmenin farklı süreçleri içermesi, aşamalı ve çok yönlü olması dolayısıyla Can'a göre, dil bilgiselleşme farklı kaynak ve aşamalarda başlayıp sonlanabildiği, başlangıç ve bitiş noktaları her zaman belirlenemediği için bir dil birimin dil bilgiselleşip dil bilgiselleşmediğinden daha çok birimin süreç boyunca sahip olduğu dil bilgisellik derecesi önemlidir (Can, 2016: 38). Dil bilgiselleşme süreci eş zamanlı ve artzamanlı olarak takip edilebilir. Her iki durumda da bir sözcüğün bütünüyle dil bilgiselleşip önceki işlev ve anlamını tamamen terk ettiğini söylemek mümkün değildir. Yani bir sözcük temel işlev ve anlamını koruyarak yeni işlev ve anlamlar kazanabilir, ses bilimsel olarak değişimler geçirebilir ve/veya yeni biçiminin yanı sıra önceki durumunu koruyabilir. Türkçede edatların ve özellikle ikincil

edatların, Eski Türkçe döneminde ise birçok edatın dil bilgiselleşme evresinde olduğu düşünüldüğünde işlev ve anlam geçişlerinin sık olduğu görülmektedir. Bu işlev değişikliğinde dil bilgiselleşme önemli rol oynamaktadır. Edatların dil bilgilendirici yapılar olması çoğunlukla fiil, kimilerinin ise isim kökenli ya da zarf fiil yapısından dil bilgiselleşmiş birimler olduğu bilinen bir gerçektir. Ancak edat öbeğinin anlamsal istemleri ve sınırlıkları doğrultusunda öbek yapılarının da eş kullanımlıkları sebebiyle dil bilgiselleşme eğilimi gösterdiği, başta zarf, bağlaç, sıfat ve edat olarak işlevsellik kazandığı örneklerle rastlanmaktadır. Bu çalışmada *teg* edatının ve bu edatın kurduğu öbek yapılarının (tamlayıcı+teg birleşmeleri) bahsedilen işlev değişimleri dil bilgiselleşme kavramı üzerinden açıklanmaya çalışılacaktır.

1. Edat ve edat öbekleri

1.1. Edat

Lewis, postposition terimi ile karşıladığı edatları *primary postpositions* ve *secondary postpositions* ya da *postpositional expressions* terimleri ile iki sınıfta inceler. Birinci grup yani birincil edatlar olarak Türkçeye aktarılabilen edatların tamlayıcılarına durum atayabilen ve onları yöneten edatlar; ikincil edatlar ise yönelme, bulunma ya da ayrılma gibi ismin durumlarını yüklenebilen ve yönetici sözcüklerine izafet ile bağlı olan isimlerdir (Lewis, 2000: 85). Bunların yanında ikincil edatlara eklenebilecek diğer özellikler ise tamlayıcı ile arasına başka bir sözcük/sözcüklerin girebilmesi, derecelendirilebilmesi sayılabilir.

Göksel- Kerslake de edatları aynı temel anlayış ile iki gruba ayırır: birincil edatlar için *bare postpositions* ve ikincil edatlar için *possessive-marked postpositions* terimlerini tercih etmişlerdir (Göksel ve Kerslake, 2005: 214). Can, Türkçede edatları *birincil edat* kavram alanına karşılık “edat” terimi ile karşılar. İkincil edatlar için aynı yani “ikincil edat” terimini tercih eder ve iki temelde inceler.

Türkçenin dil bilgiselleşme açısından çok canlı olduğu Eski Türkçe dönemi metinlerinde birçok dil bilgiselleşme örneğine rastlanır. Bu dönemde dil bilgilendirici birimler olarak edatlar da bu niteliği taşırlar.² Henüz Orhun Türkçesi döneminde, dil bilgiselleşme sürecini tamamlamış ya da dil bilgiselleşme oranı yüksek edatların varlığından bahsedebilmenin yanı sıra dil bilgiselleşme sürecinin aynı dönemde henüz başladığı görülen edatlar da vardır.

Türkçede edat veya bağlaç türeten herhangi bir biçim birimin olmaması, başka bir deyişle dil bilgilendirici birimlerin fiil ya da isim köklerinden türemesi zaten bu dil bilgiselleşme sürecini de zorunlu kılmaktadır. Ancak çalışmanın konusu Eski Türkçe döneminde dikkat çeken farklı bir dil bilgiselleşme örneğidir. Edatların söz diziminde fiil, isim, ya da sıfatların bağımlı birimleri yani tamlayıcıları olarak yapı kazandıkları bilinen bir durumdur. Bunun yanı sıra edatlar kendi öbek yapıları içerisinde de yönetici konumundadır; başka bir deyişle tamlayıcıları ile bağımsallık ilişkisi kurarlar ve yönetici olarak söz dizimsel, biçim bilgilendirici, anlamsal açıdan da sınırlayıcı ve belirleyicidir. Ancak bazı edatlar tamlayıcı olarak seçtikleri bazı sözcüklerle görece çok daha sık öbek yapı kurarlar.³ Bu da zamanla edatın belirli tamlayıcılar ile kullanım sıklığının artmasına, Can tarafından ifade edildiği şekliyle dil bilgiselleşmede önemli bir yeri olan *otomatikleşme*⁴ eğiliminin artmasına neden olur. En azından Eski Türkçeye ait incelemelerin metin temelli yapılabilmesinden ve eldeki malzemelerin de sınırlı olmasından dolayı sıklıkla benzer öbek yapılarla rastlanır.

² Edatların dil bilgiselleşme süreçleri hakkında detaylı bilgi için bkz: Can 2016.

³ Bu durum bazı araştırmacılar tarafından eşdizimlik ya da sıklık (frequency) terimleri ile de tartışılmaktadır.

⁴ Otomatikleşme ve dil bilgiselleşmedeki etkileri için bkz: Can, 2021.

Bir edat öbeği yapısal olarak bağımsallık ilkesiyle bir yönetici sözcük ve bir tamlayıcıdan oluşsa da (*tamlayıcı+edat*) öbek yapı zamanla söz dizimsel, işlevsel ve anlamsal olarak yapı değiştirebilmektedir. Genellikle bir sözcük türünün işlev ve anlam değiştirerek başka bir sözlüksel birim olarak var olabilmesi Türkçe için sık rastlanan bir durum iken, bir sözcüğün dil bilgiselleşerek önce başka bir sözcüğün işlev ve yapısını kazanması, ardından tamlayıcısı ile öbek yapı oluşturup yine dil bilgiselleşme evresine girerek başkaca veya aynı sözcük türünde işlev kazanabilmesi çok sık rastlanan bir durum değildir. Bu bakımdan edat öbeklerinin dil bilgiselleşerek dilde yeni sözcük oluşturulması araştırmanın konusu olmuştur. Aşağıda Eski Uygur Türkçesi metinlerinde görülen *teg* edatı ile kurulmuş öbek yapıların dil bilgiselleşme seviyeleri ile edat, sıfat, bağlaç ve zarf işlevleri incelenmiştir.

3. *teg* Edatı

teg edatı Eski Türkçenin en çok rastlanan edatlarından biridir. Orhun Türkçesinden itibaren sözcük olarak ikincil edat, birincil edat ve oluşturduğu öbek yapıları ise sıfat, zarf ve bağlaç işlevleriyle görmek mümkündür. Kurduğu bu öbek yapı değişimlerine göre de farklı anlamlar verdiği görülür.

teg edatı öbek yapı oluşturduğu istem çerçevelerinde söz dizimsel olarak isimlerin ve zamirlerin yalın durumlarını yönetir.⁵ Özellikle Orhun Türkçesi döneminde edat işlevi ile ön plana çıkmaktadır. Ancak Uygur Türkçesi döneminde biçimsel açıdan, az da olsa rastlanan bazı sıra dışı örnekler de vardır: bulunma, belirtme durumu ve ilgi biçim birimi almış isimler gibi. Dîvânu Lugâti't-Türk'te *tek* biçimiyle madde başı olarak yer alır. Kâşgarlı “benzetme kelimesi” anlamıyla karşılamış ve “*ol andag teg: o, onculayın, ona benzer.*” örneği ile açıklamıştır (DLT III, 155).

Ayrıca *teg* edatının oluşturduğu öbeklerden biri olan ve Uygur Türkçesi döneminden itibaren izlenebilen *neteg* yapısı da soru zarfı olarak sıkça rastlanan yapılardandır: “*ölügi terigi neteg ol bar mu idi bilteçi*” (*ölüsü dirisi nasıldır var mıydı bilen?*) AY 635/12. Türkçenin farklı dönemlerinde, Harezmi ve Çağatay Türkçesi gibi, başkaca kalıplaşmış yapılara da rastlanır. Soru zamirleri *kay* ve *ne* ile işaret adları *bu*, *şu*, *o* ve çekimli hallerinden sonra birleşerek hâl ve nitelik zarfları oluşturur: *netik, netek, nitak, kaydag, mundak, şundak, andak* (Deny, 2012: 542).

Dil bilgiselleşme sürecinde işlev ve anlam değişiminin yanında sıkça göze çarpan durumlardan biri de sesçil değişimlerdir. Edat öbekleri diğer işlevlerini kazandığı evrelerde çoğunlukla öbek yapıdaki iki sözcük (*tamlayıcı+edat*) birleşik yazılmış ve zamanla bahsedilen sesçil değişimlere uğramıştır.

3.1. *muntagın*

Bağlacın kaynağı “*munu teg*” edat öbeğidir. *teg* edatının “gibi, benzer” anlam ilgileriyle “*munu teg*” öbeğinde “bunun gibi, buna benzer” anlamıyla ve birincil edat işleviyle görmek mümkündür. Edat öbeğinin, 1 (a)’da bir ismin yönetimi altındayken BENZERLİK rolüyle; fiilin yönetimi altında olduğu örnek 1 (b)’de ise DURUM anlamsal rolüyle sonuç olarak her iki cümlede de edat işlevi ile yer aldığı görülmektedir.

1 (a) “körmeyin erti *munu teg* ulug açig emgekig tip tidi” (“Bunun gibi büyük acı, eziyeti görmeyeyim.” diye, dedi.) AY 626/7-8.

1 (b) “yıglamazun *munu teg* elig begniñ ögüki oğlu tegin mahasatve bulmağılar erser” (Böyle ağlamasın; hükümdarın gözbebeği oğlu prens Mahasattva(yı) şimdiye kadar arayıp bulamadılar ise de..) AY 638/2-4

⁵ “teñri(T-isim) teg(edat) teñride bolmıştürk bilge kağan...” (Tanrı gibi gökte olmuş Türk Bilge Kağan...) KT G 1, BK K 1.

3.1.1. Bağlaç işlevi üzerine

Eski Uygur Türkçesi dönemi metinlerinde rastlanmaya başlanan *mundagın* bağlacı “böylece” anlamıyla, başında bulunduğu cümleyi ‘sonuçlama’ ifadesiyle önceki cümle(ler)ye bağlamaktadır (Karahana, 2015: 198). Bu işlevi ile bağlaç cümle başlarında kendine yer bulmaktadır. Anlamsal açıdan kurduğu ilgi ve konumu sabittir. Bu bakımdan dil bilgiselleşme düzeyi yüksektir. Ancak kullanım sıklığı zayıftır.

“Bahşının öz tözi çintaani tag arür işin tüpükdürüp beş türklüglarka tükallig bolsar yme ikisiz uğušta yintem bir tatıglıg(ıg) kıladaçı tolu tgirmi taluyka öge yükürnür men.. **mudagın** bahşı başın üç erdiniler bintsun burhan t(a)kini nayvasikilar turkaru meniñ töpümte olururl(ar) tep, tetseler yalvarıp adıştit kolgu ol” (Bahşı ödgisi 24) (İşini tamamlayıp beş güçlülere tamamen ulaşsa da, iki olmayan dhatuda her zaman bir tad sağlayan Guru’nun kendi esası Cintamani gibidir, dolu değirmi okyanusu överek saygıda bulunurum.. **böylece** Guru “başta olan Triratna, Devata Buda, Dakini, Naivasikalar, her zaman benim tepemde olurlar” der. Öğrenciler, yalvarıp övgü diler.) (Karahana 2015, s.198).

3.1.2. Edat işlevi üzerine

Eski Uygur Türkçesi dönemi metinlerinde edat öbeğini dil bilgiselleşmiş biçimi *muntag* yapısını edat işlevi ile de görmek mümkündür. *Altun Yaruk*’tan alınan aşağıdaki örnekte dil bilgiselleşmenin önemli bir örneğine rastlanmaktadır. “*munı+ teg*” edat öbeğinin *zamir + edat* yapısının dil bilgiselleşmesi sonucu artık “*munı*” zamiri tamlayıcı olarak işlevini kaybetmiş yeni yapıda işlevsizleşmiştir. Bu bakımdan “*muntag*” sözcüğü edat öbeği olarak değil edat olarak işlevselleşmekte ve bir tamlayıcıya ihtiyaç duymaktadır. Bu noktadan sonra yeniden öbek oluşturması gereken durumlarda yeni bir işaret zamirini tamlayıcı olarak atamaktadır. Yeni biçiminde “*bu munı+teg*” biçimi ortaya çıkmaktadır. Edat “*munı teg*” yapısında olduğu gibi “*bu muntag*” yapısında da yine aşağıda isimlerin yönetiminde olduğu istem çerçevelerinde BENZERLİK rolü yüklemektedir.

“*Bu mundag kişiler bolur idi kız/ bu kız kızlıkı kıldı kız atı kız*” (Bu gibi insanlar çok nadir olur; nadirliğinden dolayıdır ki, nadire kız adı verilmiştir.) KB 564.

“*bu muntag yarlıg yarlıkadıñız erki tip ötündi*” (Bunun gibi hükmü buyurdunuz mu acaba?” diye buyurdu.) AY 382/16-17

“*Saknuk kerek din şeriat bilir/ bu mundag kişidin bütünlük kelir*” (Takva sahibi, din ve şeriatı tanıyan bir insan olmalıdır; böyle insandan doğruluk gelir.) KB 2844.

“*Bu mundag idimni kalı sevmeyin/ tilep bulguka öz kalı ivmeyin*” (Böyle rabbimi nasıl sevmem; onu arayıp bulmak için, nasıl çırpınıp durmam.) KB 4788.

“*bu muntag savlarag işidip ötrü..*” (Bu gibi sözleri işittikten sonra) Maitr. 8/47-48.

3.1.3. Zarf işlevi üzerine

“*mundag*” yapısının çok işlevli olduğunun örneklerinden biri de zarf işlevi ile görülmesidir. Karahanlı Türkçesi döneminde, Türkiye Türkçesinde “bu gibi, bunun gibi, böyle, şöyle” anlamları ile ifade edilebilecek yapı, fiillerin gerçekleşme tarzı hakkında bilgi veren DURUM rolleri ile karşımıza çıkmaktadır:

“*Üküş tıñlagu söz birer sözlegü/ maña mundag aydı biliglig bügü*” (Çok dinlemeli, fakat sözü birer birer söylemeli, bilgili hakîm bana böyle dedi.) KB 1014.

“*Aña mundag aydı sınamış kişi/ sınamış kişiler sözi söz başı*” (Bana tecrübeli insan böyle dedi; tecrübeli insanların sözü sözlerin başıdır.) KB 2394.

“*Kişilik kıl ay er kişi bol ulug, kişi mundag urdı kişilik yolug*” (Ey mert insan, insan ol ve bu vasfınla yüksek; insan insanlık yolunu böyle tarif etti.) KB 5788.

“*Biligliq bilig berdi mundag ayur/ beg edgü köni bolsa bodnu bayur*” (Bilgili insan bilgi verir ve şöyle der: Bey iyi ve doğru olursa, halk zenginleşir.) KB 5084.

“*Kişi ash mundag kılır edgülik/ ot atı ajunda kahr menjülük*” (Asıl insan böyle iyilik yapar ve onun adı dünyada ebedî kahr.) KB 5808.

Dîvânu Lugâtî-türk'te madde başı olarak yer almaz ancak verilen iki örnekte zarf işlevi ile görülür:

“*Uş mundag kıl*” (İşte böyle yap.) DLT I/36-19.

“*Sawda mundag kelir*” (Atalar sözünde böyle gelir.) DLT-III / 154-14.

3.1.4. Sıfat işlevi üzerine

Sözcüğün ismi nitelediği durumlarda sıfat işlevi ile görmek de mümkündür. *Kutadgu Bilig*'den alınan aşağıdaki örnekte *mundag* “böyle” anlamı ile *kulug* sözcüğünü nitelemektedir:

“*Kayu beg bulur erse mundag kulug/ bayattın ata ol arıgar ked ulug*” (Hangi bey, böyle bir kulu bulursa, bu ona Tanrının büyük bir ihsanıdır.) KB 1884.

3.2. antag

antag, *andag* ya da *andak* yapısı, “ol” ve “teg” sözcüklerinden oluşmuş *ol teg > an teg > antag* öbeğinin dil bilgiselleşmiş yapısı olduğu açıktır (Clauson, 1972: 177; Sarı, 2010: 605). Tekin, eski bir **am teg* söz öbeğinden geldiğini ve *-nI* belirtme biçim birimini almış *a* zamirinin *teg* edatına bağlandığını, vurgusuz kalan belirtme biçim birimin ünlüsünün düşmesiyle birleşip oluşmuş yeni bir sözcük olduğunu kabul eder (2016: 140-141). Eski Türkçede “öyle, öylece” anlamları ile zarf, sıfat ve yine edat işlevleri ile görülebilmektedir.

3.2.1. Zarf işlevi üzerine

“*antag*” yapısının “öyle, böyle, böylece, bunun gibi, bunca, o kadar, o şekilde; derhal” (Bayat ve Aliyeva Çınar, 2020: 28) anlamları ve sıfatları niteleyen bir sözcük olarak zarf işlevi ile Orhun Türkçesinden itibaren dil bilgiselleşme evresinde olduğu görülmektedir.

“*Bunca bodun kelipen sıgtamış yoglamış antag külüg kagan ermiş.*” (Bu kadar halk gelerek ağıt yakmış, yas tutmuş. Öyle ünlü kağan imiş.) KT D 4, BK D 5.

Uygur ve Karahanlı Türkçesi döneminde de *antag* yapısının zarf işleviyle kullanımına rastlamak mümkündür:

“*evdin barktın önmiş toyınlar antag körksüz kılınçlıg erseler...*” (Eviden barktan çıkmış olan rahipler böyle çirkin amelli olurlarsa...) Maitr. 58/10-11.

“*Udıgımag odguru, yatıgıgı turguru yorıyur men. Antag küçlüg men*” (Uyuyanları uyandırıp yatanları kaldırıyorum. Öyle güçlüyüm.) IB 20.

“*tabışkan terisi ünüşüpen yügürü barmış antag tir.*” (Tavşan, derisi soyulmuş olarak koşup gitmiş (fal) böyle diyor.) IB 44.

“*Ol andag tirildi tükedi ajun/ takı kaldı artıp ay kıkı tüzün*” (O öyle yaşadı, hayatı sona erdi; ondan dünya ve bir de bunlar kaldı, ey temiz kalpli insan.) KB 6329.

“*negü teg kılınsa sanga koldaşing/ sen andağ kılınçlı sevinsü işing*” (Arkadaşın sana nasıl muamele ederse, sen de ona öyle muamele et, sevinsin.) KB 4192.

3.2.2. Sıfat işlevi üzerine

Sıfat işlevi ile de görülen *antag* yapısı hem Uygur hem Karahanlı Türkçesi dönemlerinde görülür. Ancak Orhun Türkçesi döneminde böyle bir işlevine rastlanılmamaktadır.

“*alp er biziñe tegmiş erti antag ödke ökünüp köl teginiñ az erin ertürü ıdtımız*” (Kahraman askerler bize saldırmıştı. Böyle bir zamana hayıflanıp Köl Tegini az (sayıda) askerle gönderdik.) ???

“*antag ogrı boltı ol ok tnlıglarınñ isig kanların içtim*” (Öyle zaman oldu ki bizzat bu yaratıkların sıcak kanlarını içtim.) Maitr. 33/53-55.

“*tükel bilge maytrı burkanğ körüp antag sakınç sakınurlar*” (Mükemmel hikmetli Maytrı Burkanı görüp şöyle düşünürler.) Maitr. 70/44-45.

“*Emdi udhın udhundı/ Kidin telim ökündi/ El bulgañ igendi/ Andağ erig kim tutar*” Şimdi uykusundan uyandı, sonra çok pişman oldu, barış olacağı zaman çekindi; öyle bir eri kim yener?) DLT I-200/20.

“*Tıgraklanıp seçirtti/ Erin atın yügürtti/ Bizni kamuğ anğıttı/ Andağ süge kim yeter*” (Yiğitlenip seçirtti, askerini, atını koşturdu, bütün bizi şaşırtdı, böyle askere kim dayanır?) DLT II-274/27.

3.2.3. Edat işlevi üzerine

antag, *muntag* yapısında da olduğu gibi edat öbeğinin dil bilgiselleşmesi ve yapısındaki tamlayıcının işlevsizleşmesi yoluyla, anlamsal istemini de tamamlayabilmek ve söz dizimsel çerçevesini oluşturmak için bir tamlayıcı ister. “*ol antag*” yapılarında bu biçimde edat işlevi ile görülmektedir. *Maytrısimi*t’ten alınan ve ismin yönetimi altında olan öbekte edatın BENZERLİK rolünü; *Altun Yaruk*’tan alınan örnekte ise bir sıfatın tamlayıcısı olduğu durumda ise tamlayıcısına ÖLÇÜ rolünü yüklediği görülmektedir.

“*kamağ yırtünçüde ol antag kişi yalañuk yok kim munuñ bilge biligiñe meñezetgülig bolsar*” (Bütün dünyada, bilgisi ile mukayese edilebilecek böyle bir kimse yoktur.) Maitr. 38/11-14.

“*ol antag osuğlug çoğlug yalñnıg küçlüg küsünlüg eliğ hannuñ uluğ hatmınıta tuğmuş..*” (Onun gibi haşmetli, güçlü, kuvvetli, hükümdarın büyük hanımından doğmuş..) AY 607/78-80.

3.2.4. antağın

muntağın ile aynı yapı ile oluşmuştur. Kullanım sıklığı çok zayıf olan yapının Orhun Türkçesi döneminden itibaren cümle başı bağlaç olarak kullanımı görülmektedir.

3.3.1. Bağlaç işlevi üzerine

Edat öbeğinin zarf olarak dil bilgiselleşme evresinin başladığı, iyelik eki alarak zarf işlevinden sıyrılıp cümle başı bağlacı olarak cümleler arasında ilişki kurmaya başladığını aşağıdaki örnekte görmek mümkündür:

“*bir todsar açsık ömez sen antağın için igidmiş kağanın sawın almatın yer sayu bardıg.*” (Bir doysan açlığı düşünmezsin öyle olduğun için seni beslemiş kağanının sözlerini (dikkate) almadan her yere gittin). KT G 8, BK K 6.

Yalnız burada edat öbeğinin bağlaç işlevi görmesinde tek etken öbeğin dil bilgiselleşmesi değildir. “öyle olduğun için” anlamını ifade eden yapının tamamı “*antağın için*” yapısı ile sağlanmıştır. *antağın* yapısının adlaşması, ardından başka bir edatın (üçün) yönetimine girmesi ile yeni bir edat öbeğinin oluşmasına ve bu yeni yapının da bağlaç işlevi kazanmasına etki etmiştir.

3.4. *neteg/ netek*

teg edatının öbek yapı oluşturduğu bir diğer birim ise *neteg* yapısıdır. “nasıl, niçin, nice, ne gibi, nitekim, hangi” anlamları ile karşılanabilen sözcüğün “*ne teg*” biçiminde edat öbeği kullanımına rastlanmaz. Ancak sözcüğün “*ne*” ve “*teg*” sözcüklerinin bir araya gelerek oluşturduğu yeni bir sözcük olduğu açıktır (Clauson, 1972: 776; Tekin, 2016: 94). Eraslan, “*ne teg*” yapısını Uygurca döneminde edat grupları şeklinde oluşmuş soru zarfları içerisinde değerlendirmiştir (2012: 239). *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te madde başı olarak yer alan *netek* için Kaşgârlı “*soru edatıdır, nice, nasıl demektir.*” Açıklamasını yapar ve “*netek sen? (nasılsın?)*” örneğini verir (DLT I/ 392-9). Zarf işlevi ile görülür.

3.4.1. Zarf işlevi üzerine

“*Kerekü içi ne teg ol? Tügünüki ne tek ol? Közünüki ne teg?Körüglüg ol. Egni ne teg? edgü ol. Bağışı ne teg?*” (Çadırın içi nasıl? Bacası nasıl? Penceresi nasıl? Manzaralı. Çatısı nasıl? İyidir. İpleri nasıl?) IB 18.

“*Ne teg kalmış işlerin iyin kezikçe tözü tükedi.*” (İşlerini ne şekilde kıldığını sırasınca tamamen arz etti.) AY 624/22-23.

“*etiglig taglar hamı sumeru tag alkuka neteg asıg tusu kılır erser..*” (süslü dağlar hanı Sumeru dağı her şeye nasıl fayda sağlarsa..) AY 206/8-9.

“*İNçe bolzun tengrim neteg yarlıkasar siz antag ok kılı tegineyin*” (Böyle olsun, tanrım! Siz nasıl buyurursanız ben de ona göre saygı ile amel ederim.) Maitr. 81/18-19.

“*Neteg tutsa begler kör öñdi törü/ bodun boldı andag ol öñdi körü*” (Beyler örf ve kanuna nasıl riâyet ederlerse, halk da aynı şekilde örf ve kanuna itaat eder.) KB 2111.

“*Yaraglıg vezir kolsa andag kerek, sü başçı tiler erse mundag kerek*” (Ehliyetli bir vezir istersen, öyle olmalı; ehliyetli bir kumandan dilerse, böyle olmalıdır.) KB 2415.

“*Beg yorığı netek*” (Beyin gidişi, huyu nasıldır?) DLT I 378/5.

Uygur Türkçesi döneminde görülen ve Erdal’ın araç durumunu almış şekli olarak açıkladığı sözcük yine “nasıl?” anlamında zarf işlevi ile kullanılmaktadır (Erdal, 2004: 213). Uygur Türkçesi döneminde sadece Budist çevreye ait metinlerde 65 kez kullanımına rastlanmaktadır (Çetin, 2008: 300).

“*..üze bodi tegme tuyunmak köñülüğ netegin bulurlar netegin bütürürler tep..*” (.. bodhi denilen aydınlanma gönlünü nasıl bulurlar, nasıl inanırlar? diye..) AY 119/5-6.

“*netegin teğrim alku bodisatavlar bodi tiğme köni yorıkta yorıyurlar*” (Nasıl tanrım bütün bodhisattvalar bodhi denilen doğru uygulamada değişiyorlar?) AY 373/2-3.

Sonuç

Dilde sözcük türetme yöntemlerinden biri de dil bilgiselleşme yöntemidir. Dil bilgiselleşme dilde bazen işlev değişimi ile de sağlanır. Edatların anlamsal ve söz dizimsel işlevleri çerçevesinde kurduğu öbek yapılar eş kullanımlılık ve bu kullanımlılığın sıklığı ile dil bilgiselleşmeye etki edebilir. Bu örneklerden biri de Eski Türkçede *teg* edatının kurduğu yapılarda görülmektedir. Eski Türkçede *antag*, *muntag*, *antağın*, *muntagın*, *netek* yapılarında görülen edat öbeklerinin; *teg* edatının *ol*, *bu*, *ne* tamlayıcıları ile eş kullanımlılığın ve bu eş kullanımlılığın sıklık göstermesi yoluyla dil bilgiselleşme eğilimi göstermesinden kaynaklanmaktadır.

Çalışmada *muntagın* yapısının bağlaç, edat, zarf ve sıfat işlevleriyle; *antag* yapısının zarf, sıfat ve edat işlevleriyle; *antağın* yapısının bağlaç ve son olarak *neteg* yapısının ise zarf işlevi ile dil bilgiselleşme gösterdiği tespit edilmiştir. Burada en çok dikkati çeken konulardan biri de dil bilgisel bir kategori

içerisinde yer alan, isim ya da fiil soylu sözcüklerden türeyen, dil bilgiselleşme sürecinden geçerek yeni bir sözcük olarak var olan, söz dizimsel, anlamsal olarak istem çerçeveleri ortaya koyan edatların yeni işlevleri arasında “edat” işlevlerinin de olmasıdır. Bir edat öbeğinin dil bilgiselleşmesinde bağlaç, zarf, sıfat işlevlerinden daha çok anlam kazanmıştır. Bu durum edat öbeğindeki tamlayıcının tamamen işlevsizleşmesi ve “antag” yapısında olduğu gibi bünyesinde bulundurduğu zamiri tamamen etkisiz hale getirip tek bir sözcük olarak edat işlevi kazanmasındadır. Bu haliyle *antag* yapısı edat işlevinde “ol *antag*” öbeğinde olduğu gibi “yeni bir tamlayıcı ile görülmektedir.

Bulgulardan bir diğeri de *teg* edatının kullanım sıklığının yüksekliği edat öbekleriyle oluşturduğu yapıların da kullanım sıklığının artmasına neden olmuş ve tamlayıcıları ile kalıplaşmalarını, böylece dilde yeni sözcük türetimi sağladığı görülmüştür.

Kısaltmalar:

akt.: aktaran
 AY: Altun Yaruk Sudur
 BK: Bilge Kağan
 bkz.: bakınız
 DLT: Dîvânu Lugâti't-Türk
 IB: Irk Bitig
 KB: Kutadgu Bilig
 KT: Kül Tigin
 Maitr.: Maytrısimit

Kaynakça

- Arat, R. R. (1947). Kutadgu Bilig I-Metin. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Arat, R. R. (1979). Kutadgu Bilig III- İndeks. İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Atalay, B. (1985). Divanü Lûgat-it-Türk Dizini. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Atalay, B. (1985). Divanü Lûgat-it-Türk Tercümesi- I. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Atalay, B. (1985). Divanü Lûgat-it-Türk Tercümesi- II. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Atalay, B. (1985). Divanü Lûgat-it-Türk Tercümesi- III. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aydın, E. (2017). Orhun Yazıtları. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Bayat, F. & Çınar M. A. (2020). *Eski Türkçe Sözlük*. İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- Can, M. (2016). Dilbilgiselleşme ve Eski Uygurca Edatlar. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Can, M. (2021). Dilbilgiselleşme ve Bağlaç Yapısından Edat Yapısına Dilbilgiselleşme Süreci, İçinde: Hacettepe Türkoloji 50. Yıl Armağanı, Ed. Nurtaç Ergün Atbaşı, Koray Üstün, Ankara: Nobel Yay.
- Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary Of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford: Oxford University Press.
- Çetin, E. (2008). On Üçüncü Yüzyıl Öncesi Türkçesinde Soru, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Demirci, K. (2002). “Dilbilgiselleşme Üzerine Bir İnceleme”, *Bilig*, S. 45 Bahar, 131-146.
- Deny, J. (2012). *Türk Dil Bilgisi*. (Çev.: Ali Ulvi Elöve:1941, Ahmet Benzer: 2012), İstanbul: Kocabalı Yayınları.
- DLT I: Atalay, B. (1985). *Divanü Lûgat-it-Türk Tercümesi- I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

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

- DLT II: Atalay, B. (1985). *Divanü Lûgat-it-Türk Tercümesi- II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- DLT III: Atalay, B. (1985). *Divanü Lûgat-it-Türk Tercümesi- III*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi Grameri*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erdal, M.(2004). *A Grammar Of Old Turkic*. Leiden: Brill.
- Göksel, A. & Kerslake C. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. Londra: Routledge.
- Heine, B. & Reh M. (1984). *Grammaticalisation And Reanalysis İn African Languages*, Hamburg: Buske.
- Karahan, A. (2015). *Eski Uygurcada Bağlaçlar*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kaya C. (1994). *Uygurca Altun Yaruk*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Lewis, G. (2000). *Turkish Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Meillet, A. (1912). "L'evolution Des Formes Grammaticales", *Scienta (Rivista Di Scienza)* 12, No. 26, Reprinted İn Meillet 1958: 130-148.
- Sarı, M. (2010). "Karışık Dilli Eserlerde Kelime>Enklitik>Ek Sürecinde Bir Biçim Birimi: -davuk / -dayuk", *Turkish Studies*, 5/1, 594-615.
- Tekin Ş. (2019). *Uygurca Metinler II- Maytrısimit*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin T. (2013). *Irk Bitig*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, T. (2016). *Orhun Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.

20. Oğuz Atay'ın "Unutulan" adlı hikâyesinin postmodern unsurlar açısından incelenmesi

Bekir İNCE¹

APA: İnce, B. (2022). Oğuz Atay'ın "Unutulan" adlı hikâyesinin postmodern unsurlar açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 294-306. DOI: 10.29000/rumelide.1104535.

Öz

Postmodern yapıtların anlamlandırılması metnin anlam alanının okur tarafından çoğu zaman doğru çizilememiş olması nedeniyle zor olmakta ve okur bu yapıtlara nasıl yaklaşması gerektiği konusunda zorluk yaşamaktadır. Oğuz Atay, Cumhuriyet dönemi Türk Edebiyatında postmodernizmin ilk örneğini "Tutunamayanlar" romanı ile vermiştir. Bu çalışmada, Türk Edebiyatının postmodern akım temsilcilerinden Oğuz Atay'ın "Korkuyu Beklerken" adlı kitabından "Unutulan" öyküsündeki postmodernist izlere ışık tutmak amaçlanmıştır. Çalışmada; metnin kurmaca/üstkurmaca özellikleriyle birlikte metinlerarası gönderimi, zamansal yapısı ile bilinç akışı ve iç monolog gibi bazı anlatım teknikleri ele alınmıştır. Öyküde anlamı oluşturan simge ve imgeleri kullanarak hem metni açıklama hem de metindeki postmodern izdüşümleri gösterme adına izlenen yöntem, okur merkezli okumadır. Bu bağlamda Alımlama Estetiği kuramından yararlanılmıştır. Yapılan çözümleme çalışmasının, postmodernist akımın ürünü olan yapıtlara nasıl yaklaşılabileceği konusunda başta okurlara sonrasında ise Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmenlerine, Türkçe öğretmenlerine ve öğrencilere de rehberlik etmesi beklenmektedir. Bunun yanı sıra bu eserlerin, yüzeysel okumanın ötesinde derin bir anlam ile okuma yoluyla içselleştirilmesi noktasında da hem okurlara hem de öğrencilere katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Oğuz Atay, Alımlama Estetiği, postmodern öykü, bilinç akışı, metinler arası

An examination of Oğuz Atay's story "Unutulan" in terms of postmodern elements

Abstract

The interpretation of postmodern works is difficult because the meaning field of the text is often not drawn correctly by the reader, and the reader has difficulties in how to approach these works. Oğuz Atay gave the first example of postmodernism in Turkish Literature of the Republican period with his novel "Tutunamayanlar". In this study, it is aimed to shed light on the postmodernist traces in the story "Unutulan" from the book "Korkuyu Beklerken" by Oğuz Atay, one of the postmodern representatives of Turkish Literature. In the study; some narrative techniques such as intertextual reference, temporal structure, stream of consciousness and inner monologue are discussed together with the fictional/metafictional features of the text. The method followed in order to both explain the text and show the postmodern projections in the text by using the symbols and images that make up the meaning in the story is reader-centered reading. In this context, the theory of reception aesthetics was used. It is expected that the analysis study will guide the readers and then Turkish teachers and Turkish Language and Literature course teachers on how to approach the works that are the products

¹ Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), bince@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7952-2933 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.02.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104535]

of the postmodernist movement. In addition, it is thought that these works will contribute to readers and students in terms of internalizing them through reading a deep meaning beyond superficial reading.

Keywords: Oğuz Atay, Reception Esthetics, postmodern story, stream of consciousness, intertextuality

Giriş

Postmodernizm birçok akım gibi Batı kaynaklı bir kavramdır. Üzerinde tam bir düşünce birliği sağlanamamış ve günümüzde hala tartışılan bir kavram olan Postmodernizm ile ilgili genel kabul gören şey modernizmden sonraki dönemin bütün özelliklerini işaret ettiği (Birkök, 1998:528). Dünya kuruldu kurulu yaşanan her gelişme kendinden önce gelinen noktayı doğal olarak başlangıç kabul etmiştir. Anlamsal olarak bakacak olursak "modern" in baş tarafına eklenen post ön eki, -den devam eden ama ondan ayrılan anlamındadır (Menteşe, 1995:274). Modernizmin gelişim aşamalarına bakıldığında postmodernizmin çıkış nedenlerini de anlamak mümkün olacaktır.

Özellikle 19. yüzyıldan sonraki dönemde -ki bilim adamları bu dönemi 4 evreye ayırmışlardır bunlar, elektrik, atom, uzay ve bilgi çağlarıdır- dünya daha eski çağlarla kıyaslanmayacak kadar çok değişmiştir (Birkök, 1998: 525). Bu dönemden önce sanatçılar, gerçeği olduğu gibi yansıtma eğilimindediler. Realist akımın egemen olduğu bu dönemde yazarlar eserlerini verirken tıpkı bir ayna gibi davranmışlar ve gerçeği, -bu bağlamda insanı- doğada olduğu şekliyle yapıtlarına yansıtmışlardır. Pozitifizmin üstün olduğu bu dönemde pozitif bilimlerden doğrudan beslenen endüstride görülen gelişmeler, hızlı sanayileşme, teknolojinin insan yaşamını alabildiğine kolaylaştırması, pozitivist düşüncenin toplum içinde daha da sağlam bir yer edinmesini sağlamıştır. Gerçeklik ve pozitif bilim aynı kefedeymiş ve birbirinden ayıramaz bütünü oluşturmuştur. Bu bağlamda pozitivistizmin reddettiği gerçek, gerçektir. Doğal olarak bu görüş herkesin aynı gözle göreceği nesnel bir dünyanın varlığını gerektirir. Dil de nesnel bir varlıktır ve gerçekliği yansıtır (Aksoy, 2001:19).

Bu dönemde bilim ve teknolojiye büyük değişiklikler meydana gelmiştir: Atomun bulunması, atom üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen kitle imha silahlarının toplumları dehşete sürükleyen etkisi, nükleer enerjinin kullanılmaya başlanması, Einstein'ın izafiyet teorisi vb. bu gelişmelere paralel olarak doğrunun ancak belli koşullarda ve göreceli olarak doğru olduğu, dolayısıyla kavramların gerçekliğinin de görece olduğu, herkesin doğrusunun kendi doğrusu olduğu anlayışı var olan medeniyete ve onun getirdiği tüm değerlere endişeli ve şüpheli yaklaşımı beraberinde getirmiştir (İnan, 2004:163). Nitekim gerçekliğin alabildiğine tartışılmaya başlandığı bu dönemde geleneksel yazından ve geleneksel yazındaki klasik olay, yer, kişi öğelerinden uzaklaşma eğilimi görülmektedir. Olaya dayalı anlatım yerini duruma dayalı anlatıma bırakmış, üç temel öğenin yerini ise simge, imge ve görecelilik almıştır. Modernizmin, insan ve toplum üzerinde, toplumu zayıflatması, insani değerleri yaralaması gibi birtakım olumsuz etkileri olmuştur. Bu olumsuzluklara tepki olarak gelişen akım ise postmodernizmdir.

Bu çalışmada, son dönemlerde çokça sözü edilen postmodernizmin edebiyattaki yansımalarından hareketle Oğuz Atay'ın "Unutulan" adlı öyküsü irdelenecek ve öyküdeki postmodernist izdüşümler saptanmaya çalışılacaktır. Bunları yaparken okur merkezli bir yaklaşım temele alınacaktır. Zira Türkçe ve edebiyat derslerinde bu türden metinlere yaklaşılması konusunda bireylerin yaşamakta olduğu acemilik, metnin anlam alanının doğru şekillenememesine neden olmaktadır. Böyle olunca da çoğu kez öğrenciler/okurlar edebiyat zevki kazanamamakta ve neyin nasıl okunacağını bilmeyen bir kitleye

dönüşmektedir. Edebi yapıtların okunmasında doğru yöntemin seçilmesi kadar yöntem bilgisine sahip okurlar yetiştirilmesi de büyük önem arz etmektedir.

Yöntem

Betimsel nitelikli bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Öykü tahlili çok değişik yaklaşımlarla yapılabilir. Ancak özellikle modern ve postmodern döneme ait eserlerde metin merkezli ya da yazar merkezli yaklaşımlar yerini daha çok okur merkezli yaklaşımlara bırakmıştır. Okur merkezli yaklaşımlarda simge, imge, sembol, örtük anlam gibi metne ilişkin bulgular doküman taraması ile belirlenmekte ve elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmektedir.

Kavramsal çerçeve

Postmodernizme göre gerçeğin sadece simgelerle, imgelerle anlatılması yeterli değildir. Çünkü gerçek kavramı doğadan veya evrenden doğrudan gelmemekte ve insan düşüncesi, bilinci (hatta bilinç ötesi düşünceleri) gerçeğin oluşmasında ve aktarılmasında etkili kabul edilmektedir. Dolayısı ile tek doğru yoktur. Bu noktada postmodernistler gerçeği yansıtma amacıyla simge ve imgeleri kullanarak yaratılan kurmaca kavramını daha farklı bir düzleme oturtarak üst kurmacayı yani başka bir deyişle kurmacanın kurmacasını kullanmışlardır (Ecevit'ten akt. İnan, 2004:164). Metnin yazılış sürecinin yazılış amacından daha önemli bir zemine oturduğunu görürüz bu akımda. Kurmaca metnin nasıl kurgulandığını sorun edinen bir yaklaşım vardır. Kullanılan dille ve anlatım tekniği aracılığıyla gerçekle kurmaca düzleminin arasındaki sınırlar ortadan kalkar (Özdemir, 1999:322). Metni yabancılaştırarak okuru kurmacaya götürmek asıl amaçtır. Bu noktada okur ve yazar da dahil olmak üzere eserdeki karakterin, nesnenin, zamanın dolayısıyla herkesin ve her şeyin bir rolü vardır.

Örneğin Oğuz Atay'ın "Unutulan"ında kahramanın eşi rolündeki adam öyküde sadece iki kez gözükür; birincisi başında, ikincisi sonunda. Bu gözükmelemler, tamamıyla okuyucu içindir. Yazar, kahramanın -ki bu sayede aynı zamanda okuyucunun da- kurmaca dünyanın içine girmesini ve bir çırpıda da gerçek dünyaya dönmesini sağlar. Böylesi durumlar geçiş aracı olarak kasıtlı bir şekilde kullanılır. Öte yandan okuyucuya da bu sayede öyküdeki üstkurmacanın hissettirilmesi sağlanır. Böylece yazar, postmodernizme de uygun olarak anlatımda dil aracılığı ile bir keyfilik ve eklektik bir yapı yaratır. Bu yapı, beraberinde bir akışkanlığı da getirir. Anlatımda bir devamlılık söz konusudur. Anlatımın eklektikliği ise konu açısından tasarlanmış bir dipsizliktir. Yapıtın biçiminin ironik ve gerçeğe yaklaşımının da göreceli ve şüpheli olmasını sağlayan bütün bu özelliklerin (Eagleton, 2004:280) örnek olarak aldığımız öyküde de bir takım yansımaları olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla postmodern eserlerin doğru bir şekilde okunabilmesi ve yapıtta var olan gerçeğin okur tarafından ortaya çıkarılması belli bir metodun takip edilmesini de zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda Atay'ın "Unutulan"ının da postmodernist açıdan okunması yazarın eserde yarattığı gerçeklikten hareketle günümüz insanına ulaşılması bakımından önem arz etmektedir.

Oğuz Atay'ın "Unutulan" adlı öyküsünü postmodernist açıdan okuma

"Unutulan"da yazım tekniği, anlatımı ve içeriği ile klasik tür kalıbına sığmayan yapısal özellikler gözlenmektedir. Bu tür eserlerin özellikle dil ve anlatımında ve içeriği sunuş tarzında var olan başkalık aslında öykünün kurgusundaki tektonik olmayan yapıdan kaynaklanmaktadır (Yalçınpınar, 2003; İnan 2004). Okuyucu, öykünün başlangıcından itibaren belirgin bir düzende ilerlemeyen, sürekli gelgitlerin görüldüğü bir anlatımla karşı karşıya kalmaktadır. Çizgisel olmayan bu anlatımda, olayların yerine

durumdaki ayrıntıları ön plana çıkaran bir “çok katmanlılık” söz konusudur. Okuyucu, konuşanın kim olduğunu sık sık karıştırmaktadır. Zaman zaman araya başka anlatıcılar girmekte ve zaten atektonik bir yapıya sahip öykünün anlaşılması daha da zorlaşmaktadır. Öyküde postmodern akıma uygun olarak bir üst anlatıcı ve onu takip eden bir alt anlatıcı vardır. Bu anlatım tekniğinden kasıt öykünün bir kişinin bakış açısından değil birden fazla kişinin bakış açısından sunulmasıdır. İç diyaloglar –ya da iç monologlar- ve üst anlatıcının anlatımı karışmış durumdadır. Yazar aslında Derrida'nın “çoklu bakış açısı”nı kullanmakta ve daha öykünün başında okuyucuya bu durumu aşağıdaki cümleler üzerinden hissettirmektedir:

...

"Ben tavan arasındayım sevgilim!" diye bağırdı delikten aşağı doğru. (3. tekil anlatıcı- di'li geçmiş zaman)

"Eski kitaplar bugünlerde çok para ediyor. Bir bakmak istiyorum onlara (1. tekil anlatıcı- şimdiki zaman)

" Son sözlerimi duydu mu? (İç monolog- di'li geçmiş zaman)

...

"İyi. Durgun bir gün. Bütün hayatım boyunca sürekli bir ilgi aradığımı söylerdi birisi bana. Gülümsediğimi gösteren bir ayna olsaydı; biraz da ışık." (1. tekil anlatıcı-istek kipi)

...

"Delikten yukarı doğru bir el feneri uzandı. Fenerli elin ucundaki ışık, rastgele önemsiz bir köşeyi aydınlattı; bu eli okşadı. El kayboldu." (3. tekil anlatıcı- di'li geçmiş zaman)

"Ne düşünüyor acaba? (1. tekil anlatıcı- şimdiki zaman)

"Gülümsedi: (3. tekil anlatıcı - di'li geçmiş zaman)

"Yine mi düşünüyor?" (İç monolog - şimdiki zaman)

...

Bu tekniği kullanan yazar, aslında okuru daha uyanık tutmayı, etkin olarak metnin içine çekmeyi, anlamlandırılma sürecine katmayı amaçlamaktadır. Bu kadar çok katmanlı bir anlatım içinde okur, doğal olarak metinle bir diyaloga girecek ve her anlatıcı değiştiğinde kimin, neyi, niçin söylediğini anlama adına kendince yorumlar getirecektir. Bununla beraber içsel konuşmaların bir diğer fonksiyonu da okuyucuya içinde yaşanılan dünyanın ne kadar karmaşık olduğunu ve tamamıyla anlamayacağını hatırlatmasıdır (Sherer, Stenberg, 1988:22 aktaran Sarıbaş 2001:). Aynı şekilde, gelenekselden farklı bir biçimde, anlatım yöntemi olarak hem 1. hem de 3. tekil kişinin kullanılmasının öykünün anlatıma kattığı zenginliği, anlatıcı ile anlatı arasındaki ilişkiyi değerlendirirken Yücel şöyle betimlemektedir (Yücel, 2005:54):

"Ama bakış açısını, gözlemi ve yorumu tümlüğü içinde kavrayabilmek için bu konumun anlatıcının zamansal ve uzamsal yerlemleriyle bağıntıları içinde ele alınması gerekir"... Ne üçüncü kişi birinci kişinin özgürlük ve devingenliğine ulaşabilir, ne birinci kişi üçüncü kişinin nesnellik ve ölçülülüğüne"

Öyküdeki bir diğer postmodernist unsur da çerçeve anlatı içinde kurulan ve iç içe geçmiş alt anlatılardır. Öykünün kahramanı olan kadının, tavan arasına eski kitaplarını almak için çıkması çerçevesinde başlayan anlatımın içinde, anne ve babası ile olan ilişkileri, eski kocası ile olan ilişkileri, gençlik yıllarındaki eğlence alışkanlıkları ve nihayetinde eski sevgilisi ile olan kavgası ve kavganın sonuçlarının anlatıldığı alt anlatılar bulunmaktadır.

Yine öyküde kullanılan bir diğer postmodernist anlatı tekniği ise bilinç akımı yöntemidir. Bu yöntemde anlatıcı aradan çekilir ve karakterin kendi kendine konuşmasını, düşündüklerini olduğu gibi alıntılar (İnan, 2004).

Öyküde, tavan arasına eski kitaplarını bulmak amacıyla çıkan bir kadın ve bu kadının içinde bulunduğu durum anlatılmaktadır. Öykü boyunca kadın aradığı kitaplara bir türlü ulaşamaz. Kitaplarını ararken eski eşyalarının, hatıralarının bulunduğu torbalarla karşılaşır. Torbaların içinden çıkan resimler, gençliğinde kullandığı elbise ve ayakkabılar, karşılaştığı her nesne onu daha eskilere götürür ve bir iç hesaplaşma yaşar. Zaman zaman ironikleşen bir anlatımla birlikte, yaşadığı hesaplaşmaya bizi, okuru da katmak ister. Bu iç hesaplaşmadan kurtulup aradığı eski kitaplara tekrar yöneldiği anda ise aslında tamamen bir imge olan eski sevgilisinin cesedi ile karşılaşır. Kısa bir zaman önce kendi özünü ya da bilinç durumunu simgeleyen, sevgilisi ile yaptığı bir kavgadan sonra (İç çatışma) sevgilisi tavan arasına kaçmış ve bir daha aşağıya inmemiş kadın ise değişik bahanelerle tavan arasına çıkmamıştır. Nice zaman sonra yeniden karşılaştığı ve intihar ettiğini zannettiği sevgilisinin bedeni, halen çürümemiş ama böcekler tarafından büyük bir kısmı yenmiş bir haldedir. Bu noktada yeniden bir iç hesaplaşmaya giren kadın kahramanımız sevgilisi ile (Kendisiyle) arasındaki ilişkinin bir muhasebesini hemen oracıkta yapıverir. Anlatı, daha sonra tekrar aşağıdan kocasının sesini duyarak irkilmesi ve yaramazlık yaparken yakalanmış bir çocuk edasıyla kitap sandığına elini sokması ile son bulur. Dilindeki ve anlatımındaki başkalık dışında olağan seyreden öykü, kadının tavan arasında eski sevgilisinin cesedi ile karşılaşması ile birlikte farklı bir boyuta taşınır. Okuyucuyu tamamen yadırgatan, şok eden bir durum söz konusudur. "Gerçek yaşamda böyle bir şey olamayacağına göre anlatılmak istenen nedir?" sorusu ister istemez akla gelmektedir. Okuyucu gerçeküstü bir durumla mı karşı karşıyadır? Yoksa intihar vakasının kurmaca olduğu mu vurgulanmaktadır? Kadının:

"Ah! Kendini mi öldürdü yoksa? Olamaz! Bir şey yapsaydı ben bilirdim; her şeyi söylerdi bana."

Tümcesindeki ironik durum, gerçekte böyle bir ölüm olmadığını okuyucuya hissettirir. Sevgilinin intiharı ve cesedi üzerine kurulu anlatım, kahramanın kendi usunda yarattığı üstkurmacayı oluşturmaktadır. Nitekim öykünün ilerleyen bölümlerindeki iç konuşmalar da ironik bir biçimde böyle bir cesedin ve intiharın olmadığını okuyucuya gösterir:

...

Sonra onu bir süre görmek istemediğim halde, onun orada olduğunu bildiğim halde, tavan arasına bir türlü çıkmadığım halde onu düşündüğümü, onsuz yaşayamayacağımı biliyordu. Sonra neden aramadım? Bir türlü fırsat olmadı; her an onu düşündüğüm halde hep bir engel çıktı. Aşağıda yeni sesler, yeni gübültüler duyduğu için inmedi bir süre herhalde. Oysa biliyordu: Aramızda, hiçbir yeni varlığın önemi yoktu; konuşmuştuk bütün

bunları. Ben de onun inmesini beklemiş olmalıyım. Beni üzme için inmediğini düşündüm önceleri. Sonra... Bir türlü olmadı işte. Çıkmadım: Gelenler, gidenler, geçim sıkıntısı, yemek, bulaşık, evin temizliği 'onun' bakımı (çocuk gibiydi, kendisine bakmasını bilmiyordu), babamla annemin ölümü, bir şeyler yapma telaşı, önümde hep yapılması gereken işlerin yığılması. Orada tavan arasında olduğunu unuttum sonunda. (Onu unutmadım tabii). Ne bileyim, daha mutsuz insanlar vardı; onlarla uğraştım. Tavan arasında bu kadar kalacağını da düşünemedim herhalde. Bir yolunu bulup gitmiştir diye düşündüm. Başka nasıl düşünebilirdim?...

Yazar, okuyucunun bu üstkurmacada (İntihar eden sevgili ve cesetle yapılan muhasebede) kadının yaşamı üzerine verilen ipuçlarını bulup kadının kendi dünyasına (kurmaca dünyaya) ulaşmasını hedeflemektedir. Burada yazar, okuyucuyu tek başına bırakmıştır. Okuyucunun da metni doğru alımlayabilmek için çok dikkatli okuması, metinle bir çeşit diyaloga girmesi ve kendisine verilen ipuçlarını iyi değerlendirmesi gerekmektedir.

İnsanı çevreleyen dünyadaki her şeyin bir gösterge olduğu ve her göstergenin bir "izler oyunu" olduğu (Nabokov, aktaran Aysever, 2004:91-100) savından yola çıkarsak, burada göz ardı edilmemesi gereken nokta; sanat yapıtıyla iletişimin düşünme ile duyular ve seziler arasında gidip gelen bir diyaloga dayanıyor olmasıdır (İpşiroğlu, 2001:22). Okuduğu metinde kendisine garip gelen her simgeyi, imgeyi irdelemesini bilen ya da kendisini şaşırtan her durumu sormasını bilen okur, metnin içinden aradığı cevabı da bulabilecektir.

Örneğin, öykünün başında tavan arasına kitap aramak için çıkmak üzere olan bir kadının, durup dururken:

...

"Bütün hayatım boyunca sürekli bir ilgi aradığımı söylediler birisi bana. Gülümsediğimi gösteren bir ayna olsaydı; biraz da ışık"...

demesi metnin akışında bir kesintiye neden olan bir durumdur. Böyle bir tümceyi kullanması için bir neden de yoktur ortada. Öyle ise yazarın anlatmayı istediği şey tümcede saklıdır: Ayna ve ilgi.

Kadın, bu tümce ile tavan arasına daha çıkmadan okuyucuya yaşadığı yalnızlığın şiddetini göstermek istemektedir. O kadar yalnız ve ilgiye muhtaçtır ki yapay da olsa kendisi ile ilgilenecek biri gereklidir. Yazar, bu durumu, okuyucuda buruk bir tebessüm yaratan bir ironi ile göstermiştir: Ayna. Modern dünyada insanlarla ilgilenip onların yalnızlığına ortak olabilecek tek şey yine insanın kendisidir. Başka bir deyişle modern toplum insanı yalnızlaştırmış adeta kendi içine hapsedmiştir. Kadının ayna ile birlikte istediği diğer bir şey ise ışık. Işık sözü ile yazar okuyucuyu yarattığı kurmaca dünyaya çekmeden bir kez daha uyarmaktadır. Böylece okuyucu olarak bizlerin ilk paragrafta oluşan anlamsız, saçma ve gerçek üstü durumlar sayesinde düşünmemizi ve metne sorular sormamızı amaçlamaktadır. Işık, tanımadığımız, bilmediğimiz karanlık bir yerde çevremizi görmemize, tanımamıza, yolumuzu bulmamıza ve rahatça hareket edebilmemize yarar. Kadın aynadaki görüntüsünü görmek için başka bir deyişle kendi iç dünyasına bir bakış atabilmek için ışık istemekle aslında kendine bile yabancı olduğunu, birey olarak kendini tanımadığını söylemekte başka bir deyişle bireydeki yalnızlaşma ile birlikte yaşanan yabancılaşma olgusuna dikkat çekmektedir.

Metnin sonraki bölümü evin tavan arasında geçmektedir. Tavan arası gerçekte kurmaca bir kavramdır. Öykünün isminden de anlaşılacağı üzere tavan arası genelde insanların kullanmadıkları ya da çeşitli sebeplerle görmek istemedikleri eşyaların bulunduğu bir yerdir. Oraya koyulan eşyalar bir müddet sonra

unutulur. İhtiyaç duyulduğu anlarda bile bir eşyanın artık değil öyle oralarda bir yerlerde olduğu, varlığı bile hatırlanmaz. Kadının tavan arasındaki ilk tümceleri okuyucu ile karşılıklı bir soru-cevap diyaloguna dönüşür²:

...

Korktu; fakat yararlı olacağını düşünmek kuvvetlendirdi onu...(kime, niçin yararlı olmak?)

Belki de hiçbir şey söylemeden başarmalıydım bu işi.(neyi başarmak ne söylemek?)

Benden bir karşılık beklemiyor.(Kim beklemiyor? Ne beklemiyor?)

Ona yardım etmek mi bu? Bilmiyorum, bazen karıştırıyorum; özellikle, başımda uğultular olduğu zamanlar.(kime, yardım etmek mi?)

Onun gibi düşünmeyi bilmek isterdim.(kimin gibi?)

Bana belli etmemeye çalışarak izliyor beni. Çekiniyor. Acele etmeliyim öyleyse...(Kim var orda? Çekinen kim? Neden acele etmeli?)

Tavan arası, kadın kahramanın kendisiyle yüzleşmek için yarattığı bir düzlem, bir göstergedir. Kahramanın tavan arasında kendisini izlediğini sandığı kişi, yardım etmek istediği kişi, onun gibi düşünmeyi bilmek istediği kişi, ondan çekinen kişi, yine kendisinden başkası değildir. Yazarın "tavan arası" kavramını kullanarak okuyucuya sezdirmek istediği şey aslında "bilinçaltı" kavramı ve orada varlığını hissettiği kişi ise bilinçaltındaki "ben"dir. Bilinçaltı insanın en karanlık ve bilinmeyen yönlerinden biridir. Alman düşünürü Schopenhauer, bilinçaltını "bilinmesi olanaksız bilinç temeli" olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle bilincimizi bu bilinmesi olanaksızlar yönetmektedir (Hançerlioğlu, 2012: 174). Öykünün kahramanı olan kadın; toplum içinde yaşadığı yalnızlığı, ilgisizliği, bilinçaltında yatan bazı gerçeklerle yüzleştiği zaman aşabileceğine inanmaktadır. Tavan arasının karanlık olarak betimlenmesi ve kadının ışığa ihtiyaç duyduğunu söylemesi de yazarın, okuyucuya niçin böyle bir yüzleşmeye girdiğinin göstergesidir bir yerde: okuyucusuna, "Işığı anlamak için karanlığa girmelisin!" demektedir adeta.

Bilinçaltını temsil eden tavan arasındaki bu gezintide kadının ilk karşılaştığı nesnelere anne ve babasının resimleri ile içinde eski balo ayakkabılarının olduğu bir torbadır. Burada resimler, geçmişle ilgili anıları işaret etmektedir. Anılarında anne ve babasının geçimsizlikleri ilk aklına gelen şey olmuştur. Normalde insanın unutulmuş değerlerinden değildir anne ve baba. Ama kadın, unutmamayı istediğinden ölmüş olan anne ve babası ile ilgili hatıraları bilinçaltına atmıştır. Dönüp dönüp annesi ile babasının hiç geçinemediklerini, birbirlerini sevmediklerini, hatta mezarda bile yan yana durmak istemediklerini anlatır durur iç konuşmalarında. Bu noktada bilinçaltının önemli bir özelliğinden söz etmemiz gerekir. Amerika'da bilinçaltı konusunda uzmanlardan biri "Bir gemi düşünün, bütün tayfaları bilinçaltıdır. Her şeyi yapan onlardır. Bilinç de kaptandır. Kaptan emir verir, duygularıyla 'şunu yapma' derse, bilinçaltı ona itaat eder. Çünkü gemiyi kontrol eden esas işi yapan bilinçaltıdır." diyor. Kaptanı yani bilinci etkileyen faktörler vardır. Bunlar anne, baba, kardeşler, arkadaş çevresi, televizyon vb. Bir çocuk yapabilecekleri ile ilgili sürekli olumsuz dönütler almaya başlarsa bilinç bunu normalmiş gibi algılamaya başlar. Psikolojide buna "Kendini gerçekleştiren kehanet" denilmektedir. Bu olumsuz şartlanma, insan

² Yazarın ilgili yerdeki cümlelerine karşılık okurun aklına gelebilecek sorular parantez içerisinde verilmiştir. Alımlama estetiği kuramına göre bu türden sorular okurun metni alımlaması için gereklilik arz etmektedir.

zihnini olumsuz yönde etkiler (Gander ve Gardiner, 2004). Bu durum, öykünün bu kısmında da kahramanın, anne ve babasının aralarındaki kötü ilişkiden doğrudan etkilendiğini ve bilinçaltına “Kadın-erkek arasında hep kötü ilişkiler vardır, olmalıdır.” gibi bir somutlamayı yerleştirdiğini düşündürmektedir. Nitekim öykünün ilerleyen bölümlerinde kadının pek de dikiş tutmayan ilişkiler yaşadığını, birkaç kez evlendiğini, birkaç sevgilisi olduğunu ama hiçbiri ile geçinemediğini şu satırlardan anlıyoruz:

...

İlk kocasının gülümseyen yüzünü gördü parmağının ucunda. Aman yarabbi! Bir zamanlar evliydim ben de... sonra yine evliydim. İnsan bir günde varamıyor bir yere, ne yapalım? Nereye? Tanımlayamadığım, bir ad veremediğim duygular yüzünden ne kadar üzülmüştük. Eğildi, bir avuç resim aldı yerden: Bu resim çekilmeden önce, nasıl hiç yoktan bir mesele çıkarmıştım, sonra da yürüyüp gitmişim. Sonra ne olmuştu? Sonra... Buradasın ya... Bu evde. Demek sonra hiçbir şey olmadı onunla ilgili. Ne kötü, ne de iyi bir şey: demek ki hiçbir şey. Ama bunu hissetmedim; geçişler öyle sezdirmeden oldu ki... Hayır, düşüncelerin karıştı; basit anlamıyla sözlerin... Bununla ne ilgisi var? Fakat ben... Ondan kaçarken, nasıl oldu da birden başımı çevirip bu resmi çekirdim. Hep böyle mi durdum resimlerde? Yüksekçe bir yere oturdu, başını ellerinin arasına alıp düşünmeye başladı. Onun da yüzü kim bilir nasıldı? Herhalde ben suçluyum, resim çekilirken değil... Belki o sırada haklıydım, muhakkak haklıydım. Çok daha önce... Çok daha önce...

Dikkat edilirse yazar, birey olarak yaşadığı çalkantılarda kendisine de pay biçmekte ve “Ben de suçluydum yaşananlarda ama çok daha önce...” derken bilinçaltında anne ve babasının yaşadıkları olumsuz duruma, o durumdan dolayı bilinçaltının bilincine hükmetmesine açık bir gönderme yapmaktadır. Burada, yazarın yarattığı bilinç ile bilinçaltı arasındaki bir karşıtlık ilişkisinden de söz edebiliriz. Aile ise toplumu temsil eder. Yazarın buradaki anlatımı tarihi akış içinde gelenekselden moderne, modernden postmoderne seyahat eden bireyin toplumla olan sürekli iç çekişme macerasına ve geçmişe -geleneksele- duyduğu özleme dikkatleri çekmektedir. Torbada bulduğu ve sadece sol tekini ayağına giydiği balo ayakkabısı ise postmodernist bir unsur olan metinlerarasılık durumudur. Metinlerarasılık iki ya da daha çok metin arasında bir alışveriş bir konuşma biçimi demektir (Aktulum, 1994:322).

...

Tuvaletle gittiğim ilk baloda giymiştim bunları. Her gece biriyle dışarı çıkardım, dans etmek için Aman Allahım! Nasıl yapmışım bunu? Ellerinin tozunu elbisenin üstüne sildi. Mor ayakkabılarına baktı: Buruşmuşlar, küflenmişler. Sol ayağına giydi birini: Ölçülerin hiç değişmemiş...

Yazar, burada Charles Perrault’un ünlü masal kahramanı “Sindrella”ya gönderme yapmakta ve öykünün metinlerarasılılık düzlemini bu noktaya taşımaktadır. Sindrella da tıpkı kahramanımız gibi tavan arasında kilitli kalmış ve gelip kendisini kurtaracak prensi beklemiştir. Kahramanın her gece bir başkası ile baloya gitmesi de gerçekte bir arayışın ifadesidir ve bu durum, çocukluk döneminde yaşadığı mutsuz aile ortamının sonuçlarıdır. Kendisini koruyacak, kollayacak birini arayış. Tıpkı Sindrella gibi ayağında tek bir ayakkabı vardır. Öylece dolaşmaktadır tavan arasında. Kahramanın arayışı Sindrella’dan farklı olarak yanılgılarla devam etmiştir. İlk evliliğinin sona ermesi, tekrar evlenmesi ve buna rağmen hala ayakkabısının tekini giymiş olması bu arayışların sonuç vermediğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca “Sol ayağına giydi birini: Ölçülerim hiç değişmemiş.” cümlesi de değişmeyen

duruma dikkat çekmektedir. Bulduğu resimlere (anılara) bakarak kendisi ile yüzleşmeye, kendisine ayna tutmaya devam etmektedir.

...

Beni de kendilerini de anlamadılar. Ne kadar ağlamıştım. Aşağıda onlara bir yer bulabilir miyim? Koridorda sandık odasında... Saçmalıyorum. Onları unutmam, onları unutmam.

...

Sözü ile yine bir kesinti olmakta ve okuyucuyu yadırgatan bir durum ortaya çıkmaktadır. Yeniden ailesi ile yüzleşen kadın ironik bir şekilde hem onları unutmadığını söylemekte, hem de onlara ilişkin ne varsa hepsini kullanılmayan eşyaların konulduğu tavan arasına kaldırmaktadır. Tam bir rahatsızlık durumu ile karşı karşıya olan kahramanın, resimlere başka bir yer aradığında yine ironik bir biçimde bulunduğu yer ise sandık odasıdır.

...

Resimleri karıştırdı: Ne kadar çok resim çektirmişim yarabbi! Çoğu da iyi çıkmamış. Gülümsedi: O zamanlar ne kadar uzunmuş etekler! Çirkin bir uzunluk. Duruşlar da gülünç Kim bilir hangi filmde? Arakamı dönüp yürüyormuş gibi yapmışım da birden başımı çevirmişim. Kime bakmışım acaba?...

Kahraman, resimlerdeki pozları eleştirirken aslında toplumsal bir eleştiri yapmakta ve modern toplum bireylerinde var olan yapmacıklığa, doğaldan uzaklaşmanın getirdiği soğukluğa vurgu yapmaktadır.

...

Ne kadar çok resim çektirmişim yarabbi! ...Kim bilir hangi filmde?...

derken, bireylerin hayat karşısında çaresizlik içinde koşturup dururken kendi kimliklerini edinememelerini eleştirmektedir yazar. Sürekli bir özentili ile taklit yaparak ya da bir şeylerin yapay uydusu gibi yaşamayı eleştirmektedir: "Çoğu da iyi çıkmamış"

Tam da bu noktada söylediği bu ironik tümce ise insanda buruk bir tebessümle birlikte bir umutsuzluk yaratmaktadır.

...

Aynı elbiseyle bir resim daha. Yanımda biri var. Resim çok tozlanmıştı. Tozlu da olsa tanıyor insan kendini...

Yine burada da ironik bir anlatımla karşılaşmaktadır. "Tozlu da olsa tanıyor insan kendini" derken yazar modern toplumdaki bireyin, yabancılaşmasına ve benlik yitimine alaylı bir yaklaşım içindedir.

...

Parmağımı ıslattı diliyle; tozlar önce çamur oldu, sonra... İlk kocasının gülümseyen yüzünü gördü parmağının ucunda. Aman yarabbi! Bir zamanlar evliydim ben de... sonra yine evliydim. İnsan bir günde varamıyor bir yere, ne yapalım? Nereye? ...

Burada yazar, metinlerarasılığı bir kez daha kullanarak yeniden "Sindrella" masalına gönderme yapmaktadır. Evlenmiş ayrılmış sonra yeniden evlenmiş, arayışları hiç bitmemiş, bir türlü aradığı sevgiliyi bulamamıştır. Bu noktada kahramandan hareketle modern yaşamdaki kadınların yaşadığı bunalımlara, arayışlara yönelik bir eleştiriden de söz edebiliriz. Nitekim psikologlar da bu durumu "Sindrella Sendromu" olarak adlandırmaktadırlar. Colette Dowling'in "çağdaş kadının bağımsızlık korkusu" üzerine yazdığı kitapta "Sindrella Sendromu", Collette Dowling tarafından "içsel özgürlüğünü elde etmekte çekinik olan kadınların, yaratıcılığını ve içindeki gücü kullanamayışı, bastırılmış korku ve olguları" olarak tarif edilmiş kompleksin adıdır (Dowling, 1999).

...

Korku; fakat yararlı olacağını düşünmek kuvvetlendirdi onu... Feneri bu garip yığına doğru tuttu. Korkuyla geri çekildi: Biri vardı orda, oturan buir. Feneri alıp bütün gücüyle deliğe kaçmak istedi, kımıldayamadı. Korkusuna rağmen fenerle birlikte, ona yaklaştı. Ne yapmışsa korkusuna rağmen yapmıştı hayatı boyunca... Her şeyi bildiği halde duyulanamayan bir ifade. Görünüşüme bakma, içim öldü artık diye korkuturdu beni. İnanmazdım...

Hikâyedeki kadının da tavan arasına girerken yaşadığı korku, ya da kahramanın tavan arasında kendisi ile yaptığı yüzleşmeler sırasında yaşadığı korkuyla mücadele etmesi; bu sendromun birer belirtisidir. Kahramanın arayışlarını toplumdaki kadın rolünden hareketle ve kadının aileye ya da yeni ailelerin inşasına etkisi noktasında hareketle bakmak, anlamlandırmak önem arz etmektedir. Zira kurtuluşu kendisinde değil bir başkasında arayan kişinin günün sonunda yine "kendisine, geçmişine, bilinçaltı"na dönmesi toplumsal rolün çözülemeyen iç hesaplaşmalarına dair izler taşımaktadır. Bu durum; toplumda kadınların inisiyatif kullanarak kendi hayatlarını yeniden düzenlemeleri yerine hayatlarında hep bir kurtarıcı beklentilerinin bir eleştirisi olarak da özetlenebilir.

Öte taraftan bu sendromun düzgün bir aile ortamında yetişmemiş baba figürünün silik ya da yok olduğu ailelerin kız çocuklarında görülen ruh hali olması da dikkate değer bir durumdur. Bu durumda kahramanın yaşadığı benlik yitiminden, yalnızlıktan ailesi de -başka bir deyişle toplum da- suçludur. Ailesi ile yaptığı iç hesaplaşmada da yazar bu durumun altını çizmektedir. Yazarın toplumla özdeşleştirdiği aile kavramında "baba" toplumdaki aydınların göstergesidir. Ailenin reisi baba olduğuna göre toplumun reisi de aydınlardır. Yazar toplumun reisi olan aydınların toplumu yönlendirebilecek etkililiği, dirayeti gösteremediğinden şikâyet etmektedir. Bireyin yalnızlaşması, yabancılaşmasına neden olan olgulara tepki koyması gereken aydınlar öylesine siliktirler ki yoklukları ile varlıkları anlaşılammaktadır. Bu durum, "Acaba birey durmadan birbirleri ile didişip duran aydınları unutup/yaşamından çıkartıp tavan arasına kaldırmakta haklı mıdır?" sorusunu gündeme getirmektedir.

...

Bir an önce kitaplara ulaşmak istedi, geriye doğru bu sonsuz yolculuk bitsin istedi. Eski balo ayakkabısını ayağından çıkarmaya çalıştı. Sonra arkası kapalı yumuşak terliklerini bulamadı bir türlü...

Artık kahramanımız bu yüzleşmenin bir an önce bitmesini beklemektedir. Sindrella sendromundan ise kurtulmayı hala başaramamıştır. Kapalı yumuşak terliklerini araması ise yine bilinç ile bilinçaltının karşılaştırmasıdır. Kahraman; bilinçaltındaki kendisini koruyacak ve kollayacak bağımlısı olduğu bir erkeğe duyduğu gereksinim ile kendi ayakları üzerinde duran, bağımsız, özgür ve birey olmanın bilincindeki kadın arasında gidip gelmektedir. Tavan arasında karşılaştığı ve eski sevgilisi olduğunu söylediği kişi ise yazarın kendi benliğinden başka bir şey değildir aslında:

...

Tozlanmış, örümcek bağlamış; tavan arasındaki her şey gibi. Kitap sandığına ver resim tahtalarına örümcek ağlarıyla tutturulmuş eski bir heykel gibi. Sağ kolu bir masanın kenarına dayalı; parmakları kalem tutar gibi aşağı ayrılmış, boşlukta. Dizleri titredi, dişleri birbirine çarptı, ayağının altından kayıp gitti döşeme; kayarken de ayağına çarpan resim masası devrildi. Kol yine boşlukta kaldı: Örümcek ağlarıyla tavana tutturulmuştu. Bu eliyle ne yapmak istedi: Bir şeyler mi yazmaya çalıştı? Ne yazık, hiçbir zaman bilemeyeceğim. Sol yerdeydi., bir tabanca tutuyordu. Ah! Kendini mi öldürdü yoksa? Olamaz! Bir şey yapsaydı ben bilirdim; her şeyi söylerdi bana. Öyle konuşmuştuk. Beni bırakmazdı yalnız başıma...

Bu bölümde kaybettiği benliğinin betimlemesini yapan yazar bireyin yaşadığı kimlik kaybını bir nevi intihar olarak algılamaktadır. Bir yandan toplumdaki yoz değer yargılarına, özentiyeye tepki duyan öte yandan kim ne der kaygısı ile yaşamaya çalışan kahraman; resimleri de devirerek düzene karşı çıkmış ama bu esnada zemin de ayağının altından kayıp gitmiştir. Nitekim öykünün son bölümünde bireyin kaybolan benliği ile yaptığı yüzleşme vardır artık:

...

Sonra hatırladı: Bir gün tavan arasına çıkmıştı eski sevgilisi, şiddetli bir kavgadan sonra. İkisinin de, artık dayanamıyorum, dediği bir gün. Ayrıntıları bulmaya çalıştı: Belki de büyük bir tartışma olmamıştı. Biraz kavgalıydılar galiba. Gülümsedi Bu biraz sözüne kızardı. Onu tavan arasında bırakıp sokağa fırlamıştı. Öleceğini hissediyordu. Peki ama neden? Bilmiyordu; duygunun şideeti kalmıştı aklında sadece. Sonra 'onu' görmüştü sokakta: Bütün mutsuzluğuna, kendini zayıf hissetmesine, ölmek istemesine rağmen 'onun' gözlerindeki ilgiyi, insanalıp götüren başkahlığı fark etmişti nedense. O gün eve yalnız dönmüştü tabii. Ne kadar daha çok gün eve yalnız döndüm onda sonra da. Şimdi karşımda konuşuydu. 'Ne kadar dah çok' olur mu? Deseydi. Titreyen dizlerinin üstüne çöktü, el fenerini tutu onun yüzüne: Gözleri açıktı, canlıydı. Bakamadı, başımı karanlığa çevirdi. Sonra baktı yine; onu, ölüm kalın meselelerinde yalnız bırakmayan gücünden yararlandı yine. Hiç bozulmamış; geç kalmasaydım böyle olmazdı belki. Üzüldü. Fakat hiç değişmemiş; son gördüğüm gibi, gözleri bile açık. Yalnız, gözlerin bu canlılığında bir başkalık var: Her şeyi bildiği halde duygulanamayan bir ifade. Görünüşüme bakma, içim öldü artık diye korkuturdu beni. İnanmazdım. Öyle şeyler bulup söylerdi ki öldüğü halde. Belki beni izliyor yine. Yerini değiştirdi. Benimle ilgili değilsin diyerek üzerdim onu. Hayır bakmıyor bana. Belki de düşünüyor. Birden konuşmaya başladı. Bütün bunları ne zaman düşünüyorsun diye sorardım ona...

Sonuç bölümünde bilinç ile bilinç altının savaşımı sürmektedir. Eski sevgiliye ilişkin betimleme sevgilinin Sağ elindeki kalemle bir iletişim kurma isteği olduğunu ama başaramadığını göstermektedir. Öte taraftan sevgilinin tabanca ile intihar etmesi ama sağlak olmasına rağmen bu işi sol eliyle yapması bize sağ ve sol kavramlarının da birer imge olduğunu göstermektedir. sağ el, bireyin bilinç düzlemini sol el ise bilinç dışılığı anlatmaktadır. Bireyin bilinci sağduyuyu temsil ederken sol yanı yani bilinçaltı ise bireyin gizli kalmış kusurlu yanlarını göstermektedir. Diğer taraftan sevgili kendini asarak zehirleyerek yüksekte atlayarak değil de tabanca ile intiharında manidardır. Tabanca burada diğer yöntemlere göre daha yeni ve modern olan bir aracı -teknolojik araç- işaret etmektedir. Yazar bu betimleme ile de modernizmin bireyi öldürdüğüne dikkatleri çekmek istemiş olabilir.

Sonuç

Çalışmanın sonuçları, postmodern döneme ait bir eser olan “Unutulan” adlı öyküden hareketle modern yaşamla birlikte yalnızlaşan bireyin modernizm yüzünden derin sancılar yaşadığını ve bireylerin bu yalnızlaşma sonucunda kendi içi dünyalarında yaptıkları hesaplaşmanın ise modern zaman insanların yaşadıkları huzursuzlukları ortaya koyar nitelikte olduğunu göstermektedir. Öte yandan özellikle öykünün analizinde ortaya konulan “Sindrella Sendromu” saptaması da önemlidir: Bu saptamaya göre modern zamanların idolleri, bireyleri bağımlı hale getirmiş ve bu bağımlılıklar da kişilikleri silip yok etmiştir. Kişilikleri ile birlikte değerlerini ve erdemlerini de kaybeden modern zaman insanı; risk alamayan, kendi başına karar veremeyen verse de “Ya başaramazsam!” korkusu ile harekete geçemeyen ruhsuz, şuursuz bireylere dönüşmüştür. Çalışmanın ortaya koyduğu bir diğer önemli sonuç ise postmodern eserleri okuyabilmek için *metinlerarasılık*, *bilinç akışı*, *kurmaca*, *üstkurmaca*, *anlatı*, *altanlatı*, *içmonolog*, *üst anlatıcı*, *alt anlatıcı*, *çoklu bakış açısı*, gibi kavramların okur tarafından iyi bilinmesinin gerekliliğidir. Zira yazar eserini ortaya koyarken bu ve bunlara benzer tekniklerinden yoğun olarak yararlanmaktadır. Bu türden metinleri okumak/anlamak, bu kavramlara ve kavramların kullanılmasına ilişkin beceriye sahip olmayı gerektirmektedir.

Sonuç olarak; iyi bir edebiyat okuru olmanın yolu, hangi metni, nasıl okuyacağımızın iyi bilinmesinden geçer. İnce'ye göre toplumun okumaya verdiği değer, o toplumun ne kadar okuyucusu olduğuyla doğrudan ilgili değildir, olamaz da. Zira çok sayıda okuyucuya sahip olmaktan daha önemlisi okuma eyleminin nasıl bir süreç olduğunu iyi bilen ve anlamlandırma sürecine doğrudan katılan bireylere sahip olmaktır (İnce, 2012). Ne kadar okumak gerektiğini bilmek kadar neyi, nasıl okumamız gerektiğini de iyi bilmek gerekir. Modern ve postmodern eserlerde yazar, yapıtını bitirdikten sonra okuyucunun gelip eserin içindeki anlamı -gerçekliği- keşfetmesini bekler. Dolayısıyla Türkçe ya da edebiyat eğitimi, bireye/öğrencilere değişik türlerde eserleri okutmakla başlamaz. Onlara neyin, nasıl okunacağını göstermekle başlar (İnce, 2012). Postmodern döneme ait eserleri okumak için bu dönem eserlerini okumaya yardımcı olacak türden kuramlardan faydalanmak gereklidir. “Alımlama Estetiği” gibi okur merkezli kuramlar bu türden yapıtları okumak-anlamak için biçilmiş kaftandır. Özellikle edebiyat derslerinde okur merkezli kuramlarla yapılacak çözümleme çalışmaları, öğrencilerin metne nasıl yaklaşması gerektiği konusunda rehber olmakla kalmayacak aynı zamanda okurların okuma zevki kazanmasını da sağlayacaktır.

Kaynakça

- Aksoy, N. (2001), *Türk Romanında Yenilikçi Yönelişler, Çağdaş Türk Yazını*, yayına hazırlayan Zehra İpşiroğlu. İstanbul : Adam.
- Aktulum, K., (1994), *metinler arası nedir? Tanım- kuram*, Kuram Dergisi.
- Atay, O. (2022), “Unutulan”, *Korkuyu Beklerken*. İstanbul : İletişim.
- Aysever, R. L. (2004), *Bu Çağın Metinleri*, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, cilt 21, sayı 2, Ankara
- Birkök, M. C. (1998), *Modernizmden Postmodernizme: Yeni Problemler*, https://www.academia.edu/18282313/Modernizmden_Postmodernizme_Yeni_Problemler
- Dowling, C. (1999), *Sindrella Kompleksi*. İstanbul : Öteki.
- Eagleton, T. (2004), *Edebiyat Kuramı Giriş*. İstanbul : Ayrıntı.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi* (7. Baskı). Ankara: İmge.
- Hançerlioğlu, O. (2012). *Felsefe Ansiklopedisi, Kavramlar ve Akımlar*. Cilt 1. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- İnan, Ruhi. (2004), gökkubbedesöylenmemişhiçbirsözyokturgillerdenbirroman ya da Oğuz Atay'ın tutunamayanlar'ında postmodern izdüşümler, Milli Eğitim Dergisi Sayı 163, Ankara.
- İnce, B., Boztilki G., Özcan E. (2012). Necati Mert'in Zamansız Hikayelerinde Aile Özlemi ve Bir Huzur Figürü Olarak Çocuk. Türk Edebiyatında Sakarya Sempozyumu, (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum)
- İpşiroğlu, Z., (2001), Alımlama Boyutları ve Çeşitlemeleri Yazın. İstanbul : Papirüs.
- Menteşe, O.B, (1995 Mart), "Sanatta ve Edebiyatta Postmodernizm", Türk Dili, Sayı 519.
- Özdemir, (1999), Yazınsal Türler. Ankara : Bilgi.
- Sarıbaş, T. (2001) Ahmet Hamdi Tanpınar öyküsünde zaman-bilinç-bilinçaltı çatışması: bir örnek:yaz gecesi, <https://www.ulkucudunya.com/index.php?page=haber-detay&kod=1276>
- Yalçınpınar, Z. (2003), Tutunamayan İnsanın İzinde Yürüyen Roman, <http://home.arcor.de/oguzatay/zy-t.htm>
- Yücel, T. (2005), Yazın Gene Yazın. İstanbul : Can.

Adres

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

Address

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

21. Nurettin Topçu'nun fikirleri etrafında Sabahattin Ali

Emrah SEFEROĐLU¹

APA: Seferoğlu, E. (2022). Nurettin Topçu'nun fikirleri etrafında Sabahattin Ali. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 307-314. DOI: 10.29000/rumelide.1104538.

Öz

Sabahattin Ali bireysel ve toplumsal iletişimsizliği, çatışmaları anlatılarının temel ekseninde kurgulayan bir sanatkârdır. Onun kişileri gelenek, kùltür ve ekonomik problemler ile kuşatılmış beklenti ve amaçlarını gerçekteştirmeyen birer iletişimsizdir. Bu iletişimsizlik, hem birey hem toplum merkezli yoksunluklar ve soyutlanmışlıklar temeline dayanır. Yazarın eserlerinde de temeli toplumsal olan bireysel açmazlar anlatılır. Toplumla iletişim eksenin farklı şekilde yansıtıldığı Cumhuriyet Dönemi Türk edebiyatının ve düşünce dünyasının öncü isimleri Sabahattin Ali ve Nurettin Topçu zat ideolojik yönlerle çekilen fakat aynı ideali paylaşan iki sanatkârdır. Kendi medeniyetinin kudretinin bilincinde olan Türk aydınları duruşlarının nasıl görüldüğü ile değil düşüncelerinin bıraktığı izlerle yer edinirler. Bu bağlamda aynı coğrafyanın aynı ÷lküde buluştuğu fakat farklı ideolojik çevrelerde olumlandığı yapıda iki sanat adamı da eserleriyle birbirlerini kuşatırlar. Nurettin Topçu düşünce dünyasında toplumda var olan kùltürce normalin sınırı olarak belirtilen çizgi aşılmaz ve değerler bütünü şeklinde tasvir edilir. Sanatkârların görünümleri biçimleri de ideolojik anlamda farklı çevrelerde yankı bulur. Çalışmada fikir adamı olarak Nurettin Topçu'nun düşünceleriyle Sabahattin Ali'nin yazın hayatındaki yeri, yaşamındaki duruşu birbirleriyle benzer ve farklı yönleri incelenecektir.

Anahtar kelimeler: Nurettin Topçu, Sabahattin Ali, ideoloji, kùltür dünyası

Sabahattin Ali around Nurettin Topcu's ideas

Abstract

Sabahattin Ali is an artist who fictionalize the individual and social miscommunication, conflicts in his narrations' main center. His personas are the miscommunication one which can not make expectations and purposes of which is surrounded tradition, culture and economical problems happen. This miscommunication is based on deprivations and isolations of both individual and social centered. In his works, individual dilemmas whose base is social are narrated. This problematic issue which specifies all structure elements in works also consists the examples of psychosis and hysteria forms occuring in society. Individual behaviors/deviations which gets out of the line stated as a border of cultural normal are encounteres in every society. Sabahattin Ali and Nurettin Topçu, the leading names of Turkish literature and world of thought in the Republican Period, in which the axis of communication with the society is reflected differently, are two artists who are drawn to opposite ideological directions but share the same ideal. Turkish intellectuals, who are aware of the power of their own civilization, take their place not by how their stance looks, but by the traces of their thoughts. In this context, in the structure where the same geography meets the same ideal but is affirmed in different ideological circles, two artists surround each other with their works. In the world

¹ Öğr. Gör. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rektörlük Türk Dili Bölümü (Rize, Türkiye), emrah.seferoğlu@erdogan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9164-2604 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104538]

of thought, Nurettin Topçu is depicted as an insurmountable and a set of values, which is defined as the limit of the normal by the culture existing in the society. The appearance of the artists also echoes in different circles in the ideological sense. In the study, Nurettin Topçu's thoughts as a thinker and Sabahattin Ali's place in his life in literature and his stance in his life will be examined in similar and different aspects.

Keywords: Nurettin Topçu, Sabahattin Ali, ideology, culture

Giriş

Yazmak sadece bir eylem değildir. Yazar yaşadığı zaman ve kendinden sonraki art zamanları etkilediği ölçüde var olur. Nurettin Topçu ve Sabahattin Ali aynı arzunun farklı görünümleridir. Nurettin Topçu fikirleri bir edebiyat tasavvuru değil aynı zamanda bir varoluş öyküsüdür. Topçu, yönelişler veya eğilimlerin insan hareketlerini bir gayeye doğru yönelten ruhsal kuvvetler olduğunu ifade eder ve yönelişleri; şahsi ve bencil yönelişler, içtimai ve özgeci yönelişler, üstün ve ideal yönelişler olmak üzere üçe ayırır. Üstün ve ideal yönelişlerin konusunun kendimizin ya da bir başkasının iyiliğini istemekten ziyade bunlardan bağımsız olarak kendiliğinden iyi olan şeyin aranması olduğunu açıklar. Bu yönelişleri hakikat aşkı ile sanat, ahlak ve din duyguları olarak sıralar. Topçu'ya göre sanatkâr, kendini heyecanlarına bırakan biri olmaktan ziyade bilakis kendine hâkim olan, duygularını değişmez ve ahenkli şekillere sokabilen insandır. Edilgen değil, etkin durumdadır. Sabahattin Ali'nin "milli mistik" duruşlar² içinde yer alması da bu etkin durumu ile açıklanır. Nurettin Topçu; "batan bir dünya nizamının enkazı üzerindeyiz. Yeni bir nizam, ahlâkta, hukukta, sanatta, dinde ve devlette insanlığa dayanacak yeni temeller bulmak zarureti neslimizin zayıf omuzlarını şiddetle sarsıyor"³ der, bahsedilen nizam söyleminin izlerini "milli mistikler" himayesinde örneklendirir. Nurettin Topçu; şiirde, resimde, tiyatrodaki, heykelde ifade edilen beşerî heyecanla öfkeli birinin yüz, el, kol hareketleri; kaçan bir kalabalığın haykırmaları vb. duyguların dışı vurumu arasında önemli bir fark olduğunu belirtir. Topçu, Batı'da 18. yüzyıl itibarıyla gelişip derinleşen pozitivist-materyalist düşünce sistemlerine nispetle, insanın tekil olarak toplumsal derinliği olan bir varlık olmasını unutmadan, günden güne yabancılaşan ilişkiler ağı içinde çözümsüzlüğün karşısına moral değerleri ve ahlaki prensipleri işaret eden spiritüalist bir çizgiyi koymakla tavrını netleştirir. Ona göre Batı düşüncesi insanı insanın kurdu olarak göreliliği beri ne felsefenin, ne de pratik aklı eleştiriye tabi tuttuğunu iddia eden ideolojilerin geniş kitleler üzerinde etkisi kalır. O, Batı medeniyetine yüksünerek var olan yozlaşmada sanatın ve sanatçının en temel kültürel bellekleri ortaya çıkarmasını ister. Bu bağlamda Sabahattin Ali ile istemleri farklı dönemlerde aynı dilekleri barındırır. "Biz istiyoruz ki, bu memlekette yapılan her iş, üç beş kişinin çıkarına değil bu toprakları dolduran milyonların yararına olsun. (...) Biz istiyoruz ki şu topraklar ve onun üzerinde yaşayan insanlar, hiçbir yabancı devletin oyuncağı olmasın, (...) Dünya işlerinde politikamız, şunun bunun kölece peşinden gitmek değil, bu milletin selametini en iyi sağlayacak yolları müstakil olarak seçmek şeklinde kendini gösterecek"(Ali, 1947: 1) Kendi medeniyetinin kudretinin bilincinde olan Türk aydınları Sabahattin Ali ve Nurettin Topçu, duruşlarının nasıl görüldüğü ile değil düşüncelerinin bıraktığı izlerle yer edinirler.

² Bkz. Nurettin Topçu, *Millet Mistikleri*, Editör Ezel Erverdi ve İsmail Kara. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2017.

³ Bkz. Kızılkaya, Ramazan, "1. Türkiye Ahlâk Şurâsı Sonuç Bildirisi", Düzenleyen Türkiye Yazarlar Birliği ve İstanbul Ticaret Odası, İstanbul 16-17 Ocak 2010, 19.01.2010, [http://www.tyb.org/sura.nsf/news_detail.php_id=2727/FILE/pdf\(05.04.2010\)](http://www.tyb.org/sura.nsf/news_detail.php_id=2727/FILE/pdf(05.04.2010)).

Anadolu'nun iki sanatkârı

Sanat eseri ile ahlak sonsuza çevrilmiş ideal duygulardır. Sevme kabiliyetimiz bencil ve özgeci duyguları aşarak bizi idealin sonsuz bölgesine götürür. Orada sanatla ahlakın eserleri meydana gelir. Nurettin Topçu'ya göre sanat gibi ahlak da menfaat gözetmez. Ahlakta başkalarına faydalı olmak sonuçtur. Ahlakı sanata yaklaştıran başka bir karakter de her ikisinde görülen hürriyet ve yaratıcılıktır. İlimde belli metotlar, gayeye götürücü belli yollar vardır. Sanatta bu yollar önceden çizilip sınırlanmamıştır, herkesin aynı yollardan geçerek eserini ortaya koyması istenmemiştir. Sanatçı eserini hazırlarken geçeceği yolu kendi seçer. Tekniği ile üslubu gibi sevinçleri ve acıları da kendisindedir. Bir olay karşısında ahlakî davranışın ölçülerini seçmekte de sanattaki gibi bir hürriyet vardır. Mesela kimsesiz çocukları doyurmak gibi onlara iş bulmak, okutmak ve terbiyelerini sağlamak da ahlakî davranışlardır. Bu davranışlardan herhangi birini öbürlerine üstün tutmak, herkesin kendi hür iradesinin kararıyla olacaktır. Sabahattin Ali de edebiyatın ve sanatın belirli bir misyonu olduğunu düşünür bu görevi; her zaman samimi olmak, toplumu ilgilendiren konularda, toplumun yararına olacak eserler ortaya koymak olarak belirtir. Yazara göre; “Sanat bütün teferruatıyla hayatı ihtiva etmeli, insanda yaşamak, insan gibi yaşamak, daha iyiye, daha yükseğe, daha temize doğru koşarak yaşamak arzusunu, hatta ihtiyacını uyandırmalıdır. Hulâsa sanat gaye değil vasıta. Gaye hayattır”(Ali, 2016: 44). Sanatçının gayesi bütün teferruatıyla insan hayatıdır. Hikâye ve romanlarındaki gerçeklik bu anlayış çerçevesindedir. Sabahattin Ali, ağa, eşraf, devlet, köylü ilişkileri içindeki sosyal adaletsizliği, geri bir ekonomik düzenin ve baskıcı bir yönetimin doğurduğu yoksulluğu, çaresizliği; ekmek, su, toprak uğruna ölen, öldüren, hapsilere düşen insanların yazgısını sergileyerek okurlarını bu toplumsal sorunlar üzerinde düşünmeye çağırır. İnsanları daha iyiye daha doğruya daha güzele yükseltmek, onlarda bu yükselme arzusunu uyandırmak ister. *Bahtiyar Köpek* hikâyesinde,

“Niçin hep acı şeyler yazayım? Dostlar, yufka yürekli dostlar bundan hoşlanmıyorlar. Hep kötü, sakat şeyleri mi göreceksin?” diyorlar. Hep açlardan, çıplaklardan, dertlilerden mi bahsedeceksin? Geceleri gazete satıp izmarit toplayan serseri çocuklardan; bir karış toprak, bir bakraç su için birbirlerini öldürenlerden; cezaevlerinde ruhları kemirile kemirile eriyip gidenlerden; doktor bulamayanlardan; hakkını alamayanlardan başka yazacak şeyler, iyi güzel şeyler kalmadı mı? Niçin yazılarındaki bütün insanların benzi soluk, yüreği kederli? Bu memlekette yüzü gülen, bahtiyar insan yok mu?” (Ali, 2006b : 88)

biçiminde kendi insanın sorunlarını, gözlemleyerek kalemini yaratan Sabahattin Ali, Nurettin Topçu'ya göre olması gereken sanatçı algısının kendisidir. Nurettin Topçu, sanatçının hayat karşısında iki zıt durumdan birini tercih ettiğini düşünür. Sanatçılar ya hayata koşmakta ya da hayattan kaçmaktadırlar. Hayata koşanlar arasında Nietzsche ve Guyau'yu görür. Guyau'ya göre sanat, “hayatın sanatçıdan taşım etrafa yayılmasıdır” (Guyau, 1928: 56). Hayattan kaçanlar ise iki gruptur. Bir grup hayat olaylarının dışına çıkmakta, hayata kendi kendisini itham ettirmekte huzur bulur. Böylelikle hayatın pençesinden kurtularak kurmacanın dünyasına, sanata sığınır. Bunlar, hayat için sanat anlayışını benimseyenlerdir. Topçu bu noktada şu değerlendirmede bulunur:

“Balzac, Flaubert, Baudelaire ve Verlaine gibi sanatkarlar, sanatı din haline getirerek, onun dünyasında ruhlarına kurtuluş aradılar; dünyamızı dar ve kasvetli bularak, kendi hayallerinin dünyasına geçtiler ve o dünyayı sevdiler. Bunların kuvvetli realizmi, hayatımızı ret ve itham için bir vesika, bir protesto mahiyetinde anlaşılmalıdır. Balzac'taki haşin ve merhametsiz alay ihtirası, Flaubert'in ruhundan hayata serpilen ürpertici ve tatlı karanlık, Baudelaire'in küfürbazlık vecdi, Verlaine'de ruhumuzu tırmalayan alaycı gayz, bu sanatkarların korkunç realitenin içinde yaşarken ona düşmanlıklarının ifadesidir” (Topçu, 2006a: 114).

Hayattan kaçan diğer grup ise sanatlarına değil sonsuzluğa sığınanlardır. Hayatlarına ait sefaletlerin mutlak devasını sonsuzlukta arayanlardır. Topçu; bu gruba Schiller, Wagner, Beethoven, Mallarme ve

Michelange gibi sanatçıları dâhil eder. Bu görüşünü de sanatçılar hakkındaki şu değerlendirmeleriyle açıklar:

“Beethoven, beşinci senfonisinde, hayat ve kaderin tehditleriyle darbeleri altında bunalarak adım adım yıkılan iradenin sonradan, sonsuzluktan gelen gizli bir kuvvetle ayaklanarak meşum kaderi nasıl ayakları altına aldığı anlatmıştır. Sembolizmin asıl kurucusu olan Amerikan şairi Edgar Poe, ‘Sanat eseri, sonsuzluk dünyasına açılmış bir penceredir.’ diyordu. Ressam Cezanne, güneşi yeniden yaratmak istediğini söylüyor ve meydana getirdiği eserlerin aynı işi yaptığına inanıyordu. Michelange hayatının sonlarında, eserleriyle ilâhî varlığa vücut vermek gibi çılgın bir arzuya kendini kaptırmıştı”(Topçu, 2013: 64).

Bu gruptakiler sanat için sanat anlayışını benimsemişlerdir. Milli Mistik aydınları arasında gösterdiği Sabahattin Ali toplumu algılayışı, yansıtması açısından ise hayatın sanatçıdan taşıdığı grup arasında – birinci grupta- yer alır. Toplumu iyileştirme çabasıyla kendi oluşu önceleyen iki sanatkar da aydın sorununu aynı bakış açısıyla işler.

“Her şeyden evvel, bütün insanları ve bilhassa bu yurdun dört bucağında, sekiz yüz yıldan beri hemen hiç değişmeyen bir hayata rağmen, içinde tükenmez manevi hazineler taşıyan bu milleti delice seviyordum. Her sene üç dört ay köylerde kasabalarda dolaşarak onların arasına katılıyor, ancak o zaman sahiden yaşadığımı, sahiden yaşayan insanlar arasında olduğumu fark ediyor ve senenin diğer aylarında bundan kuvvet alarak çalışıyordum. Yollarda şoförlerle, hanlarda köylü kadınlarla, kasabalarda ve şehirlerde işçilerle, Köy Enstitüleri’nde, içlerindeki o tükenmez hazineyi dışarıya vurabilmek imkanını bulmuş çocuklarla haşır neşir olduğumda, kafamda ümitler beliriyor, onlara hizmet edebilmek isteğim dayanılmaz şekilde artıyordu” (Ali, 2004: 96).

Hayatın sanat ve felsefeden saçılan bir eylem olduğunu aktaran Nurettin Topçu’nun hikâyeciliği ve kendi toplumuna bakış açısı, edebiyat penceresinden Sabahattin Ali ile ortak paydada yer alır. Anadolu coğrafyası ve halkı iki yazarın da tutunduğu kimliktir. Yazarların kalemleri, Anadolu kimlik düşüncesinin homojen tarzda inşasına yöneliktir. Bu nedenle Sabahattin Ali’nin hikâyelerinde üç aydın tipi bulunur: Anadolu insanı ve coğrafyasını görgüsüz ve kaba olarak gören; uyum sıkıntısı çeken aydınlarla birlikte sözde Anadolu’ya hizmet etmek isteyen; gerçekten halka hizmet etme amacı güden aydınlar birlikte görülür. Nurettin Topçu’nun hikâyelerinde ise daha çok Anadolu’ya hizmet etme, Anadolu insanını eğitmek amacıyla görev yapan aydınlar görülür. Fakat Topçu’nun genellikle aydınların bu çabası halkın eğitimsizliği ve bir takım çıkarıcı insanların yönlendirmeleri sonucu olumlu netice vermez. Sabahattin Ali’nin hikâyelerinde Anadolu’ya ve Anadolu insanına küçümseyici bir şekilde yaklaşan aydınların yanı sıra, halka hizmet etme ülküsüyle hareket eden idealist aydınlar da vardır. Nurettin Topçu’nun hikâyelerinde ise büyük şehirden Anadolu’ya giden aydınlar daha çok Anadolu’yu kalkındırmak arzusuyla hareket ederler.

Tematik birliktelik

Nurettin Topçu sanatın alanına geçebilmek için sezgiden yola çıkan inanç konusunda, sezginin kendi kendisini açıklamaya kâfi gelmeyeceğini söyler. Şekil için şekil, sanat için sanat gibi formüller, şekillerine verilen anlam içinde hiçbir şey ifade etmezler. Sanata tam bir kendiliğinden oluşla ulaşamayacağını düşünen Topçu, okuyucuların veya dinleyicilerin, bir tesadüfle karşılaştığı bir sanat eseri karşısında titremesine karşılık sanatkarın, eserini yaratan heyecanı tesadüfen bulmadığını şu şekilde ifade eder:

“Bu heyecan sanatçı tarafından istenmiş ve aramış bulunmuştur; bu demektir ki, kendisinde sanattan önce gelen bazı şeyler, sanat aşkıdan önce bulunan bir aşk vardır. Sanat eşyada değil, insandadır. Sanatın özü, kesinlikle eşyanın insan tarafından görünüşünde, yani bir sezgide değil, belki insanın ta kendisinde, iradesinin derin ve tabir caizse aşkın hareketinde barınmaktadır. Bir muhtevası olmaksızın sezgi boştur, saf hâline indirgenmiş bir duyumdur, daha başka bir şey değildir. Şayet o tek

basına sanatı verseydi; sanat, boşluğu dolduran bunca şekillerin basit bir oyunu olacaktı. Bu ise derin manası olmayan şekilleri yeniden yan yana koymak üzere kesip biçmekle yetinen, saf şekille oyalanan sanat, aşağı yukarı sahte veya sunî sanat denilen şeydir. Fakat hakikî sanatkâr, sanatta başka bir şey arar; eşyanın kendi üzerinde kurtarıcı etkisi olduğuna inanır. Bu bir çeşit büyü veya bir hakiki imandır ki, akılla ilgisi olmayan şekillerle etkisini yapar. Sanatkâr, onların her birinden kurtuluşunu istemek üzere, tabiattaki nesnelere canlandırmağa çalışır. Bu kurtuluş iradesi, sanatkârın işinden önce gelen bu itiraf, bizi sezgiden imana geçirir ve sezginin kendisinde, insan kalbinde onu canlandıran mistik bir imanın varlığını kabul eder” (Topçu, 2002:151).

Nurettin Topçu; iradenin kendi başına eksik, kusurlu ve kendine karşı samimiyetsiz olduğunu, önce bütün kâinatı sonra bir sıçrayışta onu aşarak kendini tamamlayacak olan tabiatüstünü istediğini, varlığın sinesinde her yerde kendini tamamlayabilecek olan yegâne şeyi aradığını ve tam bir yanılgı sonucu sanki kendini mükemmel olmayan durumdan kurtarabilecek tek varlıkmış gibi bir varlığa bağlandığını, bu kurtarıcı vehimden, insanın bütün iradî kuvvetleriyle kendinden başkasına sığınması demek olan aşkın doğduğunu söyler (Şık, 2008: 22). Sabahattin Ali ve Nurettin Topçu'da aşk, benliğin kendi konusu hâline girerek mahiyet değiştirmesidir. Konu olan varlık onu aldatmaktan ve bizzat kendisinin aynı şekilde eksik ve güçsüz bir varlık olduğunu bildirir. Sabahattin Ali ve Topçu'ya göre sanatçı, eskiden varlıklara bel bağlıyordu, şimdi de kendi yarattığı hayallere bel bağlamaktadır; böylece bütün iradî kuvvetleriyle bir boşluğa asılıp kalmaktadır. İki yazara göre de sanatın konusu, varlıkla yokluk arasında bir seçim hâline gelir ve sanatın gerçek dünyası, âdetâ yokluğun eşdeğeri olur. Sanatkâr üst üste yığılmış ve ağırlaşmış irade kuvvetlerinin bir çeşit izdüşümü hâlinde varlıklar dünyasının her tarafına aşkı koyduktan sonra, birlik olunca imanını belirleyen irade kuvvetlerinin bütünüyle harap oluşlarını, dünya varlıklarının, yani bitmemiş, noksan varlıkların uçurumunda harap oluşlarını seyreder. En fazla açılmış olan içsel melodi, aşk ile ölüm arasında bir gidip bir gelme hâlini alır. Sabahattin Ali'deki ve Nurettin Topçu'daki aşk var olan gerçekliğin her zaman görünen yüzü ise, ölüm de öteki yüzüdür.

Topçu için büyük eser, konusu ne olursa olsun içinde aşkı yeşertebilen eserdir. Sabahattin Ali de Türk edebiyatında aşkı yeşertebilen yazarlardandır. Aşk temasını ele alan on sekiz hikâyenin on ikisinde aşk teması işlenir. *Değirmen*, *Kurtarılamayan Şaheser*, *Kırlangıçlar*, *Viyolonsel*, *Köstence Güzellik Kraliçesi*, *Gramafon Avrat*, *Selam*, *Hasanboğuldu* hikâyelerinde platonik karakterde aşk teması işlenir. “Bende artık kuvvet yok, akıl yok, düşünce yok, yalnız aşk var” (Ali, 2016: 19) der. Sabahattin Ali hikâyelerinde sevgililerin mutlu olmaması, aşkların sürekli hüsrarla bitmesi söz konusu iken aşka duyulan hürmet azalmaz. Yazar Konya hapishanesinde kız arkadaşı Ayşe'ye yazmış olduğu 4.5.1933 tarihli mektupta şöyle der: “Dünya Yüzüne çıkar çıkmaz aşk buhranlarına yakalanacak değil misin?” (Korkmaz, 2016:113) Nurettin Topçu; hayat aşkını, tabiat aşkını besler ve hepsinde insan aşkının aranması gerektiğini söyler. Topçu, haksızlıkları, hoyratlıkları anlatan iki eserden *İnce Memed*'i soğuk ve ölü bulurken *Karamazov Kardeşler*'i sıcak ve canlı bulmaktadır. Bunun nedeni ise ikincisinde ebediliğe susamış bir kalbin sesinin duyulmasıdır (Topçu, 2002:160). Topçu, milli bir sanat oluşturmanın ilk adımını bir felsefe oluşturmak olarak görür. Bu felsefe oluşturulduktan sonra sanatkârlarımızın yapacağı iki şey vardır:

“Biri, her sanatkârın kendi sanat alanında hatta diğer sanatlarda garbın ve bütün insanlığın büyük hareketlerine yaklaşmak, onları ruhuyla ve tekniğiyle tanımaya çalışmak, onları öğrenmek için ömrünü harcamaktan çekinmemektir. Diğeri ise ruhunun selametini aramak olacaktır” (Topçu, 2002:161).

Nurettin Topçu, Sabahattin Ali'yi de içinde gösterdiği milli mistikler grubunda, sanatkârın en yüksek faaliyetinde, dinî mistiklikte görülen hâdiselere benzeyen mesela, ilahî lütuf veya mağfiret, sesli ve sessiz

dua, ahlaki temizlik, çile çekme, içsel bunalımlar, kendinden geçiş duyulur ve sanatçının hayali temaşa, ve ved hâli gibi hadiselerle karşılaşmayı ümit ettiğini belirtir:

“Alfred de Musset şiirini ilâhî söze verilmiş bir cevap olarak kabul etmekte değil midir? ‘Tanrı konuşuyor, O’na cevap verilmesi gerekir’ diyordu. Şayet sanat eseri sesli duaya özdeş bulunuyorsa, sanatkârdaki hazırlık safhası bazen bütün hayatı dolduran bir sessiz dua temrini icap ettirmektedir. Ahlaki temizlik, Poe’nun anlayışında olduğu gibi derin bir şefkat temin eden bu duanın sonucudur” (Topçu, 2002:152-153).

Sanatkârda, tamamıyla mistik bir fenomenolojinin varlığını ortaya koyan Nurettin Topçu, bununla birlikte, sanatkârın mistikliğinde bir eksikliği kaydetmeyi gerekli görür. Ona göre;

“Yetersiz lütuf, kabul edilmemiş dua, mükemmel olmayan temizlik, yarı samimi temaşa ve coşkunluk ve nihayet ilâhî mevcudiyetin eksikliği, bütün bu noksanlıkların sebebi tektir; sanatkârın, Üstün İrade’ye, tayin edici İrade’ye boyun eğmek amacıyla, benliğinden ve eşyaya bağlılık iradelerinden vazgeçme hususunda gösterdiği gittikçe büyüyen imkânsızlığıdır” (Topçu, 2002:169).

Sanatkârın ruhunun selameti kendi kendini, bir nevi eserde yaratmasıyla oluşturduğu hâldir. Her sanatkârın ufukları başka renkler ve başka seslerle yüklüdür. İnsanın, toprağın, tarihin bunda hissesi vardır. Bu özellikleri yakalamak, kendini bulmak, sanatta şüphesiz birincisinden daha önemli ve esaslı bir iştir. Taklit kolaydır ama sanat taklit edilmez. Bunu başarabilen, insanlık içinde büyük sanatkâr ve büyük adam, hürmete layık milli sanatkâr hüviyetini kazanan insandır. Topçu’ya göre “cemiyet” şuursuz kalabalıkları ifade eder. Çoğunluğun iradesi yoktur. İrade, özünde bireyseldir. Kalabalıklar, bireysel iradenin en büyük düşmanıdır. “Herkes kendisine tapılmasını istiyor, zaferin heykeli olmak istiyor. Ben bu heykeli kırmak istiyorum. Tapılmak, alkışlanmak istemiyorum. İrademin eserini, insanların arasında görerek uzak ve gizli yerden sadece seyretmek istiyorum” (Topçu, 2006b: 89). Sabahattin Ali de Topçu gibi insanların gözünden topluma bakmak sosyal dengesizliğin sonuçlarını ortaya koymak ister. 1928-1930 yılları arasında romantik karakterli hikâyeler yazsa da Almanya’dan döndükten sonra sosyal fayda temalı hikâyeler kaleme alır.

“Hiçbir şeye ısınmıyorum.(..) Dünya çok güzel muhakkak... Dünya çok enteresan, bu da muhakkak... Fakat ben bir türlü ‘buranın malıyım!’ diyemiyorum. Kati hiçbir hareket yapmama imkân yok, çünkü bir rüya âleminde gibiyim ve sanki manevi dalgaların sürüklenişine tabiyim... Bütün varlığım bir şey istemek, bütün varlığım bir şeye koşmak bana gülünç geliyor. Her şeyimi bağladığımı zannettiğim şeyleri bile, tıpkı bilmediği bir şeye elini uzatan fakat annesinin ‘Bırak!’ diye bağırması üzerine birden bire ve korkuyla bırakan bir çocuk gibi en ufak bir vesile ile bırakacağımı zannediyorum. Belki bırakamam; fakat içimde böyle bir gevşeklik var, hiçbir şeye tam kıymetini verememekten doğan bir lakaytlık..” (Korkmaz,2016: 69)

Sabahattin Ali, Nurettin Topçu’nun sanat ve sanatçı hakkındaki fikirlerinin izdüşümüdür. Yaşadığı toplumu kendi ile bütünleştirirken kalıcı olmanın yalnızca halkın yansımasının bulunduğu sanat ile olacağını ifade eder. “O halde, bu yeni edebiyatçıların kalıcı olabilmesi için, şiirde olsun, nesirde olsun, yazarın kafatasının dar ve ukala hududunu aşip halka yükselmesi şekil ruh ve fikir itibariyle bir güç oluşturması lazımdır (Sabahattin Ali’den akt. İlhan, 1935: 57). Sabahattin Ali’nin en gerçekçi ve en toplumcu özelliklere sahip kabul edilebilecek hikâyelerinde bile, içten içe çarpan hassas bir kalbin atışları duyulur. Kalbin sesinin olduğu bir yerde, romantik veya psikolojik unsurların olmaması mümkün değildir. Zaten hikâyelerdeki asıl çatışma da insanın bu romantik, sevecen, duygulu yanı ile dış dünyanın-toplumun acımasız kanunları arasındaki farklılıklar üzerinde kurulur. Sabahattin Ali ‘olması gereken’ ile ‘olan’ arasındaki çatışmadır. Olması gereken, hayatı kucaklayan bir perspektifle var yaşamakken olanlar ise hayatın bireyi yok sayıp, bitime götürdükleridir. Sabahattin Ali’nin hikâyelerinde insan, hiçbir zaman tek başına kötü değildir. İnsanı kötü yapan içinde yetiştiği çevrenin sosyo-kültürel ve sosyo ekonomik şartlarıdır. *Değirmen* öyküsünde köylüler, tavuk çalan çingeneleri

şikâyet ettikleri halde yine severler. *Arap Hayrı*'de makam, mevki ya da herhangi bir statü olmadan insanın özüne inanma söz konusudur. *Ses* öyküsünde *Sivash Ali* karakteri Anadolu insanın örneğidir. *Uyku, Pazarcı, Kanal, Kurtla Kuzu, Bir Cinayetin Sebebi* hikâyeleri insan sevgisinin gereklerini taşır.

“Cemiyet içinde aldıkları mevki ve vazifenin onlara verdiği şahsiyet, tabiatın şekil verdiği asıl benliklerini o kadar gerilere itmiştir boğmuştur ki kendileri bile bu asil benliklerini aramağa kalksalar, herhalde içlerinde karanlık bir boşluk, bir kargaşalıktan başka bir şey bulamayacaklardır” (Ali, 2016b : 43).

Kanal'da susuz ve çorak Anadolu bozkırlarında “parça parça elleri, yanık derili yüzleri, kenarları çok kırışık gözleriyle çalışarak inatçı topraktan bir lokma ekmek sökülmeye uğraşan” (Ali, 2016a: 113) insanların acılı trajedileri anlatılır. *Apartıman, Arabalar Beş Kuruşa, Ayrılan* hikâyelerinde çocuk bedenlerin çalışmasını aktarır. Çocuk beden gücü ile çalışma, toplumdaki gelir adaletsizliğinin gösterebilir. Üç hikâyede de beş kuruş için hakları verilmeyen, istismar edilen, sömürülen çocuklar anlatılır. Yazar yaşadığı topluma kayıtsız kalmaz. Nurettin Topçu'nun aydın olma biçimini hikâyelerinin bütününde yansıtır. Sabahattin Ali hikâyelerinde devlet gücünün, kanunların hep haksız güçlülere yana kötüye kullanıldığı, istismar edildiği aktarılır. *Bir Orman Hikâyesi, Kazlar, Sıcak Su, Asfalt Yol* gibi hikâyelerde toplumun düzenini bozan, yozlaşmış bireyin bilinçli sorumsuzluğu ele alınır.

Sonuç

Nurettin Topçu'nun meselelere bakışı Sabahattin Ali'nin bakış açısıyla örtüşür. İki sanatkarın da görüşlerinde sosyalistlerin birçok köy romanında yalnızca dindar insanın haksızlık yapan, namus düşmanı, tefeci, hırsız vb. çirkinliklerin oluşturucusu şeklinde gösterilmesi eleştirilir. Gerçekçi olduklarını iddia eden bu yazarlar tamamen ideolojilerine hizmet ederler ve olayları tek yönlü ele alırlar. Sabahattin Ali de bu yazarlar arasında sıkça gösterilir. Yalnız Sabahattin Ali'nin hikâyelerinde de Nurettin Topçu'nun hikâyelerinde de din istismarcıları kıyasıya eleştirilir ama bunun faturası dine, Anadolu insanına kesilmez. Nurettin Topçu'da İslam doğru anlaşılıp doğru yaşandığında insanlığa huzur getirecek tek çıkar yol olarak verilir. Sabahattin Ali'de insanın eğitilmesi ve sosyal adaletsizliğin sebepleri Anadolu insanın yaşam değerleri, var oluşları değildir onlara dayatılan öteki konumlandırmalarıdır. Nurettin Topçu'yu diğer yazarlardan ayıran diğer bakış açısı farklılığı ise eserlerinde dramatik yapının, sınıf ilişkileri veya benzeri çelişkiler şeklinde değil bir “ahlak” meselesi olarak belirmesidir. Sabahattin Ali, Nurettin Topçu'nun mesele olarak öne sürdüğü tutumların doğru ekseninde yer alır. Yüzlerini aynı yöne çeviren fakat zıt –ideolojik- yönlerden öne çıkarılan iki farklı algının ortak söylemlerini taşırlar.

Kaynakça

- Ali, Sabahattin (1947). “*Ne İstiyoruz?*” *Marko Paşa*, S.10,10 Şubat, s.1. İstanbul.
- Ali, Sabahattin (2004). *Mahkemelerde*, Hazırlayan: Nüket Esen, Nezihe Seyhan, İstanbul: Yapı Kredi.
- Ali, Sabahattin (2005). *Öyküler, Şiirler ve Oyun: Sırça Köşk*, İstanbul: Yapı Kredi.
- Ali, Sabahattin (2015). *Marko Paşa Yazıları ve Ötekiler*, İstanbul: Yapı Kredi.
- Ali, Sabahattin (2016a). *Değirmen*, İstanbul: Yapı Kredi.
- Ali, Sabahattin(2016b). *Sırça Köşk*, İstanbul: Yapı Kredi.
- Aygün, İhsan(1935). “*Gençler Diyor ki*” (Anket), Yücel, S.8, 1. İstanbul: Teşrin. 1935.
- Başdan, Aziz Nesin (1949). *Sabahattin Ali Özel Sayısı*, , yıl:1, s.24, İstanbul.
- Guyau, Jean Marie (1928). *Sanat Musahabeleri*, İstanbul: Devlet Matbaası.

Korkmaz, Ramazan (2016). *Sabahattin Ali İnsan ve Eser*, İstanbul: Kesit.

Reşid, Muzaffer (Yaşar Nabi)(1936), *Sabahattin Ali ile Bir Konuşma*, Varlık Dergisi, s.264, İstanbul.

Şık, Fadime (2008). *Bir Filozofun Edebi Kimliği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Topçu, Nurettin (2002). *İsyân Ahlakı*, çev. Mustafa Kök, Musa Doğan, İstanbul: Dergâh.

Topçu, Nurettin (2006a). *Felsefe*, 3.basım, İstanbul: Dergâh.

Topçu, Nurettin (2006b). *Var Olmak*, 5.bas., İstanbul: Dergâh.

Topçu, Nurettin (2013). *Yarınki Türkiye*, İstanbul: Dergâh.

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

22. Sezer Ateş Ayvaz'ın öykülerinde postmodern unsurlar¹**şafak KAYABAŐI²****Öznur ÖZDARICI³**

APA: Kayabaşı, ř. & Özdarcı, Ö. (2022). Sezer Ateş Ayvaz'ın öykülerinde postmodern unsurlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 315-339. DOI: 10.29000/rumelide.1104545.

Öz

Türk edebiyatında postmodernizm akımının etkileri ilk olarak 1970'li yıllarda kendini gösterir. 1980'li yıllarda etkileri artarak devam eden bu akım, 1990'lardan sonra öykülerinde postmodern anlayışın baskın olduğu öykücülerin varlığıyla hızlı bir gelişme ortamı yakalar. 1956 doğumlu olan Sezer Ateş Ayvaz'ın ilk çıkan öykü kitabı *Aynalarda Yaz* yayımlandığı yılın 1988 olması ve içinde birçok postmodern unsur barındırması itibarıyla yazara 1990'lardan sonra öykülerinde postmodern anlayışın baskın olduğu öykücüler arasında öne çıkan bir isim olma özelliği kazandırır. Türk edebiyatına *Aynalarda Yaz* kitabından sonra *Yeryüzü Taksim*, *Tamiris'in Gecesuçları* ve *Küllenmiş Bir Kuşu Yakalamak* olmak üzere toplam dört öykü kitabı ile katkı sağlayan Sezer Ateş Ayvaz bütün yapıtlarında postmodern unsurları baskın olarak kullanır. Sezer Ateş Ayvaz öyküleri modernizmin zıtlastığı geçmişe arkasını dönmeme; bütündeki, zaman ve mekândaki kırılma ve parçalanma; eril dili tahrif edip yeniden düzenleyerek okurun zihninde yeni tasarımlar ve duygu değerleri oluşturmak suretiyle postmodernizmle birlikte öne çıkan kuramlar olan yapı sökümler, alımlama estetiği ve feminist eleştiri kuramından yararlanma özellikleriyle postmodernizmdir. Postmodern yazımı temsil eden kullanımlar olan üst kurmaca, ironi, bilinç akışı, metinler arasılık, bakış açısı ve anlatıcı çeşitliliğiyle sağlanan çoğulculuk öykülerin ihtiva ettiği diğer postmodern unsurlardır. Yazarın başvurduğu postmodern yöntemler öykülerin içeriğini zenginleştiren, yeni anlam katmanları yaratarak anlatımı derinleştiren, tematik gücü arttıran, sanatçının farklı alanlardaki birikimlerini yansıtan oldukça işlevsel özelliklere sahiptir.

Anahtar kelimeler: Sezer Ateş Ayvaz, öykü, postmodern

Postmodern elements in the stories of Sezer Ateş Ayvaz**Abstract**

The effects of the postmodernism movement in Turkish literature first appeared in the 1970s. This trend, whose effects continued to increase in the 1980s, caught a rapid development environment after the 1990s with the presence of storytellers whose stories were dominated by postmodern understanding. Born in 1956, Sezer Ateş Ayvaz's first story book, *Aynalarda Yaz*, was published in 1988 and it contains many postmodern elements, making the author a prominent name among storytellers whose stories were dominated by postmodern understanding after the 1990s. Sezer Ateş Ayvaz, who contributed to Turkish literature with a total of four story books, namely *Yeryüzü Taksim*, *Tamiris'in Gecesuçları* and *Küllenmiş Bir Kuşu Yakalamak*, after the book *Write in Mirrors*,

¹ Bu çalışma Dr. Öğretim Üyesi Öznur ÖZDARICI danışmanlığında şafak KAYABAŞI tarafından yapılan "Sezer Ateş Ayvaz'ın Hikâyeciliği" (2022) başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, MEB (Kayseri, Türkiye) sfk.kybsi@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3382-7357 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104545]

³ Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Kırıkkale, Türkiye), oznur_ozdarici@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5772-2624

predominantly uses postmodern elements in all of her works. Sezer Ateş Ayvaz's stories are about not turning her back on the past, where modernism is in opposition; fracture and fragmentation in the whole, in time and space; By distorting and rearranging the masculine language, creating new designs and emotional values in the mind of the reader, it is postmodern with its features of benefiting from the theories of deconstruction, reception aesthetics and feminist criticism, which are the prominent theories with postmodernism. Metafiction, irony, stream of consciousness, intertextuality, perspective and pluralism provided by the diversity of the narrator, which are the uses that represent postmodern literature, are the other postmodern elements that the stories contain. The postmodern methods used by the author have very functional features that enrich the content of the stories, deepen the narrative by creating new layers of meaning, increase the thematic power, and reflect the artist's experience in different fields.

Keywords: Sezer Ateş Ayvaz, story, postmodern

Giriş

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde felsefeden edebiyata, mimariden resim ve müziğe, sinemadan tiyatroya birçok alanda etkili olmuş, olmaya da devam eden bir akım olan postmodernizm, akli ön plana çıkaran modernizme duyulan güvenin sarsıldığı bir dönemde onun bir sonraki aşaması sayılabilecek yeni bir sürecin adıdır. Modern dönemde:

“Bilimin gösterdiği muhteşem gelişme, doğayı açıklamada ulaştığı muazzam başarı, bilimsel yönetime duyulan güveni arttırmış, giderek evrenin bütün sırlarının bilinebileceği inancını güçlendirmiştir. [Modernizm], geçmişin felsefi öğretileri üzerine düşünmeyi bir ideal olarak almamış, nesnel ve evrensel bilim anlayışını öne çıkarmış, insan aklına aşırı güvenmiştir. [...] Modern insan, aklını kullanmayı başarabilen, buna cesaret edebilen insandır. Bu yaklaşımın temel savı, insanın içindeki tanrısal ışığı temsil eden aklın, insanın yegâne yol göstericisi, yegâne aydınlatıcısı, yegâne rehberi olduğu inancıdır.” (Taşdelen, 2007: 54-55).

Modernizmin netleştirmeye çalıştığı dünyaya başka bir gözle bakan postmodernistler, bu dünyada sadece *bulanıklık/karmaşa* görürler. Yani postmodernizm öncelikle evrenin bir kaos olduğunu, bu kaosa bir anlam verilemeyeceğini ve de bu durumun hiçbir formülle açıklanamayacağını söyler (Sağlık, 2007: 88). *“Akıl almaz teknolojik olanakların yarattığı bilişim ortamında yaşanan gezegensel bir kültür kargaşasının, kültürel/ulusal sınırların birbiri içinde eridiği bir dönemin adı”* (Ecevit, 2016: 58) olan postmodernizm *“insanların oluşturduğu dünyaya ya da insan deneyimine özgü nihai hakikat arayışlarının sonunu; sanatın siyasal ya da misyonerce iddialarının sonunu; egemen üslubun, yerleşik sanatsal ölçütlerin, sanatsal kendine güvenin estetik zeminine ve sanatın nesnel sınırlarına yönelik ilginin sonunu ilan eder.”* (Bauman, 1996: 143).

Liotard *Postmodern Durum* isimli kitabının “Giriş”ini *“Bu incelemenin konusu, en gelişmiş (ileri) toplumlarda bilginin durumu. Bu durumun “postmodern” diye adlandırılmasına karar verilmiş”* cümleleriyle başlatır (2014: 7). Bilginin *“giderek güç için, iktidar elde etmek için istenen bir nesne, küresel rekabetin bir parçası konumuna”* geldiğini söyler (Liotard, 2014: 15).

Akl ile üretilen *“atom bombası insanlık için kusursuz, günahsız bir dünya vadeden modernizmin elinde patlayıp insanlık ve dünya yerle bir ol[unca] [...] gerçekliğin gerçekliğini yitirdiği düz zeminde gerçek artık kendisi olarak değil en fazla imgesiyle ele alınmaktadır.”* (Şakar, 2006: 90-91). Postmodernizmi doğuran bu durum bir edebî metinde gerçek ile yalanın, doğru ile yanlışın, güzel ile çirkinin rahatlıkla yan yana kullanılabilmesini sağlar. Nedensellik ortadan kalkar. Başkalarına kendi

değerlerini empoze etmeye çalışmayan postmodernizm “iyi gibi-kötü gibi, güzel gibi-çirkin gibi, doğru gibi-yanlış gibi” şeklinde ifade edilebilecek bir değerler belirsizliğini yansıtır (Taşdelen, 2007: 56-57).

Lyotard’a göre postmodern en basit haliyle “üst-anlatılara karşı inançsızlıktır.” (2014: 8). Üst-anlatısal meşrulaştırma düzeneğinin eskidiğini, metafizik felsefenin bunalıma düştüğünü ifade eden Lyotard “anlatısal işlevin işleyenlerini, büyük kahramanı, büyük tehlikeleri, büyük serüvenleri ve büyük hedefi” yitirdiğini, anlatısal, ama aynı zamanda, her birinin “sui generis (kendine özgü) pragmatik değerler taşıyan, gösterici, normlayıcı, betimleyici vb. dilsel öge bulutları halinde dağıl”dığını, her birimizin bunlardan birçoğunun kavşağında yaşadığımızı, ille de istikrarlı, kalıcı dilsel yapılar kurmadığımızı; kurduklarımızın özelliklerinin de mutlaka iletilebilir olmadığını, “pragmatik dil parçacıkları” ile anlatılabilir olduğunu, “birçok farklı dil oyunu”nun mevcut olduğunu; bu durumun “öğelerin çeşitliliği” anlamına geldiğini söyler (2014: 8). Farklılıkların, alt kimlik ve değerlerin yadsınmadığı postmodern doku içinde her bir tarzın, her bir değer yeri vardır. Dinsel duygu için de aynı şey söylenebilir. Ancak bu tutum dine karşı bir eğilim değil postmodernizmdeki “hem o hem de o” anlayışının bir gereğidir (Taşdelen, 2007: 58).

“Modernizm, ciddiyeti öne çıkarırken postmodernizm gülünç olmaktan çekinmez, eseri ciddiyetten arındırır, dalga geçebilme becerisi gösterir. Modern dünya tanımlanmış, açıklanmış belirli bir dünyadır. Postmodern dünya ise tanımlanmamış, belirlenmemiş, açıklanmamış sinsi bir dünyadır. Bu sinsi dünyanın içinde önel ve tekil bakışlar, çoğul anlamlar, belirsizlikler dolaşmaktadır. [...] Bütün değil, bütünü oluşturan öğeler öne çıkmaktadır. [...] Bütündeki, zaman ve mekândaki kırılma ve parçalanma, postmodern anlatıya giderek şizofrenik bir karakter kazandırır.” (Taşdelen, 2007: 59-60).

Postmodernizmde insanların tek tipleştirilerek hizaya sokulmasına karşı çıkılır. Tek tipleştirmede dil çok önemli bir enstrümandır. Geçmişten bu yana kullanılagelen “dili içinden mayınlamak, minörleştirmek [gerekir]. Onun kurallarını bozmak, onu başka anlatım şekillerine koymak, kelimelerin anlamlarını sabitliğinden kurtarırken aynı zamanda cümlelerin sözdizimsel sabitliğini de bozmak, sanat yapmanın yeni biçimi” olmalıdır (Akay, 2005: 112). Böylelikle aynı ile başka arasında sürekli bir ayırım yapan ve başkayı sürekli olarak dışlayan Batı felsefesine (Megill, 1998: 449) “yapısökümcüler[in] başka/ötekinin farkında olunması gerektiğini” (Sağlam, 2012: 278) işaret etmesine benzer bir tutumla öteki olana bakışın temizlenmesi gerektiği vurgulanır.

Türk edebiyatında postmodernizm akımının yansımaları ilk olarak 1970’li yıllarda kendini gösterir. “İlk avangardist Türk romanları, modern ve postmodern özellikleri aynı metinde bir arada taşırlar edebiyatımıza. Postmodern romanın modernist özelliklerden büyük ölçüde yalıtılmış örnekleri [...] ilk kez doksanlı yıllarda ortaya çık”mıştır (Ecevit, 2016: 86). “Postmodern edebiyatın yeni konu ve temalarını dil ve edebiyat, toplum ve birey, yabancılaşma, iç dünyaların yıkılması, anlatılandan başka bir gerçekliği olmayan bir hikâyenin anlatılışı, [...] modern toplumsal güçlerin egemen olmadığı, kişinin/insanın değerinin çok azaldığı bir dünyanın görünümünü oluşturur.” (Külahlıoğlu İslam, 2004: 330-331).

Oğuz Atay’ın 1975 yılında çıkardığı *Korkuyu Beklerken* isimli hikâye kitabı postmodernizmin başarılı bir örneğidir. Atay “yeni, modernist ve hatta post-modernist romanı, bütün ayrıntıları ile, Türkçede ilk uygulayan roman ve hikâye yazarıdır. Eserlerini yazdığı yıllar revaçta olan bütün gelenek ve usullere karşı çıkmıştır.” (Kabaklı, 2002: 803). Külahlıoğlu İslam kendilerine yeni ifade yolları arayan kimi sanatçıların kısmen de olsa postmodernizmin bazı özelliklerinden yararlanarak yazmayı denediklerini ifade ederek bu kategoride Yusuf Atılgan, Nazlı Eray, Selim İleri, Murathan Mungan ve Nazan Bekiroğlu’nu sıralar (2004: 331). Necip Tosun; Tomris Uyar, Nezihe Meriç ve Mustafa Kutlu’nun birer

postmodern öykücü sayılmayacaklarını söylemekle birlikte bu sanatçıların 80'den sonra kaleme aldıkları öykülerinde postmodern etkilerin görüldüğünü ifade eder. "1990'lardan sonra öykü yayımlayan genç kuşakta ise postmodern anlayışın baskın olduğu kimi öykücülerden söz edilebilir. Bunlardan Nazan Bekiroğlu, Murat Gülsoy, Müge İplikçi, Suzan Samancı, Özen Yula, Murat Yalçın öne çıkan isimler olurlar." (Tosun, 2007: 76).

Sezer Ateş Ayvaz ve postmodernizm

Türk edebiyatına *Aynalarda Yaz* (1988), *Yeryüzü Taksim* (2000), *Tamiris'in Gecesuçları* (2005) ve *Küllenmiş Bir Kuşu Yakalamak* (2015) olmak üzere dört öykü kitabı ile katkı sağlayan 1956 doğumlu Sezer Ateş Ayvaz ilk kitabı *Aynalarda Yaz*'ın 1988'de yayımlanması itibarıyla 90'lı yıllara konumlandırılacak bir yazardır. Cumhuriyet Gazetesi Kitap Eki'nde yayımlanan röportajında *Aynalarda Yaz* kitabı ile ilgili olarak:

"Benim söylemem yadırgansa bile, bir tespiti söylemeden geçemeyeceğim: 90'ların öyküsünün de bir anlamda işaret fişeği sayılabilir *Aynalarda Yaz*, sonrasında ortaya çıkan eğilimlerin bir tür habercisidir, bana göre. Biçim arayışları, üst kurmaca, parçalı anlatım, öykü içinde öykünün vurgu kazandığı bir öyküleme tekniği... 90'lar ve sonrası diye kendine özgü bir öykü anlayışı varsa eğer, ilklerinden biridir." (Öztop, 2008: 10).

tespitinde bulunur. *Aynalarda Yaz* kitabı okura okuduğu metnin kurgusal olduğunu kabul ettiren, bakış açısının sürekli değiştiği, öykü içinde öykünün anlatıldığı, bir öykünün kendi içinde bir diğer öyküyü erittiği ve dönüştürdüğü (Aktulum, 1999, s. 41) bir kitap olmasıyla çok çeşitli postmodern özellikler içerir. Necip Tosun'un 1990'lardan sonra öykülerinde postmodern anlayışın baskın olduğu öykücüler olarak öne çıkardığı yazarlar arasına Sezer Ateş Ayvaz isminin dahil edilmesi mümkündür. Çünkü bu yazarların ilk öykülerinin yayınlanma tarihi Sezer Ateş Ayvaz'ın 1988 yılında çıkardığı ve postmodern özelliklerin baskın olduğu ilk öykü kitabı *Aynalarda Yaz*'dan kısa bir süre sonraya tekabül eder. Sezer Ateş Ayvaz'ın ilk eserinin yayımlanma tarihi 1988'e karşılık Suzan Samancı ilk eserini 1991'de, Özen Yula 1993'te, Murat Yalçın 1995'te, Nazan Bekiroğlu 1997'de, Müge İplikçi 1998'de, Murat Gülsoy 1999'da yayımlar.⁴ *Aynalarda Yaz* kitabı yazara Türk edebiyatında 90'lar ve sonrası hikâye anlayışının ilk temsilcilerinden olma özelliği kazandırır. Öykülerinde postmodern unsurların baskın olmasıyla birlikte modernizmin etkileri de görülen Sezer Ateş Ayvaz'ın bu tutumu sonraki çıkardığı üç öykü kitabında devam eder.

"24 Ocak kararları, 12 Eylül, 80'li yıllar ve sonrasında Türkiye'de aydın-yazar büyük bir şok yaşamaktadır. Değişip gelişeceğine inandığı toplum çok uzaklara gitmiş, kendisi yankısı olmayan bir ses olarak bir adacıkta yaşamak durumunda kalmıştır. Burada sadece devletin 12 Eylül'ü ve onun askeri iktidarının yapıp etmeleri nedeniyle değil, ilerlemesi ve daha eşitlikçi bir dünya için öncülük ettiği toplumla da epistemolojik bir kopuş söz konusudur. [...]"

Toplumcu gerçekçi poetika artık ne yazın ne de düşüncede egemendir.

1980 sonrası edebiyat "kanon"unda, farklılık, belirlenmezlik, temsil niteliğinin yitimi, metinler arası ilişkiler diye özetlenebilecek postmodern özellikler söz konusudur." (Ateş Ayvaz, 2017, s.y.).

diyen Sezer Ateş Ayvaz için postmodern, modernin ihmal ettiği ya da yeterince öne çıkarmadığı kategorilerin vurgu kazanması anlamına gelir. Yazar konuyla ilgili düşüncelerine şöyle devam eder:

"İhmal edilen kesim ve kavramların vurgu kazanması, ikincilleştirilenin, bastırılanın, önemsiz kılınanların politikaya ve yazına dahil edilip öne çıkarılması küçümsenmemeli elbette. Ama edebiyat söz konusu olduğunda bu yeni zaman estetiğinin ihmal edilmişliklere ağırlık verirken, çok

⁴ Yazarların ilk eserlerinin yayımlanma tarihine Ahmet Yesevi Üniversitesi'nin *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*'nün taranması yoluyla ulaşılmıştır. <http://teis.yesevi.edu.tr/> (Erişim Tarihi: 29/11/2021)

önemli tarihsel gerçeklik boyutlarını ve çelişkileri dışarda bıraktığını, ihmal ettiğini söylemek mümkün.” (Ateş Ayvaz, 2017: s.y.).

Ateş Ayvaz'ın öyküleri nedensellik ve tarihsel gerçeklik bağından hiç kopmamalarıyla modern karakter taşıırken bütündeki, zaman ve mekândaki kırılma ve parçalanmanın postmodern anlatıya kattığı şizofrenik karakterin öykülerinde görülmesi yazara postmodern bir kimlik kazandırır. Modernizmin zıtlaştığı geçmişe arkasını dönmeyen yazar bu tutumuyla da postmodern çizgide yer alır. Osmanlılar ve Cumhuriyetçilerin “çelişki ve çatışmalarının yakın tarihimizde yarata geldiği trajediye dikkat çekerek, toplum ve tarih bilincimizi öteki olana bakışın temizlenmesi yönünde bir vurguya yönlendirme”nin gerekli olduğunu düşünür (Ateş Ayvaz, 1994: 37). Umberto Eco'nun bilimde “Ekim Devrimi” olmayacağı söyleminden (Eco, 2001: 221) hareketle sanatta da Ekim Devrimi olmayacağını, her yazılan metnin geleneği bilmek ve ona eklenmek zorunda olduğunu ifade eden yazar düşüncelerine şöyle devam eder:

“1980’lerde öykü yazmaya başlayanlar sanıyorum bu çatışmayı, endişeyi, çıkmazı çok yoğun yaşadılar. Bir türlü sığınamadıkları geçmişle, hayalini kurdukları gelecek arasında sancılı ama arayışlarla dolu bir yazma edimiyle baş başa kaldılar. [...] İstedikleri başka bir dil yetisiydi... Geleneği bilerek onu terk eden ama karşılaşacağı durumun bütünüyle farklı olamayacağını bilen bir dil yetisi. Yani bir ütopya... Ronald Barthes’in deyişiyle yazının sıfır derecesi.” (Ateş Ayvaz, 2005a: 80).

Ateş Ayvaz’a göre “periferi ülkeleri” Batı toplumlarının akılcı, ilerlemeci ilkelerine duydukları inançla sanattan bilime, günlük yaşamdan politikaya, bilinçaltından tüm bilgi paradigmalarına dek yaralı bir bilincin izdüşümünü yaratan modernitenin değerlerine göre bir şimdi, gelecek ve geçmiş imajı oluşturmuşlardır. Bu imajların yarattığı kaos eleştirel bir bakış açısını, irdelenmeyi ve sorgulanmayı beklemektedir (Ateş Ayvaz, 1992, s. 1).

Öykülerdeki postmodern unsurlar

1. Üst kurmaca

Postmodern yazımı temsil eden önemli bir kullanım olan üst kurmacada kurmaca ile gerçeklik arasındaki sınırı dikkat çekilir. Metnin yazılış süreci anlatının ana sorunsalıdır. Yazar, okura, okuduğu metnin kurgusal olduğunu kabul ettirir, bakış açısı sürekli değişir, hikâye içinde hikâye anlatılır. Metnin bu özelliğinin bir uzantısı olarak okurun çok önemsendiği, kurguda ayrıcalıklı bir yere sahip olduğu görülmektedir (Aktulum, 1999: 41).

Sezer Ateş Ayvaz'ın ilk öykü kitabına adını veren, iç içe geçmiş iki öyküden oluşan “Aynalarda Yaz” öyküsünde birinci vaka öykü başkahramanının diğer kahramanla buluşarak geçmişte beraberken yaşadıklarını onun da yardımını alarak yazıya dökmesi, ikinci vaka ise yazıya dökülenlerdir. Böylelikle hem birinci öykü hem de ikinci öykünün yazılma süreci okurla paylaşılarak okuduğu metnin kurgusal olduğu bilgisi okura öykünün başında verilir (Ateş Ayvaz, 2008: 20-33).

Aynalarda Yaz kitabının son öyküsü “Son Gün”, annesi kötücül bir hastalığa yakalanan yazar kahramanın, beyaz kâğıdı önünde geçmişi anımsayarak kâğıda yazacaklarını mırıldanmasıyla başlar ve öykünün bu mırıldanmalardan yazılmaya başlandığı zamana kadarki süreci okura iletilmiş olur (Ateş Ayvaz, 2008: 106-108).

Yazarın ikinci öykü kitabı olan *Yeryüzü Taksim*'de on dokuzuncu sırada yer alan “Kapı Tokmağı” isimli öykü, eserlerinde kurgu ile gerçeği birleştiren, öykünün yazılış serüvenini okura ileten ve bu süreç

okuru da dahil eden Sezer Ateş Ayvaz'ın eserlerini inceleyenlere önemli ip uçları veren bir öyküdür. “Kapı Tokmağı” öyküsünde yazar bir önceki öykü kitabı *Aynalarda Yaz*'daki “Melusine ya da Çılgın Aşk” öyküsünün yazılma sürecini anlatır. Pembe saten bir kumaş parçası Ateş Ayvaz'da “Melusine ya da Çılgın Aşk” öyküsünü yazma isteği uyandıran bir nesne olur. “Kapı Tokmağı” isimli öykünün çıkış noktasının ise yazarın her gün işe giderken gördüğü eğimli yolun sonundaki ev mi, Müesser halasının boğaz kıyısındaki ahşap evi mi, belleği mi, düş gücü mü olduğu bizzat kendisi tarafından dahi tam olarak bilinemez (Ateş Ayvaz, 2000: 115-119). Kurgu ile gerçeğin bu denli iç içe geçtiği öyküde yazara oyun gibi gelen yazma serüveni ondaki özgürlük ihtiyacına denk düşen bir çabadır. Sezer Ateş Ayvaz okura okuduğu metinlerin kurgusal olduğunu açık bir şekilde gösterir.

Annesinin ölmesiyle onunla yaşadığı çocukluğunu da kaybettiğini anlayan Nilüfer isimli anlatıcı/yazarın bulanıklaşan belleğinden bulup çıkaramadığı geçmişinin sırlarını çözmek ve annesinin yaşam öyküsünü yazmak amacıyla doğduğu eve gidip orada yaşayan Rima'dan dinlediği öyküyü temize çekmesiyle oluşan bir öykü olan “Küllenmiş Bir Kuşu Yakalamak” öykünün yazılış sürecinin okuyucuyla paylaşıldığı bir öyküdür (Ateş Ayvaz, 2015a: 9-18).

2. İroni

Parçalanmış modern çağ insanının trajik durumunu yansıtmaya en elverişli tekniklerden biri ironidir. İroni, “*umarsızlığın ve yabancılaşmanın katı bir bilinci ile bunlara karşı uysal ve iyi ayarlanmış bir hoşgörüyü bir araya getiren modernist hiddet nöbetlerinden türemiş bir sanatın işaretidir.*” (Connor, 2005: 166). İronist kişi yaşadığı toplumun “*kendini hatalı türden bir insana*” dönüştürmüş olabileceği ihtimalinden endişe duyar ve bu yüzden bir “*köksüzlük*” hissederek kendinden sürekli şüphe duyar (Rorty, 1995: 116). Okuyucuya okuduğu metnin bir kurmaca olduğunun sürekli hatırlatılması da bir tür ironidir. (Somuncuoğlu Özot, 2012: 2280). İroninin en bilinen tanımı ise “*söylenenin tam karşıtını kastetme*”dir (Oruç, 2006: 12).

Sezer Ateş Ayvaz'ın ironiyi kullandığı öykülerde, anlamlar ve ilişkileri konusunda bir karasızlıkla birlikte yaşamaya, saçma gördükleri dünyayı kabul etmeye çalışan öykü kişileri modernist hiddet nöbetlerini tam anlamıyla yaşarlar. *Aynalarda Yaz* kitabındaki “Parkamı Seviyorum” öyküsünün başkahramanı adam verili düzen karşısında huzursuz, mutsuzdur ama biraz da olsa düzen içinde rol yapabilmeyi başararak yaşadığı saçma dünyayı kabul etmeye çalışır. Fakat biraz da olsa rol yapabilmeyi başarmak adamın bir iç huzur, dengeli bir duygu hali yakalayabilmesine yetmez. Bir şirkette çalışan adam işe gitmek üzere hazırlanırken dolabının en dibinde duran üniversite yıllarından kalma parkasını görünce o yıllara döner ve anda yaşayamadığı mutluluğu geçmişte arar. Parkasını giydiğinde huzursuzluğundan, mutsuzluğundan kurtulacağına inanmaya çalışır fakat yaşadığı zamanın toplumsal koşulları böyle bir başkalaşmaya izin vermez. Huzursuzluğunun, mutsuzluğunun parkasını giyince son bulacağına inanmaya çalışması öyküdeki ironidir. Adamın öykünün sonunda gözyaşları hiç bitmeyecekmiş gibi ağlaması ironistin çaresizliğinin gösterenidir (Ateş Ayvaz, 2008: 34-38).

Aynı çaresizlik *Aynalarda Yaz* kitabındaki bir diğer öykü “Kozmos ve Kaos”ta kurtulmaya çalıştığı telefonunu bir dolaba kilitleyen şirket çalışanı adamda da görülür (Ateş Ayvaz, 2008: 55-61). “*Teknolojik gelişmelere uyum sağlayamayan kahramanın durumunu kara mizah tadındaki öykülerle dile getiren yazar, hüznün ağırlıklı öykülerine, “kara” olsa da gülmece ve ironinin rengini ekl[er].*” (Soyşekerci, 2010: 137). Aynı kitapta “Bir Akşam Yemeği” öyküsündeki kadının balıkçıdan yemek için aldığı balığa karşı duyduğu suçluluk ironistin, yaşadığı toplumun kendini hatalı türden bir insana dönüştürmüş olabileceği şüphesi ile aynıdır (Ateş Ayvaz, 2008: 69-74).

Sezer Ateş Ayvaz'ın son çıkan öykü kitabı *Küllenmiş Bir Kuşu Yakalamak*'taki "Mektup Kutuları Bomboş" öyküsünde solcu üniversite öğrencileri olan Ayşe, Nesrin ve anlatıcı kayıp olan arkadaşları Talat'ı bulmak için kadın pazarlama işi ile uğraşan Sümbül Hanım'dan yardım isterler. Öykü içine yerleştirilen vaka parçasında öykü kişisi üç kız geçen kış üniversite çıkışında polis otosuna bindirilerek Sansaryan Han'da öğrenciler, işçi kızlar ve düşmüş kadınlarla birlikte müteferrika denilen küçücük bir odaya tıkıldıklarında Ayşe düşmüş kadınlarla aynı yere koyulduğu için "Alın bunları yanımızdan! Ne hakla bu yere birlikte tıkiyorsunuz bizi!" diye avazı çıktığı kadar bağırır (Ateş Ayvaz, 2015a: 93). Fakat bir yıl sonra Talat'ı bulmak için kadın pazarlama işi ile uğraşan bir kadından yardım istemek zorunda kalması ironiktir. İçine düştükleri duruma hem koskoca bir kahkahayla gülmek hem de ağlamak isteyen kahraman anlatıcı tam bir ironiste dönüşür (Ateş Ayvaz, 2015a: 89-98).

Kahraman anlatıcının bu öyküde kendisinden haber alınmayan, bir sonraki öykü "Sessiz Sokakların Askerleri" öyküsünde öldüğü bilgisine ulaşılan Talat'ın, Sümbül Hanım'dan yardım istemelerini çok eleştireceğini düşündüğü satırlar ironinin şiddetinin en yükseldiği yerdir:

"Demir kapılar açılıp, gün ışığına çıkacak Talat, yaramaz bir çocuk gibi bir türlü dinginliğe kavuşamayan hareketli bedeniyle koşup gelecek yanımıza, heyecanla konuşup eleştirecek bizi. Birlikte doyumunsuz tartışmalara gireceğiz, "Sümbül Hanım ha" diyecek, "Roza Lüksemburg onaylar mıydı bu hareketinizi, pasifist olmuşsunuz siz. Duyularınıza yenilmiş, olmaz işler yapmışsınız!"" (Ateş Ayvaz, 2015a: 93-94).

Yine yazarın son çıkan kitabında yer alan "Sessiz Sokakların Askerleri" öyküsünün başkişisi Doktor Aynur sabah evden çıkılmadan önce kahvaltı hazırlamanın ve daha birçok şeyi yetiştirmenin telaşıyla koştururken, kocası mühendis Raşit Bey'in rahat tavırları ironik bir biçimde eleştirilir. Tıraş losyonunu bir kahvaltıdan önce bir de sonra, iki kez süren Raşit'in tek yaptığı tıraş olmak, giyinmek ve kızı Aslı'yı uyandırmaktır. Aslı'nın mız mız uyanışları, masada olur olmaz hırçınlıkları sabahları Mühendis Raşit Bey'in keyfini hiç bozmaz çünkü o çalıştığı şirkete gitmeden önce ailesiyle kahvaltı yapmayı iyi bir baba ve koca olmanın gereklerinden sayar. Yani Raşit Bey'in ailesiyle sabahları kahvaltı yapması karısına ve kızına bahşettiği bir lütuftur. Aynur arabasıyla işe giderken radyo istasyonundan gelen çılginca eğleniyor sanısı veren adamın zorlama kahkahaları ironinin şiddetini artırır. Dispansere kulaklarının uğuldaması şikâyetiyle gelen yaşlı adamın yüzünün donukluğu, aşırı bir sabırla durgunlaşmış elleri, günlerce kıpırtısız oturabilir hale gelmiş kaskatı bedeni karşısında şaşkına döner. Yaşlı adamın esas problem teşkil eden bu durumuna değil de kulaklarına bakacak olması, tipik bir ironiste olduğu gibi, Aynur'un yaşadığı zamana yabancılaşan katı bilincini iyi ayarlanmış hoşgörü ile bir araya getirmesi durumudur. Dispanserdeki odasının penceresinden gördüğü yemyeşil çayırın, uçuşan kelebeklerin mevcut şartlarda hiçbir zaman hayatında olamayacağı gerçeği ironinin şiddetini daha da artırır (Ateş Ayvaz, 2015a: 99-110).

İroninin söylenenin tam karşısını kastetme anlamı da Ateş Ayvaz'ın öykülerinde yer yer görülür. *Aynalarda Yaz* kitabındaki "Kraliçe I Love You" öyküsünde erkek egemen aile ve evlilik algısı içinde sıkışmış Dilek Apartmanı kadınları evlerinden divanları atıp koltuk alarak, konuk odalarına büfe koyarak, fotoroman okuyarak, çocukları için birbirinden aspirin isteyerek yaşayıp giderler. Yazarın ironi katarak eleştirdiği Samiye Hanım temizdir ve güzel börek yapar. Kızların fotoroman okumalarının önemli bir sorun olduğunu saptar. Boyası iyi tutmuş saçlarını eliyle geriye doğru savurarak komşularının çaylarını tazelerken onlara çok bilmiş bir edayla bakar. Çocuklara okulda dağıtılan süttozunun nereden geldiğini, halkevindeki tiyatro günlerini, bütün sinema artistlerinin yaşam hikâyelerini söyleyip ne kadar kültürlü olduğunu göstermeye çalışır. Konuşmasının ağırlığını sürdürmek için önce bir sus payı bırakır,

sonra ağır ağır harfleri iyice çatlatarak söze başlar. Samiye Hanım'ın isminin anlamı ile komşularına yüksekte bakan kişiliği uyumludur (Ateş Ayvaz, 2008: 47-54).

Aynı kitapta ironinin söylenenin tam karşıtını kastetme anlamı ile kullanıldığı bir diğer öykü “Şarkılar Bizi Söyler”de trende geçen vaka parçasında bir adamın karısına sertçe çıkışması ve yolculardan onay beklemesi, kadının hem kocasına hem de trendeki diğer yolculara karşı kendini savunmaya çalışması, trendeki yolcuların ne de olsa *kentli* olmalarından dolayı karı-koca arasındaki ilişkiye karışmamaları gerektiğini *biliyor* olmaları ve kadının kocası tarafından düşürüldüğü zor duruma seyirci kalmaları ironik bir biçimde eleştirilir (Ateş Ayvaz, 2008: 75-81).

Yazarın son çıkan kitabı *Küllenmiş Bir Kuşu Yakalamak*'taki “Plak Fabrikası” öyküsünde Taner'in sevgilisi Katya salatada maydanozdan nefret eder ve Taner salatanın üzerine incecik kıyılmış maydanoz koymasını defalarca söylediği halde bunu yapmaz. Taner maydanozlu salata yaptığı da yemez. Kadın-erkek ilişkisini aynı şeyleri sevmeye, aynı şeylerden hoşlanmaya indirgeyen, paylaşmayı aynı salatayı sevmek olarak algılayan Taner'in durumu anlatıma katılan ironiyle ortaya konur (Ateş Ayvaz, 2015a: 29-38).

Aynı kitaptaki “Sacit İçin Dünya” öyküsünde gündüzlerini metresi Mahinur'da gecelerini karısı Nigar Hanım'la yaşadığı evinde geçiren Avukat Sacit Bey'in bir hukukçu olarak bir kadını kurtarması ama metresi yapması, diğer kadını ise terk etmemesi ama aldatması hem trajik hem de ironik bir biçimde gözler önüne serilir (Ateş Ayvaz, 2015a: 61-72).

“Aynalarda Yaz”, “Şarkılar Bizi Söyler”, “Son Gün”, “Kapı Tokmağı”, “Kahve Rengi Öykü” ve “Küllenmiş Bir Kuşu Yakalamak” öyküleri okuyucuya okuduğu metnin kurmaca olduğunu gösteren öyküler olmalarıyla metinlere ironik bakılmasını sağlar.

3. Bilinç akışı

Bilinç akışı tekniği öykü kişinin zihninden geçirdiklerini olduğu gibi okurun görebilmesini sağlayan bir tekniktir. İçinde bulunulan an'dan geriye ya da ileriye doğru zaman sıçramaları yaparak geçmiş, şimdi ve geleceğin iç içe geçmesine, geçmişle dolu olan bilincin hem yaşanan anı yansıtan hem de geleceğe dönük olan yapısının başarılı bir şekilde somutlaştırılmasına olanak tanır (Kale, 2015: 92).

“Bilinç akımı tekniğiyle gelen katkı dikkate alındığında, roman sanatında, insanın psikolojik gerçekliğinin (insanın hayli karmaşık psikolojik yapısının) daha tatmin edici bir düzeyde ve derinlikte yansıtıldığı veya yansıtılabileceği âşikârdır. Bu nedendir ki, bilinç akımı tekniği, hem insanın tanıtımı, hem de anlatım ve anlatı tabakasının zenginleştirilmesi bakımından, romancıların önünde duran -ve önemini koruyan- yararlanılması gereken bir imkândır.” (Tekin, 2016: 216).

“Bilinç akımı süreci, bilinç-altında şekillenen duygu ve düşünceler, bu unsurların desteğiyle dışa yansıtılmaktadır: Yani zihnî alanda, çağrışımlar silsilesi halinde doğan düşünceler; söz, imaj ve sembollerle anlatı boyutu kazanmaktadır.” (Tekin, 2016: 216). Harvey “imgelerin seri halinde kullanıl”dığı postmodern sanatta “zaman mekân üzerinden ileri geri gitme olanağı”nın sanatı kısırlıktan kurtardığını ifade eder (1997: 342). Sezer Ateş Ayvaz'ın bilinç akışı tekniğiyle yazdığı öykülerde bütündeki, zaman ve mekândaki kırılma ve parçalanma öyküleri kısır bir anlatımdan kurtardığı gibi öykü kişilerinin çocukluk çağlarından yaşlılıklarına kadar bilinçaltlarını dolduran imgelerin bir seri halinde öykülere yerleştirilebilmesine ve psikolojilerinin derinleştirilmesine de imkân sunar. Yazarın *Aynalarda Yaz* kitabındaki “Bütün Oteller İstanbul Palas”, *Yeryüzü Taksim* kitabındaki

“Çöp Çağ” ve *Küllenmiş Bir Kuşu Yakalamak* kitabındaki “Zik Zak”a tatbik ettiği bu teknik, öykülere postmodern anlatılarda görülen şizofrenik karakterin yerleşmesini sağlar.

“1987 Akademi Kitapevi Öykü Başarı Ödülü”nün sahibi “Bütün Oteller İstanbul Palas” öyküsü ailenin en büyük kızının tarihsiz olarak tuttuğu günlük biçiminde yazılır (Öztop, 2006: 4). Kızın gözünden mavi kaplı bir deftere mutsuz bir aile yaşamının kaydedildiği, her bir günün bir bölüm olarak nakledildiği öyküde birçok vaka kronik zaman akışına uymayan bir şekilde karışık olarak sıralanır. Kızın bilincinden akanların okunduğu her bir bölüme yerleştirilen imgesel boyuttaki kelimeler öykünün bütününde bir seri oluşturur. Söz gelimi “*Renklerin en derini, en özdeksizi olan mavi renk göğün, havanın, gölgenin, suyun, durgun denizlerin rengi olarak en serin, en soğuk renktir. Sakin ve dinginlik veren bir renk olan mavinin [...] temizleyen, besleyen ve serinleten*” anlamları vardır (Mennan, 2002: 88). Öyküdeki “deniz” ve “mavi” kelimeleri kızın çalkantılı ruhunun ihtiyacı olan sakinlik ve dinginliğe, temizlenmeye, serinlemeye, beslenmeye olan ihtiyacının imleyicisidir:

“*O mavi kaplı deftere başladığım gün, her şeyi yazmaya karar verdim. Beni ele vermeyecek defterim, kimsenin göremeyeceği bir yere sakladım işte. Ne eski ne yeni bir defter bu, anahtarıyla benim olan. Bir orda bir buradaydı dün bir yere sakladım yüreğimin sırlarını ona.*” (Ateş Ayvaz, 2008: 39).

Öyküde kızın asker olan babasının tayininin deniz olmayan bir yere çıkmasından dolayı taşınmaları ile tırtılını kaybetmesi aynı güne denk gelir. Taşınmalarından dolayı çok sevdiği denizi, arkadaşlarını, sevgilisini kaybedecek olan çocuk aynı gün tırtılını da kaybeder. Tırtılının aslında kaybolmadığını, kelebek olup uçtuğunu babasından öğrenen çocuk ruhunu kaybetmiş gibidir. “Tırtıl” ve “kelebek” çocuğun ruhunun imleyicisidir:

“Çok şaşırtıcı bir haber defterim. Burada deniz yok. Tırtılım vardı ya kaybolmuştu hani ne kadar çok aradım. Defterim bulamadık bir türlü. Büyümüş babam söyledi şimdi biliyorum artık. Zamanı gelince uçarmış kelebek olurmuş. Zamanı gelmiş uçmuş. Söylediklerine göre küçücük bir kelebekmişim.- *Düş yorumu diyorlar, çağrışım, daha bir sürü şey. O zaman da küçük değildim diyorum. Küçük değildim o zamanlarda.*” (Ateş Ayvaz, 2008: 46).⁵

Öykünün bir diğer kahramanı anne, eşinin eve gelmemesi yüzünden ruhsal bir çöküntü içine giren, çocuklarıyla yeterince ilgilenemeyen, ilaç şişesinin hepsini içerek intihar eden bir kadındır (Ateş Ayvaz, 2008: 40). Annenin duygulu şiirler yazdığı defterinin renginin siyah olması onun bu ölümü isteyen ruhuyla uyumludur. “*Siyah, sınırsız karanlığın, kötülüğün, kirliliğin, yangın ve ölümün rengidir.*” (Mennan, 2002: 77). Şiir defterinin sıfatı olarak kullanılan bu renk annenin ruhsal çöküntüsünü imler.

Başkahraman kız çocuğun bölünmüş, bütünlüğünü yitirmeye adım adım yaklaştığı anlaşılabilir ruhuyla tam olarak örtüşen bilinç akışı tekniği öykünün anlaşılmasını zorlaştırırsa da huzursuz bir ailedeki çocuğun ruh acılarının yoğun bir şekilde yansıtılabilmesine imkan sunmuştur. Bütünü, zaman ve mekânı kıran ve parçalayan bu teknik postmodern anlatılarda görülen şizofrenik karakterin öyküye yerleşmesini sağlamıştır:

“Kötülükler peşimizi bırakmaz ki, *-beynin hızla nereye-* anlamıştım bazı fenalıklar olacak, yağmur yağıyordu. Annem yatağa yatıp bekledi. Bizi çağırdı yanına. İlaç şişesinin hepsini içmiş. *-benim gibi gitmiş olmak-* Niye dedim, bizi bırakıp. Kötü bir anne değilim, ağladı. Odanızı hep sıcak tutmadım dedi, ben hak verdim, çok üşüdüm odalarda, üzülüyor. Ağlamasına ben de ağladım sonra. Gideceğine

⁵ Ateş Ayvaz, bazı öykülerinde hem italik hem de italik olmayan yazı stilini bir arada kullanmaktadır. Alıntılar italik yazılması kuralına uyulamamasının sebebi orijinal metne sadık kalınarak metnin biçimsel özelliğinin olduğu gibi yansıtılmak istenmesidir.

inanmadım ama. Telefon edeceğim uzağa babama, taksicilere gideceğim, hasta diyeceğim annem.”
(Ateş Ayvaz, 2008: 40).

“Çöp Çağ”, baba evinde, ardından da koca evinde çektiği acılardan sonra son olarak üniversite öğrencisi kızını 1 Mayıs olaylarında kaybeden bir kadının, ruh sağlığını yitirmesiyle birlikte evinden hiçbir şeyi atamayarak evinin çöp ev haline gelmesiyle biten bir öyküdür. Kadının bu duruma düşmesine sebep olan esas faktörün yaşanılan çağı bir çöplüğe dönüştüren erkek egemen-emperyalist-kapitalist düzen olduğuna dikkat çekilen öyküde imgesel boyutta kullanılan kelimelerden “tavan arası” kadının bilinçaltını imler. Birçok şeyin biriktirildiği tavan arasında kadın çocukken annesinin ona ceza olarak kilitlediği oyuncakları ve ölen küçük kuşunun kafesi de vardır (Ateş Ayvaz, 2000: 14). Tavan arası, kadının ilerde ruh sağlığını yitirmesinde etkisi olan bilinçaltının baba evinden kalma birikimlerini imlerken, çöp ev ise baba evi ve koca evinde yaşadıklarından sonra çürüyen ruh sağlığını imlemektedir. Yine unutulmayı ve ölümü imleyen “küf”, güvensizliklerden ve korkulardan kaçılan anne kolunu imleyen “lavanta kokusu” öyküdeki imgeler serisini oluşturan kelimelerdendir. Aşağıdaki öyküden nakledilen satırlar postmodern anlatılarda görülen şizofrenik karakterli metinlerin tipik bir örneğidir:

Her yerde mikroplar, böcekler, benim evim, kokusunu duymam. Ya kendi pislikleri, otelin. Gitsinler dönsünler ardına bir. Nasıl da dolu, pis bilsinler. Kokmaz olur mu? Asıl onlar, en temiz kurdela, ip, naylon... Miğdem döner, plastik kokusu, en çok para eden kartonlar, düğüm olmuş ipleri alamam.”
(Ateş Ayvaz, 2000: 13-17).

“Zik Zak”, “*korkuyorum artık beni anlayamayacak aklımın hızla kayışından*” diyerek öykü boyunca sürekli kız kardeşi Sevilay’a seslenip duran bir ablanın bilincinden akanların okunduğu bir öyküdür (Ateş Ayvaz, 2015a: 129). Aklın hızla kayışının elle tutulur, gözle görülür bir hale getirilmesine imkan sunan bilinç akışı tekniğiyle yazılan öyküde ablanın “*artık beni anlayamayacak aklım*” ifadesi akıl-ruh sağlığını yitirmesi şeklinde yorumlanabilir. Akıl-ruh sağlığı yitimi postmodern anlatılarda görülen şizofrenik karakterli metinlerle de uyumlu bir durumdur. Ancak postmodern dönemi yansıtan bilimsel yöntemeye duyulan güvenin kalmaması, akıl sayesinde evrenin bütün sırlarının bilinebileceği inancının yerle bir olması, tinselliğin maddeselliğe indirgenmek istenmesi durumu düşünüldüğünde “*artık beni anlayamayacak aklım*” ifadesini akıl ve bilimin geçersiz hale gelmesi şeklinde yorumlamak da mümkündür. Öyküde tinselliğin maddeselliğe indirgenmesi, kadındaki ince ruhun kocası Halimce fark edilmediği satırlar bu yorumu destekler:

“Halim köpeğinin senin, göz görmüyor, kulak işitmiyor, kalp çarpıyor sende.

Şimdi öğle tatili diyor zil, ellerin biliyor bu sesi, görüyor

*bedenimi, uzanıp çekiyor kolların.”*⁶ (Ateş Ayvaz, 2015a: 136).

Öyküde imgesel boyutta kullanılmış kelimelerden “zik zak” metaforu kadının erkek egemen-kapitalist-emperyalist düzenin kendine çizdiği düz çizgiden, kendini soktuğu kalıptan çıkıp zikzak çizerek yürümesi şeklinde yorumlanabilir. Ateş Ayvaz’ın okur alımlamasına göre çok anlamlılığa oldukça müsait öyküleri aynı metaforun mevcut toplumsal şartlarda ruh sağlıklarını yitiren, intihara meyilli kadınların yürürken sendelemesi, sağa sola savrulması, düşmek üzere olması, sarhoşluk, sanrı hali olarak da yorumlanmasını mümkün kılar. Devlet otoritesini temsil eden ve çocukları oyunlardan, özgürlüklerden alıkoyan “kara önlükler”, “gri sınıf duvarları”; erkek egemen emperyalist-kapitalist dünya düzeninin bir aracı olan, uzun çalışma saatlerinin ardından akşamları pencerelere çekilerek insanların dış dünyayla,

⁶ Ateş Ayvaz bazı öykülerinde anlatımı yer yer kırık dizelerle devam ettirir. Alıntıda metnin orijinaline sadık kalınarak bu biçimsel özellik de okurların dikkatlerine sunulmuştur.

diğer insanlarla iletişimini engelleyen “perdeler”; evin dışındaki dünyayla iletişimin imleyicisi olan “balkon”; kadının erkek egemen dünya düzeninin yaktığı ateşte yüzyıllardır yanarak benliğini unutmamasını, nesneleşmesini ifade eden “kül” kelimeleri öyküde Harvey’in ifade ettiği imgeler serisini oluşturur. Bu serinin hem çocukluk hem de yetişkinlik yıllarına ait imgeleri içeriyor olması bilinç akışı tekniğinin geçmişle dolu olan bilincin hem yaşanılan anı içeren hem de geleceğe dönük olan yapısını başarılı bir şekilde yansıtabilmesinden kaynaklanır. Bilinç akışı tekniği öykü kişinin psikolojisinin derinleşmesine, öykünün anlam katmanlarının çoğalmasına, postmodern anlatının özelliklerinden biri olan çok anlamlılığa da katkı sağlar.

4. Metinler arasılık

Metinler arasılık kavramını ortaya atan kuramcı Julia Kristeva’dır. Bu görüşe göre “*Her metin bir alıntılar mozaiği gibi oluşur, her metin kendi içinde başka bir metnin eritilmesi ve dönüşümüdür.*” (Aktulum, 1999: 41). Açık ya da kapalı bir biçimde her metin daha önce yazılmış metinlerden izler taşır. Önceki metinleri anımsatır. Sanatçı “*Dinî, tarihî, felsefî, sosyolojik, ideolojik vs. alanlardaki birikimini anlatımına, bakış açısına, değerlendirme ve yorumlama biçimine yansıtır. Ayrıca roman kişilerine söyler ya da davranışlarına, tavır alışlarına yansıtarak onlara temsil ettirir.*” (Çetin, 2015: 212).

“*Bir metnin başka bir metindeki varlığını en somut biçimde görür kılan, ilk akla gelen, en genel ve en sık karşımıza çıkan metinlerarası yöntem*” alıntısıdır (Aktulum, 1999: 94). Bu yöntemde yazar bir sanat eserinde yer alan bir bölümü ya da ünlü bir kişinin sözlerini kendi yapıtında ileri sürdüğü görüşünü desteklemek ya da açıklamak için yineler. Jacobson’un alıntıyla ilgili olarak “*geçmişte kendimize ait sözlerimizi alıntılarız, kimi deneyimlerimizi böylelikle öz-alıntılar biçiminde sunarız.*” şeklindeki ifadesi metinler arasılık kavramına farklı bir boyut katar (Jacobson, 1967; akt. Aktulum, 1999: 94). Böylelikle yazarın kendine ait metinlerinin birbiriyle oluşturduğu ilişki de bu kavramın kapsamı içine dahil olur. Sık karşılaşılan bir diğer metinler arası yöntem göndergedir. Bir yapıtın başlığının ya da yazarının adının anılmasıyla yetinilen “*gönderge, bir metinden alıntı yapılmadan okuru doğrudan bir metne gönderir.*” (Aktulum: 1999: 101).

Ateş Ayvaz’ın ilk çıkan kitabına adını veren “Aynalarda Yaz” öyküsü iç içe geçmiş iki öyküden oluşur. Öyküde âşık olduğu adamın yaşadığı eve yerleşip onunla evlenen genç kadın ile evdeki iletişimsiz, yalnız küçük çocuk arasında gelişen bağın, adam ile genç kadının ayrılması ve genç kadının evi terk edip çok uzaklara gitmesi ile kopması anlatılmaktadır. Kadın kocasının geceleri eve geç gelmeleri, geldiğinde odada sürekli kendine ağlatmaya varacak denli bağırması sonucunda evi terk eder. Evi terk etmesi çok kolay olmaz. Adam yaşamına başkalarını katar, ne yaparsa yapsın karısının onu beklemesini, ondan vazgeçmemesini ister. Adamın başkalarını hayatına katması, karısına bağırması, kadının ağlamaları adam için bir mutsuzluk kaynağı da değildir. Erkek vazgeçmek, ayrılmak kararını sadece kendisinin verebileceği konusunda emindir. Öyküdeki adam kız çocuğun dayısı, kadın da doğal olarak yengesidir. Kız çocuk yetişkin olduktan sonra, yengesinin evi terk etmesine rağmen hâlâ dayısıyla eskiden kaldığı küçük odadan kopamamış, bir nevi halen orada yaşıyor olmasına, aslında fiziksel olarak vazgeçse bile beynsel ve ruhsal olarak vazgeçmeyi bilmiyor olmasına vurgu yaparak kadındaki bu erkeğe bağımlı hali eleştirir.

Öyküde yengenin en sevdiği sesin Charles Aznavur olduğu bilgisine yer verilerek gönderge düzeyinde bir alıntı ile yetinilir. Charles Aznavur’un çoğu zaman yarım kalmış aşk öykülerini, evlilik müessesesi ile ilgili tespitleri, insanın geçip giden yıllar karşısındaki çaresizliğini konu alan şarkıları düşünüldüğünde

bu küçük çaplı metinler arası ilişkinin anlatıya zenginlik kattığı, öykünün tematik gücünü arttırdığı görülür.

Öyküde adı geçen bir diğer sanatçı Adamo'dur. Adamo'nun "Her Yerde Kar Var" şarkısı sadece isminin anılmasıyla yetinilen bir gönderge olsa da öykünün tematik gücünü arttırması yönüyle oldukça işlevseldir. Kar sessizliğiyle konuşan, suskunluğuyla bireyi esas konuşmaya, içini dökmeye kıskırtan, böylelikle bireyin belleğini harekete geçirip onu geçmişe götüren bir sembol olarak düşünüldüğünde yenge ve çocuğun "Her Yerde Kar Var" şarkısını çok sevmeleri yorgunluklarından, hüznlerinden arınma isteklerini gösterir. Kar, modern dünyanın bütünlenemeyen, yaşadığı an'da mutlu olamayan, geleceğe dair umudu olmadığı için mutluluğu geçmişte arayan, mevcut şartlar buna izin vermediği için geçmişteki gibi de yaşayamayan yalnız bireylerini temsil eden yenge ve çocuğa önemli bir sığınak olur. İç içe geçmiş iki öykü ile inşa edilen "Aynalarda Yaz" öyküsündeki her iki öykü kar yağması isteğiyle bitirilir:

"Sabah gözünü açtığında, küçük odadaydı, eski odası kendisinini gene. Ağlamayı düşünerek uyu yakaldı yeniden. Odaya alışması uzun sürecekti, sonraları daha az arar oldu kadını, yokluğuna alışmıştı. Bari kar yağsa diyordu yüzünü cama dayayıp bakarken. Buğulu şekiller çiziyordu ve çok istiyordu kar yağmasını. Yağacağını, yılbaşında mutlaka yağacağını umdu, her yer kar olacaktı, her yerde kar var olacaktı." (Ateş Ayvaz, 2008: 32).

"Adımlarımı hızlandırdım, karanlık çökmüştü. Onu yanı başımda sanıyordum, kalabalıklarda aradım, dönüp ardıma baktım, yoktu. Bari kar yağsa dedim. Bembeyaz bir kente uyansak yarın. Kar yağsa... dolu dolu. Hiç dinmeyecek bir şarkı tuttursa. Karanlıkta parıldasa beyaz, gri gece... Her yeri beyaza boyasa... beni... yolları... öykümüzü..." (Ateş Ayvaz, 2008: 33).⁷

Aynı kitapta yer alan "Yüzün, Yalnızlığın Senin" öyküsünde evden kocasını ve oğlunu gönderdiğinde kendiyse baş başa kalan bir kadının kendini arayışının öyküsü vardır. Erkek egemen-empereyalist-kapitalist düzence yaratılmış modernitenin değerleriyle oluşmuş aile ve evlilik algısına göre kadına yakışan işler olarak görülen rutin ev işlerinden, yemek yetiştirmekten, her akşam oğlunun ve kocasının eve dönüşünü beklemekten, düzenin kendine çizdiği sınırlar içinde buluşabildiği fakülteden arkadaşlarıyla çocuklarının sağlıklı olmasına, kocalarının işlerinin tıkrında gitmesine mutlu olmaları, başka bir şey istemelerinin yersiz olması tesellilerinden yaşama sevincini, kendine güvenini, sesini, yüzünü ve kendini unutan bu kadının mevcut toplumsal şartlarda asla kendi olamayacağı, esas sesini, esas yüzünü bulamayacağı öykünün başına yerleştirilen epigrafla açıklanmış olur:

"Tutabilseydi beni yaşamın eşikte

bir yüz verirdim

bir görünüş bulurdum sana.

Ama değil.

Hint Serenadı" (Ateş Ayvaz 2008: 82).

Sezer Ateş Ayvaz'ın 2006 Yunus Nadi Öykü Ödülü'ne değer görülen *Tamiris'in Gecesuçları* isimli öykü kitabında yer alan, kadın ve erkek birlikteliğine, yönelişlerine, çatışma ve buluşma noktalarına göndermeler içeren "Çıngıraklı Kapı"da geçmişte yaşanmış ve bitmiş ilişkilerinden yıllar sonra bir kafede buluşan kadın ve adamın aşkının kişilerden bir bakıma bağımsız olarak daha başlangıçta verili koşullara tabii olduğu, yetiştirilme koşullarının onları özgürlükten yoksun bıraktığı sezilenir. Kadın ve erkeğe yüzyıllardan bu yana biçilen roller, takılan maskeler onları esas gerçeklikten koparmış, erkek egemen düzence yaratılmış bir gerçekliğe geçirmiştir. Trajik olan, kadın ve erkek başka bir gerçekliğe

⁷ Öyküde iç içe geçmiş iki öyküden biri italik olarak yazılırken diğeri italik biçimde yazılmamıştır. Metnin orijinaline sadık kalınmak istendiği için alıntının biri italik yazılırken diğeri italik yazılmamıştır.

geçtiğinin farkında bile değildir. Belleğini kaybetmiş, hayat tarafından tutsak kılınmış, dünyayı ve geleceği göremeyen bu insanlara esas gerçekliği gösterecek olan şey öykünün başına yerleştirilen epigrafta ifade bulduğu üzere dil yetisidir:

“Zaten maskelerin ardında biri ya da diğerinin bulunmadığını kim bilebilir ki? Onların buluşmasına tanık olan birileri mi var? (Gerçek kişiler) onlar, orada olmadıklarının farkında bile değildirler. Oysa onların orada olduklarını bilen biri varsa o da dilyetisidir.

Jean Baudrillard” (Ateş Ayvaz, 2005b: 18).

Sanat ve edebiyatla, öyküleriyle insanlara gerçekleri göstermek isteyen Sezer Ateş Ayvaz'ın aşağıdaki sanatçılar, edebiyatçılar ve sanat ile ilgili sözleri onun bu epigrafta da yer alan bakış açısını yansıtır:

“Sanatçılar, edebiyatçılar ölümün elinden güzellikler almak, onları ölümün eline terk etmemek için yazar, geleceğe söz bırakmak isterler. Edebiyatta devrim yapamazlar, toplumu bugünden yarına büsbütün değiştiremezler, ama insanda bir değişiklik, bir etki yaratırlar. [...] güzellikler sanatı çoğaltarak, felsefeyle düşünerek, öyküler yazarak çoğalır, çünkü hepimiz öteki olmanın en çok reddedildiği halleri, duyguları, durumları, kısaca güzellikleri edebiyatla, sanata ve felsefeyle bulur, düşler kurarız. Kurduğumuz düşler aynı ütopyalarda olduğu gibi geleceğe; hani nurtopu ufuklarıdır denir ya şimdiden yarına gider, sonraki günleri güzelleştirir, yani geçmişin ütopyaları geleceğin gerçeği haline gelir, şimdi umalım ki yazdığımız her sözcükle, hepimizin biricik olan, tek olan hayatımızın öyküleri çoğalsın, zenginleştirsın hepimizi. Umutlu ve dirençli kılsın. [...] “Nasıl anlatırsak öyle yaşarız hikâyemizi.” İyi yazalım, iyiye yazalım, kötülüğün sıradanlığı, ölüm, korksun öykülerimizden!” (Ateş Ayvaz, 2015b: 131, 132).

Yine *Tamiris'in Gecesuçları*'nda yer alan, İstanbul Büyükşehir Belediyesi İstanbul Öyküleri kitabına seçilen “Su İle Her Şeye Hayat” öyküsünde (S. Ateş Ayvaz, kişisel iletişim, Nisan 11, 2022) anne Madam Anie ortaokula başladıkları için yeterince büyüdüklerini ve onlara karşı görevini tamamladığını düşünerek kızlarını bırakıp Paris'e döner. Bundan sonra kızlar annelerini sadece yılda iki kez görürler. Ölçüp biçen, incelikle hesap eden ve sadece gerekli olanı yerine getiren annesinin çocuklarına karşı takındığı görevcil sevgisizliği eleştiren anlatıcı/yazar konumundaki Madam Suzan bu tavrın anne-kızın birbirini anlamamalarına ve yakınlaşamamalarına sebep olduğunu düşünür. Kendisi de annesi gibi yaşlanmış olan Suzan ayrılıklarını, kopuşlarını, sevgisizliklerini sorgulamak istediğinde çok geçir. Birbirine ihtiyaç duyan ama ayrı kalan bu iki dünyanın yakınlaşabilmesi artık mümkün değildir. Öykünün sonunda bir patlamayla ağır yaralanan Madam Suzan, ölüm anında bile annesinin “*içinde şimşekler çakan buz mavisi gözleri [...] umutsuzluk veren bir renksizlikte*”ki yüzü ile karşılaşır. Bu noktada öykünün başına yerleştirilen Abdülhak Hamit Tarhan'a ait olan ölümün iki cümleyle özetlendiği beyit öykünün sonundaki acının şiddetini arttırarak temaya hizmet eder ve işlevsel bir şekilde kullanılmış olur: “*Cananın o günkü hali eyvah. Eyvah benim o günkü halim.*” (Ateş Ayvaz, 2005b: 30).

Kitapta yer alan bir diğer öykü “Soneşik”te genç bir kadının yaşlı annesini yıkadığı öykünün aralarına genç kadına annesi tarafından anlatılan Yusuf ile Züleyha hikâyesi serpiştirilerek iç içe geçmiş iki öykü okura aktarılır. Yazarın italik yazı ile başvurduğu alıntı öyküdeki ayrışıklığı, anlatının alıntı ile arasındaki aykırılığı somutlaştırır. Genç kadın annesinin Yusuf'a aşkla bakan Züleyha'yı, bu eski masalı bırakmasını, içinde saklanarak bekleyen, kıvrınarak bakan, kendisine unutturulmuş ölçüsüz güzelliği bulmasını istemektedir. Sezer Ateş Ayvaz, en başta siyasal toplumsal baskı, zorbalık-egemenlik biçimleri ile oluşturulan; akabinde inanç söylemleri, mitolojik ve yazınsal göndermelerle iyice perçinlenen, kuşaktan kuşağa geçen acılı yazgısında bazen bizzat kadının kendisinin de pay sahibi olduğunu dile getirirse de mevcut toplumsal şartlarda birçok kadının ne yaparsa yapsın çaresizliğe, mutlak yenilgiye mahkûm olduğu, hiçbir zaman kendisi olamayacağı, içindeki kendisine unutturulan güzelliklerine erişemeyeceği vurgusuna birçok öyküsünde dikkat çeker (Ateş Ayvaz, 2005c: 45).

Aynı kitaptaki “Karar Ânı” öyküsünde Nora isimli bir kadın unutup kaybettiği sesini, yüzünü, kendini bulmak için yaşadığı kentten yüzlerce kilometre uzakta bir otele gider. Düşle gerçeğin iç içe olduğu öyküde gittiği otel odasına götürdüğü dosyada bulunan Henrik Ibsen’in Peer Gynt isimli tiyatro eserinden bir tiyatro oyuncusu olduğu anlaşılan Nora bir türlü ayrılamadığı, hayatını bir kısır döngü içinde yaşamaya tutsak kılan, tutkuyla ve aşkla kendisini adeta boğan şair sevgilisinden kaçmak, uzaklaşmak istediği için geldiği bu otel odasında rolünü ezberlemektedir. Hem ezberlediği roldeki ataerkil-kapitalist düzenin kadını mahkûm ettiği yazgıya boyun eğen Aase karakteri hem de bileklerini kestiği ve bütün gece alkol aldığı anlaşılan sevgilisinin telefonla kendini araması Nora’yı iyice bunaltır. Kadının yazgısından kaçması ancak düşle mümkündür. Düşündeki kendisine tutkuyla, hayranlıkla bağlı cüceyi tercih eden genç kız gibi Nora da tercihini yapacak, Aase ezberini bitirecektir. Alıntı yapılan tiyatro oyunu metnin içeriğini zenginleştirmekle birlikte yazarın sanatsal birikimini yansıtmaktadır.

Yazarın son kitabı *Küllenmiş Bir Kuşu Yakalamak*’ta yer alan öyküsü “Plak Fabrikası” sarhoş bir kocanın, uyurgezer gibi ortalığı toplarken her gece kendisini görmekten usanan, uyuyarak onu unutmak isteyen karısını bir sabah erkenden terk etmesiyle başlayan bir öyküdür. Bu karı-kocanın bir de oğulları vardır. Adam karısını terk ettikten sonra çocukluk arkadaşlarının onu yemeğe davet etmeleri üzerine öyküye giren bu iki çocukluk arkadaşının sevgilileri olan kadınlar saygıda kusur etmeyen, kendisine eğilerek hoş geldin deyip kaybolan, sadece ya bir tabak yemek getirmek ya boşalan bir tabağı kaldırmak ya içki doldurmak ya da müzik başlatmak için hareket eden tiplerdir. Kadınlardan biri teybe basıp “*Leyla, bir özge candır. [...] Karagözlü ceylandır*” şarkısını başlatır (Ateş Ayvaz, 2015a: 35). Karısını ve oğlunu kolaylıkla terk eden sarhoş koca ile sevgililerini her türlü hizmetleri için kullanan diğer adamların bu şarkı eşliğinde kadehlerini “*Leyla’ya [...] geçmiş ve gelecek günlerin Leylasına...*” kaldırmaları kendilerindeki bencillik, doyumsuzluk özelliğinin yansıtılmasına katkı sağlar (Ateş Ayvaz, 2015a: 35). Öyküye yerleştirilen metin parçası temayı destekler nitelikte işlevsel olarak kullanılır.

Aynı kitaptaki “Sessiz Sokakların Askerleri” öyküsünün doktor kadını Aynur işe gitmek üzere arabasıyla yol alırken her sabah aynı radyo istasyonundaki sunucu adamın çılgınca eğleniyor sanısı veren zorlama kahkahalarını dinler. Bu zorlama kahkahaların ileticisi radyo istasyonu, verili düzenin insanların uyuması, gerçeklerin ayırıcısına varamamaları için kullandığı enstrümanlardan biridir. Çalıştığı dispensere kulaklarının uğuldaması şikâyetiyle gelen yaşlı adamın yüzünün donukluğuna, aşırı bir sabırla durgunlaşmış ellerine, günlerce kıpırtısız oturabilir hale gelmiş kaskatı bedenine değil de kulaklarına bakacak olmanın verdiği şaşkınlığı yaşayan Aynur içinde bulunduğu yer ve zamanla bütünlenemeyen, dayatmalardan huzursuz bir karakterdir. Dispanserdeki odasının penceresinden gördüğü yemyeşil çayır, uçan kelebekler mevcut erkek egemen-empyrialist-kapitalist şartlarda hiçbir zaman hayatında olmayacaktır.

Aynur’un en mutlu olduğu zamanlar, kocasının iş yemeğinde olduğu gerekçesiyle eve oldukça geç geldiği gecelerde, kendisiyle baş başa kalabildiği anlardır. Yazar, kendini hem garip hem hüznü hisseden Aynur’a böyle gecelerde bir kadeh içki eşliğinde Saramago’nun *Körlük* kitabını okutmasıyla mühendis kocanın mekanikliğine, radyo istasyonundaki sunucu adamın çılgınca eğleniyor sanısı veren zorlama kahkahalarına açıklık getirmiş olur. İnsanoğlu dayatmalar yüzünden yaradılışında, özünde var olan kolektif imgeleri kaybedip esas gerçeklikten kopmuştur. Bundan daha da trajik olarak başka bir gerçekliğe geçtiğinin ayırıcısında bile değildir. Belleğini yitirir ve hayat tarafından tutsak kılınır. Dünyayı ve geleceği göremez hale gelir. Geceleri içindeki köreltilmiş duygulara, esas kendine yaklaşan Aynur’un yüzündeki şaşkın çizgiler kaybolup yüzü daha anlamlı bir hal alırken sabahları tabaklara hoşnutlukla omlet koyan telaşlı kadına dönüşmesi verili düzende kadının/bireyin mutlak çaresizliğinin gösterenidir.

Ateş Ayvaz, metinler arasılık yöntemini kendi kaleme almış olduğu eserler arasında da kullanır. “Kapı Tokmağı” öyküsünü “Melusine ya da Çılgın Aşk” öyküsünün ana dayanağı yapar. “Melusine ya da Çılgın Aşk”ta Bay B.nin elinde tuttuğu pembe saten kumaş parçasını tutan kişinin esasında her iki öykünün de yazarı olan Ateş Ayvaz olduğu “Kapı Tokmağı” öyküsünde anlaşılır. Yine Bay B.nin halası olarak bildiğimiz Müesser Hanım’ın da esasında yazarın halası olduğunu aynı öyküyle anlarız. Pembe saten bir kumaş parçası Ateş Ayvaz’da “Melusine ya da Çılgın Aşk” öyküsünü yazma isteği uyandıran bir nesne olur. Yazar, Bay B.yi bir eve yerleştirip yaşatmanın verdiği özgürlük duygusundan çok hoşnuttur (Ateş Ayvaz, 2000: 115-119).

Tamiris’in Gecesuçları kitabındaki “Kahve Rengi Öykü”de kitabın yazılma süreci ve kitaptaki bütün öykülerde yazarla beraber bir iç ses olarak öykü kişisi haline gelen Tamiris’in Sefira olduğu açıklanır. Sefira dünyayı sözcüklerle değiştiren hikâye ustası, gezgin olarak tanımlanır (Ateş Ayvaz, 2005b: 107-112). Ateş Ayvaz’ın biyografisi göz önüne alındığında kendisiyle özdeşleşen “Kahve Rengi Öykü”nün anlatıcı-kadın-yazarı bu özelliğiyle *Aynalarda Yaz* kitabındaki Hera, “Son Gün” öyküsündeki anne, *Tamiris’in Gecesuçları* kitabındaki “Tamiris’in Gözleri” öyküsünün Tamiris’i ve bir sonraki öykü kitabı *Küllenmiş Bir Kuşu Yakalamak*’la aynı ismi taşıyan ilk öykünün erkek egemen kapitalizmce yazılan yazgısı yüzünden *çift dilliliğe* mahkûm olan anlatıcı/yazarı Nilüfer ile özdeşleşir. Bu kahramanların ortak hayali toplumsal medyatik imgelerle oluşturulmuş herkesin bildiği bir dille konuşup yazgısına boyun eğmek değil, insanlığın kolektif imgeleriyle örülü, çoktan unutulmuş sır bir dile ulaşıp insanı esas kendine kavuşturmaktır.

Sezer Ateş Ayvaz’ın ikinci öykü kitabı *Yeryüzü Taksim*’de yer alan “Bahçe İskeleleri” öyküsü bir bitmemişlikle sonlandırılır. Yazar “Bahçe İskeleleri” öyküsünün devamını bir sonraki öykü kitabı *Tamiris’in Gecesuçları*’ndaki “Kahve Rengi Öykü”nün içine yerleştirerek okurun karşısına çıkarır. Yazarın son kitabında yer alan “Düş Kapısı” ise bir önceki kitapta yer alan “Son Gün” öyküsünü tamamlar. Son Gün öyküsünde hastalığı iyice kötüleyen annenin “Düş Kapısı”nda ölümüne şahitlik edilir. İstanbul’un yüksek, kocaman binalarını ve çocuksuz, insansız halini sevmeyen “Düş Kapısı”nın annesi, “Son Gün”ün buzlaşan İstanbul’unda içindeki sıcaklığı koruyacak tek varlığın çocuklar olduğuna inanan annesiyle örtüşür. “Zamanhane”de adliye memurunun istemesi üzerine annesinin ölüm ilamını çıkarmak üzere nüfus müdürlüğüne giden kadının ismi öyküde geçmese de verilen bilgiler onun bir önceki öykü olan “Küllenmiş Bir Kuşu Yakalamak”taki Nilüfer olduğunu gösterir.

Yazarın dördüncü öykü kitabında yer alan “Postacı ve Küçük, Kumral Bir Zarf” öyküsü ikinci kitabı *Yeryüzü Taksim*’deki “Küçük Kumral Bir Zarf” öyküsünü deşifre eder niteliktedir. İlkinde anlaşılmayanlar bu öyküyle açığa çıkar. “Postacı ve Küçük, Kumral Bir Zarf” öyküsü, “Küçük Kumral Bir Zarf” öyküsünü kendi içinde eritmiş, dönüştürmüş bir öyküdür.

Küllenmiş Bir Kuşu Yakalamak kitabında on birinci öykü olan “Mektup Kutuları Bomboş”un kahramanlarından Talat’ın Akif’le arkadaş oldukları ve hapisanede yapılan işkence yüzünden öldüğü on ikinci sırada yer alan “Sessiz Sokakların Askerleri” öyküsünde anlaşılır. Aynı kitapta “Kod Adı Fare” öyküsündeki hâlihazır hayat düzeneğinin imleyicisi fare düzeneği bir sonraki “Çapraz Sorgu” öyküsünde yerini insanı yutan, yok eden büyük kent düzeneğine bırakır. Yine “Kod Adı Fare” öyküsündeki belgesel anlatıcısının tok sesi ile “Çapraz Sorgu” öyküsündeki kent insanının, işverenlerin çaresiz, yoksul bir insana, hatta bir ağabeyin zor durumdaki bir kardeşe karşı kayıtsızlığı, soğukluğu aynıdır (Ateş Ayvaz, 2015a: 89-120).

Zik Zak, “*korkuyorum artık beni anlayamayacak aklımın hızla kayışından*” diyerek öykü boyunca sürekli kız kardeşi Sevilay’a seslenip duran bir ablanın bilincinden akanların okunduğu bir öyküdür (Ateş Ayvaz, 2015a: 129). Bu abla ve kız kardeş Ateş Ayvaz’ın öykülerinin birçoğunda karşılaşılan kız çocuk/genç kız/kadının bileşkesidir. Sert bakışlı öğretmenler karşısında siyah önlüklerini çekiştirerek bacalarını kapatmaya çalışan, erkeklerle göz göze geldiklerinde utanıp utanıp gülen Sevilay ve ablasında, “Şarkılar Bizi Söyler” öyküsündeki akşam gezmelerinde eteklerinin hınzır esintisiyle mutlu olan, belli belirsiz ruj sürerek, erkek bakışlarının farkında gizliden gizliye haz saklı gülüşler savuran Melek ve onun arkadaşı Vildan, “Çingene Kızı Marya”daki oğlanlarla oynayarak itişip kakışan, neşeli neşeli gülüp göz kırpan, gözlerin ta içine bakan kız çocuğu ve onun arkadaşı Marya görülür.

Öyküde Sevilay’a bacalarını bitişir, karnını içine çek diyen, bir gözüne far bir gözüne yıllarla yerleşmiş mutsuzluğu sürmüş bir kadın olarak betimlenen edebiyat öğretmeni ve bacaların görünmeyene kadar eteğini ört diyen tarih öğretmeni kurgulanmış düzenin uygulayıcısıdır. Bir vaka parçası yoluyla namusu kirlendiği için Nursel isimli bir genç kızın ölümüne sürüklendiği bilgisi verilen öyküde mevcut kültürel ve toplumsal yapı yüzünden korkular biriktiren Sevilay, sevgilisi Murat’la börekçide buluşmaya gittiğinde yüreğinin gömleğinin altında pır pır saklanmasıyla “Kraliçe I Love You”daki Necla’yı anımsatır. Aynı yapı “Çingene Kızı Marya” öyküsünde kız çocuk ve Marya’ya gözlerini kara tahtaya dikip sessiz oturmalarını tembihleyen ders zili olarak karşımıza çıkar. Sezer Ateş Ayvaz’ın yukarıda isimlerini zikrettiğimiz öyküleri postmodern edebiyat akımının metinler arası özelliğini barındırmalarıyla bilinç akışı tekniğinin vakanın anlaşılmasını zorlaştıran dezavantajını ortadan kaldırır.

5. Bakış açısı ve anlatıcı çeşitliliği

Bir hikâyede kahramanlar kendilerini ayrı ayrı anlatabilirler. Aynı hikâyede birden çok anlatıcı tipine yer verilebilir. Bu, eserin “*tekdüze anlatımını kıran, okuyucuyu uyanık tutmaya yarayan, romana bir çeşni ve renk veren*” bir uygulamadır (Çetin, 2015: 115-116). Çoğulcu bakış açısı olarak adlandırılan bu bakış açısı iki şekilde yapılır:

“Bunlardan birincisi ve basit olanı [...] bakış açısı ve anlatıcılardan iki veya daha fazlasının aynı eserde kullanılması tarzıdır. [...] asıl çoğulcu bakış açısı, tek bir anlatıcının olduğu eserde, olay örgüsünde yer alan kahramanların bakış açılarına da yer verilmesiyle gerçekleştirilir.” (Çetişli, 2014: 110).

Böylece bir olay farklı farklı kahramanlar tarafından değerlendirilmiş olur. Bu sayede “*okuyucu tek bir anlatıcının esiri olmaktan kurtulacaktır.*” (Çetişli, 2014: 110).

Dünyaya ve hayata bakış açısı yazdıklarını etkileyen, hatta kendisi de öykü kişileriyle birlikte hayatın öznesi olma mücadelesi veren Sezer Ateş Ayvaz tek anlatıcılı çoğulcu bakış açısına sahip öykülerine kendi bakış açısını da yerleştirerek asıl çoğulcu bakış açısını daha da zenginleştirir. Yazar, kırk adet tek anlatıcılı öyküsünden on sekiz tanesinde Çetişli’nin ifade ettiği, yukarıda bahsedilen asıl çoğulcu bakış açısını yakalar.

Yazarın ilk kitabı *Aynalarda Yaz*’da yer alan “Melusine ya da Çılgın Aşk” öyküsünün büyük bir bölümü üçüncü tekil şahıs ağzından hâkim bakış açısı ile anlatılır. Şimdiki zaman ekiyle başlatılan ve iç monolog tekniği kullanılan aşağıdaki bölümde birinci kişili anlatıma geçilerek öykü, kahramanın bakış açısıyla bir süre devam eder. Okuyucunun, kahramanın iç dünyasıyla karşı karşıya getirildiği bu bölümde üçüncü kişi anlatıcının varlığı ortadan kalkar. Anlatıcı da öyküye dahil olur. Anlatıcının sesiyle karakterin kendi kendine konuşması iç içe geçer; anlatıcı, kahraman ve yazar birleşir (Tosun, 2001: 68).

Ateş Ayvaz ben ve o anlatıcılarını bir arada kullanarak Bay B.nin duygu coşkunluğunu farklı kişiler aracılığıyla farklı bakış açılarından birkaç kez odağa getirmeyi başarır:

“Gecelerini pencerenin önündeki koltukta, gözlerini karşı evin üçüncü kat ışığına terk edip geçiriyor Bay B. Üç kez daha gördü Melusine’i bu gece, şimdiden iki kez geçti ışığın içinden. Telaş gibi, sekişinde bir acelecilik, dağınıklık. Ah Melusine, içimin böyle titreşi yoktu eskilerde, ellerimin durduk yerde ısınması, kor olması gözlerimin. Ne sen ne sıcacık ışıklar saçan güzel başın, odayı sekişin uçtan uca yok ediyor içimdeki korkuyu, iliklerime dek yayılan, ansızın o parlaklık içinde yitivercek, kaybolacakmışsın korkusunu. Işık söndü işte, pencere dilsiz bir karanlıkta şimdi. Dışarıya mı çıkacak? Apartman kapısını gözledi, hayır, kimsecikler yok. Uykuya mı? Bu zamanda yatamaz Melusine, uyuyamaz çünkü. Yüreğine ansızın yayılveren bir sevinç gibi tekrar yandı ışık. Gölge pencereye yaklaştı, durdu. Dışarıya bakıyor Melusine. Nereye, buraya mı? Bana mı bakıyor yoksa? Pencereden kopsam, kaçsam gerilere. Boşuna çaba olur, Melusine varlığımın ayırtına varmış çoktan, buraya, bana ısrarlı bakışından belli. Böyle uzun bakmanın anlamı ne? Bir çağrı olmasın? Bana gönderilen gizli bir çağrı? Pencereden uzaklaştı Melusine, ışığın ardına, içerilere çekildi. Birazdan ışığı da söndürür, kaybolur karanlığı bırakarak. Melusine... çekinme bilmezdim önceleri, yüreğimin ardında esrik... içimdeki uçarı coşku alır götürürdü beni, anlık bakışlar, duygular, aşklar. Nasıl da kolayca biterdi gün... Ama şimdi, şimdi koşmam, gelemem sana, bakışlarımı bile çıkaramam açığa, özlemimi hiç... inatçı bir komşu, pusuda bekleyen bir aşık olamam.” (Ateş Ayvaz, 2008: 16-17).

İç içe geçmiş iki öyküden oluşan “Aynalarda Yaz” öyküsünde Ateş Ayvaz, birinci öyküde geçmişteki ortak yaşamlarını kaleme alan iki ayrı kahraman anlatıcı olan öykü kişileri kadın ve yengenin aynı olaylar karşısındaki bakış açılarını yansıtarak, okuyucuya daha geniş, daha özgür bir anlamlandırma ve değerlendirme imkânı sunar. Bu öyküde kahraman anlatıcıların hem birinci kişili hem de üçüncü kişili anlatımları görülür. İkinci öyküde ise yine aynı olayın hâkim bakış açısıyla üçüncü kişi ağzından nakledilmesi okurun anlamlandırma ve değerlendirme sınırlarını daha da genişletir. Olay örgüsünün merkezinde olan kahramanların, olayı hem yaşadıkları andaki hislerinin hem de olayın üzerinden yıllar geçtikten sonraki hislerinin sunulması okura çoğulcu, oldukça zengin bir bakış açısı imkânı sağlar.

“Aynalarda Yaz” öyküsündeki çerçeve öyküde genç kadın ve yengenin kentleşme sorunları ve nostaljiyle ilgili bakış açıları yer alır. Kahramanlar kentleşme sorunlarına duyarlıdır. Özellikle genç kadın meydana kurularak orayı iyice küçülten Belediye Halk Pazarı’nın evleri ve ağaçları kuşatması, deniz kokusunun duyulamaz olması gibi değişimlerin yol açtığı dayatmaların karşısında hüznü bir arayış içindedir. Nostaljiyi sever çünkü gelecek zamana dair bir umut besleyemez. Umudu geçmişte üretmeye yönelir. Ateş Ayvaz’ın biyografisi göz önüne alındığında bakış açısının yine öykü kahramanına sirayet ettiği anlaşılır:

“Öylesine dağıttılar her şeyi, değişiyor her yer, her yer çirkinleşiyor üstelik. Gittikçe biraz daha kaybediyorum denizin kokusunu, sesleri, yüzleri... gelmemek çok daha iyi.” “Böylesi bir nostalji için çok gençsin.” “Nostalji için yaşın önemi yok.” “Çok bilmiş sen de.” Coşkuyla savuruyor kahkahasını, ben de katılıyorum, dirseklerimizi masaya dayayıp ellerimiz yüzlerimizde, gülüyoruz birbirimize bakarak. Son iki kahkaha arasında, “Biliyor musun,” diyorum, “şu halinle iyice içinden çıkılmaz yapıyorsun öykümü.” (Ateş Ayvaz, 2008: 22).

Yeryüzü Taksim kitabında birinci kişili anlatımla aktarılan “Kayıp Bürosu”nda eşyasını bulmak için kayıp bürosuna gelen ve orada kendisine verilen formdaki soruları yol arkadaşları olarak gördüğü diğer kadınlarla birlikte yanıtlamaya başlayan bir başkahraman vardır. Başkahraman olan bu kadın öyküdeki tek anlatıcıdır. Bu tek anlatıcı hem kahraman anlatıcı bakış açısına hem hâkim bakış açısına hem de gözlemci bakış açısına sahip bir anlatıcı olmasıyla çoğulcu bakış açısının öyküye yerleşmesini sağlar. Sorulara diğer kadınlar tarafından verilen cevapların da öyküye dahil edilmesi öyküyü asıl çoğulcu bakış açısı seviyesine ulaştırır. Zeynep isimli öykü kişisine kayıp kategorisine sadece eşyaların ya da nesnelere dahil edilebileceği kısıp bir sesle söylenir. Bu kısıp ses kadının eşyalaşmasına, nesneleşmesine şiddetle

karşı olan Sezer Ateş Ayvaz'ın öyküdeki bakış açısının gösterenidir. Yazar öyküye kendi bakış açısını da yerleştirmesi suretiyle asıl çoğulcu bakış açısını daha da zenginleştirmiş olur. Yazarların eserlerinde kendi kişiliğini yansıttıklarını savunan sanatçıya dönük eleştiri kuramına göre sanatçı bunu isteyerek yapabildiği gibi farkında olmadan yahut istemeden de yansıtabilir. (Moran, 1999: 133). Öykülerinde hayatı daha güzel, daha yaşanabilir bir hale getirmenin yollarını arayan, “*yazmayı, keskin bir yaşama duygusu olarak hissedeni*” ve “*dönüşmek için önemli bir çaba*” olarak gören Ateş Ayvaz'ın kişiliği, hayata bakış açısı hem bir yazma refleksi hem de istemli bir yerleştirme şeklinde eserlerine yansır (Öztop, 2008: 10).

Aynı kitapta iç içe geçmiş iki öykü şeklinde nakledilen “Küçük Kumral Bir Zarf” öyküsünde çerçeve öyküdeki anlatıcı iç öykünün yazarı ve aynı zamanda yine anlatıcısıdır. Çerçeve öyküde hem üçüncü kişili anlatımı tercih ederek hâkim bakış açısı kullanan yazar hem de birinci kişili anlatımı tercih ederek kahraman anlatıcı bakış açısını kullanır. İç öyküde üçüncü kişili anlatımla hâkim bakış açısı tercih edilmiştir. Öyküdeki mekanlardan biri olan derenin akıbeti ile ilgili bilgilerin verildiği bölüm yazarın varlığının en çok hissedildiği yerdir: “*Boğaz'ın hırçın genişliğinin kıyısında bu durgun akışın değerini kim bilebilir? Çocuklar başka.*” (Ateş Ayvaz, 2000: 107).

Birinci ve üçüncü kişili anlatıma göre nadir kullanılan, Abrams'ın bir “*virtüöz performansı*” gerektirdiğini söylediği ikinci kişili anlatımın başarılı olması yazarın ustalığına bağlıdır (1999: 234). Çok alışılmamış olan ikinci kişi anlatıcı öyküdeki tematik gücü oluştururken aynı zamanda estetik duyusun korunması ustalık gerektirir. *Yeryüzü Taksim* kitabında “Çingene Kızı Marya” öyküsünün anlatıcısı olan çocuk tarafından hem birinci hem de ikinci kişili anlatımla nakledilen öyküde şiirsellik yakalanırken hem kahraman anlatıcı bakış açısı hem de hâkim bakış açısı kullanılarak çocukluk teması yoğun bir şekilde işlenir. Böylelikle ikinci kişili anlatım ustalıkla kullanılmış olur. Kitabın son öyküsü “Günde”nin ikinci kişisi Anjel teyzeye birinci kişi olarak eşlik eden çocuk anlatıcı öykünün çocukluk temasının güçlenmesini sağlarken Anjel teyze dayatma temasını, çocuk anlatıcının büyümüş hali olarak karşımıza çıkan kadın anlatıcı da hem dayatma hem de kadın temasını güçlendirir. Tematik gücü anlatıcılarla iyice artan öyküde şiirsellik ve coşku da yakalanarak Abrams'ın gerekliliğini vurguladığı virtüöz performansı sergilenmiş olur. Yazarın son kitabında yer alan öykülerden biri olan “Zik Zak”ın anlatıcısı olan öykü kişisi kadın da aynı fonksiyona sahiptir.

Tamiris'in Gecesuçları kitabında yer alan, üçüncü kişi anlatıcı ile başlayan, araya yerleştirilen iç öyküde birinci kişi anlatıcının tercih edildiği “Karar Ânı” ve akabinde birinci kişi anlatıcı ile başlayan ve bu sefer araya yerleştirilen iç öyküde üçüncü kişi anlatıcının tercih edildiği “Gecesuçları” öykülerine bakıldığında öykü kişileri olan ikinci kişilere karşılık gelen kadınlara seslenen hâkim bakış açısına sahip anlatıcının onlara yaradılışlarında, özlerinde var olan kolektif imgeleri, esas gerçekliklerini göstermek istediği görülür. Belleğini yitirmiş, hayat tarafından tutsak kılınmış, dünyayı ve geleceği göremeyen insanlara sanat ve edebiyatla gerçekleri göstermek isteyen bu ikinci kişi anlatıcı, Sezer Ateş Ayvaz'ın öykülerdeki temsilcisidir. Öykülerinde metin ve konu ile arasındaki mesafeyi kaldıran Ateş Ayvaz öykünün hem içinde hem dışındadır.

Yazarın son kitabında yer alan “Sacit İçin Dünya” öyküsünde hâkim bakış açısına sahip tek bir anlatıcı olmasına rağmen Arzu Apartmanı sakinlerinin aldatan erkek Sacit Bey, aldatılan kadın Nigar Hanım ve metres Mahinur ile ilgili düşüncelerinin tek tek yansıtılması suretiyle öyküdeki bakış açısı çoğullaşır ve zenginleşir. Arzu Apartmanı sakinleri toplumun aldatma konusundaki sakatlanmış bakış açısının gösterenleridir. Kadına ve erkeğe yüklenen tarihsel ve kültürel kodların taşıyıcısı olan apartman sakinleri bozuk düzenin güçlü bir şekilde işlemeye devam etmesine katkıda bulunurlar. Biri metres

olmayı diğeri ise aldatılmayı kabullenen kadınların bakış açıları da sakatlanmıştır. Sacit Bey'in kızı Sema babasının metresiyle konuşup görüşerek aldatma durumunu kanıksaması, diğeri kız Dilek ise bu yüzden babasından nefret etmesi ile bakış açılarını ortaya koymuş olurlar. Üçüncü kişi ağzından anlatılan öyküde aldatma olayı karşısında bütün öykü kişilerinin konuya bakış açısına şahit olan okur üçüncü kişi anlatıcının ve ayrıca dünyaya/hayata bakış açısı yazdıklarını etkileyen yazarın bir kadını kurtaran ama metresi yapan, karısını ise terk etmeyen ama aldatan bir hukukçu olan Sacit Bey'e yönelttiği ironik bakış açısına da tanıklık etmiş olur (Ateş Ayvaz, 2015a: 61-72). Böylesine çok sayıda bakış açısı gerçeklerin sezildiği çok geniş düşünme alanları açar ve okuyucu da farkındalıklı, bilinçli, açık ufuklu bir bakış açısı kazanır.

6. Dil sapmaları

Sapma; gerek sözcüklerin ses ve biçim özelliklerinde gerekse dilin sözdiziminde bilinçli olarak değişikliklere gitmeyi, dilde bulunmayan yeni sözcük ve anlatım biçimlerini kullanma eğilimini içerir. Bu yönüyle “*edebiyatın aslında alışılmış, normal dilden uzaklaşma sayılması gerektiği*” ilkesine dayanan yapısalılık kuramının inceleme alanına girmektedir (Aytaç, 2003: 159). “*Devler iktidarının yapılarını yıkamayacağını anlayan postyapısalcılık, dilin yapılarını altüst etmenin mümkün olduğunu*” görür (Eagleton, 2004: 117). Bu yüzden postyapısalcılıkla düzene karşı başkaldırı oluşur. Sanatçı sapma eğilimiyle dile yeni bir güç kazandırmayı, göstergeleri ses ve anlam açısından daha etkili kılmayı, okuyanın/dinleyenin zihninde yeni tasarımlar ve duygu değerleri oluşturmayı amaçlar (Aksan, 2005: 9). Postmodernist öykülerde “*dilbilgisi kurallarına uyulmayan, alışılmış konvansiyonların dışında kullanılan daha anarşik*” bir dil kullanılır (Emre, 2006: 111).

Sezer Ateş Ayvaz'ın öykülerinde dil sapmaları eğiliminin sebebi erkek egemen kültür, emperyalizm ve kapitalizm tarafından oluşturulmuş toplumsal ve medyatik imgelerle örülü eril dili tahrif edip yeniden düzenleyerek okuyanın zihninde yeni tasarımlar ve duygu değerleri oluşturmak istenmesidir. Yazar bazı kelimelerinin yazımını bilinçli olarak değiştirdiği, cümlelerinin sözdizimini bozduğu dili adeta yeniden üretir.

Bu noktada *katharsis* ve *pharmakon* kavramlarını açmak faydalı olacaktır. “*insanların kaderleri o kadar sıkı bir şekilde birbirlerine bağlıdır ki, insanlar başkalarının hatalarından acı çekerler.*” (Ross, 2011: 446). Bu nedenle insanların hatalarından arınması gerekir. “*Katharsis insanın parçalanmış bütünlüğünün yeniden kurulmasıdır, etik bir arınmadır, rasyonel akla davettir, ahlaksal iyiyi doğru akılla bulmadır, kaderin rastlantısallığına ve hayatın bilinmeyenlerine karşı cesaretle savaşmadır, özgürleşmedir, yeniden değer ve kişilik yaratmadır.*” (Can, 2006: 68). Katharsis Sezer Ateş Ayvaz'ın tam olarak aradığı şeydir, onun dünyadaki kötülüklerin ortadan kalkmasını sağlamak için yazdığı reçete de iradenin özgür kalmasını sağlamak koşuluyla birebir aynıdır.

Thamus'un yazıya bakışı yazının bir devadan çok mevcut durumu daha da kötü hale getirecek bir şey olduğu yönündedir:

“*Yazının mucidi olarak geçen zanaatlar tanrısı Theuth dönemin Mısır tanrısı Thamus'a bulduğu yeni sanatlarla beraber yazıyı da sunar. Theuth'e göre yeni bulduğu bu sanat öyle bir şeydi ki, Mısırlılar bununla hem daha bilgili insanlar olacaklar hem de geçmişlerini kaydederek yaşamlarına hâkim olacaklardı. [...] Yani yazı Theuth tarafından bir deva olarak, olumlu bir anlamda nitelenir. [...] Thamus, yazı hakkında Theuth'le aynı fikirde olmaz. Thamus'a göre harfleri kullananlar artık belleklerini işletmeyecektir. Çünkü hatırlama işi artık düşünenin değil yazının işidir. İnsanların hatırlamayı içsel süreçlerle değil dışarıdan sembollerle yapacaklarını düşünür. Artık öğrenciler gırtlaklarına kadar, harfler sayesinde çoklaştıran sanılarla dolacaklar asıl hakikatlerden uzak kalacaklardır.*” (Özden, 2015: 4-5).

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

Bu iki farklı yorum *pharmakon* kelimesinin hem deva hem zehir anlamına gelen ikircikli bir yapı oluşturmasına sebep olur. Söz konusu deva-zehir ikircikliğinin fark edilmesi çok önemlidir. Yazı ne devadır ne de bir zehirdir. Ama aynı zamanda o hem devadır hem de bir zehirdir. Sezer Ateş Ayvaz'ı yazının mucidi olarak bilinen zanaatlar tanrısı Teuth'la aynı safta tutmak mümkündür. Sözcükleri dünyanın tüm kapılarını açabilecek güçte gören, sözün büyüyle dünyayı değiştirebileceğine inanan Sezer Ateş Ayvaz için yazı bir devadır.

Ancak onun kastettiği yazı içinde yaşanan zamanın dayattığı yazı değildir. Yazar günümüzde dayatılan toplumsal ve medyatik imgeler yüzünden insanoğlunun yaradılışında, özünde var olan kolektif imgeleri kaybedip esas gerçeklikten koptuğunu, daha da trajik olarak başka bir gerçekliğe geçtiğinin ayırında bile olmadığını düşünür. Belleğini yitirmiş, hayat tarafından tutsak kılınmış, dünyayı ve geleceği göremeyen insanlara sanat ve edebiyatla gerçekleri göstermek ister. Bu karmaşık ve kaotik ortamda insanlara esas gerçekliği gösterebilecek sözcüklerin eril dilde olmadığını, feminist yaklaşımıyla bu eril dilin kadını da ikinci plana ittiğini düşünen Sezer Ateş Ayvaz bir yandan bütün zihinleri, bilinçaltılarını hatta rüyaları bile dolduran, erkek egemen-empyralist-kapitalist düzence oluşturulmuş toplumsal ve medyatik imgelerle savaşırken bir yandan da sayısız yeni imge kullanır. Eril dili tahrif edip yeniden düzenleyerek okuyanların zihninde yeni tasarımlar ve duygu değerleri oluşturmak ister (Öztop, 2006: 5). Hayatın halihazırdaki düzeneğini, insanı kimliksizleştiren modern hayat kurgusunu sıklıkla eleştirdiği, gelenek ve erkek egemen yapıca sakatlaştırılan varoluşları gözler önüne serdiği öykülerinde modernitenin değerlerine göre belirlenmiş imajlardan hem kendini hem de öykü kişilerini kurtarmak ister. Ona göre erkek egemen kapitalizmin bir enstrümanı olan eril dille yazılan yazı bir zehirdir. Eril dilin kurallarını bozup onu başka anlatım şekillerine koymadıkça, kelimelerin anlamlarını sabitliğinden kurtarırken aynı zamanda cümlelerin söz dizimsel sabitliğini de bozmadıkça, yeni sayısız çağrışım ve imge bulmadıkça yazı bir deva olamaz.

Eril dille oluşturulmuş ve bütün zihinleri doldurmuş toplumsal ve medyatik imgelerle savaşan Sezer Ateş Ayvaz'ın dört öykü kitabındaki toplam altmış beş öyküsünde kendi alımlamamıza göre toplam yüz yirmi altı adet imgesel boyutta kullanılan kelime/kelime grubu belirlenmiştir. Yazar, alışlagelmişin dışında farklı anlamlar yüklediği bu kelimelerle erkek egemen ve empyralist-kapitalist yapının dayattığı toplumsal ve medyatik imgeler yüzünden yaralandığını düşündüğü toplum bilincini iyileştirmeye, sakatlandığını düşündüğü insan varoluşunu yeniden inşa etmeye çalışır.

Dikkat çekici bir örnek olması açısından evlere asılan fotoğraf çerçevelerinin yazarın öykü evreninde hayat bulan imgesel boyutuna burada değinelim. Yazarın öykülerinde fotoğraf çerçeveleri kadınları ve çocukları esaret duygusuyla, korkuyla, derin acıyla çevreleyen bir metaforudur. “Sehpa” öyküsünde evin duvarındaki evlilik fotoğrafı bulunan çerçeve kadının evlendikten sonra ev içindeki esaretinin imleyicisidir. Kadın evlenirken fotoğraf çerçevesi içine kapatılır. Evlendikten sonra fotoğraf çerçevesi ev olur ve kadın bu sefer de eve kapatılır. “Eşik” öyküsünde ise Cumhuriyet Anıtı önünde çekilen aile fotoğrafında anne önde çocuklarıyla gülerken poz verirken belli belirsiz bir gülümsemeye yüzünü yumuşatmaya çalışan baba ise arkada kollarıyla hepsini içine alan bir yarım daire oluşturmuş olarak betimlenir. Eve asılan fotoğraf çerçevesinin içinde yansıtılmaya çalışılan mutluluk tablosu aslında ev içinde yerini şiddetli korkulara, derin acılara bırakır. Böylelikle alışlagelmiş imgesel anlamıyla mutluluğu, tatlı hatıraları ifade eden çerçeve Ateş Ayvaz'ın öykülerinde tutsaklığın, korkunun, acının imleyicisi olur.

Yazarın son kitabına adını da veren öyküsü “Küllenmiş Bir Kuşu Yakalamak”taki anneyi kadınlığından, kendi içindeki esas imgelerden, insanlığın kolektif imgelerinden, esas gerçeklikten koparan ataerkil-

kapitalist kültürel ve toplumsal yapı ömrünün sonuna kadar hep “*konus-ma, inan-ma, söyle-me, sen değilsin bu toprakların dili, odalara, sandıklara saklan, ayışığı unut, geceye yayılan korkulara kapıl, söyle-me, unut isteklerini, kadınlar çıplak bedenlerini karanlıklarda saklasın*” diyerek onu korkutur. Öyküde erkek egemen-empyralist-kapitalist düzenin dayattığı toplumsal ve medyatik imgelerle örülü dil “*yalanın sesi*” olarak nitelendirilir. Bu ses emir kipi ile çekimlenmiş fiillerle konuştuğu için okurda doğal bir karşı çıkma reaksiyonu gelişir. Emir kipi ile çekimlenmiş fiillerden bazılarına eklenen “-me, -ma” olumsuzluk ekleri erkek egemen-empyralist-kapitalist düzenin kadına hiçbir yaşam alanı bırakmayan, onu her türlü özgürlüğünden alıkoyan boğuculuğuna, yok ediciliğine karşı okurda daha fazla bir farkındalık oluşturur. Olağan yazım ve noktalama kurallarından sapma yazarın eril dili dolayısıyla da mevcut dünya düzenini değiştirme isteğini yansıtır: “*“Kes sesini,” diyordu, fısıltılarla, ilençle ilerleyen, karşısında ne varsa ele geçirip kendine dönüştüren yalının sesi, “konus-ma, inan-ma, söyle-me, sen değilsin bu toprakların dili, odalara, sandıklara saklan, ayışığı unut, geceye yayılan korkulara kapıl”*” (Ateş Ayvaz, 2015a: 10).

Aynı kitapta yer alan “Gölgem Denizati” öyküsünde kendini bir denizati olarak hayal eden anlatıcı kadın kahraman erkek bir denizatını izlemeye başlar. Çok su yuttuğu halde kendini ölümsüz zannederek dip akıntılarına karışan doyumsuz erkek denizati denizin dibindeki milyonlarca kum tanesinde saklanmış anlamlara ulaşmak ister. Burada her kum tanesi ayrı bir hayat anlamına gelir: Kabusa dönmüş bir hayat; yemyeşil bir aşkı yaşarken sonraları sarı, git gide kararmış yosun rengi bir aşkla yaşanan hayat; avcuların vurduğu kanayan ayaklarıyla yaşayan bir ceylanın hayatı; bir kabile reisince yakılan kişinin hayatı; kurumuş, etleri çekilmiş, çatlak bir deri kalmış yaşlı elleriyle gökyüzüne uzanmış bir kadının hayatı. Hayata yüklenen bu denli karmaşık anlamların insanı kör etmeye yettiğini söyleyen anlatıcı/yazar kadın ikinci vaka parçasında denizati kimliğinden sıyrılarak bu sefer de bir hüthüt kuşunun görüşünden yeryüzüne bakar. Şakrak bir savaş cephesi olarak gördüğü dünyada kadınlar odalardan ancak bahçelere çıkabilmeye, geceler boyunca ayın gümüş çıplaklığına bakıp iç çekerek sevgilerini kalplerinde saklamayı öğrenmeye mahkûmdurlar. Erkek denizatındaki doyumsuzluğun sebebi kendini var eden ve ondan hiç kopamadığı, avucunu şiddet dolu dokunuşlarla açan babası; bedeninin büyüyeceği vakitlerde ona yönelen soğuk bakışlar, güvensiz, inançsız kılındığı günler ve geceler; babasına sığındığında yalnızlık, korunmasızlık hissederek kederle ve umutsuzlukla geçen çocukluğudur. Anlatıcı/yazar kadın da çaresizlikle denizi umutsuz aşklara terk eder. Hayata yüklenen bu kötü anlamlardan kurtulmanın yolu olarak öyküde birdenbire beliren, gözleri aktan ibaret bilge bir insanoğluna toprağın suyla yıkanarak temizlenmesi gerektiği öğüdü verilir. “Küllenmiş Bir Kuşu Yakalamak” öyküsünde kelimelerin suyla yıkanması gerektiği mesajının verilmesinden hareketle diyebiliriz ki Ateş Ayvaz dünyanın sözcüklerle değiştirilebileceğine inanır. Bu nedenle “Gölgem Denizati” öyküsüne tek başına bir araştırma konusu olacak yoğunlukta hermeneutik imgeler yerleştirir. Bu imgelerdeki özgünlüğü anlam ve yazım sapmalarıyla kuvvetli bir şekilde destekler. Öykü, yazarın komutlu dilinin ve buyurgan, “*mızraklı seslerle donanmış biçemi*”nin en çok yansıdığı öyküsüdür (Büyükdağ, t.y.: 3- 5). Birinci kişili anlatımla yazdığı öyküsünün içine serpiştirdiği “*düşüm, gördüm, dedim, çıktım, yüzdüm, ağladım, seyrettim, korkma dedim, sev dedim, arkana bakma git dedim, toprağa çıktım*” filleri bu türdendir:

“...DÜŞTÜM!

Bir baş dönmesiyle ayağa kalktım ve yerdeki gölgemi gördüm.

...Denizde değil, topraklarda debelenen bir denizati olmuştum birdenbire.

[...]

Öyle çok su yutuyordu ki uçurumlara sürüklenirken.

Aşağıya!

DİBE!

En...

Attı kulaçlarını." (Ateş Ayvaz, 2015a: 39-40).

"Durgun bir su-yun içinde a-yak-la-rı..." (Ateş Ayvaz, 2015a: 53).

"Dur dediler, ma, me diye, konuştular benimle. Gülme, sesini yükselt-me, seviş-me, yakın-ma, koş-ma! Koş-ma!" (Ateş Ayvaz, 2015a: 132).

"Ah Sevilay; ah S harfi, iki yuvarlak uğruna yuvarlanan, dön köşeyi- Me- ma!.. Ama gömleğinin altında saklanan pır-pır yürekle ne kadar gidebilirsin uzağa. Korkularınla...?" (Ateş Ayvaz, 2015a: 133).

Dil sapmalarına özgün bir örnekle *Tamiris'in Gecesuçları* kitabında karşılaşılır. Öykülerde bazen yazarın kendi sesi bazen anlatıcının sesi bazen de öykü kişinin iç sesi olarak varlık gösteren; Batı fallosantrizmi, gelenek ve erkek egemen yapıca oluşmuş eril dilin karşısına bir savaşçı olarak çıkarılan Tamiris metaforunda yer alan *tamir*'in, onun bozuk bir düzen ve bu düzence oluşturulmuş bozuk dili *tamir etmek* misyonuna denk düştüğü şeklinde bir yorum yapmak mümkündür. Kelimeye Türkçede bulunmayan *-is* eki getirilir. Yazar olağan olmayan bir yazım şekli kullanarak okuru düşündürür, şaşırtır, okurda şok etkisi yaratır, onu gerçekleri yadsıyan, gerçeklere meydan okuyan sanatının içine çeker. Böylelikle dayatılan toplumsal ve medyatik imgeler yüzünden yaradılışında, özünde var olan kolektif imgeleri kaybedip esas gerçeklikten koptuğunun, daha da trajik olarak başka bir gerçekliğe geçtiğinin farkında bile olmayan okura sanat ve edebiyatla gerçekleri göstermek ister.

Öykülerde olağan yazım kuralları ile ilgili sapmalardan biri de aslında ayrı yazılan iki kelimenin istemli bir şekilde birleşik yazılmasıdır. *Gecesuçları*, *çiftdililik*, *ketenhelvacı*, *birarada*, *öğlesonrası*, *tavanarası*, *soneşik*, *zik zak*, *ayışığı* kelimelerinin yazımını bilinçli olarak değiştirilir. Bu kelimelerin yazımındaki değişiklik ifade etikleri anlamların ya aksi istikamette değiştirilmek istenmesinden ya da tam tersi bu kelimelerin ifade ettiği anlamlara mevcut şartlarda bir türlü ulaşamayacağı için kelimler üzerindeki dikkatin daha çok arttırılmak istenmesinden kaynaklanır. Örneğin *çiftdililik* eril dille konuşmak istemeyen fakat eril dilin zihnine kazıdığı imgeleri de tam olarak zihninden kazıyamayan kadının durumuna dikkat çekmek için bilinçli bir şekilde birleşik yazılan bir kelimedir. *Ketenhelvacı* ise doğanın yitirildiği, birbirine bakmayan ve birbirini görmeyen duygusuz, insanların iyice çoğaldığı büyük kentlerde betonlaşmaya, mekanikleşmeye bir tepki olarak keten helvası olarak mutlu olan çocukların dudaklarının kenarındaki gülücüğün yok olmaması isteğine vurgu yapmak amacıyla birleşik yazılır. Kök ve ekleri yeni kökler ve eklerle birleştirerek *görevcil*, *kötücüllük*, *üşümüşlük*, *yalıtılmışlık*, *belirlenmişlik*, *uyanmasız*, *zamanhane* gibi TDK sözlüğüne girmemiş ve olağan dilde olmayan yeni sözcükler kullanan yazar bu kelimelerle okurun konuya, soruna olan dikkatinin, farkındalığının artmasını sağlar. Toplumda erkeklere atfedilen *delikanlılık* sıfatını son kitabındaki "Küllenmiş Bir Kuşu Yakalamak" öyküsünde "*deri ceketli delikanlı*" (Ateş Ayvaz, 2015a: 9) ifadesiyle anne için, "Açık Pembe Üçgen" öyküsünde "*boynu bükük delikanlı*" (Ateş Ayvaz, 2015a: 54) ifadesiyle bir genç kız olan Nisan için kullanarak toptancı anlayışı kırmak ister.

Yazarın iç içe geçmiş iki öykü şeklinde kaleme aldığı öykülerinde öykünün birini italik olarak yazmazken diğerini italik olarak yazması da onu alışılmış biçimsel kalıpların dışına taşır. Söz gelimi "Aynalarda Yaz" öyküsünde birinci öyküde şimdi, italik yazılan diğer öyküde geçmiş anlatılır. Öykü kahramanları olan genç kadın ve yengen iletişimsizliklerle, yalnızlıklarla, üzüntülerle geçen geçmişlerini değiştirmek isterler. Geçmişin anlatıldığı italik yazılan öykü bu yazı biçimiyle diğer öykünün yapısından ayrıştırılır. Aynı şekilde "Soneşik" öyküsünde de birinci öykünün içine serpiştirilen Yusuf ile Züleyha hikayesi hem kalın hem de italik yazılarak birinci öyküden belirgin bir şekilde ayrıştırılır. Birinci öyküde yaşlı annesini

yıkamakta olan kadın annesinden Yusuf ile Züleyha masalına, o masalda yaratılan kadın erkek algısına inanmamasını ister. Biçimsel ayrıştırma, öykü yapısının yıkılması öyküde verilmek istenen mesaja, öykünün temasına hizmet eder.

Sonuç

Sezer Ateş Ayvaz Türk edebiyatında 1990'lerden sonra öykülerinde postmodern anlayışın baskın olduğu öykücüler arasında öne çıkan bir isimdir. Yazarın 1988 yılında çıkan ilk öykü kitabı *Aynalarda Yaz* postmodern eğilimlerin baskın olarak görüldüğü ilk kitaplardan olma özelliği taşır. Yazarın ilk kitabında gösterdiği bu tutum daha sonra çıkardığı üç öykü kitabı *Yeryüzü Taksim*, *Tamiris'in Gecesuçları* ve *Küllenmiş Bir Kuşu Yakalamak* kitaplarında da görülür. Öyküler nedensellik ve tarihsel gerçeklik bağından hiç kopmamalarıyla modern karakter taşıırken modernizmin zıtlığı geçmişe arkasını dönmeyen yazar bu tutumuyla postmodern çizgide yer alır. Bilinç akışı tekniği sayesinde bütünde, zaman ve mekânda sağlanan kırılma ve parçalanma öykülere postmodern anlatılarda görülen şizofrenik karakteri yerleştirir. Postmodern anlatılarda kullanılan üst kurmaca tekniği ile okura okuduğu metnin kurgusal olduğu kabul ettirilir ve metnin yazılış süreci okurla paylaşılır. İroni tekniği ile parçalanmış modern çağ insanının trajik durumu başarılı bir şekilde yansıtılırken tekniğin anlatıya kattığı mizah anlatımı renklendirir. Metinler arasılık yöntemi kullanılarak öykü yapısına dahil edilen unsurlar içeriği zenginleştirir, yeni anlam katmanları oluşturarak öykülerde psikolojik, sosyolojik, felsefi derinlik yaratır, yazarın farklı alanlardaki bilgi birikimini yansıtır. Metinler arasılık yöntemini kendi metinleri arasında da kullanan Sezer Ateş Ayvaz iç içe geçmiş, bir öykünün kendi içinde başka bir öyküyü erittiği ve dönüştürdüğü öyküler kaleme alır. Bakış açısı ve anlatıcı çeşitliliği sayesinde öyküler postmodern sanatın çoğulculuk özelliğini yakalar. Dil sapmalarıyla tahrif edilip yeniden düzenlenen dil modernitenin değerlerine göre oluşan gerçeklik anlayışını değiştirerek okurun zihninde yeni tasarımlar ve duygu değerleri oluşturur.

Kaynakça

- Abrams, M. H. (1999). *A Glossary of Literary Terms* (7. Edition). USA: Heinle&Heinle.
- Akay, A. (2005). *Postmodernizm*. İstanbul: L&M.
- Aksan, D. (2005). Şiir Dili. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, (1), s. 1-13.
- Aktulum, K. (1999). *Metinlerarası İlişkiler*. Ankara: Öteki.
- Ateş Ayvaz, S. (1992). *Türk Romanında Değişen Bir Paradigma: Politik Roman* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ateş Ayvaz, S. (1994, Nisan). Milli Mücadele'de yeniden doğuş ve 'Küçük Ağa'. *Hürriyet Gösteri Sanat Edebiyat Dergisi*, (161), s. 34-37.
- Ateş Ayvaz, S. (2000). *Yeryüzü Taksim*. İstanbul: Cem.
- Ateş Ayvaz, S. (2005a, Haziran-Temmuz). Öykünün Sıfır Derecesi. *Hece Öykü Dergisi*, (9), s. 80-81.
- Ateş Ayvaz, S. (2005b). *Tamiris'in Gece Suçları*. İstanbul: Can.
- Ateş Ayvaz, S. (2005c, Ocak). Leyla Erbil'in 'Cüce'si: Tarihsel varoluşun seyirliği. *Hürriyet Gösteri Sanat Edebiyat Dergisi*, (266), s. 44-45
- Ateş Ayvaz, S. (2008). *Aynalarda Yaz*. İstanbul: Can.
- Ateş Ayvaz, S. (2015a). *Küllenmiş Bir Kuşu Yakalamak*. İstanbul: Aylak Adam.
- Ateş Ayvaz, S. (2015b, Haziran-Temmuz). "Nasıl Anlatırsak Öyle Yaşarız Hikâyemizi". *14 Şubat Dünyanın Öyküsü Dergisi*, (9), s. 131-132.

- Ateş Ayvaz, S. (2017). Sezer Ateş Ayvaz ile Türk edebiyatında Aydınlanma'nın izleri üzerine... *Sol Kültür*. <http://haber.sol.org.tr/kultur-sanat/sezer-ates-ayvaz-ile-turk-edebiyatinda-aydinlanmanin-izleri-uzerine-221668> adresinden alınmıştır (Erişim Tarihi: 29/10/2021).
- Aytaç, G. (2003). *Genel Edebiyat Bilimi* (1. Baskı). İstanbul: Say.
- Bauman, Z. (1996). *Yasa Koyucular ile Yorumcular* (Çev: K. Atakay). İstanbul: Metis.
- Büyükdağ, B. (t.y.). Badiou'nun Anabasis'i ve Sezer Ateş Ayvaz Öyküleri. *Academia*. (DOC) Badiou'nun Anabasis'i ve Sezer Ateş Ayvaz Öyküleri | Bulent Buyukdag - Academia.edu adresinden alınmıştır (Erişim Tarihi: 02/03/2020).
- Can, H. (2006, Ocak). Aristoteles'te Katharsis Kavramı. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), s. 63-70.
- Connor, S. (2005). *Postmodernist Kültür*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Çetin, N. (2015). *Roman Çözümleme Yöntemi* (14. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Çetişli, İ. (2014). *Metin Tahlillerine Giriş/2 Hikâye Roman Tiyatro* (4. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Eagleton, T. (2004). *Edebiyat Kuramı Giriş* (Çev: T. Birkan). İstanbul: Ayrıntı.
- Ecevit, Y. (2016). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar* (10. Baskı). İstanbul: İletişim.
- Eco, U. (2001). *Zamanların Sonu*. (Çev: N. K. Sevil). İstanbul: Yapı Kredi.
- Emre, İ. (2006). *Postmodernizm ve Edebiyat*. Ankara: Anı.
- Harvey, D. (1997). *Postmodernliğin Durumu* (Çev: S. Savran). İstanbul: Metis.
- Kabaklı, A. (2002). *Türk Edebiyatı V* (10. Baskı). İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı.
- Kale, Ö. (2015, Nisan). Edebiyatta Bilinç Akışı Tekniğine Başvurulma Sebepleri Üzerine Bazı Dikkatler. *Humanities Sciences*, (2), s. 88-93.
- Külahlıoğlu İslam, A. (2004). Cumhuriyet Dönemi Türk Hikâyesi. İçinde R. Korkmaz (Edt.), *Yeni Türk Edebiyatı 1839-2000 El Kitabı* (ss. 311-345). Ankara: Grafiker.
- Lyotard, J. F. (2014). *Postmodern Durum* (Çev: İ. Birkan). Ankara: Bilgesu.
- Megill, A. (1998). *Aşırılığın Peygamberleri* (1. Baskı). (Çev: T. Birkan). Ankara: Bilim ve Sanat.
- Mennan, Z. (2002). Günlerin Köpüğünde Renkler ve Çağrıştırdıkları. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19, (2), s. 75-99.
- Moran, B. (1999). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri* (1. Baskı). İstanbul: İletişim.
- Oruç, O. (2006). *Oğuz Atay'ın Romanlarında İronik Dil* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Özden, A. (2015). Deva ya da Zehir olarak 'Pharmakon': Bir Derrida İncelemesi. *Academia*.
- Özot Somuncuoğlu, G. (2012, Summer, Volume 7/3). Postmodern Roman'da Anlatıcı Zaman ve Mekân Yapısı. *Turkish Studies*, s. 2275-2286.
- Öztop, E. (2006, Şubat). Sezer Ateş Ayvaz'la "Tamiris' in Gecesuçları" nı Konuştuk. *Cumhuriyet Kitap Eki*, (434), s. 4-5.
- Öztop, E. (2008, Ekim). Sezer Ateş Ayvaz'la "Aynalarda Yaz" ı Konuştuk. *Cumhuriyet Kitap Eki*, (973), s. 10.
- Rorty, R. (1995). *Ohumsalılık, İroni ve Dayanışma* (1. Baskı). (Çev: M. Küçük-A. Türker). İstanbul: Ayrıntı.
- Ross, W.D. (2011). *Aristoteles* (1. Baskı). (Çev: A. Arslan). İstanbul: Kabalcı.
- Sağlam, Rabia (2012). Derrida ve Dworkin Arasındaki İlişki: Yapıbozum ve Yargıç Herkül. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61(1), s. 275-320.
- Sağlık, Ş. (2007, Aralık-Ocak). Türk Öykücülüğünde Postmodern Durum. *Hece Öykü Dergisi*, (24), s. 86-109.

- Soyşekerci, H. (2010). *Okuma Yolculukları*. İstanbul: Pupa.
- şakar, C. (2006, şubat- Mart). Öykünün Kendine Yabancılaşması. *Hece Öykü Dergisi*, (13), s. 87-92.
- Taşdelen, V. (2007, Aralık-Ocak). Postmodernizm Üzerine. *Hece Öykü Dergisi*, (4), 50-70.
- Tekin, M. (2016). *Roman Sanatı 1 Romanın Unsurları*. Ankara: Ötüken Neşriyat. 397612393-Mehmet-Tekin-Roman-Sanatı (studylibtr.com) (Erişim Tarihi: 10/04/2022.)
- Tosun, N. (2001, Ekim-Kasım). Hikâyede Anlatıcı Ses. *Hece Öykü Dergisi*, (47), s. 61-70.
- Tosun, N. (2007, Aralık-Ocak). Hikâyede Bir İmkân Olarak Postmodern Açılım. *Hece Öykü Dergisi*, (4), s. 71-85.

23. Dâhilî cephede zihin ablukaları, kavram çıkarmaları, his işgalleri: Savaşı, Peyami Safa'nın *Bir Akşamdı* romanında kavramsal savaş metaforları üzerinden okumak

Gülsün NAKİBOĞLU¹

APA: Nakıboğlu, G. (2022). Dâhilî cephede zihin ablukaları, kavram çıkarmaları, his işgalleri: Savaşı, Peyami Safa'nın *Bir Akşamdı* romanında kavramsal savaş metaforları üzerinden okumak. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 340-362. DOI: 10.29000/rumelide.1104547.

Öz

Savaş edebiyatı türündeki eserlerde genel olarak savaş esnasında cephede ve cephe gerisinde yaşanan olaylar anlatılmaktadır. Modern savaş edebiyatı türündeki eserlerde, gelenektekilerden farklı olarak, savaşın birey ve toplum üzerindeki çeşitli etkileri araştırılıp sorgulanmakta, savaşta yaşanan olayların, kahramanlıkların anlatılmasıyla yetinilmemektedir. Savaşı bir kavram olarak felsefi boyutlarıyla tartışan, fikrî ve içtimai çeşitli yönleriyle daha geniş bir ölçekte, bütünlüklü bir şekilde ele alan ya da simgesel olarak işleyen eserlerin sayılarının yirminci yüzyıl yazınında hızla arttığı görülmektedir. Savaşın düşünceye nasıl yansıyor etki ettiğini en iyi ortaya koyan göstergeler savaş metaforlarıdır. Geleneksel metaforlar bu çağda yerini yeni kavramsal metaforlara bırakmakta, özellikle Birinci Dünya Savaşı ile birlikte modern savaş metaforları üretilerek tüm dünyaya yayılmaktadır. Bu tür metaforlarla farklı alanlardaki kavramlar, savaş üzerine haritalanarak savaşla ilişkilendirilmekte böylece savaş geleneksel bir savaş olmaktan çıkarak beklenmedik şekilde farklı alanlara yayılmakta ve köklü bir paradigma değişimi yaşanmaktadır. Peyami Safa *Bir Akşamdı* adlı eserini klasik bir savaş romanı olarak yazmaz. Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı'nda cephede yaşananları anlatırken bir taraftan da savaşın bireysel ve toplumsal etkilerini tartışmak üzere romanında kavramsal savaş metaforlarından faydalanır. Bu makalede yazarın romanda savaşın farklı alanlara sirayet ettiğini göstermek üzere kavramsal savaş metaforlarını nasıl işlevsel olarak kullandığının gösterilmesi amaçlanmaktadır. Peyami Safa'nın romanı üzerine yapılan araştırmada yazarın özellikle aşk, aile, hayat ve hastalık alanlarında kavramsal savaş metaforlarından istifade ettiği tespit edilmekte ayrıca devrin şartları gereği iktisadi metaforlardan ve makine metaforlarından da faydalandığı görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Kavramsal savaş metaforları, savaş edebiyatı, Peyami Safa, *Bir Akşamdı*

Mind blockades, concept military landings, emotional occupations on the internal front: reading war through conceptual war metaphors in Peyami Safa's novel *Bir Akşamdı*

Abstract

In the works of war literature, the events that took place at the front line and behind the front line during the war are described in general. In the works of modern war literature, different from the traditional ones, the various effects of war on the individual and society are investigated and questioned, and the events and heroism of the war are not contented with. It is seen that the number of works that discuss war as a concept with its philosophical dimensions, that deal with its various

¹ Öğr. Gör. Dr., İstanbul Teknik Üniversitesi, Rektörlük Türk Dili Bölümü (İstanbul, Türkiye), nakiboglu@itu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0973-7589 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104547]

intellectual and social aspects on a larger scale, in a holistic way or that narrate it symbolically, has increased rapidly in the literature of the twentieth century. The indicators that best reveal how war reflects and affects thought are metaphors of war. Traditional metaphors leave their place to new conceptual metaphors in this age, especially with the First World War, modern war metaphors are produced and spread all over the world. With such metaphors, concepts in different fields are mapped on war and associated with war, so that war is not a traditional war, but unexpectedly spreads to different areas and a radical paradigm shift is experienced. Peyami Safa did not write his work called *Bir Akşamdı* as a classic war novel. While describing the events at the front during the First World War and the War of Independence, he also uses conceptual war metaphors in his novel to discuss the individual and social effects of the war. In this article, it is aimed to show how the author functionally uses conceptual war metaphors to show that the war has spread to different areas in the novel. In the research on Peyami Safa's novel, it is determined that the author makes use of conceptual war metaphors especially in the fields of love, family, life and illness, and it is seen that he also makes use of economic metaphors and machine metaphors due to the conditions of the period.

Keywords: conceptual war metaphors, war literature, Peyami Safa, *Bir Akşamdı*

Giriş

Savaş, kıtlık, göç ve salgın tarihin akışını değiştiren büyük ve önemli olaylardır. Bu tür travmatik hadiselerin yaşandığı zor dönemler ardından dünya sahnesinde yeni perdeler açılmakta; böyle zorlu devirlerde yaşanan acılar, verilen kayıplar, gösterilen kahramanlıklar destan, halk hikâyesi, roman, öykü, şiir, tiyatro gibi türlere yansıtılarak gelecek nesillere aktarılmaktadır. Edebî eserler, üstlendikleri taşıyıcılık vazifesiyle toplumsal hafızanın, millî ve kültürel bilincin oluşturulup geliştirilmesinde, büyük bir öneme sahiptir. Milletlerin kaderlerini belirleyen ehemmiyetli hadiselerin başında savaşlar gelmektedir. İnsanlık tarihi, biraz da savaşların tarihidir. Savaşların anlatıldığı edebî eserler genel olarak savaş edebiyatı başlığı altında incelenmektedir.

Tema, “bir hikâye, roman, tiyatro veya şiirde ele alınan konu değil, eserin o konuyla ilgili olarak öne sürdüğü genel bir fikir (bir kavram) ve inanç” olarak tanımlanmaktadır (Huyugüzel, 2018, s. 491). Tematik tür tanımı, tema tanımı esas alınarak yapılırsa; tematik türün, tema olarak seçilen kavram çerçevesinde oluşturulmuş, bu kavramı farklı şekillerde ve değişik yönleriyle ele alan tüm edebî eserleri kapsaması beklenir. Buradan hareketle bir tematik tür olarak savaş edebiyatının, savaş kavramını merkeze yerleştirerek bu merkez etrafında yazılıp söylenen edebî eserlerin hepsini içine alıp kuşatması gerekir ancak savaş edebiyatının tematik bir tür olarak daha dar bir çerçeveye sınırlandırıldığı görülmektedir. Duman (2018)'a göre savaş edebiyatı türündeki eserlerin sadece savaş dönemini, özellikle de savaşlar esnasında gösterilen kahramanlıkları anlatan eserler olduğu genelde kabul edilmekte; savaş anında ya da savaşın ardından yazılmasına veya söylenmesine göre bu tematik türdeki eserler genelde iki grupta toplanarak ele alınmaktadır (s. 101-102). Savaşın cephede savaşmaktan ibaret görünen yüzünün haricinde, farklı ve görünmeyen çehreleri de vardır. Cephedeki muharebeyi doğrudan anlatmayıp savaşın ve savaş döneminin insanların ferdi ve içtimai yaşamlarına tesirlerini farklı veçheleriyle konu edinen eserler genel olarak, savaş edebiyatının kapsamı dışına itilmektedir.

Edebî eserlerden yola çıkarak, savaşın farklı boyutlarıyla daha gerçekçi ve eksiksiz bir şekilde kavranması, topluma ve bireye yansıyan hususi yönlerinin hakkıyla tespit edilebilmesi için savaş edebiyatının sınırlarının genişletilmesi elzemdir. Savaşı, felsefî ve kavramsal boyutlarıyla tartışan veya alegorik olarak işleyen, savaşın bireyin yaşamına akislerini irdeleyen ancak cephede yaşananları

anlatmayan veya kısaca anlatan eserlerin de bu tematik türün kapsamına girmesi beklenir. Savaş edebiyatı türündeki eserlerin insanın savaşla yüzleştiği yerde, çarpışma esnasında yaşadıklarının anlatımına yoğunlaşması gerektiği ön kabulü savaşı cepheden ibaret gören geleneksel yaklaşımın bir yansımasıdır lakin yirminci yüzyılla birlikte modern savaş tanımı değişir ve modern savaş edebiyatının kapsamı genişler.

Birinci Dünya Savaşı'nda tüm dünyanın savaş alanına dönmesiyle savaşın cephede başlayıp cephede bittiği geleneksel savı, devre dışı kalır. Savaş yirminci yüzyıldan itibaren her yerdedir: Şehirde, köyde, kasabada, evde, işte, içeride ve dışarıda, fikirde ve duyguda, bedende ve ruhta. Savaş, askerin savaşı olmaktan çıkıp kadının, çocuğun, engellinin, yaşlının da savaşı hâline gelir. Geleneksel toplumlarda, savaş meydanındaki zaferin ya da mağlubiyetin ardından gelen dolaylı tesirlere maruz kalma dönemi, halk için yirminci yüzyılla sona erer. Başta zihinler olmak üzere her mümkün alanın cepheye dönüştürülmesi veya kuşatılmaya çalışılmasıyla savaşın, önceki dönemlerden farklı olarak, pek çok tesiri, bireye ve topluma doğrudan aksetmeye başlar. Bu sebeple dünya tarihinin yeniden yazılmaya başlandığı Birinci Dünya Savaşı dönemiyle birlikte savaş edebiyatının kapsadığı alanı da yeniden gözden geçirerek genişletmek elzemdir. Özdemir (2013)'e göre "ulus kanonuna", kanon tarafından bizzat dışarıda bırakılan, dışlanan romanların "desteği incelenmeyi hak et[mektedir]" çünkü bu eserlerin tamamı, ortak okur çevresine mensup olan fertlerin bilinçlerini farklı açılardan ama ortak kavramlar etrafında şekillendirmekte, değiştirip dönüştürmektedir (s. 100). Benzeri şekilde savaş edebiyatı dışına itilen ancak savaşın önemli etkilerini teşhir eden veya savaşı felsefi boyutlarıyla ele alan edebî eserler de çizilen görece tematik sınırların dışında bırakılmamalıdır. Özellikle modern edebiyatın birey merkezliliği göz önünde bulundurulduğunda savaş edebiyatının kapsamının bu yönde genişlemesi kaçınılmazdır. Batı'da, bilhassa Birinci Dünya Savaşı sonrasında sadece cephede yaşananları anlatmakla yetinmeyen yeni savaş edebiyatı eserleri verilmeye başlanır. Savaşı anlatan romanların yanında savaş merkezli bireysel ve toplumsal travmaları, savaşın toplum üzerinde uzun vadede ortaya çıkan etkilerini, parçalanmış toplumları ve aileleri, savaşın sonuçlarını konu edinen, irdeleyen romanlar da kaleme alınır (İsabella, 2020). Savaş edebiyatının bir tematik tür olarak kapsamı, bu yeni örnekler sayesinde kendiliğinden genişler hatta savaş karşıtı edebî eserler dahi bu ana tematik tür başlığı altında incelenir.

Savaşın bilinç ve bilinçaltına etkilerinin araştırılabileceği alanların başında, temanın kavramsal boyutunu bizzat yansıtan 'savaş metaforları' gelir. Metaforların bilişsel sistemdeki kilit rolünün ortaya konulduğu çalışmaların tarihi 1980 sonrasına tekabül eder. George Lakoff ve Mark Johnson'ın (2015), "metaforun gündelik hayatta sadece dilde değil, düşünce ve eylemde de yaygın olduğunu keşfet[meleri]" ve "insanın düşünme sürecinin büyük ölçüde metaforik olduğunu" ortaya koymalarıyla metaforlara yönelik çalışmaların mahiyeti hızla değişmeye başlar (s. 27, 30). Lakoff ve Johnson'ın Kavramsal Metafor Kuramı'nı örnekler üzerinden ele alıp tanıttıkları *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil* (2015) adlı kitaplarında verdikleri ilk örnek, "TARTIŞMA SAVAŞTIR"² kavramsal metaforudur. Onlara göre bu metaforla "hiçbir fizikî çatışmanın olmadığı yerde bile şifahî bir çatışma" bulunduğu, "bir tartışmanın yapısı[nın] -hücum, savunma, karşı hücum" şeklinde geliştirildiği kolayca anlaşılır; "[m]etaforun özü[nün] bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmek" olması sebebiyle bu kavramsal metaforun kullanıldığı bir kültürde tartışma savaşa göre "yapılaş[ı]p, anlaşılı[p], icra edil[erek] dile getiril[ir]" (Lakoff & Johnson, 2015, s. 28-30). Böyle bir toplumda savaş, cepheden çıkıp zihinlere yayılıp orada devam eder. Lakoff ve Johnson, çalışmalarının neticesinde kavramsal metaforlarla ilgili şu temel

² "Alan yazınına bakıldığında metaforlar A B'dir şeklinde ve metaforik dilsel ifadeler ile kavramsal metaforu birbirinden ayırt etmek için büyük harflerle gösterilmektedir" (Lakoff, 1993, s. 209'den aktaran Çiçekler & Aydın, 2019, s. 15). Türkiye'de de alan yazınında kavramsal metaforlar büyük harflerle gösterilmektedir. Örneğin bakınız: (Çetinkaya, 2017; Çiçekler & Aydın, 2019).

sonuçlara varılır: (1) Metaforlar aslında kavramsaldır, (2) Soyut düşünce metaforlara dayanır, (3) Metaforlarla düşünmekten kaçınmak mümkün değildir, metaforlar hep vardır ve bilinçdışı karakterdedir (2015, s. 332). Dilin içinde kavramlara bağlı olarak asırlardır yaşayan kavramsal metaforlar, düşünce sisteminde yerleşik bir konuma sahiptir ve eylemle düşünceyi doğrudan yönlendirmektedir. Kavramsal metaforlara çeşitli dönemlerde yenileri eklenmekte, bunların bazıları unutulmakta kimileri ise değişmektedir.

Olağanüstü dönemlerde tek bir kavrama yönelik metaforların kullanımının sayıca arttığı ve çeşitlendiği görülmektedir. Susan Sontag (2020), modern tıpta savaş metaforlarının Birinci Dünya Savaşı yıllarından itibaren nasıl yaygın bir şekilde kullanılmaya başlandığını gerçek hayattan aldığı çeşitli örnekler üzerinden göstererek incelemektedir (s. 105). Tıp alanında askerî metaforların bu dönemde yaygın olarak kullanıldığı yerlerden biri sağlık broşürleridir. Sontag (2020)'ın tespitine göre 1920'lerde İtalya'da yayımlanan sineklerle mücadeleyi teşvik amacıyla bastırılan bir broşürde sinekler "masum halkın üstüne ölüm bombaları bırakan bir[er] düşman uçağı olarak resmedilm[ektedir]" (s. 105). Böylelikle halkın günlük hayatta savaş sebebiyle yaşadığı tecrübe, savaş alanından modern tıp alanına aktarılmakta; savaş metaforları modern düşüncenin şekillendirilmesinde ve halkın yönlendirilmesinde etkili bir şekilde kullanılmaktadır.

Geleneksel edebiyatta kolektif bilinçaltında yaşatılıp dilde ölümsüzleştirilen, geleneksel askerî metaforları da kapsayan savaş metaforlarına sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Duman'ın (2018) da belirttiği gibi Türk savaş edebiyatının kökleri çok eskiye dayanmaktadır (s. 105). Savaş metaforlarıyla savaş anlatılarının girift, doğrudan ve dolaylı, fikrî ve hissî ilişkileri vardır. Osmanlı Dönemi Türk Edebiyatı'nda savaşın Türk toplumunun tarihindeki ve düşüncesindeki önemini ortaya koyacak mahiyette gerek divan gerekse halk ve tekke edebiyatı türlerinde verilen eserlerde yaygın bir şekilde savaş istiarelerinden, savaşla veya askerlikle ilgili terimlerden, mecaz yahut teşbihlerden, mazmunlardan, kalıp ifadeler olarak atasözleri ve deyimlerden istifade edildiği bilinmektedir.

Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılmasına sebep olan Birinci Dünya Savaşı toplumun fikrî yapısını derinden etkilemekte, bu normatif tesirler kolektif bilinçaltının kodlarını değiştirmektedir. Yeni savaş metaforları, yaşanan paradigma değişiminin somut göstergesidir ve bu kavramsal metaforların ilk kullanıldığı alanlardan biri de edebiyattır. Birinci Dünya Savaşı'nın ve Kurtuluş Savaşı'nın anlatıldığı edebî eserler üzerine pek çok akademik çalışma vardır ancak o dönemde hızla değişmekte olan savaş metaforları üzerinden savaş okumaları yapılmamaktadır. Bu eksiklik savaş edebiyatının dar bir çerçeveye sıkıştırılarak incelenmesiyle yakından ilişkilidir. Savaş metaforlarına yönelik okumalar yapılmadığı için savaşın, toplumun fikrî ve ruhi yapısına önemli tesirlerinin büyük bir kısmı, tetkik edilerek ortaya konulamamaktadır. Edebî eserlere akseden savaş metaforları üzerinden savaşı okumak, savaşın sebep olduğu yıkıcı tesirlerin ve köklü değişimin ülkelerin kaybettikleri topraklarla ve askerleriyle sınırlı kalmadığını gösterecektir.

İlk edebî romanı 1923'te kitap olarak yayımlanan Peyami Safa, ergenlik dönemini ve ilk gençlik yıllarını savaşın zorlu koşullarının taziyesinde geçirmek zorunda kalır. Birinci Dünya Savaşı ve akabinde yaşanan Kurtuluş Savaşı'nın yazarın kişiliğinin gelişiminde, ideallerini şekillendirmesinde ve meslek seçiminde önemli etkileri olur; yazar savaş yıllarının farklı tecrübelerini eserlerine taşır, Safa'nın ilk eserleri hep farklı veçheleriyle savaşı ve onun sonuçlarını kavramaya yöneliktir (Ayvazoğlu, 2008, s. 53-77; Göze, 1987, s. 9-13, 19-30, 36-38; Sıtkı, 1940, s. 3-13). Peyami Safa, yaşanan sıkıntılı yıllarda savaşın dâhilî ve haricî etkilerini müşahade eder. Birey, toplum ve dünya ölçeğinde savaşın meydana getirdiği büyük maddî-manevî zayıflığın ve tahribatın zannedilenin çok ötesinde olduğunu romancı farkındadır ve

Birinci Dünya Savaşı'nın nasıl büyük bir fikrî dönüşüme sebep olduğunu ortaya koymanın peşindedir. Tarihi farklı bir mecrada akmaya zorlayan bu büyük savaşı yazar, çok çeşitli yönleriyle etraflıca kavrayarak eserlerinde ele almayı, millî ve tarihî bir sorumluk olarak görmekte ve bu yoldaki görüşlerini sık sık dile getirmektedir. Savaşın verdiği mühim zararların tespit edilmesini, bu sorumluluğun bir vecibesi olarak benimsemektedir. Savaşın sebeplerine ve neticelerine dair hazırlanacak çok yönlü bir tespit ve hasar tutanağının maddeleri arasında bulunan çeşitli alanlardaki menfi tesirlerin nasıl ortadan kaldırılabacağına kafa yormakta, içinde bulunulan olumsuz vaziyeti bertaraf için zihnî inkılâplar yapmanın önemine inanmakta ve bu inkılâpların usullerini çeşitli eserlerinde defaatle tartışmaktadır; Safa'nın *Türk İnkılabına Bakışlar* adlı eseri bu açıdan önem arz etmektedir (Safa, 1981, s. 21-102, 109-122, 133-136, 161-165, 171-174, 179-202). Peyami Safa'nın yazılarında, kendisiyle aynı dönemde eser veren pek çok yazardan farklı bir kavrayışla savaş dönemine yaklaştığı nazarı dikkatten kaçmamaktadır. O, hep savaştan terk edilen cephele bulup onları kurtarmanın peşindedir, bunlardan biri de fikrî cephele.

Peyami Safa ilk romanlarında savaş meydanlarından ve cephe gerisinden bahsetmekte ancak bu romanların asıl odak noktasını savaşın görünmeyen yüzü ve farkında olmadan verilen kayıplar oluşturmaktadır. Savaş yıllarını anlatan çoğu yazar, dönem koşullarının sevkiyle şehitlere, kahramanlıklara, toprak kayıplarına, çalkantılı siyasi atmosfere ve büyük muharebelere ya da cephe gerisinde askerlere yardım için uğraşan halka odaklanmaktadır. Fikrî, manevî ve ahlaki zayıflığın büyüklüğünün henüz çoğu yazar farkında değildir. Peyami Safa romanlarında, diğer pek çok eserde fark ettiği bu eksikliği gidermeye uğraşmaktadır. Bu tenha alanda eserlerini inşa etmesi, onun savaşa yaklaşımını, savaşı edebî açıdan ele alma tarzını belgeler mahiyettedir. Peyami Safa'nın savaş döneminden bahseden romanlarını, yazarın bu kurgusal tercihi doğrultusunda ortak bir çatı altında birleştirmek mümkündür. Savaşın yitik cephelelerini eserlerinde aramaya çıkması onun cephelede olmayanlar listesine eklenmesine ve çoğu zaman eleştirilmesine neden olmaktadır. Mehmet H. Doğan, "Peyami Safa'nın İki Romanı" başlıklı yazısında Peyami Safa'nın romanlarının neden savaş edebiyatı kapsamında değerlendirilmemesi gerektiğini şöyle açıklamaktadır:

"Sözde Kızlar ve Biz İnsanlar, Peyami Safa'nın Kurtuluş Savaşından söz açan demeyeceğim, ama konuları Kurtuluş Savaşı sırasında İstanbul'da geçen iki romanı. Önemli bir ayrımdır bu; çünkü, savaşı enine boyuna tartışmadıktan, savaşın toplumsal düzeyde yarattığı geçici ya da kesin değişimleri sergilemedikten sonra, savaşı yalnızca bir zaman göstergesi olarak almakla 'savaş romanı' ya da savaşı anlatan bir roman yazılmış olamayacağı açıktır. Bu tipleri, olayları, topluma bakışları doğrudan doğruya Kurtuluş Savaşı olgusuna belirlenen, bir çözümlü ve yeniden doğuşa tanıklık eden *Üç İstanbul, Sodom ve Gomora, Yaban, Ankara, Ateşten Gömlek...* vb. romanlar türünden saymak güçtür. Bu romanlarda mütareke ve Kurtuluş Savaşı dönemleri, romanın tüm dokusuna yayılmış vazgeçilmez ve belirleyici bir öğe olduğu halde *Sözde Kızlar ve Biz İnsanlar*'da Kurtuluş Savaşını ya da savaşa cephe gerisini anlatmak diye bir sorunu yoktur romancının. Savaş baş olay değildir; sahne savaşta cephe gerisi değildir. Zaman bakımından öyle olsa da, gerçekte öyle değildir. Her iki romanda da olayları başka bir zaman dilimi içine yerleştirebiliriz bir iki ufak değişiklikle. Toplumdaki çözümü, çürümeyi, Dünya Savaşı sonunda toplumsal yaşamdaki çöküşle açıklama çabasını göremeyiz. Romancıya göre, soyut, zamansız bir çöküntüdür bu" (Doğan, 1976, s. 57).

Doğan, *Bir Akşamdı* romanından yazısında hiç bahsetmez, bu eseri ele aldığı Kurtuluş Savaşı döneminde geçen iki romanın da gerisinde gördüğü anlaşılmaktadır. Peyami Safa'nın incelediği romanlarını ise savaş romanı tanımını son derece sınırlı şekilde yapıp, savaş anlatısını savaşı anlatmaktan ibaret gördüğü için savaş edebiyatının dışına itelemektedir. Gerçekten böyle midir? Savaş doğrudan cephelede ya da cephe gerisinde anlatmamak savaşı kavramamak manasına mı gelmektedir? Dönmez (2021), *Sözde Kızlar ve Biz İnsanlar* romanlarını Millî Mücadele'nin anlatılması açısından incelemekte ve Doğan'dan farklı olarak yazarın Mütareke yıllarında İstanbul'da yaşananları konu edinirken cemiyetin dertlerine de değindiğini tespit etmekte; yazarın "Millî Mücadele'yi hamasetten uzaklaşıp fikrî planda değerlendir[diğini]" belirtmektedir (s. 62-63). Dönmez, *Bir Akşamdı* adlı

romandan sadece ismiyle bahsetmekle yetinmektedir. Durmuş (2017) ise makalesinde yazarın romanlarında savaş döneminde sosyal ortama nasıl yer verdiğine bir yan başlık olarak temas etse de Peyami Safa'nın romanlarında doğrudan yaptığı savaş tanımlarına genel olarak odaklanmakta, bu bağlamda *Bir Akşamdı* adlı romandan, eserdeki savaş tanımları dolayısıyla bahsetmektedir.

Bir Akşamdı, Peyami Safa'nın 1924'te yayımlanan, gözlerden uzak kalmış bir romanıdır. Romanda savaş; aşk, bireysel ve sosyal ilişkiler çerçevesinde hem cephe gerisinde hem de cephede anlatılmaktadır. Cephede yaşananlara bizzat yer vermiş olması dahi Safa'nın bu romanının genel olarak bir savaş edebiyatı numunesi sayılmasına kâfi gelmemiş görünmektedir. Bunun farklı sebepleri vardır. İlki Peyami Safa'nın savaş edebiyatının geleneksel epik bağlamına ters düşecek şekilde romanın başkışisi olarak seçtiği zabiti kahramanlaştırmamasıdır. Geleneksel edebiyattan ziyade bu açıdan modern savaş edebiyatının eleştirel ve gerçekçi yaklaşımını yazar benimsemekte; onun bu tercihi romanının savaş edebiyatı türünde sayılmasına engel teşkil etmektedir. Eserin asıl önemli özelliği ve onu cazip kılan yönü savaşı doğrudan cephedeki kahramanlıklar çerçevesinde anlatmayıp çağdaş pek çok Türk romancısından farklı bir şekilde kavramayı tercih etmesidir. Savaş edebiyatında genelde kullanılmayan yeni anlatım yöntem ve tekniklerini de deneyen yazarın savaşı farklı ve eleştirel bir anlayış doğrultusunda yansıtmaya isteği dikkat çekmektedir. Örneğin romanda Yunan tarafından Türk tarafına atılan bir kurşunun kişileştirilerek bir kurgu kişi hâline getirildiği belirtilmekte ve roman bu türlü ilginç denemelerle savaş edebiyatına yepyeni bir çerçeve çizmek isteyen yazarın arayışının türlü emaresini taşımaktadır. Savaşın bireyin ve toplumun bilincine ve bilinçaltına nasıl dalga dalga nüfuz etmekte olduğunu tespit etme gayreti, *Bir Akşamdı*'yı pek çok savaş romanından ayırmaktadır. Özellikle toplumun bilişsel kodlarına cephedeki savaşın nasıl tesir ettiği; ferdi ve içtimai, fikrî ve ruhi cepheyi harbin nasıl kuşatmakta olduğu savaş metaforları üzerinden romanda gösterilmektedir. Kullanılan savaş metaforlarının tespiti, savaşın her alana nasıl nüfuz edebildiğini ayrıntılı olarak ortaya çıkarmaktadır. Yaşanan savaşın birey ve toplum üzerinde tahmin edilenden çok daha tahripkâr, geri dönülmez düşünsel etkileri olduğu bu metaforlar sayesinde ayan beyan görülebilmektedir. Roman savaşı, sadece cephede anlatan diğer eserlerden daha etkin bir şekilde kavramaktadır. *Bir Akşamdı* savaşı her alana, her türlü ilişkiye yayması ve insandan, toplumdaki yansıyan yönleriyle okumasıyla edebiyatımızın en özel savaş romanlarından biri olma özelliği arz etmektedir.

Amaç ve yöntem

Bu makalede Peyami Safa'nın *Bir Akşamdı* romanı savaş metaforları üzerinden incelenerek, eserin nasıl Türk savaş edebiyatının en özel örneklerinden biri olduğunun gösterilmesi amaçlanmaktadır. Savaş metaforlarının kullanıldığı her romanın savaş edebiyatı kapsamına girmeyeceği açıktır ancak Peyami Safa, bu romanında farklı açılardan yeni ve özgün anlatım yolları deneyerek savaşı anlatmayı tecrübe etmekte; savaşı iç ve dış, bireysel ve toplumsal her alana yaymak için savaş metaforlarından ustaca faydalanmakta böylece muharebe anında cephede yaşananların anlatımıyla savaşı sınırlandırmayarak romanın kurgu unsurlarını savaşla ilişkilendirmeyi özgün bir şekilde başarmakta ve harp meydanından çok uzakta açılan fikrî ve hissî, ferdi ve sosyal cephelerle harp arasında analogik ilişkiler kurmaktadır. *Bir Akşamdı* yazarın, öncül bir savaş romanı denemesi olarak özel bir öneme sahiptir. Bu makalede savaşın anlatımıyla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilendirilmiş kavramsal savaş metaforlarının romandaki beşerî ve içtimai nüfuz alanlarının ortaya konulması ve girift ilişkilerinin açığa kavuşturulması amaçlanmaktadır. Savaş edebiyatı türündeki eserlere yeni bir bakış açısıyla yaklaşılması hedeflenmekte, seçilen örnek roman üzerinden kavramsal savaş metaforlarıyla savaş edebiyatı türündeki eserlerin incelenmesi, farklı ve yeni bir okuma yöntemi olarak sunulmaktadır. Roman öncelikle genel olarak tanıtılmakta, daha sonra romanda savaşın nasıl anlatıldığı hakkında bilgi verilir.

kavramsal savaş metaforlarının incelenmesine geçilmektedir. Aşk ve aile, hayat ile hastalık alanlarında romanda kullanılan savaş metaforları tespit edilerek ayrı başlıklar altında savaşla ilişkileri doğrultusunda tetkik edilmekte, savaşın bu metaforlar üzerinden romana nasıl nüfuz ettiğini göstermek açıklanmaktadır. Ayrıca savaş metaforlarıyla birlikte kullanılan iktisat ve makine metaforlarına savaşla dolaylı ilişkileri sebebiyle kısaca değinilmektedir. Sonuç olarak savaşın romanın her bir ayrıntısına kavramsal savaş metaforları üzerinden nasıl yayıldığı ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

***Bir Akşamdı* romanının genel olarak tanıtılması**

Şiirsel bir üslubun tercih edildiği romanda sık sık çeşitli ifadeler ve metaforlar yinelenerek birer laytmotife dönüştürülmektedir. Peyami Safa'nın romanında kullanmayı tercih ettiği üslup, esere özenle yerleştirilen savaş metaforlarının rahatça ve göze batmadan gizlenerek gelişip birbirleriyle rahat semantik bağlar oluşturabilecekleri zeminin oluşturulmasına hizmet etmesiyle işlevseldir. Roman kişilerinin tasvirine tahsis edilen müstakil paragraflar, yazarın romancılığımızın ilk dönemlerindeki klasik roman anlayışını sürdürmeyi tercih ettiğini göstermektedir.

Romanda olaylar, Kâmil isimli yüzbaşının Birinci Dünya Savaşı'nın sonlarına yaklaşıldığı günlerde Kafkas cephesinden dönüştü, İstanbul'a giderken uzak akrabalarını İzmit'te ziyaretiyle başlar. Misafiri olduğu ailenin babası verem hastasıdır ve son günlerini yaşamaktadır. Aile esasen İstanbul'da ikamet ederken adam eşinin onu aldatması sebebiyle dedikodulardan kaçarak bu şehre taşınmıştır. Adamın Meliha isminde genç bir kızı vardır. Kâmil ile önce Meliha'nın annesi daha sonra da Meliha yakınlaşırlar. Annesini kıskanan Meliha, bir tür Elektra kompleksine kapılıp kendisini Kâmil'in kollarına atar. Genç kız, İzmit'te yaşadığı sıkıcı hayattan kurtulup İstanbul'a dönmeye çalışmaktadır. On dokuzuncu yüzyıl Türk romanlarında sık kullanılan, sürekli kurmaca türde eserler okuyup hayal kuran genç kız motifi bu eserde de tekrarlanmaktadır. Bu motif, Bovarizm terimiyle karşılanmaktadır. Bovarizm, Flaubert'in *Madam Bovary* adlı romanından ismini almakta; "[t]erim yaşadığı dünyanın gerçekleriyle uyuşmayarak başka bir dünya isteyen, parlak ve gözalıcı hayatların hayali içinde yaşayan kişilerin bu durumunu" ifade etmekte kullanılmaktadır (Huyugüzel, 2018, s. 93-94). Romanlarla yaşayan Meliha, okuduklarındaki gibi romantik bir aşkın hayalini kurmakta ve benzeri bir hayatın özlemiyle yanıp tutuşmaktadır.

Kızının Kâmil'le kaçtığını öğrenen baba, bu acıya dayanamayarak vefat eder. Kâmil'in yakışıklı, aşk dolu roman kahramanlarıyla hiçbir ilgisi olmadığını geç de olsa fark eden Meliha, romanda bir Don Juan olarak tanıtılan Kâmil ile evlenmeyi türlü numaralar yaparak sonunda başarır. Ancak adamın savaş başlamadan önce, Meliha'ya benzer şekilde, hasta babasını geride bırakarak ona kaçan bir Fransız kadınıyla evli olduğu ve ondan bir çocuğu olduğu ortaya çıkar. İki kadın adamın tuttuğu farklı evlerde yaşamaya başlar. Meliha, eşinin kendisine olan ilgisinin gittikçe azaldığının farkındadır. Kâmil onu farklı kadınlarla sürekli aldatmaktadır. Meliha aldatılmanın verdiği acı, kıskançlık ve kin gibi duygulara teslim olarak kendisini cemiyet hayatına atar. Eşi Kâmil'in Kurtuluş Savaşı'na katılmak üzere Anadolu'ya geçmiş olması Meliha'ya istediklerini gerçekleştirmek ve eşinden intikam almak için rahat bir ortam hazırlar. Farklı erkeklerle tanışıp onları hayatına almaya başlar, yaşanan olaylar onu yavaş yavaş bir femme fataleye dönüştürür. Sonunda onu bir meta gibi kullanıp yarı yolda bırakan tüm erkekler adına, tek bir erkekte intikamını almaya karar verir. Psikolojisi bozuk, ilk mektepten arkadaşı, zayıf bir gencin ölümüne dolaylı da olsa sebep olduğu için nihayetinde pişman olsa da iş isten geçer. Onun ölümüyle tüm intikamını alacağını zannederken bunun mümkün olmadığını kavrar. Bu esnada Kâmil Anadolu'dan kendisine mektuplar göndermektedir. Kâmil'in Meliha'ya karşı olan davranışlarından pişman olarak, tipik vasıflarının dışında çizilmeye başlaması cepheye gitmesiyle

başlamaktadır. Kâmil'in cephede vurulduğu haberi Meliha'yı beklediğinden de çok sarsar. Meliha, terk ettiği İzmit'teki evine mazinin hayaletleriyle birlikte geri döner.

Romanda savaşın anlatılması

Romanın girişinde savaş, tek kelimeyle fakat çarpıcı bir şekilde “dehşet” (Safa, 2019, s. 8) olarak tanımlanır. İlk bölümlerde kurguda savaşla ilişki, yüzbaşı Kâmil üzerinden kurulur. Kâmil'in savaştan geliyor olması onu herkesin gözünde önemli kılar. İzmit'tekilerin ona hayranlığının tek sebebi, bir asker olmasıdır. Alışılmış savaş romanlarındakinin aksine harp, Kâmil'in kahramanlığını arttırmamış, olgunlaşmasını sağlamamış aksine kibrini beslemiştir. Romanın başında onun cephede yaşadıklarını anlatmasıyla dolaylı olarak bir savaş meydanı tablosu çizilir: “Orada, yüz elli kişinin bir anda berhava olması. [...] ufka bakan bir çift güzel gözün bir anda kararması, delinmesi, kan püskürmesi. [...] dimdik dururken yere çöküşler [...] bir anayı hıçkırtacak bir gülle. [...] ölüm, her saniye kulak dibinde vızıldar” (Safa, 2019, s. 9). Romanın genelinde anlatımın oldukça şiirsel olması epik geleneğin esere yansıyan yönüdür. Dönem romanlarındaki geleneksel kahraman asker figüründen Kâmil'in tamamıyla uzak olduğu görülür, romanın konusu ise geleneksel savaş edebiyatı türündeki eserlerden oldukça farklıdır.

Kâmil; Batı'nın Napolyon, Sezar, Ogüst, Anibal gibi tarihî kumandanlarının büyük zaferlerini ve gösterdikleri kahramanlıkları ezbere bilir. Sürekli savaşlar ve kumandanlar hakkında kitaplar okuyup, meşhur komutanlara benzeme hayaliyle yanıp tutuşur. Kâmil, savaşa romantik yaklaşan bir maceraperesttir. İstanbul'daki evinde bu kahramanların birer heykeli bulunduğu gibi sürekli Roma tarihi okumadan da rahat edemez. Roman okuduğu için Meliha'yı aşağı görse de kendisinin tarihe yaklaşımı ve hayatı romantik tarih kitaplarında anlatılanlar üzerinden kavrama eğilimi, Meliha'nın romanları alımlama tarzından pek farklı değildir. Kâmil'in şahsında tarihe ve savaşa romantik yaklaşan askerler kadar romantik tarih yazarlığı ve okurluğu da eleştirilir. Bu eleştiri dolaylı olarak savaş romanlarının romantizmini de hedef alır. Kâmil'in kendisine örnek aldığı bu kahramanlar romanda “harisler” olarak tanıtılır; Kâmil'in onlardan etkilenme sebebi hırsları kadar yaşadıkları “maceralar”, “fetihler”, “dehâları” ve dehâlarının göstergesi olarak geliştirdikleri “strateji”lerdir (Safa, 2019, s. 45). Kâmil, büyük adam, büyük asker olmanın ve rütbe yükselmenin peşindedir. Sürekli büyük zaferlerin hayalini kurar, “bu hayalî zaferlerin azameti içinde kendini de büyük görür” ve “[b]ir hayli megalomaniye mahkûm[dur]” (Safa, 2019, s. 45). Fiziki özellikleri açısındansa romantik savaş kahramanlarından aşağı kalır yanı yoktur: “[B]oyu birçok Türklerden daha büyüktür ve vücudu biçimli[dir]. Kuvvetli ve pembe bir et, hastalık çekmemiş. Gürbüz adam ve asker[...].” (Safa, 2019, s. 46). Geleneksel edebiyatta fiziksel üstünlükleri ruhi güzellikleriyle bütünleşen cesur kahramanların zaferleri anlatılmaktadır. Safa'nın romanındaysa geleneksel kahraman tipinin dış görünüşü korunurken, fikrî ve ruhi boyutu gelenekseldekinin zıddına çizilmektedir. Epiğin dil özelliklerinin kısmen muhafaza edilip özünün değiştirilmesindeki kurgusal hamlenin bu noktada da sürdürüldüğü görülmektedir. Kâmil için “Sergüzeştin ne pusulası, ne haritası vardır!” (Safa, 2019, s. 66), önemli olan maceradır; ona göre hayatın tek anlamı da zaten budur, savaş da onun için bir maceradır ve hayat ile savaş birer macera olmanın ötesinde kıymet arz etmez. Modern Batı romanlarındaki maceraperest romantik kahramanların söylemlerini tekrarlayan Kâmil, yüceltilmiş geleneksel kahraman imajından romanda özellikle adım adım uzaklaştırılmakta ve insani boyutlara çekilerek hatalarıyla eleştirilebilir bir kurgu kişisine dönüştürülmektedir.

Meliha'nın Kâmil ile İstanbul'a kaçması ardından savaş sahnelerinin anlatımına romanda ara verilir ancak asıl savaş cephesi hayatta açılmaktadır. Yasak aşklar, ihanetler, vicdan azabıyla kıvranımlar, pişmanlıklar, arzu, kin, öfke ve nefretin insan tabiatını ele geçirmesi gibi her hissî ve fikrî kavramın,

hastalıkların dahi birer savaş meydanına benzer şekilde tasvir edilmesi suretiyle savaş teması romanı istilaya başlar. Savaş metaforlarından bu noktada işlevsel olarak faydalanılmaktadır. Hayata dair her bir unsur aynı metaforik haritalama işleminden nasibini almakta ve bu unsurlar savaş üzerine haritalanmaktadır. Romanın temeline yerleştirilen savaş metaforları cephede açılan hendeklerde mevzilenen düşman askerleri gibi romanın bilişsel haritasında açılan boşluklara yerleştirilmektedir.

Kâmil, Mütareke'nin imzalandığı haberini aldığı anda bunun sadece kendisini utandırdığını söylemekle yetinir (Safa, 2019, s. 129). Bu konu hakkında İstanbul'daki asker arkadaşlarıyla ve çeşitli üst rütbeli askerlerle, paşalarla konuşmak ister ancak enteresan bir şekilde çıkan çeşitli haricî engeller sebebiyle mütareke hakkındaki konuşmalar sürekli ertelenmektedir. Kabul edilmek istenmeyen, baş edilemeyecek bir gerçeklik olarak mütarekenin ötelenmesi, tezli romanlardaki gibi üzerinde uzun konuşulup tartışılmaması romanda savaşa, savaşın kaybedilmesine önem verilmediğini göstermez aksine kişinin kabul etmek istemediği gerçekten uzaklaşarak, onu bir süreliğine de olsa öteleyerek bu gerçeklikten kaçmaya çabaladığının göstergesidir. Nitekim toplumda pek çok insanın da mütareke realitesini kabul etmek istemediği, bu faciayı kabullenmemeyi yeğlediği tahmin edilebilir. Bu kolektif bir kaçış davranışıdır. Kaçış davranışı psikolojide: "Acı verici veya nahoş durumdan kaçınmaya yönelik davranışlar" şeklinde tanımlanmaktadır; "[k]açış davranışı fantazi veya hayal kurma gibi zihinsel, şartlı bir tepki geliştirerek acı verici uyarımdan kaçınma, ya da algılanan tehditten kaçınmaya yönelik bir eylem olabil[mektedir]" (Budak, 2009, s. 403). Mütarekenin bir tehdit ve geleceğe yönelik bir belirsizliğin simgesi olarak görülmesi, bireylerin bu gerçeği kabul etmektense ondan kaçmaya çalışmalarını hazırlamaktadır. Romanda mütareke üzerine konuşmaların üç kez, özellikle farklı bir alandaki savaş için -aşk- ertelenmesi çarpıcıdır. Romandaki savaş metaforlarının savaşı tüm romana yaymak haricinde başka işlevlerinin de olduğu bu noktada ortaya çıkmaktadır: Savaşın etkilerini dağıtarak normalleştirmek, savaşı kabullenilebilir bir gerçeğe dönüştürmek ve kabullenilmek istenmeyen yenilgiyi ötelemek.

Peyami Safa, romantik savaş kurgularının genel yaklaşımından ayrılarak savaş dönemi insanının ve toplumunun psikolojisini farklı açılardan kavrayıp yansıtmayı dener. Mütareke hakkındaki konuşmaları sürekli tehir eden Kâmil, Anadolu'dan çağırıldığını ve kurtuluş için bu yeni savaşa ivedilikle iştirak etmesi gerektiğini öğrendiğinde çağrıya icabet etmeyi geciktirmez, ötelemez. Haberi aldığı anda İstanbul'dan, iki hanımıyla çok sayıda sevgilisinden ve yeni tanıdığı oğlundan ayrılarak hızla cepheye gider. Kâmil mütarekeyi görmezden gelerek sadece mütareke gerçeğinden kaçmamakta aynı zamanda onun tüm toplum için yok hükmünde olduğunu da simgesel olarak göstermektedir. Nitekim arkadaşlarından aldığı ve sadece "Gel!" yazan mektubu aldığı anda harbe koşar: "İşte ona yeni bir ufuk: Millî Müdafaa. Kendi güneşi ve milletininki oradan doğacak[tır]" (Safa, 2019, s. 217). Güneşin peşine düşüp Doğu'ya yönelen Kâmil, Anadolu'ya geçtikten sonra kendinden beklenmeyecek şekilde Meliha'ya ve yakın arkadaşı Cevat'a düzenli olarak mektup göndermeye başlar.

Cevat, romanda Kâmil'in belirli konularda konuşmasını sağlamak üzere romana yerleştirilen sırdaş ve folyo bir karakterdir. Jahn'a göre kurguda baş kişinin dertleşip, fikir teatisinde bulunabileceği, sadık ve samimi arkadaş, "sırdaş karakter"; baş kişiye zıt olan özellikleriyle veya fikirleriyle onu parlatan kişiye ise "folyo karakter" adı verilmektedir (2012, s. 117). Cevat, Kâmil'in samimi bir arkadaşdır ve kendisiyle aynı sosyal çevreye mensuptur ancak fikirleri itibarıyla çoğunlukla ona zıt bir kişidir. Bu sayede Kâmil, romanda görüşlerini ona açıklayabilmektedir. Anlatıcının Kâmil'e karşı tavrıyla Cevat'ın eleştirel söylemi örtüşmektedir. Cevat, çoğunlukla Doğu'nun romandaki tipik sözcüsü konumundadır. Yazar Cevat'tan kurguda, açık anlatıcı ve Meliha'nın babasından mürekkep fikri cephenin tesisinde de

faydalanmaktadır. Kâmil'in savaş hakkındaki fikirlerini geliştirmesine Cevat, kimi zaman karşıt söylemiyle aracı olmaktadır.

Cepheden gönderdiği mektuplarda Kâmil, Kurtuluş Savaşı'nın önceki savaşlardan farklı olduğunu daima vurgular, amansız bir mücadele verildiğinin altını çizer ve cephedeki gelişmelerden İstanbul'u haberdar etmeyi vazife bilir. Mektuplarında “[d]üşmanın hareketlerine göre mevki değiştime[lerinin] daima mümkün” olduğunu belirtmekte (Safa, 2019, s. 269); düzenli orduyla daha önce katıldığı savaşlardan çok daha zor bir savaşta bulduklarını söylemektedir. Birinci İnönü Savaşı'na katılacağını yine mektubunda haber vermektedir.

Anlatıcı, Birinci İnönü Savaşı'nda Kâmil'i ve onun gösterdiği yararlılıkları anlatmaktansa, Yunan tarafındaki bir askerin rastgele ateş etmesini anlatmaya odaklanır. Bu simgesel askerin namluyu bir milimetre kaydırmasının ölüm ile hayat arasında nasıl keskin bir farka yol açabileceğini, tek bir kurşunun ölümüne sebep olduğu askerin ailesinden pek çok insanın hayatını nasıl kökten değiştirebileceğini tartışır. Savaşa millî bir ayırım gözetmeksizin genel ve kavramsal bir perspektiften, eleştirel bir boyutta yaklaşır. Anlatıcı, savaşı “bir ihtimaller silsilesi” olarak tanımlar (Safa, 2019, s. 271). Daha önce Trablus, Balkan ve Kafkas cephelerinde savaşan Kâmil, bu savaşın farklı olduğunu belirtmekte, farklılığı da kendisindeki değişim üzerinden açıklamaktadır. Önceki savaşlarda ölüme razı olarak savaşa girmesinin tersine bir etki göstererek ölümünü engellediğine inanan Kâmil, bu sefer ölmek istemediğini mektubunda yazar. Bunun kahramanlık duygularında bir eksilme anlamına gelip gelmediğini sorgular. Ancak her savaşta beklenenin tersi olacağı için can vermek istemediği bu savaşta öleceğinden emindir. Çok büyük bir çatışmaya hazırlanıyor olmaları da onun mevtten korkmasına sebep olmaktadır. Kâmil'in şehit olmaktan ürkmemesi ve kaygısını sorgulaması onu geleneksel kahraman mitinin epeyce uzağına taşır ve kurgusal açıdan daha gerçekçi bir roman kişisi kılar. Kâmil'in savaşın kendisini nasıl değiştirdiğini anlattığı mektuplarda, aynı psikolojik gerçekçilik gözetilmektedir. Kâmil hayatında ilk kez düşünölmek, sevilme ihtiyacını derinden duymaktadır. İlk defa bir kadına bağlanmışır ve onu özlemektedir. Bu kadın Meliha'dır ancak Meliha ona karşı artık hiçbir şey hissetmemektedir. Kâmil de bu acı gerçeğin farkındadır, kendisini cephede Meliha'ya bağlayan da bu acı gerçektir.

Kâmil ve arkadaşlarının savaş meydanında görüp işittiklerini, o dehşet verici tabloyu anlatıcı şöyle aktarmaktadır: “Kulağına bir yumruk sesi gibi vuran sesler. Taş binalı muazzam bir şehrin yıkılışı gibi uzaklıkları saran bir gümbürtü. İnceden kalına doğru bin ses dereceli patlayışlar” (Safa, 2019, s. 279). Buna benzer cepheden daha pek çok görüntü kesitler hâlinde romanda sunulur. Bunların en etkileyicilerinden biri şu kısım olsa gerek: “Hakikatte bu bir dere değil, toprak; üstünde bataryalar, mitralyözler, insan cesetleri ve harp kasırgasının estiği yerlerde bırakmayı âdet ettiği bütün harabî eserleri vardı[r]” (Safa, 2019, s. 286). Şehit düşen askerlerin hazin görüntüsü de eserde ayrıntılı olarak verilmektedir: “Tepeden görünen ateş hatları. Sonra meydanı bastıran karanlık, ki perdesi, yüzükoyun kapanan, sırtüstü düşen, diz çöken, tırnaklarıyla toprağı bulan insanları örtüyor” (Safa, 2019, s. 279). Cephede yaşananlar ve şahit oldukları, savaş tutkunu Kâmil'in ilk kez savaş gerçeğini sorgulamasına neden olur: “Bu topraklardan Kayser orduları geçtiler. Bu toprakların midesi milyonlarca insan kanı yutmuştur, milyonlarca oğul, gözlerini birdenbire kapayarak, bir anda toprağın üstünden altına geçmişlerdi[r]” (Safa 2019, s. 280). Savaş meydanında yaşananların vahameti Kâmil ile arkadaşları arasında geçen diyaloglarla romana doğrudan taşınır. Peyami Safa, bir Yunan askerinin silahından çıkan bir kurşunu kişileştirir ve onu “Romanımızın kahramanlarından biri sırasına giren bu kurşun” olarak tanıtır (Safa, 2019, s. 287). Kurşunun hareketinin yavaşlatılarak okurla birlikte ağır çekimde takibi hem romanda merak unsurunu pekiştirmekte hem okura savaş meydanını kuş bakışı anlatmak için vesile

teşkil etmekte hem de romancının savaş romanı türündeki eserde bir yeniliğe imza atmasına yardımcı olmaktadır. Nicelerinden kaçan Kâmil, bu son kurşundan kaçamaz ve şehit düşer.

Savaşı farklı açılardan pek çok boyutuyla ele alarak yansıtmayı deneyen Peyami Safa, kurgusal denemeler de yapar. Basmakalıp bir savaş romanı yazmak istemediği alenidir. Romancının iddia edildiği gibi savaşı, cepheyi anlatmaması söz konusu değildir hatta içerisinde cepheye dair sahnelerin anlatıldığı çoğu romandan çok daha fazla ayrıntıya romanında yer vermektedir. Romanın başkışilerinden olan askerin tipik evsafıyla tanımlanmayıp, alışılmış kahraman kalıbının dışına taşınması mühimdir ve yazarın savaş romanı üzerindeki denemelerinin farklı bir yönünü teşkil etmektedir. Kâmil'in kurgu boyunca gösterdiği değişim onu bir tip olmaktan kurtarmakta son andaki bir müdahale sayesinde tüm ruhi gelgitleriyle bir roman kişisine dönüştürmektedir. Nihayetinde savaşta şehit düşen Kâmil; kahramanlaştırma, yüceltme, romantikleştirme gibi kurgusal muamelelere tabi tutulmayıp bir kahramandan ziyade zaaflarıyla birlikte gerçek bir insana benzer şekilde romanda çizilmekte; yazar savaş esnasında bir asker olan roman kişisine savaşı sorgulatmakta; bir insan olarak düşman askerinin tarafından da savaşa yaklaşarak felsefi boyutuyla savaşı tartışmaya açmaktadır. Savaşa yazarın bu farklı yaklaşımı dönemine nazaran oldukça başarılı bir savaş romanına imza atmasını sağlamakta ancak devrin genel kabul gören romantik yaklaşımının dışına çıktığı için romanı savaş edebiyatının dışına ötelenmektedir. Genelde savaş romanlarının incelenmesinde buraya kadar ele alınan bölümlerle yetinilmektedir. Ancak Peyami Safa'nın tek amacı savaş meydanını anlatmak değil savaşı her alandaki yansımalarıyla sorgulayarak kavramaktır.

Romanda yer alan savaş metaforlarına genel bir bakış

Peyami Safa, romanda özellikle üzerinde durduğu, okurun dikkatini çekmek istediği bazı kavramlara işaret etmek üzere bunları ayrı birer satırda yazar. Bu kavramların sonlarına genellikle ünlem işareti koyar ve bu fehvaları sürekli tekrarlayarak, bunları birer laytmotife dönüştürür. Bunlar, yazarın savaş bağlamında sorgulamak istediği özel kavramlardır. Safa'nın romanını diğer pek çok savaş romanından ayırıp müstesna kılan, onun savaşı bir kavram olarak diğer kavramlarla ilişkileri dâhilinde ele alarak sorgulaması, felsefi ve psikolojik boyutlarıyla kavramaya çalışmasıdır. Savaşla ilişkilendirilen bu kavramlar romanın bir bakıma anahtar kelimeleridir. Bu kavramlar arasında öne çıkanlar: Telkin, tecrübe, tevekkül, tenevvü, teslim, temin, terbiye, tereddüt, imtihan, itimat, intikam, fazilet, ahlak, saffet, azim, asalet, fedakârlık, hırs, arzu, kin, korku, kader, şüphe, kıskançlık, macera, merak, mukayese, fetih, strateji, kahramanlık, büyüklük, tarih, öfke, yaşama arzusu ve korkusu, sahip olmak ile merhamettir. Benzeri şekilde kavramsal savaş metaforları üzerinden kavram çiftleri savaş merkezi etrafında buluşturulmaktadır. Bu kavramsal plandaki sorgulamalara, savaş metaforları üzerinden gerçekleştirilen psikolojik ve sosyolojik çözümlenmeler eşlik etmektedir.

İnsana ve topluma dair hemen her kavramı yazar, savaş aynasında sorgulamak niyetindedir. Çağın insanını ancak bu aynada tam olarak görüp tanıyabileceği kanaatindedir. Yazar romanın her bir noktasına küçük savaş aynaları yerleştirmekte; zor zamanlarda insan davranışları üzerine incelemeler yapan bir psikolog veya sosyolog edasıyla bu aynalara yansıyanları takip edip romana aktarmakta, bulguları yorumlamakta ve sonuçlar çıkarmaktadır. Romanda özellikle doğrudan işaret edip vurgulayarak öne çıkardığı kavramların her biri, savaşla tek tek ilişkilendirilmekte, elde edilen verilerden insana, insan davranışına, topluma dair genel yargılara varılmaktadır. Ulaşılan bu yargılar, son derece didaktik bir üslupla yine roman içinde bizzat anlatıcı marifetiyle aktarılmaktadır. Tekin (1999) bazen okuyucunun bazen roman kişilerinin yanında olan anlatıcının sürekli araya girerek “müdahaleci bir tutum” sergilemek suretiyle romanın “akışını engelle[mesinden]” rahatsızdır ayrıca

anlatıcı ile yazar özdeşliğinin “eser ve okur aleyhine” işlediği kanaatindedir; ona göre romanın en büyük sorunu anlatım tekniğidir (s. 114-115). Romandaki epik tesirlerden biri de anlatıcı noktasında ortaya çıkmaktadır. Romanda kendisinin yazar olduğunu sonunda itiraf eden anlatıcının gizlenmek istemeyişinde hatta tabiri caizse kimliğini ifşa etmesinde muzip bir yan ve daha fazlası da vardır. Okurla doğrudan teması öncelemesinde, sorgulamalarının onlardaki akislerini seyretmek gibi gizli bir hevesin payı olduğu muhakkaktır. Romanın sonunda kendisini bir roman kişisi olarak romana katması, bu önlenemez isteğin ağına düşmekten kendini alamadığına bir işarettir ancak en çok da savaş aynasında kendisini de yazar kimliğiyle görmek istediğinin delilidir. Yazar, kendisinin, bir parçası olduğu savaştaki yansımasını görmekten korkmaz hatta buna özellikle niyetlenir böylece öz eleştirel bir teşebbüste bulunur. Yazarın romana dâhil olmasıyla kurgusal döngü tamamlanmakta ve roman savaşın üzerine tamamen kapanarak onu çepeçevre kuşatmaktadır. Romancının anlatıcı tercihini, doğrudan romandaki teknik bir yetersizlik olarak görmektense; romancının tekniği hangi ihtiyaca ya da hevese kurban ettiği ve bunun karşılığını alıp almadığı öncelikle sorgulanmalıdır. Yepyeni bir savaş romanı yazmak istemesi romancıyı bu yola sevk etmiş görünmektedir. Anlatıcının aleni bir kimliğe bürünmesi, kavramsal savaş metaforlarının romana yerleştirilmesini kolaylaştırmaktadır ve bu açıdan işlevsel bir gerekliliktir. Romancı, anlatıcıyı ortaya sürerek savaş metaforlarını gizleme stratejisinden istediği faydayı elde etmekte ve teknik açıdan olmasa da kavramsal zeminin inşasını sağlamlaştırmak noktasında kârlı çıkmaktadır.

Aşk savaştır

Peyami Safa'nın *Bir Akşamdı* romanında aşk, savaş kavramı üzerine haritalanmakta ve böylece metaforik olarak yeni bir aşk tanımı yapılmaktadır. “AŞK SAVAŞTIR” kavramsal metaforu etrafında aşkla ilgili diğer tüm ifadeleri toplamak mümkündür. Bu kavramsal metafora bağlı olarak okunabilecek “Sevmek öldürmektir” (Safa, 2019, s. 55) ifadesi iki cins arasındaki ilişkinin bir ölüm kalım savaşı olarak tanımlandığına işaret etmektedir. İki cins arasında sürekli “gizli bir mücadele” vardır ve “[i]çin için kendilerini ve birbirlerini ye[r]ler” (Safa, 2019, s. 99). Kâmil aşkı şöyle tanımlar: “Aşk, erkekle kadın arasındaki harpte, iki tarafın yorgunluğundan gelen ve gene kavga ile biten muvakkat bir mütarekeden başka bir şey değildir” (Safa, 2019, s. 55). Aşkın tanımlanmasında harp, kavga, mütareke kelimelerinin kullanılması aynı kavramsal metaforun devrede olduğunu göstermektedir.

Aşkın savaş olarak telakki edilmesi, Osmanlı kültürüne yabancıdır; bu medeniyetin etik, estetik, epistemolojik temeline aykırıdır. Osmanlı'da aşk “şiddetli sevgi” olarak tanımlanmaktadır (Pala, 1999, s. 42). Osmanlı Dönemi Türk Edebiyatı'nda, merkeze yerleştirilen sevgilinin (mâşuk) konumu sabittir. Gerek divan gerekse halk ve tekke şiirinde sevgili hiçbir zaman bir düşman olarak nitelendirilmez. “Sanat aşk içindir” olarak nitelendirilebilecek sanat anlayışı dâhilinde her eylem aşkla, sevgiyle, muhabbetle ve sevgili için gerçekleştirilir. “[G]erek tasavvufi, gerekse platonik anlamda; gerek gerçek, gerekse mecazî anlamda” sevgili her ne kadar “cevr ü cefâ” etse de âşık ondan şikâyet etmez (Pala, 1999, s. 351-352). Asla bir düşman olarak görülmez. Rakipler diğer âşıklardır ve çatışma rakipler arasındadır. *Bir Akşamdı* romanında sürekli tekrarlanan “AŞK SAVAŞTIR” kavramsal metaforu ise geleneksel anlayışa taban tabana zıttır.

Moderniteyle birlikte pek çok kavrama yeni tanımlar getirilmektedir. Özellikle Birinci Dünya Savaşı'nın etkisiyle hukuk, edebiyat, tarih, tıp, felsefe, psikoloji, sosyoloji gibi pek çok alandaki kavramsallaştırmalarda ve geliştirilen yöntemlerde savaşın etkili olduğu görülür. Kimi zaman gizli bir belirteç, unsurları ve taktikleriyle bir metot tavsiyesi ya da bileşenleri belirleyip bir araya getirip aralarında çatışma temelli ilişkiler kurup yorumlamada yol gösterici olarak savaş kullanılmaktadır.

Metaforlar soyut düşüncenin dolayısıyla kavramların temel taşı olduğundan, yapılan tanımlarda savaşın etkileri metaforlar üzerinden takip edilebilmektedir. Giddens (2010)'a göre klasik sosyolojinin kurucularından hiçbiri -Marx, Weber, Durkheim- tezlerini geliştirirken askerî alandaki gelişmeleri yeterince dikkate almamış, Birinci Dünya Savaşı sonrasındaki dönemde "savaşın endüstrileşmesi" olgusuna yönelik öngörülerde bulunamamışlardır (s. 16). Savaşın bir sektör olarak tanımlanması, savaşa geleneksel toplumlardakinden farklı bir pay biçilerek kâr beklentisiyle bir pazar olarak yaklaşılmasını da beraberinde getirmektedir. Yeni tanım, savaş kavramının anlam dairesinde köklü bir değişikliğe sebep olmaktadır. Dolayısıyla geleneksel toplumların savaş metaforlarıyla modern toplumların savaş metaforları kavramı karşılayan anlam dairesindeki değişiklik sebebiyle birbirinden farklılaşmaktadır.

Savaş kavramı üzerine haritalanan aşk kavramı da moderniteyle birlikte özellikle yirminci yüzyılda yeniden tanımlanmaktadır. Birinci Dünya Savaşı sonrasındaki moderniteyi "yüksek modernite" olarak "erken modernite"den ayıran Illouz (2013)'a göre modernitenin aşk tanımı "kişinin ve kimliğin modernitedeki kurumsallaşma biçimleriyle" (s.20) alakalıdır ve bu tanımlanan yeni aşkın kendisine aynalar üretmesi kişinin modernitenin kurumlarına esaretini arttırmaktadır. Illouz (2013) açısından, yüksek moderniteye geçişle birlikte aşk kültürü yozlaşarak kutsalla ilişkisini koparma yoluna gitmekte, erken modernitenin "romantik aşk" söylemi de cinselliğin ön plana çıkarılmasıyla değerini kaybetmektedir. Illouz'a göre modernitenin telkin ettiği "varoluşsal güvensizlik" kimliği, arzuyu ve aşkı yeniden tanımlarken gelenekselden kopardığı bireyi yeni bir mutsuzluk ve tatminsizlik alanına hapsetmektedir (s. 20-31).

Batı'da moderniteyle birlikte değişen, Romantizm ve Sembolizm gibi akımlar etkisiyle yeni anlamlar kazanarak gelenekseldeki anlamından uzaklaşarak farklılaşan aşkın, modernitenin yeni savaş kavramı üzerine haritalanmasıyla geleneksel toplumlardakinden farklı ve yeni bir metaforik aşk tanımı yapılmaktadır. Bu tanım başta edebî eserler olmak üzere, gazeteler ve dergiler yoluyla farklı toplumlara da sirayet etmektedir. Peyami Safa romanında, bu yeni ve yabancı metaforik aşk kavramına eleştirel bir bağlamda yaklaşmaktadır. Romandaki sadece bu kavramsal metafor dahi düşünsel planda medeniyet anlayışının nasıl tam ters istikamette değişmekte olduğunu belgelemektedir. Aşkın sevgi yerine savaşla, çatışmayla ilişkilendirilmesi geleneğin doğrudan devre dışı bırakılması anlamına gelmekte; savaş ve kavga temelli yeni bir sistemin tüm dünyada hâkim olmaya başladığını kanıtlamaktadır. Savaş metaforlarıyla kodlanan bilişsel mesajlar vasıtasıyla insanların ve toplumların bilinçdışına çatışma temelli yeni bir anlayış ikame edilmektedir. Aşkın daha önce geçerli olduğu her alanda artık savaş metaforik olarak yerini almaya başlamaktadır. Birinci Dünya Savaşı'nın fikir cephesindeki en büyük etkisi, kavramsal zemini yeniden inşa etmekte kullanılan savaşa dayalı yeni bir paradigmanın dünya genelinde yayılmasıdır. Bu yolla savaştan sağ kurtulan bireyi zihnî planda dönüştürmeye yönelik adımların başarı kazandığı görülür. Geri dönülmesi oldukça zor ve tüm dünyayı etkisi altına alan bu kökten kopuş, savaş metaforlarına ilk elden yansır. Peyami Safa, tüm dünyanın bir savaş meydanı hâline gelmekle kalmayıp bireyde, bireyler arası ilişkilerde de savaşın büyük bir yıkım ve tahribata sebep olduğunu çok önce fark eder. Romancı Osmanlı İstanbul'unda, Birinci Dünya Savaşı'nın sonuna yaklaşıldığı günlerde, belirli çevrelerde bu köklü metaforik değişimin zihinlere iyice yerleşmiş, bazı kesimlerce benimsenmiş ve değişen kavramsal metaforların hayatı, bireyi ve toplumu yönlendirmeye başlamış olduğu gerçeğiyle çok erken bir tarihte yüzleşir. Roman kişilerinin hiçbirinin bu etkiden kaçamaması şaşırtıcı değildir. Savaş artık maddî dünyada bir gerçeklik olarak bitse dahi fikrî, ruhi, beşerî dünyada yaşamaya devam edecektir.

Peyami Safa, aşkı savaş üzerinden metaforik olarak kavramsallaştıran yeni zihniyeti öncelikle teşhir etme gayretindedir. Bu sebeple okurun birer kahraman olarak görüp benimseyemeyeceği roman kişileri

kurgular. Onlara bu yeni aşk tanımını farklı şekillerde sürekli tekrarlatır ve bunun yadırgatıcı bir etki temin etmesini bekler. Ancak bilişsel sistemin bu kadar çok tekrarlanan bir ifadeyi bilinçdışına teklifsiz bir kabulle alacağı farkında değildir ve okur nezdinde beklenen etkinin tersini yapması da muhtemeldir. Yazar bu tehlikeyi göze alarak devrinin bilinç dünyasındaki keskin dönemeci yakalamayı başarır ve en azından tarihî şahitlik görevini icra eder. Ashında Peyami Safa, toplumda yavaş yavaş hâkim olan bu tür savaş temelli kavramlaştırmaları eleştirerek fazlaca benimsenmeden tedavülenden kaldırmak niyetindedir. Romanda öne çıkardığı anlatıcısını, yadırgatıcı savaş metaforlarını metnin akış ritmini bozup farklı bir savaş ritmi dâhilinde araya yerleştirmekle görevlendirir. Metinde bütünlüğe engel olan, akışı bozan bu kısımları, kopuk metin parçaları olarak nitelendirmek mümkündür. Bunun bir tür yabancılaştırma etkisi ortaya çıkarması beklenir ancak romanın tamamına yayılan bu yabancı parçacıkların sayısı o kadar fazladır ki ayrıksı unsurlar düşüncede ve metinde kakofoni oluşturur; yadırgatıcı işlevi tersine çevirerek kabullendirici, alıştırıcı bir işlev kazanır. Savaş metaforlarının metin açısından tehlikeli taraflarından birisi bu tecrübeye rahatça görülür, bu metaforlar dâhil oldukları sistemle uyumlu şekilde çalışmayıp bünyelerinde taşıdıkları çatışma potansiyeliyle geleneksel metaforlarla savaşarak onları saf dışı bırakır, üzerinde yeşerdikleri zihinsel alanları işgal eder ve onları esir alır. *Bir Akşamdı* bu türlü bir zihni esaretin pençesindeki roman kişilerinin iç dünyasını başarıyla yansıtmaya açısından romancılığımız adına önemli bir tecrübe özelliği arz etmektedir.

Aşk savaşında, romanda kadınlar iki farklı türde ve yine savaş metaforu dâhilinde tanıtılmaktadır: “Alüfteler, iki cins harbinde gönüllülerdir, kalpleri yaralarla doludur, gazidirler; ve o şerefsiz kahramanlardır ki hizmetleri unutulmakla kalmaz, yüksek mücadelelerine mükâfat olarak alınlarına rezilliyyetin kızgın damgası yapıştırılır ve yüzlerine tükürülür” (Safa, 2019, s. 255). Peyami Safa'nın bu tür örneklerde savaş metaforlarını tersine bir eleştirel işlevle donatarak kullandığı görülmektedir. Anti-gazilerin bedenleri gibi gönülleri de birer savaş meydanıdır. Anti-kahramanlar ise savaş meydanında galip gelip damgalanmakla taçlandırılmaktadır. Türkülerde çok rahatça görülebileceği gibi geleneksel şiirde sevgili -mâşuk- kadındır. Romanda geleneksel şiirdeki genel sevgili imajı, cinsiyet açısından da ciddi bir dönüşüme uğramaktadır. Mâşukun âşıkta gönderdiği naz oklarının yerini âşıkın mâşuka yönlendirdiği silahı almaktadır. Anti-kadınlar olarak mücrim kadınların “fena silahı” “şirretlik” olarak romanda, erkek egemen bir dil kullanılarak tanıtılmaktadır (Safa, 2019, s. 101). Kadın erkeği bu silahla vurmaktadır. Kadının hayat mücadelesinde “tek hedefi” erkektir (Safa, 2019, s. 102) ve başka hiçbir gayesi yoktur. Vuslat ancak kana susamış bir femme fatalenin ağına yakalanıp ölmeyi temsil etmektedir. Anti-kadın, anti-sevgili romanda bir karadulu andırmakta, hazırladığı tuzağa düşüreceği zavallı erkekleri beklemektedir.

Çevresinde bir “Donjuan”, bir “an’aneşiken” (Safa, 2019, s. 97) olarak tanınan Kâmil, yaşadığı muhitte “barbar” olarak nitelendirilmektedir (Safa, 2019, s. 112). Ona verilen tüm bu adlar onun aşka yaklaşımıyla ilgilidir. Kâmil, kadınlarla sürekli bir savaş hâlinindedir. Don Juanlığının gereği olarak kadınlarla girdiği muharebelerden galip ayrılmak ister. Kadınları düşman olarak gören sadece Kâmil değildir. Mensup olduğu çevredeki tüm erkekler ve Meliha'nın ilk mektepten arkadaşı Sermet hatta Meliha'nın babası bile, kadınları düşman olarak görmektedir. Kâmil, kadınlarla ilişkilerinde sürekli taktikler kullanır ve bunları savaş stratejileri olarak görür. Ona göre kadınların da savaş hileleri vardır: “Kadının insiyakî hilesi, erkeğe aldanmak suretiyle onu aldatmaktır” (Safa, 2019, s. 96). Kadın ile erkek arasındaki ilişki, ona göre bir savaş oyunudur: “Kız evvelâ teslim olur. ‘Al!’ der, en büyük fedakârlıktır ve erkeği bir fazilet hadisesi karşısında bırakır” (Safa, 2019, s. 98). Kadınların savaş hilelerine aldanmayıp onları mağlup etmek için savaş taktiklerine müracaat etmek şarttır: “Fırar, hücumdur” (Safa, 2019, s. 193). Kadın bir düşman olarak erkeği ve kendini yemeye gelmektedir, erkeğin bundan kurtulmasının yolu ise “barbarlaşmak”tır (Safa, 2019, s.130). Cinsiyetler arası, savaş temelli bu yeni aşk

tanımı, harbin yaşandığı bir toplumda herkesin kafasını karıştırmaktadır. Savaşın olağanüstü zorlu koşulları, bu yeni metaforik aşk tanımının itirazsız kabullenilmesini kolaylaştıran bir mazeret olarak romanda sunulmaktadır. Bu eleştirel yaklaşımın dönemsel bir zaaf olarak kayda geçirilmesi böylelikle sağlanmaktadır.

Kâmil, Meliha'yla istemeyerek evlenmek zorunda kalmasını "Muharebe yorgunluğu" olarak nitelendirmektedir ancak bu evliliği bir taraftan da bir savaştaymışçasına "Öteki kadınlara karşı yeni bir kuvvet" olarak görmektedir (Safa, 2019, s. 109). Evliliği savaşla ilişkilendiren Kâmil, aile kurumunu da askerî terimlerle tanımlarken esir aldığı kadını bir ordu düzeni içinde yönetmek niyetindedir: "Ailevî inzibat. [...] İstibdat! Kadının gözünde mahbesi güzelleştirmek lâzım" (Safa, 2019, s. 114). 'AİLE BİR ASKERÎ HAPİSHANEDİR', 'KADIN ESİRDİR' metaforları 'AŞK SAVAŞTIR' kavramsal metaforuyla ilişkilidir ve romanda Kâmil'in cümleleri arasına çeşitli şekillerde dolaylı olarak yerleştirilir. Kadının bu askerî hapisanedeki düzene ayak uydurmak zorunda olduğu dile getirilir. Kâmil geleneği, geleneksel bakışı yeni metafor çerçevesinde yorumlamaktadır. Kâmil'e göre: "Bütün imanların kayb olduğu bu asırda, ailevî emniyeti[...] temin edecek hiçbir şey" yoktur (Safa, 2019, s. 114). 'AİLE VATANDIR' örtük kavramsal metaforunu 'ailenin koruyucusu erkektir', 'ailenin emniyeti vatanın emniyetidir' gibi ifadelerle bağlı bilişsel mesajlar takip eder. Esir alınan kadının ihanet etmesine engel olmak için hapsedilmesi şarttır. O, ailenin içinde her an ihanete hazır bekleyen düşmandır. Böylece "KADIN DÜŞMANDIR" savaş metaforuna, aile içi ilişkiler de bağlanmaktadır. Ailede (vatanda) Kâmil "hem askerdir, hem de şarklıdır; yahut hakikî bir erkektir" (Safa, 2019, s. 115). 'ERKEK ASKERDİR' örtük metaforu böylece metnin bilişsel kodları arasına yerleştirilmektedir. Kadının "feda edeceği[...] hürriyetin kıymeti nedir?" Kâmil'e göre zaten kadın ailenin bir esiri ve askeridir; "aile bir mahbestir" (Safa, 2019, s. 115) ve zincirleriyle insanı bağlar. Kâmil'in Meliha'ya söyledikleri bir "nutuk" olarak romanda tanımlanır. Aile hakkındaki bu uzun monolog savaş meydanında askerlerine vazifelerini hatırlatan bir komutanın aba altından sopa gösteren nutkunu andırmaktadır. Kâmil'e göre hem zaten "Kadınlık mesleği", "esaret"tir (Safa, 2019, s. 115). Kadın toplumsal ve kültürel cinsiyet rolünü bilmeli ve benimsemelidir.

'EVLİLİK BİR SAVAŞ MEYDANIDIR' örtük kavramsal metaforu, Kâmil'in arkadaşı Cevat'ın şu ifadelerinde de tekrarlanmaktadır: "Bir izdivacın mukadderatı zevç ve zevce kuvvetlerinin seyrine tâbidir. [...] aradaki tevâzün, iki taraf kuvvet ve sıkletinin müsavi olmasına bağlıdır [...] Her iki taraf kendi kuvvet ve sıkletlerinin tezyidine çalıştıkları için bu zıt temayüllerden iki cins arasındaki maruf mücadele doğar" (Safa, 2019, s. 116). Bu mücadelenin teftişini yapan ise "cemiyet"tir. Buradaki cemiyet tanımı önemlidir: "İki taraf arasındaki mücadelenin teftişini kısmen cemiyet taahhüt etmiştir ve zevç ile zevce müşterek olarak, cemiyete karşı da bazı taahhütler altına girmişlerdir. Bu itibarla izdivaç kadınıla erkeğin arasındaki harpte cemiyetin hakemliğini kabul etmektir" (Safa, 2019, s. 116). Bu satırlar romanın çağına tanıklığının önemli delillerindedir. Romanda sürekli üzerinde konuşulması ertelenen Mütareke'nin eşler arasındaki ilişkiye tevdi edilmesi savaşın kabulünü tehirin bir göstergesi ve romancının savaş metaforunu romandaki ilişkiler ve kavramlar ağına nasıl dağıttığının bir başka belgesidir. Burada Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra kurulan Milletler Cemiyetine bir göndermede bulunulduğu açıktır. Milletler Cemiyeti (Cemiyet-i Akvam) Birinci Dünya Savaşı'nın ardından 1919'da savaşı kazanan ülkelerce savaşta bozulan dünyanın genel çehresini düzeltmek ve barışı tesis etmek iddiasıyla kurulmuştur; Cemiyet'in Türkler hakkında aldığı yanlı kararlar döneminde infial uyandırmıştır, Türkiye Cumhuriyeti ancak 1932 sonrasında Milletler Cemiyeti'ne katılmayı kabul etmiştir (Uluslan, 2008). Romanın yazıldığı tarihte Türkiye Cumhuriyeti kurulmuş ancak Milletler Cemiyeti'ne üye olunmamıştır. Cemiyet'in Kurtuluş Savaşı süresince eleştirilen uygulamalarının toplumun bilinçaltına nasıl yerleşmekte olduğunun ifadesi bambaşka ve ilgisiz görülen bir alandaki ilişki tanımında, romanda ortaya çıkmaktadır. Savaşın bu türlü etkileri hem anlık olarak hem de uzun vadede

savaş sonrası travmalarının bir parçası olarak edebî eslere yansımaktadır. Kavramlar ve tanımlar bu travmatik etkileri bünyelerinde depolamalarıyla devirlerine şahitlik eden birer belge olmanın ötesine geçerek dönüşümün taşıyıcıları olarak da fikrî istikametinin hedef ve kaynak alanlarının tespitine yardımcı olmaktadır.

Osmanlı Dönemi Türk Edebiyatı'ndaki rakiplerin ve sevgilinin cinsiyetinin değişmiş olduğu romanda görülmekte ve bu durum ontik bir gerçeklik olarak sunulmaktadır. Aşk üçgenindeki rakibin de cinsiyeti değişmektedir. Rakip romanda diğer kadınlardır (Safa, 2019, s. 146). Kâmil ise eşinin başka erkeklerle birlikte görülmesinden rahatsız değildir, onları rakibi olarak görmemektedir. Kocasının diğer kadınlarla münasebetinin farkına varan ve ilk eşi Bert ile tanışan Meliha'nın hisleri savaş aletleri ve savaş terimleri kullanılarak betimlenir: “[K]ocasına karşı duyduğu birinci kinin, bir topuz gibi, aşkın yekpâre billûru üstüne inerek onu çatlatmasından ibaret olsaydı, gene ne ise” Meliha buna katlanabilirdi ancak diğer kadınlar: “İhanet ordusu. Ve her kahkaha şarapneli, Meliha'nın kalbi içinde dağlar devirerek patlıyor. Meliha gibi himayesiz bir kadın, bu dehşetli harpte yenildiğini sanarak çırpınırsa bu ıstırabının mühim bir şey olduğunu anlarız” (Safa, 2019, s. 151). Diğer kadınları kıskanan Meliha, aşk savaşında nasıl davranacağını bilemez. Kocasını kendisine bağlamak için türlü yollar dener ancak her seferinde başarısız olur. Meliha ve Bert karşı karşıya geldikleri an: “Sessiz ve hareketsiz harp” (Safa, 2019, s. 163) başlar. Bu iki kadının romanda sohbet edip dertleştikten sonra “ittifak kuvvetleri” (Safa, 2019, s. 168) hâline geldikleri belirtilmektedir. Ancak ittifak kuvvetleri arasındaki çekişme bu görünüşte imzalanan sulhun ardından da sürmekte yani bir soğuk savaş yaşanmaktadır.

Romadaki aşk üçgenine yerleştirilen düşman (rakip) rüyalara bile sızmaktadır. Rüyasında yılan gören Meliha'nın annesi, yılan düşman olarak nitelendirmektedir (Safa, 2019, s. 182). Meliha'nın rakibi Bert de Kâmil gibi kadın-erkek ilişkilerini savaş ve rekabet üzerinden okumaktadır: “Biz kadınlar, rakibelerimizle mücadelelerimizin sonunda galip çıkmak şartıyla erkeklerimizin ihanetlerine kolaylıkla tahammül edebiliyoruz; hatta bu mücadeleden zevk bile alıyoruz. Ama galebe şart” (Safa, 2019, s. 214). Cinsiyetler arasında devam eden daimî savaş tüm roman kişilerinin kafalarını öyle yormaktadır ki bu suni savaşa odaklanmaktan gerçek savaşı göremez olurlar ya da gerçek savaştan kaçmak için bu savaşa yoğunlaşarak kendilerini aldatmak isterler.

Hayat savaştır

Romanda bir diğer örtük kavramsal savaş metaforu ‘HAYAT SAVAŞTIR’ şeklindedir. Bu kavramsal metafora bağlı olarak “Yaşamak için öldürmek lâzımdır” (Safa, 2019, s. 55), “Yaşamak değişmektir” (Safa, 2019, s. 43, 61), “[K]atil: Yaşamak arzusu” (Safa, 2019, s. 43) ifadeleri romanda sık sık tekrarlanır. Anlatıcının eleştirisi yeni yaşam tanımınadır: “Yaşamak arzusu, asrın düsturu”dur (Safa, 2019, s. 105). Eleştirilen yaşam arzusu, ben merkezlidir ve geleneksel toplumun hayat biçimine zıt bir anlayış çerçevesinde geliştirildiği için modern insanı kendisiyle ve toplumla bir savaşa sürüklemektedir. İnsan, bu düstura göre keyfince yaşamak için elinden gelen her şeyi yapmalıdır. Arzu savaşında kaybetmek, ölmektir. Arzularına göre yaşamayanlar, yaşam savaşını kaybederek diri diri ölmeyi kabullenmiş kişilerdir. Arzularına göre yaşamak ve ölmek için de insan başkalarını öldürmelidir. Meliha'ya göre “Arzular: Yataktan atlamak, [sevgilinin] arkasından koşmak, hücum” (Safa, 2019, s. 53) etmek demektir. Arzular, savaştaki eylemliliğe benzer fiiliyata bireyi sevk etmektedir. Arzunun sevk ettiği eylemler romanda vurmak, kaçmak, öldürmek gibi insanın id'iyle ilgili eylem demetiyle sınırlandırılır. Bu eylem demetine kişiyi sevk eden arzular yanında kin, öfke, nefret, kıskançlık gibi olumsuz duygulardır. Arzunun esiri olan roman kişileri, artık hevesin askerleri olarak arzu adına savaşılmaya başladıklarının bilincinde değillerdir ve hâlâ merkezde kendi egolarının bulunduğu zannıyla hareket etmektedirler.

Kişinin yaşaması için başkalarını -bu kişiler ailesinden ve çok sevdiği kişiler, âşık oldukları da olsa- öldürmek noktasında tereddüt etmemesi gerekir. Bu hayat felsefesinin eleştirisini anlatıcı şöyle dile getirmektedir:

“Fakat öldürmek lâzım. Yaşamak için öldürmek lâzım. Birinin hayatı ötekinin ölümü pahasıdır. Evvelâ babayı öldürmek. Şüphesiz, gözleri biraz daha oyulacak ve biraz daha meyus bakışla dolacak; şüphesiz yanakları solacak ve vücudunun bütün kanı bulanacak; şüphesiz ciğerlerinde eski yaraların kireçleri çatlayacak ve mahbeslerinde kurtuluş gününün mefkûresiyle ayaklanan mikroplar, kahramanlarının peşine takılarak ordularıyla dışarı fırlayacaklar. Hürriyet, hürriyet!.. Basil dö koch'ların hürriyeti! Onlar da yaşamak istiyorlar. Yaşamak için öldürmek lâzımdır ve yiyecekler... [...] sarhoş ve aç mikroplar, hürriyetperver mikroplar, yiyecekler! Şüphesiz baba, her gün biraz daha kuruyacak ve göğüs kafesinin gölgesi, derisinin içinde bir meşale yanıyormuş gibi, biraz daha sırtacak. Öldürmek lâzım. Yaşamak için öldürmek lâzımdır. Evvelâ babayı öldürmek. Evvelâ, en sevileni öldürmek. Sevmek, öldürmektir” (Safa, 2019, s. 54-55).

Meliha'nın seçtiği yol babasının ciğerlerini içerden kemiren Koch basillerininkinden farklı değildir ve onlarınkiyle kıyaslanır. İnsanlık mertebesinde, peşine takıldığı düstur ile basil seviyesine düşen Meliha, çok sevdiği babasına haber vermeden evden kaçarken kendi yaşamını babasının ölümüne tercih ettiğinin bilincindedir. Meliha açısından “[i]stene bir erkek karşısında, ana bile düşmandır” (Safa, 2019, s.225). Öldürmeye en sevdiğinden yani babasından başlayan Meliha'nın bir femme fataleye dönüşme hikâyesinde 'arzular için yaşamak' düsturunu benimsemesi etkili olmaktadır. Son kurbanları, mektepten arkadaşı Sermet ve cepheye kendisinin sevgisine muhtaç olup ondan sevgisini esirgeyerek dolaylı olarak ölümüne sebep olduğu Kâmil'dir. Eşinin ölümü ardından Meliha annesiyle birlikte babasının öldüğü eve döner. Evde bir sürü hayalet onları karşılar. Bu hayaletler arasında romanın yazarının hayaleti de vardır. Savaş Meliha'nın dimağını kuşatmış, inandığı değerleri elinden almış, düşünmesine yardımcı olan kavramları çalıp onları bozmuş, onun sevdiklerinin ölümünden zevk alan bir canavara dönüşmesine sebep olmuştur. Sonunda zihnindeki savaş onu çıldırma noktasına getirerek mağlup eder. Savaş artık gerçekten her yerdedir. Dimağ, bir savaş meydanına dönüşmüştür. Savaşın hayaletleri bu meydana kurulan bir mahkemede savaş suçlusu olarak Meliha'yı yargılamaktadır.

Kâmil'in yakın arkadaşı Cevat'a göre modern hayat alışkanlıklara savaş açmaktadır, ona göre “İtiyada karşı harp açan ilk asır budur. Hatta bu savlet, 'Rönesans'takini de geçer” (Safa, 2019, s. 110). Modern hayatın bir savaş şeklinde, özellikle geleceğe karşı yürütülen bir savaş şeklinde romanda ısrarla tanımlandığı görülmektedir. Bu savaştaki son hücum ise Rönesans'la kıyaslanmaktadır. Modern hayatın da tıpkı hayatın geneline yaklaşılrken olduğu gibi savaş üzerine haritalanması, modern hayata dair tüm unsurların da savaşla ilgili terimler ya da unsurlar üzerinden tanımlanmasının yolunu açmaktadır. Anlatıcı, modern hayata dair olumsuz tespitlerini bilişsel mesajlar şeklinde kavramsal savaş metaforlarını kullanarak okuyucuya aktarma yolunu seçmektedir. Romandaki teze göre, modern hayatın aile kavramını yerinden oynatabilmesinin en önemli sebebi arzuları için yaşamının savaşmak anlamına geldiğinin modern bireye aşılması ve bu savaşta hayatta kalmak için modern bireyin psikolojik bir savunma hâline geçmesinin sağlanmasıdır. Bireysel özgürlüklerin yanlış anlaşılması, özgürlüğü engellediğine inanılan kim olursa olsun -aile, eş, çocuk vs.- düşman olarak görülmesi ve simgesel olarak da olsa öldürülmesi gerekliliğini doğurmaktadır. Roman kişilerini arzu odaklı, hatalı eylemlerine yönelten özgürlük kavramını yanlış anlamalarıdır.

Modern dünyanın insanların ölülere yaklaşımı, hayattakilere yaklaşımından pek farklı değildir. İnsanın bir ölünün karşısındaki hâli anlatılırken bile romanda savaş terimlerine müracaat edilmektedir. Ölünün manevi varlığının insanın etrafını çevirdiği ve bu esnada insanın “muhasarada mahpus kal[dığı]” söylenmektedir (Safa, 2019, s. 88). Hayat savaşını kaybetmiş ölü manevî varlığıyla dahi bu savaşı sürdürmekte ve rakibini muhasaraya almaktadır. Belki bu görmezden gelinen savaşın bir neticesi

olarak “[d]ünyayı dirilerden ziyade ölümlerin idare ettikleri” (Safa, 2019, s. 89) kanaatine varılmaktadır. Ölüm bir taraftan da maddî savaşın bitmesi olarak yorumlanmaktadır: “Toprağın altında [...] mücadele yoktur” (Safa, 2019, s. 93). Ölenlerin manevî şahsiyetleriyle savaş ise sürmektedir. “HAYAT SAVAŞTIR” kavramsal metaforuna bağlı “hayat mücadeledir” anlayışı, ölümleri de kapsayacak şekilde modern dünyada genişletilmekte, ölümler geleneği de kapsadığı için dolaylı olarak ölümlerle savaşmak, onların yeni çağı yönetmelerine izin vermemeyi de ifade etmektedir. Modern dünyanın geleneğe açtığı harp, savaş metaforları üzerinden eleştirel bir şekilde hem roman kişileri hem de anlatıcı tarafından okurun yargısına sunulmaktadır.

Hastalık savaştır

Romanda “HASTALIK SAVAŞTIR” kavramsal metaforu, savaş metaforları arasında aşktan sonra en ağırlıklı olarak yer verilen metafordur. Sontag (2020) Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra tıp alanında savaş ve askerlik metaforlarının bilinçli bir şekilde ve özellikle kullanıldığı kanaatindedir, bu metaforların verem ve AIDS başta olmak üzere pek çok hastalığa uyarlandığını araştırmalarıyla ortaya koymaktadır (s. 15-31, 69-83, 101-111, 120-132, 177). Birinci Dünya Savaşı ile başlayan bu eğilim günümüzde de sürmekte, 2019 yılında başlayan COVID pandemisi ile ilgili tıp camiası sürekli savaş metaforlarını kullanarak halkı aydınlatmayı, bir taraftan da tedbirli olmaları, aşı yaptırmaları için bu metaforlarla onları korkutmayı tercih etmektedir (Gunn, 2020; Seixas, 2021; Panzeri & Simona Di Paola, 2021). Peyami Safa, romanını yazdığı dönemde hastalıklara karşı geliştirilen bu yeni savaş metaforlarını romanında titizlikle kullanır ve özel pasajlar hâlinde düşman kuvvetleri olarak nitelendirilen Koch basillerini romanda kişileştirerek konuşturmak suretiyle açılar.

Bir savaş romanında savaşı öteki tarafın bakış açısından anlatmak, romanın yazıldığı 1924 için çok yenidir ve toplumsal tepkiyle karşılaşması muhtemeldir. Yazarın savaş romanında ötekinin tarafından savaşı anlatma yöntemini, kurguda ısrarla uygulamak istediği anlaşılmaktadır. Savaş böylece yazarın, bir savaş edebiyatı eserinde anlatılması gerektiğine inandığı şekilde, ötekinin gözünden de anlatılarak tam olarak ortaya konulabilecektir. Romanda cephedeki savaş sahnesinde Yunan askeri üzerinden öteki tarafın bakışı birkaç cümleyle özetlenmekte ve insan olmaları açısından iki tarafın askerleri arasında bir ilişki kurulmaktadır ancak yanlış anlaşılma tehlikesi bu sahnede ötekinin tarafından daha derinlikli bir bakışın anlatımını mümkün kılmamaktadır. Biraz da bu sebeple Peyami Safa, gerçek savaşa dair anlatamadıklarını ifade etmek, kurgusal açıdan geliştiremediği ötekinin bakış açısını yakalamak amacıyla savaşı bedeninin dışından içine kaydırmaktadır. Böylece öteki tarafın bakış açısı dolaylı bir şekilde romanda verilmektedir.

Meliha'nın hasta babasının bedeni romanda, bir savaş meydanı gibi anlatılmaktadır: “Yaralı ciğerler. Kan birikintileri. [...] Ah, bu göğsün içi nedir? Bir mezbaha. Kan revan içinde bir yer. Karanlık bir ıstırap çukuru.” (Safa, 2019, s. 43). Ancak baba yaşamak istemediği için sonsuz bir teslimiyetle beklemekte, pasif kalarak kendisiyle savaştığı ifade edilen Koch basilleriyle savaşmamaktadır. Bu eylemsizliğiyle savaş metaforlarına pasif bir direniş gösteren baba aynı zamanda alışkanlıklarına düşkünlüğü, ailesini bir arada tutmak ve kendi sağlığını bu uğurda feda etmek istemesiyle geleneğin temsilcisi konumundadır. Savaş metaforlarını, en az kullanan kişi de odur. Bu açıdan fikrî savaşın dışındadır ancak tıpkı Koch basillerinin kendisine açtığı savaşta olduğu gibi, savaş metaforlarının yönettiği modern bireylerin kendisine ilan ettiği harpte de mağluptur. Babanın şahsında Peyami Safa, Osmanlı'yı simgeleştirmektedir. İçte ve dışta, dâhil olmak istemediği savaşlarda yenik düşen Osmanlı Devleti'nin durumu doğrudan savaştan bahsetmeksizin, hâle dair uzun uzadıya tespitler yapılmaksızın çok başarılı bir şekilde Meliha'nın babasının vaziyeti üzerinden açıklanmaktadır. Bir savaş romanında, harple ilgili

sadece doğrudan tespitler yapılmasıyla yetinilmemesi gerektiğini düşünen Peyami Safa, kullandığı simgeleştirme yöntemiyle yepyeni bir savaş romanı kaleme alma niyetinde olduğunu göstermektedir.

Öteki -düşman- olarak Koch basillerini kişileştiren yazar, onların bakış açısından savaşı uzun uzun anlatmaktadır. “Her mendilde Basil dö Koh’ların bir zaferi yazılıdır” (Safa, 2019, s. 68). Basiller hastanın ciğerlerini yiyerek beslenir. Zamanla istila ettikleri bu coğrafyaya sığamayan basil ordusu kendisine yeni vatan toprakları aramaya başlar, enteresan olansa yeni vatan aramak için binilen taşlardır:

“[B]azılarımızın kendilerine daha yeni ve taze ciğerler bulmak için tükrüklerden mamul tayyarelere binerek ağızdan dışarı fırlıyorlar, hicret ediyorlar, kendilerine yeni bir vatan [.].Jarıyorlar. Biz, Basil dö Koh’lar, tezayüd-i nüfus taraftarıyız, cemiyetçiyiz, milliyetperveriz. Mefkûremiz çoğalmak ve istilâ etmek! Ürüyor ve türüyoruz! Düşmanımız azot ve oksijene rağmen çoğalıyoruz. Bizden yaşamak hakkını nez etmek isteyenler, korkunuz! ‘Adrenalin’lerinizin kabzettikleri yaraların kireçlerini günün birinde çatlatarak ciğerlerin her tarafına yayılacağımız demler uzak değildir. ‘Trikalsin’lerinizin etrafımıza ördükleri duvarları behemehal yıkacağız, nitekim yıkıyoruz. Bereket versin ki sinir sistemindeki ihtilâllerin önüne geçemiyorsunuz. Şu ciğerlerini yediğimiz baba, kızına kavuşmadıkça, sinir sistemindeki ihtilâllerden kurtulamayacak ve bize her gün biraz daha kireçlerin esaretinden yakayı sıyırmak iktidarını verecek. Muzaffer olacağımıza imanımız var!” (Safa, 2019, s. 68-69).

Milliyetçi, toplumcu basillerin kendisine karşı ihtilâl başlattıkları babanın, Osmanlı’nın simgesi olduğu düşünüldüğünde ve savaşın bedeninde devam etmekte olduğu göz önünde bulundurulduğunda Peyami Safa’nın Osmanlı’da ayaklanan tüm iç unsurları romanında basillerle özdeşleştirerek hedef alması muhtemel görünmektedir. Basillerin kendi aralarındaki sohbetlerine gösterme tekniğini kullanarak romanında yer veren yazar, basillerin “Büyük Taarruz hazırlıkları”nı ise şöyle anlatmaktadır:

“-Ey! Zirvedeki, vasattaki, marş marş emrini alır almaz, hep birden, şiddetle, drenlerinizin içinden fırlayarak hücum edeceksiniz! Kalbe doğru... Kalbe doğru... Sağ ciğerdeki sekiz büyük ‘fuvayye’ birden çatlayacaklar... Sol ciğerde şimalde iki yara, cenupta yedi yara, bütün kolordularıyla ve ihtiyat kuvvetleriyle; şimal-i garbiye doğru taarruza geçecekler! Hastanın nöbeti kırk dereceye çıkınca ben umûmî taarruz emrini vereceğim... Hazır olunuz!” (Safa, 2019, s. 73-74).

Basillerin bir millî marşları dahi vardır. Bu millî marş, Meliha’nın annesinin söylediği, kocasına ihanetini fısıldayan şuh şarkılardır. Basillerin başkumandanı, gerçek bir savaşı yönetir gibidir:

“Basil dö Kohlar kudurdular. Umûmî taarruz emri: Arş, ileri, arş! Arş! Çılgın Basil dö Kohlar, kuduz Basil dö Kohlar, sarhoş ve aç, hürriyete ve kana susamış Basil dö Kohlar, kol kol, sıra sıra, yığın yığın saldırıyorlar. ‘Fuvayye’ler çatlıyor, kızıl kan şelâleleri içinde, çılgın ve kuduz ve sarhoş ve aç ve hürriyete ve kana susamış Basil dö Kohlar, ciğerden bronşlara, fuvayye, kalbe saldırıyorlar. Arş! Arş! Bu hürriyet günüdür, bu istilâ günüdür, arş! Yıkınız! Drenlerin etrafındaki kaleleri yıkınız! Fıskırınız! Yiyiniz. Arş! Sarhoş ve aç mikroplar, arş!” (Safa, 2019, s. 77).

Sonunda basiller savaşı kazanır ve baba ölür. Baba hem simgesel savaşa hem savaş metaforlarının yönlendirdiği bireyci psikolojinin ve modern dünyanın açtığı savaşa hem de bedenindeki iç savaşa yenik düşer.

İktisadi metaforlar

Savaşın en önemli özelliklerinden biri mutlaka ekonomik bir boyutunun bulunmasıdır. Savaş metaforlarının çok yoğun olarak kullanıldığı romanda modern savaşla doğrudan ilişkisi olan iktisadi metaforlara da yer verilmektedir. İktisat temeline dayanan bu modern metaforlar da en az modern savaş metaforları kadar Osmanlı’ya yabancıdır. Aşk, romanda sadece savaş metaforları üzerinden tanımlanmaz, modern dünyanın iktisat metaforları üzerinden de ifade edilir: “Eğer iktisadî münasebetlere teşbih edilirse mahut arz ve talep kaidesi. İki tabii sevk arasında alışveriş. Kâmil kredi

istiyor ve burada kendisine itimadın hudutsuz olmasında ısrar ediyor. Tediye edecek mi?" (Safa, 2019, s. 99). Kâmil'e göre kadınlar için: "[A]şk bir sigortadır" (Safa, 2019, s. 123). Tıpkı aşk gibi hayat da bir oyundur ve anlatıcıya göre modern dünyada; "Her macerada oyuna konan en büyük sermaye izzet-i nefistir. Bir kumarbaz nasıl zaman zaman kaybederse ve kazanırsa" (Safa, 2019, s. 253) modern dünyanın insanları da bir kumar düşkününü gibi kaybederler veya kazanırlar. Bu yeni dünyanın insanları, aile tanımını da iktisat terimlerini kullanarak yapmaktadırlar: "Çocuk, ana ile babanın şefkatlerini biriktiren, sonra faiziyle iade eden bir banka değildir", "Çocuktan mukabele beklemek tefeciliktir" (Safa, 2019, s. 121). Toplum ve gelenek de iktisat temelli tanımlardan nasibini almaktadır. Kâmil'e göre "her nesil, kendisinden sonrakine borçludur", yakın arkadaşı Cevat'a göre ise: "[H]er nesil, kendinden evvelkine borcunu öder ve sonraki nesle" borç verir (Safa, 2019, s. 122). Kâmil bunu tefecilik olarak görmekte, Cevat ise büyüklerin faiz istemediklerini söyleyerek mukabele etmektedir. Cevat, Meliha'nın babasının ölümünden sonra kimi konuşmalarıyla geleneğin temsilciliğine aday bir roman kişisi olarak kurgulanmakta ve babanın yer aldığı karşı kutupta onun ölümüyle doğan boşluğun telafi edilmesi için görevlendirilmektedir.

Makine metaforları

Yeni silahların ve uçakların kullanıldığı Birinci Dünya Savaşı döneminde dünyanın büyük bölümünde insanlar bu yeni icatları hayretle, merakla ve korkuyla karşılamakta ve bir üstünlük alameti olarak görmeye başlamaktadır. Yirminci yüzyıldaki hızlı sanayileşme, makine metaforlarının kullanılmasını ivmelendirmektedir. İnsanın, makine olarak görülmesi; duyguların ve bilincin çalışma şeklinin makineler üzerinden açıklanması bu çağda yaygınlaşmaktadır. Peyami Safa kurguda bu yaklaşımı kullanır: "Dimiş makinesinin benzini, yağı şüphedir. Şüphe bizzat tefekkürdür" (Safa, 2019, s. 138). Romanda kadınların makinelere (asansör) benzetilmesi, insan bedeninin buharlı makinelere teşbihi de söz konusudur (Safa, 2019, s. 205, 270). Safa makine metaforlarını, modern savaş metaforları yanında romanına yerleştirmekten geri kalmamakta böylelikle yaşadığı dönem hakkında ne kadar doğru tespitler yapabildiğini ortaya koymaktadır. Savaşın içinde kaybolmaktansa belli bir mesafeden savaşı daha bütüncül bir perspektiften, fark yönleriyle -makinelerin tahakkümü, iktisadın önemi- kavramayı başarabilmektedir.

Sonuç

Savaş edebiyatı türündeki eserlerde ekseriyetle savaş esnasında, cephede ve cephe gerisinde yaşananlar, gösterilen kahramanlıklar anlatılır. Geleneksel destan yerini romana bıraktığında, savaş edebiyatı türündeki eserlerde romantik bir söylemin öne çıktığı görülür. Bu tür kurguların merkezinde kahramanlıklar ve kahramanlar bulunur. Savaşı; çekilen acılar, yaşanan dramalar ve gösterilen yiğitlikler üzerinden anlatan eserlerin yanında yirminci yüzyılda savaşı farklı insani ve toplumsal boyutlarıyla kavrayıp sorgulamaya çalışan anlatıların sayısı hızla artar. Bu tür eserlerde savaş, cephenin haricinde açılan kültürel, fikrî ve hissî mevzilerle bir bütün olarak okura sunulmaya çalışılır. Böylece daha derinlikli savaş eleştirileri yapılır. Birinci Dünya Savaşı ile birlikte değişen savaş kavramının içeriğine odaklanılır ve modern savaş irdelenir. Savaşın birey ve toplum üzerindeki çeşitli tesirlerini göstermek için farklı söylemlerden ve kurgu tekniklerinden faydalanılır.

Peyami Safa'nın *Bir Akşamdı* romanı, Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı dönemlerinde cephedeki ve cephe gerisindeki olayları anlatırken modern savaşın birey ve toplum üzerindeki etkilerini de araştırıp tartışmaya açan bir eserdir. Bu etkilerin kültürel, düşünsel ve ahlaki bir dönüşüme sebep olduğunu göstermeye öncelik veren yazar, farklı kurgusal denemeler de yapar. Romanın başkışilerinden olan

askeri, tipik şekilde tanımlanmaz, alışılmış kahraman kalıbına oturtmaz ve insani zaaflarıyla birlikte daha gerçekçi bir biçimde kurgular. Düşman askerine romanda bir insan olması hasebiyle yaklaşılır; savaşta kaybedilen insanlığa ve bir değer olarak insana odaklanılır. Ötekinin cephesinden harp aksettirmeye çalışılır. Düşman mevzilerinden atılan bir kurşunun hareketi ağır çekimde okura sunulur; kurşunun yolculuğu esnasında cephenin acı ve kanlı çehresi kuş bakışı verilir. Kültürel ve ahlaki kavramlar, tek tek savaş kavramı parantezinde ele alınır. Safa'nın romanını diğer pek çok savaş romanından ayıran hususiyetlerden biri de onun modern savaşı bir kavram olarak başka kavramlarla ilişkileri üzerinden incelemesidir. Bu tenkidî yaklaşım, savaş gerçekliğinin felsefi ve psikolojik boyutlarıyla daha geniş bir çerçevede ortaya konulması amacını haizdir. Savaşın bihakkın kavranması için romanda söylem düzleminde savaş metaforlarından istifade edilir.

Birinci Dünya Savaşı'nda ve Kurtuluş Savaşı'nda muharebe meydanlarında savaş verilirken İstanbul'da fikrî ve toplumsal planda başka bir harp yaşanır. Bu zihni, kültürel ve ahlaki savaşın toplumu hedef alan silahları savaş metaforlarıdır. Kavramsal savaş metaforları, sosyal bozulmaya neden olmakta; Anadolu'da cephede kazanılan savaşın düşünsel ve kültürel açıdan kaybedilmesine yol açmaktadır. Kavramsal savaş metaforları üzerinden romanda esir alınan bireyin ve toplumun savaşın farklı etkilerine nasıl maruz kaldığı değişik boyutlarıyla teferruatlı olarak işlenmektedir. Söz konusu kavramsal metaforlar, Birinci Dünya Savaşı döneminde tüm dünyaya yayılan modern metaforlardır ve bilişsel sistemdeki geleneksel metaforlarla çatışır. Modern savaşın fikrî ve manevî harp boyutunu yansıtan modern savaş metaforları, romanda her alana yayılmakta, özellikle insanlar arasına girip aileleri, sevgilileri birer düşman hâline getirmekte sonunda insanın içinde, manevî bir buhrana dönüşecek köklü bir çatışma başlatmakta ve cephedeki savaşa katılmayan bireyleri de mağlup edip esir etmeyi başarmaktadır.

Peyami Safa, eserinde öncelikle aşkı, savaş üzerinden metaforik olarak kavramsallaştıran yeni zihniyeti teşhir etmek ister. Bu yüzden okurun roman kişilerini birer kahraman olarak görüp onlarla özdeşleşmesine izin vermez. Roman kişileri, savaş üzerine haritalanan modern aşk kavramı etrafında toplanır. Gelenek-modern çatışması romanda savaş metaforları üzerinden ele alınır. Gelenegin aşk etrafında teşekkül eden merkezinin çözülüşünün insana, kültüre ve topluma yansıyan boyutları modern savaş metaforlarıyla tanımlanan yeni aşk kavramı çerçevesinde incelenir. Eser, daha önce savaş metaforlarıyla okunmadığı için Safa'nın romanında bozulmuş aşk kavramına ve aşk ilişkilerine neden bu kadar çok yer verdiği açıklanamamıştır. Bir medeniyetin etik, estetik ve epistemolojik merkezinin nüvesini teşkil eden bir kavramın değişmesi, içinin boşaltılması veya ters yüz edilmesi o uygarlığın çözülüp dağılması anlamına gelir. Yazar, asıl savaşın medeniyet merkezinde verildiği kanaatindedir. Aşk merkezine taşınan modern savaş, tüm diğer kavramlarla ilişkiye girerek onların da anlam dairelerini kuşatmakta ve tahrip gücü yüksek bir saldırı başlatmaktadır. Bu mühim hakikatin farkına varan yazar, modern dünyanın savaş metaforları üzerinden tanımladığı yeni aşk kavramının, insanlar arası ilişkileri nasıl dinamitleyip, çatışma temelli münasebetler doğurduğunu ortaya koymayı hedeflerken toplumsal boyuttaki aşk temelli yozlaşmayı irdelemeyi de atlamaz. Modern savaş metaforları üzere kurgulanan manevî boyutundan uzaklaştırılıp, maddi boyuta indirgenerek hapsedilen modern aşk kavramının, bu yeni dünyada artık huzurun, sevginin, güvenin, ilmin, düşüncenin, metafiziğin ve hakikatin adı olmaktan nasıl çıktığını Peyami Safa, incelikle ortaya koyar. Yeni yoz aşk üstüne farklı açılardan, teferruatlı bir kavramsal soruşturma yapmayı dener. Romanda kavramsal savaş metaforlarının ayrıkısı doğasını göstermeyi amaçlar; bu metaforların gelenegin düşünsel ve tinsel dünyası içinde yarattığı kakofoniye okura söylem düzleminde taşımayı yeğler.

Kavramsal savaş metaforları romanda, sadece aşk alanında kullanılmaz. Aile, hayat, hastalık sahalarında da müracaat edilen metaforlar hâline gelerek toplumda yaygın bir tasarruf alanı bulur. Safa, bu tehlikeli gerçeği gün yüzüne çıkarır. Roman kişilerinin geleneksel aileyi tanımlamak için bile modern savaş metaforlarından istifade etmesi, manevî yıkımın ne kadar büyük çaplı olduğunu ortaya koyar. Modern savaş metaforlarının hastalıklar için tıp alanında kullanılması Birinci Dünya Savaşı döneminde başlar. Yazarın, savaş metaforlarından hastalıkları tanımlamak için yararlanılmaya başlandığını bu kadar erken fark edip bu metaforları eserine taşıması kayda değerdir. Peyami Safa, yirminci yüzyılın modern kavramsal savaş metaforlarıyla ilişkili iktisadi metaforlarla makine metaforlarını da yakalamakta ve bu metaforlara kurgusunda yer vermektedir. Bu üç temel kavramsal metafor kategorisi, Birinci Dünya Savaşı akabinde modern dünyayı şekillendiren yeni bilincin sacayağını teşkil etmekte ve paradigma değişiminin temel kodlarını içermektedir. Yazarın bu metaforların tamamını tespit ederek 1924 gibi erken bir tarihte eserine taşıyıp, dâhilî cephedeki zihin ablukalarını, kavram çıkarmalarını ve his işgallerini belgelemesi mühim bir başarıdır. Safa, *Bir Akşamdı* adlı romanında savaş gerçeğini dâhilî ve haricî cephelerde farklı boyutlarıyla başarıyla ele almaktadır. Savaş romanlarının basmakalıp yapısının dışına çıkarak eserini savaşı cephede yaşananları anlatmakla sınırlamayan yazar, çok çeşitli yönleriyle ve özellikle kavramsal boyutuyla modern savaş gerçeğini ortaya koyarak savaş edebiyatı türündeki eserlere özgün ve önemli bir katkı sağlamaktadır.

Kaynakça

- Ayvazoğlu, B. (2008). Peyami: Hayatı Sanatı Felsefesi Dramı (3 b.). İstanbul: Kapı .
- Budak, S. (2009). Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat .
- Çetinkaya, B. (2017). "Kutadgu Bilig'de Kavramsal Metaforlar". Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(2), 377-399. DOI: 02377810061849
- Çiçekler, A. N. & Aydın, T. (2019). Kavramsal metafor kuramı ve belagat: karşılaştırmalı bir inceleme. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (16),14-26. DOI: 10.29000/rumelide.616880
- Dönmez, E. (2021, 07). Peyami Safa'nın Romanlarında Millî Mücadele. Hars Akademi (Özel Sayı), 51-64.
- Doğan, M. H. (1976, Temmuz 1). Peyami Safa'nın İki Romanı. Türk Dili Türk Romanında Kurtuluş Savaşı Özel Sayısı(298), 57-68.
- Duman, H. (2018). Savaş Edebiyatı. Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 58(1), 99-110.
- Durmuş, G. (2017, 2). Peyami Safa'nın Romanlarında Dünya Savaşlarına Yönelik Tahliller. Folklor/Edebiyat, 23(90), 113-128. DOI: 10.22559/folkloredebiyat.2017.26
- Giddens, A. (2010). Modernliğin Sonuçları (4 b.). (E. Kuşdil, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Göze, E. (1987). Peyami Safa: Hayatı, Şahsiyeti, Te'siri. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Gunn, F. (2020, Mart 19). war metaphors used for COVID-19 are compelling but also dangerous. 21.12.2021 tarihinde theconversation.com: <https://theconversation.com/war-metaphors-used-for-covid-19-are-compelling-but-also-dangerous-135406> adresinden alındı
- Huyugüzel, Ö. F. (2018). Eleştiri Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Dergâh .
- Illouz, E. (2013). Aşk Neden Acıtır: Sosyolojik Bir Açıklama. (Ö. Ç. Aksoy, Çev.) İstanbul: Jaguar Kitap.
- İsabella, M. (2020, 11 24). War Literature. 11.12.2021 tarihinde <https://majaisabella.medium.com/war-literature-b116760600ff> adresinden alındı
- Jahn, M. (2012). Anlatıbilim. (B. Dervişcemaloğlu, Çev.) İstanbul: Dergâh .
- Lakoff, G. (1993), "Contemporary Theory of Metaphor", Metaphor and Thought içinde, ed. Andrew Ortony, ss. 202-252, Cambridge: Cambridge University Press.

- Lakoff, G., & Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil* (2 b.). (G. Y. Demir, Çev.) İstanbul. Özdemir, H. (2013). *Yeni İnsan ve Ulus Romanında Roman Aşk*. İstanbul: Dergâh.
- Pala, İ. (1999). *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü* (5 b.). İstanbul: Ötüken.
- Panzeri, F., & Simona Di Paola, F. D. (2021, 04 28). Does the COVID-19 war metaphor influence reasoning? *PLoS ONE*, 16(4), 1-20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250651>
- Safa, P. (1981). *Türk İnkılabına Bakışlar*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Safa, P. (2019). *Bir Akşamdı* (23 b.). İstanbul: Ötüken.
- Seixas, E. C. (2021, 01 25). War Metaphors in Political Communication on Covid-19. *Frontiers in Sociology*(5), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.583680>
- Sıtkı, C. (1940). *Peyami Safa: Hayatı ve Eserleri*. İstanbul: Semih Lütüfi Kitabevi.
- Sontag, S. (2020). *Metafor Olarak Hastalık: AIDS ve Metaforları* (2b.). (O. Akınhay, Çev.) İstanbul: Can.
- Tekin, M. (1999). *Peyami Safa*. İstanbul: Ötüken.
- Uluslan, Ş. (2008, Bahar-Güz). Türkiye'nin Milletler Cemiyeti'ne (Cemiyet-i Akvam) Girişi -Öncesi ve Sonrası. *CITAD*, VII(16-17), 237-258.

24. Kadın öykülerinde kent imgesi***Serap ASLAN COBUTOĞLU¹****APA:** Aslan Cobutoğlu, S. (2022). Kadın öykülerinde kent imgesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 363-383. DOI: 10.29000/rumelide.1104548.**Öz**

İnsanın içinde bulunduğu çevreyi nasıl anlamlandırıldığı konusu, insanın çevrenin hangi unsurunu ne şekilde algıladığı ve imgelemediği ile ilişkili bir husustur. Zira herkes zihninde daha önceden edindiği bilgilerden, deneyimlerden ve hayal gücünden oluşturduğu bir çevre imajı taşır, böylece herkesin kendine özgü bir mekân imajının bulunduğu düşünülür. İnsanların tercihleri, değerlendirmeleri, kararları ve davranışları ise kişisel deneyimlerinin yarattığı özel ortamlara, özel dünyalara, özel coğrafyalara dair geliştirdikleri bu imaja dayanır. Çevrenin en önemli unsurlarının başında gelen ve şiir, roman, öykü gibi edebi türlerde çok boyutlu olarak işlenen kent de bu ayrıcalıklı yerlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kenti kullanan her birey gibi yazarlar ve şairler de kentin belirli kısımlarıyla uzun süreli etkileşimleri nedeniyle kente ilişkin imgelere, hatıralara ve anlamlara sahiptirler. Kenti, dolayısıyla insanı anlama noktasında sanatçıların kenti okuma, görme biçimlerine yönelik geliştirdikleri bakış açıları ve algıları son derece önemlidir. Bu noktada “kentin insanda bıraktığı izlenim” olarak da tanımlanan kent imgesi, bir tasarım ve yaşantı olarak mekânı deneyimleme, yorumlama noktasında okura ve sanatçıya farkındalık kazandırmaktadır. Bu çalışma ise bu farkındalığın kadın öykülerindeki izini sürmeye yöneliktir. Bu çerçevede çalışmada, Türk edebiyatında kadın öykülerinde kent ve kent imgesi konusu üzerinde durulmuştur. Buna göre tasarım, bellek ve kimlik yerleri olarak, kadın ve şiddet odağında ve algısal düzlemde kent imgesi başlıklarından hareketle altmışa yakın öykücünün kadını ve kadın bakış açısını merkeze alarak İstanbul, Ankara, İzmir ve Karadeniz’e odaklandıkları öykülerinde kadın bakış açısının kenti nasıl kurduğu, kentte kadını nasıl konumlandırıldığı gibi hususlar ve kadın karakterlerin ya da kadın bakış açısının kente yüklediği sosyo-kültürel değerler çalışmada üzerinde durulması amaçlanan konulardandır.

Anahtar kelimeler: Öykü, kadın, kent, imge**City image in women's stories****Abstract**

The issue of how people make sense of the environment they live in is related to how people perceive and imagine which element of the environment. Because everyone carries an image of the environment in their minds that they have previously acquired from their knowledge, experiences and imagination, so it is thought that everyone has a unique space image. People's preferences, evaluations, decisions and behaviors are based on this image they have developed about special environments, special worlds and special geographies created by their personal experiences. The city,

* Bu çalışma, “II. Uluslararası Kadın Sempozyumu / Zaman, Mekân ve Kadın, Ege Üniversitesi, İzmir, 15-16-17 Kasım 2021” adlı sempozyumda “Kadın Öykülerinde Kent İmgesi” başlığıyla sunulmuş özet bildiri metninin genişletilerek makale hâline getirilmiş şeklidir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Çankırı, Türkiye), serapaslan@karatekin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0394-5005 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104548]

which is at the forefront of the most important elements of the environment and is treated multidimensionally in literary genres such as poetry, novels and stories, is one of these privileged places. Like every individual who uses the city, writers and poets also have images, memories and meanings related to the city due to their long-term interactions with certain parts of the city. At the point of understanding the city, and therefore people, the perspectives and perceptions that artists have developed for the way they read and see the city are extremely important. At this point, the image of the city, which is also defined as the "impression of the city on people", raises awareness to the reader and the artist at the point of experiencing and interpreting the space as a design and life. Moving from this framework, in this study, the issue of the city and the image of the city in women's stories in Turkish literature is emphasized. According to this, about sixty storytellers focusing on Istanbul, Ankara, Izmir and the Black Sea as places of design, memory and identity, focusing on women and violence, and the image of the city on a perceptual plane, focusing on the woman and the woman's point of view, how the woman's perspective establishes the city, Issues such as how the woman is positioned and the socio-cultural values that the female characters or the female point of view impose on the city are the subjects that are aimed to be emphasized in the study.

Keywords: Story, woman, city, image

Giriş

İnsanın içinde bulunduğu çevreyi nasıl anlamlandırıldığı konusu, insanın çevrenin hangi unsurunu ne şekilde algıladığı ve imgeleştirdiği ile ilişkili bir husustur. Zira her insanın fiziki çevre hakkında zihinsel imajları vardır ve belirli bir kültür grubu içinde de algılanan bu imajlar geniş ölçüde paylaşılır. İnsanın mekân içinde etkin edinimlere sahip olabilmesi için mekânın fiziksel veya psikolojik unsurlarının insanda güçlü bir zihinsel imge oluşturması gerekmektedir. Çevre, insan tarafından bir dizi zihinsel/bilişsel imge sonucunda öğrenilmekte ve bütünleştirilmektedir (Göregenli, 2018). Bu noktada herkes zihninde daha önceden edindiği bilgilerden ve deneyimlerden, hayal gücünden oluşturduğu bir çevre imajı taşır. İçinde yaşanan, ziyaret edilen yerler, kitaplardan bilinen, sanat eserlerinde görülen, hayal gücüyle ve fanteziyle yaratılan yerlerin her biri zihindeki doğa imajlarına da katkıda bulunurlar. Bu çerçevede herkesin kendi içgüdüleri ve duyguları tarafından yaratılan kendine özgü bir mekân imajının bulunduğu düşünülür. İnsanın tercihleri, değerlendirmeleri, kararları ve davranışları bu imaja dayanır. Bu açıdan kişisel deneyimlerin yarattığı özel ortamlar, özel dünyalar Lowenthal'in deyimıyla "özel coğrafyalar"da yatmaktadır (Tümertekin & Özgüç, 2004, s. 40-41, 88).

Yazarların mekânı hangi yollardan algıladığı ve bu algının eserlerindeki mekânı yapılandırışlarını nasıl etkilediği önemli bir konudur. Eserlerini çoğunlukla kendi gördükleri, algıladıkları çevreye dayandıran yazarlar, eserlerindeki çevreye/mekâna dair nesnel verileri de algılama tarzları doğrultusunda şekillendirirler. Bu bakımdan şiir, roman, öykü gibi edebi türlerde uzamlar/mekânlar yazarların "özel" algıları ile kurulmaktadır. Bu algıda mekândaki veya mekân üzerindeki belirli doğal ve tarihî değerler, çevrenin bütüncül imgesinin oluşmasında önemli rol oynamaktadırlar (Ögçe, 2020, s. 22). Nihayetinde herkes odadan başlayıp, eve, mahalleye, şehre, bölgeye ve ülkeye doğru uzanan bir dizi iç içe geçmiş "katmanlar" ya da halkalar hâlindeki yaşam mekânlarıyla çevrilidir. Bu katmanlara ek olarak insanların yaşamında "doğduğu yer, ilk aşkı hatırladığı yer ya da gençliğinde ilk ziyaret ettiği yabancı ülke şehri" gibi "ayrıcalıklı yerler" de vardır (Eliade 1957'den akt. Buttimer, 1976, s. 284). Bu konuda Pocock, doğum yerimizin "bizim dünyayı algılayışımızı belirleyen bir iz" (1981, s. 339) olduğundan söz eder. Ona göre bir anlamda mekân ile mekânda köklerimiz salar ve oraya yerleşiriz. Sillitoe'e göre ise kutsal olsun veya olmasın "Hepimiz bir mekân anlayışı ile bu dünyaya geliriz, algılarımızın belirli bir parçası sonsuza

kadar ışığı ilk gördüğümüz yere kök salmıştır” (akt. Pocock, 1981, s. 339). Yazarların da eserlerinde incelikte üzerinde durdukları ayrıcalıklı yerlerden ve özel mekânlardan/coğrafyalardan bahsetmek mümkündür. Bu bağlamda çevrenin en önemli unsurlarının başında gelen kent de bu ayrıcalıklı yerlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kent olgusu, pek çok kez tanımı yapılmakla birlikte geniş bir ifadeyle “Sürekli toplumsal gelişme içinde bulunan ve toplumun, yerleşme, barınma, gidişgelis, çalışma, dinlenme, eğlenme gibi gereksinmelerinin karşılandığı, pek az kimsenin tarımsal uğraşılarda bulunduğu, köylere bakarak nüfus yönünden daha yoğun olan ve küçük komşuluk birimlerinden oluşan yerleşme birimi” (Keleş, 1980, s. 68) olarak tanımlanmaktadır. Kenti kullanan her bir birey kentin belirli kısımlarıyla uzun süreli etkileşimi nedeniyle kente ilişkin imgelere, hatıralara ve anlamlara sahiptir. Kentsel imge, bir başka deyişle bireyin kent üzerindeki zihin yansımaları, çevre bünyesinde bulunan uyarıcıların etkisiyle oluşan algıların anlamlı bir şekilde organize edilmesiyle oluşmaktadır (Ayvalıoğlu, 1993). İmge oluşturabilmek için öncelikle bir nesnenin tanımlanması, diğer öğelerden ayırt edilmesi ve ayrı bir varlık olarak kabul edilmesi gerekmektedir (Lynch, 2018, s. 8). Lynch’e göre kent, bünyesinde birçok çevresel imge barındırma özelliğine sahiptir ve bu çevresel imgeler, gözlemci ve çevresi arasındaki karşılıklı süreci ifade etmektedirler. Bir mekânın sosyal ilişkiler açısından anlamı, işlevi, tarihiyle ilişkisi ve ismi ise çevrenin imgelenebilirliğini etkilemektedir (2018, s. 9-14).

İnsanoğlunun yarattığı en karmaşık birim olan kentler pek çok yazar ve şair tarafından eserlerinde imgesel boyutu ile işlenegelmiştir. Bu noktada Adalet Ağaoğlu’nun “Bir romanın, şiirin ya da bir öykünün sayfalarına kentin ışığını tuttuğunuzda, kentin insan kılığına bürünmüş fligranı da görülür” (Ağaoğlu, 1997, s. 75) şeklindeki sözleri kent-insan ilişkisinin edebi metinler üzerindeki yansımaları vermesi bakımından önemlidir. Kent her daim yeniden “yazılır” ve “yaşanır”. Chambers’in (2005, s. 135) dediği gibi “yüzlerce yorumu ve binlerce hikâyeyi içinde barındıran yüzgezer bir gösteren”dir; “muhayyilenin yapı malzemelerini temin eden iç mimarisıyla sokaklarının ham fizikselliğini aşan bir varoluşa sahiptir.” Bir “yeniden yaratım”, “yeniden üretim” şeklindeki “görünüm ya da görünümün düzeni” (Berger, 2012, s. 10) olarak ifade edilen imge kavramı, bu noktada kenti kavramada, görmede yazarlara ve şairlere katkı sunmaktadır. Nitekim Berger’in (2012, s. 10) belirttiği gibi “her imgede bir görme biçimi yatar”. Kenti, dolayısıyla insanı anlama noktasında sanatçıların kenti okuma, görme biçimlerine yönelik geliştirdikleri bakış açıları ve algıları son derece önemlidir. Bu noktada “kentin insanda bıraktığı izlenim” (Keleş, 1980, s. 68) olarak da tanımlanan kent imgesi, bir tasarım ve yaşantı olarak mekânı deneyimleme, yorumlama açısından okura ve sanatçıya farkındalık kazandırmaktadır. Bu çalışma ise bu farkındalığın kadın öykülerindeki izini sürmeye yöneliktir. Bu çerçevede çalışmada, Türk edebiyatında kadın öykülerinde kent ve kent imgesi meselesi üzerinde durulmuştur. Buna göre tasarım, bellek ve kimlik yerleri olarak, kadın ve şiddet odağında ve algısal düzlemde kent imgesi başlıklarından hareketle Adalet Ağaoğlu, Füruzan, Leyla Erbil, Oya Baydar, Sevinç Çokum, Erendiz Atasü, Feride Çiçekoğlu, Jale Sancak, Mine Söğüt, Sibel K. Türker, Menekşe Toprak, Ashı Tohumcu gibi isimlerin içlerinde bulunduğu altmışa yakın öykücünün kadını ve kadın bakış açısını merkeze alarak İstanbul, Ankara, İzmir ve Karadeniz’e odaklandıkları öykülerinde² kadın bakış açısının kenti nasıl kurduğu, kentte kadını nasıl konumlandığı gibi hususlar ve kadın karakterlerin ya da kadın bakış açısının kente yüklediği sosyo-kültürel değerler bu çalışmada üzerinde durulması amaçlanan konulardandır.

² Çalışmada, Sel Yayınları tarafından 2008 ve 2009 yıllarında yayımlanan *Kadın Öykülerinde İstanbul, Kadın Öykülerinde Ankara, Kadın Öykülerinde İzmir ve Kadın Öykülerinde Karadeniz* adlı seçki esas alınmış, inceleme kısmında parantez içinde verilen sayfa numaraları ilgili kentin geçtiği kitaba atfen yapılmıştır.

I. Kadın öykülerinde kent imgesi

I.I. Tasarım olarak kent: Fiziksel yapı

Yer, bir tasarımdır, Berber'in (2011) ifadesiyle "keşfe açık bir 'oluş/olay'"dır. Kentler de "(...) insanın, hayatını düzenlemek üzere meydana getirdiği en önemli, en büyük fiziki ürünü ve insan hayatını yöneten, çevreleyen yapı"lardır (Cansever, 1996, s. 125). Verili mekânın insan eliyle üretimine karşılık gelen kentler her yerde aynı şekilde gelişim göstermemiş, mimarisi, planlaması ve devlet yönetimiyle kimi durumda sabit, kimi durumda farklı ve değişken fiziki yapılar, tasarımlar olarak varlık göstermişlerdir. Zira her toplum kendine has yaşam kültürüne paralel bir kentleşme deneyimi yaşamıştır ve yaşamaktadır. Kurmaca metinlerde de her yazar kenti, kendi kimliğinin ve varlığının oluşmasındaki en mühim mekânlardan biri olarak tasarlarken okuru kente dair sabit ve farklı tasarımlarla baş başa bırakır. Bu durum imge kavramının tanımı ile de örtüşmektedir. Nitekim içsel ve zihinsel bir süreç olan "imge, insanın dünyayı nasıl gördüğüdür" (Demiralp, 2004, s. 75). Bu açıdan yazarların tasarım olarak kenti nasıl gördükleri sorusu temel teşkil ederken, "sözcüklerden yapılmış resim" (Friedman, 2004, s. 80) olarak tanımlanan imgeyi de kent içinde nasıl oluşturdukları hususu önem kazanır.

Kentin özeti durumundaki kent imgelerine tasarım açısından baktığımızda kadın öykülerinde pek çok fiziki bileşenle karşılaşılır. Bu unsurlar ise çoğunlukla geçmiş ve an arasında değişen tasarımsal unsurlar üzerinden vurgulanır. İstanbul'a dair öykülerde semtler, mahalleler, sokaklar, mimari yapılar üzerinde durularak kent imgesine tasarım boyutuyla katkı sunulur. Bunların birçoğunda ismi sıklıkla zikredilen semtler arasında Üsküdar, Beyoğlu, Tarlabası, Fatih, Eminönü, Beşiktaş, Samatya, Anadolu Hisarı, Rumelihisarı, Kadıköy bulunmaktadır. İstanbul'un en vazgeçilmezleri arasında Boğaz, İstiklal Caddesi, Süleymaniye Cami, Ayasofya, Kız Kulesi, Galata Kulesi, Yeni Cami, Mısır Çarşısı, Topkapı Sarayı, Yedikule Zindanları, Sarayburnu, Yerebatan Sarnıcı gelmektedir. Sezer Ateş Ayvaz'ın "Çağrılmadan Gelen" adlı öyküsünde İstanbul yedi tepeli bir kenttir. (110) Berrin Karakaş "Mihr Mahr Mihrimah" adlı öyküsünde İstanbul'un eski zamanlarından söz ederken hareketli, yemyeşil ufukları, renk renk boyalı evleriyle kurşun kaplı kubbeler ve minarelerle donanmış zarif camilerden oluşan bir kent tasarlar. Oya Baydar için her fetih, her teslim oluşta, her yıkılıştaki kendi enkazı arasından yeniden doğan, bir bakıma yeniden tasarlanan bir kenttir İstanbul. Tarlabası'ndan bakınca Sevinç Çokum için siyah ve kirlidir, âdeta "yığıntı bir kent"tir. (145) Nilüfer Açıkalın'ın "Solmaz Solarken" adlı öyküsünde hareketli bir şehir tasarımı dikkat çeker. İstiklal Caddesi büyüktür. Tramvay sesleri, ona asılan çocuk sesleri ile kent renklenir. İstanbul medeniyetlerin eşliğinde bir kenttir. Denizlerin kavuştuğu geçiş noktasındadır. Antik dönemden bu yana Anadolu uygarlıklarında yaşamış tüm varlıkların yürüdüğü, büyüdüğü topraklardır. (31-32) Berat Alanyalı'nın "Öküz Boynuzu Müziği" adlı öyküsünde asık suratlı insanların itişmekten yoluna gidemediği kenttir. (60) Gönül Kıvılcım'ın "Anneannemin İstanbul'u"nda Fatih'ten bakıldığında İstanbul, ağaçsız, çiçeksiz, ama şenlikli, seyyar satıcıların birinin susup diğerinin başladığı bir kenttir. (212) Handan Öztürk'ün "Kilyos'ta Mayomu Poseydon'a, Boğaz'da Blucinimi Bosforos'a, Adalar'da Yüreğimi Eros'a Kaptırdım" adlı öyküsünde "kadim" kenttir İstanbul, devasa şehirdir. Birbiri içinde kaybolmuş, dar, loş, Ortaçağ ve Yakınçağ sokaklarında geçmiş ve gelecek iç içe geçmiştir. (223)

Saba Altınsoy'un "Merhamet, Sevgi, Masumiyet... Ve İşte Öylesine" adlı öyküsünde Samatya'nın dar mahalleleri, alçak damlı ahşap evleri, gövdesi mozaik kaplı apartmanları anlatılır. (68) Eminönü Meydanı "tekmil İstanbul mahşeri"dir. (74) Sevinç Çokum "Tarlabası'nda Sabah Oluyor" adlı öyküsünde İstanbul'un başka bir yüzüne ayna tutar. Balıkpazarı satıcılarının alı pullu sesleriyle içi boşalmış evlerini, renksiz duvarlarını, duyulan piyano sesiyle Polonya gecelerine, Varşova sokaklarına benzeyen

Tarlabası'nı anlatır. Leyla Erbil "Trianon Pastanesi" adlı öyküsünde Beyoğlu'nda Kartal Sokak'taki Rumların gittiği pastaneden bahseder. 6-7 Eylül olaylarında pek çok şey gibi pastane de kırılıp dökülmüştür. Gönül Kıvılcım "Anneannemin İstanbul'u" adlı öyküsünde Fatih semtinin dar, tozlu, gökyüzünün kaybolduğu sokaklarından, mozaik cepheli apartmanlarından, iki oda bir sofa rutubetli evlerinden bahseder.

Kentin zaman içerisindeki değişimi tasarım boyutuna yansıyan fiziksel unsurların algılanışını da değiştirmiştir. Gittikçe büyüyen kentler meydanlarıyla, evleriyle, bahçeleriyle, yeşillikleriyle, gökyüzüyle, suyuyla, havasıyla daralan ya da daraltılan bir yer hâline gelmiş, insan da tabiatın kopartılıp betona hapsedilmiştir (Coşkun, 2009, s. 254). Kadın öykülerinin pek çoğunda bu duruma yapılan vurgu dikkat çekicidir. Oya Baydar "Bir Şehri Hatırlamak" adlı öyküsünde İstanbul'daki değişimi gözler önüne serer. Erguvanlar, mimozalar, manolyalar değişime dirense de kubbeler, minareler, saraylar, zengin, görkemli gökdelenler, oteller, plazalar arasında kaybolmuştur. Artık kenti çarşılar, televizyon ekranları, parlak vitrinler, pahalı kafeler, lüks restoranlar, son model otomobiller, kuşku limuzinler, birbirine benzeyen saçları boyalı ruhsuz kadınlar, gürültülü, ışıklı diskolar kaplamıştır. Silahlar, sahte kimlikler, öfkeli varoşlar, güvenli siteler şehrin yeni efendileridir. (133) Stella Acıman'ın "Mahur Saz Semâim İstanbul'um" adlı öyküsünde İstanbul'a Rumelihisarı'ndan bir bakış atfedilir ve çileğiyle ünlü Arnavutköy'de, enginarı ile ünlü Bayrampaşa'da geçmişe dönülür. Plansız yapılaşmalar dolayısıyla artık tarlalar yok olmuş, İstanbul'un fiziki dokusu bozulmuştur. Çilek ve enginar gibi Pera da yoktur. Bozulan fiziki yapı, sosyal yaşamı ve kültürü de etkilemiş ve Beyoğlu'ndaki bir çok şey yerini fast-food-lahmacun kültürüne bırakmıştır. (15) Cihan Aktaş da "Sınırların İstanbul'u" adlı öyküsünde İstanbul'daki değişimi vurgular, özellikle Avrupa tarafındaki İstanbul'un silüetini bozan otellerden bahsederken artık İstanbul'un tek bir şehir olmadığını vurgular. Zira İstanbul, denizi hayatlarında bir kez görmemiş kadınların yaşadığı, çıplak tepelerinde su ve elektrik bulunmayan evlerin olduğu bir kenttir. (57) Berrin Karakaş'ın "Mihr Mahr Mihrimah" adlı öyküsünde İstanbul, "yalnızca haz merkezli düşünceler ve tatlı hülyalar gereken güler yüzlü ve göz alıcı bir kent"ken artık İstanbul'da gürültüden, otobüsten, tünelden hiçbir şey seçilmemektedir. (192) Mihrimah Camii de yorgundur ve bir yıkıntıdır. Mimar Sinan'a bile yatacak yer kalmamıştır. Şehir yerle bir olurken tarih de yok olmuştur. (195)

Kadın öykülerinde Ankara'nın Ulus, Kızılay, Çankaya, Bahçelievler, Yenimahalle'den sonra daha çok sokaklarıyla, meydanlarıyla, caddeleriyle, mimari yapılarıyla, sinemalarıyla, gazinolarıyla tasarlandığı görülmektedir. Antakya Sokak, Menekşe Sokak, Kumrular Sokak, Sümer Sokak, Cihan Sokak, Hanımeli Sokak, Tandoğan Meydanı, Kızılay Meydanı, Zafer Çarşısı, Sakarya Caddesi, Atatürk Caddesi, Büyük Sinema, Çankaya Sineması, Kuğulu Park, Gençlik Parkı, Anıtkabir, Atatürk Orman Çiftliği, Opera Binası, Kale, Ankara Oteli, Dost Kitabevi, Milli Kütüphane bunlardan sadece birkaçıdır. Selçuk Baran "Kent Kırgını" adlı öyküsünde uzak geçmişteki Ankara'yı tasarlar. Ankara, bir vakitler iki katlı evlerin arasına sıkışmış boş arsaların çokça olduğu bir kenttir. Erendiz Atasü "Kan Kokusu" adlı öyküsünde Ankara'yı bıçaklanıp bir köşede ölüme terk edilmiş, yaralarından kan sızan bir kent vurgusu ile yansıtır. Ayşegül Çelik'in "Fener Alayı" adlı öyküsünde Ankara, sonbaharda eteğindeki altın sarısı kırmızı çınar yapraklarının yağmur altında ışıldadığı kenttir. Atatürk Caddesi şehrin omurgasıdır ve Ankara, bünyesindeki yapılarla "genç bir başkent"tir. (73) Sibel K. Türker "İç Deniz" adlı öyküsünde denizi olan bir Ankara tasarlar. Bu, puslu gökyüzü renginde duru ve dingin bir iç denizdir. (135) Menekşe Toprak "Eski Mahalle"de Ankara'yı yan yana sıralanmış evleriyle, daracık kutuları andıran apartmanlarıyla anlatır. Bu haliyle kent, yazlık evlerle dolu sahil kasabasıdır. (198) İnci Gürbüzatık "Vaka-i Adıye" adlı öyküsünde Ankara'yı akasya ağaçlarıyla dolu, tatillerde çocukların bisikletle tur attığı, herkesin birbirini tanıdığı eski Serçe Sokak ve ardından gelen 1980 darbesi üzerinden tasarlar. (123,131) Şiir

Erkök Yılmaz'ın "Ankaralı Olmak" adlı öyküsünde Ankara, önce devlet, ardından Ankara'ya göçenlerin eliyle toprağı yeşillendirilmiş kenttir. Ankara, eski uzak vatanını yeşertmeye çalışanların kentidir. Ancak son zamanlarda sokakları iş yerlerinden arındırmanın eskiyi sürdürmek demek olduğu kenttir Ankara. (114,117)

Ankara'ya dair yazılan pek çok öyküde farklı dönemlerdeki Ankara tasarımına rastlanır. Füzûzan "Özgürlük Atları" adlı öyküsünde henüz "modern" hâlini kazanmadığı 1928'in Ankara'sından; Feride Çiçekoğlu "Sizin Hiç Babanız Öldü mü?" adlı öyküsünde 1950'lerin Ankara'sından, Atatürk'ün başkentini resmederken iki katlı, sobalı, etrafı ağaçlı Yenimahalle evlerinden bahseder. Çocukların, babalarından önce evlere girdiği, babaların fileleriyle eve geldiği, Kocatepe'nin henüz yemyeşil olduğu zamanlardır. Ayşegül Çelik "Fener Alayı"nda 1960'ların sonu Ankara'sını geniş bahçeleri çevreleyen sokaklarıyla, camileriyle, müzeleriyle, devlet binalarıyla, parklarıyla tasarlar. Taşradan gelenlere Anıtkabir, Atatürk Orman Çiftliği, Kale, Gençlik Parkı gibi yerlerin gezdirildiği, misafirlerin Söğütözü'ne pikniğe, Tunalıhilmî'ye gezmeye götürüldüğü yıllardır. Gençlik Parkı'ndaki devasa havuzda kayıkla gezildiği, su oyunlarının oynandığı, "şehrin tıkırtısı"nın Bent Deresi'ndeki sayısız küçük dükkâmî içinde barındıran sokaklarda attığı zamanlardır. (80) Yıldız Ramazanoğlu "Angelika'nın Ankara'yı Unutuşu" adlı öyküsünde Küçükesat'ın devamı sayılan dağlık, bayırlık Gaziosmanpaşa'daki tek katlı ucuz ve bahçeli evleri anlatır. Öyküde "Ankara'nın emniyetli günleri"ne sinemalar, gazinolar eşlik ederler. (161-166) Suzan Samancı ise "Radyo'daki Ankara" adlı öyküsünde Ankara'ya göç eden anlatıcı-kahramanın gözünden toprak damlı, tek odalı, banyo mutfak bir arada, tuvaleti dışarıda evlerin, şalvarlı, maksî etekli kadınların Ankara'sını anlatır. (175)

Kentin fiziki değişimi ve bu değişimden, bozulmadan duyulan rahatsızlık Ankara için de söz konusudur. Şehir büyür, değişir, insanlar bu hıza ayak uyduramazlar. Erendiz Atasü "Kan Kokusu", Lütfiye Aydın "Menekşe Sokağı'nda Her Akşam", Ayşegül Çelik "Fener Alayı", Feride Çiçekoğlu "Sizin Hiç Babanız Öldü mü?", Gülseren Engin "Lapa Lapa Kar Yağıyor", Şiir Erkök Yılmaz "Ankaralı Olmak", Menekşe Toprak "Eski Mahalle" adlı öykülerinde zaman içinde Ankara'nın doğasıyla, mahalleleriyle, sokaklarıyla, sinemalarıyla değişen, dönüşen, dahası yok olan çehresine ışık tutarlar. Atasü, öyküsünde yok olan sinemaların, yıkılan apartmanların, kesilen ağaçların yerlerine yapılan alışveriş ve ticaret merkezlerinden söz ederken kent gibi insanların da her geçen gün daha da yıprandığından söz eder. Kent bu haliyle betona, demire, hurdaya bürünmüş ölmek üzere olan bir yaralıya benzer. (41-47) Engin, öyküsünde kocaman, sevimsiz binalarla dolan, kalabalıklaşan Ankara'dan söz ederken yıkılan Kızılay binasına, yerine yapılan "kocaman bir kutu"ya, küçülen meydana göndermede bulunur. (101) Ankara'nın değişmesinden en çok da ağaçlar etkilenmiştir. Ankara'yı temsil eden kavakların yerini, iğde ve söğüt ağaçları almıştır. Erkök Yılmaz öyküsünde devlet ağacı da olamayan kavakların, köyden kente göçü simgeleyen gecekonduların arasında bir çeşit sınır görevi gördüklerini dile getirir. Gecekondu yıkılmış, yerlerini apartmanlar almış, ancak gelinen noktada her ikisi de yerini beton yığınlarını andıran semtlere bırakmıştır. (115) Çınar, atkestanesi, akasya, meşe gibi kalın gövdeli oturaklı ağaçların gölgelediği sokakları, devlet mahalleleri, işyerleri, özel dükkanlar ele geçirmiştir. Sokaklardan tarih de böylece silinir.

Kadın öykülerinde çoğunlukla Kordonboyu, Alsancak, Karşıyaka, Konak, Kadifekale üzerinden kurgulanan bir İzmir ile karşılaşılır. Öykülerde Alsancak caddeleri, Alaybey sokakları, Saat Kulesi, Kemeraltı Çarşısı, Elhamra Sineması, Pasaport Limanı, Bostanlı Köprüsü, imbatı, faytonları, yemyeşil bahçeleri, midyecileri ile dikkat çeken İzmir, Lütfiye Aydın'ın "Özlemin Acı Tadı" adlı öyküsünde şarkılara işlenmiş Karşıyaka'sıyla, cümbüşlü Konak'ıyla, türkülerde yaşayan kavaklarıyla, danteli andıran Saat Kulesi'yle, tütün kokulu sokaklarıyla, kıyı kahveleriyle, kalabalık çarşılarıyla düşlere

sıgmayan bambaşka bir kenttir. (48) Raşel Rakella Aksal “Bir Evlilikten Sahneler” adlı öyküsünde cumbalı evlerle, ışıldayan deniziyle, gemileriyle özdeşleştirir İzmir’i. (12) Gönül Çatalcalı’nın “Aşkizmir” adlı öyküsünde İzmir, havası birkaç dakika arayla iki mevsim olabilen kenttir. Öyküde İzmir’in asırlık palmyeleri, kumrucusu, kıyıyı döven körfez dalgaları, vapurları ve insanın hayatını alt üst eden lodoları dikkat çeker. (90) Yasemin Yazıcı “İzmir’in Gözlerinde Hüzün Ege’nin Kalbinde Aşk” adlı öyküsünde Ege ile bütünleşen bir İzmir tasarısı sunar. Ege, üzerinde taşıdığı adaların kokusunu İzmir’e sunar. Gül, hanımeli, yasemin kokan İzmir sokaklarından, bu sokaklarda yaşanan aşklardan, faytonun arkasına takılmış çocuklardan, Kordonboyu’nda bisiklet turuna çıkan gençlerden söz eder. Ona göre İzmir içinde ateş tüten kenttir. (94, 101, 102) Birsen Ferahlı “Bir Deli Heves” adlı öyküsünde yalı iskelesinden denize atlayan gençlerden, evlerinin merdivenlerini yıkayan çıplak ayaklı kadınlardan, dükkân önünde miskinlik yapan esnaftan, mor begonvillerle kaplı duvar diplerinden bahseder. (129) Şehrin kalbi kartpostalı andıran Konak meydanıdır. Güvercinlere yem veren çocuklardan, satıcılardan, bakla falı atan Çingenelerden, otobüslerden, vapurlardan yaşam sevinci yayılır. (131) Alsancak, yakılıp yeniden yapılan geniş bulvarlarıyla, Avrupalı bankalarıyla, borsa binalarıyla, heykellerle, meydanlarla, apartmanlarla yeni hayatlar yeşerten yerdir. Kordonboyu aşktır. (132) Emel Kayın ve Oya Uslu ise İzmir’in öteki yüzüne dikkat çekerler. Oya Uslu “Pantolon Ütüsü” adlı öyküsünde cilveli bir kadına benzettiği denizin yanına, yoksulluğun ve modern yaşamın sarsıntısından çatırdayan eski evleri yerleştirir (135); Emel Kayın “Işık-Sır ve Düş İzmir” adlı öyküsünde ışıkların ve şarkıların kenti İzmir’in yanına öteki İzmir’i koyar. Diğerindeki hareketliliğe, canlılığa karşılık burada taşra kasabalarının dingin atmosferi vardır. İzmir’in kıyısındaki bu sessiz, durağan kent, köşesinden ışıkların ve şarkıların İzmir’ini izler ve bu iki yüz daima birbirini inkâr eder. (162-164)

Değişim İzmir için de söz konusudur. Ferzan Gürel “Kordonboyu” adlı öyküsünde beyaz balkonlu, geniş bahçeli evlerin yerini alan beton yığınlarından, Körfez’in pis sularından (11); Gülseren Engin “Hüznün Buruk Tadı” adlı öyküsünde yıkılan sinemaların yerine yapılan alışveriş merkezlerinden, kaybolan hanımeli kokulu gecelerden (32); Zeynep Avcı “Deniz’in Canı” adlı öyküsünde kentin denizin sesini, kokusunu bastıran egzoz dumanına, motor homurtusuna gömüldüğünden, ölü denizden yükselen çürük kokusundan söz ederler. (35-36) Yasemin Yazıcı “İzmir’in Gözlerinde Hüzün Ege’nin Kalbinde Aşk” adlı öyküsünde kaybolan bahçelerin, bodur meyve ağaçlarının, sarmaşık güllerinin, begonvillerin, sıklaşan çiçeklerinin, renk renk sardunyaların (102); Jale Sancak ise “Güzelyalı’daki Bahçe”de her yanı talan edilmiş kentteki apartmanlar arasına sıkışmış müstakil evlerin yasını tutar. (105)

Karadeniz kentleri de kadın öykülerinde yer alır. Pek çoğunda ismi belirtilmeyen kentlerin özelliklerinin çoğu Karadeniz bölgesinin genel niteliği olarak yansıtılır. Birçoğunda Karadeniz’in öfkeli dalgalarına, deli fırtınasına, çoğunlukla da nemli havasına gönderme yapılır. Müfide Güzin Anadol’un “Babacan” adlı öyküsünde ismi belirtilmeyen kent, tüm gün kömür trenlerinin yankılandığı, insanların kaynaştığı büyük bir sanayi kenti olarak sunulur. (9) Zerrin Koç’un “Ben Sizi Çok Aradım Şükrü Bey” isimli öyküsünde çamların, palmyelerin, manolya ağaçlarının arasından görünen ve Atatürk heykeli ile bütünleşen Samsun kastedilir. (38) Ash Solakoğlu “Hasmım Sinop”, Esra Odman ise “İki İncir” adlı öykülerinde yağmurun, nemin, sisin eksik olmadığı, havasıyla baş döndüren Sinop’tan ve yüksek surlarıyla “devasa taş kale” hükmündeki cezaevinden bahsederler. Umran Uygun “Ganita” adlı öyküsünde Rum evleriyle, sinemalarıyla dikkat çeken Trabzon’daki Ganita’yı anlatır. Çiğdem Sezer “Apışarası Sokak” adlı öyküsünde halkın Rus pazarı olarak adlandırdığı Trabzon’daki Avrasya Pazarı’ndan ve Pazaryolu boyunca uzanan “çift kişilikli” sokaktan bahseder. (123-125) Karadeniz’in kentleri de tıpkı diğer kentler gibi zaman içinde tahrip olmuştur. Karadeniz kentlerinde dağlar oyulmaya, deniz doldurulmaya başlanmıştır. Müfide Güzin Anadol “Babacan” adlı öyküsünde dağ yamaçlarına yerleştirilen ve köstebeği andıran kulübemsi evlerden, pisliklerini denize akıtan

fabrikalardan (9); Gülseren Engin “Denize Bakmak” adlı öyküsünde doldurulan deniz üzerine yapılan yollardan, beton yığınlarından (27); Fatma N. “Sema’nın Toprağı” adlı öyküsünde meşeliklere yapılan otellerden, kaybolan martılardan (30) söz eder.

I.II. Kimlik mekânı olarak kent: Kent kimliği

Mekânla kimlik arasındaki ilişkinin varlığı ve mekânların belli bir kimliğe sahip oldukları yolundaki görüşler çok uzun zamandan beri kabul edilegelmiştir. Büyük bir temsil gücüne sahip, bireyin ve toplumun aynası konumundaki mekân, kimliğin gerçekleştiği, bir anlamda kendisine varlık alanı bulduğu, dönüştüğü kısacası kimlik atfeden ve kimliklerin aksettği yerdir (Uçar & Rifaioğlu, 2011, s. 64). Kong ve Yeoh mekân ve kimlik arasında iki tür ilişki olduğundan söz ederler. Buna göre mekânın bizzat kendisi bir kimliğe/kişiliğe sahiptir, yani her mekân bir kimlik ile ortaya çıkar. Bir diğer ilişki ise insanın mekânı bir kimlik unsuru olarak görmesidir. Bu şekilde insan kendini mekâna ait hisseder ve mekânla tanımlar. Böylece mekân kişiye tarihsel bir köken kazandırarak kimlik unsuru haline gelir (akt. Alver, 2010, s. 21).

İncelediğimiz öykülerde mekân ve kimlik arasında kurulan ilişkilerde³ daha çok bu iki yön dikkati çekmiştir. Gerek yazarın, gerekse anlatıcının ya da öykü karakterinin bakış açısından anlatılan kentler, hem taşıdıkları maddi ve manevi dinamikler üzerinden sahip oldukları kimliksel değerle hem de mekân-insan etkileşimi çerçevesinde bireysel ve kolektif kimliğin oluşumunda etkin rol üstlenen, kimliklerin ifade edildiği, kişiliklerin kesiştiği, aidiyet duygusunun geliştiği yer olma özelliği ile yansıtılmışlardır. Bu yönüyle kentlerin öykülerde birer “kimlik (saptama) alanı” (Mazzoleni, 1996, s. 97-98) görünümünde olduklarını söylemek mümkündür.

Kentlerde tasarıma dönük olarak bahsedilen tüm veriler aslında kentin kimliğinin de oluşumuna katkı sağlayan somut göstergelerdir. Bununla birlikte öykülerde İstanbul’a sahip olduğu doğal güzellikler üzerinden bir kimlik atfedilir ve İstanbul’un bireylere hissettirdiği kimliksel değer aidiyet duygusu üzerinden şekillenirken, Ankara, devlet daireleriyle kazandığı kimliksel statü ve bireylere atfedilen memur kenti olma durumu üzerinden anlatılır. İzmir iki farklı kent kimliği ile dikkat çeker. Karadeniz ise sert esen deniziyle, yaylalarıyla, yaşam şeklini almış göçerlik kültürü ile ayrı bir kimliğe sahiptir.

Çoğunlukla kaçış ve sığınmış imgeleri üzerinden anlatılan İstanbul, koku ve ses imgeleri üzerinden kimliklendirilir. Oya Baydar’ın “Bir Şehri Hatırlamak” adlı öyküsünde aşklarıyla, savaşlarıyla, uğraşlarıyla iç içe olan İstanbul’da koku, renk izlenimleri ön plana çıkar. Kentin bir kimliği, kişiliği olduğunu anımsattığı öyküsünde kentlerin sürekli “huy” değiştirdiğinden söz ederken İstanbul’u başka kentlerle mukayese eder ve kentin farklılaşan kimliğini ortaya koyar. Buna göre Atina kum rengi, Prag gül kurusu, Madrid kızıl, Ankara boz, Paris ebruli pembe iken İstanbul Bizans’tan beri erguvan rengidir. (133) Susan Samancı’nın “Morsalkımların Hüznünde” adlı öyküsünde ise İstanbul’un önemli kimlik göstergelerinden biri sestir. Bütün sesleri içine çeken İstanbul, “akışkan bir nehir”, “hercai menekşe”, “etnik bir espri”dir. (241)

Bununla birlikte kentte yaşayanların kentsel mekânda tanımladığı değerler, semboller ve işlevler kentin kültürel kimliğine dair referanslar taşımaktadır. Bir bakıma yer ile özdeşleşme olgusu, yerin fiziksel boyutları kadar, onu kuşatan sosyal çevre ve bileşenlerine de bağlıdır. Kentsel kimlik sadece biçimsel özelliklerle değil, bireylerin kente yüklediği anlamlarla da oluşmaktadır (Oktay, 2011, s. 10). Bu açıdan

³ Çalışmanın “Kimlik Mekânı Olarak Kent: Kent Kimliği” ve “Anıların Saklandığı Yer İmgesi Olarak Kent: Bellek Yerleri” başlıklı bölümlerinde yer yer “Cities as Places of Identity and Memory in Women’s Stories” adlı çalışmadan istifade edilmiştir. Bk. Aslan Cobutoğlu, 2022: 55-70.

İstanbul'un kimliğini, Cihan Aktaş'ın "Sınırların İstanbul'u" öyküsünde bahsettiği gibi biraz da Beyazıt Meydanı'nın güvercinleri, Dolmabahçe'nin yeşil serin yolu, Sultanahmet civarındaki kafelerde dinlenen ezan sesleri, Yakacak'taki salaş çay bahçeleri, Çemberlitaş'taki medreseler, Süleymaniye Cami, Boğaz'da süzülen vapur, sahaflar teşkil eder. (57) İnsan ile kentin aynı düzlemde okunabileceği vurgusunu yapan bir diğer öykü Oya Baydar'ın bahsi geçen öyküsüdür. Zira öyküde kişilik atfedilen kentler terk edilmeye dayanamazlar, kendi evlatlarını yiyebilir, ihanet ve intihar edebilirler. Öyküde insanların bir parçası, yaşamların uzantısı olarak görülen kentin yok oluşuyla insanın yok oluş süreci paralel verilir. İstanbul'da kalacak olan ise kente kimliğini veren esas unsurlardır: Şehrin efsanevi silueti, boğaz tepeleri, sur kalıntıları, mozaikler, mermerler, çiniler ve rüzgardır. (133)

Kentin genel görünümü ve yaşam tarzı kent kimliğinin en mühim belirleyicilerindedir. Ancak mekânlar değiştikçe toplumun mekânla ilişkisi de temelden değişmektedir. Yerin insan değerleriyle kuşatılma ve bunun mekân olarak yorumlanma olasılığının uçup gittiği (Robins, 1996, s. 77) yolundaki görüşlere bakılırsa mekân olarak kent duygusunun azalmasının ne anlama geleceği kimliksel bağlamda oldukça düşündürücüdür. Nitekim Rutherford (1998, s. 26) "ait olamama" hastalığından söz ederken tam da böyle bir soruna işaret etmektedir. Bu açıdan İstanbul'un pek çok öyküde yeşiliyle, erguvanıyla, siluetiyle, etnik yapısıyla kazandığı kimlik, değişen mekânsal öğeler dolayısıyla her geçen gün bozulmaktadır. Kaybedilen ve onların yerini alan kentsel mekânlar, metropolün uğultusu, egzoz dumanları, çöp yığınları, devleşen İstanbul'un yeni kimliğine eşlik eden unsurlar olarak belirir. Elbette kabuk değiştiren kentlerde kimlikler de yeniden kurulmaktadır. Özellikle Erendiz Atasü'nün "Kısa Bir Üzüntü" adlı öyküsünde İstanbul, bu yeni durumda insanların şefkatten yoksun oldukları, en yakınlarından bile ilgi kııntısı bekledikleri bir yer hâlini almıştır. (80) Stella Acıman "Mahur Saz Semaim İstanbul'um" adlı öyküsünde Rumelihisarı'ndan baktığı İstanbul'un değişen dokusuyla beraber bozulan etnik dokusundan söz eder. Vaktiyle dil, din, ırk gözetmeksizin birlikte yaşanabilen İstanbul'da artık eski hoşgörü kalmamıştır. (13-14) İçinde barındırdığı renklerle, kokularla kimliğini bulan İstanbul, artık betonlaşmayla, hızlı değişimle kabuk değiştirmiştir. Bu da çoğu kez yersizlik, yurtsuzluk sorununu gündeme taşır. Handan Öztürk'ün "Kilyos'ta Mayomu Poseydon'a, Boğaz'da Blucinimi Bosforos'a, Adalar'da Yüreğimi Eros'a Kaptırdım" adlı öyküsünde görüldüğü gibi birçok öykünün de kent kimliği bağlamındaki temel meselesini bu sorun teşkil eder.

Kadın öykülerinde kent kimliği bağlamında Ankara, birçok öyküde yeni Türkiye'nin simgesi hâline gelen devlet binaları ile büründüğü kimliksel değer üzerinden anlatılır. Bu anlamda Adalet Ağaoğlu'nun "Gün Üç Dakika" öyküsünde görüldüğü üzere birçok öyküde de memuruyla özdeşleşen kent imajı üzerinden kimliklendirilir. Elbette devlet daireleri Ankara'nın bazı semtlerine de seçkinlik statüsü kazandırmıştır. Şiir Erkök Yılmaz "Ankaralı Olmak" adlı öyküsünde bu konuyu gündeme getirir ve Ankara'nın "mutena" ve "mutena olmayan" semtlerinden söz ederken Ankara'nın Batı yakasının hiçbir zaman seçkin olmasını devlet dairelerinden uzak oluşuyla ilişkilendirir. Aynı öyküde Ankaralı olmak vurgusu üzerinde de durulurken determinist bir bakışla insanı şekillendiren coğrafya/toprak unsuruna gönderme yapılır. Zira gözlere rengini toprak vermektedir, bu nedenle Ankaralıların gözleri kahverengi, kısık, sarımsı, gömülü gözlerdir. (113) Bununla birlikte Cooke'un, "Bir kent ulus devletin ona giydirdiği bir kimliğe sahip olsa da kendi kimliğini haizdir ve onun bu kimliği ulusal kimliğin oluşumuna da belli noktalarda etki eder" (akt. Pınarcıoğlu, 1994, s. 103) sözlerinde ifadesini bulduğu gibi Ankara'nın kimliği sadece yeni Türkiye'nin sembolü konumundaki devlet daireleriyle şekillenmemiştir. Ayşegül Çelik'in "Fener Alayı" adlı öyküsünde kent kimliğine katkı sunan uhrevi mekânlardan bahsedilirken Hacı Bayram türbesi etrafında şekillenen değişmez uygulamalar da kentin kimliğinin dokusunu belirleyen unsurlar olarak sunulurlar. Çoğu adak için gelen kadınlardan oluşan hep aynı kalabalık, dağıtılan akide şekerleri, dilekler ve bu değişmez hâl kentin kimliğinin oluşumuna katkı sunan unsurlardır. Benzer

şekilde Tandoğan Meydanı'nda çocuklarını gezdiren kadınlar, âşıklar, tezgâhları susam ve yanık ekmek kokan simitçiler de bildik Ankara manzarasına katkı sunarlarken kent kimliğinin de yapıcı unsurları olarak öyküde yer alırlar. (75)

İzmir kent kimliği kadın öykülerinde daha çok çiçekleriyle, insanıyla, denizden yayılan kokusuyla, müziğiyle, faytonlarıyla, âşıklarıyla, gülümseyen dilenci çocuklarla, uçurtmalarla, kentin içindeki yaşamsal öğeleriyle imgeleştirilir. Yasemin Yazıcı'nın Ege Denizi ve İzmir arasında kurduğu parça-bütün ilişkisini yansıtan "İzmir'in Gözlerinde Hüzün Ege'nin Kalbinde Aşk" adlı öyküsünde İzmir'de hayat neşeli, mutlu, coşkuludur. İzmirlilerin tınıları çok sesli bir müziği andıran sözleri sokaklarından, kıyılarından, tepelerinden bayırlarına yayılan ortak bir yankıdır. Selma Sancı'nın "Kaybedilen" adlı öyküsünde çan seslerine pencerelerdeki yağlı, paslı tenekelerden fışkıran sardunyalar, fesleğenler eşlik eder. Zira İzmirli olmak çiçeğe düşkün olmak demektir. Birsen Ferahlı'nın "Bir Deli Heves" adlı öyküsünde hanımeli, şebboy, manolya kokularının duyumsandığı, dalga seslerinin, yosun kokusunun bilindiği, yıllanmış palmyeler, karabiber ağaçları, akşamsefası, horozibiği, katmerli gül, margarita, karanfil, kadife çiçeği ile cumbalı evleriyle, dar caddeleriyle, yalı iskeleleriyle dikkat çeken, martılarla özdeşleşen kenttir İzmir. (122-124)

İnsanın mekânla ilişkilerinin dinamiği, mekânın farklı noktalarını veya bölgelerini birbirinden ayırmaya dayanır. Ayrılan her bir bölgeye atfedilen anlamlarla birlikte bölgenin kimliği de farklılaşacaktır (Bilgin, 2007, s. 220). Bu noktada bazı öykülerde İzmir kent kimliğinde iki farklı görünüm dikkati çeker. Emel Kayn "Işık Sır ve Düş İzmir" adlı öyküsünde iki farklı İzmir'e dair bir kimlik çıkarır. Yokuş sokağın temsil ettiği İzmir, geçim derdi, anne-baba kavgası, kocaları dönmeyen kadınların gözyaşları, yaşlıların sızlanmalarını içeren sıkıcı ve boğucu yaşamların İzmir'idir. Işıkların temsil ettiği İzmir'de ise Mario'nun, Livia'nın, Niko'nun renkli hayatları vardır. Oradaki kadınlar ocak başında yemek pişirmeyen, leğende çamaşır yıkamayan, şarkı söyleyen kadınlardır. Bu şarkılar Kordonboyu'nda Punta Burnu'ndan daracak sokaklardan İzmir'e yayılan seslerdir. Yokuş sokağı İzmir ile ışıklı İzmir iki farklı kent gibidir. Yokuş yukarı İzmir mahallerinde âdeta taşra kasabalarının dingin atmosferi egemendir. Kıvrılarak yukarı dönen sokaklar koruyucu ve kuşatıcıdır. Burada herkes yüzlerce yıldır birbirini tanıyor gibidir. Her şey her gün aynıdır. Öteki İzmir ise kıyı kentidir. Her an yeni bir geminin gelip gittiği bu limanın insanları dalgalanıp durulan denizi gibi deşikendirler. Çoğu anlaşılmasız sözcüklerle konuşurlar. Bu hâliyle bu İzmir âdeta başka bir dünyadır (163-164), dolayısıyla kimliği de farklıdır. Benzer ayırım Mine Söğüt'ün "Aşk Hikâye Yapan İmkânsızlıktır. Değil mi Anneanne?" ve Deniz Engin'in "Su Çiçeği" adlı öykülerinde de dikkat çeker. Söğüt öyküsünde yüksek, güzel, düzgün binaların arasından geçip yoksulluğun temsil ettiği yokuşlu İzmir'e çıkmak isteyen anlatıcı kahramandan söz ederken Engin, fakirlerin dağlara, zenginlerin kıyılara yerleştiği İzmir'de aşağıdakiler ve yukarıdakilerin daima farklı olduklarını söyler.

Trabzon, Samsun, Bayburt, Sinop gibi kentlerle anlatılan Karadeniz ise bu kentlere dair somut yapılar ve bu kentlerde oluşan ortak yaşam şekillerine göre kimlik kazanır. Bu anlamda özellikle Zerrin Koç'un "Ben Sizi Çok Aradım Şükrü Bey" adlı öyküsünde Milli Mücadele ile kimlik kazanan, Selanikli komutanla özdeşleşen Samsun, Esra Odman'ın "İki İncir" adlı öyküsünde vaktiyle ünlü isimlerin de kaldığı hapis hane olan kalesi ile kendine yer bulan Sinop, Erendiz Atasü'nün, "Bayburtlu" adlı öyküsünde bir taraftan açık seçik türkülerine yansıyan doğallığıyla bir taraftan namus uğruna bıçak çektiren sert tutuculuğu arasındaki zıtlık üzerinden kimlik atfedilen Trabzon mevzu bahis edilir.

Bununla birlikte kentleri başlı başına kimliksel açıdan beden olarak okumak da mümkündür.⁴ İncelediğimiz öykülerde kentler, semtleri, sokakları, caddeleri, meydanları, mimarisi, heykelleri, pazar yerleri, merkezi, çeperi, içindeki yaşam güzellikleri ile kaçma, geri çekilme, atılma, kabullenme, koşma, gülme, ağlama, durma, oynama, söyleme gibi pek çok “jest”i (Özbay 1999’dan akt. Bora, 2013, s. 71) içeren bir beden kullanımı dizisidir. Bu anlamda “Fener Alayı” adlı öyküde Atatürk Caddesi’nin kentin omurgası olarak değerlendirilmesi, Samsun’da Atatürk Heykeli’nin âdetâ tüm kenti sarıp sarmalayan, gözeten bir konumda olması boşuna değildir.

Kentlerin cinsiyetlerine dair ise öteden beri pek çok şey söylenegelmiştir. Mekânı/coğrafyayı cinsiyetlendirme ve cinselleştirme uygulaması çok eskilere dayanmakla birlikte mekânın/coğrafyanın cinsiyet üzerinden okunması yahut cinsiyetlendirilmesi hususu Schick’in (2000, s. 93) belirttiğine göre ilk defa Joannes Bucius tarafından 1537’de yayımlanmış olan Avrupa’nın kadın şekline benzetilmiş haritasına kadar gitmektedir. Benzer şekilde kent kimliğinde de “dişillik” ve “erillik” algısı son derece önem taşır. Kentlerin belli bir cinsiyet kalıbı içinden, çoğunlukla da dişil metaforlarla aktarılması ise yeni değildir. Kadim zamanlardan beri kent ve kadın arasında kuvvetli bağlar kurulagelmiştir. Mekânı eril ve dişil imajlar üzerinden algılama tarzı şehir ve kent ayrımını da beraberinde getirmiş, bazı araştırmacılar “kent” kavramını erkekle, “şehir” kavramını da dişiyile ilişkilendirmişlerdir. Kılıçbay, “uygarlığın atölyesi” (Harvey, 2009, s. 187) görünümündeki şehirlerin “dişi bir olay” olduğunu, şehirlerin uygarlık yanlarının ağır basan yerleşim yerleri, kentlerin ise daha çok insan ve bina yığılmaları olarak ortaya çıktıklarını söyler (2000, s. 14-15). Kentin bir kadın icadı olduğunu, kadının zamanla doğanın sunduğu imkânlardan uzaklaşarak “ev”i, yani “üretmiş konut”u kurduğunu ve böylece uygarlığı oluşturduğunu da vurgular. Kadın, kentin mimarı olmakla birlikte bazı yerlerde erkek de kendi kent modelini oluşturmuştur. Zaman içinde kentlerden bazıları daha dişil bir nitelik kazanarak şehirleşmiş, bazıları da ya kent olarak kalmışlar ya da şehirden kente dönüşmüşlerdir. Bu konuda çarpıcı örneklerle yer veren Kılıçbay, örneğin İspanyol şehirlerinin kentleşmediklerini, “Akdeniz’in o çok özel, oynak dişiliğini” (2000, s. 18) koruduklarını belirtir. Dünyanın en dişil şehri olarak kabul edilen Paris de bin yıllık başkentlik kariyerine rağmen erkekleşemeyen şehirlerdendir. Erkek kentlere, kendini kente dayatan Collyseum, zafer takları ve çok sayıda kilisenin yarattığı otoritenin etkisiyle Roma’yı örnek veren Kılıçbay, dişil şehirlerin erkeksi kentlere dönüşüm süreçlerine ise Almanya’yı örnek verir. Bu sürecin en önemli nedeni olarak da Alman sanayi devrimini gösterir.

Kadın öykülerine bu açıdan bakıldığında elbette her yazarın kendi dişil şehirlerini ve erkek kentlerini kendi ölçüleri içinde ürettiklerini söylemek mümkündür. Bununla birlikte erillik ve dişillik düzeyinde kente dair yapılan atıflarda ortak bir duyuş tarzına da rastlanmaktadır. Örneğin İstanbul ve İzmir daha dişil bir kimliklendirme üzerinden yansıtılır. Ankara ise erildir. Elbette bu bakışın çeşitli nedenleri vardır. Siyasi örgütlenme bu nedenlerin başında gelmektedir. Zira Ankara, pek çok öyküde “Atatürk’ün başkenti”dir, iktidarın mekânıdır, bürokrasiye açılım sağlar. Takım elbise giymiş memurların, dominant tavrı benimseyen erkeklerin kentidir. Ankara’nın yeni Türkiye’nin sembolü oluşuna karşılık olarak burada kadınlar çoğunlukla henüz çocuk ya da genç kızdır. İstanbul’daki kadınsılığın yerini Ankara’da kız çocukları ve genç kızlar almıştır. Benzer durum bazı Karadeniz kentleri için de söz konusudur. Milli Mücadele ile kimlik kazanan, Selanikli komutanın heykelinin kente hakim olduğu Samsun, namus uğruna bıçakların çekildiği Bayburt erkektir. Bu kimliklendirmeye göre de öykülerde kelime hazinesi çeşitlenir. Eril kentlerde baskı, şiddet, darbe, otorite, sertlik, öfke, namus, tabanca, tüfek, baba, avm vb. kelimeler daha sık geçer.

⁴ Bu konuda, Sennett’in *Ten ve Taş Batı Uygarlığında Beden ve Şehir* adlı eseri, kentin, insanların bedensel deneyimleri yoluyla anlatılan bir tarihi olması bakımından zikredilmeye değerdir. Bk. Sennett, 2014.

Çağın, şehir üzerinde düşünen ve düş kuran bazı sanatçı dikkatlerinde şehirlerin eril veya dişil olarak algılanmasında; siyasi örgütlenmelerle birlikte coğrafi, mitolojik, tarihî ve sosyolojik çeşitliliğin de önemli ölçüde rol oynadığından söz eder (2019, s. 155). Bu çerçevede kadın öykülerinde İstanbul ve İzmir'in dişil olarak değerlendirilmesinde coğrafi konumlarının, barındırdıkları mitolojik, tarihî ve sosyolojik çeşitliliğin rol oynadığını söylemek mümkündür. Bu nedenle İstanbul ve İzmir odaklı öykülerde yer yer kentlerin katmanlı tarihine, İstanbul ve İzmirle ilişkilendirilen mitolojik anlatılara, bahsi geçen kentlerin barındırdıkları etnik, demografik ve kültürel çeşitliliğe yer verilir. Aynı zamanda her iki kentin denize konumları olması dolayısıyla suyla kurdukları bağ açısından da dişil bir kimliğe büründürüldükleri görülmektedir. Zira kentlerin çoğu zaman dişil imajlarla algılanmasında suyun büyük ölçüde rol oynadığı bilinmektedir (Çağın, 2019, s. 156). Dişil imajların üretilmesi noktasında da yazarların kullandıkları dil hususiyetleri ve kelime hazinesi oldukça önemlidir. Dişil kentler anlatılırken daha çok evlilik, aile, çocuk, insan hakları, ev, vicdan, özgürlük, güzellik, süs, ziynet, mücevher, inci, düş, çiçek (her türlü), ışık, anne, tarih, renk (çok renklilik), kültür, medeniyet, deniz, aşk, bahçe, dantel, alev, şarkı, akış gibi kelime ve kavramlar dikkat çeker.

Bununla birlikte incelenen öykülerde kentlerdeki mimari eserlerin kadınla, beton ve molozların ise erkekle ilişkilendirildikleri görülür. Tabiat/doğa da şehri dişil kimliğe büründüren unsurlardandır. Zira İstanbul ve İzmir tabiatı, dokusu ile güzeldir. Bunlar onların ziyneti, süsüdür. Bu noktada İstanbul ve İzmir'de tabiatın bozulması/tahrip edilmesi, dişiliğin fethedilmesi, bir diğer ifadeyle kentin bozulması/tahrip edilmesi şeklinde de okunabilir. Bunu yapan ise kaba, hoşgörüsüz, tahammülsüz tek tip erkektir. Elbette İstanbul ve İzmir'in dişil kimliğine karşılık gittikçe erkekleşen yüzüne vurgu yapan öyküler de vardır. Bu öykülerde kentin tamamı olmasa da İzmir'de ötekilerin yokuş yukarı kenti, İstanbul'da Tarlabası gibi özellikle yaşam koşullarının kadınlar için ağırlaştığı kimi bölgeler/semterler, "hizaya sokma", "disiplinize etme" (Kılıçbay, 2000, s. 19) durumuna da karşılık gelecek şekilde erkeksileşerek dişiliğini bir tarafa bırakır. Mine Söğüt ise "Kendimi Neden İstanbul'da Öldürdüm" adlı öyküsünde İstanbul'u bütünüyle erkek olarak değerlendirir. Zira İstanbul'daki kadınların kaderi hep aynıdır: Sevilmemek. Bu nedenle ona göre İstanbul yüzyıllardır erkektir. İncelediğimiz öykülerde ele alınan hususlar özellikle erkeklerle ilişkili olarak anlatılırken eril şiddete vurgu yaparçasına kaba ve acımasız bir kent algısı dikkat çeker. Bu bağlamda Şentürk (2013, s. 37) kentlerin erilliklerinden söz edildiği durumlarda, bundan açıkça eril şiddetin kastedildiğini dile getirir. Bu noktada Ankara'nın zaman içinde erilleştiğini vurgulayan öyküler de yok değildir. Erendiz Atasü'nün "Kan Kokusu" adlı öyküsü bunun en güzel örneklerindedir. Zira bir erkek tarafından bıçaklanıp ölmek üzere terkedilen kadın gibi kent de bıçaklanıp bir kenarda ölüme terkedilmiştir. Öyküde kent, demire, hurdaya bürünmüş bir yaralıdır. Bu anlamda birçok öyküde, uğradıkları eril şiddet, zorlu hayat koşulları, terk edilmişlik ve daha nice etken neticesinde kentlerde kadınların huzuru kaçtıkça kentin de kaçmaktadır. Bu nedenle kaçma imgesinin ağır bastığı kimi öykülerde evden kaçmak anlamına gelen kaçış imgesi, erillikğin ağır bastığı kentten kaçmayı da imlemektedir. Kadınlar da ötelendikçe, örselendikçe, katı koşullarla sınındıkça dişilikleri törpülenmekte, erkekleşen kentlere benzemektedirler.⁵ Kaba kuvvet gösterecek gücü kendilerinde bulamadıklarında ise kaçmayı tercih ederler. Bu noktada kentler de tıpkı kadınlar gibi yalnızlığa doğru sürüklenirler. Onca kalabalığın ortasında betona hapsedilmiş, kendi başına terk edilmişlerdir. Kalabalığın içinde yalnızdırlar, köksüzlüğe doğru yol alırlar.

⁵ Bununla birlikte mekân çalışmalarında "cinsiyet" dendiğinde ilk olarak anlaşılmanın "kadın" olmasını problemleştirerek erkekliğin ve erillikğin yol açtığı sorunların bir anlamda perdelenmesine dikkat çeken bir çalışma için bk. Şentürk, 2013, s. 36-62.

I.III. Anıların saklandığı yer imgesi olarak kent: Bellek yerleri

Kentler geçmiş zamana ait değerlerin ve yaşantısal öğelerin taşıyıcısıdır. Bu açıdan bireysel kimliğin inşasında katkısı olan yerlerle birlikte kolektif kimliğin oluşumuna katkı sağlayan yerler de vardır. Bilgin (2007, s. 222-225), topluluk açısından bu tür yerleri “bellek yerleri” olarak niteler. Bellek yerleri genel olarak, hatırlanan yerler veya belleğin çalıştığı yerler şeklinde tanımlanır. Bellek yerleri topluluğun geçmişinin tanığı olmanın ötesinde, bu geçmişin yaşanan anda yeniden anlamlandırılışının ve yeniden kullanımının da bir yansıması olmakta, “ikinci dereceden bir tarih” oluşturarak kolektif kimliğin inşasına katkıda bulunmaktadır. Lynch’in de üzerinde durduğu gibi “Herkesin aşına olduğu, ismi konulmuş bir çevre, grubu bir araya getiren ve birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan ortak anılar ve semboller üretir. Peyzaj, grubun anılarını ve ideallerini saklayarak, belleğini güçlendiren geniş bir sistem görevi görür” (2018, s. 141). Nora (2006, s. 172) ise sadece ismi konulanları değil, ismi konulmasa bile geçmişle şimdi arasında kurulacak bağları işaret eden harabeler ve kalıntıları da hafıza mekânları arasında sayar.

Kadın öykülerine bellek yerleri açısından bakıldığında kentlerin sokakları, anıtları, binaları, köprüleri, camileri, pazaryerleri meydanları, yıkıntıları, ağaçları “tarihsel hafızanın tartışmalı uzamları” (Chambers, 2005, s. 117) olarak dikkat çekerler. Zira topluluk çekirdek nokta konumundaki bu birimlerin etrafında yerleşir. Bilgin’in (2007, s. 222) ifadesiyle bu tür yerler pek çok işlevinin yanı sıra topluluğun yaşamını anlamlandırma ve düzenleme ihtiyacına da hitap etmekle birlikte anıların saklanması açısından da ayrıca önem arz ederler. Bu açıdan İstanbul’da Boğaz, İstiklal Caddesi, Süleymaniye Cami, Ayasofya, Kız Kulesi, Galata Kulesi, Topkapı Sarayı, Yedikule Zindanları; Ankara’da Kızılay Meydanı, Zafer Çarşısı, Atatürk Caddesi, Kuğulu Park, Gençlik Parkı, Anıtkabir, Kale; İzmir’de Alsancak caddeleri, Alaybey sokakları, Saat Kulesi, Kemeraltı Çarşısı, Elhamra Sineması, Pasaport Limanı, Bostanlı Köprüsü; Samsun’da Atatürk Heykeli, Sinop’ta cezaevi, Trabzon’da Ganita, Rum evleri kolektif hafızanın uzamlarıdır.

Bununla birlikte kadın öykülerinde kimlik atfeden kentlerin kolektif hafızada yer tutan geçmişleri ile bireylerin kent içindeki geçmiş yaşamlarına duydukları özlem nostaljik bir bakış açısıyla paralel verilir. Zira farklı kültürlerin kentlerdeki yeni kimlik arayışları ve hızlı kentleşmeyle ortaya çıkan kimlik bunalımı, geçmişle bağ kurma ihtiyacının daha fazla hissedildiği bu çağda insanın kendini “yuva”da, hissetme ve özel bir “yurt”la bağ kurma arzunu anlaşılır kılmaktadır. Bu anlamda Oya Baydar “Bir Şehri Hatırlamak” adlı öyküsünde 1970 öncesi İstanbul’unun geçmişine, Boğaz’daki tepelerin yemyeşil olduğu, kentin her yerinden denize girilebildiği, gazozların içildiği, Boğaz’da lüfere çıkıldığı zamanlarına döner. Nilüfer Açıkalın “Solmaz Solarken” adlı öyküsünde Kuledibi’nin arka sokaklarındaki tarih kokan eski yapılarından söz ederken bu yapılara bakan kaç neslin aynı duygularla dolup taşıdığını düşünür. Belleklerde Atatürk’ün başkenti olarak anımsanan Ankara yine hafızalarda daha çok çocukluğa sinmiş hatıralarıyla yer etmiştir. Bu nostalji dolu Ankara çoğu kez özlemle anılır. Selçuk Baran’ın “Kent Kırgını” adlı öyküsünde sularla kâğıt sandalların yüzdürüldüğü, kül renkli beyaz yakalı okul giysileriyle okula gidildiği çocukluk Ankara’sı anımsanır. Derinlerde hep geçmiş Ankara özlenir. Kentin değişen dokusu kentin geçmişini de hızlıca silip süpürmektedir. Erendiz Atasü “Kan Kokusu” adlı öyküsünde Ankara’nın kaybolan yüzüne ışık tutarken kentin yok ediliş sürecinde belleğin de dilsizleştiğini belirtir. Bellek de artık geçmişe ait bir şey anımsayamamaktadır. Menekşe Toprak’ın “Eski Mahalle”sinde Ankara’da çocukluğun, ilk gençlik yıllarının izinin sürülebileceği sokaklar, evler artık yoktur. Nesnelere eskimiş, atılmış, ruhunu yitirmiştir. Unutmanın ve yok olmanın karşısında bazen de hatırlamak ve yaşatmak adına yapılanlar vardır. Şiir Erkök Yılmaz’ın “Ankaralı Olmak” adlı öyküsünde eski sokaklarını özleyen

Ankaralılar, göçtükleri yeni semtlerinin sokaklarına dikilmiş cılız ağaçların büyümesini bekleyerek eski Ankaralarını kurmaya çalışırlar.

Bireylerin kişisel tarihlerinde de parçalı da olsa yer etmiş bellek yerleri vardır. Burada ev ile ilişkilendirilen aile önemli bir bellek yeri olarak belirir. Zira Bilgin'in (2007, s. 225) de ifade ettiği gibi aile büyüklerinin anlattıkları anılar, ailenin inançları, alışkanlıkları, pratikleri, başkalarına açılmayan sırları, özel eşyaları, dile getirilemeyen şeyleri hepsi bellek olarak nitelendirilebilir. Aile bu kültürü miras bırakmaktadır. Bu miras ise "insan varlığının ilk dünyası" (Bachelard, 2008, s. 41) olan ve bir "ruh durumu"na karşılık gelen ev içerisinde şekillenmektedir. Bu bakımdan içine doğulan coğrafya gibi içine doğulan ve kimlik, uzam ve aidiyet duygularımızı meydana getiren evi de sadece fiziksel bir nesne olarak görmemek gerekir. Zira, kendimizi temsil edebileceğimiz ve kabul ettirebileceğimiz bir kişisel bütünlük duygusuna sahip olabileceğimiz yuva, evdir ve aidiyeti temsil eder (Rutherford, 1998, s. 26). Evin temsiline yüklenen anlamlara kent odaklı pek çok öyküde rastlamakla birlikte kadın bakış açısının merkeze alındığı kadın öykülerinde "ev" imgesi özellikle bellek yeri temsilinde dikkate değer bir örnektir. Gül İrepoğlu'nun İstanbul odağında Bostancı'nın geçmişine ayna tuttuğu "Ağaç" adlı öyküsünde kadın karakter için ev birer bellek yeridir. Evin gizlediği anılar genç kadına daha çok anne ve dede ile ilgili çağrışımlar üzerinden gelir. Ahşap balkona dolanan hanımeli, annenin çaldığı piyano sesine karışan hanımeli kokuları, dedeyle vakit geçirilen ahşap veranda kadının muhayyilesinde evi bellek mekânına dönüştüren unsurlardır. (175) Bostancı'da evlerinin bulunduğu sokaktaki ağacın tarihi ise kadın karakterin kendi kişisel tarihi ile birleşir. Zira genç kadının çocukluktan genç kızlığa geçişinde, üniversiteye gidişinde, evlendiğinde ağaç hep oradadır. Onu çocukluğuna götüren, ona bütün geçmişini sunan bir vesika gibidir. Genç kadının yaşadığı sokakta evler ve bahçeler yıkılmaya başladığında ise her şey birbirine karışır. Belleğinde kalanlar ise reçellik güllerin kokusu, patlıcan, biber kızartması, ağaçlardan toplanan sulu meyvelerin tadı, her bir ağacı, çiçeği, evin her bir duvarını nasıl okşadığıdır. (175, 176) Bu anlamda bellek yeri olan aile, sokak, ağaç, genç kadın için güven, samimiyet, çocukluk, gençlik; anne, dede demektir. Ağaç kurumuştur ve artık beton kalıplar içerisinde sadece gövdesi kalmıştır, hanımelininse kökü sürüp gider. Bu kök ve gövde aynı zamanda aile ortamında, ev çevresinde biriktirilen anıların, kazanılan alışkanlıkların sonraki nesillere bellekteki aktarımını da temsil etmektedir.

Kentin önemli bir parçası olan evler, bireysel düzlemde İzmir ve Karadeniz öykülerinde de mühim bir bellek yeri olarak belirirler. Jale Sancak'ın "Güzelyalı'daki Bahçe" adlı öyküsünde kentin her yerinin talan edildiği, eski evlerin yıkılıp apartmanların yapıldığı yerde kadın anlatıcı İzmir'de anılara sarılır. Hafızasını zorladığında çamların üstünü örttüğü, iğne yapraklarının tüm zemini kuşattığı serin bahçeyi, bahçenin ortasındaki üç katlı, yeşil tahta kepenkli, yüksek pencereyi geniş evi hatırlar. Denize inen yolun sonundaki çakıllık, hasır çardak, iskele dinginliği çağırıştırır. Bahçeden kalan sesleri, kahkahaları, fısıltıları, masum dedikoduları, denizin seslerini, içinde barındıran ev ve uzantısı kent, bu haliyle anlatıcı kadının hafızasında bir resim gibi canlanır. Kadın, imgelemindeki bahçede yaşamış, bahçenin her yanını kuşatmış, bahçeden haz almış, bahçeye sevinçler, telaşlar getirmiştir. (105-106) Benzer şekilde Emel Kayn'ın "Işık-Sır ve Düş İzmir" adlı öyküsünde yine ev imgesi ile hatırlanan kent vardır. İzmir'in iki yüzünün anlatıldığı öyküde dışa kapalı, suskun evler de bellekte yer tutmuştur. "Öteki" olarak adlandırılan bu evler, evlerdeki yaşam, yabancı yüzler, oynanan oyunlar, evlerin bahçesindeki nar ağaçları, nar salkımlarının altında içilen köpüklü kahveler, nar çiçekli kumaşlardan yapılan elbiseler bu hâliyle düşlerde yaşayan İzmir'e karşılık gelir. Umran Uygun'un "Ganıt" adlı öyküsünde yer alan Trabzon'daki Rum evleri de benzer imgelemin ürünüdürler. Bahçelerden taşan şen kahkahalar, çocuk sesleri, yosun tutmuş heykelli havuzlar, sarmaşık güller, açık pencerelerden süzülen piyano, keman

sesleri, sokakta, mermer merdivenlerde oynayan çocuklar, köşkerin bahçelerinde verilen partiler ev ve çevresini bellek mekânına dönüştüren öğelerdir.

I.IV. Kadın ve tehlike/şiddet odağında kent

Kentler kimi zaman coğrafi yapısı, mimari güzellikleri, insancıl, aydınlık, aynı zamanda bütünlüklü yapısıyla geleceğe duyduğumuz iyimser bakışı pekiştirirken kimi zaman da labirent, tekinsiz köşeleriyle insanoğlunun parçalanmış geçmiş ve gelecek algısını, iç dünyasının huzursuzluğunu yansıtır (Çağın, 2019, s. 153). Bu bakımdan kentlerin her zaman herkese aynı imkânları sunmadıklarını, aynı imge ile görünmediklerini söylemek mümkündür. Söz konusu kadınlar ve çocuklar olunca kentin farklı yüzlerini görmek kaçınılmazdır. Bu anlamda kentler pek çok öyküde şiddet, suç, tehlike odaklı yönü ile de dikkat çekerler. İncelediğimiz öykülerin sadece yazarları kadın duyarlılığına sahip değildirler, neredeyse tamamının anlatıcısı ya da kahramanı konumundaki ana karakteri de kadındır. Bu noktada kadın öykülerinin kente dair anlatılarındaki imgelerin üretilmesinde kadın bakışının özelliği hissedilmektedir. Bu durum çoğu kez yazarları kent bağlamında kadın sorunları ve şiddet odaklı konulara yöneltmiştir.

Gaye Borahoğlu'nun "Mi Hatice" adlı öyküsünde hayatın ağır yükü altında ezilen ve kocasından umduğu sevgiyi bulamadığı ve mutsuz olduğu anlaşılan Hatice, Sirkeci'den Halkalı'ya eve gitmek için bindiği trende düşüncelere dalar. Kendisini "güvensiz ve tedirgin" hisseden Hatice'nin tüm kent deneyimi dedesi öldükten sonra Sirkeci-Halkalı arasına sıkışmıştır. Temizlikçilik yapan, son derece sıradan bir hayatı yaşayan Hatice terk edilme duygusu taşır ve türlü yoksunluklarla sınanır. Kocasının ilgisinden yoksundur, aslında dedesinden sonra neredeyse kimseden sevgi ve şefkat görmemiştir, çorabı kaçırmıştır ve dışarı fırlayan parmağından utanır. Aslında o da kentin, yüzleri terli, omuzları düşük, ayakları, bedenleri yorgun insanlarından sadece biridir. (132) Kent onun için dedesiyle anımsadığı mutlu geçmiş ve evlendikten sonra kocasıyla başlayan olumsuz ve umutsuz gelecek anlamlarını taşır. Aslı Tohumcu'nun "Fit" adlı öyküsü de benzer bir şiddeti içerir. Öykü, kent ortasında ötelenen, yalnızlaştırılan, dışlanan kadınların hayatlarına ayna tutar. İstanbul'da Kadıköy'ün ortasında bir şekilde hayatları kesişen beş kadından kimisi aile içi şiddete, kimisi toplum baskısına maruz kalır. Jale Sancak'ın "Dilan" adlı öyküsünde ise Tarlabası şiddet, tehlike ve suç odağında anlatılır. Elinde çakılarıyla dolaşan çocuklar, tinerciler, çeteler, esrar, tabanca, metruk evler, işlenen cinayetler mekânı suç ve tehlike merkezi hâline getirir. Bu yönüyle İstanbul, kente gelen kadınların televizyonda gördükleri şehir değildir. İstanbul'un bu yüzü silahtan, cinayetten korkan kadınların, seyyar satıcı kocasının ayağı kesildiği için işsiz kalan kadının, "buraya ne umutlarla gelmiştik" diyen bir başka kadının, kiralar pahalı olduğu için başka bir yere taşınamayan kadınların İstanbul'udur. (248) Kadınlar öyküde uzak, terk edilmiş kentlerle özdeşleştirilirler. Dilan da bunlardan birisidir; Tarlabası'nın terk edilmiş görüntüsüne paralel olarak o da annesi tarafından terk edilmiştir. Dilan için caddenin öte yanı, iki adım ötesi Beyoğlu'dur. Beyoğlu ne kadar renk, ses, ışık demekse Tarlabası da o kadar "lağım kokusu, küf kokusu, yemek kokusu, kirli ten kokusu"dur. "Aldanış"tır, "öfke"dir, "açlık"tır, "korku"dur. "Esrar"dır, "hap"tır, "eroïn"dir. Hiçbir yere varmayan tekinsiz sokaklardır. (250) Mine Söğüt de "Kendimi Neden İstanbul'da Öldürdüm" adlı öyküsünde kent ölçeğinde kadınların trajedilerine ışık tutar. Yoksulluğun hüküm sürdüğü, evlerde yangınların çıktığı, tüpten kokuların sızdığı, tüten bacadan kadınların ve çocukların öldüğü, annelerin başka kadınların hizmetini gördüğü kenttir İstanbul. Tüm bunlar karşısında genç kızların sustuğu kenttir. Sokaklarında kirli, ayakları çıplak dilenen küçük kız çocuklarının olduğu, 16 yaşında hamile bir kadının kocasının dayağından korktuğu, çaresiz küçük kadınların suratlarına babalarının kapı kapattığı, çocuğu, babaları tarafından öldürülmüş annelerin kentidir. (250-251) Bu anlamda yazara göre İstanbul yüzyıllardır erkektir ve kadınları sevmeyi bilmez. Bu nedenle öykü

karakteri kadın da bu kentte kendini her gün öldürür; bomba olur patlar, kentin kulesinden, köprüsünden atlar. Elinde bıçak her yerine saplar, ya arabaların önüne atar kendisini ya da ipler onun için sallanır. Denizinde, lağımında, çöpünde bulunan cesedi kimliksizdir. Dev cesedi ise kimsesizler mezarlığında daracık çukurlar içindedir. (253-254)

Çoğunlukla İstanbul'a ait öykülerde kentin tehlike, suç, şiddet, tehdit odaklı anlatımı ağır basmakla birlikte Ankara, İzmir, Karadeniz öykülerinde de benzer odaklara rastlamak mümkündür. "Menekşe Sokağı'nda Her Akşam" adlı öyküsünde Lütfiye Aydın, öykü karakteri Ezgi üzerinden babasından, ağabeyinden fiziksel şiddet gören, sevgilisi tarafından kandırılan kadınların hayatlarını yansıtır. Kadının tek derdi babasının palaskasından, ağabeyinin postalından kurtulmaktır. (51) Bu anlamda Ankara, uğradığı şiddet sonucu kaçılmak istenen kent olarak görünür. Benzer kaderi Binnaz İzmir'de yaşar. Feyza Hepçilingirler'in "Yaşlı Deniz Tanrısı" adlı öyküsünde Binnaz, kızlarının gözü önünde kocasının fiziksel şiddetine maruz kalan bir kadındır. Oya Uslu "Pantolon Ütüsü" adlı öyküsünde İzmir'de modern yaşamın sarsıntısı içinde çatırdayan hayatlardan söz ederken yoksullukla sınanan kadınlardan bahseder. Kentin ağır yaşam koşullarına dayanamayıp yıkıntılar altında kalanlar ise en çok kadınlar ve çocuklardır. Zira onlar her daim yeni bir hayatın sancısını üstlenenlerdir. (135) İstanbul'da Dilan'ın, Ankara'da Ezgi'nin yaşadığı hayatın bir benzerini İzmir'de Sosin yaşar. Deniz Engin'in "Su Çiçeği" adlı öyküsünde yedi kardeşin en büyüğü olma yükünü taşıyan Sosin, daha doğar doğmaz yazılan kaderini reddederek sevdiğiyle İzmir'e kaçar. Büyük kentte çalışmanın getirdiği baskı ve zorlanmanın yanı sıra büyük bir kentte var olmanın, kendini keşfetmenin farkındalığını yaşadığı bir sırada töre cinayetine kurban gider.

I.V. Algısal düzlemde kent

Kent imgesi sadece kimliksel, tasarımsal ya da düşsel özelliklerle değil, bireylerin kenti algılama, kenti anlamlandırma çabalarıyla da oluşmaktadır. Aslında tasarımsal, anılara dayalı, kimliklendirmeye yönelik çaba da bir nevi bu algılamının sonucudurlar. Kent imgesinin algı ile derin bir ilişkisi vardır ve kent imgesinin algılanmasında anlamlandırma önemlidir. Gözlemcinin kent imgesini algılamasında, kent imgesinin karakteristik gücü kadar gözlemcinin hareketi ve algısal açıklığı da önemlidir (Lynch, 1996, s. 153). Bu bakımdan gözlemci tarafından kentin bazı bölümlerinin kategorize edilmesi, kentin sahip olduğu sosyal ve işlevsel yönler hakkında öngörülerde bulunulması, kentin algılanmasının dışa yansımalarına bir başka deyişle, temsiline katkı sağlamaktadır (Banerjee, 1971). Yazarlar da "dünyayı; renkler, biçimler ve devinimler şeklinde ağırlıklı olarak görsel sezgi ve diğer duyular" aracılığıyla algılamaktadırlar. Bu algılama sürecinin neticesinde ortaya çıkan psikolojik olgu imgeyi oluşturur (Gök, 2016). Bir anlamda algılayıcı konumundaki yazarların kent unsurlarını belirlemelerinde kendi öncelikleri dikkat çeker. Bu noktada, kentle kurulan uzun süreli etkileşim bağlamında duyular, sezgiler, anlamlar, görsellik algısal düzlemde kent imgesine dönüşür. İncelediğimiz birçok öyküde yazarların ya da öykü karakterlerinin kent üzerindeki zihin yansımaları algısal düzlemde kent imgesini oluşturmuştur. Elbette yazarların algılama biçimleri, kentle kurdukları organik ve kültürel bütünleşme süreçleri, taşıdıkları dinamikler, kendi yaşam öykülerinin farklı oluşu algılama biçimini, dolayısıyla kente yüklenen anlamları ve imgeyi etkilemiştir.

Bu bağlamda İstanbul, Oya Baydar'ın "Bir Şehri Hatırlamak" adlı öyküsünde kanayan, dost gibi sevilen, büyüleyici, çerçeve gibi kullanılan, varlığın parçası, yaşamın uzantısı kent algısı üzerinden dikkat çeker. Erendiz Atasü'nün "Kısa Bir Üzüntü" adlı öyküsünde kaçış mekânıdır; Sevinç Çokum'un "Tarlabası'nda Sabah Oluyor Öyküsü"nde yığıntı kent; Leyla Erbil'in "Trianon Pastanesi" adlı öyküsünde nakışlı, şiirli kent; Cihan Aktaş'ın "Sınırların İstanbul'u öyküsünde uzun otobüs yolculuklarıyla varılan kent; Berat

Alanyalı'nın "Öküz Boynuzu Müziği" adlı öyküsünde insan öğüten, ayağı takılanı yutan, boğazına takılanı tüküren, laneti bozacakların çoğalacağı günü bekleyen kenttir; Karin Karakaşlı'nın "An-Bul-İst" öyküsünde aidiyetlerin kentidir, zamansız ve mekânsızdır, bazen bir çoğalmadır, basık tıksı tıksı dolu oda gibidir, bazen bir kaldırımdır, sonsuzdur, kendi içinde memlektir, büyümlü ve mucizevi bir kenttir. Suzan Samancı'nın "Mor Salkımların Hüznünde" adlı öyküsünde bütün sesleri içine çeken kenttir, koca karınlıdır, binbir yüzlü, binbir gecelidir ve yine kaçış mekânıdır. Semra Topal'ın "Sevinç Duman'ın Sessizliği" öyküsünde aşkı temsil eder İstanbul, dünyanın en güzel kadınlarını barındırır. Menekşe Toprak'ın "Transaksiyon" öyküsünde ise sonsuzluk duygusu yaşatan, kavranılamayan, her türlü düşü ve imkânı, her türlü kötülüğü içinde barındıran bir kenttir.

Ankara, Adalet Ağaoğlu'nun "Gün Üç Dakika" öyküsünde dosya memurudur; Füzuran'ın "Özgürlük Atları" öyküsünde floresanlı pastaneler, önemsenmeye hazır küçük gazete muhabirleri ve yapma çiçeklerdir; Suzan Samancı'nın "Radyodaki Ankara" öyküsünde hem radyolara yansıyan modern kenttir, hem de koca bir hayal kırıklığıdır; Yaşar Seyman'ın "Karanfilli Kadın"ında eylem alanıdır. İzmir, Lütfiye Aydın'ın "Özlemin Acı Tadı" öyküsünde hem kurguladığı, hem düşlerine sığmayan kenttir, Gönül Çatalcalı'nın "Aşkizmir" adlı öyküsünde tutkulu aşkların kentidir; Birsan Ferahlı'nın "Bir Deli Heves" adlı öyküsünde bir düş fanusudur. Emel Kayın'ın "Işık-Sır ve Düş İzmir" adlı öyküsünde İzmir hem ışıkların ve şarkıların kentidir, hem yoksulluğun ve gözü yaşlı kadınların, bu hâliyle iki farklı kenti içinde barındıran kenttir. Deniz Engin'in "Su Çiçeği" öyküsünde İzmir, renkli, neşeli, sınırsız bir oyundur, düşledikleri cennete yakın olduklarını hissettikleri yerdir. Samsun, Zerrin Koç'un "Ben Sizi Çok Aradım Şükürü Bey" öyküsünde sevilen ve nefret edilen kentken Sevda Yüksel'in "Avuçlarımda Kalan" öyküsünde denizin her yerden gülümsediği kenttir. Sinop, Esra Odman'ın "İki İncir" adlı öyküsünde şaşırtıcı, büyümlü, sisli kenttir. Karadeniz ve kentleri Yaşar Seyman'ın "Yüreğim Baharlanır Karadeniz'de" öyküsünde hırçın denizdir, Kafkas dansıdır; Saliha Yadigar'ın "Yaylalar" öyküsünde yumuşak bulutların, başı dumanlı dağların, kederli ormanların mekânıdır.

Tüm bu algılamaların temelinde çoğunlukla kente dair yaşanmışlıklar, bunlar üzerinden gelen anılar ve bunlara yüklenen anlamlar yatmaktadır. Yazardan yazara farklılaşan bu durum kent algısındaki parçalı yapıyı da göstermektedir. Birine göre kaçış mekânı diğerine göre sığınmış imgesine dönüşebilmektedir. Lynch'in (2018, s. 2) dediği gibi kentsel imgeyi oluşturan ana kaynak da bu parçalı algıdır.

Sonuç

Bireyin kent üzerindeki zihin yansımaları olarak dikkat çeken kent imgesi, yazarların zihinsel haritalarında yer edinen ve birbirleriyle etkileşim içerisinde olan kentlere ve kentsel mekânlara dair ürettikleri yahut geliştirdikleri algıların, tasarımların, görme biçimlerinin toplamıdır. Bir anlamda birer kent okumasına da karşılık gelen bu organizasyonda, her öykücü kendi zihinsel haritasında yer eden ve birbiriyle etkileşim içerisinde olan mekânlar üzerinden kenti okur ve anlamlandırır.

İncelediğimiz öykülerin neredeyse tamamında kent imgesinin oluşmasında kişisel deneyimlerin, daha önceden edinilen bilgilerin etkisinin büyük olduğu görülmüştür. Bilgiler, deneyimler ve bunlara eklenen hayal gücü kent imgesinin oluşmasına katkı sunan, kent algısını çevreleyen unsurlar olarak dikkat çeker. Yazarların içinde yaşadıkları ya da ziyaret ettikleri yerler, kent imgesine katkı sunacak biçimde kitaplardan okuduklarıyla, sanat eserlerinden gördükleriyle birleştirilmiş, hayal gücüyle zenginleştirilmiştir. Bu nedenle birçok yazarda kendi içgüdüleri ve duyuları tarafından kendine özgü bir kent imgesine rastlanılmıştır. Kaçış ve sığınmış imgesi olarak kent özellikle İstanbul odağında birkaç yazar tarafından değerlendirilmiştir, ancak her yazarın bu imgeye yüklediği bağlam, yaşanmışlıklar dizgesi

farklıdır. Bellek mekânları ve kentin kimliksel bağlamı için de benzer bir durum söz konusudur. Bu anlamda incelediğimiz öykülerde kentler, kişisel deneyimlerin yarattığı özel ortamlar olarak dikkat çekmektedirler.

Öykülerde kente dair imgenin oluşturulmasında çoğunlukla öznel algılar devreye girmektedir. Bu anlamda kente, kentin katmanlı birimlerine dair oluşturulan imgelerde “ayrıcalıklı yer” vurgusu dikkat çekmektedir. Doğdukları mahalle, okula gittikleri sokak, ilk aşkı hatırladığı, gençliğinde ziyaret ettiği yer, terkedildiği pastane, kavuştuğu meydan, hayallere daldığı deniz kent imgesini oluşturan ayrıcalıklardır. Toplumsal olarak oluşturulan bellek yerleri için de durum benzerdir. Zira kişisel deneyim kadar toplumsal deneyimler, toplumsal bellek de kente dair imgenin oluşturulmasında etkilidir. Bu anlamda Atatürk’ün başkenti, Kurtuluş Mücadelesi’nin başladığı kent, sarmaş dolaş aşkların yaşandığı kent, Bizans’tan, Osmanlı’dan miras kalan ve tarihiyle, doğal silüetiyle dikkat çeken kent hep bu imgeyi perçinler. Mekâna biçilen toplumsal olaylar, yaşanan ayrıcalıklı hadiseler, toplumsal bellekte kenti de ayrıcalıklı kılmıştır.

Mekânın fiziksel ve psikolojik unsurlarına dayalı geliştirdikleri güçlü zihinsel imgeler yazarların mekânla kurdukları bağı göstermenin yanı sıra öykü karakterlerinin de mekân içerisinde etkin edinimlere sahip olmasını sağlamıştır. Bu noktada pek çok öyküde karakterler, kenti birtakım bilişsel süreçlerin ardından öğrenmişlerdir. Bu anlamda anılar önemli bir yer tutar. Geçmişe dönük anılar, aile büyükleriyle kenti deneyimleme biçimleri, dede-torun, baba-kız, anne-kız, kadın-erkek düzleminde kente dair hatırdaki kalanlarla kent öğrenilmiş ve anılar ekseninde bütünleştirilmiştir.

Kent ve kimlik bağlamında yazarların ve öykü karakterlerinin kente atıfları, özgün mekânsal ilişkiler ve onların fiziksel mekânda bıraktıkları izler, ritüeller, kültürel kullanım alışkanlıkları kentin kimliğini oluşturan parametreler olarak verilmiştir. Bununla birlikte mekân ve kimlik noktasında kente dair üretilen imgeler arasında aidiyetsel anlamda kurulan bağlar oldukça dikkat çekicidir. Birçok yazar, öykü karakterleri aracılığıyla kentle, kentin fiziksel ve sosyal birimleriyle kurdukları derin bağları yer kimliği üzerinden ele almıştır. Kent içerisinde bir kimlik kazanma, kendini o yere, o kente ait hissetme ile kentin haiz olduğu fiziksel ve psikolojik bileşenlerle bir kimliğe sahip olduğu vurgusuna çoğu kez aynı bağlamda değinilmiştir. Bu anlamda, özel, ayrıcalıklı bazı yerler hem öykü karakterlerinin kişisel geçmişinde ait olunan bir yeri ve değeri temsil eder, hem de toplumsal bellekte yaşayan kent kimliğine katkı sunar. İncelediğimiz öykülerde özellikle İstanbul, İzmir, Ankara ve Samsun bu anlamda dikkat çeken kentler arasında yer alırlar. Kızılay Meydanı hem kişisel uzamda hem toplumsal bellekte yer edinmiş kent kimliğini bütünleyen mekânlardan biridir. Aynı şekilde Boğaz, İstanbul’un adaları, tepeleri, silüeti, surları; Ankara’nın meydanları, sokakları, parkları; İzmir’in Kordonboyu, Saat Kulesi, denizi; Samsun’daki Atatürk heykeli, Sinop Cezaevi böyledir. Bu anlamda kentin toplumsal öğeleri kent kimliğini bütünleyen hem kişisel hem toplumsal bellekte yer eden unsurlar olarak dikkat çekerler.

Pek çok öykü yazarı kentin belirli kısımlarıyla kurdukları etkileşim dolayısıyla kente ilişkin imgelere sahiptirler. Bu da çoğu kez parçalı bir imgesel algıya tekabül eder. Mekâna dayalı oluşan hisler (aşk, nefret, endişe, kızgınlık, özlem, sevgi vb.), ideolojiler, yaşanmışlıklar, inançlar, değerler, ritüeller, inanışlar aynı zamanda çevresel birer uyarıcı vazifesi görürler. Bunlardan birinin ya da benzerinin gerçekleşmesi çoğu kez gerçekleşen şeyin ilk yapıldığı yeri anımsatır. Burası da çoğunlukla kenttir ya da tersten bir yorum ile tüm bu uyaranlar kentte devreye girer. Öykülerde zaman ve mekân kentte kesişir. Bu noktada kent birçok öyküde parçalanmış algı kadar parçalanmış kimliklere de karşılık gelir. Bazıları içi anne, bazıları için yarım kalmış baba, bazıları için yaşanmış yahut yaşanmamış çocukluktur kent. Olumsuz çağrışımlarının yanında kente dair geliştirilen olumlu bakış çoğunluktadır. Özlenen çocukluk,

hatırlanan geçmiş, unutulmak istenmeyen bağlardır kent. Olumlu bakışı çevreleyen kent içi uzamlar daha dar mekânlar olarak karşımıza çıkar. Bu mekânlar ev, evi sarmalayan bahçe, sokak, mahalle olarak açılır. Olumsuz mekânlar ise tehlike ve şiddet çağrışımlarıyla dikkat çeken ve çoğunlukla ötelenmiş, dışlanmış kimliklere ev sahipliği yapan sokak ve semtlerdir.

Kent imgesinin oluşturulmasında öykücünün kendi amaçlarının da devreye girdiği görülmüştür. Kentlerin dikkat çekici vasıfları yaşam biçimi olmalarıdır. Ancak zaman içinde eski bilindik öğeler yerini farklı ve yabancı olana bırakmaktadırlar. Bu anlamda kentlerin değişen yüzü farklı yaşamları, alışkanlıkları beraberinde getirirken eski üzerindeki yıkıcı, bozucu hâli de bir çok öyküde eleştiri konusu olur. Bu noktada değişen/bozulan kent eleştirisinin yapıldığı öykülerde değişimin yaşandığı kentlerden “kaçış” imgesi dikkati çeker. Çocukluğun el değmemiş kentlerinin anlatıldığı çoğu öyküde çiçeklerin, ağaçların, bahçeli evlerde pişen yemeklerin kokusunu barındıran ve birer çocukluk anlatısına dönüşen evler, anıların saklandığı yer imgesi üzerinden anlatılır. Geçmiş yaşantılara ayna tutan kentler nostaljik birer imgeye dönüşürler. “benim kentim/benim yurdum” algısı üzerinden aidiyetsel uzamların anlatıldığı kimlik mekânı görünümündeki kentlerde yuvaya dönüş anlatısı “sığınış” imgesine dönüşür. Tehlike, suç, şiddet odaklı yaşanmışlıkları saklayan kentler ise kaygı, korku, tedirginlik, aidiyetsizlik gibi duygulara karşılık gelen imgelerle anlatılırlar.

Kentler, bir dekor, olayların geçtiği bir mekân olmaktan çıkarak pek çok öyküde olaylara, karakterlere eşlik eden bir başka karaktere bürünmüştür. Bu anlamda mekânın artık “neresi” diye sorulan bir soru değil, “kim” diye okunması gereken bir cevap olduğunu gösteren bir çok öyküde kentler birer kimlik göstergesi olarak belirginleşir. Kent ve kadın noktasında öykü yazarlarının kadın oluşu, öykü karakterlerinin neredeyse tamamının kadın oluşu kadın gözüyle bir kent tasarımına okuru tanık kılar. Kimliksel bağlamda kadınların varoluş deneyimleri ile kentlerin var olma deneyimleri, kadınların kentteki kimlik inşası ile kentlerin inşası, en nihayetinde kentlerin yok oluşu ile kentte örselenen kadınların varlığı aynı çizgide yer alır. Bu nedenle tıpkı kadınlar gibi kentler de birçok öyküde biraz da kaybedilendir, değişendir, dirilendir, aşktır, bazen kalabalıktır, çok yüzlüdür, bazen yalnızdır, bazen kaçış, sığınış bazen de kavuşmadır. Bu anlamda bir çok jesti içinde barındırır. Elbette kadın odaklı bakış, kadınların mekânı görme ve deneyimleme biçimleri kente dair kadın odaklı farklı referans noktalarını da beraberinde getirmiştir. Zira artık bilindik, alışılan kent imgesinin yanına şiddet odağında kent ve kadın gelmiştir. Daha hassas, daha romantik söylem yerini kimi durumda daha haşin ve eleştirel bir söyleme bırakmıştır. Bu da kentte kadının farklı var olma biçimleri, kadın sorunlarının kentteki görünme biçimleri, değişen kentlerdeki farklılaşan sorunlar gibi konuları görünür kılmıştır. Kent ve cinsiyet noktasında ise Ankara'nın, kız çocuklarının kentle kurdukları bağın baba figürü üzerinden anlatılarak ve mekân ve iktidar arasında kurulan ilgi dolayısıyla pek çok kez “Atatürk'ün başkenti” vurgusu yapılarak da daha eril bir kimliğe büründürüldüğü görülür. İstanbul ise artık değişen çehresiyle eril şiddete maruz kalan kadınların çoğunlukta olduğu bir kente dönüşmesine rağmen hâlâ İzmir gibi dişil bir kimliğe sahiptir. Zira kentte kız çocuklarının anne ile kurdukları bağ ve kadın odaklı bakışın farklı tezahürleri bize bunu göstermektedir.

Farklı mekân dizgelerinin, öykü yazarlarının niyetlerinin, öykü karakterlerinin ihtiyaçlarının kente dair imgenin oluşturulmasında etkili olduğunun saptandığı bu çalışmada, öykücülerin kente dair referans noktaları olarak seçtikleri yerler hem gerçek hem hayali yerler olarak dikkat çekmektedir. Bu yerler çoğunlukla reel bir mekâna karşılık gelmekle birlikte yazarlar kente dair okuma, yorumlama, kavrama haritası sunmuşlardır. Elbette bu süreçte seçilen ve anlamlandırılan unsurların imgelenebilir boyutta olduğu gözlemlenmiştir. Bir bakıma incelenen eserlerin yazarları “gözlemcide güçlü bir imge yaratma olasılığı” taşıyan fiziksel unsurları seçmiş yahut öykü karakterlerine seçtirmişlerdir. Bu da seçilen kentin

ya da kentsel birimin sosyal ilişkiler açısından anlamına, işlevine, tarihsel bağlamına göndermeler içermektedir. Böylece kent bir çok öyküde fizikselliğini aşan varoluşsal bir deneyim olarak sunulmuştur. Bu anlamda kadın öykülerinde kent, görsel, işitsel, ruhsal, bedensel, kokuya, sese ve yaşantıya dayalı çok çeşitli imge kullanımları ile çok boyutlu olarak âdeta bir “yeniden yaratım” olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kaynakça

- Ağaoğlu, A. (1997). *Karşılaşmalar*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Alver, K. (2010). *Siteril Hayatlar*. Ankara: Hece.
- Aslan Cobutoğlu, S. (2022). Cities as Places of Identity and Memory in Women's Stories. İ. Südaş, Ş. Çağın ve D. Maktal-Canko (Ed.). *Perspectives in Gender Studies Space & History & Art* içinde (s. 55-70). İzmir: Ege University.
- Ayvalıoğlu, N. (1993). İstanbulluların Zihnindeki İstanbul: İstanbul'un Kognitif İmajının İncelenmesi. *Türk Psikiyatri Dizini Psikoloji Çalışmaları*, 5, 5-50.
- Bachelard, G. (2008). *Uzamın Poetikası*. A. Tümertekin (Çev.). İstanbul: İthaki.
- Banerjee, T. K. (1971). *Urban Experience and the Development Of City Image: A Study in Environmental Perception and Learning*. Massachusetts Institute of Technology.
- Berber, Ö. (2011). Yok-Yer, Yersizleşme ve Yersizyurtsuzluk Kavramları Üzerine Bir Sorgulama. *idealkent*, 3, 142-157.
- Berger, J. (2012). *Görme Biçimleri*. Y. Salman (Çev.). İstanbul: Metis.
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik İnşası*. Ankara: Aşına Kitaplar.
- Bora, A. (2013). Rüyası Ömrümüzün Çünkü Eşyaya Siner. A. Alkan (Der.). *cins cins mekân* içinde (s. 63-75). İstanbul: Varlık.
- Buttimer, A. (1976). Grasping the Dynamism of Lifeworld. *Annals of the Association of American Geographers*, 66 (2), 277-292.
- Cansever, T. (1996). Şehir. *Cogito/Kent ve Kültürü*, 8, 125-131.
- Chambers, I. (2005). *Göç, Kültür, Kimlik*. İ. Türkmen ve M. Beşikçi (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Çağın, Ş. (2019). Şehirlerin Cinsiyeti ve Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Kadın Şehirleri. Ş. Çağın ve D. Maktal-Canko (Ed.). *Türk Kültürü ve Edebiyatında Kadın* içinde (s. 153-166). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Demiralp, O. (2004). İmaj Değil, İmge. *Kitaplık*, 74, 75.
- Dervişoğlu, E. (Haz.). (2008). *Kadın Öykülerinde Ankara*. İstanbul: Sel.
- Dervişoğlu, E. (Haz.). (2009). *Kadın Öykülerinde Karadeniz*. İstanbul: Sel.
- Friedman, N. (2004). İmge. K. Atakay (Çev.). *Kitaplık*, 74, 80.
- Gök, C. (2016). Değişen İmajlar ve Temsiliyet. *İstanbul Kemerburgaz Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 101-134.
- Göregenli, M. (2018). *Çevre Psikolojisi-İnsan Mekân İlişkileri*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Harvey, D. (2009). *Sosyal Adalet ve Şehir*. M. Morali (Çev.). İstanbul: Metis.
- Keleş, R. (1980). *Kentbilim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kılıçbay, M. A. (2000). *Şehirler ve Kentler*. Ankara: İmge.
- Lynch, K. (1996). Çevrenin İmgesi. İ. Özdemir (Çev.). *Cogito/Kent ve Kültürü*, 8, 153-161.
- Lynch, K. (2018). *Kent İmgesi*. İ. Başaran (Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası.

- Mazzoleni, D. (1996). Kent ve İmgelem. T. Yöney (Türkçesi). *Yitik Ülke Masalları: Kimlik ve Yer Sorunsalı* içinde (s. 87-107). İstanbul: Sarmal.
- Nora, P. (2006). *Hafıza Mekânları*. E. Özcan (Çev.). Ankara: Dost.
- Ögçe, H. (2020). *Kent İmgesi: İstanbul Tarihi Yarımada Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Düzce.
- Öğüt, H. (Haz.) (2008). *Kadın Öykülerinde İstanbul*. İstanbul: Sel.
- Pınarcıoğlu, M. (1994). Yeni coğrafya ve yerellikler. *Toplum ve Bilim*, 64-65, 90-110.
- Pocock, D. C. (1981). Place and the Novelist. *Transactions of the Institute of British Geographers, New Series*, 6 (3), 337-347 <http://www.jstor.org/stable/622292>
- Robins, K. (1996). Kent Tutsakları: Post-Modern Kent de Ne Ola ki?. *Yitik Ülke Masalları: Kimlik ve Yer Sorunsalı* içinde (s. 55-85). İstanbul: Sarmal.
- Rutherford, J. (1998). Yuva Denilen Yer: Kimlik ve Farklılığın Kültürel Politikaları. İ. Sağlamer (Çev.). *Kimlik: Topluluk/ Kültür/ Farklılık* içinde (s. 7-29). İstanbul: Sarmal.
- Schick, I. C. (2000). *Batının Cinsel Kıynısı/Başkalıkçı Söylemde Cinsellik ve Mekânsallık*. S. Kılıç ve G. Sarı (Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Sennett, R. (2014). *Ten ve Taş Batı Uygarlığında Beden ve Şehir*. T. Birkan (Çev.). İstanbul: Metis.
- Şentürk, L. (2013). Eril Kente Dönüş. A. Alkan (Der.). *cins cins mekân* içinde (s. 36-62). İstanbul: Varlık.
- Tümertekin, E. & Özgüç, N. *Beşeri Coğrafya İnsan Kültür Mekân*. İstanbul: Çantay.
- Uçar, M. & Rifaioğlu, M. N. (2011). Yerel Kimliğin Mekânsal Temsili ve Québec Kentinde Korunması. *idealkent*, 3, 62-81.
- Yazıcı, Y. (Haz.) (2009). *Kadın Öykülerinde İzmir*. İstanbul: Sel.

25. Maupassant'ın Bayan Hermet hikâyesi ile Halit Ziya'nın Deliler Evinde hikâyesinin karşılaştırmalı incelemesi

Veli KILIÇARSLAN¹

APA: Kılıçarslan, V. (2022). Maupassant'ın Bayan Hermet hikâyesi ile Halit Ziya'nın Deliler Evinde hikâyesinin karşılaştırmalı incelemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 384-392. DOI: 10.29000/rumelide.1104556.

Öz

Hikâye türünün gelişmesinde önemli katkıları bulunan Guy de Maupassant'ın eserlerinde kendi hayatının yansımaları görülür. Akıl sağlığını genetik yapısına da bağlı olarak zamanla kaybetmeye başlayan Maupassant'ın yazdıklarının birer deli saçması görülmesi de ironiktir. Onun eserlerinde “deli (fou)” kelimesinin sıklıkla geçmesi tesadüf değildir. Akıl hastalıklarına ve hastalara karşı ilgi duymuş olan Maupassant, bir akıl hastanesinde hem dersler alır hem de delileri gözlemler. Bu gözlemler neticesinde hikâyeler kaleme alır. Bayan Hermet hikâyesi bunlardan biridir. “Deliler beni çeker.” cümlesi ile başlayan hikâye, deliliğe dair bilgiler de içerir. Türk hikâyeciliğinin modernleşmesi noktasında önemli bir isim olan Halit Ziya Uşaklıgil'in Samipaşazade Sezai'nin hikâyelerinden etkilendikten sonra yöneldiği yol, onu Maupassant'ın olay hikâyesi olarak bilinen hikâye anlayışına kadar götürür. Halit Ziya, tıpkı Maupassant gibi kendi hayatından esinlenmesinin yanı sıra çevresinde olup biteni gözlemleyerek hikâye konularını belirler. Ayrıca okuduğu başka yazarlardan da etkilendiği görülebilir. Bu doğrultuda onun eserlerinde metinlerarası ilişkiler aranabilir. Halit Ziya'nın hikâye kaynakları arasında bahsi geçen unsurların yanında Maupassant'dan okudukları ve ondan gelen etkiler olduğu söylenebilir. Zaman zaman konu ve karakter benzerliğine kadar varan bu etkiler, Halit Ziya'nın “Deliler Evinde” adlı hikâyesinde somutlaşır. Her iki hikâye arasında başta deliliğe dair olmalarından dolayı doğan benzerlik karakterlere verilen isimler ile pekiştirilir. Bu çalışmada iki hikâyecinin edebî anlayışlarının ortaklıklarından ve söz konusu hikâyeleri arasındaki benzerliklerin karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Böylece Halit Ziya'nın üzerindeki Maupassant etkisi kanıtlarıyla birlikte gösterilmiş olacaktır.

Anahtar kelimeler: Halit Ziya, Maupassant, hikâye, delilik

Comparative analysis of Maupassant's “Miss Hermet” and Halit Ziya's “Deliler Evinde”

Abstract

The reflections of his own life are seen in the works of Guy de Maupassant, who has made important contributions to the development of the short story genre. It is also ironic that the writings of Maupassant, who started to lose his mental health over time due to his genetic structure, are seen as mad. It is not a coincidence that the word "fou" is frequently used in his works. Having an interest in mental illness and the sick, Maupassant both takes classes and observes the insane in a mental hospital. As a result of these observations, he writes short stories. Miss Hermet is one of them. The story that begins with the sentence “Madness attract me” also includes information about insanity. Halit Ziya Uşaklıgil, who is an important name in the modernization of Turkish storytelling, was

¹ Arş. Gör. Dr., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Erzurum, Türkiye), v.kilicarslan@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7733-3960 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.03.2022- kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104556]

influenced by Samipaşazade Sezai's stories, and the path he took leads him to Maupassant's understanding of story, known as the event story. Halit Ziya, like Maupassant, determines the story topics by observing what is happening around him, as well as being inspired by his own life. It can also be seen that he was influenced by other writers he read. In this direction, intertextual relations can be searched in his works. It can be said that among the story sources of Halit Ziya, besides the elements mentioned, there are the influences that he read from Maupassant. These effects, which sometimes reach the similarity of the subject and character, are embodied in Halit Ziya's "Deliler Evinde". The similarity between the two stories, primarily due to the fact that they are about madness, is reinforced by the names given to the characters. In this study, the commonality of the literary understandings of the two storytellers and the comparison of the similarities between the aforementioned stories are included. Thus, the influence of Maupassant on Halit Ziya will be shown with the evidence.

Keywords: Halit Ziya, Maupassant, short story, madness

Maupassant'ın hikâyeciliği

Anlatma eylemi insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanlar gördüklerini, duyduklarını paylaşma içgüdüleriyle hareket ederler. Şerif Aktaş yazılı ve sözlü edebiyatın büyük ölçüde “anlatma esasına” dayandığını belirtir (Aktaş, 2013: 37). Bununla birlikte hikâye etme, nakletme veya aktarma işi, zaman içerisinde teorik ve pratik açıdan türlü değişimler geçirir. Edebî anlamda bir tür olarak hikâyenin ortaya çıkması, gelişmesi, zirveye ulaşması gibi aşamaları göz önünde tutulduğunda, öne çıkan bazı isimler olmaktadır. Bunlardan ilk akla gelenler ise, iki farklı hikâye geleneğinin en büyük temsilcileri olan ve onların isimleriyle anılan hikâye anlayışlarını temsil eden Rus yazar Anton Çehov ile Fransız yazar Guy de Maupassant'dır.

Olay hikâyesinin en önemli ismi Maupassant'ın sanatının arkasında kendi yaşam hikâyesi vardır. Yaşadıklarını, duyduklarını veya gördüklerini realist bir anlayışla kurgulayarak hikâyelerini kaleme almıştır. Maupassant'ın annesinin Flaubert'in çocukluk arkadaşı olması, Maupassant için büyük bir şans olmuştur. Öyle ki, şiirle başladığı yazı hayatına Flaubert'in etkisiyle hikâye türünde devam eder. Bununla ilgili olarak Serdar Rifat Kırkoğlu, “*Her Pazar onu koruyucu kanatları altına almış bulunan ustası Flaubert'in Croisset'deki evinde verilen edebiyat toplantılarına katılır: bu toplantılara gelen kişiler arasında özellikle 'parnasse'çi şairler vardır. Flaubert'in evinde tanıştığı Emile Zola ile de dostluk kurar ve perşembeleri bu kez onun Medan'daki evinde toplanmaya başlayan 'doğalcı' yazarlar arasına katılır.*” (Kırkoğlu, 2004: 8) demektedir. Buna rağmen Maupassant bu tip edebî okul ve öğretilerden uzak olduğunu ileri sürer.

Hayatı boyunca hikâye yazmaya devam eden Maupassant, genç yaşta yaşamını kaybetmesine rağmen ardında üç yüz yedi hikâye, altı da roman bırakmıştır. Eserlerinin sağladığı ün, onu yüksek sosyete hayatına sokmuştur. İlk zamanlar gazetelerde tefrika hâlinde yayımlanan hikâyeleri bir delinin saçmalıkları gibi karşılanan Maupassant, deli olmadığını, o dönem kazanmış olduğu başarıyla göstermiş olsa da sonradan delirerek, ona deli diyenleri haklı çıkarmıştır. Aile yaşantısında görülen birtakım düzensizlikler, psikolojik yapısını sarsarken, söz konusu durum, hikâyelerine de yansımıştır. Edebiyata düşkün, kültürlü bir annenin oğlu olan Maupassant'ın annesinden ayrı olan babasıyla arası pek iyi değildir. Maupassant'ı daha derinden etkileyen ise, “*oldukça güzel bir kadın olan annesi[nin], bunalmış bir döneminde uzun saçlarıyla kendini boğmak istemiş*” (Büyükaslan, 2003a: 302) olmasıdır. Annesinin bu intihar girişiminin yanı sıra kardeşi Hervé'nin zihinsel özürü bir çocuk olarak dünyaya

gelmesi ve çok genç yaşta hayata gözlerini kapamış olması ile yine amcalarının çıldırarak ölmesi, onun ölüm, delilik ve korku hususunda daha hassaslaşmasına neden olmuştur (Büyükaslan, 2003a: 302). Bütün bunlara rağmen Maupassant'ın annesi Laura'nın durumunu bir utanç meselesi olarak gördüğünü iddia eden Troyat, ilgili eserinde şöyle demiştir: "*Guy'un deli olmadığını, zaten aile de deli olmadığını Hervé'nin de aklı başında öldüğünü haykırıyordu.*" (Troyat, 2004: 201). Böylece delilik teşhisi konulmuş oğullarının durumunu inkâr etme yoluna gitmiştir.

Maupassant'ın her an sezilen karamsarlığı, çocukluğundan gençliğine ve ömrünün son demlerine kadar hayatının her aşamasında çektiği acılardan kaynaklanmakla birlikte Schopenhauer'ın felsefi görüşlerinin de etkisi vardır. "*Alman filozofu Schopenhauer'ın umutsuzluk felsefesinden büyük ölçüde etkilenmiş olan Maupassant, bu kötümserliği hemen hemen tüm yapıtlarında hissettirir. Schopenhauer'ın görüşüne denk düşen bir inançla evreni 'kör ve bilinmez güçlerin zincirlerinden boşanmış olarak görür.*" (Kırkoğlu, 2004: 15-16). Bu noktada Maupassant'ı deliliğe götüren etkenler görülmektedir. Gerek aile yapısı gerekse marazî düşünce dünyası, onu bu yöne doğru itmiştir. Maraziliğinin yanında, edindiği ünün bir getirisi olarak görülebilecek yüksek sosyete yaşamının verdiği eğlence düşkünlüğü de bulunmaktadır. Bu durum Maupassant'da kadın düşkünlüğüne de sebebiyet vermiştir. Nitekim Maupassant'ı deliliğe iten sebeplerden bir diğeri, burada görülmektedir. Maupassant'ın tam anlamıyla delirmesi şöyle gerçekleşmiştir:

"Yazarın kadınlara olan düşkünlüğünün sonucu yakalandığı frengi hastalığından dolayı bütün vücudunu yaralar, çıbanlar kaplamıştır. O zamanlar tedavisi olmayan bu hastalığın acılarını dindirmek için eter, afyon gibi uyuşturucu maddeler kullanılmaktaydı. Yazar artan acılarını çok fazla dozlarda kullandığı bu alışkanlık veren sözde ilaçlarla gidermeye çalışıyordu. Ama bu onun halüsinasyonlar görmesine, iri cüssesinin acze, gitgide daha kötü bir hale düşmesine sebep oluyordu. Kendisinin hasta olduğunu bir türlü kabul etmiyordu. Oysa zihinsel özürülü olan ve akıl hastanesine kapatılan kardeşi Hervé kendisine 'Ailenin en delisi, en çılgını sensin Guy' diye haykırıyordu." (Büyükaslan, 2003a: 311).

Fiziksel rahatsızlığı olduğuna inanmamakta ısrar etse de zihinsel açıdan rahatsızlığı konusunda benzeri bir inkâra gitmemiştir. Her daim gördüğü halüsinasyonlardan dolayı bu alanda ünlü bir doktor olan J. M. Charcot'a giderek, hipnotizma, histeri ile ilgili dersler almıştır. Bu dersler devam ederken o vakitler bilim dünyasında henüz adı bilinmeyen Sigmund Freud ile tanışmıştır (Büyükaslan, 2003a: 311). Maupassant, bu hastanede ders alırken bir taraftan da akıl hastalarını gözlemlemiş ve onlarla konuşmuştur. Üstelik Charcot'tan onlara ve deliliğe dair bilgiler almıştır. Bu doğrultuda Gündoğ da şu cümlelerle Maupassant'ın delilere dair gözlemlerini özetler: "*Maupassant'ın eserlerinde deliler ve delilere ait özellikler görülür. Maupassant hem delilerin hem de kendinin içinde bulunduğu durumu aktarır. Bu gözlem sayesinde Maupassant, kendi gibi diğerlerinin de deliliğe ulaşmadan önce onun gibi düşündüklerini ve onun gibi hareket ettiklerini görür. Yazarın gerçek yaşamdan gözlemlediğine göre delilerin çoğu, etrafta olan bitenlerden sıkılarak, yaşamın anlamsızlığını görerek intihar eden kişilerdir.*" (Tarhan Gündoğ, 2009: 44). Maupassant, diğer delilerde gözlemlediği gibi kendisi de intihar etmeye çalışmış, ancak başarılı olamamıştır.

Maupassant'ın akıl hastanesine koyulduğu haberi duyulunca Fransa'nın önde gelen isimleri düşüncelerini açıklamışlardır. Bu konuyla ilgili Sevinç Özer'in Mirbeau'dan aktardığı şu ifadeler, belki de en dikkat çekenidir: "*-Haberi (Maupassant'ın akıl hastanesine koyuluşu) duyunca Saint-Just'ın bir sözünü anımsamadan edemedim. 'Dostu olmayanlar ölür!' Maupassant hiçbir şeyi sevmemiştir; ne sanatını, ne bir çiçeği, hiç bir şeyi. Sonunda ilahi adalet tarafından cezalandırıldı.*" (Aktaran Özer, 1994: 119).

Fransızca karşılığı “fou” olan deli kelimesi ile çıldırma, delirme manasına gelen “folie” kelimesinin Maupassant'ın hikâyelerinde geçme sıklığı ile ilgili bir çalışma yapmış olan Ali Büyükaslan, yaptığı çalışmanın sonucunda Maupassant'ın yazdığı üç yüz yedi hikâyede yedi yüz yirmi bir kez “fou” kelimesinin ve seksen yedi kez de “folie” kelimesinin geçtiği sonucuna ulaşır (Büyükaslan, 2003b: 316).

Maupassant'ın daha çok ruhen denebilecek zor yaşam şartları altında gelişen sanat anlayışı, tüm dünyada kabul görmüş bir hikâye geleneğini doğurmuştur. Giriş, gelişme, sonuç esasına dayanan bu hikâye anlayışı, “Maupassant tarzı” veya “olay hikâyesi” olarak adlandırılmıştır. Necip Tosun, olay hikâyesini şu ifadelerle anlatmaktadır:

“Modern öykünün ilk ciddi duraklarından biri ‘olay öykü’ oldu. Maupassant adıyla simgeleşen bu yönelimle öykünün özerkliğinin ilk temelleri atılmış oldu. Genç yazınsal tür olan öykünün sevilmesinde, okur karşısında anlam kazanmasında ‘olay öykü’ anlayışının katkısı büyük oldu. Bu yaklaşımda ‘olay’, ‘hikâye’, ‘entrika’ öykünün olmazsa olmaz gereklerindendi ve öykü bir olay, hikâye etrafında gelişir; klâsik serim, düğüm, çözüm disiplini çerçevesinde kurgulanırdı. Anlatılarda, önce bir kahraman ‘takdim edilir’ sonra da kahramanın başından tuhaf, ilginç, olağanüstü olaylar geçerdi. Öykü; gerilim, heyecan ve merak öğelerine yaslanarak oluşturulur ve çarpıcı bir finalle sonuçlanırdı.” (Tosun, 2011: 14, 337).

Maupassant tarzı hikâyenin giriş bölümünde, yazar hikâyeye henüz başlamaz, yalnızca eserin temelindeki kişi ve olayların tanıtımını yapar. Gelişme bölümüne gelindiğinde hikâye ilerlemeye başlar. Bu noktada kişilerin iç veya dış çatışmaları görülür. Okur, hikâyenin nasıl sonlanacağına dair merak içerisine girer. Sonuç bölümünde ise, olay hikâyesinin özelliği olarak, hikâyeyi çarpıcı ya da beklenmedik bir sonla bitirmek vardır. Bu tarz kurguya sahip olan hikâyelerin başka bir özelliği, mizaha ve ironiye sıklıkla yer vermesidir. Maupassant'ın “gazeteler için yazdığı fars türünden hafif yapıtları hesaba katılmayacak olursa yapıtlarının çoğuna ince bir mizahın, çoğu kez sarsıcı, tırmalayıcı boyutlara erişen bir kara güldürünün her zaman alttan alta yürüyen bir melankolinin egemen olduğunu kolaylıkla görürüz.” (Kırkoğlu, 2004: 13-14). Maupassant, söz konusu ironi ve mizahtan gelen bir tutumla hikâyelerinde yer verdiği kişilere karşı kimi zaman acımasız denebilecek kadar alaycı bir ifade takınır. (Tarhan Gündag, 2009: 34).

Gustave Flaubert'in etkisi ve Emile Zola'yla olan yakınlığı sebebiyle realizm akımının bir temsilci olarak kabul edilen Maupassant, her ne kadar kendisi bunu inkâr etse de, eserlerinde Normandiya köylüleri başta olmak üzere Fransız toplumundan yaptığı gözlemlere yer verirken, söz konusu akımın özellikleri doğrultusunda bir tutum sergiler.

Bayan Hermet hikâyesi

Maupassant'ın “Bayan Hermet” hikâyesi, yazarın oldukça ses getiren kitabı, *Madam Tellier'in Evi* adlı eserinde yer almaktadır. “Bayan Hermet”, Maupassant'ın akıl hastanesine yaptığı ziyaretler sonucunda yazılmış bir hikâyedir. İyi bir gözlemci olan yazar, diğer hikâyelerinde olduğu gibi, oldukça canlı ve akıcı bir üslupla hikâyesini kaleme almıştır.

Hikâyenin genel görünümü şöyledir: “Bayan Hermet” hikâyesi, “*Deliler beni çeker.*” ifadesiyle başlamaktadır. Bu cümlelerin ardından deliler hakkında uzun uzadıya bilgi verilmektedir. Verilen bilgilerin ardından ben-anlatıcı, bir tımarhaneyi gezerken, ona kılavuzluk eden hekimin ilginç bir vaka göstermek için Bayan Hermet'in hücrelerini açtırmasından söz eder. Bu şekilde gelişen hikâye, doktor ile Bayan Hermet arasındaki diyaloglarla devam eder. Bayan Hermet, yüzünde olduğunu sandığı lekelerden yakınırken, Doktor, elindeki küçük fırçayla kadının yanağına dokunarak sözde lekeleri iyileştirir. Ben-anlatıcının şaşkın bakışları arasında Doktor, anlatıcı rolünü alır ve Bayan Hermet'in hikâyesini anlatır.

Oğlu, bulaşıcı bir hastalığa yakalanan kadın, oğlunu merak etmekle beraber, hastalığın kendisine bulaşabileceğinden endişe ettiği için onu ziyaret etmek istemez. Oğlu öleceği anda bile ona yaklaşmayan kadın, çocuğunun ölümünün ertesi günü çıldırır.

Maupassant tarzı hikâyeciliğin temel kuralı giriş, gelişme ve sonuç bölümleri, bu hikâyede bulunmaktadır. Ben anlatıcının deliler hakkında bilgi verdiği bölüm giriş bölümüyken, anlatıcının Bayan Hermet'le tanışması ve onun doktorla arasında geçenlere şahit olması gelişme bölümünü oluşturur. Sonuç bölümünde ise doktor, Bayan Hermet'in nasıl delirdiğini anlatmaktadır.

Görüldüğü üzere, "Bayan Hermet"te iki ayrı hikâye, iç içedir. Bu iki hikâyeden çerçeve hikâyenin anlatıcısı ben-anlatıcı iken, ikinci hikâyeye geçildiğinde anlatıcı, hikâyede yer alan bir kişi olur. Söz konusu anlatıcı, Bayan Hermet'in hikâyesini üçüncü tekil şahıs anlatıcı olarak aktarır.

Maupassant'ın delilere dair ilk bölümdeki tespitleri şöyledir:

"Deliler beni çeker. Bu insanlar, garip düşlerin oluşturduğu gizemli bir ülkede, bunaklık denilen şeyin o içine girilmez bulutu içinde yaşarlar. Yeryüzünde gördükleri, sevdikleri, yaptıkları her şey onlar için, eşyalarla insan düşüncesini yöneten tüm yasaların dışında, imgesel bir varoluş içinde yeniden başlar. (...) Yeryüzünde yalnız onlar mutlu olabilir, çünkü onlar için gerçeklik yoktur. İnsan ta dibinde bilinmez bir selin kaynadığı ve nereden gelip nereye gittiğini bilmediği bir uçurumun üzerine nasıl eğilirse ben de onların aylak zihinleri üzerine öyle eğilirim." (Maupassant, 2004: 153-154).

Maupassant; anlatacağı hikâye için okuyucuyu hazırlarken, gelişme bölümünde verilen Bayan Hermet'in hikâyesine kişi tasviriyle başlamaktadır: "*Ve bir hücreyi açtırttı. Burada, aşağı yukarı kırk yaşlarında, hala güzel, büyük bir koltuğa oturmuş bir kadın, küçük el aynasında sinirli sinirli yüzüne bakıyordu...*" (Maupassant, 2004: 153-154). Bayan Hermet'in nasıl yaşlandığı, nasıl delirdiği anlatılırken de uzun tasvirler dikkat çekmektedir. Diyalogların azlığı da dikkat çekicidir. Hikâye boyunca tımarhaneyi gezen ben-anlatıcı ile ona refakat eden doktor arasında ve Bayan Hermet ile doktor arasında olmak üzere kısa diyaloglar yer almaktadır. Aynı zamanda hikâyede çok az kişinin varlığından söz edilebilir.

Delilerin nasıl o hâle geldiğinin ve deliliğin aşamalarının anlatıldığı bu hikâyede, tıpkı Maupassant'ın diğer hikâyelerinde olduğu gibi ironik durumlar bulunmaktadır. Bayan Hermet hikâyesinde ironik olan ise, iç hikâyede Bayan Hermet'in çocuğunun hasta olmasına rağmen onu ziyarete gitmemesidir. Hatta ölüm döşeginde bulunan çocuğun son isteği olarak annesini görmek istemesine rağmen Bayan Hermet, hastalığın bulaşabileceği ihtimalinden dolayı çocuğun yanına gitmez. Bayan Hermet'in çocuğunu sevmesine rağmen takındığı bu tutum, Maupassant'ın hikâyeye kattığı bir ironidir. Sonuç olarak Bayan Hermet, oğlu öldüğü günün ertesinde delirir.

Halit Ziya'nın hikâyeciliği

Edebiyat-ı Cedîde'nin hem roman hem de hikâye alanında en önemli ismi şüphesiz Halit Ziya'dır. Halit Ziya, hikâye yazarlığına ilk olarak uzun hikâyelerle başlamıştır. "Bir İzdivacın Tarih-i Muaşakası", "Bir Muhtıranın Son Yaprakları", "Bu Muydu?", "Heyhât" adlı eserleri, bu kategoride değerlendirilebilir. Halit Ziya'nın dönemin yaygın anlayışı olan uzun hikâyeden kısa hikâyeye geçişi ise, Samipaşazade Sezai ile olur. Halit Ziya, Samipaşazade Sezai'nin *Küçük Şeyler*'ini gördükten sonra "*Küçük Şeyler beni çıldırttı. Sanat heyecanlarımın içinde bu kitaptan duyduğum zevke ve neşeye yetişebilecek bir tahassüs bilmiyorum.*" (Aktaran Törenek, 1998: 142) diyerek duyduğu heyecanı ifade etmiştir. Bu

tarihten sonra yazdığı hikâyelerde Halit Ziya'nın Samipaşazade Sezai'den etkilenecek kısa hikâyeler yazmaya başladığı görülmektedir.

Halit Ziya, hikâye anlayışında bir dönüm noktası olan *Küçük Şeyler*'den sonra yazdığı hikâyelerde konu sınırlamasına gitmemiş, bireyi odak noktasına alarak “küçük şeyler”i anlatmıştır. Onun hikâyelerinde ele aldığı konuların temel kaynağı kendi yaşamöyküsü olduğu kadar, çevresinde tanıdığı veya tanımadığı insanlardır. “Konu bakımından üzerinde durulması gereken en önemli nokta, yazarın öykülerini kaleme alırken kendini ön planda tutmuş, hayatından kesitlere geniş yer vermiş olmasıdır. Romanlarında bir anlatıcı olarak ön plana çıkmayan Halit Ziya, birçok öyküsünde ise dolaylı ya da doğrudan kendi hayatını anlatmıştır.” (Sazyek, 1998: 114-115). Sadık Tural ise, “Halit Ziya'nın kısa hikâyeleri bizzat başından geçmiş veya Uşaklızadelerin konak hayatının içinden alınmış olaylara yahut arkadaş çevresinin maceralarına dayanır. Halit Ziya Bey de adeta bizzat yaşanmış ve yaşanırken sıcağı sıcağına yazılmış veya notlar alınmış hissini veren bir vaka tertip kabiliyeti görülür. Bunun sebebi onun gözlemlerindeki dikkat, hafızasındaki sinematografik yapıdır. O bizzat yaşadıklarından da, çevresindeki insanların da yaşadıklarından çok etkilenmiş bunları kısa hikâyeler haline getirmiştir.” (Tural, 1996: 106) ifadeleriyle, Halit Ziya'nın konu kaynakları olarak yaşadığı konağa ve sinematografik hafızasına dikkat çeker. Öte yandan gözlem, hikâyelerinde öncelikli başvurduğu kaynaklardandır. Bu gözlemlerde hayatın gerçeklerini yansıtmayı hedeflemiştir. Halit Ziya'nın hikâyelerinde gözlemleyerek yazdıkları, kimi zaman onun kendi tasavvurlarıyla birleşmektedir (Sazyek, 1998: 119).

Halit Ziya'nın hikâyelerinde kendi yaşamı ve gözlemleri kadar okuduklarının da büyük ölçüde payı vardır. Başka yazarları okuyarak, onlardan ilham alır; montaj tekniğine veya metinlerarasılığa yer verir. Bunu yaparken kimi zaman konu kimi zaman üslup ve dil açısından taklide gider. Nitekim “Bir yazarı, karşılaştığı olaylar değin, okudukları da yazmaya sürükler: Kimi zaman okuduğu yapıtın bir yanı, kendi gözlemleriyle, karşılaştığı olaylarla benzerlik gösterir, elindeki yapıttan aldığı tat ve hayranlık içinde, zihni çağrışım zenginliği kazanan sanatçı, kendi evrenini kurar, yapıtını bu evrenden çıkarır.” (Ateş, 1978: 151). Halit Ziya'nın bu noktada öne çıkan özelliği Batı edebiyatını, dil avantajı nedeniyle çok iyi bilmesidir.

Halit Ziya'nın hikâyelerinin yapısı Batı edebiyatında küçük hikâye yazarlığının önde gelen ismi olan Maupassant ile benzerlik göstermektedir. Halit Ziya da tıpkı Maupassant da olduğu gibi olay hikâyeleri yazmaktadır. Hanifi Aslan'ın Müjgan Cunbur'dan aktardığına göre, Halit Ziya, “Maupassant'ı tanıdıktan sonra Hakkı Tarık Us'a yazdığı mektupların birinde ‘Mai ve Siyah ile Aşk-ı Memnu romanlarını mütereddit bir kalemin mukallitliği olarak telakki ettiğini’ yazarak kanaatlerinin değiştiğini göstermektedir.” (Aktaran Aslan, 2008: 454). Halit Ziya'nın hikâyelerine bakıldığında, Maupassant'da olduğu gibi tasvirler daha çok kişiler üzerine yapılırken, bir olayı ifade ederken genellikle birinci tekil şahıs anlatımı kullandığı söylenebilir. Yine Maupassant'ın hikâyelerinde sıkça rastlanan bir durum olan diyalogların azlığı, Halit Ziya'nın hikâyeleri için de geçerlidir.

Türk hikâyeciliğinin modernleşmesinin ilk basamaklarından biri olan Halit Ziya'nın Maupassant ile benzerlik taşıdığı bir diğer nokta, realizm konusundaki tavır ve anlayışlarıdır. Halit Ziya, Zola'nın sanatçıyı bilimsel bir yaklaşıma zorlayan Natüralist bakış açısından uzak durmuştur (Aslan, 2008: 456). Bilindiği üzere, Maupassant, her ne kadar Emile Zola'nın toplantılarına katılarak çevresinde bulunmuş olsa da Natüralizmi benimsememiştir. Her iki hikâyeci de realizmi kendi gerçeklikleri ile takip etmişlerdir. Onların realizm anlayışları mekân tasvirlerine yansımaktadır. “Tabiatla bütünleşmiş bir

mekân algısı"ndan (Daşcıoğlu, Koç, 2009: 882) söz edilebilmesinin yanı sıra yapılan tasvirler, daha çok kişilerin psikolojik durumlarını açıklamak için kullanılmıştır.

Görüldüğü üzere, hikâye yazma tekniği ve anlayışları bakımından Halit Ziya ve Maupassant arasında türlü benzerlikler görülmektedir. Yazının ilk bölümünde ele alınan Maupassant'ın "Bayan Hermet" hikâyesi ile bu bölümde ele alınacak olan Halit Ziya'nın "Deliler Evinde" hikâyesi arasında konu benzerliği bulunmaktadır.

Deliler Evinde hikâyesi

"Deliler Evinde", Halit Ziya'nın akıl hastanesinde geçen hikâyelerinden biridir. Bu hikâye, Maupassant'ın hikâyesindeki gibi, bir akıl hastanesine ziyaret üzerine kuruluyken, yine eserin başında delilerle ilgili bilgiler verilmektedir. Birinci tekil şahıs anlatıcının ağzından anlatılan hikâye, Şişli'de bulunan akıl hastanesi ve orada bulunan delilerle, delilikle ilgili bilgilerle başlar. Anlatıcının genç bir dostu burada kalmaktadır. Araklıklarla onu görmeye gittiğinden hastanenin müdür tabibi ile yakın ilişkiler kurar. Bu yüzden delilerle ilgili hem gözlemlerde bulunur hem de müdür tabipten bilgiler alır. Olağan ziyaretlerinden birinde müdür tabip, onu, biriyle tanıştıracakını söyler. Bu kişi, ünlü Fransız Doktor Charcot'tur. Charcot ismi, onda bir şaşkınlık oluşturur. Charcot, dostuyla ilgili bilgiler vereceğini, yaptığı gözlemlerde en dikkat çekici olanın onun hastası olduğunu belirtir. Bunun üzerine Charcot ile sohbet etmeye başlarlar. Sohbetin ilerleyen dakikalarında Charcot'un kendisini bu ünlü Fransız doktor olduğunu sanan bir deli olduğunu ve müdür tabibin kendisine şaka yaptığını anlar. Anlatıcı, hikâyenin sonunda Charcot'un söylediklerinden çok etkilenir, oradan ayrılırken de kendinden emin olma ihtiyacı duyar. Bu nedenle Max Nordau'nun *Dışarıdan Görülünce* kitabını yeniden okuduğunu söyler.

Halit Ziya, hikâyenin başında, Şişli'deki hastanenin tasvirini yapar. Onun hikâyeye tasvirle başlamasının ardında, hikâyenin geçeceği hastanenin bir akıl hastanesi olduğunu ve kişiler üzerinde nasıl bir etki bıraktığını göstermek istemesi vardır. Söz konusu mekân tasviriyle Halit Ziya, okuyucuyu hikâyeye hazırlamaktadır.

"Şişli'nin daha ilerisinde bir şifa evi vardır ki şehrin işle, eğlenceyle, ümitle ve neşeyle dolu gürültüsünden kaçmış, ona ıstırap çeken bir insanlığın acılarını karıştırmaktan sakınarak gidip ta ölülerin yakınında, kendisine her şeyden uzak ve yapayalnız bir bucak kurmuştur." (Uşaklıgil, 2011: 91).

"Bayan Hermet" ile "Deliler Evinde" hikâyelerinin ortak noktalarına gelindiğinde, delilikle ve delilerle ilgili bilgiler ilk başta göze çarpar. Halit Ziya, deliler hakkında şu ifadeleri kullanmaktadır:

"Burada ne kadar kazaya uğramış dimağlar, vakit vakit ölçülemeyecek kadar yükseklere çıkarken birdenbire derin uçurumlara yuvarlanıveren zekâlar, üstlerine bir daha sıyrılamayacak bir unutkanlık bulutları yıkılmış hafızalar, kendi kendisini yeniden bulabilmek için çırpınan ve bu savaşta yorgun düşüp büsbütün boğulan benlikler görmüştüm. Her gidişimde yüreğimin içinde kızgın bir demir saplanıp kalmış olurdu ve kendi kendimi avutmak için de 'Ne bilirsin, böylesinin daha iyi olmadığını kim sana söyledi?' derdim." (Uşaklıgil, 2011: 91-92).

Maupassant'ın ve Halit Ziya'nın benzer sözlerinin ardında dikkat çeken ifade her ikisinin dibi görünmeyen derin "uçurum"lardan söz etmesidir. Maupassant, "Deliler beni çeker." diyerek açık açık delilere olan ilgisini vurgularken, Halit Ziya, açıkça söylemese bile yıllardır gidip geldiği bu yerde biriktirdiği birtakım duygular olduğunu söyler. Öte yandan "Deliler Evinde" hikâyesinde, Maupassant'ın

“Bayan Hermet” hikâyesindeki Doktor Charcot’un varlığı, onun Maupassant’ın ilgili hikâyesini okuduğuna işaret etmektedir.

Hikâyede gerçekliği sağlayabilmek adına, gözlemci bakış açısına ve ben-anlatıcıya yer verilmiştir. Ben-anlatıcı, Maupassant’ın hikâyesindekinin aksine hikâyenin başından sonuna kadar varlığını sürdürmektedir. Böylece bir insanın nasıl delirdiğini, deliliğin belirtilerini birinci ağızdan dinlemiş olur okuyucu. Hikâyede uzun bir girişten sonra anlatıcı, sık sık ziyaretine gittiği arkadaşıdan söz etmeye başlar. Burada anlatıcının bu kişiyi tasvir ettiğine tanık olunur. Maupassant tarzı hikâyecilikten gelen bir durum olarak, hikâyede az sayıda bulunan kişilerin veya hikâyeye yeni dâhil olan kişinin tasviri yapılmaktadır. Halit Ziya’nın yaptığı tasvirin başında kurduğu “*Burada kendisini sık sık gidip yokladığım eski dostta hastalığın ilerleyişini adım adım takip ettim.*” (Uşaklıgil, 2011: 94) cümlesi, yapılan tasvirin gözleme dayandığının delilidir.

Maupassant tarzı hikâyeciliğin temelinde var olan ironi, Halit Ziya’nın “Deliler Evinde” hikâyesinde de gözle görülür bir şekilde bulunmaktadır. Halit Ziya, hikâyesinin sonunda Doktor Charcot sandığı delinin ağzından şunları söyler:

(Müdür tabibi işaret ederek) “- O da delidir. Burada yaşayıp da deli olmamak mümkün müdür? Ne dersiniz; o da benden şüphe etmiyor mu? Yine benim dostuma avdet etti. ‘Sizin dostunuz zavallı genç, kendi haline hiç vakıf değil. Buraya hava tebdiline gelmiş zannında. Hava tebdili... Şifa evinde hava tebdili olur mu? Olsa olsa buraya benim gibi fennî tetkiklerde bulunmak için gelinir, değil mi?’ Kolumu sıkarak bu sualinin cevabını bekledi. ‘Değil mi?’ diye tekrar etti, ‘Bende hiçbir şüphe uyandıracak alamet gördünüz mü?’ Kolumu kurtararak ‘Şaka ediyorsunuz.’ dedim” (Uşaklıgil, 2011: 99).

Doktor Charcot, nam-ı diğer “deli”, bir delinin söyleyemeyeceği akıllılıkta sözler söyleyerek, ben-anlatıcıyı oldukça şaşırtır. Halit Ziya, böylece eserinin bu bölümüne ironik bir görünüm verir. Asıl ironi ise, hikâyenin son cümlelerinde saklıdır. “*Bugün buradan çıkarken boğazımda tıkanan bir düğüm vardı. Kendi kendimden emin olmak ihtiyacıyla eve döndükten sonra Max Nordau’nun ‘Dışarıdan Görülünce’ kitabını bir daha okudum.*” (Uşaklıgil, 2011: 99). Halit Ziya, Max Nordau’nun Alman bir hekim olduğunu dipnotta belirtirken, onun *Dışarıdan Görülünce* adlı eserinde Fransız edip ve şairlerini birer birer tetkik ederek deliliklerine hüküm verdiğini söyler.

Sonuç

Genel itibarıyla Maupassant ve Halit Ziya’nın hikâye anlayışları benzerlik göstermektedir. İki farklı edebi metnin farklılıklarını benzerliklerini etki ve etkileşimlerini saptayarak birbirleriyle mukayese eden karşılaştırmalı edebiyat bilimi” (Solak, 2019: 20) için bir örnek oluşturan “Bayan Hermet” ile “Deliler Evinde” hikâyeleri açık bir etkileşim içindedirler. Halit Ziya’nın Samipaşazade Sezaî’nin etkisiyle beraber kısa hikâyeye, dolayısıyla olay hikâyesine ilgi duyduğu ve bu türün önemli ismi Maupassant’ı okuduğu görülmektedir. Bu okumaları neticesinde hikâye tekniğini geliştirmiş ve Maupassant’ı da kendisine kaynak etmiştir. “Bayan Hermet” hikâyesi ile “Deliler Evinde” hikâyesi arasındaki benzerlikler, Halit Ziya’nın yalnız hikâye tekniği olarak değil, konu bakımından da Maupassant’tan etkilendiğini göstermektedir. Öyle ki, Halit Ziya’nın hikâyesinde, Maupassant’ın hikâyesinde geçen Doktor Charcot’a yer vermesi, Halit Ziya’nın “Bayan Hermet” hikâyesini okuduğunu ispatlamaktadır.

İki hikâye arasındaki farka gelince, olay hikâyesi tarzının kurucusu ve en iyisi olarak Maupassant’ın Halit Ziya’ya nazaran daha canlı ve daha hareketli bir hikâye yazdığını söylemek mümkündür. Halit Ziya, Maupassant kadar, ince detaylara girememektedir. Belki de bunda Maupassant’ın gerçekten bir deli

olmasının etkisi vardır. “Maupassant’ın eserlerine kendisinden çok şeyler kattığı aşikârdır. Ancak öyküleri en çok okunan yazarlardan olması, onun kara talihinden ve onu tanıma merakından ziyade okuyucuda uyandırdığı heyecanlarla, öykülerinin gücünde olsa gerek. Bize bir çılgının, bir delinin gözüyle sunduğu dünya, onun modernleştirdiği fantastik anlayışının bir yansıması olmuştur.” (Büyükaslan, 2003a: 313).

Halit Ziya, Türk hikâyeciliğindeki sağlam yerine, yazdığı yüz altmış hikâyedeki konuların özgünlüğüyle, modern hikâyenin öncüsü olmasıyla ulaşmıştır. “Deliler Evinde” ise, onun Maupassant’ı kendisine kaynak aldığı göstermektedir.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. (2013). Anlatma esasına bağlı edebi metinlerin tahlili. Ankara: Kuran Edebiyat.
- Aslan, H. (2008). Halit Ziya Uşaklıgil’in hikâyelerinin tematik incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ateş, K. (1978). Birer öyküleriyle Maupassant ve Ömer Seyfettin. *Türkoloji Dergisi*. 7, 149-155
- Büyükaslan, A. (2003a). Maupassant’ın ‘korku’ adlı öyküsünde korku. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (10), 281-300.
- Büyükaslan, A. (2003b). Bilişim teknolojilerinden yararlanarak Maupassant öyküleri üzerine tematik bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (9), 289-294.
- Daşcıoğlu, Y.; Koç, O. (2009). Batı tarzı Türk hikâyesinin doğuşu ve Tanzimat’tan Cumhuriyet’e ana temalar. *Turkish Studies*. (4), 799-900.
- Maupassant, G. (2004). *Madam Tellier’nin Evi*. (Çev.) Serdar Rifat Kırkoğlu. İstanbul: Bordo Siyah Klasik.
- Özer, S. (1994). Aydın olabilmeyen bedeli: Maupassant öyküsünde yalnızlık, korkular ve delilik temaları. *Frankofoni Dergisi*. (6), 119-129.
- Sazyek, H. (1998). “Halit Ziya Uşaklıgil’in öykücülüğü”. *Adam Öykü*. (14), 113-123.
- Solak, C. (2019). “Cervantes’in Münasebetsiz Meraklının Hikâyesi ile Peyami Safa’nın Selma ve Gölgesi adlı eserleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme”. *Sanat Dergisi*. (33), 19-24.
- Tarhan Gündoğ, Ö. (2009). *Guy de Maupassant ile Sait Faik Abasıyanık’ın öykülerinde ortak izlekler ve karşılaştırmalı içerik çözümlenmeleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Tosun, N. (2011). *Modern öykü kuramı*. Ankara: Hece.
- Törenek, M. (1998). Hikâyeciliğimize düşen cemre: Küçük Şeyler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. (9), 139-143.
- Troyat, H. (2004). *Guy de Maupassant: Fransız edebiyatının özgür tayı*. (Çev.) Ahmet Çetin Ertürk. Ankara: Hece.
- Tural, S. (1996). Kısa hikâyeciliğimiz açısından Halit Ziya Uşaklıgil. *Türk Dili*. (529), 103-106.
- Uşaklıgil, H. Z. (2011). *Onu beklerken*. İstanbul: Özgür.

26. Kent ve Nostalji: Melisa Gürpınar'ın İstanbul anlatıları

Sezin Seda ALTUN¹

APA: Altun, S. S. (2022). Kent ve nostalji: Melisa Gürpınar'ın İstanbul Anlatıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 393-406. DOI: 10.29000/rumelide.1104558.

Öz

Melisa Gürpınar, Türk edebiyatında 1960'lerden 2000'lere uzanan süreçte şiir, roman, deneme, düzyazı-şiir, çocuk kitabı ve anlatı türlerinde kaleme aldığı yapıtlarıyla kendine önemli bir yer edinmiştir. Onu kuşatan evrenin, doğanın, kentin, insanların, yaşam pratiklerinin duyarlı bir sesi olmuştur. Yapıtlarında, özellikle anlatılarında, geçmiş zamana duyulan özlem, çocukluk ve gençlik anılarını hatırlayış metinlerin odak noktasını oluşturmaktadır. İstanbul Anlatıları başlığı altında yayımlanan *Dul Evinde İncesaz ve Mühür Kesesi*, 1950'lerden 2000'lere İstanbul'un kent yaşamına ait önemli tespit, değerlendirme ve eleştirilerin yer aldığı metinlerdir. Anlatılar bireysel duygulanımların ifadesi olmakla kalmamış, belli bir dönemin toplum hayatına ve kültürel dinamiklerine ışık tutan vesikalara dönüşmüştür. Bu metinlerde, İstanbul'un tarihine ve kentin günlük yaşayışına ait unsurlar, kentte yaşanan değişimin insanların kişisel hayatlarında yarattığı etkiler, doğa ve mevsimler, kaybolan değerler ile yitirilen kent duyarlılığı aktarılmaktadır. Anlatılar kaynağını yaşanmışlıklardan ve anılardan, diğer bir deyişle gerçeklikten alır. Söz konusu gerçekliğin yazıya aktarılma sürecinde ise güçlü bir nostalji duygusu kendini gösterir. Bu çalışma, şairin İstanbul'a yönelttiği nostaljik bakışa odaklanmaktadır. Bu bağlamda önce, kent üzerine yazmanın kaçınılmazlığını ve kendisi için bir tür zorunluluğu ifade ettiğini vurgulayan Gürpınar'ın kentle olan ilişkisine değinilmiştir. Ardından nostalji kavramının ortaya çıktığı tarihsel/toplumsal koşullara, kavramın kullanım alanlarına, yüzyıllar içinde değişen anlamlarına yer verilmiştir. Daha sonra anlatılar, Svetlana Boym'un, düşünsel nostalji kavramı merkezde olmakla birlikte, nostalji kuramının ışığında incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Melisa Gürpınar, kent, nostalji, İstanbul anlatıları, *Dul Evinde İncesaz, Mühür Kesesi*

The City and nostalgia: Melisa Gürpınar's İstanbul narratives

Abstract

Melisa Gürpınar assumes an important place in the process of Turkish literature from the 1960s to the 2000s with her works in the genres of poetry, novel, essay, prose-poem, children's literature and narrative. She proves to be a sensitive voice of the cosmos, nature, city, people and life practices surrounding her. In her works, especially in the narratives, longing for the past, childhood and youth memories compose the main point of focus. Published under the title of İstanbul Narratives, *Dul Evinde İncesaz* and *Mühür Kesesi* are texts that include important determinations, evaluations and criticisms of İstanbul's urban life in the period from the 1950s to the 2000s. The narratives are not limited to the expression of individual feelings, but also turned into can be viewed as documents that shed light on the social life and cultural dynamics of the period. In these texts, elements of the history

¹ Arş. Gör. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), sezinsedaaltun@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2567-7571 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.03.2022- kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104558]

of İstanbul and the daily life of the city, the effects of the transformations of the city on people's personal lives, nature and seasons, lost values and lost urban sensitivity are conveyed. The narratives take their source from experiences and memories, in other words, from reality. A strong sense of nostalgia manifests itself in the process of translating the aforementioned reality into writing. This study focuses on the poet's nostalgic view towards İstanbul. In this context, I first analyse Gürpınar's relationship with the city, who states it to be inevitable for her not to write about the city. This is followed by an exposition of the historical/social conditions in which the concept of nostalgia emerged, as well as its areas of usage and the relevant changes of meaning over the centuries. Lastly I evaluate the Gürpınar's narratives in the light of Svetlana Boym's theory of nostalgia, with the concept of reflective nostalgia at the centre.

Keywords: Melisa Gürpınar, city, nostalgia, İstanbul narratives, *Dul Evinde İncesaz, Mühür Kesesi*

1. Hayatı

Asıl adı Zeynep Melisa Erdönmez olan Melisa Gürpınar² 9 Aralık 1941'de İstanbul'da doğdu. Çamlıca Kız Lisesi'ni ve Beyoğlu Ticaret Lisesi'ni bitirdikten sonra bir süre İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi'nde okudu. İstanbul Belediyesi Konservatuvarı Tiyatro Bölümü'nü bitirdi (1964). Tiyatro öğrenimini Londra'da sürdürdü. 1965-67 yılları arasında BBC Türkçe servisinde yaptığı kültür konuşmalarıyla ilk tiyatro eleştirilerini ortaya koydu. *Zeren* dergisinde yazı işleri müdürlüğü (1962-63), Kadıköy Halk Eğitim Merkezi'nde tiyatro eğitmenliği (1963-64) yaptı. İlk şiir kitabı *Umut Pembeleri* 1962'de yayımlandı. Öğrencilik yılları ve sonrasında, edebiyat alanındaki çalışmalarını sürdürürken bir yandan da tiyatro alanında gerçekleştirilen amatör ve profesyonel girişimlere kurucu ve eğitmen olarak katkılarda bulundu. Yeni Tiyatro Derneği Başkanlığı (1965-66) yaptı. Kardeş Sahne'nin kurucu ortakları arasında yer aldı (1969-70). Aynı yıllarda matbaa işletmeciliği ile uğraştı. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Şehir Tiyatrosu Repertuar Kurulu üyeliğinde yer aldı (1993-94). Müjdat Gezen Sanat Merkezi'nde ve diğer özel tiyatro kurslarında ders verdi. (1995-96) Pen Yazarlar Derneği, Oyun Yazarları Derneği, Uluslararası Eleştirmenler Birliği ve BESAM üyeliklerinde bulundu. İlk yazısı ("Köy ve Şehir Romanı") 1959 yılında *Vatan* gazetesinde yayımlandı. Şiir ve yazıları ağırlıklı olarak *Varlık*, *Gösteri*, *İstanbul*, *Yelken*, *Otağ*, *Ataç*, *Soyut*, *Edebiyat '81*, *Milliyet Sanat*, *Edebiyat-Eleştiri*, *E* gibi dergilerde yayımlandı. 1966 yılına kadar Melisa Erdönmez imzasını kullandı. Üç çocuk annesi olan şair 2014 yılında hayatını kaybetti. ("Melisa Gürpınar", 1: 490)

2. Kenti ve anıları yazmak

Kendisini "köşesinde sessizce şiir yazmaya çabalayan düş yüklü bir kadın" (2008: 147) olarak tanımlayan Melisa Gürpınar için yazarak kayıt altına almak, yaşam deneyimlerini sanatsal yaratıya dönüştürmek bir tercih olmaktan öte zorunluluk gibidir. Şair yaşamak ve yaşamdan devşirdiklerini, deneyimlerini, biriktirdiklerini aktarmak ister:

² Eserleri: Şiir: *Umut Pembeleri* (1962), *Yeni Bir Gün Şarkısı* (1975), *Geceyarısı Notları* (1980), *Ara Beni Sevgilim Sözcüklerin İçinde* (1983), *Yaz Mektupları* (1985), *İstanbul'un Gözleri Mahmur* (1990- 1991 yılı Halil Kocagöz Ödülü), *Çocukluğum ve Ölümüm* (1992), *Salkımsöğütlerin Gölgesinde* (Düzyazı Şiir- 1998), *Her Harf Bir Melek* (1999), *Ada Şiirleri* (2003- Cevdet Kudret Şiir Ödülü), *Küçük Şeyler* (Haiku, 2004), *Elyazısı Yılları* (2008), *Güzel Acılar Ülkesi* (2014). Roman: *Okul Arkadaşım* (1998) Deneme-Anı: *Çamlıca'dan Yeldeğirmeni'ne Rüzgârın Peşinde* (2009). Çocuk Kitabı: *Uçup Giden Kent* (1991), *Kitap Benim Kanadım* (1998), *Gel Dünyayı Seyreledim* (2008). Oyun: *Yeni Zaman Eski Hayat* (1993- 1994 yılı Avni Dilligil Ödülü), *Zaman Adında Bir Kadın* (2006- İsmet Küntay En İyi Yerli Oyun Ödülü/Tiyatro Tiyatro dergisinin En İyi Oyun Ödülü), *Şu Bizim Evliya Çelebi* (2011). Anlatı: *Dul Evinde İncesaz* (2008), *Mühür Kesesi* (2009).

“Bizde yazıya geçirmemek, kayıt altına almamak gibi bir gelenek var yaşanılanları. Kültür, türküler gibi sözlü olarak kulaktan kulağa dolaşacak kadar yalın değil her zaman. Derin ve karmaşık. Kil tabletlere yazabildikleri için Sümerlerin kaç yüz çeşit ekme yaptıklarını biliyoruz da, elimizde belge olmadığı için şu yel değirmenlerinin izini kovalayamıyoruz. Ne zaman yıkıldılar bilemiyoruz. Bildiklerimizi de hemen unutuyoruz zaten.” (Gürpınar, 2009b: 45)

Okurla sohbet havasında kurduğu anlatı metinlerinde geçmiş hatırlamanın kendisine aynı anda hem haz hem de acı verdiğini söyler. Buradan da geleceğe bir bakış yöneltir. Dünün ve bugünün hazlarıyla acılarını akıldan çıkarmadan, sonsuz yarına selamlar yollayarak anlatır (2008: 91). Ona göre insan kısacık ömrü içinde sonsuzluktan nasibini ancak geçmiş zamanın izlerini bugünkü hayatın üzerine düşürdüğünde, o izleri kovalayabildiğinde alır (2009b: 13). Bu nedenle anılara başvurmaktan başka çare yoktur. Anılar, düşlerden biraz daha parlak ve kalıcı, üstelik biraz daha gerçeğe yakındırlar (2008: 103).

“Metropolleşen kentler, bütün ülkelerde çözülmesi gerekli sorunlarla doludur. Ama İstanbul gibi geç kalanlar, yetersiz metroları, düzensiz trafiği, plansız yerleşim alanları, cadde ve sokaklara tükürmeyi, izmarit atmayı doğal sayan kent insanlarıyla, bir yeryüzü cehennemi olmaya adaydırlar. Ve İstanbul’da yaşayanlar, kentin cennete benzetilen yanlarını, Boğaz’ını, Adalar’ını, minarelerini, gün batımlarını anarak, kendilerini sürekli avuturlar. Ben de onlardan biriyim işte. Ne yaptım? Belki de ömrümce rüzgâr alıp rüzgâr sattım kendimce. Havayı, boşluğu, imgeleri, renkleri kovaladım.” (Gürpınar, 2009b: 114)

Günün meselelerinin dağınıklığı içinde en durağan konunun anılar olduğunu söyleyen şair için yaşamı bitmiş, belleğin derin dondurucusunda korunmaya alınmış yaşam parçacıklarını diriltip her tür sanat yapıtının içinde çoğaltmak olasıdır. Anıların neler getireceği, nasıl etkiler uyandıracığı ise anımsayanın seçimine, geçmişe ve bugüne karşı bir duruşunun olup olmamasına bağlıdır. Şair yazarak geçmişten bugüne taşıyabildiklerinin, unutup hiç bilmediklerinin yanında çok az bir yer tuttuğunu ifade eder. Davetsiz konuklar adını verdiği anılar birbirini çağırduğunda, önce zihninde sonra da kâğıt üstünde bir karmaşa yaşadığını söyler. Düzensizlik ve dağınıklıkla baş edebilmek, anıları bir biçime sokabilmekse ilkin şairin kendisini rahatlatır. Anılarını kaleme alırken en çok çocukluğunu uyandırdığını, o konuşkan çocuğu kışkırttığını belirtir. Çünkü İstanbul’un elli altmış yıl önceki soluk alıp verişlerini en çok o dinlemiştir (2009a: 10). Hatırlama aynı zamanda son derece sancılı ve yorucudur: “Şimdi geride kalan ölgün zamanları ve ışksız bir kenti durmaksızın anmaktan yorulduğumu seziniyorum.” (2009a: 51)

“Her ne kadar kent bizi üzse, biz onu hırpalasak da, kentten bıkmıyoruz. Vazgeçilmiyor. Kentin hiç görmediğimiz, içinden geçmediğimiz bin bir köşesi, her an bizi çağırıyor sanki. Merakımızı ayakta tutuyor. Bir mahalleye, küçük bir yerleşim birimine sıkışıp kalmadığımız duygusunu veriyor gizli gizliye. Özgürlük aşıyor ruhumuza. Kent, evde oturana bile bir gün dışarıya çıktığında, birbirine açılan sonsuz sayıda sokakları caddeleriyle bir hayal kapısını aralıyor. Herkese bir umut, herkese bir acı, herkese hayata sarılacak, tutunacak bir dal var kentte. Kent, içinden çıkılmayacak kireç kuyuları, katran kazanlarıyla da doludur, sakınabilirsen sakınırın elbette. Ama gene de kendini bir yere, bir kente ait hissetmek, hayatın bir kazanımıdır. Varlığını uygarlığa, tarihe eklemektir. Hele ki bu kent İstanbul ise.” (Gürpınar, 2009b: 124)

Gürpınar’a göre kent bilinçle eş anlamlıdır. Kentin kimliksizleşmesi sakinleri üzerinde bilinç kaybına yol açmaktadır. Kendi benini çocukluğundan başlayarak yazı yoluyla gün yüzüne çıkarmaya çalışan, bu süreçte de kimliğini ve köklerini aramaya yönelen Gürpınar, onların tarihe gömülen atalarından çok, betonların altında kalmış bir kentin temellerinde gizli olduğunu söyler. Kendi neslinin geleceğe iç açıcı miraslar bırakamayacağını düşünür. Yakın geçmişi anma arzusu böylesi bir umutsuzluktan kaynaklanmaktadır. Nitekim şu sözleri onun, yüzünü bugünden ve gelecekte çok geçmişe döndüğünün ispatıdır:

“Ne insanların, ne çatlamış toprağın ne de ırmağın yüzü gülüyor. Torunlarıma hiçbir konuda bir söz veremiyorum. Ben böyle bir ‘bugün’ü ne yapayım. Yarınla ilgili bir ütopyam bile olamaz bu cehenneme dönmüş dünyada.” (2009a: 63)

Gürpınar'ın anılarının “doğup öldüğü ve gömüldüğü yer” İstanbul'dur (2008:8). Hem hayatı hem de sanatı için en önemli ve belirleyici ögenin İstanbul olduğunu her fırsatta vurgular (2008: 210). Yalnızca şiirlerinde değil, düzyazı metinlerinde de İstanbul merkezdedir. Gürpınar'ın yapıtlarında kent sözcüğü, şairin kendisinin de ifade ettiği gibi, İstanbul'u karşılamaktadır:

“Sözü uzatmadan, kaçınılmaz olarak bendeki kente, yani İstanbul'a, onunla ilgili anıların damıtık içki gibi baş döndüren acılar ve keyifler yaşatarak şiirlerin içine sızmasına, biraz daha yakından bakalım isterseniz. Umutsuzca da olsa.” (2008: 157)

Melisa Gürpınar İstanbul'un adını doğrudan anmasa da elli yılı aşan yazarlık yaşamında yazdığı her satıra, her dizeye bir İstanbul kokusunun kendiliğinden sindiğini söyler. Kenti yazmanın bir kaçınılmazlık olduğunu dile getirir. Kentin değişen yüzlerini anlatma görevini üstlenen sanatçı aynı zamanda onun kimliğini korumak adına da bir adım atmış olur. Şair kenti anlamak ve yazmak noktasında sanatçıların bir adım önde olduğunu düşünmektedir:

“Kentler tarihsel gelişmelerin taşıdığı bütün yükü kaldırırılar kaldırmasına da, onların değişen yüzlerini anlamak ve anlatmak sanatçılara düşer çoğunlukla. Belki tarihçiler, şehirciler, mimarlar, çevreciler, yöneticiler de kentin ruhunu tanıyabilirler ama örneğin az bilip de çok sezen bir edebiyatçının sâfiyetiyle yarışmak, pek mümkün değildir bu konuda.” (2008: 157)

Gürpınar'a göre tarih başta olmak üzere, hangi açıdan bakılırsa bakılsın kentin büyüklüğü şaşırtıcıdır ve içinde kaybolmak çok kolaydır. Tarım toplumlarında zamanın büyük parçalar halinde kullanılmasına karşılık, uygarlık zaman aralıklarını küçültmeyi, dakikalarda yaşamayı, hızı, dikkati ve ayrıntıyı geliştirmiştir. Kent herkesindir ve orada açıklık vardır. Şair gösteriş ve debdebeyle gizlenemez bir sefaletin kent yaşamında yan yana durduğunu belirtir. Biraz özgürlük, biraz kölelik, zindan, su kemerleri, saltanat kayıkları, gül bahçeleri, bir o kadar da rivayet kentte iç içedir. Her çağda kentlerin çekim gücü, bir gök cismininki kadar etkileyici olmuştur. Bir goygoycu azığını ve değneğini alıp ilahisini söyleyerek kente yaklaşır, bir başkası topuyla tüfeğiyle gelir, surlarını yerle bir eder kentin. Ya da bir ırgat, yorganını sırtlayıp Haydarpasha Garı'na iner (2008: 156-57). Bu tespitleriyle İstanbul'un metropol yapısına dikkat çeker Gürpınar. Çok kültürlü, çok değişkenli, dinamik bu yapı onu anlatmak isteyen sanatçıya zengin bir malzeme sunar. Gürpınar şairin kenti dil aracılığıyla yeniden kurduğunu; taşları söküp, surları yeniden ördüğünü ve aslında kentleri تنها ören yerleri olmaktan kurtaranın dilin kendisi olduğunu ifade eder (2008: 159). Kent gerçeği estetik düzlemde her defasında yeniden kurulur:

“Yazı yazarken bazen ben ona benzerim, bazen de o bana. Çoğu zaman insanlaşır sanki İstanbul. Yalvarır bana öyküsünü anlatmam için.” (www.insanokur.com).

Gürpınar'a göre bir sanatçı İstanbul'dan esinleniyor ya da İstanbulluluğu hem hayata hem sanata yansıtmak gibi hevesler taşıyorsa kentle sık sık buluşması elzemdir. Yıllarca önünden gelip geçilen ancak fark edilmeyen kurumuş bir çeşmeyle bakışmak gerekir. Bu da yetmez, onu anlatacak ruhun çeşmeye musallat olması, onu elde edene kadar peşinde koşması gerekir. “Dünyanın hangi kentinde yaşarsak yaşayalım böyle gerçeküstü birlikteliklerden doğabilir ancak çevrelendiğimiz ortamın gerçeğini, hakikatini içeren şiir.” (2008: 158)

Northrop Frye'in inancın etkisinde şekillenmiş olan kent tanımına göre, insanın var ettiği kentler, kâinat içinde önemsiz ve küçük birimler olarak görülmelerine rağmen, kâinatın özünü ve doğada var olma biçimini ortaya koyarlar:

“İncil'in diliyle söylersek kent, bireylerin 'canlı taşlar' gibi yaşadığı, çok bölümlü bir evdir... analogik düzlemde insan, doğayı içinde yaşatma yetisine sahip. İnsanın kent ve bahçeleri dünya kabuğundaki küçük sıyrıklardır yalnızca, ama insan evreninin biçimleridir.” (Calvino, 2014: 39)

Gürpınar'ın ailesinin bir kolu beş yüzyıl kadar önce İstanbul'a yerleşmiştir. Onun şehirle kurmuş olduğu bağ bir yönüyle bu uzun zamana ve gelenekler aracılığıyla edindiği, çocukluğunda deneyimlediği yaşantılara bağlanabilir. Fakat aynı zamanda bir şair olarak doğayı ve kenti içinde yaşatma gücüyle doğru orantılıdır. Gürpınar'ın İstanbulla ilişkisinde duygular, anılar, kelimeler değiş tokuş edilir. Bireyin kentle ilişkisi, özünde hislerin ve kişisel yaşanmışlıkların bir alışveriştir:

“Kentler birçok şeyin bir araya gelmesidir: Anıların, arzuların, bir dilin işaretlerinin. Kentler takas yerleridir, tıpkı bütün ekonomi tarihi kitaplarında anlatıldığı gibi, ama bu değiş-tokuşlar yalnızca ticarî takaslar değil; kelime, arzu ve anı değiş-tokuşlarıdır.” (Calvino, 2014: 13)

Kenti var eden her unsurun bireysel ve kolektif tarihin, geçmiş zamana ait değerlerin taşıyıcısı olma durumu Calvino'nun bir başka yazısında şöyle dile gelir:

“Oysa kent geçmişini dile vurmaz, çizik, çentik, oyma ve kakmalarında zamanın izini taşıyan her parçasına, sokak köşelerine, pencere parmaklıklarına, merdiven trabzanlarına, paratoner antenlerine, bayrak direklerine yazılı geçmişini bir elin çizgileri gibi barındırır içinde.” (2014: 62)

Melisa Gürpınar'ın İstanbul anlatılarında yaptığı da bir bakıma şehrin el çizgilerinde nelerin yazılı olduğunu tespit etmek, ilk bakışta göze görünmeyen, kendini belli etmeyen, unutulmuş izleri ve yaşanmışlıkları şiirsel bir dille ve üslupla ortaya koymaktır. İstanbul'un, içindeki değişik yapılanmalara karşın, bütünlüğü olan bir imparatorluk ruhu taşıdığını düşünmektedir. Kentin geçmişi ise onun değişmeyen iklimidir. Her semtinde, her sokağında dolaşan özel rayıhalı tarihi bir esinti fark edenlerin başını döndürür. Dikkatlice bakılırsa camilerinde, kiliselerinde, mezarlıklarında, bostanlarında, yalılarında, çayırlarında, her yerde aynı İstanbul'a rastlanabilir. (2009b: 12)

İstanbul anlatılarının okunmasında ve analiz edilmesinde, şairin dil ve üslubuna dair hususiyetlerin anlaşılmasında *nostalji* kavramından yararlanılabileceği görülmektedir.

3. Nostaljinin tarihçesi

Geçmişe yönelik özlem duygusunu ifade eden nostalji yaygın, evrensel ve sosyal bir duygusal deneyimdir. Benlik, önemli sosyal bağlantılar ve kişisel olarak anlamlı yaşam olayları etrafında merkezlenir (Fiorito-Routledge, 2020: 1). Nostalji kavramının ortaya çıkışı 17. yüzyıla tekabül eder. Bu kavram ilk olarak İsviçreli doktor Johannes Hofer (1688-1934) tarafından ülkelerinden uzakta savaşmak zorunda kalan İsviçreli askerlerin sergilediği fiziksel ve psikolojik semptomlara atıfta bulunmak için kullanılır. Diğer bir deyişle Hofer, nostalji terimini tıbbi ve nörolojik bir hastalığı tanımlamak amacıyla kavramlaştırır. Bu semptomlar arasında sürekli olarak evi/yurdu/ait hissedilen mekânı düşünmek, ağlama nöbetlerine tutulmak, endişe hali, kalp atış ritminde bozulmalar, yeme ve uyku bozuklukları vardır. Kavram 18. yüzyılda da nörolojik bir rahatsızlık olarak görülmeye devam eder; özellikle Avrupa kıtasında doğrudan yurt özlemiyle (*homesickness*) ilişkilendirilir. Nostaljinin “kalbin hipokondrisi” olduğunun iddia edilmesiyle nostalji tedavi edilebilir bir hastalıktan onulmaz bir rahatsızlığa dönüşür. Modern çağın bir hastalığı (*maladie du pays, mal du siècle*) halini alır. Nostaljinin tanımı, 19. yüzyılın başlarında ise değişmeye başlar. Artık nörolojik bir bozukluk olarak değil melankolinin ve depresyonun bir formu olarak düşünülür. Bunda, kavramın çok uzun zaman için yurt özlemiyle eşdeğer görülmesi etkili olmuştur. Ancak 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren nostalji ayrı bir kavramsal statü kazanır (Wildschut-Sedikides vd. 2006: 975). Modernleşme ve kentleşmenin damgasını vurduğu bu yüzyılda metropollerin ortaya çıkması ve bunun verdiği heyecanla nostalji duygusunun yatışacağı düşünülür, ancak bu beklenti boşa çıkar. Aksine modernleşme nostalji kavramını daha da zenginleştirmiş, toplum hayatında yaşanan büyük değişimlerle birlikte farklı nostaljik

durumları işaret eder hale gelmiştir. (Çopuroğlu, 2017: 16) Kavram 21. yüzyılda kültürel çalışmaların ve siyaset biliminin de ilgi alanına girmiştir.

Johannes Hofer nostalji terimini iki Yunanca kelimeyi bir araya getirerek türetmiştir: *nostos* ve *algos*. Yunancada *nostos* dönüş, eve dönüş anlamlarına gelirken *algos* acı, keder, özlem gibi anlamlar taşır. Hofer nostalji dışında, askerlerin ruh hallerinden yola çıkarak kişinin kendi memleketine geri dönme arzusundan kaynaklanan üzgün ruh halini ifade edebilecek iki alternatif sözcüğe de dikkat çeker: *nostomania* ve *philopatridomania*. Bunlar da yoğun bir ev/yurt hasretini ve eve dönmek için karşı konulmaz bir arzuyu, hatta zorunluluğu ifade etmektedir. Nostalji özünde, bir kaybetme ve yerinden edilme duygusunu barındırır. İki görüntünün üst üste bindirilmesinden oluşur: yurt içi ve yurt dışı, geçmiş ve şimdiki zaman, düş ve gündelik yaşam. Bir şeyin şimdiki zamandaki yokluğu şeklinde de ifade edilebilir. Nostaljik zihin geçmişe ait bir zamanın veya mekânın özlemine çeker. James G. Hart nostaljinin tarihlerle değil, zamanla ve çağla ilgili olduğunu ifade eder. Burada *zaman*, çocukluk, gençlik gibi kişinin hayatının belli dönemlerini ifade edebileceği gibi *çağ*, bir kuşağı, tarihsel bir dönemi karşılayabilir (Çopuroğlu, 2017: 2). Diğer bir deyişle, nostalji kavramı kişisel anılardan kaynaklanmakla birlikte kültürel ve tarihi arka plandan bağımsız düşünülemez.

Fred Davis, *Düne Hasret Duymak: Bir Nostalji Sosyolojisi (Yearning for Yesterday: A Sociology of Nostalgia)* başlıklı çalışmasında üç nostalji türünden söz eder. Basit nostalji (simple nostalgia), her şeyin geçmişte çok daha iyi olduğu kabulünden yola çıkar, bugünü ise olumsuz bir bağlam içinde değerlendirir. Refleksif nostalji (reflexive nostalgia), kişinin kendi nostalji duygusu üzerine düşünmesi şeklinde tanımlanabilir. Kişi nostaljik deneyimine bir başka boyut daha ekler. Yorumlanan nostalji (interpreted nostalgia) tarihsel gerçekliğin ötesindedir. Kişi neden nostaljik hissettiği, bunun geçmişle ilgisinin ne olduğu, belli yerlerde ve anlarda diğerleri bu duygudan uzakken nostaljik hissetmeye neden meyilli olduğu gibi soruların cevabını arar. Bireysel (private) ve kolektif (collective) nostalji ayrımına da dikkat çeken Davis, kolektif nostaljide sembolik objelerin herkes tarafından paylaşıldığını belirtir. Bireysel nostaljide ise sözü edilen objeler ya da anıştırmalar geçmişten kaynaklanır ve kişinin özel hayatına ait biricik referansları vardır (Çopuroğlu, 2017: 22).

Milan Kundera *Bilmemek* başlıklı kitabında nostaljinin etimolojisi üzerinden onun, “doyurulamamış dönüş arzusundan kaynaklanan bir kederi” (2011: 10) ifade ettiğini söyler. Kelimenin diğer dillerdeki kullanım farklılıklarına da değinen yazar³, onun özellikle İspanyolcadaki kullanımı üzerinde durur. Bu dilde *anaranza* kelimesiyle karşılanan nostalji, Latince *ignorare* (bilememek) sözcüğüne dayanmaktadır. Kundera, yaptığı etimolojik tespitlerin neticesinde nostaljiyi *bilmemenin acısı* olarak tanımlar: “Uzaktasın ve ben sana ne olduğunu bilmiyorum. Ülkem uzakta ve ben orada neler olduğunu bilmiyorum.” (2011: 11).

Nostalji kavramı üzerinde duran bir diğer önemli isim de Svetlana Boym'dur. Yazarın *Nostaljinin Geleceği (The Future of Nostalgia)* adlı çalışmasında kavrama ilişkin ortaya koyduğu tespitler bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Nostalji ilk bakışta bir mekân özlemidir ama aslında farklı bir zamana (çocukluk zamanımıza, rüyalarımızın yavaş ritimlerine) duyulan hasrettir. Daha geniş

³ “Avrupalıların çoğu bu temel kavram için Yunanca kökenli bir sözcük (nostalgie, nostalgia), sonra kökü kendi ulusal dillerinden gelen başka sözcükler kullanabiliyorlar: İspanyollar *anaranza* diyor; Portekizliler *saudade* diyor. Bu sözcükler her dilde farklı anlamsal nüansa sahip. Çoğunlukla sadece ülkeye dönüşün olanaksızlığının neden olduğu hüznü belirtiyorlar; sıla hasreti, gurbet acısı. İngilizcedeki *homesickness* ya da Almandadaki *Heimweh*, Hollandacadaki *heimwee*. Ama bu, bu büyük kavramın daraltılması anlamına geliyor. En eski Avrupa dillerinden biri olan İzlandacada iki ayrı terim kullanılıyor: *söknudur*, genel anlamıyla nostalji ve *heimfra*, sıla hasreti. Çekler, Yunancadan alınan nostalji sözcüğünün yanı sıra bu kavram için *stesk* diye kendi isimlerini ve kendi fiillerini de kullanıyorlar.” Bkz. Milan Kundera, *Bilmemek*, Can Yayınları, İstanbul 2011, s.10-11.

anlamda, nostalji, modern zaman fikrine, tarih ve ilerlemenin zamanına karşı bir isyandır. Nostaljik kişiler tarihi silmek ve özel ya da kolektif bir mitolojiye dönüştürmek, zamanı mekân gibi yeniden ziyaret etmek isterler. İnsanlığın başına bela olan zamanın geri çevrilemezliğine boyun eğmeyi reddederler (Boym, 2009: 16). Boym'a göre nostalji, modernliğin yaşıtı, akranıdır. Nostalji ile ilerleme, Jekyll ile Hyde gibidir: Biri diğerinin öteki benliğidir. Nostalji yalnızca yerel özlemin bir ifadesi değil, bizatihi "yerel" ve "evrensel" ayrımını mümkün kılan zaman ve mekâna dair yeni anlayışın sonucudur (Boym, 2009: 17). İnsan yalnız geçmişe nostalji duymaz; nostalji geriye dönük olabileceği gibi ileriye dönük de olabilir. Bugünün ihtiyaçlarınca belirlenen geçmişe dair fanteziler, geleceğin gerçeklikleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Geleceği düşünmek, nostaljik hikayelerimizin sorumluluğunu almamızı sağlar. Bireysel bilinç düzlemiyle sınırlı olan melankolinin aksine, nostalji bireysel biyografi ile gruplar ya da ulusların biyografisi arasındaki, kişisel hafıza ile kolektif hafıza arasındaki ilişkiyi konu alır (Boym, 2009: 17-18).

Boym, iki tür nostaljiden bahseder. Bunlardan ilki *yeniden kurucu nostaljidir* (restorative nostalgia). Yeniden kurucu nostalji *nóstos'u* (ev) vurgular ve yitirilmiş evin tarihasırı bir tarzda yeniden inşasına teşebbüs eder. Burada gelenek ve hakikatle özdeşleşme gerçekleşir. Diğer bir deyişle yeniden kurucu nostalji kendisini nostalji olarak değil, daha ziyade hakikat ve gelenek olarak görür. Buna, mutlak doğru olarak kabul edilen geçmişin ve yitirilmiş evin yeniden inşasına çalışmak denebilir (Boym, 2009: 20). Yeniden kurucu nostaljinin arkasındaki güdü, mesafe ve özlem duygusu değil, daha ziyade geçmişle şimdi arasındaki tarihsel uyumsuzluklara dikkat çeken ve dolayısıyla yeniden kurulmuş geleneğin bütünlüğünü ve sürekliliğini sorgulayanlar hakkında duyulan bir endişedir (Boym, 2009: 81).

İkinci tür nostalji ise *düşünsel nostaljidir* (reflective nostalgia). Düşünsel nostalji ise *algia'ya*, özlem ve yitmeye, hatırlamanın kusurlu sürecine yoğunlaşır (Boym, 2009: 76). Nostaljik başka bir yerin ve zamanın hayali içinde yıkıntılarla, zamanın ve tarihin pasıyla uğraşır (Boym, 2009: 77). Burada özlemin kendisi gelişip serpilir ve -iştihakla, ironikçe, çaresizce- eve dönüşü erteler. Düşünsel nostalji, insan özleminin ve aidiyetin müphemlikleri üzerinde durur. Gece yarısı melankolileri için basit bir bahane değil, olsa olsa etik ve yaratıcı bir meydan okuma sunabilir. Odak noktasında, mutlak hakikat olduğu düşünülen şeyin geri döndürülmesi yoktur, düşünsel nostalji tarih ve zamanın akışı üzerine tefekkürdür. Tarihsel ve bireysel zamanla, geçmişin geri çevrilemezliği ve insanın sınırlılığıyla daha çok ilgilidir. Bireysel ve kültürel hafızaya odaklanmaktadır (2009: 87). Hafızanın parçalanmış fragmanlarından hazzeder ve mekân zamansallaştırır. İronik ve mizahi olabilir. Özlem ile eleştirel düşüncenin birbirine karşıt olmadığını gösterir, zira duygusal hatıralar kişiyi merhamet, yargı ve eleştirel düşünceden kurtaramaz (2009: 88). Gerçek eve dönüşten daha önemli olan hatırlanabilir edebi kaçıştır.

4. İstanbul anlatılarında kente nostaljiyle bakış

Melisa Gürpınar anlatılarında, İstanbul'un dününü ve bugününü nostaljik zihnin projeksiyonuyla ele alır. Bu metinler gündelik yaşamın düşle, şimdiki zamanın geçmişle, şairin bugününü deneyimlediği kentin geçmiş realitesiyle şekillendirilir. Şair anlatıların alanını, Davis'in sözünü ettiği bireysel nostaljiden kolektif nostaljiye doğru genişletir. Bireysel yaşantılardan kültürel hafızaya kapsayıcı bir çerçeve sunar. İstanbul'un değişen çehresi, bu çehredeki bozulma ve bozulmanın geri dönüşsüz bir yıkım halinde tecrübe edilmesi nostalji duygusunu güçlendirir. Anlatılarda Svetlana Boym'un düşünsel nostalji kavramı baskındır. Nitekim bu metinler, tarih ve zamanın akışı üzerine bir tefekkürün tezahürüdür.

İstanbul'da yaşanan kentsel dönüşüm, şehrin yaşadığı son derece hızlı, hatta şehir sakinleri için travmatik olduğu söylenebilecek değişim, kente dair duyarlılığı yüksek olan şairin üzerinde en çok durduğu meselelerden biridir. İstanbul hem kültürel hem de fiziksel bir yoksunluğu yaşamaktadır. Şair, İstanbul'un eski, güzel, müreffeh, görgülü hallerinin bir daha geri gelmeyeceğini bilmektedir. Bu bilgi ise onda bir acıya ve hüzne neden olmaktadır. "Yaşamın hızının arttığı ve tarihsel altüst oluşların yaşandığı bir çağda nostaljinin bir savunma mekanizması olarak kendini göstermesi kaçınılmazdır." (Boym, 2009: 15). Davis'in dikkat çektiği *basit nostalji* kavramı da şairin yaşadığı duygu durumunu açıklamakta yardımcıdır. Anlatıların genelinde geçmişteki her şeyin bugünden çok daha iyi olduğu duygusu hissedilmektedir. Gürpınar, İstanbul'un geçmiş günlerine duyduğu özlemin ağırlığından söz ederken, bu yoğun duygunun kaynağını da sorgular. Yine Davis'in nostalji tanımlarından *yorumlanan nostaljiyi* hatırlatan bu sorgulamanın yanıtını şair olmasında ve artık yaşlanmış olmasında bulur.

Düşünsel nostaljide özlem duygusuyla eleştirel düşünce karşıtlık içinde değildir. Diğer bir deyişle anlatıların kaynağındaki duygular eleştireliliğe engel teşkil etmez. Anlatılarda da güçlü özlem duygusuna rağmen eleştirel ton oldukça yüksektir. Gürpınar bir zamanlar şehirde var olan bağlardan, bahçelerden, yetişen meyve ve sebzelerden, hastalıklara iyi gelen otlardan, bayram ve yılbaşı sofralardan söz eder. Eski İstanbul'un yeme içme kültürünü ve mutfak alışkanlıklarını uzun uzun anlatır. Doğa, mevsimler ve mevsimler üzerinden şekillenen zaman algısı üzerinde özellikle durur. Ona göre geçmiş mevsimleri somut bir konuymuş gibi anlatmak, yok olan doğayı anlama isteğinden kaynaklanır biraz da. Melisa Gürpınar ciddi bir kent duyarlılığına sahiptir ve anlatılar boyunca kentin hoyratça tüketildiğinin altını çizer. Bireyin doğaya karşı duyarsızlaşmasının, günden güne daha da derin bir ilgisizliğe dönüştüğünü belirtir. Bu ilgisizliğin ise kentin iklimine, tarihine, kültürüne ve bizzat ülkenin kendisine karşı duyulan bir yabancılaşmayı ifade ettiğine dikkat çeker. Kentsel dönüşümün şehirde yarattığı tahribat neticesinde bitki örtüsünün bir "kent makyajından" ibaret görülmesi, çarpık kentleşme, küresel ısınma, sel, kuraklık, orman yangınları, erozyon, yoğunlaşan kent nüfusu, teknolojinin sürekli olarak gelişimi gibi meseleler İstanbul'un geçmiş günleriyle kıyaslanarak ele alınır. Şairin geçmiş zamanı mutlak doğrunun ifadesi gibi görmesi *yeniden kurucu nostaljiyi* akla getirir. Kentin dünü ve bugünü arasındaki mukayeseyi geçmişle şimdi arasındaki tarihsel uyumsuzluğu ortaya koymak ve yeniden kurulmuş geleneğin bütünlüğünü ve sürekliliğini sorgulamak amacıyla yaptığı söylenebilir. Gürpınar ayrıca ihtilaller, kardeş kavgaları, enflasyon, terör, politik dincilik ve yabancılaşmadan da yakındır. Sanayileşme, işçi sınıfının durumu ve iç göçü de kentin bugününe ait sorunlar arasında sıralar. Savaşlara, nükleere, kimyasalların doğayı tahrip edecek biçimde kullanılmasına, sanayi artıklarına dair eleştirel bakışını ve karşı duruşunu her yazısında hissettirir. Şair, insanoğlunun para kazanmak ve rant sağlamak adına, mutluluğunu bulduğu ve kendisini özüne en yakın hissettiği doğayı elden çıkardığını, kentin geleceğini de aynı amaçla kurban ettiğini düşünmektedir. Ona göre betonlaşma tarihin kaybıdır. Çıkar grupları, insanların yüzyıllar içinde oluşturdukları kültür mirasını yok etmeye kafayı takmış yeni tanrılardır:

"Dünyaya ve paraya tapan bir mezhep türedi. Onlar sonbaharda hünnap yemese de bir eksiklik duymayacak kadar gelişmiş beğeniler taşıyorlar. Hiçbir yaşama biçimi, iyi bir marka şaraba ulaşmak kadar özendirici değil kuşkusuz." (2008: 26)

Zenginliğe ulaşan insan, kendi yaşam şartlarını iyileştirdikten sonra duyarsızlaşmaya başlar. Kendi iyilik halinin devamı için sürdürdüğü bencilce davranışlarıyla dünyaya verdiği zararın farkına varmaz:

"Zenginleşen insan, dünyadan soğuyor anlaşılır. Ama dünyayı böyle yaşanmaz ve ölmümez kılan nedenleri kendilerinin de yaratmış olabileceği, hiç akıllarına gelmiyor besbelli." (2008: 32)

Gürpınar, dünyada ve İstanbul'da yaşanan değişimin geri dönüşünün olmadığını, kaybolmuş gerçekliğin bilincinde olduğunu neredeyse her metnin sonunda hissettirir. J. G. Hart'ın nostalji kavramını ele alırken dikkat çektiği, zaman ve çağ ayrımını burada görmek mümkündür. Şair bu anlatılarda hem kendi çocukluğunun İstanbul'unu özlemekte (*zaman*) hem de onun 20. yüzyılın başlarında muhafaza edilerek ortalarına dek aktarılabilen çehresini aramaktadır (*çağ*). Şairin özlediği dünyaya yeniden kavuşamayacağını bilincinde olması Boym'un *yeniden kurucu nostalji* kavramıyla uyuşmaktadır. Metinlerde kayıp evin (İstanbul'un) tarihötesi inşası denenmektedir. Boym'un kavramsallaştırmasında nostalji, modernlik ve ilerlemenin öteki beni anlamına gelir. İki kavram da ilerisi dışında bir yön bilmeyen, tekrarlanamayan, geri döndürülemez olanı ifade eder. (Özyürek, 2008: 18). Gürpınar da modernleşmeden ve ilerlemeden nasibini alan kentteki bütün yaşama biçimlerinin değiştiğini, tepetaklak olduğunu söyler (www.dunya.com). Modern zaman fikrine karşı isyan duygusu içinde olan şair yakındığı değişimden kurtulmak, bir düş perdesine dönüşen anların arkasında soluklanmak ister: "Çünkü bendeki İstanbul durmadan anlattığım ve bin bir türlü yorumladığım bir düşe dönüşmüş artık." (Gürpınar, 2009b: 11) Pierre Nora, modern insanların elle tutabilecekleri bir geçmiş duygusunu kaybettiklerini, bu nedenle geçmişe yalnızca arşivlenmiş, yabancılaşmış ya da itaatkârca takip edilen tarihler aracılığıyla erişebildiklerini ifade eder. Nora'nın kendi deyişiyle, "anılar sürekli dilimizin ucunda çünkü artık onlara sahip değiliz." (Özyürek, 2008: 18). Melisa Gürpınar'ın şu sözleri ise bu fikrin başka bir şekilde dile getirilişinden ibarettir:

"Anıları, kapan kurarak zorlukla yakaladığım bir serçeyi severken öldürdüğüm gibi, çoğu kez istemeden yitirdim. Yazıda kalanlarsa, ne yeterince karanlık, ne de yeterince ışıklı sanırım. Araya benim düş gücümün de girdiğini var sayarsak... Belki gerçeğe çok uzak, belki enikonu yakın. Bilmiyorum." (2008: 36)

Anlatıların tamamında şair, içinde yaşadığı modern dünyanın hiç değilse anılarını yok etmesine karşı bir tavır içindedir. Diğer bir deyişle, değişim karşısında duyulan memnuniyetsizlik hissi, nostalji duygusunu tetikleyen faktörlerin en etkililerinden biridir.

Daha önce de değinildiği gibi geçmiş, insanların doğaya karşı daha sorumlu davrandığı, daha dikkatli ve duyarlı olduğu bir dönemi işaret eder. Ne artık o eski doğal güzellikler kalmıştır, ne de o güzelliklerin değerini bilecek bir nesil. Şimdiki çocuklar İngilizceyi çok iyi bilirken ne bir Türkçe çiçek adını ne de onun benliklerindeki nesnel karşılığını anımsayacak durumdadır. Şair sözü edilen duyarsızlaşmanın sebeplerini küreselleşmede arar:

"Demek ki yitirdiğimiz yalnızca doğaya ait değerler değil. Bir kente -köy de olabilir-, onun iklimine, tarihine, kültürüne, giderek bir ülkeye ait olduğunun bilincine de uzaklaşmış bu toplum. Bu, küreselleşmenin, gelişmekte olan ülkelerde yarattığı ilk körlük, ilk duyarsızlık mıdır acaba?" (2008: 54)

İstanbul'un denizi de artık canlıların yaşam alanı olmaktan çıkmış, zehirlenmiş bir denizdir. Kent insanının denizle kurduğu ilişki bu nedenle değişmiştir. Denizin temiz olduğu zamanlarda hem balık çeşitliliği fazladır hem de insanların günlük rutinlerinde yüzmek, sandalla gezintiye (lüfere) çıkmak gibi eylemler vardır. Diğer bir deyişle, şehrin en önemli unsuru olan denizin hayatın daha çok içinde olduğu zamanlardır bunlar. Gürpınar'a göre insanlığın uygarlaşması, bombalarını ve nükleer silahlarını okyanusta denemesi, uzay dönüşü kapsüllerin denize inmesi ve bunların neticesinde de teknoloji ürünleri ve sanayi artıklarıyla denizi zehirleyip öldürmesi bugün gelinen durumu hazırlamıştır:

"Evet, öldürdü. Eğer öyle olmasaydı, ben şimdi oltalarını hazırlıyor olmaz mıydım evde. Denizle birlikte ölen balıklardan biri, belki de benim sinek iğneme yaklaşıyordu. Koca kafalı aptal bir mezgitti

örneğin, ağzı yırtılıp kaçacaktı. Ben onu avlayabilseydim, neslini tüketmezdim kuşkusuz. Bir beslenme zincirinin içinde, sürüp gidecekti işte yaşama uğraşımız. Olmadı.” (2008: 58)

Şair bir zamanlar her semti bostanlarla çevrili olan İstanbul’da yazın, mevsim meyve ve sebzelerinin manavlarda ya da eşekli seyyar satıcıların küfelerinde görünmesiyle başladığını anlatır. Topatan kavunu, kızartma kokuları, bahçelerde bodur ağaçların altında yanan ampullerle kuşanan kent ve kent sakinleri masalsı bir atmosfer içinde verilir:

“Bahçelerde bodur ağaçların altındaki çıplak ampuller hep yanar, babalar atlet fanilalarını bir üniforma gibi hiç üzerlerinden çıkarmadan, sessizce Marmara şarabı içerlerdi (...) Bordamıza, boş raki şişesinden tahta plaj taknyasına kadar her şey usul usul dokunurdu. Balık tutarken iyot kokusuyla sarhoşlandığımızdan olacak, biz bunu hiç yadırgamazdık.

Yaz özellikle azınlıkların ve âşıkların Adalar’a akın ettikleri bir mevsimdi. İlkbaharda ada vapurundan mimozalarla inen gürültücü adaların yerini, kalabalık vapurların en kuytu yerini seçen âşıkların sessizliği aldı mı, yaz gelmiş sayılırdı artık. Bitmeyen, sonsuz yazın büyüsiyle, ada dönüşünde ellerindeki yasemin demetiyle, taçlandırıldıkları bağlılık yeminlerini belki de.” (2008: 80-81)

Şairin bu tasvirinde sosyal gerçeklik masalsılaştırılmış, anımsamanın düşsel atmosferinde belirsizleşmiştir. Nitekim düşünsel nostalji hafızanın parçalanmış fragmanlarından hazzeden nostaljik bakışın mekânı zamansallaştırdığını söylemektedir. İstanbul bir mekân olarak zamansallaşır ve anılar yoluyla ziyaret edilebilir hale gelir. Şair İstanbul’u anlatan yazılarında amacının unutulmuş düşlerin, anımsananların, söylentilerin bir potada eritilerek genç kuşaklara masal tadında sunulması olduğunu dile getirmektedir (2009b: 12). Gürpınar devam eder. Bu dönemde turfanda bir yiyeceği alabilmenin dönemin palazlanmış şeker demir krallarının ve dünya savaşı yıllarında çoğalmış karaborsacıların harcı olduğunu anlatır. Bu yıllar soylu İstanbulluların da henüz çok tutumlu olduğu yıllardır. Vapur iskelelerinden suya atlayan çoğu taşralı çocuklar sayılmazsa yaz ilerlemeden kimse denize girmez. Bugünün çocukları yaz sonunda Adalar’dan kente inen kocayemiş sepetlerini de hiç görmemiştir. Çünkü yarım yüzyıl içinde, değil ekip biçecek, ayak basacak toprak kalmamıştır. Yarım yüzyıl öncesinde insanlar doğayla iç içe yaşarken, yeşile ve maviye doyarken bugün insanın doğayla ilişkisi sona ermiş vaziyettedir. O yaz mevsimleri, o deniz, o kocayemiş sepetleri artık yoktur. Geri dönüşsüz bir kayıptır bu. Söz konusu duygu durumu da düşünsel nostaljiye uygundur. Bir zamanlar var olanların bugünde olmayışının verdiği acı ve özlem yeşertilir. Umutsuzluk büyütülür:

“Bugünden sonra artık bu bahçeler, yarına hazırlanan insanlarla paylaşılacak. Kimileri gidecek, kimileri biraz daha uzunca bir süre kalır gibi olacak ama onlar da yerlerini başkalarına bırakacaklar. Ve şu görünmeyen meyva ağaçları, kesilecekleri güne kadar, bu kentte yaşayan insanlar için, ellerinden geleni yapacaklar. Sonra bir gün, milyonlarcası birden kesilecekler. Yerlerini yeni insanlara, yeni evlere bırakmak için.” (1992: 19)

Gürpınar’ın anlatılarında üzerinde ısrarla durduğu bir diğer mesele de iç göçtür. İç göç kentteki sosyal ve kültürel yapı üzerinde etkili olmuş, şairin kentle ilgili eleştirilerinin odağına yerleşmiştir. Gürpınar’a göre Anadolu coğrafyasının insanı, yoğunlaşmış bir yıldız gibi tehlikeli boyutlarda gelip yerleşmiştir kente. Bunun sonucunda da pek çok yaşama kültürü, birbirini ezmeye, sıkıştırmaya başlamıştır. Ancak şair bunu zamanla kabul etmiştir:

“[Gürpınar] geçmiş zamanın İstanbul’unu anıp değişime direnmek ve yeniyi yok saymak yerine onlarla birlikte var olmayı tercih eder. Bundan sonra zihninde şekillenen kent imgesinde, göçmenlerin ve taşralının da ayrı düşünülmemeyeceğini ve İstanbul’un böyle çoğulcu bir kimlik kazandığını duyurur.” (Aydın, 2017: 244)

Şair yalnızca bu konuda değil kentin geçirdiği diğer değişimler karşısında da aynı tavrı sergiler. İsyanı zaman içinde zorunlu bir kabule dönmüştür. Kabul etmek zorunda kalmak ise değişimi benimsemek ve

özümsemek anlamına gelmez. Şair bu nedenle çareyi anılara sığınmakta bulmuş, geçmiş günleri hatırlamak ve yazmak sancılı da olsa eylemin iyileştirici yanı ağır basmıştır:

“Kentin içindeki kimliğini bir ev sahibi olarak dile getirse de kendi payına düşen değişime alışamaz. Onu mutsuz eden İstanbul'un taşralıya açılması değil; gelen nüfusa yer açmak ve daha çok kazanmak uğruna heba edilen ahşap evler, bunların yerine beton yığınlarının dikilmesidir. Şiirlerinde bir metafora dönüşen ahşap evden ve bahçelerden kopup bir apartman dairesinde yaşama mecburiyetinde olması onu sınırlandırır. Kurduğu 'iskete kuşu' bağdaştırmasıyla doğasından koparılmış olmanın yarattığı yabancılaşmayı imler. Kente sahip çıkan bir İstanbullu olarak kendini, göğü görünmez kılacak derecede yükselen binaların içine sığınmış, diğer yandan yönünü kaybetmiş bir şekilde çizer.” (Aydın, 2017: 244-45)

Gürpınar'ın kente göç yoluyla gelen Anadolu insanıyla kurabildiği tek ortaklık da nostalji duygusunda kendini gösterir. Göç edenler de tıpkı eski İstanbul kızları gibi, geride bıraktıklarının anılarıyla yaşamaktadır. Gönülleri buldukları yerden çok uzaktadır. Kentsoylu İstanbullular şehrin eski günlerine nostaljiyle bakarken, göç ederek o zamana dek var oldukları, var ettikleri mekanları bırakıp gelenler de arkalarında kalan yaşam alanları için benzer duygular içindedirler (2008: 81).

Gürpınar sanayileşmenin, işçi sınıfının sorunlarının ve iç göçün İstanbul'un çehresini geri dönüşsüz biçimde değiştirdiğini düşünür. Kent yaşamının tüm pratikleri bunların neticesinde farklılaşmış, zarara uğramıştır. Şairin 20. yüzyılın ilk yarısı ve sonrasını tahayyül edişinde kolektif hafızanın unsurlarına göndermeler bulunmaktadır:

“(…) Ne miting, ne grev, ne bar, ne müzik, ne restoran var kentte. Birkaç statta top oynanıyor, o kadar. Emekliler kayıkla balığa çıkıyor, tavla oynuyor. Orta yaşlılar, Boğaz vapuruyla Kavaklar'a gidiyorlar her hafta sonlarında, gençler ise plaja. Eğlencenin ve eğlenmenin, -bayram yerleri, cambaz ve hokkabaz dışında- bir anlamda ayıp ve günah olduğu, kadınların ancak düğünlerde, hamamda ve genç Cumhuriyet'in okullarında yeni yeni ortaya çıktığı, erkeklerin saza gittiği için hovarda sayıldığı, 20. yüzyılın ilk yarısı ve sonrası...” (2008: 79)

İç göçün kent üzerindeki olumsuz etkisi yalnızca İstanbul'u çirkin apartmanların, eski ve pis vapurlar ile trenlerin kenti yapması değil, aynı zamanda değişen sınıfsal yapılanmaların da etkisiyle bir restoranlar kentine dönüştürmesidir. Yeme içme kültürünü ve adabını sahiplenebileceği en kolay değer olarak gören yükselen burjuvazi kentte sayısız yeni mekânın açılmasına yol açmıştır (2008: 91). İstanbulluların tatil ve yeme içme alışkanlıklarını anlatır. Şehrin yeme içme kültüründe yaşanan farklılaşmayı, İstanbul'un gündelik hayatını etkileyen ve onu dönüştüren mevzulardan biri olması nedeniyle son derece önemli bulur. Osmanlı mutfağı ve Anadolu'nun yöresel mutfağı kentle tanışmış, Türkiye kendi kendine yeten bir tarım ülkesiyken en temel besin ürünlerini dahi ithal etmek zorunda kalmış, ibadet, ikram, yardımlaşma hedefinden sapmış (kent alanlarına yerleştirilen halka açık iftar sofraları) ve kapitalizm ile onun güdümünde işleyen siyasetin icraatlarına karşı yaşanan duyarsızlaşma gitgide büyümüştür. Şair şehrin tamamının yoksulluk, çok büyük bir kısmının ise açlık sınırında yaşadığına da dikkat çekmektedir.

Gürpınar'ın “birey olmalarına izin verilmemiş, olanak sağlanmamış, feodal düzen kalıntısı yığınlar” şeklinde tanımladığı grup kentte de köyde de durmadan çekirdek yemektir. Bunun için sokaklar, caddeler, parklar, gazinolar, sinemalar çöplerle ve kabuklarla sıvalıdır. Bunun altında, binlerce yıl öncesinden kalma ham bir özgürlük duygusunun yattığını düşünen şair, üretimi olmayan insanın yaşama alışkanlıklarının da hoyratça kirletmelerle biçimlendiğini ifade etmektedir (2008: 42).

Melisa Gürpınar'ın anlatılarda İstanbul'un sağlık, eğitim, altyapı gibi ikincil sorunlarına yer verdiği de görülmektedir. Yarım yüzyıl öncesinin İstanbul'u dünyanın en az ışıklandırılmış kentlerinden biridir.

Karanlıkla cezalandırılmış gibi görünen kentte özellikle kadınlara ve çocuklara gece hayatı yasaktır. Özellikle çocuklar, bahçelerde dolaştığı söylenen hırsızlar ve hayaletlerle, su içmeye kuyu başlarına inen cinlerle korkutulur. İnsanlar kendilerine uğursuzluk getirmemek için aynaya dahi bakmaz (2008: 124). İstanbul artık yaşadığı değişimin tesiriyle ışıklı ve bir yüzüyle de çok zengin bir kent görünümündedir, ancak tarihsel varlığını yitirmekte ve uygar dünya içindeki yeri kararmaktadır (2008: 135). Bir köy-kent olarak adlandırılabilir İstanbul, her yönüyle ülkenin simgesi konumundadır. Diğer bir deyişle, bu köy-kentin her köşesinde Türkiye'nin başka bir kenti ve başka bir kültürü, töresi soluk alıp vermektedir (2009a: 139).

Şair Demokrat Parti'nin iktidarda olduğu 1950'li yılları ve iktidarın kent politikalarının İstanbul üzerindeki etkisini de süregelen eleştirilerine ekler. İstanbul'da gelişmiş ülkelerin gereksindiği montaj ve yedek parça sanayiinin kurulmasına hazırlık amacıyla yeni yollar açılmakta, bu yolların açılabilmesi içinse mescitler, türbeler, çeşmeler, mezarlıklar da dahil olmak üzere, kent insanının nefes aldığı alanlar yok edilmektedir. O vakitler bu tarih ve kültür kıyımının nasıl ve ne kadar süreceğini, felaketin boyutlarını kestiremediklerini ekler şair. Bunun yanında bireysel yıkımlara da dikkat çeker. Söz gelimi kendi ailesi sınıf düşerek yoksullaşmıştır. Bir kuşak öncesinin hayatıyla gün arasında çok büyük bir uçurum vardır:

“Acıbadem'de 1950'de bir 'konak yavrusu' denilen türden tahta ev satın almak, onun iki dönümcük küçük bahçesine tıklıp kalmak, bir utanç konusu büyükannem için. Kızıltoprak, Sultanahmet ve Yerebatan'dan geçmek bile istemiyor kırgınlıkları nedeniyle.” (2008: 127)

Açılan yolların çoğalması, ara sokaklara kadar asfalt ve altyapının döşenmesi, kentin yerli yabancı arabalarla dolmasıyla kentin bozulma süreci devam eder. Bitki örtüsü ve tarihsel doku betonların altında kalır. Çirkin bir insanlık macerası sahneye konur. Kıran kırana yağmalanır kent. Soylu İstanbullular ise unutulup giderler (2008: 133). Buraya kadar sıralanan, doğada, kentin kültürel ve fiziki yapısında yaşanan bozulmalara getirilen eleştiriler ile eleştirilerin dile getiriliş şekli de düşünsel nostalji kavramıyla okunabilir. Bireysel ve kolektif hafızanın en azından yazı yoluyla korunması amaçlanır. Aynı mevzuların tekrar tekrar ele alınması da şairin zamanın geri çevrilemezliğine boyun eğmemek için takındığı bir tavidir. Başka bir yerin ve zamanın hayali içinde yıkıntularla, zaman ve tarihin pasıyla uğraşan bir nostaljiktir o; özlem ve yitirmeye, hatırlamanın kusurlu sürecine yoğunlaşır:

“Bir gün küçük bir sepet kocayemiş almıştık Ada İskelesi'nden. Başka bir gün Tarabya'dan ahududu, Osmanlı çileği... Nerede onlar şimdi? Bulduğumuz her şeyi paylaşır ikram ederdik. Sakız reçeli, yanında su... Dağıttırdık helvayı aşureyi. Neredeyse kiloyla alınır bir zamanlar çam fıstıkları, eğer yoksa bahçede ulu bir fıstık çamı. Sanırdınız ki bizden zengini yoktu. Küçük şeylerle gönlünü de zengin tutma becerisini gösteren eski usul bir görgülülüktü bu.” (2008: 188)

Aşağıdaki pasaj ise düşünsel nostaljide eve dönüşü erteleme ve aidiyetin müphemleşmesine güzel bir örnektir. Zaman zaman İstanbul'u sevmekten yorulduğunu hisseder şair. Kenti anıların düş ve gerçekle kaynaşan aynasında yeniden görmeye çalışmak ona beyhude bir çaba gibi görünür. Kaybedilenler geri dönmeyecektir. Ayrıca, nostaljinin tarihsel gerçekliği mitleştirilmesi şairin kendisi tarafından da dile getirilir. Onun bu anlatılarla yapmaya çalıştığı İstanbul'u bir tarih ve masal olarak anlamlandırmak, böylelikle de zamanı mekân gibi ziyaret edilebilir kılmaktır:

“Böyle bir küresel ortamda, İstanbul gibi bir kenti sevmekten vazgeçmenin, bugün görülen yaşanan bir kent olarak değil de, bir yaşama kültürü, bir iklim, bir coğrafya, bir tarih ve masal olarak İstanbul'u anlamlandırmaya çalışın zavallı yüreğimi susturmanın, zamanı gelmedi mi sizce? Bahçeleri anlatmanın ne gereği var, bilen mi kaldı çiçek adlarını? Mevsimlerin bahçelere nasıl dokunduğunu hayat bilgisi kitapları bile anlatamaz artık çocuklarımıza. Ağacı toprağı tanımayan kuşakların sevgi dağarcığına, çoktan kaskatı betonlar döküldü. Kar ise zaten kimseye göstermiyor kendini artık

İstanbul'da. Bütün yoksunluklarımızı daha da açığa çıkaran ama bir sevinç yükü gibi çatıya yığılan karı da özleyecek lüksümüz yok. Tek bir nostaljik tramvayın çançanlarıyla kenti uyandırabilmek mümkün mü bugün?" (2008: 213)

Son olarak, nostalji kavramı Türkçenin müstesna sözcüklerinden *hüzünü* anmayı da gerektirmektedir. Melisa Gürpınar için *hüzün* nostaljik duygunun bir sonucudur. "Hüzün Kentlidir" başlıklı yazısında kent yaşamında hüznün duygusunu yaşayabilmenin bile bir lükse dönüştüğünden söz eder. Kentte yaşayan insanları sarmalayan yaşama biçimi, yalın ve içtenlikli değildir. Bireyi her anlamda çağdaş hayatın ona yüklediği sorumluluklarla boğuşturan sistemde, kimsenin bu duyguyu yaşayacak vakti yoktur. Kent insanına zamanla yarışmak, acımasız iletişim ağı içinde çırpınmak, dünyanın bin bir türlü haline tanıklık etmek gerilim ve ilgisizlikten başka bir şey kazandırmaz. İstanbul'da, kişi başına düşen yeşil alanın yok denecek kadar azlığı, kültür tüketiminin yetersizliği, adaletsizlik, deprem gerçeği, ekonomik krizler, muhtemel savaş senaryoları, caddelerde kol gezen suç ve suçlular arasında hüznün duygusunu yaşamak lükse dönüşmektedir. Oysa hüznün kentin ve kentte yaşayanların ayrılmaz bir parçasıdır (2008: 136-37). Orhan Pamuk da *İstanbul: Hatıralar ve Şehir* başlıklı kitabında hüznü İstanbul ile ilişkilendirir. Hüznü melankoliden ayıran şey, tek bir kişinin duyduğu melankoli değil, milyonlarca kişinin ortaklaşa hissettiği bir kara duygu olmasıdır. Bu duygu şehirle içinde yaşayanları birleştiren benzersiz bir duygudur (Pamuk, 2010: 92).

Türk edebiyatında geçmişten bugüne İstanbul'la özdeşleşmiş birçok yazar ve şair bulunmaktadır. Bunların arasında Nedim, Yahya Kemal, Abdülhak Şinasi Hisar, Ahmet Hamdi Tanpınar, Samiha Ayverdi, Sait Faik ve Selim İleri ilk akla gelen isimlerdendir. 1950 sonrası dönem içinde Melisa Gürpınar'ı özel bir yere koymak gerekmektedir. Zira o, "devraldığı yaşama kültürüyle beraber kendi iç deneyimlerinden, anılarından yola çıkarak, bir gerçekçilik duygusunu da kaybetmeden az rastlanır duyarlıklarla eşsiz denemeler kaleme al[mıştır]" (Kahraman, 2010: 153).

5. Sonuç

Anımsama, geçmiş zamanı hatırlayış, bugünden düne bakış Melisa Gürpınar'ın İstanbul anlatılarının odak noktasını oluşturmaktadır. Yazma süreci sancılı ve acı verici olsa da şair bu anlatılarda anılardan kaçmanın imkansızlığını, geçmiş yaşantıları dile dökmenin kaçınılmazlığını dile getirmiştir. İstanbul anımsamanın başat öznesidir. Gürpınar için doğup büyüdüğü, ait hissettiği bu kentin yıllar içinde geçirdiği değişimi anlatmak bu kenti yeniden var etmek anlamına da gelmektedir. Bu saikle İstanbul anlatılarında kenti tüm yönleriyle ele alır, onun değişen yüzlerini işler. Toplumsal hayat, günlük yaşam pratikleri, gelenek ve görenekler, kent insanının doğadan kopuşu gibi konular yitirilen ve özlenen değerler olarak ele alınırlar. Bu nedenle metinlerin nostalji kavramı ışığında incelenmesi uygundur. Zaman, yaşlılık, ölüm, kentli bir duygu olduğunu düşündüğü hüznün, şiir ve şairin kentle buluşması da anlatılardaki nostalji duygusunu besleyen yardımcı temlerdir. Şair kaynağını gerçeklikten almakla birlikte düşle, belirsizlikle silikleşen anılarla meşguldür. Hatırlamanın netlikten uzak yapısına yoğunlaşmaktadır. Anlatılar buradan hareketle, Svetlana Boym'un yeniden kurucu nostalji ve düşünsel nostalji kavramlarıyla okunduğunda zengin çıkarımlara varılabilmektedir. Özellikle anlatılara yansıyan baskın duygu durumunun düşünsel nostaljiyle açıklanabildiği görülmektedir. Anlatılarda İstanbul tarihi özel bir mitolojiye dönüştürülür. Modern zaman fikrinden ve ilerlemeden yakınırlar. Nostaljik zihnin özlem duygusu bireysel ve kültürel hafızaya bağlanır. Gürpınar kültür yoksunlaşması içinde olduğunu düşündüğü İstanbul'u anlatırken eleştirel bir dil ve üslup kullanır. Eleştirelilik umutsuzluk ve çaresizlik duygularıyla yan yanadır. Çaresizlik düşünsel nostaljide nostaljik zihnin *nostos'tan* (eve dönüş) çok *algos'a* (acı, keder) odaklanmasından kaynaklanmaktadır. Kaybedilen zamanın geri getirilemeyecek olmasının geleceğe bakışı da şekillendirdiği, kayıptan duyulan kederin ifadesine yoğunlaşıldığı

görülmektedir. Metinlerde düşünsel nostaljinin detaycılığı da kendini hissettirir. Kent kültürüne ve bireysel hafızaya dair unsurların son derece detaylı bir biçimde, yer yer tekrarlarla aktarıldığı görülmektedir.

Hem Doğulu hem kadın hem de şair olmanın bir cellâdın ipiyle üç kere asılmak olduğunu söyleyen şaire göre direnebilmek bütün kırılğan mevzuları incitmeden şiire dönüştürebilmekten geçer. Anlatılarına sinen nostaljik bakış bir tür zorunluluk, kendi ifadesiyle hem Doğulu hem şair hem de kadın olmasının onu içine hapsettiği kaçınılmaz bir duygu durumu ve anlatı izleği olarak görülebilir.

Kaynakça

- Aydın, Sena (2017), *Melisa Gürpınar'ın Hayatı, Edebî Fikirleri ve Şiirleri (1941-2014)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Boym, Svetlana (2009), *Nostaljinin Geleceği*, çev. Ferit Burak Aydar, İstanbul: Metis.
- Calvino, Italo (2014), *Görünmez Kentler*, çev. Işıl Saatçioğlu, İstanbul: Yapı Kredi.
- Çopuroğlu, Büşra (2017), *Cities Of Nostalgia: Collision Of Past, Present And Memory in Space in Nostalgia, The Black Book and Ignorance*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- FioRito TA and Routledge C (2020), "Is Nostalgia a Past or Future-Oriented Experience? Affective, Behavioral, Social Cognitive, and Neuroscientific Evidence", *Frontiers in Psychology*. 11:1133.
- Gürpınar, Melisa (1992), *Yeni Zaman Eski Hayat*, İstanbul: Yapı Kredi.
- Gürpınar, Melisa (2008), *Dul Evinde İncesaz, İstanbul Anlatıları*, İstanbul: Gürer.
- Gürpınar, Melisa (2009a), *Mühür Kesesi, İstanbul Anlatıları*, İstanbul: Gürer.
- Gürpınar, Melisa (2009b), *Çamlıca'dan Yeldeğirmeni'ne Rüzgârın Peşinde*, İstanbul: Heyamola.
- Kahraman, Alim (2010), "İstanbul ve Edebiyat", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, Cilt 8 Sayı 16, ss. 149-170.
- Kundera, Milan (2011), *Bilmemek*, çev. Aysel Bora, İstanbul: Can.
- Özyürek, Esra (2008), *Modernlik Nostaljisi, Kemalizm, Laiklik ve Gündelik Hayatta Siyaset*, çev. Ferit Burak Aydar, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Pamuk, Orhan (2010), *İstanbul: Hatıralar ve Şehir*, İstanbul: İletişim.
- Sezer, S. (2 Şubat 2022). *Kaybolan bir kente ağıt...İnsanokur*. <https://www.insanokur.org/dul-evinde-incesaz-melisa-gurpinar-kaybolan-bir-kente-agit/>
- Şüyün F. (2 Şubat 2022). *Onlar, geçmiş zaman düşüdü*. Dünya. <https://www.dunya.com/ozel-dosya/quotonlar-gecmis-zaman-dusuyduquot-haberi-153254>
- Tanzimat'tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi Cilt:1* (2010), "Melisa Gürpınar", İstanbul: Yapı Kredi.
- Wildschut T and Sedikides C vd. (2006), "Nostalgia: Content, Triggers, Functions", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 91, No.5, 975-993.

27. Reşat Nuri Güntekin'in 'Bayramlık Çehre' adlı hikâyesinin tahlili (Latin harflerine aktarımı)¹

Zehra ERGEÇ²

APA: Ergeç, Z. (2022). Reşat Nuri Güntekin'in 'Bayramlık Çehre' adlı hikâyesinin tahlili (Latin harflerine aktarımı). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 407-415. DOI: 10.29000/rumelide.1105399.

Öz

Cumhuriyet Dönemi Türk yazarlarının önde gelen isimlerinden olan Reşat Nuri Güntekin (25 Kasım 1889- 7 Aralık 1956), yayımlanmış yedi adet hikâye kitabıyla Türk hikâyeciliğinin gelişiminde önemli bir konumda yer alır. Yazarın yayımlanmış hikâye kitaplarının haricinde çeşitli gazete ve mecmualarda yayımlanmış ancak kitaplarına dâhil edilmemiş birçok hikâyesi de mevcuttur. Yazar, hikâyelerini kimi zaman Reşat Nuri imzasıyla kimi zaman da “Ağustos Böceği, Ateş Böceği, Cemil Nimet, Çiğdem, Hayrettin Rüştü, R.N., Karakuş, Saksığan, Mehmet Ferit, Fakir, Sermet Ferit, Yıldız Böceği, (***, **, * sembollerini)” gibi müstear isimlerle yayımlamıştır. 12 Nisan 1923'te yayın hayatına başlayıp 25 Eylül 1924'te kapanan Kelebek mecmuasında, Yıldız Böceği müstear ismiyle yayımladığı 'Bayramlık Çehre' adlı hikâyesi, yazarın hikâye kitapları içerisinde yer almamış ve Latin harflerine aktarılmamıştır. Çalışmamızda, Reşat Nuri Güntekin'in 'Bayramlık Çehre' adlı hikâyesi, Latin harflerine aktarılarak yapı, tema ve anlatım tekniği açısından incelenmiştir. Ressamın atölyesinde yaşanan bir kesiti aktaran 'Bayramlık Çehre', (Maupassant tarzı) 'olay hikâyesi' türünde kaleme alınmıştır. Reşat Nuri Güntekin'in hikâyelerinin genelinde önemli yer tutan mizah unsuru, 'Bayramlık Çehre' adlı hikâyesinde de yer almıştır. Güntekin, Batılı yaşam tarzının toplumdaki yansımalarından biri olan portre yaptırma eğilimini 'Bayramlık Çehre' adlı hikâyesinde ironik bir şekilde ele almıştır. Yazar, söz konusu hikâyesinde, portre yaptırma meselesi ekseninde kadın-erkek ilişkisindeki çatışmaları mizahi bir üslupla gözler önüne sermiştir.

Anahtar kelimeler: 'Bayramlık Çehre', Reşat Nuri Güntekin, hikâye

Analysis of Reşat Nuri Güntekin's story 'Bayramlık Çehre' (Latin letters translation)

Abstract

Reşat Nuri Güntekin (25 November 1889- 7 December 1956), one of the leading names of the Turkish authors of the Republican Period, takes an important position in the development of Turkish storytelling with the seven published story books. Apart from the author's story books, there are many stories published in various newspapers and magazines but not included in the books. The author has sometimes published his stories with the signatures of Reşat Nuri, such as “Ağustos Böceği, Ateş Böceği, Cemil Nimet, Çiğdem, Hayrettin Rüştü, R.N., Karakuş, Saksığan, Mehmet Ferit, Fakir, Sermet Ferit, Yıldız Böceği, (***, **, * symbols)”. The story titled 'Bayramlık Çehre' published in the

¹ Bu çalışma, 18-19 Mayıs 2017 tarihlerinde Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesinde düzenlenen “Uluslararası 40 Yıl Üsküp Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Sempozyumu”nda, “Reşat Nuri Güntekin'in Hikâyeciliği ve 'Bayramlık Çehre' Adlı Hikâyesinin Tahlili (Latin Harflerine Aktarılması-İncelenmesi)” başlığı altında sunulmuş ancak tam metni basılmamış bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Öğr. Gör. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Rektörlük Türk Dili (Kilis, Türkiye), ergec_zehra@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6949-9124 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.01.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1105399]

name of Yıldız Böceği in the Kelebek magazine, which started its publication on April 12, 1923 and closed on September 25, 1924, was not included in the author's story books and was not translated into Latin letters. In our study, Reşat Nuri Güntekin's story 'Bayramlık Çehre' was translated into Latin letters and analyzed in terms of structure, theme and expression technique. The story called 'Bayramlık Çehre,' which conveys a cross section of the painter's workshop, was written in the genre of 'event story'. The humor element, which has an important place in Reşat Nuri Güntekin's stories, also took place in his story called 'Bayramlık Çehre'. Güntekin has ironically handled the tendency to have portraits made, which is one of the reflections of the Western lifestyle in society, in his story 'Bayramlık Çehre'. In the aforementioned his story, the author humorously reveals the conflicts in the relationship between men and women on the axis of the issue of having a portrait made.

Keywords: Bayramlık Çehre, Reşat Nuri Güntekin, story

1. Giriş

Hikâye üzerine çeşitli tanımlamalar bulunur. Arapça "ha-ke-ve" kökünden türemiş bir kelime olan "hikâye" kelimesi, Arapça'da "fi'len yahut kavlen bir nesneyi taklit etmek", "eğlendirmek maksadıyla taklit", "bir fiilin taklidi", "bir metnin kopyasını çıkartmak", "bir nesneye benzemek", "bir sürü haberi nakil ve rivayet eylemek", "bir kimseden bir sözü nakletmek" gibi anlamlar yüklenmiştir.

Fevziye Abdullah Tansel, hikâyenin "Arapça hakeve kökünden" türetildiğini belirttikten sonra bu kelimenin "anlatma, benzetme, tarih, destan, kıssa, masal, rivâyet" mânâlarını da ifade ettiğini sözlerine ekler (1970, s.231).

Kelime anlamı bu şekilde verilen hikâye, bir edebî tür olarak ise farklı biçimlerde tanımlanır. D. Mehmet Doğan, hikâyeyi "1. Olmuş veya olması mümkün olayları yazılı veya sözlü olarak anlatma. 2. Bu şekilde anlatılan olay, mesel, kıssa. 3. Anlatma, nakletme. 4. Olmuş veya olması mümkün olayların anlatılması esasına dayanan edebî tür." şeklinde tanımlar (1990, s.476).

Atilla Özkırımlı, hikâyenin "gözlem ya da tasarlama ürünü bir olayı anlatan yazı" türü olduğunu ifade eder (1991, s.84).

Fevziye Abdullah Tansel'e göre ise hikâye, "en basit mânâsıyla vak'a demektir; vak'alarla, hikâye yolu ile anlatma, en eski ifade nevi'lerinden biri olup, maksadı dinleyenleri düşündürmekten çok heyecanlandırmaktır; vak'alar, uyandırdıkları heyecan yüzünden alâkayı artırarak ifadeye çekicilik kazandırır" (1970, s.231).

Hikâyeyi, gerçekleşmiş ya da gerçekleşmesi mümkün olayları kişi, zaman ve mekâna bağlı olarak farklı bir kurguyla anlatan tür olarak genel bir şekilde tanımlayabiliriz.

Hikâye geleneği Türk edebiyatında, halk hikâyeleri, evliya menkıbeleri, Kur'an-ı Kerim'den alınan kıssalar, Dede Korkut hikâyeleri, meddah hikâyeleri gibi gerek sözlü gerekse yazılı tarzda manzum ve mensur şekilde yer alır. Buna karşılık Tanzimat'la başlayan tercüme ve öncü yazarlarımızın ilk hikâye türünü vermeye başlamalarından sonra, Batılı anlamdaki hikâyecilik kavramı, edebiyatımızda yer bulur.

Tanzimat döneminde hikâye bir yandan geleneksel tahkiye yöntemleriyle bağını devam ettirmiş diğer yandan da yeni değişikliklere göz kırpmaya başlamıştır. 1790'larda yazılan ancak 1868'de yayınlanan Giritli Aziz Efendi'nin Muhayyelât-ı Aziz Efendi adlı hikâyesi, geleneksel hikâye ile modern hikâye

arasındaki geçişi temsil eden eserdir. 1871'de yayımlanan Emin Nihat'ın Müsâmeretnâme'si de çerçeve hikâye geleneğini içinde barındıran ilk hikâye denemeleri arasında kendini gösterir. Batılı anlamda hikâye türünün ilk örneğini, Ahmet Mithat Efendi, Letâif-i Rivâyât adlı eseri verir. Ahmet Mithat Efendi'yi bu dönemde Sami Paşazâde Sezâi, Nabızâde Nazım, Recâizâde Mahmut Ekrem gibi yazarlar takip eder.

Türk edebiyatı, Tanzimat'la birlikte Batılı tarzda hikâye türü ile tanışmasının ardından, Servet-i Fünûn döneminde daha yetkin ve hikâye örneklerine kavuşur. Bu dönemde yeni bir tür olarak ağırlığını hissettirmeye başlayan hikâye alanında Halit Ziya Uşaklıgil, Mehmet Rauf, Hüseyin Cahit Yalçın gibi yazarlar eser verir. Bu yazarlar, tıpkı Tanzimat yazarları gibi Fransız edebiyatını örnek almışlar ancak onların aksine daha çok ferdi konulara yönelmişlerdir.

Fecr-i Âti döneminde Cemil Süleyman Alyanakoğlu ve İzzet Melih Devrim hikâye türünde eser vermiştir.

Milli Edebiyat döneminde ise içinde buldukları dönem dolayısıyla sosyal konulara yönelen ve daha realist bir üslupla eser veren yazarlardan Ahmet Hikmet Müftüoğlu, Halide Edip Adıvar, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Refik Halit Karay, Ömer Seyfettin ve Reşat Nuri Güntekin, hikâye türünde eser vermiştir. Bu döneme kadar sadece hikâye türünde eser vererek hikâyeciliği meslek edinen ilk yazarımız Ömer Seyfettin'dir. Onun haricinde Türk edebiyatında hikâye türünde eser veren yazarlar, genellikle başka edebi türlerde de eser vermiştir. Bu yazarlar arasında Reşat Nuri Güntekin de gösterilebilir.

2. Reşat Nuri Güntekin'in hayatı ve edebî kişiliği

25 Kasım 1889 tarihinde İstanbul Üsküdar'da dünyaya gelen ve asıl adı Mehmet Reşat olan Reşat Nuri Güntekin'in babası askerî Doktor İbrahim Nuri Bey, annesi Erzurum Valisi Mareşal Yaver Paşa'nın kızı Lütfiye Hanım'dır. İlköğrenimine İstanbul Üsküdar Selimiye Mahalle Mektebi'nde başlayan Reşat Nuri, babasının tayini sebebiyle Çanakkale'ye taşınmış ve ilköğrenimini 1900'de burada tamamlamıştır. Orta öğrenimine Çanakkale İdadisi'nde başlamış; daha sonra ise Galatasaray Sultanisi'nde ve İzmir Saint Joseph Frerler Mektebi'nde devam etmiştir. İstanbul Darülfünun Edebiyat şubesinden 1912'de mezun olmuştur. 1913'te Bursa Sultanisi Fransızca öğretmenliğine atanan Reşat Nuri, çeşitli okullarda müdürlük ve başöğretmenlik, edebiyat öğretmenliği görevlerinde bulunur.

Dil Heyeti azalığına getirilen Reşat Nuri, 26 Nisan 1931'de Maarif Vekaleti ikinci sınıf müfettişliği görevini ifa eder. 3 Nisan 1939'da Çanakkale milletvekili olarak meclise girer ve buradan 5 Ağustos 1946'da emekli olur. 14 Ağustos 1947'de Milli Eğitim Vekaleti başmüfettişliği görevine başlar. Fransa Bölgesi Milli Eğitim Ataşesi görevinde ve UNESCO yönetim kurulu üyeliğinde bulunur. 12 Mayıs 1954'te emekli olur. Emekliliğinden vefatına kadar geçen zaman diliminde ise tiyatro ile uğraşır ve 1954'te İstanbul Şehir Tiyatroları Edebî Heyet üyeliğine seçilir. Akciğer kanserine yakalanan yazar, Londra'da 7 Aralık 1956 tarihinde hayata gözlerini yumar.

Edebiyata olan merakı çocuk yaşlarda başlayan Reşat Nuri Güntekin, edebiyat alanına yazdığı imzasız şiirlerle girer. "İlk hikâyesi Eski Ahbap ise 8 Eylül 1917'de Diken dergisinde yayımlanır. Yine aynı gazetede, 1918'de Cemil Nimet takma adıyla Harabelerin Çiçeği adlı ilk romanını yayımlar. İlk piyesi Hakiki Kahramanlık ise 1919'da Zaman'da yayımlanır" (Aydemir, 2020). Yazarın Dersaadet gazetesinde tefrika edilen Gizli El romanı sansüre uğrar. İstanbul Kızı adlı piyesi, Anadolu'da fakir bir köy okulunda geçtiği için edebî heyet tarafından eleştirilince söz konusu piyesi Çalhkuşu adı altında roman türünde yayımlar. 1947'de Memleket adlı gazetenin de başında bulunan Reşat Nuri Güntekin'in yazıları; Zaman,

Vakit, Edebî Mecmua, Kelebek, Diken, Temâşâ, Şâir, Nedim, Büyük Mecmua, Dersaadet, İnci, Tercümân-ı Hakikat, Hayat, Fikirler, Yeni Türk, Çınaraltı, Varlık, Ana Yurt, Cumhuriyet, Milliyet, Ulus, Resimli Şark, Tan, Memleket, Güneş, Muhit, Türk Yurdu, Yedi Gün, Yeni Mecmua, Akbaba gibi gazete ve dergilerde yayımlanmıştır.

Türk edebiyatında roman türünde nitelikli eser veren yazarlar arasında yer alan Reşat Nuri Güntekin, Gençlik ve Güzellik (1919), Roçıld Bey (1919), Eski Ahbap (1919), Tanrı Misafiri (1927), Sönmüş Yıldızlar (1928), Leyla ile Mecnun (1928), Olağan İşler (1930) gibi yayımlanmış yedi adet hikâye kitabıyla da Türk hikâyeciliğinin gelişiminde önemli bir konumda yer alır³. Yazarın yayımlanmış hikâye kitaplarının haricinde çeşitli gazete ve mecmualarda yayımlanmış ancak kitaplarına dâhil edilmemiş birçok hikâyesi de mevcuttur⁴. Cevdet Kudret, Reşat Nuri Güntekin'in ilkin oyun yazarı olarak tanındığı, sonra da romancı olarak ün aldığı söylene de ilk oyunu olan Hançer'in oynandığı zaman zarfında (25. 5. 1920), yazarın devrin edebiyat ve mizah dergilerinde (Şair, Nedim, İnci, Diken, v.b.), ayrıca bazı gazetelerde (Dersaadet, v.b.) küçük hikâyeler yazmasını gerekçe göstererek oyun yazarlığından önce «hikâye-nüvis» (hikâyeci) olarak tanındığını ve sevildiğini ileri sürer (s. 292). Birol Emil ise, Reşat Nuri Güntekin'in romanları ve hikâyeleri arasında “şahıs tipleri, duygu ve düşünce motifleri” itibariyle münasebet olduğunu belirtir (1989, s.72). Hüseyin Çelik de hikâye yazarlığı “1930'a kadar devam eden Reşat Nuri'nin hikâyelerinin konuları ile roman ve tiyatroları arasında belirli ilişkiler” olduğunu vurgular (1996, s. 308).

3. Bayramlık Çehre hikâyesinin tahlili:

12 Nisan 1923'te (1339'te) Reşat Nuri, İbnürrefik Ahmet Nuri (Sekizinci), Yesarizâde Mahmut Esad (Yesari) ve ressam Ahmet Münif Bey (Özarman) tarafından “Perşembe günleri neşr” edilen ve “edebî mizah mecmuası” serlevhasıyla çıkartılan Kelebek Mecmuası, 25 Eylül 1924'e (1340'a) kadar yayın hayatına devam eder. Mecmua toplam 77 sayı yayınlanmıştır. “İlk sayıdan itibaren derginin müdürü Yesarizâde Mahmut Esad'tır. Kelebek Mecmuası'nın mesul müdürlüğüne ise 36. sayıya kadar Mehmet Reşad, 36. sayıdan itibaren de Ahmet Şefik üstlenmiştir” (Yusoğlu, 2013, s. 1). Kelebek Mecmuası'nın yayın kadrosunda yer alan Reşat Nuri Güntekin, yazar kadrosunda da önemli bir yere sahiptir. Mecmuada birçok yazısı bulunan Reşat Nuri, bu yazıların bazılarında ismini kullanır; bazılarında ise Ağustos Böceği, Ateş Böceği, Çiğdem, R.N., Karakuş, Fakir, Saksagan, Yarasa, Yıldız Böceği (***, **, * sembollerini) gibi müstear isimlerini kullanmıştır (Karaburgu, 2006, s. 526- 527). Yazar, Kelebek Mecmuasının 15 Mayıs 1340 (1924) tarihli 58'inci sayısında yer alan Bayramlık Çehre adlı hikâyesinde Yıldız Böceği müstear ismini kullanmıştır.

3.1. Olay örgüsü

Mehmet Tekin, sözlük anlamı ‘olup geçen şey demek’ demek olan vakanın “esas karakteri itibariyle ‘taklit’ ve ‘yansıtma’ eylemleriyle biçimlenen anlatıma dayalı türlerin (masal, hikâye, roman gibi türlerin) vazgeçilmez” unsuru olduğunu belirtir (2016, s. 70). Olay örgüsü, “bir bütünlüğün ‘metin halkaları’ düzeyinde idrak” edilmesi ve “anlatının özel olarak, özenle ve belirli bir amaca göre” şekillenmesidir (Tekin, 2016, s. 74- 75).

³ M. Fatih Kanter, Ölümünün 50. Yılında Belgelerle Reşat Nuri Güntekin adlı çalışmasında Reşat Nuri Güntekin'in eserlerinin ilk basım yılı ve basım yerlerini kronolojik biçimde sıralar. Daha geniş bilgi için söz konusu eserin ‘Hikâye Kitapları’ başlıklı bölümüne bakılabilir (2006, s.46).

⁴ Ayrıntılı bilgi için Oğuzhan Karaburgu'nun Bir Sevgi ve Şefkat Ürpermesi Reşat Nuri Güntekin'in Hikâyeciliği adlı çalışmasına bakılabilir. Reşat Nuri Güntekin'in kitaplarına girmemiş hikâyelerinin detaylı listesi sunulur (2021, s.125-148).

Bayramlık Çehre adlı hikâyede Nusret Bey, karısının resmini yapan genç ressamla resmin karısına benzeyip benzemediği hususunda konuşmaktadır. Ressam, kadının çehresinin tüm manalarını takip ederek resmi yaptığını iddia eder. Nusret Bey ise resmin tam olarak karısına benzemediğini ileri sürer. Nusret Bey ve ressam resmin gerçeğe uyup uymadığı konusunda tartışırlar. Ressam işini iyi yaptığına dair Nusret Bey'i ikna etmeye çalışır. Ancak Nusret Bey, resmin karısına benzediğine bir türlü ikna olmaz. Hikâyenin sonunda Nusret Bey, karısının evde iken sürekli sinirli bir çehresinin olduğunu ancak bayram gibi müstesna zamanlarda resimdeki gibi bir çehreye sahip olduğunu bu sebeple de resim ve karısı arasında bir alaka kuramadığını söylemesiyle hikâyeye nihayete erer.

Bayramlık Çehre hikâyesi, bir çizgisellik üzerinde ortaya konulan ve kendi içinde parçalanma, çeşitlenme ve dallanma görülmeyen 'tek zincirli olay örgüsü'ne sahiptir. Bu bağlamda söz konusu hikâyeye, 'Maupassant tarzı' olarak da bilinen 'olay hikâyesi' kategorisine dâhil edilebilir. Oktay Yivli, olay-durum hikâyesine, gelişen anlatım tekniklerine bağlı olarak "dramatik öykü, mektup öykü, anı öykü, günce öykü, mizahi öykü, portre öykü, söyleşi öykü, teatral öykü, deneme öykü, gotik öykü, anekdot öykü, tezli öykü, atmosfer öyküsü, melodramatik öykü ve trajik öykü" şeklinde sınıflandırmalar da ekler (2019, s.17). Bu minvalde ise, Bayramlık Çehre hikâyesinin mizahî türde olduğunu söylemek mümkündür. Nihad Sami Banarlı, Reşat Nuri Güntekin'in hikâyelerinin genelindeki mizahî yönünün altını çizer (1987, s. 1214). Mizah, Güntekin'in öykülerinin vazgeçilmez unsurlarındandır.

3.2. Şahıs kadrosu

Anlatma esasına bağlı eserlerde "nakledilen veya değişik şekillerde ifade edilen olayın zuhuru için gerekli insan ve insan vasfı verilmiş diğer varlıklar ve kavramlar" şahıs kadrosu olarak ifade edilir (Aktaş, 2005, s. 43).

"Bayramlık Çehre" hikâyesinin şahıs kadrosu, Nusret Bey, karısı Sadiye Hanım ve ressam olmak üzere 3 kişiden ibarettir.

Sadiye Hanım, sinirli, mutsuz, hoşgörüsüz, asık suratlı bir kadın profili çizmektedir. Sadiye Hanım'ın bu profili, Nusret Bey'in alaycı tavrıyla mizahi bir üslupla inceden inceye eleştirilmektedir. Sadiye Hanım'ın resmi yapılırken olduğu gibi çevresine güler yüz gösterip kocasına karşı güler yüzlü olmaması eleştirel bir tutumla yansıtılırken karı-koca arasındaki ilişkide sevgisizliğin, hoşgörüsüzlüğün ve anlayışsızlığın hâkim olduğu da gözler önüne serilir.

3.3. Mekân

İnsan algısı ve mekân arasında daimî bir ilişki varlığı söz konusudur. Bu sebeple hikâyeye, kurgusal bir evren, canlılar, olaylar içerse de bir mekân ile kendini sınırlamak durumundadır.

Hikâyede mekân ögesi, nitelikleri bakımından 'iç mekân, dış mekân, açık mekân, kapalı mekân, dar mekân, geniş mekân, simgesel mekân' gibi çeşitli sınıflandırmalar yapılarak incelenebilir. Bayramlık Çehre hikâyesinde, olayların tamamı ressamın atölyesinde geçmektedir. Dolayısıyla olaylar dar, iç ve kapalı bir mekânda vuku bulmaktadır. Karanlık, kasvetli, dağınık bir mekân tasvir edilir.

3.4. Zaman

Zaman, yüzyıllardan beri insan zihnini meşgul eden meseleler arasında yer almış ve yazarlar da hikâyede olaylar zincirini okuyucuya sunabilmek için zaman unsuruna ihtiyaç duymuştur. "Kurmaca anlatılarda

zaman tablosu, "olay (vak'a) zamanı" ve "anlatma zamanı" olarak iki düzeyde şekillenir" (Tekin, 2017, s. 131)

Bayramlık Çehre hikâyesi, 'vaka zamanı' açısından incelendiğinde, olayların çok kısa bir süre zarfında başladığı, geliştiği ve sonlandığı görülür. Yazarın bu hikâyesinde vaka, minimal bir zaman diliminde geçmektedir. Bu yönüyle söz konusu hikâyede anlatılan vaka, hayatın herhangi bir anından 'kesit' olma niteliği taşır.

3.5. Bakış açısı

Edebî eserlerde mühim bir işlev üstlenen ve eserin diğer unsurlarını bünyesinde toplayan olay zincirinin başlangıç ve bitiş noktası ve diğer olay zincirleri ile olan ilişkisi, bakış açısı ile ilintilidir. "Anlatma esasına bağlı edebî metinlerde, hem metin halkası, hem vaka zinciri, hem de eserin dili, bakış açısına göre şekil alır." (Aktaş, 2005, s. 75). Hikâyeyi oluşturan kahramanların yaratılışı ve tanıtılması, zaman ve mekânların tasviri, bakış açısı ile okuyucuya aktarılır.

Reşat Nuri Güntekin, hikâyelerinin çoğunluğunda yazar-anlatıcı tekniğiyle hâkim (tanrısal, ilahi, olimpik) bakış açısını kullanır. Ancak hikâyelerinde zaman zaman kahraman-yazar, kahraman-anlatıcı tarzına da yer vermiştir. Aytür, tanrısal bakış açısı ile şu tanımlamada bulunur:

"Fielding'in geliştirdiği tanrısal bakış açısı, daha çok, yazar ile okuyucunun birtakım ortak değerlere, inançlara sahip buldukları toplumsal ortamlarda geçerlidir. Böyle bir anlatım yönteminin kullanılabilmesi için yazarın, anlatıcısının ağızından ileri sürdüğü görüş ve düşüncelerin okurlarca da benimseneceğine, paylaşılacağına güvenmesi gerekir, çünkü bu yöntemle anlatılan romanlarda yazar-anlatıcı ile okuyucusunun olaylara aynı gözlerle ve aynı anlayışla bakmaları beklenir" (Aytür, 2009, s. 28).

Bu bağlamda, Bayramlık Çehre adlı hikâyenin okuyucuya hâkim (tanrısal, ilahi, olimpik) bakış açısıyla sunulduğu görülmüştür.

3.6. Dil ve anlatım

Reşat Nuri Güntekin, hikâyelerinde, kahramanları kültür düzeylerine, ait oldukları çevreye, yaşına ve karakterlerine uygun düşecek biçimde konuşturur. Yazar, Bayramlık Çehre adlı hikâyesinde de bu tutumunu sürdürmüştür. Sade, açık ve anlaşılır bir dil kullanmıştır.

3.7. İzlek

Batılı yaşam biçimin uzantısı olan Batılı resim zihniyetiyle beraber portre yaptırma eylemi çeşitli yazar ve şairler tarafından eserlerinde işlenir.

"Mehmet Akif Ersoy sosyal tenkit amacıyla 'Ressam Haklı' adlı şiirinde ressamla resmi sipariş edenin farklı dünyaların insanları olmalarını anlatmak için kullanırken benzer temayı Reşat Nuri, 'Bayramlık Çehre' adlı hikâyesinde karı-koca münasebetlerini mizansenleştirmek için kullanır" (Yusoğlu, 2020, s. 109).

Reşat Nuri Güntekin, Bayramlık Çehre adlı hikâyesinde portre ekseninde kadın-erkek ilişkisinde yaşanan çatışmayı gözler önüne serer. Yazar, bu hikâyesinde olduğu gibi başka hikâyelerinde de bu mesele üzerine eğilmiştir. Gayr-i meşru ilişkileri, kocalarından başka bir erkekten çocuk sahibi olan kadınların bu durumdan kurtulma çabaları, eşlerini aşırı şekilde kıskanan kadın ve erkeklerin düştüğü

komik durumlar, zengin koca bulup rahat bir yaşam isteyen genç ve tecrübesiz kızların erkeklerin tarafından kullanılarak ortada bırakılmaları gibi konuları işlemiştir.

Tanrı Misafiri adlı kitabında yayınlanan "Su Çekme ve Bulaşık Yıkama" hikâyesi, aile hayatında kadın ve erkeğin rolleri üzerine bir sorgulama içerir. Hırsız-I, Hırsız-II, Diplomasız Doktor, Gençlik ve Güzellik, Akrep, Bir Yutturma, Abdal Hafız, Davet, Hamarat Koca, İlk Âşık, Mavi Gözlü Çocuk, Kuvve-i Maneviye başlıklı hikâyelerinde aldatan-aldatılan, pasif-baskın, ezen-ezilen çiftlerin sorunlu ilişkilerine yer verir. Bu konuların dışında ise Bir Ayrılık başlıklı hikâyesinde mutluluğu yakalamış ancak geçim sıkıntısından dolayı ayrılmak zorunda kalan bir aileyi konu edinir. Yazarın adı anılan hikâyeleri ile Bayramlık Çehre hikâyesi, izleksel boyutta birbirleriyle örtüşmektedir.

4. Sonuç

Reşat Nuri Güntekin'in müstear isimle (Yıldız Böceği) Kelebek dergisinin 15 Mayıs 1340 (1924) tarihli 58'inci sayısında yayınladığı Bayramlık Çehre adlı hikâyesi, kadın-erkek çatışması üzerine eğildiği mizahî üslupla kaleme alınmış (Maupassant tarzı) bir 'olay hikâyesi'dir. Yazarın benzer konuyu işleyen diğer hikâyeleriyle üslup açısından paralellik gösterir.

Batılı yaşam tarzının yansımalarından olan Batılı tarzda resim anlayışıyla beraber portre yaptırma eylemi çeşitli yazar ve şairler tarafından eserlerinde mevzu bahis edilir. Reşat Nuri Güntekin de toplumdaki bu eğilimi Bayramlık Çehre hikâyesinde ironik bir üslupla işlemiştir.

Çalışmamızda yazarın daha önce Latin harflerine aktarılmayan 'Bayramlık Çehre' adlı hikâyesi Latin harflerine aktarılmıştır. Reşat Nuri Güntekin'in bu hikâyesinin dışında kitaplarında yer almayan ve Latin harflerine aktarılmayan birçok hikâyesi mevcuttur. Yazarın söz konusu hikâyelerinin derlenip Latin harflerine aktarılmasıyla Türk edebiyatına kazandırılmasının, bu husustaki açığı kapatacak önemli bir çalışma olacağı kanısındayız.

Bayramlık Çehre (Latin harflerine aktarımı)

- Zevceniz hanımefendinin resmini nasıl buldunuz?

Beş dakikadan beri sehpanın karşısında karısının henüz boyası kurumamış resmini seyreden Nusret Bey isteksiz bir tavır ile dudak bükerek cevap verdi:

- Fena değil.

Zengin müşterisinden daha büyük bir takdir bekleyen genç ressam asabileşti:

- Maa- hazâ bu tabloyu bütün meslektaşlarım fevkalade beğendi dedi.

- Nusret bey bir adım geri çekilmişti. Elini dürbün gibi yaparak gözüne götürdü:

- Resmin kusuru yok dedi, yalnız...

- Yoksa zevceniz hanımefendiye benzemiyor mu?

- Vallahi orasını pek tayin edemeyeceğim. Bir bakışa göre o, bir bakışa göre o değil.

- Beyefendi maksadınızı anlayamıyorum.

- Doğrusunu isterseniz ben de ne demek istediğimi anlamıyorum.

- Şu tarafa teşrif ediniz de resmi mufassalan tetkik edelim.

Genç ressam Nusret beyi kolundan tutarak sağa çekti.

- Evvela gözlerinden başlayalım. Şu içlerinde altın hareler dolaşan koyu mavi gözlere bakınız. Göz demek bütün çehre demektir. Gözler insanın ruhuna açılmış pencerelerdir. Gözlerin renginde, gayr-

ı muayyen bakışında, uzun kıvrırcık kirpiklerinde, ince mavi damarlı göz kapaklarında bir kusur var mı?

- Hayır.

- Maa- hazâ geniş kanatlı bir az papağanvari burunda bir kusur var mı? Geniş alınıdaki ifadeyi tamamıyla vermemiş miyim?

- Hakkınız var. Gözler o gözler, burun o burun, alın o alın. Mamafih bir şey var ki.

- Yaptığım resim o kadar canlı ki çerçeveden fırlayacak gibi. Zevceniz hanımefendi eserimi çok beğendi.

- Tabii değil mi ya? Onu olduğundan güzel göstermişsiniz.

- Rica ederim böyle söylemeyiniz. Çehredeki kusurlardan hiçbirini ihmal etmedim. Mesela Gözlerden biri diğerinden belli belirsiz küçüktür, çenede hafif bir çarpıklık vardır. Zevcenizi saatlerce karşıma oturtup lakırdıya tuttum, çehresinin bütün manalarını tetkik ettim. Ta ki göz ve dudaklarındaki manayı hülasa eden çizgiyi yakalayayım. Neticede buna muvaffak oldum sanıyordum.

Nusret Bey bıyıklarıyla oynuyor, hayretle resme bakıyordu:

- Ne garip şey! Siz söylerken resme bakıyorum, bütün sözlerinize hak veriyorum. Resmin bütün teferruatı zevceme benziyor. Fakat hayat-ı umumiyesine bakınca bir şeyin eksik veya yanlış olduğunu fark eder gibi oluyorum. Haberim olmadan bu resmi karşıma çıkarırseniz "Aman Ya Rabbi bu resim karıma ne benziyor" diyecektim. Fakat bu benim karımdır diyemeyecektim. Bilmem anlatabiliyor muyum?

- Anlayamıyorum beyefendi anlayamıyorum.

Nusret Bey genç sanatkârın asabileştiğini gördükçe üzümlüp sayıklıyordu:

- Üzülmeyin rica ederim dedi, ben öyle pek resimden anlayan bir adam değilim. Olsaydım eksik olan şeyin ne olduğunu belki bulur çıkarırdım.

Zihn-i meşguliyeti Nusret Bey'in şişman yüzünü ıstakoz gibi kızartmıştı. Atölyenin penceresinden giren güneş alınıdaki ter damlalarını parlatıyordu. Tam bu esnada atölyenin kapısı açıldı, içeriye Nusret Bey'in Sadiye Hanım girdi. Ressam eliyle genç kadını takip etti:

- Rica ederim o vaziyette durunuz hanımefendi.

Sonra Nusret Bey'e döndü:

- Şimdi bakınız beyefendi ve elinizi vicdanınız üzerine koyarak söyleyiniz. Resim ile zevceniz hanımefendi arasında hiçbir fark var mı?

Hakikaten Sadiye Hanım levhanın içinden fırlamış gibidir. Ressam tekrar genç kadına dönerek:

- Zevc-i muhtereminiz beyefendi resmin size benzemediğini iddia ediyorlardı, dedi.

Sadiye Hanım başını kocasına çevirdi. Kaşlarından birini kaldırdı, gözlerini büzdü, iğrenç bir şey koklar gibi burnunun kanatlarını titretti. Dudağını hakaret ve merhamete benzeyen bir tebessümle çarpıtarak:

- Sen zaten ne anlarsın ki zevksiz adam, dedi.

Nusret Bey o anda muzaffer bir feryat koparttı, eliyle karısının çehresini göstererek:

- Aman kaşların, gözlerin, burnun, dudakların bu saniyedeki vaziyet ve manasına bak dedi, işte benim her gün evde gördüğüm çehre, sevgili zevcemin hakiki çehresi budur. Resmini yaptığınız esnada size gösterdiği çehre fevkalade zamanlara mahsus olarak takındığı düğünlük ve bayramlık maskedir. Resminizin niçin karıma benzemediğini anladınız mı?

Yıldız Böceği

Kaynakça

- Aktaş, Ş. (2005). Anlatma Esasına Bağlı Edebî Metinlerin Tahlili/ Teori ve Uygulama. Ankara: Kurgan.
- Aydemir, A. (2020) Reşat Nuri Güntekin maddesi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. Erişim linki: <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/guntekin-resat-nuri>
- Aytür, Ü. (2009). Henry James ve Roman Sanatı. İstanbul: YKY.
- Banarlı, N. S. (1987). Resimli Türk Edebiyatı Tarihi. (s.1214). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Çelik, H. (1996). Reşat Nuri Güntekin. *İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 14. s. 307-309) TDV.
- Doğan, D. M. (1990). Büyük Türkçe Sözlük. Ankara: Rehber.
- Emil, B. (1989). Reşat Nuri Güntekin. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Güntekin, R.N. (15 Mayıs 1340). Bayramlık Çehre. *Kelebek dergisi*. (S .58, s.4).
- Kanter, M. F. (2006). Ölümünün 50. Yılında Belgelerle Reşat Nuri Güntekin. Ankara: İnkılâp.
- Karaburgu, O. (2006). Reşat Nuri Güntekin'in Bilinmeyen Remiz ve Müstear İsimleri, *Türk Dili*. (S. 660, s. 525-535).
- Karaburgu, O. (2021). Bir Sevgi ve Şefkat Ürpermesi Reşat Nuri Güntekin'in Hikâyeciliği. İstanbul: Kesit.
- Kudret, C. (1970). Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman 1859- 1959. Ankara : Bilgi.
- Özkırmı, A. (1991). Açıklamalı Edebiyat Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Tansel, F. A. (1970). Hikâye maddesi. *Türk Ansiklopedisi*. (C.19, s.231).
- Tekin, M. (2016). Roman Sanatı 1. İstanbul: Ötüken.
- Yivli, O. (2019). Öykü Nasıl Okunur: Modern Öykü ve Yöntem. Ankara: Günce.
- Yusoğlu, N. (2013). Kelebek Mecmuası Üzerine Bir İnceleme, İstanbul: Kitabevi.
- Yusoğlu, N. (2020). İstanbul Mizahı ve Reşat Nuri Güntekin' in Mizahi Hikâyeciliği. Ankara: Hece.

28. *Hayat Mecmuası*'nda edebiyat öğretimi üzerine yapılan tartışmaların değerlendirilmesi*

Yasemin IŞIK¹

APA: Işık, Y. (2022). *Hayat Mecmuası*'nda edebiyat öğretimi üzerine yapılan tartışmaların değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 416-441. DOI: 10.29000/rumelide.1106128.

Öz

2 Aralık 1926- 5 Mayıs 1930 tarihleri arasında 146 sayılı bir koleksiyon meydana getirerek, yeni devletin sesi olarak yayımlanan *Hayat Mecmuası*'nın yazarları, Türk İnkılabı ile gelen değerlerin sanat yardımıyla halka benimsetilebileceği, haz ve neşenin, estetik değerlerin, Atatürk ilke ve inkılaplarının “edebiyat öğretimi” ile gençlere kazandırılabilceğini savunan, eğitimcileri ve edebiyatçıları okullardaki edebiyat öğretiminin yenileştirilmesinde sorumlu tutan, ‘ortaöğretim kurumlarındaki edebiyat öğretiminin önemi ve niteliği’ni işleyen birçok makale yayımlamışlardır. Ali Canip (Yöntem), Köprülüzade Mehmet Fuat, Mehmet Emin (Erişirgil), Hasan Âli (Yücel), Mehmet Saffet, M. Nermi, Mehmet Ali Tevfik Beyler, Öğretmen Hıfzı Tevfik Bey gibi derginin önemli isimleri, Batının edebiyat öğretimindeki yaklaşım ve uygulamalarını (Amerikalı uzmanlardan, Salomon Renak, Fransız Edebiyat Tarihi Profesörü Gustav Lanson, Alfred Kruze, Paul Kruze gibi isimlerden) örnek göstererek bizdeki edebiyat anlayışını ve öğretimini, yayınları karşılaştırmalı olarak sorgulamışlar; Cumhuriyet öncesi dönem edebiyat anlayışı ve dili (özellikle Divan Edebiyatı) ile Cumhuriyet sonrası bunların nasıl değişmesi gerektiğine dair karşılaştırmalar yaparak hazırlanacak yeni programlar, kitaplar, broşürler üzerine birbirleriyle tartışmışlardır. Yeni program çerçevesinde Batı edebiyatlarına yer verilmesinin ‘kozmpolitlik’e sebep olup olmayacağı tartışmaları da dönemin Batılılaşma algısını anlamamız açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada edebiyat anlayışı ve öğretimine ilişkin tüm bu tartışmalar analiz edilecektir.

Anahtar kelimeler: *Hayat Mecmuası*, edebiyat öğretimi, edebiyat öğretimi üzerine tartışmalar

Evaluation of the discussions held on the teaching of literature in *Hayat Mecmuası*

Abstract

The authors of *Hayat Magazine*, which was published as the voice of the new state by creating a 146-numbered collection between 2 December 1926 and 5 May 1930, published many articles in the magazine which were defending that the new values brought by the Turkish Revolution were possible to be adopted by the public through arts, aesthetical values, joy and pleasure, Atatürk's principles and

* *Hayat Mecmuası*, tez konusu olarak tarafımızca çalışılmış ve “*Edebiyat Öğretimi*” ile ilgili makaleler geniş bir biçimde “Orta Öğretimde Gelişmeler” başlığı kapsamında değerlendirilmiştir (Işık, 2007: 214-241). Bu çalışmada, konu bağlamında tezin içerisinde yer alan yazılardan örnek metinler seçilerek özetleri yapılmış ve tezden farklı olarak *ikincil kaynakların* da desteğiyle dönemin “*eğitim merkezli değişim çabası*” ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma, “*Erken Cumhuriyet Dönemi Süreli Yayınlarının En Önemlilerinden Biri Olan Hayat Mecmuası'nda Edebiyat Öğretimi Üzerine Yapılan Tartışmalar*”, başlığıyla V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda (İstanbul Üniversitesi Kongre Kültür Merkezi/İstanbul, 10-12 Mayıs 2018) sunulmuş ve özeti “*Özet Kitapçığında*” (Işık, 2018: 32) yer almış bildirinin geliştirilmiş ve genişletilmiş halidir.

¹ Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Asya Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (Ankara, Türkiye), yasemin_261@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3707-230X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1106128]

revolutions could be taught to the youth through “literature training”, holding the teachers and men of letters responsible for renovating the literature education at schools, telling the important and quality of literature education at secondary schools. Important authors of the magazine like Ali Canip (Yöntem), Köprülüzade Mehmet Fuat, Mehmet Emin (Erişirgil), Hasan Ali (Yücel), Mehmet Saffet, M. Nermi, Mehmet Ali Tevfik, Hıfzı Tevfik gave examples from the approaches and applications in literature education of the West (such names as the American experts, Salomon Renak, the French Literature History Professor Gustav Lanson, Alfred Kruze, Paul Kruze) and questioned the literature understanding and education in our system by comparing the publications; and discussed with each other about the literature understanding and language in the pre-Republican Period (especially Divan literature) and made some comparisons for changing these during the Republican period and worked on the new curriculum, books, brochures etc. It is also important to know the discussions about whether including the Western literature in the new curriculum would cause cosmopolitanism or not for understanding the Westernization perception of the time. In this study, all of these discussions regarding the literature understanding and education are going to be assessed.

Keywords: *Hayat Magazine (Hayat Mecmuası)*, literature education, discussions on literature education

Giriş

Eğitim genel anlamı ile güzele, iyiye, doğruya ve yararlıya doğru yapılan bir davranış değiştirme işi, bir etkileme sürecidir. Eğitim ve öğretimle sıkı bir yakınlık içerisinde olan edebiyat, “insanları iyiye, güzele ve doğruya yöneltmede, psikolojik ve toplumsal bakımlardan etkilemede, onlara sorumluluklarını duyurmada, iyi birer vatandaş olarak ve çağın gereklerine göre yetişmelerinde, yeni fikirlerin telkininde ve sağlam bir kamuoyunun yaratılmasında” önemli bir araçtır. İnsana ait bazı kabiliyetlerin yerleşip kökleşmesinde, modası geçmiş değerlerin yerine sosyal hayatın ve çağın gerektirdiği yeni değerlerin benimsenmesinde edebiyat önemli roller oynamaktadır (Kavcar, 1974: 12-13; Işık, 2007: 215).

Aynı zamanda güzel sanatların da bir dalı olan *edebiyat*, bu yönüyle insanlarda güzel, iyi duygular uyandırarak, onları eğiterek birbirine yaklaştırmaktadır ki eğitimin işlevi de toplumsal reflekslerin oluşmasına yardımcı olmak, topluluktan topluma geçişte önemli bir rol üstlenmektir (Moran, 1988; Beyreli, 2010: 438).

İnsanları dolaylı olarak ya da doğrudan doğruya telkin yoluyla eğitmeye çalışan edebî eserlerin başlıca amacı; kişilerde değişiklikler meydana getirmek, kişinin dikkatini çekerek kavramlar ve tutumlar, zevkler üzerinde belli etkilerde bulunarak insanda bir duygu, hareket, davranış değişikliğine yol açmaktır (Kavcar, 1974: 30; Işık, 2007: 215).

Edebiyat, bir milletin tarih boyunca süregelen duygu ve düşünce dünyasının yazılı veya sözlü olarak, anlamlı, güzel bir şekilde ifadesi; aynı zamanda insanın bilgisini ve görgüsünü artırarak gelişip olgunlaşmasına yönelik çalışmalar bütünüdür ki bu bağlamda içinde hayat bulduğu milletin ayrılmaz bir parçası, canlılığını sürekli koruyan “toplumsal bir kurum”dur. Dolayısıyla bir milletin “dil”i başta olmak üzere; *edebiyatı* ve *edebî eserleri* ile tarihi, coğrafyası, felsefesi, dinî, siyasi, toplumsal ve kültürel, hatta ekonomik ve hukuki hayatı, ahlaki değerleri arasında sıkı bir ilişki, kopmaz bir bağ vardır. Ayrıca edebiyat, güzel konuşma ve yazmanın, yani maksadımızı en iyi ve etkili biçimde ifade edebilmenin metotlarını da vermektedir (Göçgün, 2009: 942).

Güzel sanatların bir dalı olmasının yanında millî kültürün oluşumundaki katkısı edebiyatı eğitim ve öğretimin konusu haline getirmiştir. “Eğitim” ve “edebiyat” insan ile ve insan topluluklarıyla ilgilenip uğraşma yönünden birbiriyle yakın olan, birbirini tamamlayan alanlardır; ikisinin de konusu “insan”dır. Edebiyatın dil ile birlikte sahip olduğu “kültür taşıyıcılığı” işlevi eğitim ve öğretiminin önemini artırmaktadır (Araz, 1998: 42; Kavcar, 1982: 2; Beyreli, 2010: 438-439). Nitekim modernleşme süreçleri boyunca *yetiştirilmek istenen insan tipi* hedefi doğrultusunda edebiyat öğretimi programları tartışmalar eşliğinde değişime uğrayarak günümüze kadar gelmiştir. Laik, millî ve modern temellere oturtulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nde eğitim politikası *pozitivizm* ve *pragmatizm* felsefesi üzerine geliştirilmiş; yabancı uzmanlardan yardım alınmıştır. Edebiyat ve dil eğitim-öğretimi de yeni değerler çerçevesinde yeni kuşakların yetiştirilmesine hizmet etmiştir (Tezcan, 1989: 557-594; Gündüz, 2010: 19-81; Akyüz, 1992: 233-239; Işıksalan, 2000: 12-37).

Cumhuriyet inkılâplarının ortamının hazırlanmasında, gerçekleşmesinde, kamuoyunca benimsenmesinde başta Ziya Gökalp olmak üzere edebiyatçıların da hizmette buldukları söylenmelidir (Kavcar, 1974: 266; Işık, 2007: 215) ki bu inkılâpları olduğu gibi Cumhuriyet öncesi yenileşme adına atılan tüm adımları da kapsayıcı bir bütünlükte olan Türk Modernleşmesi, Türk aydını tarafından kavramsallaştırılarak anlam kazandırılmaya çalışılmıştır. Her aydın kendi düşünce yapısına uygun tanımlamalar ve yorumlar yaptığından, çoğu zaman karşılıklı tartışma içerisinde olan pek çok farklı görüş, kavram, anlam ortaya çıkmış olsa da tarihî süreçte Osmanlı Modernleşmesi ve Cumhuriyet Dönemi Modernleşmesini kapsayan Türk Modernleşmesinde devlet adamları ve bürokrasinin yanında “*aydınların, edebiyatçıların*” aktif rolü inkâr edilemez. Günümüzde de tartışmaları tüm hızıyla devam etmekte olan bu değişim treninin makinistleri adeta düşünürler, edebiyatçılar ve ortaya çıkan eserler olmuştur.

Şerif Mardin’in aktarımına göre; 1890-1905 yılları arasında doğmuş, Osmanlı’nın son dönem entelektüelleri “*kültürel-akademik-entelektüel*” hayatta kurucu rol oynamışlar, Türk hayatına yön vermişlerdir. Özellikle Cumhuriyet Döneminin ölçülerini belirleyen ilke İttihat ve Terakki geleneği olmuştur (Mardin, 1985: 350-351; Işık, 2020b: 97).

Cumhuriyet’in temelini “*bilim*”, “*her alanda uzmanlık*”; yani “*çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmanın anahtarı*” olduğunu tekrarla dile getiren Mustafa Kemal Atatürk, sanat ve düşünce adamlarımızdan “*Namık Kemal, Tevfik Fikret, Ziya Gökalp, Abdullah Cevdet, Celal Nuri, Kılıçzade Hakkı, Şehbenderzade Hilmi*”... gibi isimlerden etkilenmiş (Çaycı, 2005: 100-101; Işık, 2020b: 97); millî duyuş ve duruş tarzı çerçevesinde dönüşümü sağlamak anlamında “*Yahya Kemal, Ziya Gökalp, Mehmet Akif, Yusuf Akçura*” gibi isimlerle birleşmiştir (Yalçın, 2013: 121; Işık, 2020b: 97).

Özellikle “*Türkçülüğün ve Cumhuriyet’in düşünsel anlamda babası*” şeklinde anılan; millî devleti fikrî bir tercih olmaktan ziyade tarihî bir zorunluluk olarak yorumlayan; “*Türkleşmek İslamlaşmak Muasırlaşmak*” (Gökalp, 2010) adlı eserinde “*muasır bir İslâm Türklüğü; millî muasırlaşma*” sentezini kurgulayan Ziya Gökalp’in lider Atatürk üzerindeki etkisi tartışılmazdır. “*Halkçılık, Milliyetçilik, Laiklik, Batıcılık, Millî Tarih ve Kültür, Dilin Sadeleştirilmesi, Türkçe Ezan, Kadın Hakları, Eğitimin Modernleştirilmesi*...” gibi pek çok konuda Atatürk, Ziya Gökalp’ten ilham almıştır (Yılman, 2003: 38; Işık, 2020b: 97). Türkçülerin “*milliyetçi*”, Batıcıların “*medeniyetçi*” görüşlerinden belirli nüanslarla etkilenen Atatürk, İnkılâbı “*Milliyet*” ve “*Medeniyet*” ilkeleri dahilinde farklı bir sistem olarak temellendirmiştir (Safa, 2006: 90-102; Yalçın, 2013: 118-119; Işık, 2020b: 97). Bu İnkılâbın kabul görmesi ve her alanda yerleşmesi adına ise Atatürk, değişimin merkezine “*eğitimi*” almıştır. Türk

İnkılâbı ile gelen değerlerin ancak “*eğitim aracılığıyla*” korunabileceği ve anlaşılabilirliğini vurgulayarak bu görevi annelere, öğretmenlere, aydınlara, sivil toplum örgütlerine yüklemiştir. Cumhuriyet’in koruyucusu gençler bunlara emanet edilmiştir (Işık, 2007).

Atatürk’ün “*Başöğretmen*” unvanı ile kara tahta başına geçip Türk Milletinin eğitim seferberliğinde bizzat çalışması, devlet adamlığının yanında milletin öğretmenliğini yapması, “*Benim asıl kişiliğim öğretmenliğimdir; ben milletin öğretmeniyim...Eğer Cumhurreisi olmasam, Maarif Vekilliğini almak isterdim...*” sözlerini sarf etmesi O’nun eğitime verdiği değerden kaynaklanmaktadır (Işık, 2020a: 173-196).

Dil ve edebiyatın, hitabet sanatının önemini aynen tarihte olduğu gibi daha öğrencilik yıllarında kavrayan ve tüm hayatı boyunca bu alanlarla ilgilenen Atatürk kültürlü, medeni toplum kurma hedefinde en esasl araçlardan gördüğü *edebiyatı* şöyle tarif etmiştir (Afet İnan, 1971: 49; Göçgün, 2009: 943):

“*Söz ve manâyı, yani insan beyninde yer eden her türlü bilgileri ve insan karakterinin en büyük duygularını, bunları dinleyenlerin veya okuyanların çok ilgisini çekecek şekilde söylemek ve yazmak sanattır. Bunun içindir ki edebiyat ister nesir halinde olsun ister nazım şeklinde olsun; tıpkı resim gibi, heykeltıraşlık gibi, bilhassa mûsikî gibi güzel sanatlardan sayılagelmektedir.*”

Millî kültürün en temel unsurlarından saydığı edebiyatın nasıl ele alınması gerektiği ve Türk çocuklarına okullarda ne şekilde okutulması ve öğretilmesi gerektiği konusu üzerinde önemle duran Atatürk, edebiyat öğretiminin başlıca hedeflerini şöyle belirlemiş ve ulaşılabilecek sonucu şöyle aktarmıştır (Afet İnan, 1971: 50-51; Göçgün, 2009: 943):

“*1) Türk çocuğunun kafasını, düşüncesini yaratılışındaki dikkat ve özene göre geliştirmek. Bu ise, Cumhuriyet’in sağlıklı bir şekilde yürütülmesinden sorumlu olan Millî Eğitim Bakanlığı’na düşen bir görevdir. 2) Güzel korunan Türk kafa ve zekâlarını açmak, yaymak, genişletmek. Bu da özellikle Kültür ve Millî Eğitim Bakanlığı’nun görevidir. 3) Bir taraftan da Türk milletinin ve Türk çocuğunun aklında, zekâsında var olan kabiliyetlerini, Türk’ün karakterindeki, yani öz yapısındaki sağlamlıkları, duygularındaki yükseklik ve genişlikleri -edebî eserler vasıtasıyla- kendilerini hiç zorlamadan, natürel (tabii, doğal) bir şekilde dile getirmeye onları alıştırmak...*”

“*Türk çocuğu konuşurken, onun düşüncelerini ortaya koyuşu ve dile getirişi; Türk çocuğu yazarken, onun ifade mükemmeliyeti, üstünlüğü; kendisini dinleyenleri veya yazısını okuyanları peşine takarak, yüksek Türk ülküsüne ulaştırabilecektir.*”

Atatürk’e göre Türk İnkılâbı ülküsü yolunda edebiyat, hedef gösterici ve yürütücü olmalıdır. Türk çocuğu ve gençliği edebiyat sayesinde milletin yüceliğini, karakterini, yaratıcılığını öğrenecek, inkılâplara bu yoldan bağlanacak ve onları koruyacak, bu yolda iyi bir hatip, güzel, dokunaklı, etkileyici söz söyleyen bir kimse olarak yetişecek ve böylece milletini de peşinden sürükleyecektir (*Kemal Atatürk Yolu*, 1959: 7-9; Göçgün, 2009: 943). Atatürk’ün tüm bu düşünceleri “*edebiyat ve dil programları*”nın biçimlenmesinde etkili olmuştur.

Modernleşmeci Lider Mustafa Kemal Atatürk’ün, aldığı radikal kararlar doğrultusunda “*siyasi, idari, sosyal ve kültürel, hukuki, ekonomik*” vb. birçok alanda gerçekleştirdiği köklü reformların Türk Milletine tanıtılması ve onlar tarafından benimsenmesi görevini üstlenen “*Erken Dönem Cumhuriyet Dergiciliği*”nin incelenmesi dönem anlayışının kavranması açısından ayrıca bir önem arz etmektedir. Millî ve modern Türk Devleti’nin sesi olarak, Atatürk ilke ve inkılâplarının savunuculuğunu yapan ve bunları okuryazar kitleye tanıtmada önemli bir rol oynamış olan *Hayat Mecmuası*, Cumhuriyet Dönemi dergilerinin önemlilerinden birisidir.

Hayat Mecmuası, “1920’den itibaren yayın dünyasında yer alan ‘ilmî, fikrî, edebî, tarihî, toplumsal, kültürel, siyasi, felsefî, dinî, iktisadî, fennî, ziraî ve eğitsel’ mecmuaların 1926’daki devamı niteliğinde, Cumhuriyet’in ilanından üç yıl sonra çıkmıştır. Ankara’da yayın hayatına giren; ancak baskısı İstanbul’da yapılan *Hayat*, her sayısı kapak dışında yirmi büyük sayfa hacminde, son cildin yayınına kadar 146 sayılı bir koleksiyon oluşturmaktadır. Derginin ilk dört cildi 1-104. sayıları (2 Aralık 1926-22 Kasım 1928) eski Türkçe olarak çıkmış; dördüncü ciltten sonra bazı sayılarda okuyucuyu alıştırmak için yavaş yavaş yeni harfler tanıtılmış, sayfanın bir tarafında eski Türkçe, diğer tarafında yeni Türkçe metinler verilmiştir (1928- 1929 arası). 105. sayısından (29 Kasım 1928) itibaren beşinci, altıncı ve ‘*Yeni Tertip*’ adıyla son cildi yeni harflerle Türkçe olarak yayımlanmıştır. 135. sayısından (15 Temmuz 1929) sonra yayınında bazı düzensizlik ve gecikmeler görülmeye başlayan *Hayat*, 146. sayıdan sonra sayfaları artarken boyutları küçülen bir şekle girmiş; yeni bir numaralandırılış ile 1930 yılının Ocak-Mayıs ayları arasında eski özelliğini kaybetmiş olarak 5 sayı daha çıktıktan sonra kapanmıştır” (Işık, 2009: 258; Işık, 2020b: 77; Uçman, 1998: 12; Demir, 2005: 32).

“*Pragmatist felsefe*”den dolayı fayda ve yaşantıya öncelik veren *Hayat Mecmuası*, “*bilim, siyaset, milliyetçilik, inkılâp, sosyoloji, felsefe, antropoloji, edebiyat, mimari, güzel sanatlar, tarih, coğrafya, ekonomi, tiyatro, müzik, spor, eğitim, kadın, inceleme-hatıra-araştırma, dil-yazı-alfabe, tiyatro, şiir, sanat, sanat tarihi, hukuk tarihi, pozitif bilimler, vatandaşlık bilgisi, din, Doğu-Batı meseleleri, yayın dünyası...*” gibi geniş yelpazeden tartışma başlıklarını içinde barındırmakla beraber, aktüalite haberlerinin değerlendirildiği yazıları da okuyucularına sunmuştur. *Mecmua*’da “*basının kullandığı dil, alfabe tartışmaları, intihar vakaları, ahlâk seviyesindeki değişimler, kadın hakları, modernleşme, kültür buhranı ve kimlik karmaşası*” vs. güncel başlıklar ele alınarak, bunlara dair haftalık haberler aktarılmıştır (Işık, 2020b: 79-81).

“Modernleşmenin millî kültürle birleştirilmesini savunan; bireyleri ve toplumu Cumhuriyet inkılâplarının dayandığı fikrî ve kültürel temeller doğrultusunda eğitime, Türk İnkılâbının yönelimlerini ve niteliklerini, haklılığını tüm dünyaya anlatma amaçlarına hizmet için çıktığını her fırsatta ilân eden” (Işık, 2020b: 79) *Hayat Mecmuası*’nın çıkış amacını kurucusu ve başyazarı Mehmet Emin (Erişirgil) şu şekilde aktarmıştır (*Hayat Mecmuası*, Cilt 1, Sayı 1, 2 Aralık 1926: 1-2):

“Hiçbir devrin gençliği bugünün ve yarının Türk münevverleri kadar mesuliyet karşısında kalmamışlardır. Büyük İnkılâbımız müstakil ve milletler arasında mevki sağlam bir Türkiye yarattı. Mazinin sultanları kırıldı. Medeniyet âleminde mevki tutabilmeliğimize mâni olan bütün engeller yıkıldı. Gençlik büyük İnkılâba olan borcunu ödemek mecburiyetindedir. Bu borç ancak Türk Milletinin refahına ve saadetine masruf şuurlu bir sa’y ile ödenebilir. Bu sa’yın tarzını, istikametini ancak ‘ilim’ tayin edilebilir. Yeni Türkiye İnkılâptan sonra birtakım iktisadî ve içtimâî meseleler muvacehesindedir. Bugünün ve yarının münevverleri bu meseleleri ancak ilmî bir zihniyetle hal edilebilirler. Her devirden ziyade bugünün gençliği hakikî bir ilimle mücehhez olmak mecburiyetindedir. ‘Hayat’ gençliğin ilme karşı muhabbetini artırmaya çalışacaktır.

...Hayat hakikî müspet ilim zihniyetine karşı gençlikte hürmet uyandırmaya uğraşacak, hadisini görmek, üzerinde düşünmek muhabbetini telkine çalışacaktır. Gayemiz birtakım mefhumları bilen değil; vakayı üzerinde düşünebilen kuvvetli münevver bir zümre görmektir. Hayat, sanat muhabbet ve zevkinin artmasına ufak bir hizmet yapmaya muvaffak olursa bahtiyardır. Hayat kimsenin malı değildir. Bütün münevver zümrenindir. Onların temâyülâtından kuvvet alarak, onların müşterek mefkûresini söyleyecektir. Böyle olduğu için ferdi hayat gibi fânî olmayacaktır.”

Görüldüğü üzere Mehmet Emin, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin toplumsal ve kültürel, ekonomik sorunlarının ancak bilimsel bir zihniyetle-zihniyet dönüşümüyle çözülebileceğini belirtmiş ve amaçlarının “*Türk İnkılâbının devamlılığı için sorumluluk altındaki Türk gençliğini bilime ve sanata yönlendirerek onların bu alanlara saygı duymalarını sağlamak*” olduğu vurgusunu yapmıştır (Işık, 2020b: 79).

Bilimi ve sanatı gençlere sevdirmeyi amaçlayan *Hayat Mecmuası*'nın geniş, idealist yazar kadrosu, sanat yardımıyla İnkılâp değerlerinin halka benimsetilmesini özenle savunmuşlardır. Keyfin ve hayattan zevk almanın, estetik değerlerin, Atatürk ilke ve inkılâplarının “*eğitim*” aracılığıyla; özellikle “*edebiyat öğretimi*” ile gençlere kazandırılabilmesine inanan yazarlar, ortaöğretimdeki edebiyat öğretiminin niteliği ve önemini işleyen makaleler yayımlamışlar ve birbirleriyle tartışmışlardır.

Dergide bu konuya ilişkin ortaya çıkan başlıklar ve bu başlıklar altında sunulan bilgiler, Erken Cumhuriyet Dönemi modernleşme anlayışının ve eğitim-öğretim ilkelerinin kavranması noktasında önem arz etmektedir. Araştırmada *edebiyat öğretimine* ilişkin *Hayat Mecmuası*'ndan seçilen makaleler üç ayrı başlık altında değerlendirmeye alınmıştır.

Edebiyat öğretiminde program sorunu ve ‘yeni bir insan’ yetiştirme meselesi

Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte yeni dönemde eğitimin başlıca hedefi; her düzeydeki okullarda yeni rejimin gerektirdiği ve yeni Türkiye’nin ihtiyaç duyduğu nesiller yetiştirmek olmuştur. Bu hedef de öncelikle “*siyasî bir eğitimi*” gerekli kılmıştır. Öğretmenlere büyük sorumluluk yüklenmiştir (Akyüz, 1978: 275-281).

Eğitim Bakanı İsmail Safa Özler’in 8 Mart 1923 tarihli genelgesi ve Eğitim Bakanı Vasıf Çınar’ın 8 Eylül 1924 tarihli genelgesinde gösterilen *eğitim ve öğretimin ilke ve amaçları*, Cumhuriyet’in başlarında kabul edildiği ve Atatürk’ün bilgisi, hatta talimatı dahilinde hazırlandığı için büyük önem taşımakta; bu araştırmanın konusu itibarıyla 1926-1930 yılları arasında çıkan *Hayat Mecmuası*’na örneklik teşkil etmesi bakımından da önem arz etmektedir. 15 Temmuz 1921 Maarif Kongresi’nde Atatürk eğitim ve öğretime ilişkin belirlemelerini aktarmış ve de yapılacak işin ayrıntılarını öğretmenlere bırakmıştır. Ortaya çıkan temel amaç ve ilkeler şöyledir: “Her şeyde güçlü ve azimli, millî varlıkları ile çatışmayan her fikre saygılı, ülkeyi esaret altında bırakmayacak düşünceye sahip, kalplerinde ve ruhlarında Cumhuriyet için fedakâr olmak ülküsünü taşıyan nesillerin yetiştirilmesi. Okulların insan ilişkileri, toplumsal yaşama kuralları, temizlik, düzen vs. gibi hususlarda medenî ve örnek alınacak bir eğitim yapmaları; vicdan ve fikir hürriyeti, bilinçli bir sorumluluk telkin etmesi; ilim ve okuma zevkini vermesi; sağlıklı olmanın değerini öğretmesi; beden ve fikren dengeli gelişimi sağlaması; toplumun ve ailelerin ihtiyaçlarını dinleyip göz önünde tutması; tasarruf, yardımlaşma ve iktisat fikirlerini vermesi; çocuklarda hür ve makul bir disiplin oluşturması. Öğretim programlarının uygulamalı ve işe yarar bir hale getirilmesi” (Akyüz, 2006: 331; Binbaşıoğlu, 2014: 376/429-426/449-457).

Erken Cumhuriyet Döneminde, belirlenen bu amaç ve hedefler doğrultusunda, “*okul-sistem-program ve yöntem*” konusunda arayışta bulunduğu da gözlemlenmektedir. *Maarif Kongresi* sonrası öğretmenler işe koyulmuş; mesleki dergi ve gazetelerde fikirlerini sunmuşlardır. Atatürk bizzat kendisi Cumhuriyet kurulmadan önce ve sonrasında memleketi gezerek halkla “*eğitim*” konuşmaları yapmıştır. Kongrelerde öğretmenleri dinlemiş, fikirlerini paylaşmıştır. En önemlisi de bu ilk yıllarda dünyadaki yeni okulların programları incelenmiştir. Bazı Avrupa ülkelerine gönderilen öğretmenlerden raporlar istenmiş; bunların çoğu *Maarif Vekaleti Mecmuası*’nda yayımlanmıştır. 1925’e kadar üç kez bilimsel kurullar toplanmış; hatta 1926’da Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati, Avrupa ülkelerindeki okulların programlarını incelemek üzere iki aylık seyahate çıkmıştır. Avrupa’dan ve Amerika’dan uzman eğitimciler getirtilerek raporlar alınmış; bunlara göre de planlama ve uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu raporların en önemlileri Amerikalı ünlü eğitimci *John Dewey* ve Belçikalı eğitimci *Dr. Kühne*’ye aittir. Okul programları baştan sona yeniden ele alınmış; kendine özgü bir eğitim-öğretim sistemi ortaya çıkmıştır. 3 Mart 1924 *Tevhid-i Tedrisat*’ın ilanı ve sonrasındaki tüm gelişmeler Cumhuriyet eğitiminin ilkelerini

belirlemiştir: “Cumhuriyet eğitimi lâiktir. Cumhuriyet eğitimi millidir. Cumhuriyet eğitimi halkçıdır. Cumhuriyet eğitimi ekonomiktir. Cumhuriyet eğitimi, cinslerin eşitliğine dayanır. Cumhuriyet eğitimi inkılâpçıdır.” Eğitim sistemi demokratikleştirilmiş ve eğitim alanında laiklik eyleme dönüştürülmüştür (Binbaşıoğlu, 1998: 155-156; Binbaşıoğlu, 2014: 372-377; 2001 Yılı Başında Millî Eğitim, 2000: 29).

1926-1930 yılları arasında ülkenin önemli fikir dergisi olarak çıkan ve Cumhuriyet inkılâplarının felsefesini yapan *Hayat Mecmuası*, eğitim ve öğretime ilişkin tüm bu gelişmeleri yakından takip etmiş ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın Talim ve Terbiye Dairesinin ilk başkanı olan *Prof. Mehmet Emin Erişirgil*'in kuruculuğu ve başyazarlığında önemli tartışmalara ev sahipliği yapmıştır. Mecmua, genel olarak çocukların ve gençlerin “pozitivist ve pragmatik bir dünya görüşüne göre” yetiştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Eğitime ilişkin *Mecmua*'da savunulan görüşlerin ortak noktası da şöyle toparlanabilir: “Geçmiş nesillerin değer yargılarının, soyut düşüncelerin bir işe yaramadığı artık anlaşılmalıdır. İnsanlığı yükseltecek olan sadece düşünme değil; mukaddes ateş (ülkü), irade ve eylemdir. Bir fikir, bizim tabiat ve toplum üzerinde etkili olmamızı sağlıyorsa doğru kabul edilebilir. Hayatın yoğun biçimde yaşanmasını azaltan her inanış zararlıdır. Türk gençleri zeki ve çalışkandır; ancak araştırma, düşünme, kişisel bir görüş ortaya koyma konularında başarısızdır. Yeni eğitim-öğretim sistemi bilimsel, akılcı, modern ve tecrübeci, faydacı, demokratik, millî program ve yöntemlerle düzenlenmeli; estetik ve sanatı sevdirmelidir” (Işık, 2007; Akyüz, 2004: 5-8).

Taşıdığı bu misyonla *Hayat Mecmuası*, dönemin eğitim meselelerine sütunlarından fikirler, tavsiyeler sunarak hizmet vermiştir. “Ortaöğretimde Edebiyat Öğretimi” özelinde sunulan düşüncelerin, gözlem ve teşhislerin dönemin eğitim tartışmaları ve planlamalarıyla paralellik gösterdiği de bir gerçektir.

15 Temmuz 1923'te toplanan “Birinci Heyet-i İlmiye”, Tevhid-i Tedrisat'ın ardından Nisan 1924'te toplanan “İkinci Heyet-i İlmiye” ve 1926 yılı başında toplanan “Üçüncü Heyet-i İlmiye” kararları, kanunlar sayesinde gelişim ve değişim gösteren ortaöğretim, eğitim sistemi içerisinde asıl düzenini 22 Mart 1926 tarihli, 789 sayılı “Maarif Teşkilatına Dair Kanun” ile almıştır. Ortaöğretim okulları; “liseler, ortaokullar, ilk öğretmen okulları ve köy ilk öğretmen okulları” şeklinde planlanarak tüm eğitim faaliyetleri Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmış, bir “dil heyeti” oluşturularak eğitimin Türkçe yapılması ve Türkçe'nin geliştirilerek yaygınlaştırılması sağlanmış, *Talim ve Terbiye Kurulu* oluşturularak manevi denetim hedeflenmiş, nitelikli öğretmen yetiştirme işi öncelikli sayılmıştır. İlkokullardan sonra yatılı okullar dışında ortaöğretim öğrencilerinden ücret alınmaması kararı da 24 Nisan 1926 tarih ve 822 sayılı yasayla gelmiş, ancak uygulamasına 1927 öğretim yılı başında geçilmiştir. 1927-1928 öğretim yılından itibaren de ilk defa “karma öğretim” kararı alınmış, 1930'dan sonra ortaöğretim okulları karma okul haline getirilmiştir. 1923'ten sonra genel olarak okul ve öğrenci sayıları hızla artırılmıştır. 1923-1924 öğretim yılında ortaokul sayısı 72, öğrenci sayısı 5.905, öğretmen sayısı 796 olmuş; sonraki yıllarda daha da artmıştır (2001 Yılı Başında Millî Eğitim, 2000: 30; Cicioğlu, 1985: 134-137; Cicioğlu, 2010: 137-147).

Edebiyat ve dil eğitimi ise, 1920-1923 yılları arası “Hazırlık Dönemi” ve 1924-1928 yılları arası “Eğitim Inkılâpları Dönemi”nde gerçekleştirilen, tüm bu saydığımız eğitim çabaları kapsamında planlanarak temellendirilmiştir (Ergün, 1997). Okul türlerine göre belirlenen hedefler doğrultusunda programlar düzenlenmiştir: “Temel eğitimde pratik amaçlı bir çalışma, ortaöğretimde kültür dilinin kazandırılmasına yönelik çabalar, yükseköğretimde ihtisas alanına yönelik dil ve edebiyat eğitiminin yapılageldiği bilinmektedir” (Kaya, 1996: 23; Beyreli, 2010: 439-440).

1920-1930 yılları arasındaki ders kitaplarına göz atıldığında; ortaöğretim ve yükseköğretimde “edebiyat bilgisi, teorisi” yerine “edebiyat tarihi”nin daha çok verildiği anlaşılmaktadır. Bunda II. Meşrutiyet

Döneminde Türkoloji çalışmalarının artması ve Türkçülüğün öne çıkması etkili olmuştur. “Köprülüzade Mehmet Fuat’ın tarih, sosyal ve siyasi tarih, sosyoloji ilimlerinin penceresinden edebiyat tarihini ilk olarak incelediği *Türk Edebiyatı Tarihi* (Birinci Kitap: *Kable’l-İslâm Türk Edebiyatı-1920*; İkinci Kitap: *Ba’del-İslâm Türk Edebiyatı-1921*), İbrahim Necmi’nin *Tarih-i Edebiyat Dersleri-1922*, Süleyman Şevket’in *Güzel Yazılar-1923-24*, Darülfünun Edebiyat Fakültesi Hocası Ali Ekrem’in *Türk Edebiyat Tarihi-1923-24/Şerh-i Mütûna Methal Edebî Meslekler-1928*, İsmail Habip’in *Türk Teceddüt Edebiyatı Tarihi-1924*, Hıfzı Tevfik, Hamamîzade İhsan, Hasan Âli’nin *Türk Edebiyatı Numuneleri-1926*, Ali Canip’in *Edebiyat-1924-1926* ve *Türk Edebiyatı Antolojisi-1930*” isimli eserleri örnek verilebilir (Yetiş, 2009: 967-978). Sonuç olarak söylemek gerekirse, 1920-1938 yılları arasında edebiyat öğretiminin hedeflerini, edebiyat tarihi alanındaki çalışmalar ve ders kitaplarını *Türklük bilincinin/Türk kimliği inşasının* ürünleri olarak değerlendirmek gerekmektedir.

Erken Cumhuriyet Döneminde “*genelde eğitim, özelde edebiyat öğretimi*” üzerine tüm bu çabaların ve gelişmelerin tartışmalar eşliğinde devam ettiğine kanıt *Hayat Mecmuası* makaleleridir.

Ali Canip (Yöntem), “Orta Tedrisatımızda Edebiyat” (*Hayat Mecmuası*, Cilt 2, Sayı 33, 14 Temmuz 1927: 123-124) adlı makalesinde Batılıların edebiyat öğretimine bakış açısını özetleyerek oradaki gelişmeler çerçevesinde bizdeki edebiyat öğretiminin durumunu sorgulamıştır. Batılı bilim adamları ve edebiyatçıların orta öğretimde gençliğe hangi eserlerin okutulması gerektiği konusuna çok önem verdiklerini vurgulayarak yazısına başlayan Yöntem, Prof Alfred Kravaze’nin şu sözünü aktarmıştır: “*Bedî hassasiyet haz ve neşe içinde mündemidir (yerleşmiştir.) Haz ve neşe ise kuvvettir.*”

Ali Canip (Yöntem)’in Batı örneğinde edebiyat alanına ve öğretimine ilişkin aktarımları şöyledir:

Batılı bilim adamları gençlik eğitiminde “*haz ve neşe gücü*”nden önemli ölçüde yararlanmak istediklerinden senelerdir bu konuyla ilgili konferanslar vermişler ve bu konferansları ayrıca kitap olarak bastırmışlar, çeşitli eserler yayımlamışlardır. Bütün bu çalışmaların amacı da dönemin ilkesi olan *demokrasiyi* edebiyat öğretimiyle uzlaştırmak, gençliğe modern fikirler, duygular, heyecanlar kazandırarak “*yeni bir insan*” yetiştirmektir. Örneğin, Salomon Renak’ın bir pedagoji kongresinde “*Ortaöğretimi işgal eden 17. yüzyıl yerine 18. yüzyıl edebiyatı konulmalıdır.*” iddiasını ortaya atması üzerine, yalnız Fransa’nın değil, bütün dünyanın hem en büyük edebiyat yazarlarından biri hem de eğitimcisi olan Prof. Gustav Lanson verdiği konferansta “*17. yüzyıl mı, 18. yüzyıl mı?*” tartışmasını yapmıştır. Lanson’a göre, ortadan kalkmış bir dünyanın hayali olarak 17. yüzyıl bizden çok uzaktır ve edebiyatı da sadece zihni unsurlara ve monoton yaşayışa baktığından bu edebiyatın içinde sosyal duygu çok azdır.

“Orta Öğretim Üzerinde Çağdaş İncelemeler” adlı bir başka konferansında Edebiyat Tarihi Profesörü Gustav Lanson şunları ifade etmiştir:

“Edebiyat tarihini yükseköğretime tahsis edeceğim, çünkü tarihî öneme sahip ancak estetik noktasında değeri çok az olan eserlerden bahsetmeksizin edebiyat tarihi yapılamaz. Ortaöğretimde esas olan seçilmiş metinlerdir. Şu kadar ki öğrenilmesi kolay ve yorum ve eleştiri formüllerinden tamamiyle ayrılmış küçük bir kronoloji, okunacak eserleri sıralamaya yardım edebilir. Ortaöğretimde edebiyat tarihinden ne kadar korkarsam insanî hayatı gözetmeye ve görmeye bağlı edebî incelemelere o kadar önem veririm. Öğrencimiz vereceğimiz metinlerle hatta bunların en ciddileriyle ilgili olacaklardır; eğer biz azimli, mücadeleci ruhları gösterecek olursak!

Çocuk, küçük yaştan itibaren insanların hareketlerine bakmayı, gördüğü şey hakkında yorumlar yapmayı sever ve küçük bir tecrübe toplamış olur. Bunu genişletelim; ona edebiyatta bitmez tükenmez birçok hayat manzarası verelim, öyle birçok hayat ki yaşanılanların en zenginini olsun...”

“Bugünün eğiticisi 17. yüzyılda mevcut olmayan şeyi bilakis 18. yüzyılda bulmuştur. Eski hükümet tarzının idealist ve pratik eleştirisini, sosyal duygunun hareketini, bilimsel araştırmayı, demokratik idarenin esaslarını; “hürriyet, eşitlik, halk menfaati” fikirlerini-La dogmes des servitude- inançların esazibesinden kurtulmuş bir topluma rehberlik eden akli araştırmaları, bilimsel gelişmeleri hep orada bulur. Şüphesiz 18. yüzyıl edebiyatının eleştirel ne ilmî ne felsefî ne siyasî ülküleri bizimkilerin aynı değildir. Hiçbir sonuç, hiçbir bilgi, hiçbir yöntem yoktur ki biz onu iyileştirmiş veya değiştirmiş olmayalım. Fakat içinde yaşadığımız zihni ve sosyal düzenin kökenlerini biz o devirde buluyoruz. Bugün hala hareketimizin ateşleyicisi olan duyguları o devrinden tanıyoruz. Voltaire, Montesque, Didero, Rousseau bize daha yakındırlar. Kültürel mirasımızı toplamak ve çalışmalara devam etmek konusunda bu isimler çocuklarımızı daha iyi aydınlatırlar...”

Görüldüğü üzere Prof. Gustav Lanson, Salomon Renak gibi düşünmüş ve 18. yüzyılın günün çocuklarına, gençlerine 17. yüzyıldan daha çok fikir ve duygu malzemesi vereceğine inanmıştır. Hatta Renak’tan daha da ileri giderek 19. yüzyıla açılacak payın daha büyük olduğunu savunmuştur. Bu yüzyıl edebî yolu tavsiyeye değer bir hale getirecek özelliktedir ki eserlerin zenginliği, güzelliği, ciddiyeti, -accessibilite-içtenliği gibi dil ve fikirlerin de güne yakın olması 19. yüzyılı önemli kılmaktadır. Bütün Fransız medeniyeti, bu yüzyılla her yerde olduğundan daha çok gençlik için bir örnektir. Klasik dönemin, yani 17. yüzyılın gitgide estetik noktasında şekli bozulmuştur ve onu takip eden 18. yüzyıl o şekil bozukluğundan etkilenmiştir. 19. yüzyılda böyle bir sıkıntı söz konusu değildir. Gustav Lanson, bu konuyla ilgili bir de esri yapmıştır; 19. yüzyıla ait, büyük yazarların eserlerinden seçme bir kitabın basımının yapılabilmesi için kanunî sebeplerle mirasçıların razı edilmesindeki zorluğu hatırlatarak şöyle demiştir: “Bu konuda gerekli olan diploması, Ruslar ile Japonları uzlaştıran diplomasiden daha önemlidir.”

Ali Canip, tüm bu aktarımlardan sonra şu soruyu sormuştur: “Ya biz ne yapacağız? Orta tedrisatımızda çocuklarımıza hangi eserleri vereceğiz ki onları asrın manevî kuvvetleriyle teçhiz edebilsin (donatabilsin).” Bu soruya cevaben yorumları şöyledir: Yükseköğretimimizde “Türk Edebiyatı” dersleri gerekli olduğu şekilde öğretilecek bir sisteme kavuşturulmuştur. Ziya Gökalp, Türk hayatı ve tarihinin bir bütün olarak araştırılması gerektiğini ilk defa ortaya koymuştur. Köprülüzade Mehmet Fuat ise tarihte olduğu gibi Türk edebiyatının da kökeninden itibaren; çeşitli lehçelerinden, görünümünden, kollarından hiçbiri ihmal edilmeksizin araştırılması gerektiğini anlamış ve anlatmıştır. Ortaöğretimde ise durum acıklıdır. Türk çocuğu, Fransız çocuğunun donanımından mahrum kalmaktadır. Gustav Lanson, 17. yüzyılın uzaklığını eleştirirken bizdeki *Divan Edebiyatının* uzaklığı hiç tartışılmamıştır. Felsefesiyle ve edebiyatıyla başlı başına bir dünya olan 17. yüzyılı, bu dönemi en iyi tanıyan bir kişi olarak Prof. Lanson’un Fransız çocukları için yeterli görmediği düşünüldüğünde; bizdeki *Kasidenin* ve *Divan Edebiyatının* belirli ve sınırlı kavramlarla yapılan anlatımdan başka fazla bir önemi kalmamaktadır. Okul programlarından bunların kaldırılması; *Fuzuli*’nin, *Baki*’nin *Nefi*’nin, *Nedim*’in Türk çocuklarına tanıtılmaması anlamına da gelmemektedir.

Ali Canip, kendisinin de *Divan Edebiyatı* üzerine çalışmalarının olduğunu ve bunların bütün Türk liselerinde okutulduğunu vurgulamaktadır. Ona göre asıl önemli olan şey, çocuklara dönemin şartlarına uygun bir edebiyat öğretimi vermektir. Fransızlar bizdeki *Divan Edebiyatı*yla karşılaştırılmayacak kadar zengin ve şüphesiz çok daha iyi olan 17. yüzyıl edebiyatını unutma çukuruna fırlatmamışlardır. Ancak onu günün öğretimi için yeterli görmemişler, öğretimde daha yeni zamanlara inme zorunluluğunu hissetmişlerdir. Başka bir gerçek de büyük eğitimcilerin eksik buldukları 17. yüzyıl edebiyatının Rönesans ürünü olduğudur. Bizdeki *Divan Edebiyatı* ise tamamen eski düşüncenin ürünüdür. Bu fikirlerini Ali Canip şöyle aktarmıştır:

“Ne yapacağız? Türk Rönesans’ına başlangıç olarak kabul edebileceğimiz Tanzimat Döneminden sonraki edebiyatımız, acaba *Divan Edebiyatının* açığını kapatabilecek halde midir? Heyhat!...”

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

Divan Edebiyatı hiç olmazsa kendi cinsi ve nevi içinde tam ve mükemmeldir. Bu devrede yetişen Türk şairlerini aynı zihniyetteki Arap ve Acem şairleriyle mukayese edebiliriz. Fakat Şinasi'yle başlayan mektebin mensuplarını Avrupalı kalemdaşlarıyla bir payede (derecede) düşünmeye imkân yoktur. Elbette Namık Kemal'den, Hamit'ten, Fikret'ten bugünün Türk çocuğuna verilecek şeyler vardır; öyle şeyler ki onun içtimâî duygularını canlandırabilir. Fakat kâfi midir? Asla! Niçin asla? Çünkü evvela Kemal'in, Hamit'in, Fikret'in yazıları asrın edebiyatlarına nazaran her noktadan zayıftır. Mesela Türk çocuğuna hayatın portresini, insanın psikolojisini gösterecek dramatik eserlerimiz yok denecek derecelerde ehemmiyetsizdir. Diğer neveler de zengin değildir..."

Ali Canip, dil konusunda da bu edebiyatçıları eleştirmektedir. Ona göre Türk çocuğu Namık Kemal gibi, Tevfik Fikret ve Halit Ziya gibi isimlerin kullandığı dili kullanamaz. Kullanamayacağı dile sahip olan bu kişiler de onun ihtiyacını karşılayamadığı gibi iyi bir model de olamazlar. “*Ne garip bir hadise ki Türk edebiyatının lisanı Türk ediplerinden daha süratli!*” diyen Ali Canip, *Rübâb-ı Şikeste*'nin² (Tevfik Fikret, 2016) günün yazı diliyle incelenmesinin bu konuya açıklık getireceği düşüncesindedir.

Özetle Ali Canip (Yöntem) bu makalesinde, Türk çocuğunun çağdaş öğelerle donatılabilmesi için ortaöğretimde Batı edebiyatına yer verilmesi gerektiğini savunmuştur. Ona göre Türk çocuğu günün gelişmelerini, modern hayatın anlamını ve yeni ihtiyaçları görmek zorundadır. Bu noktada Cumhuriyet eğitimine düşen görev ise öğretim programlarını Türk çocuğunun ve Türk gencinin ihtiyaçlarına göre yeni baştan düzenlemektir. Eğitimciler ve edebiyatçılar okullarımızdaki edebiyat öğretiminin yenileştirilmesinde sorumludur.

Ali Canip (Yöntem), programla ilgili düşüncelerine “Orta Tedrisatımız İçin Hangi Eserleri Seçeceğiz?” (*Hayat Mecmuası*, Cilt 2, Sayı 34, 21 Temmuz 1927: 143-144) adlı makalesinde devam etmektedir. Yazısına şu aktarımla başlamıştır:

“Bir mektep için intihap edilecek (seçilecek) edebî eserler mektep talebesinin alakasını celp etmeli. Çünkü alaka olmadan zevk alınmaz. Zevk alınmadan da faydalı bir netice istihsal edilemez (üretilemez).” -Amerikalı eğitimcilerin raporundan-

“Edebiyat tedrisinin gayesi her şeyden evvel çocuğa yanlışsız yazmayı ve konuşmayı öğretmektir.” -Gustav Lanson-

Ali Canip, bu makalesinde iki kaynağı esas alarak ortaöğretimimiz için hangi eserlerin seçileceği konusunu işlemiştir. Bu kaynaklar şunlardır:

- ✓ Amerika'da kısa süre önce ara okulların amaçları ve ilkeleri, bu okullarda okutulan derslerin her birinin amaçları ve öğretim yöntemleri gibi konuların çözümü için Amerika'nın en iyi eğitimcileriyle uzmanlarından oluşan bir komisyon kurulmuştur. Dil Komisyonunun raporunda sunulan *edebiyat* derslerinin amacına ve *edebî eserlerin* seçiminde geçerli olan esaslara ilişkin bilgiler bir eğitimci tarafından İngilizceden tercüme edilerek Ali Canip Bey'e gönderilmiştir.
- ✓ Fransız yazar ve eğitimcisi Prof. Gustav Lanson daha önce incelenen konferansları dışında “Edebî Asırların Karşılıklı Hissesi” adında başka bir konferans daha vermiştir. Bu konferansta işlenen konular ve yapılan yorumlar Amerikalı uzmanların düşünceleriyle paralellik göstermektedir.

Ali Canip, edebiyatımızın kollarını şöyle sıralamıştır: “*Doğu medeniyeti içinde yaşadığımız dönemde, aydın sınıfın yani medrese öğrenimi gören adamların Acemleri takliden ortaya koydukları ‘Divan Edebiyatı’, bu edebiyattan zevk almayan hatta haberdar olamayan halkın zevkine göre ortaya çıkan*

² *Rübâb-ı Şikeste*; “kırık saz” demektir. Tevfik Fikret'in 1899'da yayımladığı, dört bölümden oluşan şiir kitabıdır.

'Saz Şiiri: Aşk Edebiyatı', tasavvuf felsefesinin Türk bölgelerine yayılması sonucu bu felsefenin meydana getirdiği tekke kurumunun zevkini ifade eden 'Tasavvuf Edebiyatı' ki Halk ve Divan Edebiyatları bu Tasavvuf Edebiyatını çeşitli noktalarda etkilemiştir, Tanzimat'tan sonra Türk Milleti yavaş yavaş Batılılaşınca bu eğilimin zevkini göstermek üzere oluşturulan 'Avrupaî Edebiyat.' Ali Canip'e göre programda bu dört kolun her birinden parçalar seçilebilir; önemli olan Türk gençliğine rehberlik edecek esasların belirlenmesidir. *Divan Edebiyatı* sınırlı bırakılmak kaydıyla, çocukların estetik anlayışını ve hayal güçlerini kuvvetlendirmek adına verilebilir. Hissetme yönünden bize daha yakın olan *Aşık Edebiyatı*ndan ise seçilebilecek çok parça vardır; koşmalar, destanlar, türküler... içinde öğrencinin hayal gücünü geliştirecek ve onlara heyecan verecek çok sayıda detay barındırmaktadır. *Halk Tasavvufu Edebiyatı*na ilişkin parçaların çok dokunaklıları mevcuttur ki başlı başına bir âlim olan "Yunus Emre"yi model alarak kurulan Bektaşî nefesleri içinde de nüktelileri (ince anlamlı zarif ve şakalı sözlü olanları) çoktur. Türk çocuğunun estetik ihtiyaçlarını karşılayacak olan asıl kol, dördüncü koldur. Tanzimat sonrası ortaya çıkan *Avrupaî Edebiyat* ile nesir genelin okuyabileceği hale gelmiştir ki çocuklar yazma becerilerini kazanmada bu edebiyat kolundan faydalanacaktır.

Ali Canip'e göre, Türk edebiyatı son on, on beş seneden beri dil yönünden tamamen çağdaşlaşmış; güzel Türkçeyi bütün dünyada olduğu gibi kendisini ifadede araç yapmıştır. "Yakup Kadri, Ömer Seyfettin, Fazıl Ahmet, Reşat Nuri, Falih Rıfki" gibi genç isimler Türk çocuğuna çok yakındır ve çok faydalıdır. Günün Türk yazarlarının dili halk diline oldukça yakındır ve bu yakınlık onların başarısının göstergesidir. Çocuğun hayal gücünü zenginleştirmek; heyecanını, sosyal ve vatanî duygularını artırmak; zekâsını geliştirmek itibarıyla yeni *Avrupaî Edebiyatın* başta "Namık Kemal, Recaizade Ekrem, Sezai, Ahmet Rasim, Hüseyin Rahmi, Halit Ziya, Tevfik Fikret" gibi ve başka yeni önemli isimlerinin eserleri ilk sırada müracaat araçlarıdır.

Ali Canip, ayrıca program için bahsettiği iki kolun edebiyat öğretimine ilişkin amaçlarını sıralamıştır:

- ✓ *Amerikalı uzmanlar, bizdeki liselere karşılık gelen sınıflar için planlanan amaçları şöyle göstermişlerdir:* Edebiyat dersleri öğrencinin anlayışını, hayatını, heyecanını derinleştirmeli, zenginleştirmelidir. Edebiyatla uğraşmak öğrencide büyük kişiliklere (ister edebî eserlerin kahramanları ister yazar olsun) karşı bir hayret ve takdir uyandırmalıdır. Edebiyat dersleri düşünce gücünü geliştirmelidir. Öğrencide yorum yapma zevkinin alışkanlık haline gelmesi için dersler öyle konuları kapsamalıdır ki öğrencinin zihninde zengin şemalar canlansın ve yaşamda kendi zevkleri, gelişimleri için manevî, düşünsel gıdalar bulma kabiliyetini ona kazandırsın. Edebiyatın sayılan amaçlarının gerçekleştirilmesi için edebiyat öğretmeni, öğrencisinin fikrî kabiliyetlerini geliştirmeye çalışmalıdır. Öğrenci daha sağlam, doğru bir tarzda düşünmeye ve edebiyatı hayatta uygulamaya yönlendirilmelidir.
- ✓ *Prof. Gustav Lanson da (Fransız) hemen hemen aynı amaçları üç noktada özetlemiştir:* Edebiyat dersleri çocuğa yanlış yazmayı ve konuşmayı öğretmeli; zevkin gelişimine hizmet etmeli; zihni gelişimi sağlamalıdır.

Ali Canip, Amerikalı uzmanların kaleme aldığı rapordan da özetle şunları aktarmaktadır:

"Edebiyat dersleri, çeşitli tipte edebî eserleri kapsamalıdır. Eğitim, öğrenci zevkinin çeşitliliğini sağlamalıdır; öğrenciye edebiyatın kapsamı ile ilgili bir fikir vermelidir. Edebiyat dersleri öyle bir çeşitlilik göstermelidir ki her öğrenci kendisi için en çok zevki sağlayacak türde eserleri tercih edebilmelidir. Örneğin lirik şiirler hakkında çok az ilgili olan bir gencin, tiyatroya veya hikâyeye

yönelik eserlerle düşüncesi ve faaliyeti geliştirilmiş ve bu iki türe ilgisi olmayan başka bir gencin hitabete ait eserlerle ilgilenmesi sağlanmış olur.”

Edebiyat öğretiminin amaçlarına ve yöntemine dair sunulan bu ilkelere göre, her ne kadar Türk çağdaşlaşması devam etse de Avrupaî edebiyatın henüz çok zayıf, geliştirilmeye muhtaç olduğunu vurgulayan Ali Canip'e göre, Batı'dan örnekler de alınabilir. Özellikle dramaya ait eserler ve psikolojik eserler bizde olmadığı için bunların Fransız edebiyatından alınması gerekmektedir. Maarif Vekâleti, bunu sağlamak için hazırlıklara başlamış ve dünya edebiyatlarından “*trajediye, drama, komediye, romana, tarihî romana, pastoral türlere, eleştirel türlere yönelik broşürler*” yayımlama aşamasındadır. Bu broşürleri hazırlayacak olan isimler içerisinde *Hüseyin Cahit, Mehmet Ali Tevfik, Reşat Nuri, Celal Sahir, Şecarettin Bey, Hıfzı Tevfik Bey* bulunmaktadır. Yeni dönemde lise öğrencisi, kendini gelecekteki medenî ihtiyaçlara göre hazırlayacak olan eserlere rahatlıkla ulaşabilecektir.

Ali Canip'in düşüncelerinden sonuç olarak şunlar aktarılabilir: Türk çocuğu kendi milletine mensup çeşitli sınıfların ortaya koyduğu edebî türlerden uzak kalmamalıdır. Eğitimcilerin ve uzmanların görevi gençlere Divan Edebiyatından, Halk Edebiyatından, Tasavvuf Edebiyatından ve yeni Avrupaî Edebiyattan örnekler sunmaktır. Öğrenciler için hazırlanan okuma kitaplarında ve diğer eserlerde, broşürlerde dikkat edilecek nokta ise çocuklara *güçlü ahlâkî ülkülerin, asil hareketlerin, güçlü kişiliklerin ve Türk İnkılâbının gerekli kıldığı değerlerin* sunulmasıdır. Avrupalılar ve Amerika edebiyat öğretimine çok önem vermektedir; yeni Türkiye Devleti için de aynı önemin gereği çoktan hissedilmiştir.

Ali Canip (Yöntem), öğretmen Hıfzı Tevfik Bey'in *Vakit Gazetesi*'nde iki gün süreyle yayımlanan ve kendisinin eser seçimine ilişkin düşüncelerini eleştiren yazılarına cevap olarak “Orta Tedrisatta Edebiyat Programına Dair” (*Hayat Mecmuası*, Cilt 2, Sayı 36, 4 Ağustos 1927: 183-184) isimli makalesini yayımlamıştır. Makalenin girişinde Ali Canip, Hıfzı Tevfik Bey'e olan kızgınlığını şöyle özetlemektedir:

“Ben Garbın en büyük terbiyecisi ve mütehassıslarının orta tedrisatta edebiyat derslerine tahmil ettikleri (yükledikleri) muaddel (değiştirilmiş) ve pek mühim vazifeleri madde madde sıralamıştım. Hıfzı Tevfik Bey açıkça söylemeliyim ki işi el çabukluğuna getiriyor, hassaten makalemdeki fikirlerimi ortadan kaybederek ‘edebiyat derslerinden gaye talebeye zevk ve neşe vermek değildir’ diyor. Bu hükümle karşılaşan okuyucu ‘Ali Canip galiba edebiyat dersini eğlence menzilesine (derecesine) indirmek istiyormuş’ demekte haklıdır. Allah cümlemizi- düşman diyemeyeceğim- dost şerrinden esirgesin!

Gözüm öyle yıldı ki Hayat'ın 33. ve 34. sayılarını heyecanla açtım. Çok şükür her kelime hatta şu satırlar bile yerli yerinde duruyordu: (Talebe daha derin duymakla ve daha canlı tahmil etmekle kalınmamalı, daha doğru, daha sağlam bir tarzda düşünmeye ve edebiyatı yalnız doğru tefsire değil, aynı zamanda salim ve makul bir tarzda hayatımıza tatbik etmeye de sevk olunmalıdır.)

Hıfzı Tevfik Bey'i akıl ve izanı (anlayışı) yerinde bir zat olarak tanıdığım için hepimizle beraber Amerikalı mütehassısların müşterek raporlarından çıkarılan şu mülahaza karşısında samimiyetle ‘yeni’ diyeceğini tahmin ederdim. Maazallah! ‘Hayır’ da diyemiyor. Bunları makalemde görmemiş gibi davranıyor; yalnız bir dostunu -yani beni- yüzeyselci bir adam olarak neşrediyor...”

Ali Canip, ayrıca kozmopolitlikle suçlandığını şu sözlerle anlatmıştır:

“Yazı yazmaya başladığım ilk günden beri nasyonalist tanıdığım, milliyetperverlik cereyanının ta başlangıcından karınca kararınca bir hadımı olduğum halde talimin (talihimin) ne hazin ve garip cilvesidir ki Hıfzı Tevfik'in tarzından orta tedrisatı kozmopolitliğe sevk etmek istediğim ihsas edilmektedir ve ondan edebiyatın asıl hedefinin çocuğu kendi harsına, kendi benliğine, kendi muhit ve tarihine hürmet ettirmektir gibi mühim bir Türkçülük dersi almış oluyorum.”

Ali Canip, bu makalesinin devamında Hıfzı Tevfik Bey'in eleştirilerine cevap vermiştir. Bu cevaplar özetle şunlardır:

<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>
---	---

Hıfzı Tevfik Bey, Prof. Lanson'ın sadece öğretimde yüzyılların sınıflandırılması üzerinde durduğunu, yoksa Fransız çocuklarını yabancı edebiyatlara yönlendirmediğini vurgulamıştır. Oysaki Avrupalılar kendi çocuklarını dönemin manevî silahlarıyla donatmak için kendi millî edebiyatları çok kuvvetli olduğu halde yabancı eserlerden uzak bırakmamaktadır. Örneğin Fransa kendi zengin edebiyatına rağmen, çocuklarına Avrupa medeniyetinin kökenlerini, eski Yunan ve Latin edebiyatı ile birlikte Alman, İtalyan, İngiliz, İspanyol, Rus dil ve edebiyatını öğretmektedir. Alman çocuğu, çağdaş medeniyetin anası olan Yunan ve Latin edebiyatlarının yeni dramın kuruluşundaki rolünü, "Nötre Dame de Paris" ve "Lalegende des sideles" gibi daha birçok eseri ortaöğretimde öğrenmekte ve kendi edebiyatıyla karşılaştırmaktadır. Bundan dolayı gerçek milliyetçilik Türk çocuğunu 20. yüzyılın fikrinden ve kültüründen yararlandırmaktır. Gerçek milliyetçilik "çağdaşlaşmak" demektir. Vatanî ve toplumsal duygular Türk edebiyatına ancak Tanzimat'tan sonra, Asya'dan değil, Avrupa'dan gelmiştir. Gelecekte de manevî güç yine oradan gelecektir. Büyük vatan şairi Namık Kemal özellikle 18. ve 19. yüzyıllardaki Fransa'dan ders alarak bu duyguları kendisinden sonrakilere aşılamıştır. Hıfzı Tevfik Bey'in bu durumdan çekinmesi ve kozmopolitlik suçlaması "gavur oluruz" diye şapka giymek ve giydirmek istemeyen softa sınıfın hareketini andırmaktadır. Edebiyat dersleri öğrenciye her türlü edebî türü en yüksek modelleriyle sunmalı, içerisinden tercih yapabilme şansını tanımalıdır. İlk hedef gençlerin zihnî ve manevî ufkunu genişletmek olmalıdır. Hıfzı Tevfik Bey'in Maarif Vekaletinin hazırlanmakta olduğu broşürlerin özet niteliğinde olduğundan faydasız olacağına dair düşüncesi de yanlıştır. Bu broşürler doğrudan doğruya ders kitabı değil; öğrenci kütüphanelerini dolduracak eserlerdir. Özet denilen şey, bütün dünyada seçkin olan eserlerin toplanmasıdır ki Hıfzı Tevfik Bey'in bunu faydalı görerek birkaç broşür hazırlamak için müracaat etmesine rağmen çalışmaları anlamsız bulması da tuhaftır. Bu seçilmiş eserler yalnızca bizim edebiyatımıza ait değildir. Böylesi çalışmaların faydasının ispatı için Avrupa'da; hatta Balkan Milletlerinde yabancı ve millî eserlerden oluşturulmuş sayısız ciltleri hatırlatmak yeterlidir. Broşürler, Eski Yunan, Latin, Alman, Fransız, İtalyan, İngiliz, Rus klasikleri ve modern edebiyatlardan başka Arap ve Acem eserlerini, bizim Divan, Aşık ve Tanzimat Edebiyatına dair eserleri kapsayacaktır. Ayrıca Mehmet Ali Tevfik Bey İngilizceden, M. Nermi Bey Almancadan çeviri yaparak, lise gençliğini daha fazla okumaya ve yazmaya yöneltecek iki önemli eseri hazırlayacaklardır. Hıfzı Bey'in okullar için hazırlanan "müfredat programını" bir silah gibi öne sürmesi de hatalıdır; bu müfredatlar "yol gösterici" niteliğindedir ve hazırlanan eserlerle öğretmenlere seçim yapma hakkı tanınmalıdır.

Ali Canip, yükseköğretimle ortaöğretim arasındaki farkları çok güzel sergileyen başka bir ismin; Prof. Paul Kruze'nin düşüncelerini şöyle özetlemiştir:

"Yükseköğretimin bilimsel görüşleri ortaöğretim için bir 'Facheuse influence' (incitici) olmuştur; örneğin öğrencinin eline 17. yüzyıl edebiyatına ait metinleri eski imlasıyla vermek ya da bu metinleri en hurda taraflarına kadar açıklamak gibi!... Fransız dilinin yükseköğretim için bilimsel bir açıklama ideali vardır, o kendi çapında mükemmeldir; fakat liselerle bir ilgisi yoktur. Öğrencinin muhtaç olduğu şeylerle bilim adamlarının ihtiyaçları bir değildir..."

Lisede edebî metinlerin incelenmesinden sağlanacak bir fayda da yazma yöntemini öğretmektir. Halbuki bu faydayı yükseköğretim profesörü aklına bile getirmez, hatta buna güler. Bir ortaöğretim öğretmeni şunu söylemekten çekinmez: 'Fransızca'yı bilmeyen öğrencim var?' Onlar liseye bunu öğrenmek için gelmiştir. Ortaöğretimde metinlerin incelenmesi estetik zevkini geliştirmeyi sağlamalıdır. Halbuki bu amaç yükseköğretimde doğrudan geçerli değildir. Estetik zevki gelişmemiş bir lise öğrencisi 'homme complet-tam adam' olamayacaktır."

Ali Canip'e göre, "Türk harsı yalnız Fuzuli veya Baki, Nefi veya Nedim gibi birkaç şairden ibaret değildir. Eski tezkire sahiplerinden, müverrihlerden, Türk ahlâkçı ve fikriyatçılarından bir lise talebesine kifayet edecek kemmiyyet (nicelik) ve keyfiyette malûmat vermek zaruridir." diyen Hıfzı

Tevfik Bey, Prof. Kruze'nin belirlediği ilkeleri gözden kaçırmamak şartıyla eski edebiyatlardan parçalar alabilir. Ancak bu parçalar kolay kolay Batılı düşünürlerin ilkeleriyle uzlaştırılmaz.

Ali Canip, makalesinin sonunda M. Nermi'nin kendisine gönderdiği mektubu şöyle aktarmaktadır:

“Bunun bizde imkanını göremiyorum. Liselerimizin edebiyat ve fikriyat tedrisatını biraz yoluna koymak istiyorsak derhal Latin, Fransız, Alman ve İngiliz klasiklerini temiz bir Türkçeyle tercüme etmeliyiz. Fakat biz Divan şairlerimizi Fransız, İngiliz, Alman... klasikleriyle bir tutuyorsak o vakit mesele çok değişir. Elekten geçirdiğimiz vakit, eleğin üstünde yalnız bir iki mısra bırakan meşhur şairlerimizi ruhi inkişafımıza yardım edecek seviyede görüyorum.

Bizim şairlerimiz çok küçük farklarla orta zaman filozoflarına pek benzerler. Birbirinin kopyasından başka bir şey değiller. Bu dönemde çok eski eserlerin okutulması pek tuhaf bir şey!..”

M. Nermi'nin mektubunda tuhaf diye açıkladığı şeyi Ali Canip “modern softalık” olarak tanımlamıştır. Neticede Ali Canip'e göre mevcut olan program Türk çocuğunun ihtiyacını karşılayabilecek nitelikte değildir ve hemen değiştirilmelidir.

Ortaöğretimde edebiyat öğretimi sorununa ilişkin Ali Canip ve Hıfzı Tevfik Beyler arasındaki tartışmaları dikkatle takip eden Köprülüzade Mehmet Fuat “Orta Tedrisatta Edebiyat Programı Meselesi” (Hayat Mecmuası, Cilt 2, Sayı 37, 11 Ağustos 1927: 202-203) isimli makalesini yayımlayarak düşüncelerini aktarmıştır.

Köprülüzade, mevcut edebiyat programını yapan heyet içinde Ali Canip Bey ile birlikte kendisinin de olduğunu ifade ederek, liselerin özellikle son devresinin Darülfünuna öğrenci hazırlamak göreviyle sorumlu olduğunu ve bu nedenle liselerdeki edebiyat öğretiminin Darülfünundaki edebiyat öğretimiyle çok sıkı bir ilişkisi olduğunu vurgulamıştır. Liselerde ve onların kuruluşundan önce İdadilerde dil ve edebiyat öğretimiyle uğraştığını, “Millî Vezin ve Millî Nazım Şekilleri” ile “Dünya Edebiyatındaki Edebî Türler” bahislerinin resmî programlara ilk kendisinin teklifiyle dâhil edildiğini, liselerdeki ilk “Edebiyat Tarihi” programının da 16-17 sene önce kendisinin kaleminden çıktığını anlatarak bu konularda söz söyleme hakkının bulunduğu dikkat çekmiştir.

Köprülüzade'ye göre Ali Canip ve Hıfzı Tevfik Beyler makalelerinde aynı şeyleri başka şekillerde ifade ederek birbirleriyle anlaşmazlığa düşmüşlerdir. Bu tartışmalar üzerinden ulaşılabilecek sonuçlar şunlardır:

Ne kadar büyük olursa olsun herhangi bir bilim adamının herhangi bir görüşünü “mutlak hakikat” olarak kabul etmek ve o kaynağa dayanarak iddialarda bulunmak doğru değildir. Ali Canip'in fikirlerini sunduğu Prof. Gustav Lanson, Fransız edebiyatının belirli dönemleri için bilgisi deniz gibi geniş olan bir dayanaktır; ancak onun edebiyat tarihi yöntemi ile ilgili görüşleri asla birer mutlak hakikat değildir. Eleştirilen ve mevcut programda yer alan “Sistemik Edebiyat Tarihi Öğretimi” bir eksik değil, marifettir. Türk çocuğu, bu ders sayesinde milletinin uzun yıllar boyunca oluşturduğu kültürü; yani “Millî Medeniyet Tarihini” öğrenip anlayacaktır. Beş-on Osmanlı şairinin eserlerini ya da tercüme eserleri, basmakalıp düşünceleri ezberletmekten ibaret olan eski tarz öğretim yerine, “Filoloji ve Tarihe Dayanan Millî Bir Edebiyat Tarihi” öğretimiyle son program büyük bir adım atmıştır. Bu yöntemin Darülfünuna ait olduğunu ve lise seviyesinin üstünde bulunduğunu söylemek hiç doğru değildir. Edebiyat Tarihi öğretiminin başladığı beşinci sınıfa gelinceye kadar öğrenci dil ve edebiyat konusunda gerekli olan hazırlıkları tamamlamıştır. Matematik, Fen Bilimleri, Millî ve Genel Tarih, Felsefe, Sosyoloji gibi dersleri okuyan bir öğrenci için metin incelemesine dayanan Edebiyat Tarihi dersini okumak zor bir şey değildir. Gustav Lanson da ünlü “Fransız Edebiyatı Tarihi” isimli eserinin girişinde bu çalışmanın lise ve kolej öğrencileri için de faydalı olacağını yazmıştır. Fransa'nın ortaöğretim

kurumlarında öğrencilerin elinde mutlaka sistematik Fransız Edebiyatı Tarihi notları bulunmaktadır. Resmî programlarda yazılı olsun olmasın Fransız liselerinde metin açıklamaları ve kompozisyon ile birlikte *Edebiyat Tarihi* kitapları da öğretimde yer almaktadır. Hıfzı Tevfik Bey'i rahatsız eden nokta; Ali Canip Bey'in eski nesir için "muamma" demesi, eski felsefenin amacını "rıza ve teslim" olarak göstermesi, eski ahlâkın da "kadere dayandığını" söylemesi olmuştur. Eski nesir yalnızca muammadan ibaret değildir; eski Türk ordularını Viyana önlerine götüren manevî sebeplerle ilgili böyle acele hükümler vermek çok yanlıştır. Eski eserlerin çocuklara okutulmasının "modern softlık" olduğunu söylemek de haksızlıktır; eski eserler aracılığıyla o dönemlerin duygularını, düşüncelerini, toplumsal yapılarını öğrenciyeye tanıtmak hiç de gereksiz bir iş değildir. Maarif Vekâletinin hazırlanmakta olduğu tercümelerin gelecek neslin edebî eğitimi için çok iyi olacağı açıktır; ancak öğretimin merkez hedefi, çocuğa kendi millî kültürünü tanıttak, sevdirecek ve millî şuurunu takviye edecek bir millî edebiyata, millî kültüre dayandırılmalıdır. "Oğuz Destanı'nı, Dede Korkut kitabını bilmeyen ve bilmediği için hakir görünen bir Türk çocuğu, cihan edebiyatlarının allamesi olsa bile Türk şuurundan mahrum, Türk cemiyeti için mazarr (zararlı) bir kozmopolittir. Bugünkü edebiyat programı işte bu noktalar gözetilerek yapıldığı için muvaffakiyetle tatbik olunabilir; gayeler pek kolay temin edilir."

Ali Canip (Yöntem), Köprülüzade Mehmet Fuat'ın kendisine yönelttiği tüm bu eleştirilere cevap olarak "Edebiyat Tedrisatı Meselesi; Bugünkü Programın Akamet ve Sakameti" (*Hayat Mecmuası*, Cilt 2, Sayı 38, 18 Ağustos 1927: 223-225) adlı makalesini yayımlamıştır. Ali Canip, makalesinin başında Köprülüzade'ye düşüncelerini doğru anladığı ve edebiyat öğretimine ilişkin görüşlerini doğru özetlediği, hazırlanan broşürleri faydalı bulduğu için teşekkür etmektedir. Ancak Köprülüzade'nin "edebiyat programında sistematik bir edebiyat tarihi öğretiminin yer alması gerektiği" düşüncesine katılmadığını özellikle vurgulamış ve bunun tam aksini düşündüğünü şu sözlerle belirtmiştir:

"Fuat Bey'in 'Bence bugünkü edebiyat programımızda sistematik bir Edebiyat Tarihi tedrisinin kabul edilmiş olması bir kusur değil, bilakis bir meziyettir.' fıkrası onun esas müddeasını (iddiasını) gösteriyor. Ben de bunun tamamen aksine olarak 'Bugünkü edebiyat programımızda sistematik bir Edebiyat Tarihi tedrisinin kabul edilmiş olması bir meziyet değil, bilakis gayet büyük bir kusur, hatta bir zarardır.' diyorum."

Ali Canip, bu makalesiyle tüm iddiasını ispatlamak amacıyla olduğunu söyleyerek 10. ve 11. sınıflarda gösterilen *edebiyat tarihi* dersinin müfredatını aktarmıştır. Bunları tablo üzerinde görmek yararlı olacaktır:

Tablo 1 Orta öğretimde 10. sınıfta okutulan edebiyat tarihi dersinin içeriği (1927)

10. Sınıf Müfredatı
<i>İslamiyet'ten Önce Türk Edebiyatı</i>
İslâmiyet Öncesi Türk Tarihi ve Medeniyetine Genel Bir Bakış-Dil ve Yazı: "Eski Türk Lehçeleri, Yenisey ve Orhun Kitabeleri, Orhun Yazısı, Uygur Yazısı, Türkçede Kullanılan Çeşitli Alfabeler-Millî Türk Destanı: Oğuz, Uygur Destanları, İlk Şiirler ve İlk Şairler; Ayinlerde Şiir, Millî Musiki, İlk Konular, Vezin ve Kafiye- Eski Türk Edebiyatına Genel Bir Bakış."
<i>İslâm Medeniyeti Dairesinde Türk Edebiyatı</i>

İslâm Medeniyeti ve Türk-İslâmî Edebiyat:

“Arap ve Acem Edebiyatlarının Tarihî Gelişimine Bir Bakış- İslâmî Edebiyatta Tasavvufun Etkisi ve Özellikleri-İslâmî Edebiyatta Vezin ve Şekil.

Moğol İstilasına Kadar Türk Edebiyatı: Karahıtaylar Döneminde Türk Dili ve Edebiyatı, *Kutadgu Bilig*, Selçuklular Döneminde Türk Dili ve Edebiyatı, Tasavvuf Edebiyatının Kökeni ve Gelişimi, Ahmet Yesevi ve Arkasından Gelenler, Harezm ve Anadolu’da Türk Edebiyatı.

Moğol İstilasını ve Sonuçları: Moğol İstilasından Sonra Türk Lehçeleri, Çağatay Lehçeleri, Oğuz Lehçeleri, Oğuz Lehçelerinin Doğu ve Batı Olarak İki Bölüme Ayrılması.

Timur İstilasına Kadar Türk Edebiyatı: Bu Döneme Kadar Çağatay Edebiyatının Geçirdiği Dönemler ve Bu Edebiyatın Büyük Şahsiyetleri, Anadolu (Batı Türkleri) Edebiyatının Geçirdiği Dönemler ve Büyük Şahsiyetler (Şairler, Nesirciler, Sofiler, Çevirmenler, Halk Şairleri ve Hikayecileri), Doğu Oğuzlarının Edebiyatı ve Gelişimi.

Son Bölüm: Çağatay, Osmanlı, Azeri Edebiyatlarının Geçirdiği Dönemler ve Büyük Şahsiyetler; Lehçelerin Ayrı Ayrı İncelenmesi ve Birbirleriyle İlişkileri; Şairler, Nesirciler, Tercümanlardan Başka Halk Edebiyatçıları, Sofiler, Bektaşiler, Kızılbaşlar Gibi Grupların Edebiyatları; Edebiyatımızın Diğer Komşu Edebiyatlarıyla Etkileşimi, Özellikle Acem Edebiyatının Her Dönemdeki Etkisi; Büyük Şahsiyetler; Edebiyattaki ve Güzel Sanatlardaki Olgunlaşmalar; Edebî Türlerin Gelişimi, Tarihî Özellikleri; Seçilmiş Metinler Üzerinde Dil ve Edebiyat İncelemeleri, Çözümler.”

Tablo 2 Orta öğretimde 11. sınıfta okutulan edebiyat tarihi dersinin içeriği (1927)

11. Sınıf Müfredatı
İlk Bölüm
“10. Sınıfta En Son Okutulan Çağatay, Osmanlı, Azeri Edebiyatlarının Olgunlaşması Konusunun Tekrarı.”
Batı Medeniyeti Dairesinde Türk Edebiyatı
Tanzimat Döneminde Türk Edebiyatı:
“Yeni Edebî Türlerin Oluşumu ve Gelişimi, Bu Edebiyatının Başlıca Temsilcileri; Eski Edebiyatın Son Temsilcileri; Edebiyat ve İnkılâp, Edebiyatta Yenilenme ve Gericilerle Mücadele; Servet-i Fünun Sınıfı ve Taklitçileri; Millî Edebiyat Hareketleri.”
Türk Edebiyatının Diğer Bölümleri
“Batı Medeniyeti Çerçevesinde Azerbaycan, Kırım, Kazan, Türkistan Bölgelerinde Türk Dili ve Edebiyatının Olgunlaşması; Eski ve Yeni Türk Lehçelerine Ait Metinler Üzerinde İncelemeler; Arap ve Acem Edebiyatının Olgunlaşma Tarihi ile Batı Edebiyatının Olgunlaşma Tarihinin Karşılaştırılması; Çeşitli Edebî Türlerin Gelişim Aşamaları.”

Ali Canip’e göre Türk edebiyatının çeşitli görünümüne ve kollarına göre hiçbir noktası ihmal edilmeksizin son zamanlara kadar araştırılmasını emreden bu müfredat, yükseköğretim için ideal bir plandır. Darülfünun, Türk edebiyatını böyle sistematik ve geniş bir sınır ile anlayışına almaya hazırlanmakta ve mutlaka almalıdır; bunu sağlamaya çalışan Köprülüzade Bey ile yalnız Darülfünun değil; bütün Türkiye iftihar etmelidir. Ancak bu programın kapsadığı yoğun açıklamalara hâkim bir lise hocamızın olmadığı, olmasını istemeye hakkımızın da bulunmadığı gibi basit bir yorum da yapılamaz. Programda yer alan birçok konu da derinlemesine araştırılmaya muhtaçtır; bu konulara ilişkin eksik noktalar çoktur ve lise hocalarının bu eksiklikleri doldurması çok zordur. Bahsedilen dönemlere ait siyasî, medenî, edebî olaylarla ilgili bilgiler tamamlanmış değildir. Her iki senede de çocuklara iki satır yazı yazabilecekleri, kendilerini geliştirebilecekleri bir saat ayrılmamıştır; bu bilgi yoğunluğunun içinde ayrılmasının da imkânı yoktur. Köprülüzade Mehmet Fuat’ın hazırladığı bu müfredatın içeriğini öğrenmeye ve daha sonra gençlere öğretmeye gücü yetecek öğretmenler bulmak da zordur.

Ali Canip, bu programın uygulanamamasına dair iddialarını teyit üzere yazısında öğretmenlerin görüşlerini de yayımlamıştır.

Öğretmen Süleyman Şevket Bey'in düşünceleri şöyledir:

“Liselerin son iki sınıfına ait olan program maddelerinin hepsini uygulamak güçtür. İslamiyet'ten Önceki Türk Edebiyatı hakkındaki açıklamalar, öğrencide bir ilgi uyandırmıyor. Arada yeni sanat eserlerine dair bir söz açmayınca ders pek tatsız ve ağır geçmeye başlıyor. Bunu yalnız kendi aczime atfetmiyorum. Aramızda Orhun Kitabeleriyle, eski alfabelerle örnek gösterip açıklama yapacak kim var? Çağatay Edebiyatını okutmaya fırsat bulamadım; bu başarısızlığımı iki sebebe bağlıyorum. Biri kendi yetersizliğimdir. İkincisi öğrenciye yöneliktir. Bu konuyu verme teşebbüsünde bulunsaydım yine ilim ve sanat zevki duymayacaklardı... Bence Azerbaycan, Kırım, Kazan, Türkistan sahalarında söylenen, yazılan eserlerin şimdilik ilmen tekâmül hatlarını çizmeye imkân yoktur...”

Edebiyatta olduğu kadar eğitim konusunda da sözü olan Öğretmen Fazıl Ahmet Bey şunları söylemiştir:

“Ben Orhun Abideleri'ni, Kutadgu Bilig'i, Atabet-ül Hakayık'ı ne okuyabilirim ne okutabilirim. Öğretim sırasındaki tecrübelerimle şimdiye kadar hayran olduğum en güzide edebiyat öğretmenlerinin söylemlerinden edindiğim fikirlere ve sonuçlara göre Edebiyat Tarihi programı çok esash bir incelemeye muhtaçtır... Edebiyat Tarihine ait öğretimin merkezi öğrencinin dilinin, zevkinin olgunlaştırılması, eğitimini sağlayacak eserlerin seçilmesi olmalıdır... Avrupa'da klasik unvanı verilen, öğrenciye öğretilen manzume ve mensurelerin büyük çoğunluğu hem her türlü ahlâki ve zekâî eğitime uygun hem de inceliğiyle, büyüklüğüyle, diliyle ve şekliyle örnek olmaya lâyık seçme eserlerdir. Halbuki bizim için klasikler aynı anlamı ifade etmez. Edebiyat öğretimine ilişkin programlarımızın daha sade ve daha hayatî bir şekle dönmesi faydalı olacaktır...”

Bu programın iki üç senedir uygulanmadığını, liselerdeki edebiyat öğretimini karmaşaya sürüklediğini, uygulansa bile Türk çocuğunu dönemin istediği manevî güçlerle donatmaktan aciz kaldığını vurgulayan Ali Canip, bir arkadaşının programın verimsizliği ile ilgili yaptığı espriyi şöyle aktarmaktadır: *“Bereket ki bugünkü program tamamen tatbik edilemiyor, aksi takdirde lisedeki çocuklarımız vakitsiz bunardı!”*

Ali Canip (Yöntem), ortaöğretim için hayata yakın, uygulanabilir ve Türk çocuklarını yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin değerlerine yakın, milliyetçi ve aynı zamanda çağdaşlaşmacı yetiştirebilecek bir programın mutlaka gerekli olduğuna dikkatleri çekerek yazısını sonlandırmıştır.

Lise edebiyat programının değişimi karşısında öğretim ve öğretmenler

Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati, Mayıs 1927 tarihli bir genelgeyle orta dereceli okullarda öğrencilerin eğitim ve öğretimine ilişkin düzenleme getirmiştir: Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin merkezine Türkiye ve Türklüğün konması istenmiştir. Cumhuriyet değerlerinin ve yeni yaşam ilkelerinin gençlere sevdirelerek onların en iyi bir biçimde memlekete hazırlanması öncelikli görev olarak belirtilmiştir. Ayrıca öğretim programlarının düzenlenmesi ve derslerin sadece kitaba dayalı değil, hayat içinde öğretilmesine ilişkin hedefler koyulmuştur (Akyüz, 2006: 332).

Bu belirlemelerin ortaöğretimde *edebiyat ders programına* da yansıdığı açıktır. Nitekim ortaöğretim kurumlarında *“Edebiyat Programı”* sorununa ilişkin *Hayat Mecmuası*'na yansıyan tartışmalar ve öğretmenlerin eleştirileri sonucu 10. ve 11. sınıflarda takip edilen program değiştirilmiştir: “1924 programında; lise 1. sınıflar için tür ve şekil bilgileri esas alınmış; 2. ve 3. sınıflarda ise edebiyat tarihi ve edebiyat bilgilerine ağırlık verilmiş, Batı edebiyatına da yer ayrılarak Reşat Nuri Güntekin'e 3 ciltlik *Fransız Edebiyatı Antolojisi* adlı bir kitap çevirilmiş, hatta Bakanlık tarafından ‘Cihan Edebiyatından Numuneler’ adı altında Batı klasiklerinden 30 kadar kitap tercümesi yaptırılmıştır. Tüm bu çabalara

rağmen bu program klasik edebiyat bilgilerini aktarmakla kalmış, dil-kompozisyon-muhakeme becerilerini geliştirmeye önem vermemesinden dolayı eleştirilere maruz kalmıştır. 1927 yılında yayımlanan 'Orta Mektep ve Lise Müfredatına Zeyl' adlı yeni program gereğince sistematik edebiyat tarihi öğretiminden vazgeçilmiş, yazmaya daha da ağırlık verilmiştir. Ancak ders kitabı eksikliğinden ve öğretmenlerin tarzından dolayı klasik eğitimden çok uzaklaşamamıştır. İnkılâp derecesinde program değişikliği, 1928'de Latin harfleriyle eğitimin başlaması ve liselerde Arapça ve Farsça derslerinin kaldırılmasının ardından 1929 programıyla gerçekleşmiştir. Bu programdan sonra Türkçe ve Edebiyat derslerinde araştıran, sorgulayan, tartışabilen ve senteze varabilen öğrenci modeli ve çağdaş yöntemler benimsenmiştir. Edebiyat eğitiminin millî, kültürel, mesleki, toplumsal ve ahlaki amaçları belirlenmiştir" (Beyreli, 2010: 441-443).

1927 program değişimini sevinçle karşılayan Ali Canip (Yöntem), "Lise Edebiyat Programının Tadili Münasebetiyle; Muaddel Program Karşısında Tedrisatımız ve Muallimlerimiz" (*Hayat Mecmuası*, Cilt 2, Sayı 40, 1 Eylül 1927: 264-265) isimli makalesini yayımlayarak, yeni programın niteliğini ve bu program karşısında öğretimin ve lise öğretmenlerinin durumunu yazısında geniş olarak sorgulamıştır.

Ali Canip'e göre, yeni programın önemli iki cephesi şunlardır:

- ✓ Günün demokratik ve modern ihtiyaçları göz önünde bulundurularak Türk Edebiyatının çeşitli görünümüne ve kollarına ait eski ve yeni (manzum ve mensur) eserlerin en güzidelerinden eğitsel esaslara göre seçilmiş parçalarla Batı edebiyatlarından her türlü ve özellikle kendi edebiyatımızda zayıf olan tarzlara ve türlere ait zengin örnekler gösterileceği,
- ✓ Serbest ya da sınırlandırılmış konular üzerinde tasvir ve hikâye etme alıştırmaları, gerek sınıf okuma kitaplarında yer alan parçalara, gerekse okul kütüphanesini süsleyecek olan broşürlerde yer alan seçme kitaplara ve öğretmenin dışarıdan sağladığı eserlere dair "*dissertation-mütâlaanâmeler*" (okuma kitapları) ve bu gibi eserlere ait edebî incelemelerin, çözümlemelerin, büyük eserler (bir roman veya piyes) hakkında "*compt rendu- icmâllerin*" (özetler, özetlemeler) yapılacağı noktalarıdır.

Ali Canip, *Hayat Mecmuası* dışında da çeşitli makalelerinde ve özellikle *Güneş Mecmuası*'nın 14. sayısında, *yeni edebiyat öğretiminin* eğitsel amaçlara ve Türk Milletinin ihtiyaçlarına göre seçilmiş parçalara yönelmesinden duyduğu mutluluğu okuyucularıyla paylaştığını ifade etmiştir. Ona göre, Fransa ve Belçika okullarında olduğu gibi yeni sistemde seçilen parçaların tarihî durumunu anlatmak için kısaltılmış bir Edebiyat Tarihi kitabı da öğrencilere verilebilir ki Prof. Gustav Lanson da bu konuda açık bir kapı bırakmıştır.

Belçikalıların liselerinde çocukların eline verilecek olan *Özet Edebiyat Tarihi Kitapçığı* hakkında resmî programlarında "*pour reference- örnek göstermek için*" ifadesini kullandıklarına dikkat çeken Ali Canip, bizdeki yeni programda haftada üç saat olan edebiyat derslerinin bir saatinin okumalara, bir saatinin yazma alıştırmalarına, bir saatinin de kökenden millî edebiyat hareketlerine kadar edebiyatımızın çeşitli Türk ülkelerindeki kollarına, görünümüne ilişkin bilgilerin verilmesine ayrıldığını önemle haber vermiştir. Maarif Vekâletinin hazırladığı broşürlerin de okuma dersleri ve yazı yazma alıştırmaları için kullanıldığını belirtmiştir. Ayrıca okul kütüphanelerinde yer alacak olan ve öğretmenlerin işini kolaylaştıracak olan çeşitli edebiyatlara dair büyük *Antolojilerin* de hazırlanmakta olduğunu duyurur ki bunlar Alman, Fransız, İngiliz, Türk edebiyatlarına ait eserleri kapsayacaktır.

Ali Canip, Fransızların okul programlarını açıklamak için “*plan detudes*”leri hazırladıklarını belirtmiş ve Millî Talim ve Terbiye Dairesi’nin de sekiz-on sayfalık bir “*izahnâme*” ile birlikte yeni programı yayımlayacağını duyurmuştur. Ona göre bu program okullar için çok yeni anlayış ve tarzları kapsadığı için izahnâme faydalı olacaktır. *Broşürler* ve *Antolojiler* de öğretmenlere yardımcı kitaplar olacaktır. Yazar, bu sene içinde yani “1927 senesinde” yeni müfredat programına uygun açıklamalı okuma kitaplarının yazılacağını haber vermiş ve ona göre yazılacak olan bu yeni kitaplarda günün demokratik ve modern ihtiyaçlarının gözetilmesini istemiştir. Yeni programda yer alacak olan Türk Edebiyatının çeşitli görünümüne ve kollarına ait eski, yeni eserlerin özel bir itinayla seçilmesinin önemine vurgu yapmıştır.

Ali Canip, yeni edebiyat öğretiminin sınırlarını belirlediği üç ilke ile şekillendirmek istemiştir: “Türk Edebiyatının hangi görünümüne, hangi koluna ait olursa olsun eski ve yeni eserler çok güzide; yani kendi türü içinde yüksek bir edebî değere sahip olmalıdır. Bu edebî değer eğitsel amaçlarla sıkı sıkıya bağlı bulunmalıdır. Günün demokratik ve modern ihtiyaçlarına uymalıdır.” Artık Lise öğrencisi *Kutadgu Bilig*, *Atabet-ul Hakayık*, *Divan-ı Hikmet* vb. gibi eserleri takır takır okumaya zorlanamaz. Ancak bu eserlerin tarihî ve edebî önemleri öğrenciye özetlenebilir. Almanlar, İngilizler, Fransızlar, Belçikalılar, Amerikalılar özetle bütün dünya milletleri programlarında ve okul kitaplarında edebiyatlarının ancak yüksek simalarına ait eserleri göstermektedirler. Cumhuriyet eğitimi de gerek Divan Edebiyatında gerekse Yeni Edebiyatta bu noktayı gözetmeli; ayrıca önemli isimlerin eserlerinden seçmeler yapılırken programın emrettiği “*eğitsel amaçlar*” unutulmamalıdır.

Ali Canip’e göre, yükseköğretimin bir yazarın veya şairin yaşadığı döneme önem vermesi doğaldır. Ortaöğretimde bu nokta büyük bir rol oynamamalıdır. Eski dönemlere ait birçok eser Antolojilerde ve lise okuma kitaplarında yer almayabilir; ancak *Evlîya Çelebi* gibi isimlerin eserleri, dönemlerinin kültürel yapısını açıklayan bilgiler kitaplarda yer almalıdır; hatta bunlara ilişkin broşürler hazırlanmalıdır. Yine *Naima* gibi bize Osmanlı Tarihinin düşüş dönemini çok canlı tasvir eden bir yazarın, *Kâtip Çelebi* gibi modern fikirlere sahip bir âlimin yeni öğretimde kesinlikle yeri vardır. *Fuzuli*, *Baki*, *Neti*, *Nedim* gibi büyük Divan şairleri çocukların hayal gücünü zenginleştirecek ve onlara ince duygular kazandıracak öğelere sahiptir. Ancak nasıl Gustav Lanson, “*Bizden çok uzak olan 17. yüzyıl ortadan kalkmış bir dünyanın hayali ve ürünüdür.*” diyorsa 17. yüzyıla göre daha eski ve tamamen ortadan kalkmış bir dünyanın ürünü olan Divan Edebiyatıyla fazlasıyla uğraşmak gereksizdir; çünkü bu edebiyat, yeni programın emrettiği *demokratik ve modern ihtiyaçları* karşılamada yetersizdir.

Almanların Halk Edebiyatına ilköğretimden itibaren çok önem verdiklerini ifade eden ve bizde de öğretimde halk şiirlerine, türkülere, koşmalara, destanlara... yer verilmesini isteyen Ali Canip’e göre Aşk Edebiyatı his noktasında bize en yakın edebiyattır. Başta *Yunus Emre* olmak üzere tasavvuf şairlerinden de (rıza ve teslim ilkesinin etkilerinden kaçınarak) çok özel parçalar seçilebilir. Tanzimat sonrası ortaya çıkan edebiyat ise ne kadar zayıf olursa olsun Divan estetiğinin dar kadrosunu kırmıştır ve zihinleri belirli kavramlardan kurtararak hayata, doğaya yöneltmiştir. Bu edebiyatın eksik yönlerini on-on beş seneden beri güzel Türkçenin hâkim olduğu en yeni eserlerle Batı edebiyatlarından alınan parçalar giderecektir.

Yeni programa göre, 11. sınıfın *Edebiyat* bölümüne ayrılan haftada iki saatlik derste özellikle Avrupa’nın “*edebî okullarına*” ve “*edebî türlerine*” ilişkin uygulamalı okumalar yapılacağını duyuran Ali Canip, hocalara ve öğrencilere kolaylık olsun diye basılan broşürler çerçevesinde *dram*, *pastoral*, *roman*... gibi türlerle *klasizm*, *romantizm*, *realizm* örnekli okullar hakkında bilgiler verileceğini belirtmiştir. *Edebiyat Tarihi* hakkında genel bilgilerin de bir saatlik derste sunulacağını eklemiştir.

Sonuç itibarıyla Ali Canip Yöntem'in yeni edebiyat programına ilişkin görüşlerinin özeti şudur: Türk çocuğunu modern ihtiyaçlara göre donatacak esaslara sahip bir program tasarlanmıştır. Öğretmenler, yeni program ilkelerine uymalıdır ve kendilerini bu yönde eğitmelidirler. Maarif Vekâleti de yayımlayacağı kitaplarla ve broşürlerle, Antolojilerle öğretmenlere yardımcı olmalıdır.

Mehmet Saffet, "Mekteplerimizde Edebiyat Tedrisatı" (*Hayat Mecmuası*, Cilt 5, Sayı 119, 7 Mart 1929: 281) isimli makalesinde Ali Canip Bey'in edebiyat öğretimi ile ilgili düşüncelerine katıldığını ifade etmekte ve program değişikliğinden dolayı duyduğu sevinci okuyucularıyla paylaşmaktadır.

Mehmet Saffet'e göre her ülkenin eğitim felsefesinin üç önemli meselesi vardır ki bütün eğitimciler bu meseleleri büyük bir titizlikle takip etmelidir. Bunlar: "Okullarda ne okutulmalı? Ne kadar okutulmalı? Nasıl okutulmalı?" meseleleridir. Birincisi okul programına konulacak derslerin türünü, ikincisi hangi sınıfta kaç saat okutulacağını, üçüncüsü de nasıl bir yöntem kullanılacağını tanımlar. Okullardaki *Türk Edebiyatı* ve *Türk Edebiyatı Tarihi* derslerinin programları yeni değişime kadar çocuklara yoğun bilgiler yüklemiştir, oysaki yeni programlar Türk gençliğine Batı edebiyatını, ileri olan Batının ilham kaynaklarını tanıtmaktadır. Bu durum millî edebiyatımızın ihmali anlamına gelmemektedir. Genç nesle estetiği, çağdaş kültürü verecek olan eserlerin; Homer'in *Ilyada*'sının, Dante'nin *İlahî Komedi*'sinin ve Gothe'nin *Faus*'unun programda yer alması Türk Edebiyatı derslerini zenginleştirecektir. Zaten yeni yetişecek aydın Türk neslini Avrupa zihniyetiyle yetiştirmek Türk İnkılâbının eğitimcilerle yüklediği bir görevdir.

Hayat Mecmuası'nın başyazarı, kurucusu ve dergiye pragmatist anlayışı kazandıran Mehmet Emin (Erişirgil), "Edebiyat Tedrisatında Halli Güç Mesele" (*Hayat Mecmuası*, Cilt 6, Sayı 137, 15 Ağustos 1929: 127-128) isimli makalesinde dilin çok hızlı olgunlaşması karşısında öğretmenlerin gençlere Türkçe ve Edebiyat derslerinde okutulacak uygun eserleri bulmada zorlandıklarını savunmuş ve eski edebiyatımızın gençlere estetik zevki, yorum gücünü veremediğini ifade etmiştir.

Mehmet Emin'e göre çok değerli parçalar lisanları yüzünden ölü bir hal almışlardır ya da başka bir dilin edebî parçası şeklini almışlardır. Öğretmenlere birkaç halk şiiirinden başka kaynak kalmamıştır. On sene evvel yazılan yazılar bugün dil itibarıyla çok kusurlu bulunmaktadır. İşte dilin sürekli olgunlaşmasıyla eski eserlerin değerini kaybetmesi edebiyat öğretiminde önemli bir sorun teşkil etmektedir.

Mehmet Emin, makalesinin sonunda bu soruna ilişkin şu çözümü getirmiştir:

"Elbette bunun önünü almak, elbette lisanın yüklediği yoldaki tekâmülünü çabuklaştırmaya çalışmak bilhassa, bünyesine muvafık nizam koymak lâzımdır. Eğer dilimizin lügatını yaparak herkesin yıkamayacağı bir sınır vücuda getirir, lisanı yaşayabilecek kelimelerin hududunu tayin eyler, istilâları tesbit edersek en mühim bir millet hizmetini görmüş; kargaşalıktan dilimizi kurtarmış olacağız."

Hasan Âli, "Yeni Program Etrafında: Orta Tedrisatta Edebiyat" (*Hayat Mecmuası*, Cilt 6, Sayı 137, 15 Ağustos 1929: 152) isimli makalesinde şöyle demektedir:

"Liselerimizde edebiyat programları baştan başa değişmiş gibidir. Buna değişmeden ziyade inkılâp diyebiliriz. Zira son şekil ile bu program Garbî ve Garbdan gelen tesirleri esas telakki ediyor. Bu telakkiyi doğuran kuvvet yeni harf ve bu harfleri de meydana koyan büyük halâskârdır."

Hasan Âli'ye göre Türk Milleti yüz seneden beri medeniyet değiştirmektedir; medeniyet bir düşünüş ve duyuş sistemi olduğu için en mükemmel örnekler nerede ise oradan istifade edilmelidir. O halde edebiyat öğretimi de artık bu hedefe doğru gitmelidir ki bu durum eğitsel ve hayatî bir zorunluluktur.

Edebiyat öğretiminin yeni tarzı ve kozmopolitlik tartışmaları

Hayat Mecmuası'nda edebiyat öğretimine ilişkin tartışmalar sürerken bir yandan da yazarlar arasında "kozmpolitlik" iddialarının baş göstermesi ilgi çekicidir. Ali Canip (Yöntem), "Edebiyat Tedrisatının Yeni Veçhesi Çocukları Kozmpolit Yapar mı?" (*Hayat Mecmuası*, Cilt 3, Sayı 53, 1 Aralık 1927: 4-5) isimli makalesinde yeni hazırlanan programda Batı edebiyatından örneklerin yer alması konusu üzerinde durarak kozmpolitlik iddialarına cevap vermiştir. Ona göre, yeni Türk Devleti *milliyetçi* olmakla birlikte aynı zamanda *çağdaşlaşmacıdır*. Amaç çağdaşlaşmak olduğu için yeni kültürde Batı kültürüne de önemli ölçüde yer verilebilir ki milliyetçilik ile Batı kültürü arasında karşıtlık söz konusu değildir.

Bu fikirler doğrultusunda Ali Canip'in makalesinde sunduğu yorumlar şu yöndedir:

Yeni döneme kadar liselerin edebiyat ders programlarında yalnız mahallî eserler yer almış, estetik vicdana ait alanı *Sinan Paşa, Fuzuli, Baki, Nedim, Nefi...* gibi ve bol bol *Halit Ziya, Tevfik Fikret* ve arkadaşları, son zamanda da yeni yazarlar, şairler doldurmuştur. Lise öğrencisi için bir *Sheakspear, Gothe, Hommer, Montaigne...* meçhul kalmıştır. Son program ise dünya edebiyatlarına ait metinlere geniş bir yer ayırdığından, artık Türk çocuğu "Yunan, Latin, İngiliz, Alman, Fransız, İtalyan edebiyatlarına ait metinlerin tercümesiyle" karşı karşıya gelecektir.

Yeni öğretimle lise öğrencisi, bizdeki eski ve yeni mahallî eserlerin zayıflığını ve estetik anlamda yetersiz olduğunu idrak etmiş olacak; bir *Hommer*'in, bir *Sheaksper*'in, bir *Hugo*'nun bizim şairlerimize ve yazarlarımıza göre üstün olduğunu, dünya edebiyatlarının birçok yönden çok kapsamlı ve zengin bulunduğunu öğrenecektir. Bu noktada çocukların millî varlığa karşı uzak olması bir ihtimal de olsa her şeyden önce yeni neslin dünyaya karşı ilgisiz olarak yetiştirilmemesi gerekmektedir. "Türk çocuğunun gözlerini kamaştırır diye onu Avrupa edebiyatlarıyla temas ettirmemek 'medenîleşmeyi/ çağdaşlaşmayı' ilke edinen yeni anlayışa karşı bir ihanettir."

Millî duygu geçmişten başlar; fakat devamlı bir değişim, olgunlaşma gösterdiğinden orada kalmaz. Divan Edebiyatına "Kapıkulu Edebiyatı" diyenler onun Türk Edebiyatının dışında kaldığını iddia etme cüretini göstermektedir. Divan Edebiyatı genel Türk Edebiyatının bir koludur; çünkü İslâm medeniyeti dairesinde Türk sınıfının meydana getirdiği bir koldur. Bu nasıl Türk'ün malı ise, Batı medeniyeti dairesinde gelişecek olan her edebiyat ve sanat oluşumu da Türk'ün malı olacaktır. Bütün dünya edebiyatları hep birbirini model kabul ederek olgunlaşmışlardır. Bu nedenle Batı edebiyatlarına ait eserlerle günün Türk çocuğunun eğitilmesi, yarınki edebiyatımızın tarlalarına yeni tohumlar serpmek demektir.

Ali Canip'in tartışmaları örneklendirmek adına sunduğu şu hâtırası oldukça dikkat çekicidir:

"Küçüktüm, ailem Selanik'e sürülmüştü. Limanda Sultan Aziz devrinden kalma bir zırhlı gemisi yatıyordu. Biz çocuklar bir bayram günü bu geminin toplarını seyretmeye gittik. Bizi gezdiren bir nefer, köhne tabakaları göstererek: 'Birbirinin üstüne on gülle çarpmadan bu demir delinmez.' demişti. Neferi salahiyet (yetki) sahibi addettiğimiz için bu söze itimat etmiştik. Artık 'Sevket' bizim nazarımızda dünya filolarına tek başına meydan okuyan bir kuvvetti. Bir gün limana İngiliz donanması geldi. Gezdik. Korkunç toplar gördük. Daha sonra bir Avusturya filosu geldi. Onun da zırhlılarını seyrettik. Eski kanaatimiz sarsıldı, gitgide acı hakikati öğrendik. Eski gaflettir. Bize ne faydası oldu, yeni hakikatten ne zarar gördük? Hiç! 'Bilge kozmpolit' olur diye Garbın şaheserlerini Türk çocuğuna göstermemek benim çocukluğuma ait olan şu gafletimden bir zerre farklı mıdır?"

Ona göre, edebiyatımızda millet ve vatan sevgisi ancak Batı medeniyetine girişimizle işlenmeye başlamıştır. *Namık Kemal* ile arkadaşlarına, kendilerinden önceki nesilde rastlanmayan canlı fikirleri 18. yüzyıl Fransız yazarları ve edebiyatçılarının yazıları vermiştir. Hangi alanda olursa olsun bir takılmamız-durgunluk söz konusu ise bunun sebebi Batı malzemesinin kâfi ölçüde o alana girmemesindedir. Yeni sistemle Türk çocuğu edebiyatın anlamını daha derinden kavramış olacak ve yazmaya heveslendiğinde güçlü şeyler kaleme alabilecektir. Avrupa milletleri hem fikir hem de edebiyat alanında sürekli birbirlerinden faydalanmaktadır ve bu onlara benliklerini asla kaybettirmemektedir.

Ali Canip, kozmopolitlik iddiasında olanlara şunları söylemiştir:

“Eğer ‘Garb milletlerinin millî harsları (kültürleri), ecnebi zihniyetinin îka’edeceği (yapacağı) kozmopolitlikten onları vikaye edecek (esirgeyecek) kadar kuvvetlidir; bizde bu kuvvet olmadığı için fazla ihtiyatkar olmalıyız.’ denilirse biz de şu cevabı veririz: ‘Evet, İngiliz’in Alman’a, Alman’ın Fransız’a karşı müdafaa vaziyetinde millî harsları vardır. Fakat mesela Balkan komşularımız olan Yunanlar ile Bulgarlar hiç çekinmeden kendi seviyelerinden çok yüksek fikir ve ihtisas sahalarna pervasızca el uzatıyorlar ve aynı zamanda bir Bulgar, bir Yunan genci inkâr edemeyiz ki millî varlığını kaybetmiyor.

Atalarımız mensup oldukları medeniyet sahasında, o medeniyetin iki yüksek kolu olan Araplarla Acemlerden ziyade onun teâlisine (yükselesine) bâdi (sebebe) olmuştur. Evet badel-İslâm (İslâm’dan sonra) Şark medeniyetinin en büyük hadımları Türklerdir. İlimde, edebiyatta yetişen müstesna simaların çoğu bu millete mensuptur. Bu, ancak atalarımızın o devirdeki Şark harsını bütün şümülüyle (kapsamıyla) tetebbu ve temsil etmelerinden münbaistir (ileri gelmektedir). Tanzimat’tan beri dahil olmaya çabaladığımız Avrupa medeniyeti içinde de aynı liyakati (hüneri) göstermek için Garb harsını yine bütün şümülüyle tetebbu ve temsil etmemizden başka çare yoktur.”

Sonuç olarak Ali Canip, şunları vurgulamıştır: Maarif Vekaleti *edebiyat öğretimine* yeni bir yön vermekle *Cumhuriyet’in* ve *“Medeniyetçilik/ Çağdaşlaşma/ Modernleşme”* ilkesinin gelecek nesilde sağlamlaştırılmasını sağlamıştır. *“Dünya Edebiyatlarından Örnekler”* adı ile bastırılan broşürler Batı eserlerinden seçilmiş parçaları kapsamaktadır. Gençlerin kütüphanelerini süslemek, aslında dimağlarını doldurmak üzere; dünya fikirlerine ve edebiyatlarına ait eski ve yeni eserlerden en önemlileri Türkçeye çevrilerek basılmalıdır.

Görüldüğü üzere Ali Canip Yöntem’in başı çektiği *“kozmpolitlik”* tartışması, Batı örnekli metinlerin dersler için seçilmesi görüşünden değil de bunların bizdeki örneklerden daha iyi olduğunu savunmasından kaynaklanmıştır. Bu yönde gerçekleşen tartışmalar aslında Osmanlı Modernleşme sürecinden itibaren aydınlar arasında sürüp gelen *“kısmiciler-bütüncüler/kısmî modernleşme-topyekûn modernleşme”* bölünmesinin bir ürünüdür (Tunaya, 2016) ve *Hayat Mecmuası’nın* modernleşme anlayışını anlamamız açısından da önemlidir. Modernleşmeci/ Modernleştirici Lider Mustafa Kemal Atatürk’ün sentezci düşüncesinde (Safa, 2006) olduğu gibi *Hayat* yazarları, Batı medeniyeti ve kültürünü, edebiyatını, bilimini *“çağdaş-gelişmiş”* gördüğü için işaret etmiş ve millî kültürle yeni alınacak değerlerin harmanlanabileceği anlayışını savunmuştur.

Ayrıca Ali Canip’in dünyanın önemli eserlerinin seçilerek Türkçeye çevrilmesi gerektiğine dair tavsiyesi 1927 programıyla uygulama alanı bulduğu gibi (Beyreli, 2010: 442), İsmet İnönü’nün Cumhurbaşkanlığı döneminde çalışmalar yaygınlaştırılmıştır. Hasan Âli Yücel’in Bakanlığı döneminde *“hümanist kültürün öğrenilmesi”* çabasıyla kaynaklanan birtakım uygulamalar söz konusu olmuş; liselerde Fen ve Edebiyat şubelerinin yanında *“Klasik Kol”* açılarak, bir Batı yabancı dilinden başka her sınıfta haftada 5’er saat *Latince* okutulmuş, *dünya klasiklerinin çevirisi* yaptırılarak yayınlar artırılmış, *“edebiyat”* yeni hümanist felsefenin gelişmesinde bir araç olarak kullanılmıştır (Akyüz, 2006: 353; Şeker, 2006; Gök, 2011).

Sonuç

Türk Bağımsızlık Savaşı'nın zaferle sonuçlandırılması üzerine Cumhuriyet'i ilan ederek yeni Türk Devleti'ni kuran Mustafa Kemal Atatürk, yepyeni bir mücadeleye girişmiş; siyasal, toplumsal, kültürel ve ekonomik dönüşümü gerçekleştirerek yeni toplumu şekillendirmek üzere iş başına geçmiştir. Bu yolda ilerlerken lider Atatürk, temel kaynağı *akıl* ve *bilim* olan modernleşmeye kendine özgü bir anlam kazandırmıştır. Tarihi sürecin taşıdığı tecrübelerden de faydalanarak “*sürekli gelişimi ön gören, hakikati bulmakta en iyi yol gösterici olarak bilimi gören, gerçeklere dayalı, tam bağımsızlığı hedefleyen*” bir model kurgulamıştır.

Atatürk, kurguladığı bu modernleşme modelinin merkezine de “*eğitim*” kurumunu yerleştirmiştir. Eğitim, yeni inşa edilmeye çalışılan millî ve modern, demokratik toplumun temeli, refah ve mutluluğun teminatı, modernleşmenin aracı olarak görülmüştür. Cumhuriyet ile birlikte gelen yeni değerleri kavrayıp taşıyabilecek, modern toplum anlayışı ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek, millî kültürün gelişimini sağlayabilecek, fikirlerini özgürce aktarabilecek “*yeni bir nesil yetiştirme işi*” her şeyin üstünde önem arz etmiştir.

Osmanlı modernleşme sürecinde kaydedilen gelişmeleri okuyucularına tanıtmayı hedefleyen dergiciliğimiz, bu misyonuna Cumhuriyet Döneminde de devam etmiştir. Erken Cumhuriyet Dönemi dergilerinden olan ve yeni Devlet'in sesi olarak yayımlanan *Hayat Mecmuası* da Atatürk'ün imzasını attığı her değişimin halka tanıtılması ve onlar tarafından benimsenmesi, Türk İnkılabının haklılığının tüm dünyaya anlatılmasına hizmet etmiştir.

Eğitim meselesine çok geniş bir perspektiften yaklaşan *Hayat Mecmuası*, öğretim yöntemleri ve eğitim uygulamalarına ilişkin bugün de tartışmaları devam edegelen konulara sütunlarında yer vermiştir. Bu araştırmanın konusu olan “*Edebiyat Öğretimi*” üzerine yayımlanan yazılar özelinde bir değerlendirme yapacak olursak *Hayat*'ın, pedagojik yöntemlerin, araçların ve programların, ilke ve amaçların belirlenmesi ve modern çağın gereklerine uydurulması noktasında oldukça etkili olduğu açıktır. Derginin kurucusu ve başyazarlarından Mehmet Emin Erişirgil'in yayın döneminde aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilk Talim ve Terbiye Başkanlığını yürütüyor olması bu belirlememizin kanıtıdır. “*Edebiyat Öğretimi*” üzerine birbirleriyle tartışan Ali Canip Yöntem ve Köprülüzade Mehmet Fuat'ın Millî Eğitim Bakanlığı'nın “*Dersler İçin Yayın ve Program Hazırlama Komisyonu*”nda yer almaları ve ders kitabı hazırlamaları da önemli bir detaydır. Yazarlarımızın “*Edebiyat Öğretimi*” bağlamında yaptığı tartışmalar ve Batı'dan özenle seçilerek verilen örnekler üzerine ders müfredatında değişikliğe gidilmesi *Hayat Mecmuası*'nın sadece yapılmış olanları tanıtma değil, yapılacaklar konusunda yeni Devlet'i yönlendirme görevinin olduğunu ispatlamaktadır.

Tüm bu yönleriyle ve ayrıca ülkeyi “*çağdaş medeniyetler seviyesine çıkarma*” hedefinde zorunlu görülen “*yeni nesil yetiştirme politikası*” bağlamında sunduğu ipuçlarıyla, pragmatist felsefe çerçevesinde çizdiği “*millî modernleşme modeli*” ile *Hayat Mecmuası*, Türk düşünce hayatında önemli bir yere sahiptir.

Kaynakça

1. Hayat Mecmuası'ndan seçilen makaleler

- Erişirgil, M. E. (2 Aralık 1926). Hayat Ne İçin Çıkıyor? *Hayat Mecmuası*, 1 (1), 1-2.
- Erişirgil, M. E. (15 Ağustos 1929). Edebiyat Tedrisatında Halli Güç Mesele. *Hayat Mecmuası*, 6 (137), 127-128.
- Köprülüzade, M. F. (11 Ağustos 1927). Orta Tedrisatta Edebiyat Programı Meselesi. *Hayat Mecmuası*, 2 (37), 202-203.
- Mehmet Saffet. (7 Mart 1929). Mekteplerimizde Edebiyat Tedrisatı. *Hayat Mecmuası*, 5 (119), 281.
- Yöntem, A. C. (14 Temmuz 1927). Orta Tedrisatımızda Edebiyat. *Hayat Mecmuası*, 2 (33), 123-124.
- Yöntem, A. C. (21 Temmuz 1927). Orta Tedrisatımız İçin Hangi Eserleri Sececeğiz? *Hayat Mecmuası*, 2 (34), 143-144.
- Yöntem, A. C. (4 Ağustos 1927). Orta Tedrisatta Edebiyat Programına Dair. *Hayat Mecmuası*, 2 (36), 183-184.
- Yöntem, A. C. (18 Ağustos 1927). Edebiyat Tedrisatı Meselesi; Bugünkü Programın Akamet ve Sakameti. *Hayat Mecmuası*, 2 (38), 223-225.
- Yöntem, A. C. (1 Eylül 1927). Lise Edebiyat Programının Tadili Münasebetiyle; Muaddel Program Karşısında Tedrisatımız ve Muallimlerimiz. *Hayat Mecmuası*, 2 (40), 264-265.
- Yöntem, A. C. (1 Aralık 1927). Edebiyat Tedrisatının Yeni Veçhesi Çocukları Kozmopolit Yapar mı? *Hayat Mecmuası*, 3 (53), 4-5.
- Yücel, H. Â. (15 Ağustos 1929). Yeni Program Etrafında: Orta Tedrisatta Edebiyat. *Hayat Mecmuası*, 6 (137), 152.

2. Araştırmalar

- Afet İnan, A. (1971). *Mustafa Kemal Atatürk'ten Yazdıklarım*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)*. Doğan Basımevi.
- Akyüz, Y. (1992). Atatürk'ün Eğitim Düşüncesinin Kökenleri. *ATAM Dergisi*, 8 (23), 233-239.
- Akyüz, Y. (2004). Osmanlıdan Cumhuriyete Geçerken Gençliğin Düşünce ve Niteliklerindeki Dönüşümlere Bir Bakış. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (56), 5-8.
- Akyüz, Y. (2006). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000- M.S. 2006)*. PegemA Yayıncılık.
- Araz, R. (1998). Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Müfredat Programına Ait Problemler ve Çözüm Yolları. *Millî Eğitim*, 138, 42-48.
- Beyreli, L. (2010). Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları (07-09 Aralık 2005)* içinde (s. 437-480). (Hazırlayan: Parlak, M. A.), Atatürk Araştırma Merkezi Yayını.
- Binbaşıoğlu, C. (1998). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*. Ankara H. Hüsnü Tekışık Eğitim Geliştirme Merkezi Yayını.
- Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*. Anı.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)*. Ankara Üniversitesi Yayını.
- Cicioğlu, H. (2010). Türkiye Cumhuriyetinde Ortaöğretimin Gelişimi. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları (07-09 Aralık 2005)* içinde (s. 137-172). (Hazırlayan: Parlak, M. A.), Atatürk Araştırma Merkezi Yayını.
- Çaycı, A. (2005). Atatürk ve Tarihi Boyutu İçinde Çağdaşlaşma. *Atatürk ve Çağdaşlaşma- Belgeler ve Görüşler* içinde (s. 99-116). (Hazırlayanlar: Saray, M.; Tosun, H.), Atatürk Araştırma Merkezi Yayını.

- Demir, M. (2005). *Hayat Mecmuası Etrafında Gelişen Sanat Faaliyetleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Ergün, M. (1997). *Atatürk Devri Türk Eğitimi*. Ocak.
- Göçgün, Ö. (2009). Atatürk ve Edebiyat. *Cumhuriyet Dönemi Türk Kültürü- Atatürk Dönemi (1920-1938)* içinde (Cilt. 2, s. 942-943), Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu-Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Gök, H. V. (2011). *Atatürk ve İnönü Dönemi Kültür Politikaları*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi.
- Gökalp, Z. (2010). *Türkleşmek İslamlaşmak Muasırlaşmak*. Akçağ.
- Gündüz, M. (2010). Son Dönem Osmanlı, Erken Dönem Cumhuriyet Aydınlarının Fikir Kaynakları. *Osmanlı Mirası Cumhuriyet'in İnşası-Modernleşme, Eğitim, Kültür ve Aydınlar* içinde (s. 19-81), Lotus.
- Işık, Y. (2007). *Hayat Mecmuası'nın Eğitim Açısından İncelenmesi (1926-1930)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Işık, Y. (2009). Hayat Mecmuası. *Cumhuriyet Dönemi Türk Kültürü- Atatürk Dönemi (1920-1938)* içinde (Cilt. 1, s. 258-260), Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu-Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Işık, Y. (2018). Erken Cumhuriyet Dönemi Süreli Yayınlarının En Önemlilerinden Biri Olan Hayat Mecmuası'nda Edebiyat Öğretimi Üzerine Yapılan Tartışmalar. *ISHE- V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (10-12 Mayıs 2018) Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (s. 32), PegemA.
- Işık, Y. (2020a). Mustafa Kemal Atatürk'ün Eğitimci Kişiliği ve Başöğretmen Unvanı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7 (1), 173-196.
- Işık, Y. (2020b). Hayat Mecmuası Çerçevesinde Türk İnkılâbının Değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7 (3), 76-130.
- Işıksalan, N. (2000). Cumhuriyet Dönemi Türk Dili ve Edebiyat Öğretimi. *Tömer Dil Dergisi*, 97, 12-37.
- Kavcar, C. (1974). *II. Meşrutiyet Devrinde Edebiyat ve Eğitim (1908-1923)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: 41.
- Kavcar, C. (1982). Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Üzerine. *Millî Eğitim*, 59, 33-35.
- Kaya, T. (1996). Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminde Metin Seçimi. *Türk Edebiyatı*, 277, 23-25. *Kemal Atatürk Yolu Dergisi*. (1959). 2, 7-9.
- Mardin, Ş. (1985). 19. YY'da Düşünce Akımları ve Osmanlı Devleti. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi* (Cilt. 2, s. 342-351), İletişim Yayınları.
- M.E.B. (2000). *2001 Yılı Başında Millî Eğitim*. (Hazırlayanlar: Işık, Y.; Aksoy, Z.; Katırcı, M.), Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Moran, B. (1988). *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*. Cem Yayınevi.
- Safa, P. (2006). *Türk İnkılâbına Bakışlar*. Ötüken Neşriyat.
- Şeker, K. (2006). *İnönü Dönemi Kültür Hayatı (1938-1950)*. Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Tevfik Fikret. (2016). *Rübab-ı Şikeste*. (Yayına Hazırlayan: Kanar, M.), Say.
- Tezcan, M. (1989). Atatürk'ün Eğitim Anlayışına Felsefi ve Sosyolojik Bir Yaklaşım. *ATAM Dergisi*, 15, 557-594.
- Tunaya, T. Z. (2016). *Türkiye'nin Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayını.
- Uçman, A. (1998). Hayat. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Cilt. 17, s. 12-14), Türkiye Diyanet Vakfı.

- Yalçın, S. (2013). Türk Modernleşmesi ve Atatürk. *Semih Yalçın İlmî Makaleler* içinde (Cilt. 2, s. 113-121). (Yayına Hazırlayan: Erdoğan Özünlü, E.), Berikan Yayınları.
- Yetiş, K. (2009). Edebiyat Tarihi ve Edebiyatla İlgili İncelemeler Üzerine Bir Değerlendirme. *Cumhuriyet Dönemi Türk Kültürü- Atatürk Dönemi (1920-1938)* içinde (Cilt. 2, s. 967-978), Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu-Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Yılman, M. (2003). Eğitimin Tarihsel Temelleri. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (s. 21-46), PegemA.

29. Bu Şiirler kimin I?

Musa TILFARLIOĐLU¹

APA: Tılfarhoğlu, M. (2022). Bu Şiirler kimin I?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 442-461. DOI: 10.29000/rumelide.1104559.

Öz

Eski Türk edebiyatında farklı Şairlerin divanlarında aynı Şiirlerle karşılaşmak mümkündür. Divan Şairlerinin divanlarında, divanlarının farklı nüshalarında ve mecmualarda küçük değişikliklerle veya birebir aynı Şiirlerin iki farklı Şair adına kayıtlı olduğu eskiden beri bilinmektedir. Divanlarda küçük değişikliklerle bulunan bu Şiirlerin bir kısmının divan Şiirindeki nazire geleneği kapsamında değerlendirilmesi mümkündür. Fakat bu tarz Şiirlerin bir kısmı nazire geleneğini aşan, intihale yaklaşan çalışmaların ürünüdür. Bazen insan kaynaklı hatalardan dolayı aynı Şiirin iki farklı Şairin divanında yer alması mümkünken, bazen de müstensih, mecmua derleyicisi veya araştırmacıdan kaynaklı aynı Şiirlerin farklı Şairlerin divanında yer aldığı görülmektedir. Necâti Bey ve Edirneli Şevkî'nin divanlarında biri küçük farklılıklarla diğerı birebir aynı kaydedilmiş iki gazel mevcuttur. Bu çalışmada bahsedilen özellikleri bulunduran, aynı asırda yaşamış olan iki Şairinde divanında bulunan aynı iki Şiirin hangi Şaire ait olduğu sorgulanmıştır. Necâti Bey ve Edirneli Şevkî'nin divanlarında birebir aynı Şekilde bulunan, her iki Şairin de mahlasının makta beytinde geçtiği gazeller, intihal, müşterek Şiir ve nazire geleneği çerçevesinde incelenerek, gazellerin her iki Şairin divanına nasıl girdiği sorgulanmıştır. Farklı başlıklar altında incelenen (maddi deliller, muhteva, üslup, nazire, söz dizimi...) gazellerin hangi Şaire ait olabileceği tespit edilmeye çalışılmıştır. İki gazelin hangi Şaire ait olduğunun incelenmesi makale sınırlarını aŐacađından çalışma ikiye bölünecektir. İlk makalede Şairlerin beş beyitlik gazelleri incelenecek, ikinci çalışmada ise yedi beyitlik gazelin kime ait olduğu sorgulanacaktır.

Anahtar kelimeler: Nazire, müşterek Şiir, intihal, Necâti Bey, Edirneli Şevkî

Whose poems are these I?

Abstract

It is possible to come across repeated poems in the divans of different poets in classical Turkish literature. It has been known for a long time that in the divans of the divan poets, in different copies of their divans and in the magazines, the same poems with minor changes or exactly the same poems were registered in the names of two different poets. It is possible to evaluate some of these poems, which are included in the divans with minor differences, within the framework of the nazire tradition. However, some of these poems are the product of studies that go beyond the nazire tradition and approach plagiarism. Sometimes it is possible to have the same poem in the divans of different poets due to human-induced errors, while sometimes it is seen that the same poems originating from the copyist, magazine compiler, or researcher are included in the divans of different poets. In the divans of Necati Bey and Edirneli Şevkî, there are two ghazals, one with minor differences and the other exactly the same. In this study, it was questioned to whom the two poems belonged to the divan of

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Edebiyatı ABD (Gümüşhane, Türkiye), musa_edebiyat@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8916-6669 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.01.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104559]

two poets who lived in the same century, showing the features mentioned. Ghazals in which both poets' pseudonyms are found in the makta couplet, which is exactly included in the divans of Necâti Bey and Edirneli Şevkî, were examined within the framework of joint poetry, nazire, plagiarism, and it was questioned how the ghazals entered the divan of both poets. It was tried to determine to which poet the ghazals, which were examined under different titles (material evidence, content, style, nazire, syntax...) belonged. The study will be divided into two, since examining which poet the two ghazals belong to would exceed the limits of the article. In the first article, the poets' ghazals with five couplets will be examined, and in the second study, it will be questioned who the seven couplet ghazal belongs to.

Keywords: nazire, joint poetry, plagiarism, Necâti Bey, Şevkî from Edirne

Giriş

Divan edebiyatında şairlerin birbirlerine yazdığı nazirelerin ve müşterek şiirlerin yanında divanlarında birebir aynı veya küçük değişikliklerle kayıtlı şiirlerin bulunduğu eskiden beri bilinen bir gerçektir. Hatta bu konu hakkında şüara tezkirelerinde şairlerin birbirlerine yönelik ithamları bulunmaktadır. Şairlerin küçük değişikliklerle divanlarında yer verdikleri şiirleri nazire geleneği içerisinde değerlendirmek mümkündür. Bu gelenek içerisinde zemin şiir ile ona nazire olarak yazılan şiir arasında şekil ve muhteva açısından paralellik olmalıdır. Şair örnek aldığı şiirde yer alan sözcük ve ifadelerden yola çıkarak yeni bir şiir yazmaya çalışmaktadır. Fakat bazı şairler nazirenin doğal sınırlarını aşip intihale yaklaşmışlardır. Farklı şairlerin divanlarında birebir aynı veya küçük değişikliklerle yer alan şiirlere rastlanılmasında intihal de etkilidir. Şairlik kabiliyeti sınırlı olan kötü niyetli kişiler başka bir şairin şiirini intihal yapar. İntihali gerçekleştiren şair ya şiiri olduğu gibi kopyalar ya da sözcükleri ve sözcüklerin dizimini kısmen değiştirip şiirini meydana getirir. Bunlar intihalin yapılma derecesine göre igare, ilman, mesh, nesh, selh ve tevarüd gibi terimlerle ifade edilir (Kaplan, 2016:1032). Şair yapmış olduğu intihali gizlemek için sözcük, söz dizimi ve mana üzerinde çok küçük oynamalarla şiiri ilk kaleme alan kişiyi unutturup şiiri kendine aitmiş gibi göstermeye çalışır.

Şairlerin yaptıkları intihal dışında divanlarda küçük farklılıklarla veya birebir aynı yer alan şiirlerin bazen de musannif ve müstensihlerin hatalarından kaynaklandığı bilinmektedir. Bunun yanında aynı şiirin birden fazla şairin divanında kayıtlı olmasında ön plana çıkan durumlardan biriye insan kaynaklı hatalardır. İnsan kaynaklı hataların başında mecmua derleyicisi, müstensih veya araştırmacının yapmış olduğu hatalar gelmektedir. Bu hatalar arasında ilk olarak dikkatsizlik ön plana çıkmaktadır. Bazen mahlasları aynı olan farklı şairlerin şiirleri karıştırılabilirken bazen beyitte bulunan farklı bir sözcük mahlas olarak düşünülebilmekte bazen de şiirin gerçek sahibinin ismi mahlas beytinde geçerken, beyitteki farklı bir sözcük mahlas olarak değerlendirilebilmektedir. İnsan kaynaklı hataların bazılarının merkezinde ise araştırmacı yer almaktadır. Araştırmacıdan kaynaklanan bilgi eksikliği, şairin dil ve üslubuna vakıf olamamak, şiirleri tenkit süzgecinden geçirmeden o mahlasla yazılmış her şiiri divana almak, mahlas benzerliğinin farkına varamamak, divanın tüm nüshalarını görmemek ve mecmualara aşırı derecede güven duymak araştırmacı kaynaklı hataların temel sebepleridir (Kaplan 2018: 250). Müstensihlerin başkasına ait şiirleri yanlışlıkla divan nüshalarına kaydetmelerinin yanında divanlarda aynen yer alan şiirlerin bir kısmı da şairlerin birlikte yazdıkları müşterek şiirlerdir. Şairlerin birlikte yazdıkları müşterek şiirler şiiri meydana getiren her iki şairin divanında aynen bulunabilir. Ancak bu tarz söylenen şiirlerin müşterek olduğuna ilişkin genellikle şiirin üzerinde bir başlık ve işaret yer alır (Aksoyak, 2017: 9). 15. yüzyılın üstat şairi Necâti Bey, onun çağdaşı ve takipçisi şairler arasında bulunan Edirneli Şevkî'nin divanlarında çok küçük farklılıkla yer alan iki gazel bulunmaktadır. İlk gazelde iki

kelime ve bir mısraın yarısı farklı iken ikinci gazelde bir kelime ile bir beyitteki kelimenin yeri farklıdır. Klasik Türk edebiyatı içerisinde bu tarz örnekler çok az rastlanılmaktadır. Bu çalışmada söz konusu gazellerin kime ait olabileceği ve aynı gazellerin her iki şairin divanına nasıl girebileceği üzerinde durulmuştur.

Kaynakların çoğunda asıl adı İsâ, Beyânî'de Nûh olarak kayıtlı olan (Sungurhan, 2017: 204). Necâtî Bey'in (1443-1446) doğum yeri olarak Edirne gösterilmektedir. Ailesi hakkında kaynaklarda yeterli bilgi bulunmayan Necâtî Bey'in Edirneli yaşlı bir kadın tarafından çocukken köle olarak alındığı ve daha sonra evlat edinildiği kaynaklarda geçmektedir. Sâ'ilî adında bir şairin Necâtî Bey'in terbiye ve eğitimine katkı sağladığı kaynakların verdiği bilgiler arasında yer almaktadır (Şentürk-Kartal, 2004: 222). Gençlik çağlarında manzum ve mensur eserler kaleme almaya başlayan şair, bir süre sonra Edirne'den Kastamonu'ya geçmiş, orada hat sanatıyla ilgilenmiş ve gazelleriyle şöhret kazanmaya başlamıştır. Necâtî mahlasıyla güzel şiirler kaleme alan şair, özellikle “döne döne” redifli gazeliyle üne kavuşmuştur. Şairin yazmış olduğu bu gazel Bursa'da bulunan Ahmed Paşa'ya ulaşır ve Paşanın da beğenisini kazanır. Necâtî Bey bir süre sonra yazmış olduğu şiirlerle Fâtih Sultân Mehmed'in de takdirini kazanmayı başarmıştır. Sultan Mehmed'e sunmuş olduğu bir şitâiyye bir de bahâriyyenin Sultan tarafından beğenilmesi üzerine şair İstanbul'a divan kâtibi olarak görevlendirilmiştir. Fâtih Sultan Mehmed'in ölümünden sonra da İstanbul'dan ayrılmayan şair, II. Bâyezîd'in de takdirini kazanarak Padişah tarafından Karaman sancağına tayin edilen Şehzâde Abdullâh'ın divan kâtibi olarak görevlendirilmiştir. Kısa süre sonra Şehzâde Abdullah'ın beklenmedik ölümüyle mutlu günleri ve görevi sona eren şair tekrar İstanbul'a dönmüş, yaşamış olduğu üzüntüyü II. Bâyezîd'e sunduğu mersiye ile dile getirmiştir. Bir süre sonra II. Bâyezîd, diğer oğlu Şehzade Mahmûd'u Manisa sancağına tayin ettiğinde, Kazasker Müeyyedzâde Abdurrahmân Çelebi'nin aracılığıyla Necâtî'yi de nişancılık vazifesi vererek şehzadeyle birlikte Manisa'ya göndermiştir. Necâtî, bu görevinden sonra “Bey” unvanıyla anılmış ve bu görev süresinde ömrünün en mutlu zamanlarını geçirdiğini dile getirmiştir. Fakat Şehzade Mahmud'un da genç yaşta vefat etmesi üzerine şairin mutluluğu yerini üzüntüye bırakmıştır. Şehzadenin ölümünden oldukça etkilenen şair bir mersiye kaleme almıştır. Necâtî Bey, Şehzade Mahmud'un ölümünden sonra İstanbul'a dönmek zorunda kalmış, peşi sıra gelen kederlerin ardından, belki de bu uğursuzluğun kendisinden kaynaklandığı fikriyle Şehzade Mahmud'un vefatından sonra bir daha devlet görevi kabul etmemiştir. Hayatının kalan kısmını devlet tarafından kendisine bağlanan aylık bin akçe maaşla Vefâ semtindeki evinde, ilim ve sanat sohbetleri tertip ederek geçirmiştir. Necâtî Bey, 25 Mart 1509 tarihinde vefat etmiştir. Necâtî Bey'in yakın dostu ve talebesi olan Sehî Bey, şairin mezarını mermerden yaptırmış ve üzerine de onun “*Bir seng-dil firâkına ölen Necâtî'nün / Billâhi mermer ile yapasuz mezârını*” beytini yazdırmıştır (Kaya, 2012: 145).

Tezkirelerde Necâtî Bey'in, güzel ve âşıkane gazeller yazdığı, kıtalarının cevherler saçtığı ve divanının halk arasında dilden dile dolaştığı, şiirde atasözü söyleme geleneğini olgunluğa erdirmiş, gazel nazım şeklinde yeni bir yol açtığı, daha önceki asırlarda yaşamış olan şairlerin üslubunu hükümsüz bırakan “eşi benzeri görülmemiş” bir şair olduğu dile getirilmektedir.

Özellikle gazellerinde dili gayet sade, üslubu güçlü ve etkileyici olan şairin kendine özgü hayallerle süslü, zengin mahallî renk ve söyleyişler şiirlerinde dikkat çekmektedir. Bu mahallîlik sadece kullanmış olduğu dilde değil son derece gerçekçi bir şekilde tasvir ettiği tabiat ve av sahnelerinde, benzetmelerinde de kuvvetli bir biçimde görülmektedir. Zengin kelime hazinesi, kullandığı benzetme ve mecaz öğelerindeki eşsizlik, rindane tarzı, söyleyişindeki rahatlık, uygun düşükçe söylediklerini deyim ve atasözleriyle süslemesi, genellikle Türkçe sözcüklerden kafiye ve redifler seçmesi, halkın konuştuğu dile yakın bir

dille şiir yazmada muvaffak olması, aruzu Türkçeye büyük bir ustalıklarla tatbik edebilmesi onun önemli özellikleri arasında gösterilmektedir.

Necâtî Bey'in, Türk şairlerinden en fazla Şeyhî, İran sahası şairlerinden ise Kemâleddin-i Isfahânî (ö. 1238), özellikle Genceli Nizâmî (ö. 1206 ?), Selmân-ı Sâvecî (ö. 1376) ve Molla Câmî'yi (ö. 1492) beğendiği bilinmektedir. Şairin, Şeyhî, Ahmed Paşa ve Edirneli Revânî gibi çağdaşı olan şairlerle aynı kafiyede olan şiirlerinin sayısı az değildir. Tezkirelerde bulunan kayıtlardan ve divanlardaki beyit örneklerinden hareketle, Necâtî'nin daha hayattayken üstat olarak bilindiği, sonraki yüzyıllarda da divan şiirinin en önemli isimleri arasında zikredildiği görülmektedir. Necâtî Bey'i üstat kabul eden, şiirlerini beğenen, ona nazire yazan veya şiirlerini tahmis eden; hatta kendisini onunla karşılaştıranlar arasında Âsaf (Dâmâd Mahmud Paşa), Bâkî, Edirneli Şevkî, Fuzûlî, Hayâlî, Mesihî, Mihrî Hatun, Mürekkepçi Enverî, Neşâtî, Nihânî, Nedim, Revânî, Sun'î (Necâtî Sun'î'si), Tokatlı Vâlihî, Üsküplü İshak Çelebi, Yahyâ Bey'in isimlerini anmak mümkündür (Kaya, 2012: 147).

Kaynakların verdiği bilgilere göre asıl adı Yusuf olan Şevkî XV. asrın sonu ile XVI. asrın ilk çeyreğinde yaşamıştır. Şiirlerinde Şevkî mahlasını kullanan şairin divanındaki Arapça ve Farsça şiirler dikkate alındığında iyi bir öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Kâtiplik yapan Şevkî, Kâtip Şevkî ismiyle şöhret kazanmıştır (Yakar, 2010:3-4).

Kaynaklarda Şevkî'nin edebî kişiliğinden övgüyle bahsedilmektedir. Sehi Bey Arapça, Farsça ve Türkçe şiirlerinin olduğunu söyler. İlim sahibi olan şairin şiirlerinin oldukça hoş olduğunu, şairinde zevk ve eğlenceye düşkün, rind meşrep bir mizaca sahip olduğunu, deyim ve atasözleriyle örülmüş gazelleri, ince hayallerle süslü matlalarının bulunduğunu dile getirir (İpekten-Kut vd., 2017: 95). Lâtifi, Şevkî'nin kaside ve gazellerinin son derece sanath, zarif hayallerle bezeli olduğunu söyleyerek şiirlerinin herkes tarafından beğenildiğini zikretmektedir (Canım, 2018: 306-307). Kınalı-zâde Hasan Çelebi de Şevkî'nin şiirleri ve şairliği üzerine müspet görüşler belirtmektedir (Sungurhan, 2017:487-488). Bir diğer tezkire yazarı Gelibolulu Ali de, Şevkî'nin çağdaşı şairlerden meziyetli olduğunu ve şiirlerini anlamsız sözcüklerle doldurmak yerine zarif ve mana dolu güzel şiirler kaleme aldığını söylemektedir (İsen 2017: 76).

Necâtî Bey'in divanı ilk olarak A. Nihad Tarlan (1963-1992) tarafından daha sonra Ozan Yılmaz (2015) tarafından, Edirneli Şevkî'nin divanı ise ilk olarak H. İbrahim Yakar (2010) tarafından daha sonra T. Işımsu Durmuş-Rıdvan Canım (2018) tarafından günümüz Türkçesine aktarılarak ikişer kez yayımlanmıştır. Çalışmamıza konu olan her iki şairin yayımlanan divanlarında bulunan gazeller şunlardır.

"Necâtî Bey

18.

Mef'ûlü / Mefâ'îlü / Mefâ'îlü / Fe'ûlün

1. *Yüzün görene erse n'ola la'l-i şeker-hâ*

Erzân olur ey şîr-dehen Ka'bede hurmâ

2. *İhyâ-yı memât oldugını bilse lebünden*

Cân vere-idi ermek için bu deme 'Îsâ

3. *Zülfün lebe vardı vü gözünden hazeri yok*

Havf-ı 'ases etmeye belî bâdede tersâ

4. *Olmaya bahâ açar isen söz deheninden*

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 yüzde eger zerrece agzın ola peydâ

5. Düşdi bu **Necâtî** yine **zülfin** hevesine

Ne kara yazıymış başına bu kuru sevdâ”

“**Edirneli Şevkî**

4.

Mefûlü / Mefâ’lü / Mefâ’lü / Fe’ülün

1. Yüzün görene erse n’ola la’l-i şeker-hâ

Erzân olur ey **teng**-dehen Ka’bede hurmâ

2. İhyâ-yı memât olduğunu **sezse** lebünden

Cân verür-idi ermek için bu deme ‘İsâ

3. Zülfin lebüne vardı gözünden hazeri yok

Havf-ı ‘ases etmeye belî bâdede tersâ

4. Olmaya bahâ **içre mehâ hîç bahânen**

Gün yüzde eger zerrece agzun ola peydâ

5. Düşdi dil-i **Şevkî** yine **hattun** hevesine

Ne kara yazılmış başına bu kuru sevdâ”

“**Necâtî Bey**

215.

Fâ’îlâtün / Fâ’îlâtün / Fâ’îlâtün Fâ’îlün

1. Bûse aldugın lebinden zülf-i **misk**-âsâ demez

Başını kessen bu yolda râzını kat’â demez

2. Lâm-ı zülfinle elif kaddün nihâli var-iken

Kimsene hüsn ü cemâl içinde sana lâ demez

3. Ben nece ölmeyeyim hasretle la’l-i nâb-ı yâr

Hey meded öldüm bir içim su der-isem mâ demez

4. Geceler erteye dek senden yanup yakıldugın

Bogazından aslırsa şem’-i bezm-ârâ demez

5. Cân u dil bend ü belâdan neçe baş kurtara kim

Tolasır zülfin kemendi ‘âkil ü şeydâ demez

6. Göreyin tûbâveş olsun ‘âlem içre ser-nigûn

Müntehâ kaddün nihâlin kim görüp tûbâ demez

7. Şehd yagar lebleri vâşfında agzından müdâm

Kim **Necâtî** tab’-ma tûtî-i şeker-hâ demez”

“**Edirneli Şevkî**

79.

Fâ’îlâtün / Fâ’îlâtün / Fâ’îlâtün Fâ’îlün

1. Bûse aldugın lebinden zülf-i **müşg**-âsâ demez

Başını kessen bu yolda râzını kat’â demez

2. Lâm-ı zülfinle elif kaddün nihâli var-iken

Kimsene hüsn ü cemâl içinde sana lâ demez

3. *Ben nece ölmeyeyin hasretle la'l-i nâb-ı yâr*

Hey meded öldüm der-istem bir içim su mâ demez

4. *Geceler erteye dek senden yanıp yakılduğın*

Bogazından asılırsa şem'-i cem'-ârâ demez

5. *Cân u dil bend ü belâdan néçe baş kurtara kim*

Tolasır zülfün kemendi 'âkil ü seydâ demez

6. *Göreyin tûbâveş olsun 'âlem içre ser-nigûn*

Müntehâ kaddün nihâlin kim görüp tûbâ demez

7. *Şehd yagar lebleri vasfında agzından müdâm*

Tab'-ı Şevkî'ye niçün tûti-i şekker-hâ demez"

1. Maddi deliller:

1.1. Şairlerin divanları:

Necâtî Bey'in divanı, ilk olarak Ali Nihat Tarlan tarafından 1963 yılında Amasya, Diyarbakır ve İstanbul'da bulunan kütüphanelerde kayıtlı 25 yazma nüshanın karşılaştırılması yapılarak Latin harfleriyle (çevriyazı metin şeklinde) yayımlanmıştır. Divan ikinci kez ise Ozan Yılmaz tarafından 2015 yılında Ali Nihat Tarlan yayımı esas alınarak günümüz Türkiye Türkçesi imlasıyla ve Latin harfleriyle yayımlanmıştır. Yılmaz, erişebildiği yeni nüshalardan hareketle eserin Tarlan tarafından hazırlanan yayımında yer almayan 6 gazel, 2 kaside, 2 kıta, 2 Farsça nazm, 1 Farsça müfred olmak üzere 13 yeni manzumeyi yayıma hazırladığı Necâtî Bey Divanı'na eklemiştir. Böylece Ozan Yılmaz'ın hazırladığı Necâtî Bey Divanı'nda 28 kaside, 654 gazel, 5 musammat, 4 mesnevi, 69 kıta, 2 rubai, 22 müfred ve 14 Farsça şiir olmak üzere toplam 796 manzume yer almaktadır (Yılmaz, 2015: 12).

Necâtî Bey hakkında çalışma yapan İsmet Şanlı, şairin Hüsvrev Beg Kütüphanesi R-2004, R-2803 ve R-6345 numaralarda kayıtlı 3 divan nüshasını ve Michigan Üniversitesi Kütüphanesinde kayıtlı olan bir nüshayı yayımlanan metinlerle mukayese etmiş hem Ali Nihat Tarlan hem de Ozan Yılmaz tarafından hazırlanan Necâtî Bey Divanı metinlerinde 6 gazelin yer almadığını tespit etmiştir. Yayımlanan metinlerde bulunmayan bu şiirlerden 5'i R-6345 numarasıyla Hüsvrev Beg Kütüphanesi'nde kayıtlı olan nüshada, 1'i ise 403 numarayla Michigan Üniversitesi Kütüphanesi'nde kayıtlı nüshada yer almaktadır (Şanlı, 2017: 269). Ayrıca Suat Donuk tarafından hazırlanan "Süleymaniye Kütüphanesi Ali Nihat Tarlan Bölümü 59 Numarada Kayıtlı Mecmû'a-i Eş'âr İsimli Şiir Mecmuası (1a-70b) (Çeviri yazılı, Tenkitli Metin)" yüksek lisans tezi içerisinde Necâtî Bey'in basılı divanlarında yer almayan bir gazeli görülmektedir. Necâtî Bey'in divanının eksiksiz bir şekilde meydana getirilebilmesi için tespit edilen tüm divan nüshaları, mecmualar vd. yazma eserlerin özenle gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Edirneli Şevkî'nin divanı üzerine yapılan iki çalışma vardır. Edirneli Şevkî Divanı, ilk olarak İbrahim Yakar tarafından Almanya Berlin Devlet Kütüphanesi Or. Ms. 1630 numarada kayıtlı olan nüsha, Süleymaniye Kütüphanesi Yazma Bağışlar Nr 2930 numarada kayıtlı olan nüsha ve mecmualarda yer alan şiirlerinin toparlanması ile tenkitli metin şeklinde yayımlanmıştır (2010). Yakar'ın hazırladığı çalışmada 227 Türkçe, 12 Farsça, 1 Türkçe-Arapça mülemma olmak üzere toplam 240 gazel, 20 Türkçe, 4 Farsça olmak üzere toplam 24 kaside, 2 mersiye, 11 kıta, 1 terki-bend, 1 murabba, 1 muhammes, 1 müseddes, 1 mu'aşşer, 1 Farsça tarih, 7 müfred (2'si Farsça) bulunmaktadır. İkinci çalışma ise Tuba Işınsoy Durmuş ve Rıdvan Canım tarafından yapılmıştır (2018). Yapılan ikinci çalışmada

Almanya Berlin Devlet Kütüphanesi Or. Ms. 1630 numarada kayıtlı olan nüsha, Süleymaniye Kütüphanesi Yazma Bağışlar Nr 2930 numarada kayıtlı olan nüshalar üzerinden yapılmıştır. Bu çalışmada 24 kaside (4'ü Farsça), 224 gazel (12'si Farsça), 4 müfred (1'i Farsça), 2 Farsça manzume olmak üzere toplam 254 şiir yer almaktadır.

Necâtî Bey'in divanının yurt içi ve yurt dışında bulunan kütüphanelerde çok sayıda nüshası bulunmaktadır. Yapılan tarama sonucunda Milli Kütüphane'de erişime açık olan 06 Mil Yz A 2391, 06 Mil Yz A 8080/1, 06 Mil Yz A 878, 06 Mil Yz A 2391/1, 06 Mil Yz A 6892/2, 06 Mil Yz A 2735, 06 Mil Yz A 6902, 06 Mil Yz A 9960, 06 Mil Yz A 8855/1, 06 Mil Yz A 8863, 06 Mil Yz A 9067, 06 Mil Yz A 878, 06 Hk 937, 06 Hk 948, 06 Hk 183, 06 Hk 184, 06 Hk 109, 06 Hk 865, 06 Hk 4726, 06 Hk 260, 06 Hk 183, 06 Hk 184, 06 Mil. Yz FB 230 ve 51 Edeb Türkî M numarası ile kayıtlı olan 23 nüshada çalışmaya konu olan şiir bulunmamaktadır. Yine Milli Kütüphane'de 06 Mil Yz A 6891/2 ve 06 Hk 499 numarayla kayıtlı iki nüshada söz konusu şiir bulunmaktadır.

Milli kütüphanenin dışında İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'nde kayıtlı Necâtî Bey divan nüshaları içerisinde sadece *NEKTYO2854 894.35-1* demirbaş numarasıyla kayıtlı nüsha içerisinde çalışmaya konu olan şiir bulunmaktadır. Yine Michigan Üniversitesi Kütüphanesi'nde Isl. Ms. 403 demirbaş numarasıyla kayıtlı olan Necâtî Bey Divanı içerisinde çalışmaya konu olan şiir yer almaktadır. Erişilen 34 nüsha içerisinde sadece 4 nüsha içerisinde çalışmaya konu olan şiirin bulunduğu görülmektedir. Bu nüshalar içerisinde yer alan şiirlerde de “beste-dehen/şehd-dehen/şîr-dehen; erzân olur/erzân idi; ihyâ-yı memât/hayat u memât; söz dehanından/sırr-ı dehanından gibi bazı farklılıklar bulunmaktadır. Nüshalar arasındaki bu farkların görülmesi için çalışma sonunda nüshalarda yer alan şiirler verilecektir.

Edirneli Şevkî Divanı'nın Türkiye kütüphanelerinde nüshası bulunmamaktadır. Divanın iki nüshasından biri “Medine Arif Hikmet Kitaplığı, nr. 152/811” diğeri ise “Almanya/Berlin Devlet Kütüphanesi, Or. Ms. 1630” bulunmaktadır. Medine Arif Hikmet Kitaplığı, nr. 152/811 numarada kayıtlı olan divanın Süleymaniye Kütüphanesi yazma bağışlar nr. 2930'da mikrofilmli bulunmaktadır (Yakar, 2010: 14). Çalışmaya konu olan şiirlerin ilki Şevkî'nin A: 39^a; M: 1^b'de ikincisi ise A: 45^a; M: 13^b'de kayıtlı bulunmaktadır. Ayrıca ilk şiir hem Edirneli Nazmî'nin “Mecma'û'n- Nezâ'ir'de hem de “Pevane Bey Mecmuası 19^b'de Şevkî adına kayıtlı bulunmaktadır. Mecmualarda kayıtlı olan şiir aşağıda aralarındaki fark koyu renk yapılarak verilmiştir.

Mecma'û'n-Nezâ'ir

286 Nazîre-i Şevkî

Mef'ûlü / Mefâ'îlü / Mefâ'îlü / Fe'ûlün

1. Yüzün görene irse n'ola la'l-i şeker-hâ

Erzân olur ey şîr-dehen Ka'bede hurmâ

2. İhyâ-yı memât olduğum **bilse** demünden

Cân virür idi irmek için bu deme 'Îsâ

3. Zülfün **lebe** vardı vü gözünden **hazer itmez**

Havf-i 'ases itmeye belî bâdede tersâ

4. Olmaya bahâ içersen söz dehenünden

Gün yüzde eger zerrece agzun ola peydâ

5. Düşdi dil-i **Şevkî** yine **zülfin** hevesine
Ne kara yazıymış başına bu kuru sevdâ”

Pervane Bey Mecmuası

234 Nazire-i Şevkî

Mef'ûlü / Mefâ'ilü / Mefâ'ilü / Fe'ülün

1. Yüzün görene irse n'ola la'l-i şeker-hâ

Erzân olur ey **teng**-dehen Ka'be'de hurmâ

2. İhyâ-yi memât oldugını **sezse** lebünden

Cân virür idi irmek için bu deme 'Îsâ

3. Zülfin **lebüne** virdi gözünden hazer **ey dost**

Havf-i 'ases itmeye belî bâdede tersâ

4. Olmaya bahâ içre bahâ hîç bahâ yok

Gün yüzde eger zerrece agzun ola peydâ

5. Düşdi dil-i **Şevkî** yine **hattun** hevesine

Ne kare yazılmış başına bu kuru sevdâ”

1.2. Vezin, kafiye, nazım birimi sayısı:

Çalışmaya konu olan şiirlerden ilki aruz vezninin hezec bahrinin *Mef'ûlü/Mefâ'ilü/Mefâ'ilü/ Fe'ülün* kalıbıyla kaleme alınmıştır. Beş beyitlik bu gazelde kullanılan vezin divan şairleri tarafından en çok tercih edilen vezinler arasında yer almaktadır. Şairlerin sadece gazelleri dikkate alındığı zaman Necâtî Bey *Mef'ûlü / Mefâ'ilü / Mefâ'ilü / Fe'ülün* kalıbıyla 38, Şevkî 9; gazel kaleme almıştır. Necâtî Bey, toplam 652 gazelinin % 6'sında (38 şiirde) bu vezni kullanırken, Edirneli Şevkî ise toplam 224 gazelinin % 4'ünde (9 şiirde) bu vezni tercih etmiştir. Mevcut verilerden hareketle Necâtî Bey *Mef'ûlü / Mefâ'ilü / Mefâ'ilü / Fe'ülün* veznini % 23 Edirneli Şevkî'den daha fazla kullanmıştır.

Gazele redif ve kafiye açısından bakılacak olursa gazelde redif bulunmamaktadır. Kafiye olarak ise “â” sesinin kullanıldığı görülmektedir. Necâtî Bey “â” sesini çalışmaya konu olan gazelin dışında kafiye olarak 4 defa, Şevkî ise çalışmaya konu olan gazel dışında 1 defa “â” sesini kafiye olarak kullanmıştır. Necâtî Bey de Şevkî de gazellerinin yaklaşık olarak % 1'inde “â” sesini kafiye olarak tercih etmiştir. Çalışmamıza konu olan gazelin redifi bulunmamaktadır. Necâtî Bey'in 652 gazelinin (% 10,6) 69'unda, Şevkî'nin ise 212 gazelinin (% 13,2) 28'inde redif kullanmadığı görülmektedir.

İncelememize konu olan gazel 5 beyitten oluşmaktadır. Her iki şairin divanında da 5 beyitlik şiirler fazladır. Necâtî Bey'in gazellerinin % 27'si (176 gazel) 5 beyitten, Şevkî'nin gazellerinin % 21 (47 gazel) 5 beyitten oluşmaktadır. Necâtî Bey'in divanında 5 beyitlik gazellere % 6, Şevkî'ye göre daha fazla yer verdiği görülmektedir.

Sadece vezin, kafiye ve nazım birimi sayısına bakarak gazellerin Necâtî Bey'e ait olduğunu söyleyemeyiz. Çünkü Necâtî Bey'in (652) şiir sayısı Edirneli Şevkî'nin (227) şiir sayısının 3 katıdır. Dolayısıyla Necâtî Bey'in bu alanlarda Edirneli Şevkî'den önde görülmesi çok doğaldır. Gerek vezin gerekse kafiye ve redif hususi bir kullanım arz etmemekte, herhangi bir şair için söz konusu şiirlerde ayırt edici bir öğeye dönüşmemektedir.

2. Muhtevaya dair deliller:

Çalışmanın bu bölümünde gazeller içerdikleri sözcük ve sözcük grupları ile bunların her iki şairin divanlarında kullanımı, kullanım sıklığı açısından incelenmesiyle içerik bakımından dikkati celbeden ve karakteristik bir kullanım gösteren tercihlerin hangi şair için ayırt edici bir özellik olduğu ortaya konacaktır.

“Yüzün görene irse n’ola la’l-i şeker-hâ
Erzân olur ey **şîr/teng**-dehen Ka’be’de hurmâ”

a) la’l-i şeker-hâ: Şairler gazelin ilk beytinde sevgiliye; “Ey dar ağızlı sevgili! Yüzünü görenlere, şeker çiğneyen (tatlı) dudakların nasip olsa ne olur? Zira Kâbe’de hurma ucuz olur,” diyerek seslenir. Bu beyitte şairler “la’l-i şeker-hâ” tamlamasıyla sevgilinin tatlı dudaklarına âşıkların ulaşma isteğini anlatmaktadır. Her iki şair de divanlarında “la’l-i şeker-hâ” tamlamasını bir defa kullanmışlardır. Tamlamayı oluşturan sözcüklerden “şeker-hâ” sözcüğünü Necâtî Bey çalışmaya konu olan gazelle birlikte 3 defa tatlı dilli, tatlı söz söyleyen anlamında kullanmıştır. Şevkî’nin ise şeker-hâ sözcüğünü yalnızca çalışmaya konu olan gazelde kullandığı görülmektedir.

“Şehd yağar lebleri vafında ağzından müdâm
Kim **Necâtî** tabına tûtî-i şeker-hâ demez (G.217/7)”

“Yok yerlere harc eyleme sözünü **Necâtî**
Söyler diye tûtî-i şeker-hâyı kınarlar (G.156/8)”

Necâtî Bey yukarıdaki beyitlerde “tûtî-i şeker-hâ” tamlamasını kendi şairlik yeteneğiyle bağdaştırarak kullanmıştır.

b) şîr/teng -dehen: Divan şairleri birçok açıdan sevgilinin ağzını şiirlerinde zikretmişlerdir. Ağız; sevgilinin güzellik unsurları içerisinde yuvarlak oluşu, kenarındaki ben ve ayva tüyleri ile görülmeye değer bir güzellik olması, darlığı ve yok denecek kadar küçük olması gibi özellikleriyle şairler tarafından şiirde kullanılmıştır. Ağızın süt kokması şeklinde anlamlandırabileceğimiz saflığı ve temizliği ifade eden “şîr-dehen” kullanımı ise divan şiirinde çok nadir rastlanılacak bir kullanımdır. Beyitte sevgilinin ağzı için Necâtî Bey şîr-dehen kullanımını tercih ederken Şevkî ise divanının Almanya Berlin nüshasında teng-dehen Süleymaniye nüshası ve Mecmu’u’nun Nezâir’de “şîr-dehen” kullanımını tercih ettiği görülmektedir. Şairlerin divanları incelendiği zaman her iki şairinde bu kavramları sadece çalışmaya konu olan gazelde kullandığı görülmektedir. Beyitte incelemeye aldığımız sözcüklerin her ikisinin Edirneli Şevkî tarafından divanının farklı nüshalarında ve nazire mecmualarında iki farklı kullanımın bulunması beyitin iki şairden hangisine ait olduğunu söylemeyi imkânsız kılmaktadır.

“Yüzün görene irse n’ola la’l-i şeker-hâ
Erzân olur ey şîr-dehen Ka’bede hurmâ E.Ş (Mecma’u’n Nezâir’de kayıtlı olan 286 numaralı gazel)”
“Yüzün görene irse n’ola la’l-i şeker-hâ
Erzân olur ey teng-dehen Ka’be’de hurmâ E.Ş (Mecma’u’n Nezâir’de kayıtlı olan 234 numaralı gazel)”

c) Yüz-Kâbe, dudak/ağız- hurma: Klasik Türk şiirinde yüz- Kâbe ve ağız/dudak- hurma kavramları aralarındaki anlam ilişkisi nedeniyle birçok sanata konu olarak şairler tarafından kullanılmıştır. İncelemeye konu olan beyitte her iki şair de sevgilinin yüzünü Kâbe’yle ilişkilendirmişlerdir. Bu

ilişkilendirmeyi Necâtî Bey çalışmaya konu olan gazelin dışında beş gazelinde daha kullanırken Şevkî'nin çalışmaya konu olan gazel dışında böyle bir kullanımı görülmemektedir.

“Nola gelse hatt-ı sebzın ne hatası ola ki
Ka'be'nin çevresine âyet-i Kur'an yazalar (G.207/2) N.B”

Beytte dikkat çeken bir diğer kullanım ise hurma-ağız arasında kurulan anlam ilişkisidir. Divan şairlerinin hurma meyvesini tatlılığından ve yumuşaklığından dolayı sevgilinin ağzı veya dudağı ile ilişkilendirerek şiirlerinde kullandıkları görülmektedir. Necâtî Bey'in çalışmaya konu olan gazel dışında bir kasidesinde iki sözcüğü bu anlam çerçevesi içerisinde kullandığı görülmektedir. Şevkî'nin ise çalışmaya konu olan gazelin dışında sözcükleri aynı anlam çerçevesi içerisinde iki gazelinde kullandığı tespit edilmiştir. Şevkî'nin bu iki gazelde aynı beyti küçük bir farklılık yaparak kullandığı görülmektedir.

“Verir haber-i lalini bâd-ı ser-i kûyun
Lâ-büd getirir Kâbe müsâfirleri hurmâ (K.2/4) N.B”

“Uşşâk tuysa bûseye kûyuñda vechi var
Ey nûş-ı leb midir kişi hurmâyı Ka'bede (G.176/5) E.Ş”

“Uşşâk tuysa bûseye kûyuñda vechi var
Ey şehd-leb nider kişi hurmâyı Ka'bede (G. 181/7)”
Bu kullanımlardan yola çıkarak beytin bir şaire aidiyetini söylemek mümkün değildir.
“İhyâ-yı memât olduğımı **bilse/sezse** lebünden
Cân vere-idi ermek için bu deme 'İsâ”

a) Leb/Hz. İsâ: Hz. İsâ, dudaklarıyla ölüleri dirilttiğini bilse/sezseydi; bu zamana ulaşmak için canını verirdi. Klasik Türk şiirinde leb (dudak) üzerinde en çok durulan güzellik unsurlarından biridir. Leb (dudak) görünüşündeki güzellik, renk, darlık, yuvarlaklık, söz, konuşma vs. yönleriyle divan şairlerinin çokça yer verdikleri, vazgeçemedikleri bir güzellik unsurudur. Ayrıca dudak canın son çıkış noktası olması hasebiyle can ile yakından ilgilidir. Dudak, içenin ölümsüzlüğe erişeceği âb-ı hayat, çeşme-i cân, kevser ve çeşme-i hayvan olarak tanımlanır. Fakat onu elde edebilen görülmemiştir. Bunların dışında dudak söyledikleriyle ölüleri diriltmesi yönüyle İsî-nefes ve İsî-dem'dir (Pala, 2010: 285). Beyitte de sevgilinin dudaklarının ölüleri dirilttiği anlatılmaktadır. Sevgilinin dudaklarının can bahşetmesi veya ölüleri (âşıkları) diriltmesi klasik Türk şiirinde en çok kullanılan benzetmelerdendir. Sevgili bu yönüyle ölüleri diriltme kerametini gösteren Hz. İsâ'ya teşbih edilir. Necâtî Bey'in bu gazel dışında 2, Edirneli Şevkî'nin ise 1 gazelde klasik Türk şiirinin telmih dünyası içinde sevgilinin dudağını Hz. İsâ'nın ölüleri diriltme kerametine teşbih yaparak kullandığı görülmektedir.

“Mesîhvâr verirken hayât mürdelere
Aceb budur leb-i cân-bahşı kan içir dir[i]' olur (G.170/B.2) N.B”

“Kimi İsâ der leb-i cân-bahşına kimisi Hızır
Soravırırsan hakikat cism birdir nâm iki (G.625/B.5) N.B”

“Leb-i can-bahşunun i’câzın işitdi ki bugün
Utanur inmege gökden aşaga Rûhu'llâh (G.177/B.4) E.Ş”

b) Can ver-: Klasik Türk şiirinde “cân” oldukça sık kullanılan bir sözcüktür. Can aşığın elindeki tek nakdidir. Tek sermayesi canı olan âşık onunla maşukun aşkını kazanmak ister. Maşukun, âşığa yüz çevirmesi, ondan ilgisini kesmesi canın bedeni terk etmesi demektir. Maşukun bir tebessümü uğruna âşık binlerce canı olsa vermeye hazırdır. Bundan dolayı can kelimesi can vermek, can almak, cansız koymak, can oynamak gibi deyim içerisinde oldukça sık kullanılmıştır. Beyitte de sevgilinin dudağıyla âşıklara can bahşettiğini söyleyen şairler Hz. İsa’nın sevgilinin bulunduğu zamana gelmek için canından vazgeçeceğini söylemektedir. Hem Necâti Bey’in hem Edirneli Şevki’nin gazellerinde “can vermek” deyiminin oldukça sık kullandığı görülmektedir.

“Cân verir İsa suyu diye leb-i handânına
Ömrü içinde şarâb-ı ergavâmı bilmeyen (G.421/B.5) N.B”

“La’l-i cânân diyü cân virdi dil-i hastamız âh
Niye komaz ‘aceb ol gamze-i fettân hakına (G.178/B.4) E.Ş”

c) İhyâ-yı memat: Ölülere diriltmek anlamında kullanılan bu tamlama her iki şairin de divanında sadece çalışmaya konu olan gazelde kullanılmıştır.

“Zülfün lebe vardı ve gözünden hazeri yok
Havf-ı ‘ases etmeye belî bâdede tersâ”

a) Zülf, leb, göz: Saçların korkmadan gözüne yaklaştı. Nitekim Hristiyan olan, şarap içme konusunda bekçiden korkmaz. Beyitte teşhis, teşbih, leff ü neşr gibi edebî sanatların kullanıldığı görülmektedir. Zülf, leb ve göz divan şairlerin en çok kullandığı kelimelerin başında gelmektedir. Zülf; şekli, kokusu ve rengi yönüyle birçok kavrama teşbih edilir. Beyitte şairler zülfü rengi yönüyle kâfir/Hristiyan’a benzetmiştir. Necâti Bey’de bu kullanım 6 gazelde daha görülürken Edirneli Şevki’de 8 gazelde görülmektedir. Dudağın (leb) klasik Türk edebiyatında birçok açıdan benzetme ve mecazlara konu olduğu görülmektedir. Dudak; şekil ve renk açısından meyhâne, şarap, kadeh, sâkî, meze, vb. kavramlara karşılık kullanılır (Pala, 2010: 285). Beyitte de dudak (leb) şaraba benzetilmiştir. Necâti Bey leb-şarap teşbihini bu gazel dışında 13 gazelinde daha kullanırken Edirneli Şevki de leb-şarap teşbihini bu gazel dışında 13 defa kullanmıştır. Klasik Türk şiirinde en fazla dile getirilen güzellik öğelerinden biri de gözdür. Gözün sevgiliye ait bütün özellikleri üzerinde taşıdığı söylenmektedir. Birçok yönden benzerleri bulunan göz üzerine çok fazla teşbih yapılmıştır. Yapılan bu benzetmeler arasında bekçi de yer almaktadır. İncelenen beyitte de göze bekçi görevi yüklenmiştir. Her iki şairin divanı üzerinde yapılan incelemede Necâti Bey’in çalışmaya konu olan gazel dışında diğer şiirlerinde gözü bu anlam bağlamında kullanmadığı görülmektedir.

b) Havf, hazer, tersâ: Korkma, sakınma anlamına gelen “havf ve hazer” kelimeleri klasik Türk şairlerin sık kullandığı kelimeler arasında yer almaktadır. Söz konusu beyitte de kelimeler korku anlamında kullanılmıştır. Necâti Bey bu kelimelerden havfı 10 kez, hazeri 9 kez kullanırken aynı kelimeler Edirneli Şevki’de bu gazel dışındaki şiirlerinde kullanılmamıştır. Tersâ; puta tapan, Hristiyan anlamına gelen kelime divan şiirinde genç ve güzel sevgili için kullanılmaktadır (Pala, 2010: 451). Sözcük beyitte gerçek anlamında kullanılmıştır. Necâti Bey tersâ sözcüğünü 1 defa kullanırken aynı sözcüğü Edirneli Şevki’nin 2 kez kullandığı görülmektedir.

“Olmaya bahâ **açar isen söz deheninden**

Gün yüzde eger zerrece agzın ola peydâ N.B”

“Olmaya bahâ **içre mehâ hiç bahânen**

Gün yüzde eger zerrece agzun ola peydâ E.Ş”

“Olmaya bahâ içre bahâ hiç bahâ yok

Gün yüzde eger zerrece agzuñ ola peydâ E.Ş (*Pervâne Bey Mecmuasında kayıtlı olan 234 numaralı gazel*)”

“Olmaya bahâ içersen söz dehenünden

Gün yüzde eger zerrece agzun ola peydâ E.Ş (*Mecma’u’n Nezâir’de kayıtlı olan 286 numaralı gazel*)”

“Ey ay! Güneş yüzünde, ağzın, zerre kadar görünürse değer açısından hiç endişen olmasın” şeklinde günümüz Türkçesine aktarabileceğimiz beytin ilk mısraı ilk iki sözcükten sonra şairlerin divanında farklı şekilde kaydedilmiştir. Ancak “Mecma’u’n Nezâir’de” ve “Pervâne Bey Mecmuası’nda” Edirneli Şevkî adına kayıtlı olan gazelde beytin Necâtî Bey’in adına kayıtlı olan aynı gazelin aynı numaralı beytinden farksız olduğu görülmektedir.

Beyitte dikkat çeken kullanım ise gün-yüz benzetmesidir. Klasik Türk şiirinde oldukça sık kullanılan bu teşbihte sevgilinin yüzü güneştir, sevgili görününce güneş doğmuş olur. Necâtî Bey bu teşbihi bu gazel dışında 29 gazelinde kullanırken Edirneli Şevkî ise aynı benzetmeyi 10 defa kullanmıştır.

“Düşdi bu **Necâtî** yine **zülfün** hevesine

Ne kara yazıymış başına bu kuru sevdâ”

“Düşdi dil-i **Şevkî** yine **hattun** hevesine

Ne kare yazılmış başına bu kuru sevdâ”

“Düşdi dil-i **Şevkî** yine **zülfün** hevesine

Ne kara yazıymış başına bu kuru sevdâ (*Mecma’u’n Nezâir’de kayıtlı olan 286 numaralı gazel*)”

Şairler; gönüllerinin yine sevgilinin ayva tüyü/saçı arzusuna kapıldığını; ancak bu beyhude sevdanın başına kara yazıldığını söylemektedir. Beyitte dikkati çeken iki kullanım bulunmaktadır: Bunlardan ilki “kara yazı” deyimidir. Kötü kader/talih için kullanılan bu deyim şairler tarafından da aynı anlamda kullanılmıştır. Necâtî Bey bu deymi çalışmaya konu olan gazel dışında bir defa daha kullanırken Edirneli Şevkî bu deymi söz konusu gazel dışında kullanmamıştır. Beyitte dikkati çeken ikinci kullanım ise “kuru sevdâ” kelime grubudur. Beyhude/boşuna sevdâ anlamına gelen bu kullanım divan edebiyatında çok sık görülmez. Çünkü klasik edebiyatta âşık sevgilinin kendine meyletme umuduyla yaşar ve bu durumdan memnundur. Her iki şairin de divanlarında bu kullanım sadece çalışmaya konu olan gazellerinde bulunmaktadır.

Gazelde muhtevaya dayalı kullanımlardan elde edilen sonuç her iki şairinde gazelde incelemeye alınan kelimeleri kullanım sıklıklarının birbirine çok yakın olduğudur. Dolayısıyla buradan hareketle gazelin hangi şaire ait olabileceğini söylemek çok zordur. Bu sebeple şairlerin üslubundan hareketle gazellerin hangi şaire ait olabileceği hususunda bir inceleme yapmak gerekecektir.

3. Üsluba dair deliller:

Necâtî Bey, yaşadığı dönemden başlayarak hemen tüm kaynaklarda divan şiirinin en kuvvetli isimleri arasında zikredilmektedir (Kaya, 2012: 145). Bunun yanı sıra bazı kaynaklarda şairin adı Şeyhî ve Ahmed Paşa ile birlikte klasik Türk şiirini kuran üç isimden biri olarak anılmaktadır. 15. yüzyılın sade dil kullanan şairleri arasında, zarif ve sade bir halk Türkçesiyle şiirler kaleme alan Necâtî Bey, divanındaki 652 gazelin büyük çoğunluğunu Türkçe kelimelerle söylemiş; bu şiirlerin redifleri ve kafiyelerini Türkçe fiil ve sözcüklerden oluşturmuştur (Acar, 2009: 8). Şiirlerinde çok fazla sayıda deyim, atasözü kullanması, daha çok gazel ve mersiye türündeki şiirleriyle şöhret kazanmasıyla tanınan Necâtî Bey için kaynaklar şunları dile getirmektedir. Şairin yakın arkadaşı olan Sehî Bey'in tezkiresinde dile getirdiğine göre "...Necâtî'nin gazelleri oldukça güzel, renkli, ince, sade, içe işleyici, hep aynı mertebede, yakıcı olup güzellik ve zarafette âdeta mucize sınırına erişmiştir. Şairin çok beğenilmiş matlaları ve âşıkane gazelleri vardır. Hayallerle dolu kasideleri, inciler saçan kıtaları ve şiirleri ezbere bilinmektedir. Şair, şiirlerinde öyle bir eda ve üslup ortaya koymuştur ki Mevlâna İdris-i Bitlisî ünlü eseri *Tevârih-i Âl-i Osmân*'da onu, "Hüsrev-i Rûm" sıfatına lâyık görmüştür. Tasavvuf meydanında da şeyhlere yaraşır tarzda, hakikat vadisinde son derece güzel sözleri ve parlak şiirleri bulunmaktadır..." (İpekten-Kut vd., 2017: 95).

Latîfî, "...Rum şairlerinin yüzü suyu olduğunu söylediği Necâtî için insana ruh veren parlak şiirleriyle Anadolu'da sözün özünü ilk Necâtî bulmuş, Sâfi ile başlayan şiirde atasözü söyleme geleneği Necâtî Bey'de olgunluğa erişmiştir. Gazel tarzında yeni bir yol açan şair kendisinden önceki şairlerin üsluplarını da geçersiz kılmıştır. Büyüleyici bir güzellikte olan şiirleri ortada dururken başka şairlerin divan tertip etmeye kalkmaları haramdır. Onun şeker gibi tatlı şiirleri halk ve aydın kesimden herkesin beğenisini kazanmaktadır..." (Canım, 2000: 515-522). Âşık Çelebi ise Necâtî için, "...Rum diyarındaki şairlerin hükümdardır. Anadolu şairlerini, Fars şairlerinin acımasızca attıkları ayıplama taşlarının açmış olduğu yaralardan o kurtarmıştır. Necâtî Bey'in şiirleri o kadar beğenilmiştir ki bazı beyitleri atasözü gibi kullanılmıştır. Şiirlerinde el değmemiş birçok hayaller ve tatlı anlamlar vardır. Divan şairleri arasında şiirleri böyle dillerde dolaşan güzel, temiz edalı, şiirleri renkli bir şair pek nadir görülür" (Kılıç, 2018: 362-367) demektedir.

Necâtî Bey'in özellikle gazellerinde dili bir hayli yalın, üslubu güçlü ve etkileyicidir. Kendine özgü gösterişli hayallerle bezeli şiirlerinde büyük oranda mahallî renk ve nitelik görülmektedir. Bu yerellik sadece şairin kullanmış olduğu dilde değil benzetmelerinde, son derece canlı tasvirlerle anlattığı tabiat ve av sahnelerinde de güçlü bir şekilde hissedilir (Soysal, 2002: 337-338). Necâtî'nin halkın dilini ve sosyal yaşantısını yansıtan nükteli ifadesi ve kuvvetli bir dil hâkimiyeti vardır. Ayrıca şairin kelime hazinesinin zenginliği, kullandığı benzetme ve mecaz öğelerindeki eşsizlik, söyleyişindeki rahatlık, yeri geldikçe söylediklerini deyim ve atasözleriyle süslemesi ile rindane tarzı onu çağdaşlarından farklı kılmaktadır. Bunun yanı sıra aruzu Türkçeye büyük bir başarıyla tatbik edebilmesi de onun önemli özellikleri arasında yerini almaktadır (Kaya, 2006: 477-478).

Daha hayatta iken üstat şair olarak görülen Necâtî Bey'e dönemindeki şairlerin dışında sonraki yüzyıllarda yaşayan şairler de büyük bir hayranlık beslemiş ve şiirlerine nazirler söylemişlerdir.

Necâtî'yi çok beğenen Mihrî Hatun, Rızâ'î, Sehî, Sun'î, Sûzî-i Nakşibendî, Şevkî, Tali'î, Üsküplü Zahrî, Vâlihî; (Soysal, 2002: 338) Âsaf (Damad Mahmud Paşa), Bâkî, Fuzûlî, Hayâlî, Mesihî, Mürekkepçi Enverî, Nedim, Neşâtî, Nihânî, Revânî, Üsküplü İshâk Çelebi ve Yahyâ Bey (Kaya, 2012: 147) gibi şairler Necâtî'nin şiirlerine nazireler yazmışlardır.

Şevkî de bu konumdaki isimlerden birisidir. Şair, kaynaklarda ikinci sınıf şairler arasında gösterilmektedir. Buna rağmen Şevkî, Necâtî Bey'in etkisinde ve yolunda olan şairler arasında yer alması sebebiyle oldukça kıymetli bir şairdir. Bilindiği üzere sade ve yalın üslup, İstanbul Türkçesi gibi ifadeler klasik Türk şiirinin özellikle ilk dönemlerinde eser veren sanatçılar için sıkça kullanılan özellikler arasındadır. İstanbul'un fethedilmesiyle birlikte Türkçenin yazı dili olarak yavaş yavaş bedîi bir dile dönüştüğü aşamada eser veren sanatçıların üslup olarak neyi tercih ettikleri meselesinin aydınlatması bakımından Şevkî'nin konumu önemlidir. Araştırmacılar tarafından ön plana çıkarılan 15 ve 16. yüzyıla ait folklorik üslubun kullanımını bir üst seviyeye yükselten Necâtî Bey haricinde dönemin diğer şairlerinde de bu kullanımla karşılaşabildiğini göstermesi açısından Şevkî ve benzeri isimlerin gündeme gelmesi oldukça önemlidir. Şevkî'nin üslubunun en önemli özelliklerinden birisi çağrışımlı söz sanatlarını başarılı bir şekilde kullanmasıdır. Bu özellik bedîi üsluba ait kullanımların başında gelir. Bu çerçevede, Şevkî'nin üslubu şiirinin taşıdığı folklorik öğeleri estetik bir düzlemde ortaya koyabilen bir tarzıdır. Şevkî'nin şiirlerinin Necâtî Bey'in şiirleri ile bu kadar benzer özellikler göstermesi de bu nedenledir.

Necâtî'nin kendi dönemindeki üstat konumu önemli olmakla birlikte bu dönemde benzer muhtevada, Türkçe kullanımına önem veren folklorik üslubu benimseyen farklı şairlerin de bulunduğu, toplumun ve zamanın yapısı gereği Türkçe'nin Arapça ve Farsçaya göre daha üstün olduğu bilinmektedir.

Necâtî Bey ve onun önemli takipçilerinden olan Şevkî'nin üslubu hemen hemen aynı özellikleri göstermektedir. Bu durumdan yola çıkarak Necâtî Bey ve Şevkî'nin gazellerinin ortak özellikleri olarak şunlar ön plana çıkar: Her iki şairin şiirlerinde âşıkane, samimi ve sade bir dil kullandığı, bu sadeliğin yalnız dilde değil, teşbihlerinde de görüldüğü söylenebilir. Ayrıca hem Necâtî Bey'in hem de Şevkî'nin atasözü ve deyimleri şiirlerinde ustalıkla kullandıkları ve aruzu Türkçeye uygulama konusunda oldukça başarılı oldukları araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır.

Bu açılardan incelenen gazelerde varılan tespitler şunlardır: Edirneli Şevkî; Necâtî Bey'in önemli takipçilerinden biri olduğu için üslup olarak birbirlerine çok yakındırlar. Şairlerin divanlarına bakıldığı zaman bu açık bir şekilde görülmektedir.

Çalışmaya konu olan gazelde Necâtî Bey 17 imale yaparken Şevkî'de bu sayı 16'dır. Şairlerin her iki gazelde de hiç zihaf yapmadığı görülmüştür. Aruz vezninin Türkçeye uygulanma konusundaki zorluk dikkate alınırsa bu durum; yapılan imalelerin sayısı klasik Türk edebiyatının ilk dönemi için şairlerin Türkçeyi aruza uygulamadaki başarılarını göstermektedir.

4. Diğer deliller

4.1. Mahlas kullanımı

Bazı hallerde şairlerin mahlas kullanımı kendilerine özgü bir hususiyet gösterebilir. Bu yüzden şairlerin mahlasını nerede, nasıl ve hangi mısırda kullandığı araştırmacı açısından önem kazanmaktadır. (Kaplan, 2016: 1052). Bu değerler ışığında gazelin son beytine bakıldığı zaman Necâtî Bey'in de Şevkî'nin de mahlaslarını makta beytinin ilk mısırında üçüncü kelime olarak kullandığı görülmektedir. Şevkî, Necâtî Bey'den farklı olarak mahlasını bir tamlama içerisinde kullanmıştır.

Necâtî Bey 652 gazelinin 446'sında (% 68) mahlasını makta beytinin ilk mısırında, 157'sinde (% 24) ikinci mısırında kullanmıştır. Bunların dışında Necâtî Bey makta beytinden önce 25 defa mahlas kullandığı görülmektedir. Bu kullanımların 19'ü ilk mısradayken 6'sı ikinci mısırda bulunmaktadır.

Mahlasını tamlamalı olarak kullandığı Şiir sayısı 7 olan Necâtî Bey bunların 6'sını makta beytinin ilk mısraında 1'ini ise makta beytinin ikinci mısraında yaptığı görölmektedir.

Şevkî'nin, gazellerinde mahlasını 202 defa makta beytinde kullandığı görölmektedir. Bunlardan 120'si (%59) makta beytinin ilk mısraında, 31'i (%15) ikinci mısraındadır. Şevkî'nin, Necâtî Bey'e göre mahlasını tamlamalı olarak (30 defa) daha fazla kullandığı görölmektedir. Çalışmaya konu olan gazellere bakıldığında ise Şevkî'nin mahlasını tamlama içerisinde Necâtî Bey'in ise sade bir Şekilde kullandığı görölmektedir.

Şairlerin mahlaslarını kullanım özelliklerine bakıldığında çalışmaya konu olan gazellerin hangi Şaire ait olabileceğini söylemenin zor olduğu görölmektedir. Çünkü mahlasların kullanımında vezin açısından da bir sıkıntı bulunmamaktadır.

4.2. Nazire bağlamında

Nazire mecmualarına bakıldığında, Mecma'ın Nezâir'de bu vezin ve kafiye ilk Şiiri (zemin Şiir) Ulvî'nin kaleme aldığı görölmektedir. Mecma'ın Nezâir'de; Ulvî'nin bu gazeline Cem Sultan, Hayâlî, Ahmed Paşa, Şeyh Kemâl (Kemâl-i Zerd), Hafî, Kasım Paşa, Sultan Bâyezîd, Resmî, Safâyî, Monla Lutfî, Refikî, Kemâl Paşa-zâde, Vesîlî, Visâlî, Muhibbî, Kâtibî, Zâtî, Mesîhî, Şevkî, Őemsî-i Kâdî, Me'âlî, Revânî-i Za'im, Derûnî, Fehmî-i Saruhanî, Zihnî, Hasbî, Bezmî ve Edirneli Nazmî gibi çok sayıda Şairin nazire yazdığı görölmektedir. Nazmî'nin belirlemiş olduğu nazire halkasına bakıldığı zaman Şiirin kaleme alındığı andan başlayarak oldukça fazla tanzir edildiği görölmektedir. Bir diğer nazire mecmuası olan Pervâne Bey'in nazire mecmuasında bu vezin ve kafiye yazılan ilk Şiirin Cemâlî adına kayıtlı olduğu görölmektedir. Şiiri tanzir eden bazı Şairlerin isimleri hem Mecma'ın Nezâir'de hem de Pervâne Bey Mecmuası'nda karşımıza çıkmaktadır. Pervâne Bey'in belirlemelerine göre Şiiri tanzir eden Şairler; 'Adlî, Şevkî, Cem Sultan, Ahmed Paşa, Kasım Paşa, Rayî, Revânî, Mesîhî, Hafî, Mübînî, Süyûfî, Resmî, Me'âlî, Defterdâr-zâde Âşikî Bey, Kâtibî, Nazmî, Hasbî, Kemâl Paşa-zâde, Hurremî, Nihânî, Refikî, Sultan Ahmed (Bahtî)'dir.

Çalışmaya konu olan gazelin her iki mecmuada da Şevkî adına kayıtlı olduğu görölmektedir. Ayrıca Pervâne Bey'in mecmuasında Şevkî'nin zemin Şiiri iki kez tanzir ettiği görölmektedir. Şevkî tarafından yazılmış ikinci nazire de çalışmaya konu olan gazelle benzerlik göstermektedir. Şevkî'nin yazmış olduğu ikinci nazire aradaki benzerliklerin görölmesi için aşağya alınmıştır.

“235 Ve lehu kezâ

1. *Bilseydi demün mürdeler itdüğini ihyâ*

Cân vire idi irmek için bu deme İsa

2. *Haddünle kadün yâdına bâng eylese bülbül*

Cânâ gül ü serv ide semi'nâ ve eta'nâ

3. *Gül ruhlarına bende iken kaçdı meger zülf*

K'efsûn ile başın çevirür hatt-i semen-sâ

4. *Yâkût olur saht kurur kam akîkûn*

Yüzünü kızardup çün alur bûsumı sahbâ

5. *Düşdi heves-i zülf ü hata Şevkî-i miskîn*

Başuna kare yazu imiş bu kuru sevdâ”

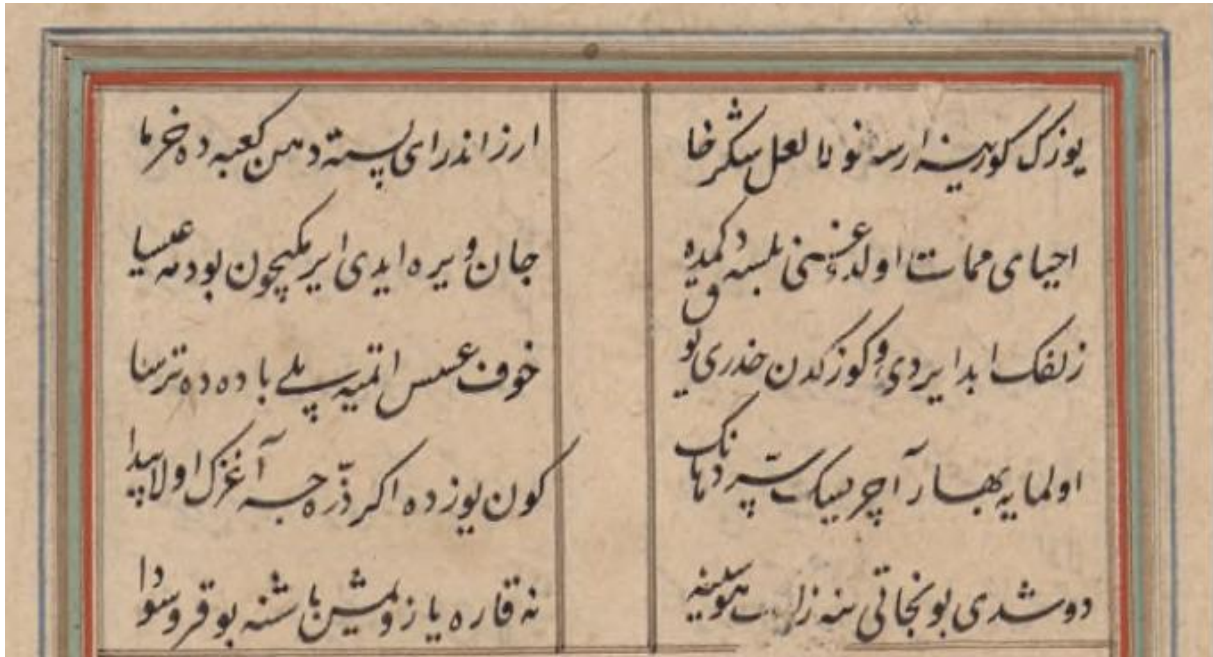
Yukarıda verilen şiir ile çalışmaya konu olan şiir arasında anlam benzerliğinin yanında bazı mısraların aynen tekrarlandığı görülmektedir. Çalışmaya konu olan şiirin ikinci ve mahlas beyti yukarıdaki şiirin birinci ve mahlas beyitleri arasındaki benzerlik açıkça görülmektedir. Yine her iki şiirin üçüncü beytinin anlam açısından birbirine oldukça yakın olduğu görülür. Nazire mecmualarından hareket ederek beş beyitlik gazelin Şevkî'ye ait olduğu kuvvetle muhtemeldir.

5. Şairlerin münasebetleri

Kaynakların verdiği bilgiye göre her iki şairde aynı mecliste bir arada bulunmuşlardır. 1504 yılında Şehzade Mahmud, II. Bâyezîd tarafından Saruhan (Manisa) sancağına tayin edilmiştir. Bu esnada İstanbul'da bulunan Necâtî, Kazasker Müeyyed-zade Abdurrahman Çelebi'nin aracı olmasıyla şehzade hocası ve nişancılık vazifesiyle Şehzade Mahmud'un emrinde görevlendirilmiştir. Şehzade Mahmud şiir sanatına olan düşkünlüğü sebebiyle ve hocası Necâtî Bey'in de etkisiyle Manisa'da kendi etrafında oldukça büyük bir edebî meclis oluşturmuştur. Şehzade Mahmud'un oluşturduğu bu meclise katılan şairler arasında Edirneli Şevkî'de yerini almıştır. Şehzadenin kurmuş olduğu bu mecliste bulunan Şevkî, bir müddet sonra sahip olduğu yetenek ve birikim sayesinde Şehzade Mahmud'a divan kâtibi olmuş, şehzadenin vefatına kadar ona hizmet etmiştir. Şehzadenin vefatının ardından İstanbul'a dönen Şevkî burada kâtiplik mesleğini devam ettirmiştir (Yakar, 2010:3-4).

Necâtî Bey'in ölümünden sonra Şevkî uzun bir süre daha yaşamış ve kâtiplik mesleğine devam etmiştir. Şevkî, Necâtî Bey'in yanında yetişen ve ona benzemeye çalışan bir şair olarak klasik edebiyattaki nazire geleneği içinde ele alınması gereken bir şahsiyettir. Necâtî Bey ile Şevkî'nin divanlarını karşılaştırdığımızda etkilenme açık bir şekilde görülmektedir. Necâtî Bey'in meclisinde bulunmakla ondan çok şey öğrendiği muhakkak olan Şevkî, ondan aldığı ilhamı şiir yeteneği ile geliştirmiş, ufkunu geniş şiirler ortaya koymuştur.

Michigan Üniversitesi Isl. Ms. 403.



06 Hk 499 06 Mil. Yz A 6891/2

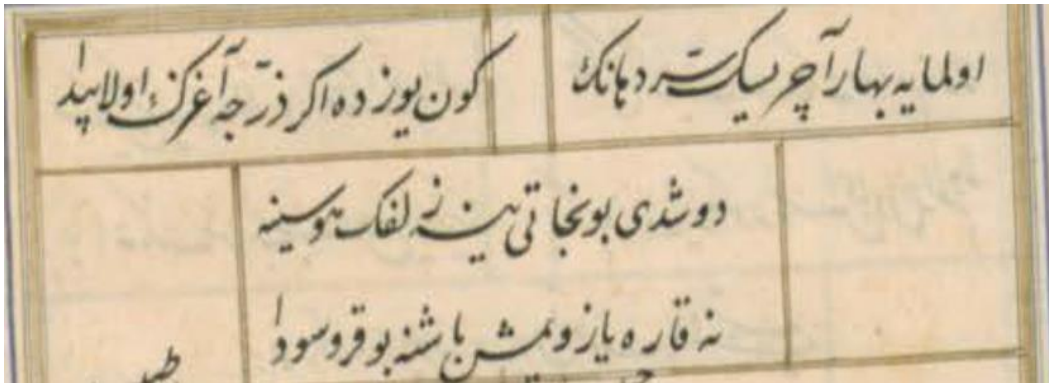
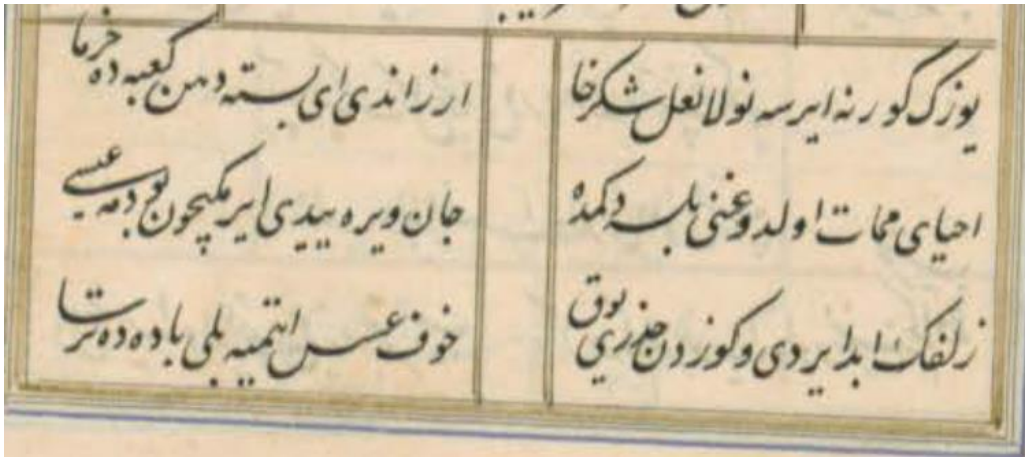
یوزک کورانه ایدر سه نولا اعل کرنا
ارزان اولر ای شمس دهرن کعبه نرنا

حیات و ممات اولدوغنی لبه دکن
جان ویریدی ایرکچون بود عمه
زلفق لبه وار دوی و کوز کدن یوق
خوف عیس اتیز کبی چون باد ده رتپ
اولمایه بها چره سینگ سردمانک
کون یوزده اکر درجه انحرکت اوله
دشدی بونجاتی نینه زلفک هوسینه
قاره یز و میش بشته بو قور و سودا

o6 Mil. Yz A 6891/2



İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler nekty02854



Sonuç

Bu çalışmada akla gelmesi gereken ilk soru, her iki şairin de divanlarında bulunan söz konusu gazellerin kime ait olduğudur. İntihal olma oranı son derece düşük olan gazeller her iki şairin divanına ne şekilde girmiştir. Her iki şairin de mahlasının makta beytinde geçmesi sadece müstensihlerin dikkatsizliği olarak değerlendirilebilir mi? Çalışmaya konu olan şiirler, aynı mecliste bulunmuş olan Nect Bey ve şevk'nin dostluk göstergesi olarak yazdıkları müşterek gazelle olabilir mi? Yapılan inceleme neticesinde bu sorular şu şekilde cevaplandırılabilir:

Maddi deliller arasında yer alan vezin ve birim sayısı, şiiri Nect Bey'e yaklaştırmaktadır. Ancak Nect Bey'in şiir sayısının şevk'nin şiir sayısının yaklaşık 3 katı olması bu durumu zayıflatmaktadır. Söz konusu gazeller, her iki şairin de divanlarının nüshalarında bulunmaktadır. Ancak 5 beyitlik gazelin nazire mecmualarında şevk adına kayıtlı olması ve Pervane Beg nazire mecmuasında şevk'nin aynı şiire yazmış olduğu ikinci bir nazirenin çalışmaya konu olan gazelle benzerlik göstermesi gazelin şevk'ye ait olduğunu gösteren güçlü deliller arasında yer almaktadır.

şiirin intihal olarak değerlendirilmesi de oldukça zordur. İntihal örneklerinde rastlanılan mahlası değerştirip şiiri alarak kendine aitmiş gibi gösterme durumu bulunmamaktadır. Bununla beraber manayı ve sözü değerştirip (selh ve ilmam) şiiri kendininmiş gibi gösterme durumlarından biri de bulunmamaktadır. Nect Bey gibi stat bir şairin de onun meclislerinde bulunmuş, yaşadığı zamanda birçok şair ile özel ilişkiler kurmuş, devlet kademesinde önemli görevlerde bulunan şevk'nin de böyle bir işe tenezzül etmeyeceği aşıkdır.

Muhteva açısından yapılan incelemede elde edilen sonuç gazelin müşterek olma ihtimalinin oldukça zayıf olduğunu göstermektedir. şairlerin taranan divan nüshalarının hiçbirinde gazelin müşterek olabileceğine dair bir başlık veya işaret bulunmamaktadır.

Üslup açısından incelenen gazelde elde edilen delillere bakıldığında şevk'nin, Nect Bey'in takipçisi olması ve onunla aynı üslupta şiirler kaleme alması şiirin hangi şaire ait olabileceği konusunda yapılacak tespiti güçleştirmektedir.

şairlerin mahlas kullanımı çalışmaya konu olan gazelle üzerinden değerlendirildiğinde rakamlar şevk adına daha elle tutulur sonuçlar ortaya koymaktadır.

Gazelle üzerinde yaptığımız incelemeler sonucunda elde edilen verilerden hareketle çalışmaya konu olan gazelin şevk'ye ait olduğu söylenebilir. Farklı araştırmacıların yeni kanıtlarla gazelin hangi şaire ait olabileceği hususunda yapacağı katkılar bizi memnun edecektir.

Kaynakça

Acar, Sarper (2009). "Nect Bey Divanı Szluğu (Bağlamlı Dizin Ve İşlevsel Szluk)", Yayınlanmamış Y.L Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

Aksoyak, İ. Hakkı (2017). "Müşterek şiirler Divanı", Ankara: Grafiker.

Canım, Rıdvan. "Tezkiretü'ř-Su'ar ve Tabsiratü'n-Nuzam", Kültür Bakanlığı E-Kitap, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/60327,latifi-tezkiretus-suara-ve-tabsiratun-nuzamapdf.pdf?o,> [Erişim Tarihi: 15.09.2021].

Donuk Suat (2011). "Süleymaniye Kütüphanesi Ali Nihat Tarlan Bölümü 59 Numarada Kayıtlı Mecmu'a-i Eş'r isimli şiir Mecmuası (1a-70b) eviriyazılı, Tenkitli Metin" Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.

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

- Durmuş-Işınsu Tuba – Canım, Rıdvan. “Şevkî Divanı”, Kültür Bakanlığı E-Kitap, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59035,sevki-divanipdf.pdf?o>, [Erişim Tarihi: 11.10.2021]
- Gıynaş, K.Ali. “Pervâne Bey Mecmuası”, Kültür Bakanlığı E-Kitap, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55832,pervane-bey-mecmuasi-pdf.pdf?o>, [Erişim Tarihi: 18.09.2021]
- İsen, Musatafa. “Kühü’l Ahbâr’ın Tezkire Kısmı”, Kültür Bakanlığı E-Kitap, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55739,kunhul-ahbarin-tezkire-kismpdf.pdf?o>, [Erişim Tarihi: 18.09.2021]
- Kaplan, Hasan (2016). “İki Şair Bir Şiir -I-”, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, S. 56, ss. 1031-1062.
- Kaplan, Hasan (2018). “İki Şair Bir Şiir -II-”, *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, S. 63, ss. 19-33.
- Kaplan, Hasan (2018). “Bâkî’nin Basılı Divanlarında Yer Almayan Şiirleri ve Divanının Bir Nüshası Üzerine Bazı Notlar”. *International Journal of Language Academy*, C.6, S.2, ss. 223-253.
- Kaya, B. Ali (2012). “Necâtî Bey’in Şiir Anlayışı”, *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi / The Journal of Turkish Cultural Studies*, İstanbul-, s. 143-218.
- Kaya, B. Ali (2006). “Necâtî Bey”, *DİA*, C.32, ss. 477-478.
- Kılıç, Filiz. “Âşık Çelebi – Meşâ’irü’ş-Şu’arâ”, Kültür Bakanlığı E-Kitap, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59036,asik-celebi-mesairus-suarapdf.pdf?o>, [Erişim Tarihi: 15.09.2021].
- Köksal, M. Fatih. “Edirneli Nazmî -Mecma’u’n-nezâ’ir (İnceleme-Tenkitli Metin)”, Kültür Bakanlığı E-Kitap, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56057,mecmaun-nezair-edirneli-nazmi-pdf.pdf?o>, [Erişim Tarihi: 18.09.2021]
- Pala, İskender (2014). “Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü”, İstanbul: Kapı.
- Sehi Beg. “Heşt Bihişt”, (Hazırlayanlar; Halûk İpekten, Günay Kut, Mustafa İsen, Hüseyin Ayan, Turgut Karabey), Kültür Bakanlığı E-Kitap, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56165,hest-bihistpdf.pdf?o&_tag1=03EE5380B678F1063BF0A9ED54D2FA0DD771FoE5&crefer=9322A2DE045FF28E77A9391AE24B013CAD898255570D2BC5CE4B397132F937DE, [Erişim Tarihi: 15.09.2021].
- Soysal, M. Orhan. (2002) “Eski Türk Edebiyatı Metinleri”. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sungurhan, Aysun. “Beyânî-Tezkiretü’ş-Şu’arâ”, Kültür Bakanlığı E-Kitap, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55835,beyani-tezkiresipdf.pdf?o>, [Erişim Tarihi: 18.09.2021]
- Sungurhan, Aysun. “Kınalızâde Hasan Çelebi- Tezkiretü’ş-Şu’arâ”, Kültür Bakanlığı E-Kitap, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55834,kinalizade-hasan-celebipdf.pdf?o>, [Erişim Tarihi: 15.09.2021]
- Şanlı, İsmet (2017). “Necâtî Bey’in Yayımlanmamış Gazelleri”, *Journal of Turkish Language and Literature*, Volume:3, Issue: 1, s. 267-281.
- Şentürk, Ahmet Atilla- Kartal, Ahmet. (2008). “Üniversiteler için Eski Türk Edebiyatı Tarihi”, İstanbul: Dergâh.
- Tarlan, Ali Nihad (1992). “Necâtî Beg Divânı”, Ankara: Akçağ.
- Yakar, İ. Halil (2010). Edirneli Şevkî Divânı, Konya: Palet.
- Yılmaz, Ozan (2015). “Necâtî Bey Divânı”, Ankara: AKM.

30. Bosnalı Molla Mustafa Başeski'nin yayımlanmamış şiirleri**Edibali KARABIYIK¹****Ali İhsan AKÇAY²**

APA: Karabiyık, E. & Akçay, A. İ. (2022). Bosnalı Molla Mustafa Başeski'nin yayımlanmamış şiirleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 462-474. DOI: 10.29000/rumelide.1104560.

Öz

Bosna-Hersek coğrafyası, tıpkı Kafkaslar gibi çeşitli milletlerin iç içe yaşadığı bir bölgedir. Coğrafi konumu itibarıyla Avrupa'nın güneydoğusunda bulunan bölge, Osmanlı Devleti'nin idaresi altına girdikten sonra devleti temsil etmek ve devlet kurumlarının tesisini daha sonra da işlerliğini sağlamak üzere bölgeye gelen kadı, kâtip, asker gibi görevliler vasıtasıyla Türk dili ile tanışmıştır. Bu sayede, yerli halkın dili ile Türkçe arasında bir etkileşim meydana gelmiştir. Eğitim kurumlarında ve kamuya ait yerlerde Türkçe konuşulması, bu mekânlarla iletişim halinde olan yerli halkın kullandığı dilin şekillenmesini sağlamıştır. Uzunca bir süre devam eden Osmanlı yönetiminde bölge insanı, Türk-İslam medeniyetine katkı sağlayacak birçok devlet adamı, âlim, şair, yazar yetiştirmiş, Türkçe eserler yazmıştır. Türkçe eser yazan Bosnalılardan birisi de çalışmamıza konu olan şiirlerin sahibi Molla Mustafa Başeski'dir. Kendisi, 18. yüzyılda Saraybosna'da yaşamıştır. Elli yıla yakın bir süre Saraybosna'da ve hatta Bosna bölgesinde şahit olduğu olayları ayrıntılı bir şekilde günlüğüne kaydeden Molla Mustafa Başeski yedi tane de şiir kaleme almıştır. Söz konusu şiirler, Molla Mustafa Başeski'nin tek eseri olan ve Saraybosna Gazi Hüseyin Bey Kütüphanesi numara 7340'ta *Mecmû'a* ismiyle kayıtlı bulunan yazmada yer almaktadır. İki bölümden oluşan bu makalenin ilk kısmında Molla Mustafa Başeski'nin hayatı hakkında bilgiler verilmiştir. İkinci bölümde ise Başeski'nin şiirlerinin transkripsiyonu yapılmış, aruz kalıpları belirlenmiş bir şekilde ilim âleminin istifadesine sunulmuştur. Böylece, Molla Mustafa Başeski hakkında yapılmış veya yapılacak çalışmalara bir katkı sunulması amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Bosna, Molla Mustafa Başeski, yayımlanmamış şiirler

The unpublished poems of Bosnian Mustafa Başeski**Abstract**

The geography of Bosnia and Herzegovina is a region where people from various nations live together, just like the Caucasus. Located in the southeast of Europe, the region was introduced to Turkish language through officials such as Muslim judges, clerks, and soldiers who came here to represent the state and to carry out the functions of state institutions after the region had come under the administration of the Ottoman Empire. In this way, an interaction occurred between Turkish and the language of the local people. The use of Turkish language in educational institutions and public places shaped the language used by the local people who are in contact with these places. During the reign of the Ottoman Empire, which lasted for a long time, the people of the region trained many statesmen,

¹ Doktora Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İslam Tarihi ve Sanatları ABD, Türk İslam Edebiyatı Bilim Dalı (Bursa, Türkiye) edibalikarabiyik@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3709-5472 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104560]

² Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları ABD, Türk İslam Edebiyatı Bölümü (Bursa, Türkiye), aliakçay@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9668-7024

scholars, poets, writers who would contribute to the Turkish-Islamic civilization, and they wrote various works in Turkish. One of the Bosnians who wrote works in Turkish was Molla Mustafa Başeski, the owner of the poems that are the subject of the current study. He lived in Sarajevo in the 18th century. Keeping a detailed diary of the events he witnessed in Sarajevo and even in the Bosnian region for nearly fifty years, Molla Mustafa Başeski wrote seven poems. These poems are included in the manuscript entitled "Mecmû'a", which is the only work of Molla Mustafa Başeski and registered in Sarajevo Gazi Hüsrev Bey Library with number 7340. The first part of this study gives information about the life of Molla Mustafa Başeski. In the second part, Başeski's poems have been transcribed and their prosody patterns have been determined and presented to the relevant literature. Thus, the study aims at making contribution to the further studies that will be conducted about the works of Molla Mustafa Başeski.

Keywords: Bosnia, Molla Mustafa Başeski, unpublished poems

Giriş

Osmanlılar, 1354 yılında Orhan Gazi'nin büyük oğlu Süleyman Paşa önderliğinde (ö. 758/1357 [?]) Gelibolu yarımadasına geçerek Rumeli'nin fethine başladılar. Avrupa'nın doğu kısımlarına İslamiyet'in ulaşması yönüyle ve etkileri itibariyle bakıldığında çağ değiştiren bu ilk hamleden sonra kısa sürede Tekirdağ, Şarköy, Malkara, Lüleburgaz, İpsala bölgelerini fethederek Meriç Nehri'ne kadar ulaştılar (İnalçık, 1991: 339; Şimşirgil, 2019: 110). Orhan Gazi'den (ö. 763/1362) sonra devletin başına geçen I.Murad (ö. 791/1389), Yıldırım Bayezid (ö. 805/1403) ve II.Murad (ö. 855/1451) da aynı politikayı devam ettirince Rumeli fetihleri hız kesmeden devam etti. Fatih Sultan Mehmed (ö. 886/1481) devrine gelinceye kadar Rumeli'de Belgrad sınırına kadar birçok bölge fethedilmişti (Öztuna, 2006: 18). Ahmed Cevdet Paşa'nın "*Memâlik-i Mahrûse'nin bir güzel bahçesi*" (Ahmed Cevdet Paşa, 1980: 82) diye nitelendirdiği Bosna ise 1463 yılında Fatih Sultan Mehmed tarafından fethedildi (Djurđjev, 1992: 298; Hacımeçliç, 2002: 187; Pelidija, 2018: 417). Her ne kadar 1463 senesi, resmî olarak Osmanlıların Bosna bölgesini fethettiği tarih olarak kabul edilse de Bosna topraklarına yönelik Osmanlı akınlarının geçmişini 1388 yılına kadar götürmek mümkündür (Atçeriç-Todd, 2018: 51). Bu itibarla, bu topraklara Türkçenin girişi resmî olarak fetihden daha önce olmuştur, şeklinde bir iddiada bulunulabilir. Bosna fethinin müjdeleyicisi niteliğinde olan mezkûr akınlarda görev alan dervişlerin tesâmüh odaklı yaşam tarzlarının hem bölge halkının Türkçe ve İslam diniyle tanışmalarında hem de söz konusu toprakların fethine hazırlanmasında mühim görevler icra ettiklerini de burada ifade etmek gerekir.³ Özellikle, Yesevî dervişlerinden olan ve Bosna'da makamı bulunan Sarı Saltuk gerek şahsiyetiyle gerekse etrafında oluşan efsanevî anlatılarla Balkan halkları üzerinde tesirleri bugün bile devam eden bir gönül eridir (Bkz. Kiel, 2009: 149). Tamamıyla fethedildiği 1463 yılından sonra bir sancak haline getirilen Bosna'da ve bu sancağın merkezi kabul edilen Saraybosna'da Türkçenin etkileri, özellikle Fatih Sultan Mehmed'in Rumeli bölgesinde resmî işlerde Türkçeden başka bir dilin kullanılmayacağına dâir fermanıyla hayatın her alanında hissedilir derecede artmıştır. (Çeltik, 2004: 11). Bosna halkının Türkçeye olan ilgisinin devletin siyasî ve askerî gücüyle doğrudan ilişkili olduğu şeklindeki görüşlerin kısmen doğruluk payı olsa da bize göre bu teveccühün temelinde, devletin bölge halkına Türkçe öğrenmeleri konusunda bir baskıda bulunmaması yatmaktadır. Halkın Türkçe konusundaki tavrı, resmi kurumlarda dertlerini anlatacak kadar Türkçe bilme şeklinde olsaydı, Bosnalıların hiç Türkçe eser kaleme almamış olmaları

³ Derviş zümrelerinin Balkanların ve Bosna'nın fethindeki rolleriyle ilgili bkz. (Barkan, Ö.L. (1942). Osmanlı İmparatorluğu'nda Bir İskan ve Kolonizasyon Metodu Olarak Vakıflar ve Temlikler: İstila Devirlerinin Kolonizatör Türk Dervişleri ve Zâviyeler. Vakıflar Dergisi, (2), 279-386; Atçeriç-Todd, I (2018). Bosna'da Dervişler ve İslam/Müslüman Bosna Toplumunun Oluşumunda Tasavvufi Boyutlar. İstanbul: Kebebe Yayınları.

gerekirdi. Ya da Bosna coğrafyasında Türkçe şiir yazan/söyleyen şair yetişmemesi gerekirdi. Oysa, bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında, Rumeli coğrafyasında en fazla şair yetiştiren bölgenin 19 şairle Saraybosna olduğu görülmektedir (İsen, 1997: 566). Bu sayıyı, Bosna bölgesindeki diğer şehirlerde yetişen şair ve yazarların eklenmesiyle daha da artırmak mümkündür. Osmanlı Devleti'nin kültür havzasına dahil olduktan sonra Bosna'da hakim kültürün icaplarına göre Türkçe eser veren birçok Bosnalı şair, müellif yetişmiştir. Buradan Boşnakların Türkçeyi bir medeniyet dili olarak benimsedikleri anlaşılmaktadır.

Bunlardan birisi de 18. yüzyılda Saraybosna'da doğmuş ve tüm hayatını bu şehirde geçirmiş olan Molla Mustafa Başeski'dir. Kendisi, 1756-1804 yılları arasında yaklaşık elli yıl boyunca Saraybosna'da kayda değer bulduğu olayları Türkçe ile ayrıntılı bir şekilde yazarak bir nevi rûznâme yahut kronik olarak da nitelendirilebilecek günlüğünü Rumeli Türkçesinin bir yâdigârı olarak bırakmıştır. Bu eser, Kerima Filan tarafından 1999 yılında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde *Başeski Şevkî Molla Mustafa Rûz-nâme Metin-Sözlük-İnceleme* adıyla doktora tezi olarak hazırlanmıştır. Mehmet Müezzinoğlu tarafından da Boşnakçaya çevrilmiştir (Mula Mustafa Tevki Başeski, 1968) Molla Mustafa, nesir olarak kaleme aldığı günlüklerinde Türkçe şiirler de yazmıştır. Kerima Filan, bu şiirleri doktora çalışmasının dışında olduğu için tezine dahil etmemiştir.

Bu makalede, Molla Mustafa Başeski'nin hiçbir yerde yayımlanmamış Türkçe şiirleri konu edilecektir. Çalışma iki bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde, Molla Mustafa Başeski'nin hayatı ile ilgili bilgiler verilmiş; ikinci bölümde ise *Mecmua*'sında yer alan şiirlerin nüsha tavsifine ve muhtevalarına yönelik açıklamalar yapılmıştır. Devamında ise şiirlerin transkripsiyonu yapılmış, aruz kalıpları belirlenmiş bir şekilde ilim âleminin istifadesine sunulmuştur. Sonuç bölümünde ise çalışmada elde edilen bilgiler bağlamında bir değerlendirme yapılmıştır. Böylece, Molla Mustafa Başeski'nin nâsirliğinin yanında şairlik yönünün de olduğu, ayrıca sonradan Türkçe öğrenmiş birisi olarak bu dilde şiirler de yazabildiği ortaya konulmuştur.

1. Bosnalı Molla Mustafa Başeski

Molla Mustafa'nın hayatı hakkındaki bilgileri ihtiva eden tek kaynak, kendi el yazısıyla Türkçe olarak yazdığı ve *Mecmua* adı verilen günlükleridir. Aslında, kendisi eserine ad vermemiştir fakat birkaç yerde "Mecmua" ve "Kitap" isimlerini zikretmiştir (Filan, 1999: XXIII). Makalemizde Molla Mustafa'nın hayatına ait bilgiler hazırlanırken Kerima Filan'ın doktora çalışmasından istifade edilmiştir. Bu noktadan hareketle, Molla Mustafa'nın tuttuğu kronolojik kayıtlarda hayatına yönelik bilgiler şu şekildedir: Molla Mustafa, 1143-44/1731-32 yıllarında Bosna Hersek'in başkenti Saraybosna'nın Mimar Sinan mahallesinde doğmuştur. Babasının adı Ahmet; annesinin adı ise Fatıma'dır. Babasını genç yaşta kaybeden Molla Mustafa, ilk eğitimini mahalle mektebinde Süleyman Efendi isimli bir hocadan almıştır. Tahsil hayatı ile ilgili başkaca bir bilgi vermemiştir. Kazzaz Mahmud Efendi isimli bir zâttan kazzazlık sanatını öğrenen Molla Mustafa, bu sanatla iştigal etmeyi devam ettirip ettirmedigine yönelik bir bilgi vermemiştir (Filan, 1999: s. XVII-XVIII). 1171/1757-58 yılında Saraybosna'da Ferhadiye Camii yanında bulunan bir sıbyan mektebinde muallim olmuştur. Bu tarihten iki yıl sonra ise Bozacı Hacı Hasan camiinde imam-hatiplik görevine getirilmiştir. İcra ettiği bu görevlerden, onun mahalle mektebindeki ilk tahsilinden sonra medrese eğitimine devam ettiği yönünde bir tahminde bulunmak mümkündür. Çünkü muallimlik ve imam-hatiplik yapacak kişinin belli bir ilim seviyesine sahip olması gerekir. Yaklaşık olarak on sekiz sene imam-hatiplik yapan Molla Mustafa 1191/1763 yılında bu görevinden ayrılarak Saraybosna'daki saat kulesinin dibinde dükkan açmış ve katiplik işleri yapmaya başlamıştır. Müceliti sokağında açtığı bu dükkanı 1196/1768

yılında genişleterek yanına yardımcıları almıştır (Filan, 1999: s. XVIII). Yazmayı, okumayı ve öğrenmeyi seven bir kişi olduğu anlaşılan Molla Mustafa, zaman zaman Saraybosna camilerinde düzenlenen derslere katılarak ilmî seviyesini ilerletmeye çalışmıştır (Filan, 1999: s. XIX). Bunun dışında, Gazi Hüsrev Bey mektebinde Velihocaoğlu Hacı Mehmed Efendi isimli bir hocadan nücum dersleri aldığı ifade eden Molla Mustafa, Kâdirî Hacı Sinan Tekkesi şeyhinden de tasavvuf dersleri alarak bir yandan da rûhî eğitimini tamamlamaya gayret göstermiştir (Filan, 1999: s. XIX; Zirojeviç, 1990: s. 644). Tasavvuf yoluna intisabını anlattığı bölümü günümüz Türkçesiyle şu şekilde verebiliriz: “Nasıl ki kuş tek kanatla uçamazsa, yalnızca zâhirî ilimleri bilen murâdına ermeyeceğini anladım ve tasavvuf ilmiyle meşgul olmaya başladım. Gece gündüz azmedip usanmadan çalıştım ve kapılar açılmadan, tasavvufun özüne ermedikçe yolumdan dönmedim. Nihayet bir gece kapılar açıldı. Bütün tasavvuf kitapları bana elif-ba mesabesinde geldi, hepsi gözümde bir nokta gibi kaldı. Maksat hâsıl oldu. İş anlaşıldı. Zâhir ve bâtın bana mâlum oldu. Mademki murâda erdim, bundan sonra bana “bilmem” demek haramdır. Sene 1194/1780.” (Filan, 1999: s. XIX) 1224/1809 senesinde Saraybosna’da vefât eden Molla Mustafa’nın mezarının yeri bilinmemektedir fakat Mimar Sinan Mahallesi’ndeki evinin yakınında olduğu tahmin edilmektedir (Filan, 1999: XXII).

Saraybosna’daki gündelik hayata dâir seller, bulaşıcı hastalıklar, siyasî tarih açısından kıymetli anekdotlar, hava durumu, ürün fiyatları, sebze ve meyve rekolteleri gibi ayrıntıları günlüğüne kaydetmesine bakılacak olursa Molla Mustafa, çok dikkatli bir gözlemcidir. Tam bir Saraybosna aşığıdır. Bir şehre ait kayıtları yaklaşık elli yıl boyunca bıkıp usanmadan tutan bir insanın, elbette o şehre aşk derecesinde bir tutkuyla bağlı olduğu söylenebilir. Bu aşkın bir tezahürü olarak, ömrü boyunca Saraybosna’da yaşayan (Filan, 2007: 313), bu süre zarfında şehirden sadece bir kere sekiz aylığına bir kasabada muallimlik yapmak için ayrılan Molla Mustafa, muallim olarak mektepte; imam ve cüzhân olarak camide; kâtip olarak dükkanında; Kâdirî dervişi olarak tekkede; Başeski⁴ ünvanıyla yeniçeriler arasında bulunmuştur. Saraybosna’nın böylesine farklı muhitlerinde bulunmanın kazandırdığı kültürel birikimle de etrafını aydınlatan bir halk aydını konumuna gelmiştir.

2. Molla Mustafa Başeski'nin yayımlanmamış şiirleri⁵

Molla Mustafa Başeski'nin makalemizde ortaya koyduğumuz şiirleri, kendisinin tek eseri olan *Mecmua*’da yer almaktadır. Eser, müellif hattıdır ve Saraybosna Gazi Hüsrev Bey Kütüphanesi’nde 7340 numarada kayıtlıdır. Molla Mustafa, toplam yedi tane Türkçe şiir kaleme almıştır. Şiirler, yazmanın 34a-34b, 49a, 54a-54b varaklarında bulunmaktadır. Varaklar 19x27 cm boyutundadır ve müellif tarafından numaralandırılmıştır. Şiirler, nesih hatla okunaklı olarak yazılmıştır. *Mecmua*’daki mensur bölümler 21 satır; manzumlar ise 20 satırdır. *Mecmua*’daki şiirlerin bulunduğu varakların üçünde (34b, 49a, 49b) eserin vakfedildiğini gösteren “vakafe” (وقف) kaydı vardır. Kerima Filan’ın tespit ettiği üzere eser Alaybeg-zâde Muhammed Şevki ibni İbrahim Hilmi Efendi tarafından Saraybosna Gazi Hüsrev Bey Kütüphanesine şartlı olarak vakf edilmiştir. Bu husus, *Mecmua*’daki vakıf kaydından tespit edilmiştir (Filan, 1999: XVII).

Molla Mustafa, şiirlerin ikisine kaside, üçüne ilahi, birine de gazel ismini vermiştir. Bir şiirinde de şair, dilberlerin vasıflarını sıralamıştır. Şiirlerdeki bazı mısraların üzeri çizilmiş altına yenisi yazılmıştır. Bazı

⁴ Başeski, Yeniçeri Ocağı’nda orta veya bölük efrâdının en eski ve kıdemlilerine verilen addı. Bayraktarın bir derece altında idi. Bunların kadir ve itibarları, nüfuzları pek ziyâde idi (Pakalın, 1983: 163).

⁵ Şiirleri tarafımıza gönderme lütfunda bulunan Sarayev Devlet Üniversitesi Felsefe Fakültesi Öğretim Üyesi Prof.Dr. Kerima Filan’a teşekkür ederiz.

mısralar sayfanın boş yerlerine dikey olarak yazılmıştır.⁶ Molla Mustafa, şiirlerinde “Şevkî” mahlasını kullanmıştır fakat kendisinin bu mahlası kullanmakta mütereddit olduğu da anlaşılmaktadır. Çünkü az sayıdaki bu şiirlerde mahlas olarak önce “Şevkî” yazılmış üstüne “Âşık” eklenmiş; bazılarında ise “Şevkî” çok belirgin bir şekilde yazılmıştır.⁷ Yazdığı şiirlere bakıldığında, iki kasidenin tıpkı günlüklerdeki gibi sosyal olayları konu edindiği görülmüştür. Manzumelerinde nasihatnâme türünde görülebilecek ahlaki öğütlere yer veren Molla Mustafa, devrindeki sosyal ve ahlaki çözümlere çare niteliğinde sayılabilecek tavsiyelerde de bulunmuştur. Bunların yanında, bir şiirinde döneminin güzellik anlayışına ortaya koymak adına dilberlerin vücut özelliklerini fizyonomi (kıyafetnâme) bilimi bağlamında ele almıştır. Kaleme aldığı iki kaside de sosyal temalıdır. Birisinde 1176/1762-1763 yılında Viratnik’te görülen veba salgının Saraybosna’ya sıçramasıyla vuku bulan olumsuz olaylar ve ölümler konu edilmiş, tâundan ölenlerin şehit sayıldığına yönelik hadisten (Buhârî, 2004: 412, 449, 1867) iktibas yapılmıştır⁸; diğer kasidede ise Buşatlı Mahmud Paşa isimli birisinin halka ettiği zulüm ve Âdil Paşa’nın padişahın fermanıya durumu kontrol altına alması anlatılmıştır. Ayrıca Molla Mustafa’nın, kasidelerde Viratnik, Taşlıca, Hot Boğazı, Kos Ovası gibi yer isimlerine ve buralarda cereyan eden olaylara yer vermesi yazarın Saraybosna çevresindeki olayları takip ettiğinin bir göstergesidir. Yine, yazarın “Rumeli” kelimesini “Urumilü” şeklinde yazması Bosna Türkçesinin bir ağız özelliği olarak dikkat çekmektedir. İlahiler ise tasavvufî muhtevalıdır. Bunlar muhteva olarak, tarikat ehli olanlara nefislerini ıslah için tavsiyeler, Hakk’a ve Hz.Peygamber’e âşık olanların vasıfları, Hz.Hamza (ö. 3/625), Talha bin Ubeydullah (ö. 36/656), Veysel Karanî (ö. 37/657) gibi İslam büyüklerinin hayatlarına telmihler içermektedir.

Sonuç

Osmanlı mutebâkisi Saraybosna’da doğmuş ve ömrü boyunca orada yaşamış âlim bir zât olan Molla Mustafa Başeski, elli yıl boyunca büyük bir gayretle, Saraybosna’da vuku bulan önemli gördüğü olayları, belki dikkatli olmayan bir gözün farketmeyeceği ayrıntıları günlüğüne kaydederken bu olaylardan bazılarını konu eden şiirler de kaleme almıştır. Söz konusu şiirler, ilk defa bu makalede gün yüzüne çıkmıştır. Molla Mustafa Başeski’nin gerek 1176/1762-1763 yılında Saraybosna’da yaşanan ve birçok insanın ölümüne sebep olan veba salgınına gerekse Buşatlı Mahmud Paşa isimli bir şahsın görevini kötüye kullanarak halka zulmetmeye başlamasından sonra padişahın emriyle duruma müdahale edilmesi gibi olaylara kasidelerinde yer vermesi, sadece edebiyatın değil farklı disiplinlerin de ihtiyaç duyduğu bilgileri ihtiva etmesi yönüyle dikkat çekicidir. Diğer şiirlerinde ise yaşadığı dönemin dinî-tasavvufî hayatına, mutasavvıf yönü de olan bir aydının nefsi ıslah için nasihatlerine, dönemin güzellik anlayışına dair bilgileri bulmak mümkündür. Şunu da ifade etmek gerekir ki Molla Mustafa’nın şiirlerinin sanatsal yönü zayıftır. Kaleme aldığı şiirler, Bosnalı bir âlimin şahit olduğu tarihî ve sosyal olguları aktarmak için şiiri de tercih etmiş olması yönüyle önemlidir.

Bu çalışma sonunda, Molla Mustafa Başeski’nin nâsırlığının yanında şairlik yönü de olan bir âlim olduğu, sahip olduğu edebî müktesebatla birlikte sonradan Türkçe öğrenmiş bir Saraybosnalı olarak bu dilde şiirler de yazabildiği ortaya konulmuştur. Bu sayede, Molla Mustafa Başeski ile ilgili yapılmış/yapılacak çalışmalara küçük bir katkı sunulmuştur.

İlahî

Fâ‘ilâtün Fâ‘ilâtün Fâ‘ilâtün Fâ‘ilün

⁶ Bkz. Örnek-1

⁷ Bkz. Tablo-1

⁸ Faḥr-i ‘âlem söyledi maḥ‘ûn şehiddir bî-gümân

1. Ey gönül var kahraman ol nefse ğalib olagör
Nefsini mağlûb idenler eddiler Őeytâni ĥor
2. Nefsini katl eylemek mümkün olur üç Şey' ile
Cû' u u'zlet kıllat-i nevm bu Őalâh'dan olma dūr
3. Nefs ile olan cihâd-ı ekber olunca sa'y gerek
Ey gönül sen müflis olma it ticâret len tebūr
4. Virme yol ye'cûc ile me'cûce sed lâzım durur
Mehdî-i kuvvet olunca ref' olur fıř u fücūr
5. Nefsini emmâre-i bi's-sû' oldugın anladın
İmdi var Őâlih 'amel kıl seyyi'e olma cesūr
6. Ey gönül olma Őaķın nefsiñ esiri ĥâdimi
Kâfire ger ser-fürü itseñ özinden gitdi nūr
7. Şevkiyâ ol nuş u pesende ibtidâ sen 'amil ol
Tâ yunub kalmayınca nahl okurlar yâ Őabūr (Mula Mustafa Őevki Bařeski: 34a)

Ğıft Kâtib Molla Muştafâ Őâhib-i Kitâbu'Ő-Şevki

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

1. Dilberi vaşf eylerüz başdan başa
Dört yiri aķ ĥoř yer yaraşur ey paşa
2. Göz aķı aķ zıfır aķ ten aķ ola
Hem daĥi dendân aķ berrâk ola
3. Aĥmeri dört nesneli bilmek kerek
Dil dudakla el yañak öpmek kerek
4. Lahm-i esnân surĥ-ı râbi' buldılar
Başka dört Şey'i kara makbûl didiler
5. Müy u müjĝân ebrû dideler siyâh
Ĥüsni baĥř itdi bular bi-iştibâh
6. Yaşşı dört Şey'i pek güzellik gösterür
'Add idelüm kim düzenlik gösterür
7. Cebhe çeşm sine nâfe bolluĝı
Daĥi dört Şey'in güzeldir řarlıĝı
8. Aĝız ile burnuñ delüĝi ferc kulaķ
Daĥi dört nesne olur memduĥ ufâķ
9. Burnıyla daĥi kulaķ hem el ayâķ

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanaĝa Mahallesi, Mürver Çiçeĝi 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
Osmanaĝa Mahallesi, Mürver Çiçeĝi Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Ger bulursan böyle dilberlere bak (Mula Mustafa Şevki Başeskija: 34b)

İlahî

Fā‘ilātün Fā‘ilātün Fā‘ilātün Fā‘ilün

1. Afitâb-ı ‘ışk dâim pişürür ham şeyleri

Anuñ için ‘âşık olan sevmez alçağ işleri

2. Mâsivâya iltifât itmez hemân pek zemm ider

‘ışk-ı ifrâṭ eyleyenler virdiler müft başları

3. Kim kime ‘âşık durur Hâk anları kavuşdurur

(Hâkka vâsıl olmak ister isen akıt göz yaşları)⁹

Hâk’ a ‘âşık ol dilâ dâim akıt göz yaşları

4. Hem daḥî ‘âşık olagör ol Resül-i Ekremé

İttibâ‘ it hem çağır eş dostları kardaşları

5. Tâbi‘ olmak Hazret-i Peygambere vâcib durur

Bak Muḥammed Muştafâ’ya ittibâ‘ itmişleri

6. Hâmza vü Talḥa gibi ‘ışka düşüb can virdiler

‘ışk ile Veysel Karânî kırdı cümle dişleri

7. Şevkiyâ sen iste tevfiḳ ü hidâyet Rabbiden

‘ışk ile dâim olasin hem daḥî yoldaşları (Mula Mustafa Şevki Başeskija: 34a)

İlahî

Fā‘ilātün Fā‘ilātün Fā‘ilātün Fā‘ilün

1. ‘Ârif-i billâh olan kim buldı kimyâ kenzini

Oldur a‘ref kim ola esrâr-ı Hâk’ın maḥzeni

2. Ey gönül vüs‘ate kande hiç nazîriñ yok durur

Enbiyâ vü evliyâya sen de izle izini

3. Vaḥdet ikliminde dur hem merkezinden şaşmağıl

Kirdiñ ol iklîme bülbül kargadan ört râzını

4. Gördiği işneyni aḥvel aşlı yokdur birdir ol

Eynine bak ikilik yok Hâk’ a dönder yüzünü

‘Ayn u gayını berf-i âbi fark iden noḳtaları

Fefhem ammâ fehmi kâsır tozdan anlar kızını

⁹ Mustafa Başeski önce bu mısraı yazmış, sonra üzerini çizerek altındaki mısra da karar kılmıştır.

5. Şevkiyâ sen ol muvaḥḥid bakma ḥalkıñ cehline

Bilinür zıddıyla her şey' zehri bırak yi balı (Mula Mustafa Şevki Başeskija: 34b)

Gazel

mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün

1. Dilim sūzān ciger biryān olalı sevdiğim sensin

Bu 'lem ḥalkı bilsünler bu ḥālī sevdiğim sensin

2. Ne mālüm var ne enbāzım ne rağbet eylerim käre

Dilim temyiz ider cānā ḥelālī sevdiğim sensin

3. Ne dilberler gelüb geçdi siyeh gözli kalem kaşlı

Kaşem itdüm beher ism-i celālī sevdiğim sensin

4. Ne mümkin 'ışkına şabreylemek şābir katı azdır

Benim ol terk iden mülk-i 'iyālī sevdiğim sensin

5. Ne ilk yaz ne baha sevdāsına düşdüm ne ehemmm var

Cem'ī ervāḥ ki mīsākı alalı sevdiğim sensin

6. Bu yaz u kış bu eyyāmlar kovar birbirini dā'im

Benim ḥālīm baña birdir cemālī sevdiğim sensin

7. Gel ey Şevki cemālī sev ki 'ışkıdan bir nişandır bu

Te'aşşuḡdan benim beñzim şolalı sevdiğim sensin (Mula Mustafa Şevki Başeskija: 34b)

Ḳasīde

Fe' i lā tün (fā' i lā tün) fe' i lā tün fe' i lā tün fe' i lün (Fā' lün)

1. Bak bizim şehir-i sarayda bir ḥaber oldı 'ayān

Biñ daḡi yüz yetmiş altı yıl başında nāgehān

2. Rüz-ı 'ālī hem muḥarrem gurreinde el-emān

Evvela Viratniḡde zāhir oldı ṭā'ün bu zemān

3. Kābrikoḡlı Şaluh neden maṭ'ün gelüb öldi hemān

Şoñra el-ḥac Süleymān Kābrik ez ḡazḡāniyān

4. Der 'aḡab ḥaste olub 'ukbāya teslim itdi cān

Ba'zısı dir aşlı yoḡdır ba'zısı dir yoḡ yalān

5. Didiler kim olsa daḡi itmeli bunı nihān

Kār u kesbimiz durur olur işimiz pek yaman

6. İlerü olacaḡını ne bilür ins ü ne cān

Ḥaḡ Te'ālā ḡullarını böyle ider imtiḥān

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanaḡa Mahallesi, Mürver Çiçeḡi 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
Osmanaḡa Mahallesi, Mürver Çiçeḡi Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

7. İ'tikâdı sâlim olan aňlamaz hiç min filân
Başladı kaçmak şehirden cāhil ü nādān olan
8. Şabriderse sâkin oluben qaldı hālis müselmān
Faħr-i 'ālem söyledi maṭ'ūn şehiddir bī-gümān
9. Haq kazāsından kaçar mı kim diye Allah Yedān
Hem firār iden kişiniñ dinine olur ziyān
10. Kimseye ecel irişmez emr-i Yezdān olmadan
Şübhe yokdır hālîkîñ mülki zemīn ü āsumān
11. Evvelā yoħsul gedālar gitdi hıket var hemān
Hastalıqdan şehrimizde yaşlı pek az gitdi cān
12. Hem kaçan kim geçdi bir yıl daħi altı ay bil 'ayān
Hastalık şehri sarāyda oldu sâkin ol zemān
13. Daħi taħmīnen didiler cümle on biñ gitdi cān
Lākin 'avdet itdi ṭā'ūn gitdi beş biñ soñradan
14. Hem temām üç yıl içinde böyle oldu hāl-i şān
Ġamm u hüzn-i giryeye oldu cümle insanda fiğān
15. Ey Şevki kātibiñ kaşdı du'adır ola dāim şāzmān
Haq Te'alā sağ olanlara vire emnü'l-emān
16. Hem vefāt idenlere raħmet idüb vire cinān
Haddimiz yok ebced ile tārîhin kılamak beyān
17. Biz muqārın olmadık üstāda qaldık nā-tüvān
Tārîhini biñ daħi yüz yetmiş altı kıl nişān
18. Bir du'ā vardır dimişler oqu dā'im bi'l-lisān
Tārîhi ebced hisābınca dimiş şirīn-zebān
19. Tārîh içre bir 'aded zā'iddür itme gümān
Yā hafiyye'l-elṭāf neccinā mimmā neħāf
20. Böylece bil bir misāfirhānedir işbu cihān
Kondı göçdi bunca peygamber ü şāhib-kırān
21. Gündeliği de üçer meyyit olurdu hep nihān
Tā mürür itdükde dört ay artdı ṭā'ūn hemān
22. İbtidā Virātnik içinde bunca kızlar duħterān
Hem daħi bunca sabiler öldi gitdi der cihān
23. Haq te'alā cümlemize şāfi'in kıla işān
Şehriñ eṭrāfi sekiz ay kırdı soñra der-meyān (Mula Mustafa Şevki Bašeskija: 49a)

Şaside

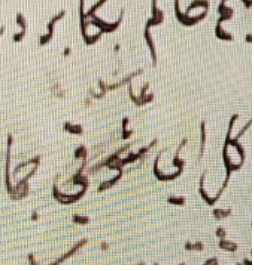
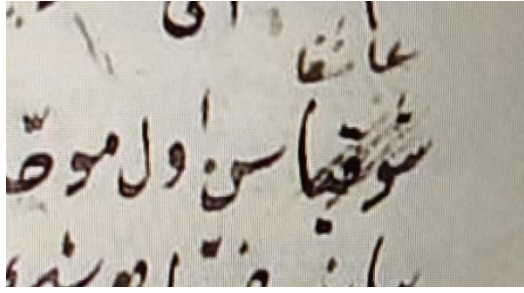
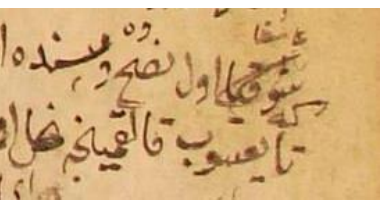
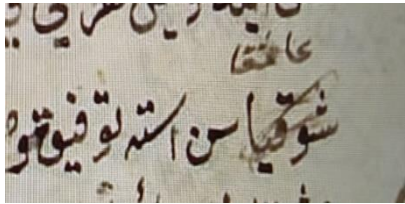
Fā'ilātün Fā'ilātün Fā'ilātün Fā'ilün

1. Çün Buşatlı nām virdi zulmü def' iden benem
Ba'zı mazlūmlar anı istediler kaldır zulem
2. İşbu haşletle muhaqqak korkdı andan gele nās
Zulme meyl idenlere içdirdi zehri tolu tās
3. Zehri nāhoş geldi bunlar hıleye itdi sülük
Kizbi peydā eyleyüb ol didi oldım ben mülük
4. Daħi daħi çok yalan peydā olundu üstüne
Didiler kim daħli vardır pādişāhın postına
5. Da'vet ile gitdiği yirler ahālī yazmadı
Pādişāha arz u i'lam sahte sözler düzmedi
6. Didiler kim Tashıca kuzāt ile tob tölüdür
Anlar anı da'vet itmez geldi hüsñ hū tölüdür
7. Altı kimse gelmiş iken on iki biñ didiler
Ekşer nās şimdi toğrı sözlerini şaydılar
8. Toğruluk ağ olmuş iken boyadılar karaya
Karaladılar ka'at hem yolladılar saraya
9. Didiler şimdi hüsñ bir arnāvud neyle bize
Bundan esbağ bir kabağat itdiñiz söyle bize
10. Çün sarāyda Tashıca mektübını okudılar
Bî-tevaqquf mağzar u i'lāma mührin urdılar
11. 'Askerimiz hāzır ammā emr ü fermān isterüz
Başdı hū mücārim sarāyı biz de dermān isterüz
12. Geldi i'lam pādişāha bir iki yirden hemān
Lalañız Maħmūd Paşanını oldı 'isyānı 'ayān
13. Pādişāhdır ğaybı bilmez inandı hep sözini
Der-'akab fermān idüb ol basmasun yir yüzini
14. Pādişāha cümle halk sem'an ve tātaten didiler
Arnavudluk daħi tabi' oluben yürüdiler
15. Gitdi 'asker berr ü bahren toğrı Maħmud Paşaya
Cümle halkın aklı kesdi 'ömri yokdır paşaya
16. Bunca biñ cellād görünce cān 'azizdir kaçdı ol


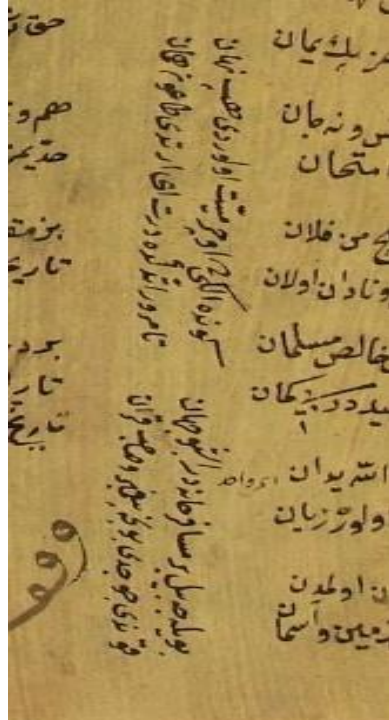
- Kodılar anı qahirli qal'aya ol buldı yol
17. Nuşret-i Yezdān bilmez kāfir ehli dār-ı h̄arb
Kudret-i qahhār şimdi gördi ehl-i şark (u) garb
18. Bozdi taqdīr-i ilāhi kullarıñ tedbirini
Ğālib itdi kullarından yüz biñ üzre birini
19. On iki biñ top atuldi İşkodra Qal'a üstine
Dāima H̄aḡ nuşret-vār kendi h̄aliş dostına
20. Bir kulum H̄aḡ 'aziz itmek murād itse eger
Zilletin tedbīr iden dā'im olur maḡrūm meger
21. El-h̄aḡ Allah zulmü sevmez zālimi maḡlūb ider
Sū-i tedbīr itdürür hem 'aqlumı meslūb ider
22. Kimseden Maḡmūd Paşanıñ zulmü mesmū' olmadı
Bildi 'asker kendi zulmü āniñ için gülmedi
23. Altı ay zarfında beş nevbet bozuldi 'askerī
Bir esiriz 'āqıbet ikrāra geldi her biri
24. İki kerre Hoḡ Boğazında perişān oldılar
İki üç nevbet yürüyüşinde hezimet buldılar
25. Kaçdı 'asker Kos Ovasından daḡi bir kullenden
Qal'aya herkes kaçarmış kaçagelmiş cülleden
26. Urumilü paşası Aydoslu Çavuş oḡluyla
Şanki qardaş oldılar vanpīr ile vü gül ile
27. Düşdiler yağmaya şehriñ mālına vü cānına
Kasd idüb şuçsuz günāhsız Arnāvudlar kānına
28. Görmemiş idi Arnāudlar böyle zulmi bir zemān
Qal'ada maḡbūs Maḡmūd maḡşüre didiler el-emān
29. Nuşret olmaz zālime çık qal'adan Allah için
Bunları per ü perişān eyleyelüm şāh için
30. Frenk bed-renk düşmeni güldürmeyelim işbu dem
Zulme rāzı olmayandan ref' olınsun ḡamm u hemm
31. Pādişāhıñ yüzini aḡ eyleyen 'Ādil Paşa
Düşmeni h̄ör u zelil olsun daḡi biñler yaşa
32. Qal'adan çık ekşer nās saḡluḡundan h̄azz ider
Pādişāhlar mücrimi 'afveylemek 'ādet gider
33. Bosnada yek pāre insān Qara Mahmūdı sever

Zann olmur kırk adam yoğ istemiş ola sefer (Mula Mustafa şevki Başeskija: 54a-54b)

Table-1: Molla Mustafa Başeski'nin mahlas seğimindeki müttereddit tavrı. Vr.33a-33b.

Örnek-1

	
---	--

Kaynakça

- Ahmed Cevdet Paşa. (1980). *Mâ'rûzât*. İstanbul: Çağrı.
- Atçeriç-Todd, I. (2018). *Bosna'da Dervişler ve İslam: Müslüman Bosna Toplumunun Oluşumunda Tasavvufî Boyutlar* (H. Macić & Ö. Kobak, Çev.). İstanbul: Ketebe.
- Barkan, Ö. L. (1942). Osmanlı İmparatorluğu'nda Bir İskan ve Kolonizasyon Metodu Olarak Vakıflar ve Temlikler: İstila Devirlerinin Kolonizatör Türk Dervişleri ve Zâviyeler. *Vakıflar Dergisi*, 2, 279-386.
- Çeltik, H. (2004). *Divan Sahibi Rumeli Şairlerinin Şiir Dünyası* (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Djurdjev, B. (1992). *Bosna-Hersek. İçinde TDV İslâm Ansiklopedisi: C. VI* (ss. 297-305). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Filan, K. (1999). *Başeski Şevkî Molla Mustafa Rûz-nâme Metin-Sözlük-İnceleme* (Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Filan, K. (2007). *Bosna Türkçesinin Söz Varlığı Üzerine Bazı Görüşler. II. Uluslararası Türk Dili Kurultayı* (İhsan Doğramacı'ya Armağan), 312-323.
- Hacimeyliç, K. (2002). *Bosna'daki Türk Varlığı. İçinde Balkanlardaki Türk Kültürü'nün Dünü-Bugünü-Yarını. Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü*.
- İmam Buhârî. (2004). *Sahih-i Buhârî ve Tercemesi* (M. Sofuoğlu, Çev.). İstanbul: Ötüken.
- İnalçık, H. (1991). *Osmanlı Devletinin Kuruluş Sorunu*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi, XV(26), 329-339.
- İsen, M. (1997). *Ötelerden Bir Ses*. Ankara: Akçağ.
- Kiel, M. (2009). *Sarı Saltuk. İçinde TDV İslâm Ansiklopedisi: C. XXXVI* (s. 149). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Mula Mustafa Şevki Başeskija. (1968). *Ljetopis (1746-1804)* (Mehmet Mujezinović, Ed.). Sarajevo: Veselin Masleša.
- Mula Mustafa Şevki Başeskija. (t.y.). *Mecmû'a (7340)*.
- Öztuna, Y. (2006). *Avrupa Türkiyesi'ni Kaybımız/Rumeli'nin Elden Çıkışı*. İstanbul: Babıali Kültür.
- Pakalın, M. Z. (1983). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü* (C. 1-1). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Pelidija, E. (2018). *Kralıktan Sancaklığa: Bosna'nın 1463 Yılında Fethi. İçinde Z. Kurşun, A. Usta, & E. Tonta Ak* (Ed.), *Dünden Bugüne Bosna-Hersek ve Aliya İzzetbegoviç Uluslararası Sempozyum Bildirileri*.
- Şimşirgil, A. (2019). *Osmanlı Gerçekleri Sorularla Osmanlı'yı Anlamak*. İstanbul: Timaş.
- Zirojeviç, O. (1990). *Günlük Yaşamda Dervişler* (Mustafa Başeski'nin Vekayinamesine Göre). İçinde *V.Milletlerarası Türkiye Sosyal ve İktisat Tarihi Kongresi. Türk Tarih Kurumu Basımevi*.

31. Dinî bir eser olarak *Birgivi Risâlesi*'nde sosyal hayat unsurları**Nilay KINAY CİVELEK¹****APA:** Kınay Civelek, N. (2022). Dinî bir eser olarak *Birgivi Risâlesi*'nde sosyal hayat unsurları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 475-488. DOI: 10.29000/rumelide.1104566.**Öz**

Klasik Türk edebiyatı bir gelenek içinde var olmuş ve süregelmiştir. Bu edebiyatın yabancı geleneklerden beslendiği söylenir. Fakat klasik Türk edebiyatı ürünleri var olduğu toplumun bir parçası olarak yaşadığını göstermiştir. Her şair ve yazarda aynı derecede bulunmayan bu izler kimi sanatçılarda daha yoğun; kimilerinde ise çok yüzeysel şekilde kendini göstermiştir. Dinî hususlar hakkında yazan şairler, yaygın inanışa göre günlük yaşayış ve toplum izlerini eserlerinde çok fazla göstermezler. Fakat âlim bir mutasavvıf olan Birgivi'nin eserinde kültürel hayatın izlerini görmek mümkündür. Aslen Balıkesirli olan fakat Birgi'de medfun Muhammed b. Pir Ali el-Birgivi (929/1523), Arapça ve Türkçe olarak yazdığı çok sayıda eserleri ile velûd bir yazardır. Müderris bir mutasavvıf olan Birgivi aynı zamanda çok sayıda kitap yazmıştır. Yazarlık görevinin yanında müderris bir mutasavvıftır. Eserini yazdığı dönemdeki batıl inançlara, yanlışlıklara, usulsüzlüklere karşı çıkıp insanlara doğruyu göstermek için yazdığı Türkçe eserlerinden biri, daha çok *Vasiyyet-nâme* olarak bilinen *Risâle-i Birgivi*'dir. İslam dini ile ilgili her türlü ahlak, itikad, inanış, yaşayış şekilleri ile bilgiler verdiği bu eserinde müellif; ulaşacağı insanların dinî, sosyal ve kültürel hayatında yol göstermeyi amaçlamıştır. Birgivi bu eserde, toplumdan örnekler vermiş, halkın geleneklerine, davranış biçimlerine ait unsurlar kullanmıştır. Dönemin yöneticileri hakkında da bilgiler bulunan bu *Risâle*'de Birgivi'nin yaşadığı zaman ve toplum yaşantısı hakkında bulgular ortaya konulmuştur. Bu çalışmada; İslam geleneği içerisinde yazılmış eserdeki hem geleneğin izleri hem de sosyal hayatın ilişkisi üzerinde durulmuştur. Birgivi'nin mensur olarak yazdığı metin ile bu mensur metnin Bahtî mahlashı bir şair tarafından manzum hâle getirilmiş şekli birlikte değerlendirilmiştir. Eserdeki günlük yaşayışa dair özellikler tespit edilip verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Birgivi, *Risâle*, *Vasiyyetnâme*, sosyal hayat, toplum**Elements of social life in *Birgivi's Pamphlet* as a religious work****Abstract**

Classical Turkish literature has existed and continued in a tradition. Although it is said that this literature is fed by foreign traditions, it has shown that it lives as a part of the society in which it exists. These traces, which are not found in every poet and writer to the same degree, have appeared more intensely in some artists and very rarely in others. According to common belief, it has been examined that the traces of Daily life and society are not seen much in poets who write about religious characteristics. However, it is possible to see the traces of cultural life in the work of Birgivi, who is a scholar and mystic. Originally from Balıkesir, but buried in Birgi, Muhammed b. Pir Ali al-Birgivi (929/1523) is a prolific writer with many works written in Arabic and Turkish. In addition to his role as a writer, he is a professor of mysticism. *Risâle-i Birgivi*, more commonly known as *Vasiyyet-nâme*,

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hakkâri Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü (Hakkari, Türkiye), nilaykinay@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6326-3586 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104566]

is one of the Turkish works that he wrote to oppose the superstitions, fallacies and irregularities of the time he wrote his work and to show people the truth. In this work, in which he gives information about the religion of Islam, all kinds of morals, faiths, beliefs, lifestyles, the author intended to guide the religious, social and cultural lives of the people who could read it. In this work, which was written in prose, Birgivi gave examples from the society, and used the elements from the people's traditions and behavior. In this pamphlet, which also contains information about the administrators of the period, findings about the period in which Birgivi lived and social life were revealed. In this study; both traces of the tradition and the relationship of social life in this work, which was written in the Islamic tradition, were emphasized. The text written by Birgivi in prose and the work written in verse by a poet with the pseudonym Bahti were examined together. The features of daily life in the work have been determined and presented.

Keywords: Birgivi, Pamphlet, Testament, social life, community

Giriş

XVI. yüzyıl Osmanlı tarihi, hemen her alanda büyük değişikliklerin görüldüğü bir dönemdir. Klasik Türk edebiyatı için de bu durum söz konusudur. Bu dönemde edebiyat alanında büyük gelişmeler görülmeye başlanmıştır. Devletin yaşadığı değişim ve gelişim sanatlara da yansımıştır. Bunun için divan şiirinin, var olduğu toplum ile oluştuğu, onunla geliştiği söylenebilir. Eserlerin ve yazıldığı dönemin bir bütün olduğu, toplum ile ayrı düşünülmemeyeceği bilinmektedir. Sanatçıların birinci amacı eserlerinde toplumu yansıtmak değildir. Fakat incelenen ürünlerde bu izlere rastlamak çok tabiidir. Sanatçıların yaşadığı çevrelerinin dışında düşünülmesi ve bu çevreden kopuk bir eser meydana getirmesi aykırı bir durum olacaktır. “*Kendisi de toplumun bir bireyi olan divan sanatkârı –elbette bir halk şairi kadar olmamakla birlikte- mensubu bulunduğu toplumun kültür ve medeniyet dairesinin inanç, görenek, âdet ve alışkanlıklarını bir şekilde eserine yansıtmıştır*” (Köksal, 2005: s. 353). Hayal ürünü olarak sergilenen eserlerde bile temel olarak sanatçının sosyal çevresinden aldığı izlenimler görülür. “*Bütün bu unsurlara aldıkları eğitimleri ve inançları da ilave edersek, meydana getirecekleri sanat eserlerinde bütün bu sahip oldukları değer ve izlenimlerin yer almayacağını söylemek eşyanın tabiatına aykırı olur*” (Sefercioğlu, 2017, s. 9).

Klasik Türk edebiyatı bünyesinde yapılmış çeviri, tahlil ve şerh çalışmalarında görülmektedir ki sanatçıların günlük hayata dair unsurları eserlerinde kullanmışlardır. “*Bu çerçevede metin tahlili ve eleştirisinde şairin edebî kişiliğiyle hatta sosyal, kültürel, tarihî yapısıyla bağlantılı değerlendirmelere gidilmelidir*” (Mengi, 2000, s. 201-202). Her yüzyıldan şairlerin eserleri incelenerek tahlil ve şerh alanında yapılan çalışmalarda ortaya koyulan durum, Osmanlı şiirinin toplum hayatından kopuk olmayan bağı ve Osmanlı toplum hayatını göstermektir. “*Dolayısıyla bunlar aynı zamanda o devrin sosyal hayat ve antropolojiyle ilgilenenler için de önemli ipuçları verebilecek birer vesika değerindedirler*” (Şentürk, 1993, s. 211). Bu görüşler bir bütün olarak değerlendirildiği zaman yüzyıllar boyu yazılmış olan mısralar, satırlar, ince nakış gibi işlenmiş düşünceler, hayat görüşleri, felsefeleri, kültür ve medeniyet unsurları gibi pek çok öge bugün içinde yaşanan medeniyetin kökünün dayandığı ve nesiller boyu tesis edilen uygarlığı sunmaktadır. Çünkü sanatçıların olayları farklı analiz edebilme yetenekleri, dönemin toplumsal, kuramsal, siyasi meseleleri açısından eserlere yansımaktadır.

Ele aldığımız eserin müellifi Birgivi, XVI. yüzyıl âlim ve mütefekkirlerindedir. Aslen Balıkesirli olup ilk eğitim ve tedrisatını babasından almıştır. Tasavvuf ahlakına eserlerinde çok yer verdiği için bir mutasavvıftır denilebilir. Yaşadığı dönemin güncel meselelerine kayıtsız kalamamış ve onlar hakkında

yazılar yazmıştır. “Devlet adamı, muhtesib, cami görevlisi, kısaca cemiyetteki her zümrenin davranışlarında gördüğü noksanlıklara karşı çıkmış, onlara va’z ederek kitaplarında tenkit etmiştir” (Arslan, 1944, s. 20). Halkın yanlış inanışlarına, hurafelere, haksız yere rütbe sahibi olan kişilere karşı çıkmıştır. Eserleri incelendiğinde okuyucuya bilgi aktarma ve onlara faydalı olma amacı taşıdığı görülmektedir. Birgivi'nin Arapça eserleri çoğunlukta olmakla birlikte bazı eserlerini Türkçe yazmıştır. Bu eserlerinden biri *Risâle-i Birgivi* olarak da bilinen *Vasiyetnâme* adlı eserdir.

Bu çalışmada Birgivi'nin yazdığı mensur risâle ile birlikte aynı risâlenin nazım hâli birlikte incelenmiştir. Genellikle Arapça-Farsça yazılmış mensur bir eserin Türkçe nazma çekilmesinin yanında Türkçe yazılmış bir mensur eserin de Türkçe manzum şeklinin örneğinin görülmesi için her iki eser de çalışmaya eklenmiştir. Böylelikle Türkçe mensur bir eserin Türkçe manzum şekle çevrilirken değişimin olmadığı ve bilgilerin aynen korunduğu görünmüştür. “Her ne kadar bu hususta ilk olarak mensur bir bilginin nazmen aktarılma istenmesi ve müellifin şairlik kabiliyetini gösterme arzusu akla gelse de dinî hususların kolayca ezberlenebilmesini ve böylece akılda uzun süre tutulabilmesini sağlama isteği gibi pedagojik sebepler de etkili olmuştur” (Kiraz ve Bilgin, 2022, s. 499). Birgivi *Risâle*'sinin içindeki bilgilerin halka yararlı bilgiler olması sebebiyle geniş kitlelere ulaşması istenen bir durumdur. “Dinî konulu eserlerin manzum olarak yazılması ile ilgili nazmeden kişinin şair oluşu veya bu sahada eser verme arzusu; tercüme eserlerde aslının da manzum oluşu; eğitim ile ilgili konularda manzum yazma geleneği; nazire yazma geleneği; kolay okuma ve ezberleme gibi sebepler gösterilmektedir” (Çelebioğlu, 1998, s. 350). Bu durum ile birlikte bir *Vasiyetnâme* olan *Risâle-i Birgivi* adlı eserin nesirden nazma çevrilmesi, böyle önemli bir eserin halk tarafından daha kolay anlaşılıp ezberinin yapılması sebebiyledir. Dinî hususların anlatımını ve ezberlenmesini kolaylaştırmak için manzum çevirisi yapılan *Risâle*'nin sebep-i telif bölümünde şair Bahtî şunları söylemiştir;

“Birgivi'nin mensur olan risalesini çocuklara okuttuğunu, ezberlettiğini ancak mensur olarak ezberlenmesinin güç olduğunu görmesi sebebiyle ezberletmekten vazgeçtiğini, bunun üzerine ezber işini kolaylaştırmak için kendisinin eseri nazmettiğini anlatır” (Özyaşamış Şakar, 2005, s. 13):

Kamu sıbyâna ezber okudurdu
Ki hıfz eylen diyü tenbîh iderdi (1304)
Anı nazm eyleyem mikdâr-ı kudret
İdem anun için bezl-i bizâ'at (1308)

Birgivi'nin *Risâlesi*'nde tespit edilebilen sosyal hayat ile ilgili unsurlar, örneklerden yola çıkılarak ortaya konulmuştur. Başlıklar hâlinde verilmiş olan bu öğelerin açıklamaları yapılmıştır. *Risâle*'de birkaç deyim ve atasözüne de rastlanılmıştır. Tespit edilen örnekler bakıldığında halk söyleyişinden kaynaklı, günlük hayattan izler sunan, toplumsal inancı yansıtan değerler olduğu görülmektedir.

1. İmam Birgivi'nin edebî kişiliği ve *Risâle-i Birgivi*'si

İmam Birgivi olarak bilinen yazarın tam adı Muhammed b. Pir Ali el-Birgivi'dir. 929/1523 yılında Balıkesir'de doğan İmam Birgivi hayatının son dönemini İzmir Birgi'de geçirdiği ve burada medfun bulunduğu için Birgivi olarak tanınmıştır. İmam Birgivi, tasavvufî ve dinî ilimler sahasında eserler kaleme almış, halkı irşad etmeyi kendine vazife etmiş bir şahsiyettir. Eserlerini yazarken ilmî konuların yanında sosyal hayat ile ilgili olanları da göz ardı etmemiştir. Halkı eğitmek amacıyla yazdığı eserlerinde bu durum sıklıkla görülmektedir. Halk için hem günlük durumları hem de dinî-ahlakî konuları kaleme alarak yazılarını yazmıştır. Birçok eser yazmış olması Birgivi'nin düşüncelerinin değerli kabul edilip toplum tarafından benimsendiğinin de göstergesidir.

Risâle Türkçe kaleme alınmıştır. Bu yönüyle eserin, toplumda dil birliğini sağlamaya yönelik etkileri olduğu ifade edilmektedir.

“Muhammed b. Pir Ali, bu eseri faydası genel olsun diye Türkçe yazdı.” (Mukaddime²)

Anı Türkîce itdüm idüp ikdâm

Ki tâ kim nef'i ola cümleye 'âm (11³)

Bir ilmihal olarak da nitelendirilebilecek olan *Risâle* kelimî birtakım bilgiler de içermektedir. Bu kelimî bilgilere sahabe hayatları dâhildir. Sosyal hayat ve toplumdaki işleyişler ile ilgili kısımlarda bid'at olarak nitelendirilen dinden sapmanın sebep ve sonuçları üzerinde durulmuştur. “Çünkü onun gayesi sadece tenkid etmek değil, fert ve toplumu doğruya sevk etmektir” (Toprak, 1994, s. 69). İmam Birgivi'nin sadece *Risâle*'sinden hareketle değil diğer eserleri de incelendiğinde yazarın sert bir mizaca sahip olduğu görülmektedir. Bu durum eserlerinde belirttiği görüşlere yansımıştır. Özellikle halkın tekdüze bir şekilde verilenlere hemen inanıp onu araştırmadan uygulaması söz konusu olduğunda sesi sert çıkmaktadır.

“İmam Birgivi'nin Vasiyyetnâme adını taşıyan eseri Müslüman-Türk toplumlarının dinî, kültür ve sosyal hayatında önemli bir yer kaplar” (Sofuoğlu, 1994: s. 73). Eser bir dua ile başlamaktadır. Daha sonra ismini zikreden müellif anlatmak istediği konulara geçiş yapmaktadır. “Kelimî bahisler ve sahabenin adaletini anlattıktan sonra Mezhebin gerekliliğini beyanla fıkha geçerken tanımları kısa, sade ve teknik bilgilerden uzak ve örnekler verilerek kaydedilir” (Demir, 2017: s. 205). Eserin sade ve samimi ifadesi ile üslubunun akıcılığı ve içerisinde halk dilinden tabirler barındırması ile halk üzerinde etkili olmuştur.

Risâle'nin yazma nüshaları ve matbu baskılarının olduğu bilinmektedir. İncelenen mensur eser “el-Birgivi, Muhyiddin Muhammed b. Pir Ali, Vasiyetname/İstanbul: (y.y.) 1218. s.86. Beyazıt Devlet Kütüphanesi, Veliyyüddin Efendi, no. 002051” numarasıyla kayıtlıdır. İncelenen manzum eserde ise altı nüshanın tenkitli metni yapılmıştır. Toplamda 1357 beyit olarak ortaya çıkan bu mesnevide verilen bilgiye göre; metin 1642 yılında manzum şekilde yazılmıştır. ⁴ Hazırlanan bu çalışmada Halis Demir'in yazdığı “Birgivi'nin 'Risâle-i Birgivi's' adlı eseri üzerine İncelemeler” makalesindeki metin ile Sezer Özyaşamış Şakar'ın 2005 yılında yaptığı *Birgivi Muhammed Efendi'nin Manzum Vasiyyetnâmesi* adlı doktora tezi esas alınmıştır. Mensur bir eser olduğu için örnek verilecek ilgili yer ile manzum metindeki beyit numaraları alınmıştır. ⁶ Eser Bahtî dışında başka şairler tarafından da nazma çekilmiştir.

Bahtî ismini kullanarak risâleyi manzum hâle çeviren, mesneviyi yazan şair, Birgivi'nin medreseden öğrencisidir. “Bahtî'nin şahsiyeti hakkında XVII. yüzyılda yaşadığı ve Birgivi Muhammed Efendi'nin

² Mensur olan metindeki ilgili bölümün adı kullanılarak yazılmıştır.

³ Manzum olan metindeki beyit numaraları kullanılmıştır.

⁴ Sezer Özyaşamış Şakar'ın *Birgivi Muhammed Efendi'nin Manzum Vasiyyetnâmesi* adlı doktora tezinin kayıdır.

⁵ Halis Demir'in, “Birgivi'nin 'Risâle-i Birgivi' adlı eseri üzerine incelemeler” makalesinin transkribe edildiği kayıttır.

⁶ Esas alınan metin ve diğer birçok çalışmada [Birgivi, Risâle-i Birgivi, (Sadeleştiren: M. Şevket Eygi, A. Ersin Yücel), Bedir Yayınevi, İstanbul, 1964; Haksever, Halil İbrahim. (1989). *Vasiyyetnâme (Dil Özellikleri-Metin-Sözlük)*. (yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü); Kocakaya, Metin. (1997). *Risâle-i İmam Birgivi'de Sentaks Çalışması*. (yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü); Kaya, Abdurrahman (2005). *Şeyh Aliyyü's-Sadrî el-Konevî, Birgivi'nin Vasiyet-Nâmesinin Şerhi (1b -49b): Giriş-Tenkitli Metin-Dizin*. (yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü); Tanboğa, Songül. (2006). *Birgivi'nin 'Vasiyyetnâme' Adlı Eseri Üzerine Bir Gramer, Metin ve İndeks Çalışması*. (yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü); Karaca, Mehmet Mustafa. (2008). *Yahya Efendi'nin Vasiyyetnâme-i Birgivi Manzumesi (metin-inceleme-İndeks)* (yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).] Birgivi ve eseri hakkında çok detaylı inceleme ve bilgiler bulunduğu için konunun dışına çıkmamak ve tekrara düşmemek adına eser ve Birgivi hakkındaki bilgiler kısa tutularak verilmiştir.

Vasiyyet-nâme adlı eserini nazmetmesi ile ilgili kayıt dışında herhangi bir bilgiye rastlanılmamıştır" (Özyaşamış Şakar, 2005, s. 12).

2. Risâle-i Birgivi'de sosyal hayat

Her yazılı eser araştırmacılar için tarihî konulara da kaynak niteliğindedir. Şair ve yazarlar eserlerini oluştururken dış dünya ile bağlantısı, halk kültürü ve geleneklerini yansıtmaları olası bir durumdur. "Doğal olarak herhangi bir edebiyatın –ne kadar mücerret olursa olsun- bulunduğu devrin hayatını aksettirmemesi kâbil değildir." (Levend, 1984, s. 259). Bu bakımdan denilebilir ki yazılı edebî metnin, oluştuğu zamandan ve daha önceki zamanların birikimlerinden ayrı düşmesi düşünülemez. Birgivi de topluma kayıtsız kalmamış ve eserlerinde bunu yansıtmıştır.

Bu bağlamda bakıldığında Birgivi'nin *Risâle*'sinde sosyal hayat unsurları görülmektedir. Mutasavvıf bir kimliğin yazdığı eser olması hasebiyle ekseriyetini nasihatlerin teşkil ettiği metinde gündelik hayattan izler bulmak mümkündür. Özellikle devlet düzeni için şer'-i şerîfe uyulması gerektiği ve devlet büyüklerine davranış konusunda halka uyarıları görülür. *Risâle*'de halkın İslam dini çerçevesinde yaşayışları ile ilgili uyarılar yapılmış ve insanların yapması gereken iş ve davranışlar kültür unsuru olan örneklerle gösterilerek verilmiştir.

Padişah ve devlet büyükleri hakkında uyarılar

Devlet içindeki sosyal düzeni sağlayan kurum padişahlıktır. O, İslami hükümleri uygulayan, hukuki kontrolü sağlayan mutlak hakimiyet sahibi şahıstır. Klasik Türk edebiyatı geleneğinde şairler ve yazarlar padişah ve devlet büyüklerini övmüşlerdir. Padişaha saygısızlık etmemek, ona itaat etmek halkın görevlerindedir. XVI. yüzyılda Osmanlı devleti içinde sosyal hayatı aksaklığa uğratacak birçok isyan çıkmıştır. Bir yerde isyanın çıkması orada bulunan işleyişin bozulmasını göstermektedir. "Ağır vergiler, iktisadî hayatın kötüye gitmesi, girilen savaşların mağlubiyetle sonuçlanması, ilmiye sınıfının bozulması, makam ve mevki görevlendirilmelerinde ehliyetle riayet edilmemesi devlete karşı isyan edenlerin sayısını artırmıştır" (Akgündüz ve Öztürk, 2000, s. 175). Birgivi de *Risâle*'sinde bu konu hakkında uyarılarda bulunmuş ve halkın asi olmaması gerektiğini söylemiştir:

"Pâdişahlara kılıç çekmek caiz değildir, ne kadar zalim de olursa". (İman ve İslam Bahsi)

Kılıç çekmek begüne câ'iz olmaz

Çeken kişi merama fâ'iz olmaz (363)

Devletin başındaki otorite olan padişah ve devlet erkânı iş dışındaki meseleler ile uğraşmaya çok fazla vakit bulamazlar. Devlet yönetimi ciddiyet isteyen bir iş olduğu için dikkatli ve özenli davranmak gerekmektedir. Devleti yöneten, idare eden birimleri gereksiz yere meşgul etmek saygısızlıktır. Bu istenmeyen bir durumdur. Birgivi toplumu bu konuda uyarmıştır:

"Padişah ve kadı asker ve kadı ve bey kapısına zaruret olmayınca varmayalar." (Vasiyet Bahsi)

Ne divân-ı mülûke var makarr it

Ne bâb-ı mîr ü kâdîden güzer it

Zarûretsiz bulara gitmeyeler

Sakınup devr-i ebvâb itmeyeler (873-874)

Risâle'de İslam'ı temsil eden padişah ve devlet büyüklerine hiçbir surette saygısızlık yapılmaması, kötü söz söylenmemesi konusunda uyarılar bulunmaktadır.

"Pâdişâh-ı İslâm'a adl ve insâf ile ve a'dâ üzerine nusret ile dua ideler. Zâlimdir diye bedduâ itmeyeler". (Ahiret Yoluna Girene Nasihatler Bahsi)

Anı zâlim diyü idüp i'tinâyı

Sakınup itmeyeler bed-du'âyı (854)

Birgivi eserinde bu konuları işlemekle dönemin bir sorununu dile getirmiştir. Devlet yönetiminde bulunanlarda belli ritüeller söz konusudur. Resmî yerlere giriş bunlardan biridir. Bu durumun uyulması gereken kuralları bulunmaktadır ve halktan da bunlara uyması beklenir. Birgivi, sözü dinlenen bir büyük olarak halka bu nasihatleri yapmakta ve devletin işleyişinde halkın yardımcısı olması gerektiğini hatırlatmaktadır. *Risâle*'de halkın devlete karşı asi olmaması gerektiği savunulur. Sosyal hayatın nizamı için devletin devamlılığı ve istikrarı gerekmektedir. Bunun için halk devlete itaat konusunda sorun çıkarmamalıdır. *Risâle*'den de anlaşılacağı üzere halk kurallara riayet ettiği sürece toplum düzeni bozulmamış olacaktır.

Ücretle Kur'an okutmak hakkında uyarılar

Kur'an-ı Kerim okumanın önemine *Risâle*'de çok yer verilmiştir. Kur'an'ın hem ölümlere hem de hayattakilere faydasından bahsedilmiştir. Fakat *Risâle*'de bir kimsenin kendisinin okuyamadığı Kur'an-ı Kerim'i ücret mukabilinde bir başkasına okutmasının caiz olmadığı söylenir:

"Husûsâ ücret ile kelâmullâh okumadan ziyâde hazer ideler". (Ahlak Bahsi)

Sakın ücretle Kur'an okumadan

Dahı ücretle tesbîh ü du'adan (489)

Birgivi hazretleri nasihatlerini ve halkın dinlemesini istediği bilgileri verirken meşâyihin, âlimlerin ve medrese görmüşlerin de sözlerinin kendisi ile aynı şekilde olduğu söylemiştir. Bu durum ücretle ezan okumak ve din bilgisini öğretmek konusunda da geçerlidir:

"Hâlbuki o işi işlediğini bilse ulemâ küfründe ihtilâf itdiler." (Elfâz-ı Küfr Bahsi)

Meşâyih itdi bunlarda hilâfât

Çoğu küfr olmağı itdi mürâ'ât (762)

"Ve ücret ile imâmet ve te'zîn ve ta'lîm-i Kur'an ve ilm-i dîn itmeyeler". (Ahiret Yoluna Girene Nasihatler Bahsi)

Dahı ücretle te'zîn ü imâmet

Sakın itme budur sana vasiyyet (871)

Risâle'deki bu bahisten anlaşılan Birgivi zamanında halk arasında parayla Kur'an okutulmaya rastlanmış olduğudur. Dinî konularda karar sahibi olan kişilerin de bilgisi eklenerek bu durumun uygun olmadığı ve yapılmaması gerektiği vurgulanır. Ayrıca din derslerinin de ücretle okutulması konusunda uyarılar yapılmış ve bu durumun olmaması gerektiği söylenmiştir. Ulema sınıfının ücretle bilgisini göstermesi ve halktan ücret talep etmesi istenen bir davranış değildir.

Düğün, hamam gibi yerler hakkında uyarılar

Birgivi, insanların hoş vakit geçirdikleri, bir araya gelip muhabbet ettikleri ve eğlenmek için bir fırsat olarak gördükleri düğünler, hamam eğlenceleri gibi şenliklerden hanımları uzak tutmayı tavsiye etmiştir. “*Düğün merasimleri, sadece düğün sahibinin yaşadığı bir sevinç olmayıp, halkın da bu neşeye ortak olması yönüyle devrin önemli eğlence kaynakları arasında yer almaktadır*” (Buyruk, 2015, s. 242).

“*Düğüne ve hamama ve ecnebiyeler ‘ıyâdesine ve tehniyesine göndermeyeler.*” (Vasiyet Bahsi)

Dahî hamâma düğün yirlerine

Dahî tehniyyeye il evlerin

Hazer idüp buları itmeyeler

Nisânun her sözünü tutmayalar (912-913)

“*Kadınların, hamama gezmeye gider gibi gitmelerine karşın erkekler yalnız veya birkaç arkadaşıyla beraber kadınlardan daha sık hamamlara giderlerdi*” (Pala, 2000, s. 169). Bu durum insanların o dönemde hamamları sosyal mekân olarak kullandıklarının göstergesidir. Ayrıca eğlence, kutlama, düğün için bir araya gelmesinin günah olduğu *Risâle*'de belirtilmektedir. Bu uyarılar ve nasihatler; günümüzdeki düğün kutlamaları, kadınlar arası eğlenceler gibi uygulamaların o dönemde de yapıldığını göstermektedir.

Eğlence hayatı hakkında nasihat

Eğlence hayatıyla ilgili sakınılması gereken bir durum da *Risâle*'de geçmektedir. İnsanların sevinçli bir şekilde bir araya gelerek yeme, içme, sohbet etme, musiki dinleme ve raks seyretme gibi unsurları olan eğlence hayatına Birgivi'nin bakışı farklıdır. Allah'ın emanet olarak verdiği organlara iyi bakmak gerektiği ve her türlü haramdan sakınmanın lazım olduğunu vurgulayarak musiki dinlemenin, raks seyretmenin günah olduğunu halka öğütlemektedir:

“*Kulak, göz, dil, el, ayak, karın, ferç amma kulakların sakınmalar saz dinlemeden. Şeşna ve zurna ve tabal ve tanbûre ve kopuz ve cenk ve kânun ve ney gibi.*” (Takva Bahsi)

Sakına dinlemeye saz-ıla söz

Dahî mizmâr u kânun çeşte kopuz

Dahî tanbûr u ney çeng ü çegâne

Kulak tutmaya hem ifk ü yalana (572-573)

Eğlence meclislerinde musiki önemli bir yer tutmaktadır. O dönemde eğlence yerlerinde çalınan müzik aletleri olarak mizmar (nefesli bir çalgı), kanun, çeşte (telli bir müzik aleti), kopuz, tanbur, ney, çeng (telli bir müzik aleti) ve çegânenin (çeng ile kullanılan bir çeşit saz) kullanıldığı görülmektedir.

“*Semâ' meclisine hâzır olmayalar. Tegannî ile zikir ve ezan ve Kur'ân ve duayı istimâ' itmeyip inkâr ideler.*” (Ahiret Yoluna Girene Nasihatler Bahsi)

Semâ' meclislerine varmayalar

Bu güne bezme hâzır olmayalar (836)

Birgivi hafız ve imamların musiki ve makam ile Kur'ân-ı Kerim, ezan ve duaları okumalarını ve halkın da bunları dinlememelerini öğütlemiştir. Osmanlı toplumunda dinî musiki rağbet görmektedir. “*Kur'ân-ı Kerim'in prensipleri, Hz. Peygamber ve ashabın uygulamaları yanında tasavvufun ortaya*

çıkışından sonra bu doğrultuda teşekkül eden dinî hayat zamanla camilerde, tekkelerde, muhtelif tarikat toplantılarında yapılan ibadetler ve zikir esnasında çeşitli vesilelerle icra edilen ve dinî musiki adını alan bir musikiyi meydana getirmiştir” (Özcan, 1994, s. 360). Birgivi döneminde halkın dinî musikiye ilgi gösterdiği görülmektedir.

Yeme içme hakkında nasihat

Birgivi'nin *Risâlesi*'nde bahsi olan konulardan biri de yeme içme kültürüne ait olan unsurlardır. O dönemde kültürlerin birbiri ile kaynaşması neticesinde halkın İslam'a uygun yeme-içme şeklini unutmaması gerektiği vurgulanır. Halkın yemesi ve içmesi için adı geçen yiyecekler, haram helal konusunda olanları içermektedir.

“kelb artığın içmek ve yemek gibi; At etin yemek gibi.” (Beyân-ı Haram ve Mekruh Bahsi)

At eti fâre su'ru yime gibi

Kedi artuğu ziyüp içme gibi (413)

Dahı yabanda gezen tavuğun hem

Ki mekruh ola su'ru piş ü kerkem (414)

“Akçeye kâdir olmazlar ise; ekmekten ve pirinçten ve yağdan ve tuzdan ve soğandan ve neye kâdir olurlar ise...” (Telkin Bahsi)

Eger i'tâya akça yoksa hâzır

Vire her neye ger olursa kâdir

Sogan dahı olursa dimeye yok

Vire Allah için ger az u ger çok (1044-1045)

Türk mutfağının temel yiyeceği olan ekmek, tuz, pirinç, soğan ve yağ gibi yiyecek isimleri *Risâle*'de zikredilmiş ve ekonomik olarak gücü yetmeyene bunlar ile yardım edilmesi gerektiği hatırlatılmıştır.

Fal hakkında uyarılar

“Fal genelde ya bazı alet ve vasıtalarla ya da bazı yöntemlerle tahminlerde bulunma, içinde bulunulan zamanla ve gelecekle ilgili yorumlar yapma işidir” (Aydın, 1995, s. 134). Gelecekte haber verdiğini iddia eden kimseler toplumda falcı olarak adlandırılmaktadır. Çeşitli yöntemler ile insanların kandırıldığı fal, batıl bir inanıştır ve İslam dini bunu reddetmektedir. Birgivi eserinde gelecekte haber verme, cinler vasıtasıyla gelecekte olup bitecekleri önceden bilme durumunun söylenmesinin bile günah olduğunu ve bunlara inananların dinden çıkacağını söyler:

“Bir kimse ben uğurlanları ve yitikleri bilürin dise böyle diyen ve buna inanan kâfir olur. Ve eğer eyitse 'Bana cin haber verir, anınla bilürün', girü kâfir olur” (Elfâz-ı Küfr Bahsi)

Dise bir kimse ben gâ'ib bilürin

Uğurlanan yitikleri bulurın (752)

İnanan hem diyen kâfir olurlar

Cehenneme girüp hâsir olurlar (754)

Yâhûd dise ki virür bana cinler

Ne zâyî olsa gâyibden haberler (755)

Kılık-kıyafet hakkında uyarılar

Günümüzde çeşitli tercihler olsa da 16. yüzyıl toplumunda erkeklerin sadeliği tercih edip kadınlar gibi süslenmeye meylenmemesi görülmektedir. “*Osmanlı döneminde gerek inanca, gerekse Türk örf ve âdetlerine göre erkeklerin ipekli giymesi pek makbul karşılanmazdı*” (Öztoprak, 2010, s. 111). Birgivi de vasiyet ederken erkek çocuklarına giydirilmemesi gerekenleri sıralamıştır:

“*Erkek oğlancıklara ibrişim kaftan ve takye ve kuşak giydirmeyeler.*” (Ahiret Yoluna Girene Nasihatler Bahsi)

Dahı sıbyânına geydirmeye hem

Harirden takye vü kaftan dem-â-dem (919)

Kader hakkında nasihat

Toplumda bulunan insanlar olaylar karşısında tavır belirleyip yorum yaparlar. Bu yorumlar bazen tam teslim bir irade ile bazen de özgür irade ile olur. Sosyolojik, psikolojik etkenlerin kişiyi etkisi altına alması ile birlikte karar verme şekli değişkenlik gösterir. Birgivi'nin yaşadığı dönemde olduğu gibi Osmanlı toplumunun şekillenmesinde İslam ve tasavvuf kültürü önemli kaynaklardandır. Toplum hayatını düzenleyen, bireylerin davranışlarına şekil veren bir unsur olarak İslam dini önem teşkil etmektedir. Kader, “*Allah'ın ebede kadar olacak şeyleri zaman ve yerini, özellik ve niteliklerini, nasıl ve ne zamanda olacaklarsa onların tamamını ezelde bilip o şekilde sınırlaması ve takdir etmesine denir*” (Karaman, 2006, s. 353). Birgivi'ye göre toplumun düzenini bozmadan, kültürel etkenleri göz önünde bulundurup Allah'ın rızası için iş görüp her şeyin Allah'tan olduğunu kabul etmek en doğrusudur.

“*Karanu gicelerde kara karıncanın kara taş üzerinde yürüdüğünü görür.*” (Basar Bahsi)

Kara taşda karanu olsa gice

Görür Hak gezdüğün anda karınca (56)

“*Bir sinekcik kanadın kımıldatamaz Allâhu Teâlâ dilemeyince.*” (İrâdet Bahsi)

Kanadın sivri sinek oynadamaz

Huda dilemese anı idemez (69)

“*Her olup ve her olacağı ezelde takdir itmiştir ve levh-i mahfuza yazmıştır.*” (Kaza ve kader bahsi)

Yazılıp levh-i mahfuza mukarrer

Her olup olacak oldı mukadder (303)

Atasözü-deyim kullanımı

Edebî eserlerde günlük hayatın kullanımı unsurlarından biri de atasözü deyim kullanımudur. Bu, sanatçının ve eserinin hayatla bağlantı noktasının en önemli delillerindedir.

Birgivi'nin eserinde atasözü ve deyim kullanılması Türkçeye verdiği önemi göstermektedir.

“*Cümle çıplak ve yalınayak ve başıkabak kopsa gerekdir.*” (Kıyamet Bahsi)

Kabirden kalka insan cümle çıplak

Kamusu başı kaba yalın ayak (245)

“Suyu yokuşa akıtmak” deyiminin kullanımı da eserde tam anlamıyla karşılığını bulmuştur. İmkânsız olan bir şeyin Allah’ın dilemesiyle olacağı belirtilmiştir:

“*Suyu yukarı akıtmağa ve akarken gümüş itmeye kâdirdir.*” (Kudret Bahsi)

Yokuşa karşı eyler suyu icrâ

Akarken sîm ider dilerse Mevlâ (89)

Büyüklerle saygı hakkında nasihat

Risâle’de sosyal hayat unsuru olarak uyulması gereken kurallardan biri de büyüklerle hürmet etmek ve onlara saygıda kusur etmemektedir.

“*Üstadlarına ta’zîm ideler, önünce yürümeyeler; meğer delâlet için ola. Andan evvel söze başlamayalar, berk söylemeyeler.*” (Ahiret Yoluna Girene Nasihatler Bahsi)

Bürâder eyle üstâduna ta’zîm

Önünce yürüme kıl ana tekrîm (846)

Kelâma başlama hem andan evvel

Üşenme hizmet eyle cân-ıla gel (848)

Sosyal hayata dair diğer unsurlar

Risâle’de günlük hayatta kullanılan eşyalardan bazıları da şu şekilde verilmiştir:

Birgivi misvak kullanımının önemine ve sünnet olduğuna eserinin birçok yerinde değinmiştir. Halkın bu sünnete uymasını istemiştir.

“*Ve misvâka müdâvemet ideler. Husûsâ namaz kıldıkta ve abdest kıtında.*” (Ahiret Yoluna Girene Nasihatler Bahsi)

Misâl-i sünnetin ey merd-i çâlâk

Tutunmaktur vuzû vaktinde misvâk (418)

“*Eğer bir şehrin halkı misvâkı terk üzere cem’ olsalar kâfir kırar gibi onları kırmak gerekdir.*” (Elfâz-ı Küfr Bahsi)

O misvak tutmadur kim didi râvî

E’immeden bu resme oldı cârî

Tamam bir şehri idüp kavmi inkâr

Eger terk itseler misvâki zinhâr (679-680)

Kamu da ide isti’mâl-i misvâk

Anunla ide ağzın dişlerin pâk (896)

(*Misvâk isti’mâl etmek ve ağzına üç kerre su virmek.*) (Abdest Bahsi)

Dahî eyleye isti’mâl-i misvâk

Ki ya’nî ağzını eyleye ol pâk (1071)

Ayrıca sünnet olarak hatırlatılan diğer şeyler de tırnakların, saçın ve gerekli bölgelerin uzatmadan tıraş edilmesidir:

“*Başın tıraş eyle ve tırnakların kes, zîrâ Sünnet-i Resûldür.*” (Elfâz-ı Küfr Bahsi)

Birine diş sünnet yolına git

Ki kes dırnakların başun tıraş it (666)

“Baş kazımayı ve koltuk kılın yolmayı ve kasık yolmayı ve bıyık kırılmayı ve tırnak kesmeyi.”
(Ahiret Yoluna Girene Nasihatler Bahsi)

Kasığı koltuğu yolmağı muhkem

Bıyık kırmağı tırnak kesmeğı hem (939)

Risâle'de oğlan çocuklarının sünnet ettirilmesi gerektiği ve evlenen kimseler için yemek pişirmenin de halkın uyması gereken Hz. Peygamber sünnetlerinden olduğu yazılmıştır.

“Oğlancıkları sünnet itmek ve evlendiği vakitte taam itmek gibi.” (Beyân-ı Sünnet Bahsi)

Dahı oğlanlarını sünnet itmek

Dahı evlenicek yimek bişürmek (420)

Bir süslenme unsuru olarak görülen kına yakmak ile ilgili Birgivi Hazretleri eserinde oğlan çocuklarına kına yakılmamasını öğütlemektedir. *“Kına yakmak, eskiden beri yaygın olarak devam eden ve daha çok bayram ile düğün gibi günlerde uygulanan bir âdettir”* (Özkan, 2007, s. 341).

“Ve ellerine ve ayaklarına hınnâ yakmayalar” (Ahiret Yoluna Girene Nasihatler Bahsi)

Kınâ yakmaya oğlancuklarına

Ne ellerine ne ayaklarına (920)

Risâle'de ölen kişinin arkasından ağlamanın ya da ölenin yakınına teselli vermek için gereksiz sözler söylemenin zararına değinilir:

“Bir kimse oğlu ölen kimseye ‘Tanrı’ya senün oğlun gerek oldu’ dise kâfir olur dimişler.” (Elfâz-ı Küfr Bahsi)

Birinün oğlu ölüp itse zârî

Dise tesliye için ana biri

Sakın gam yime bu derd-i belâya

Senün oğlun gerek oldu Hudâ'ya

Bu sözde çok hatalar zâhir olur

Bunı kim dise bî-şek kâfir olur (720-722)

“Ve dahi ehlime ve evlâdına vasiyyetim oldur ki üzerüme sağı sağmayalar, ifrâd ile medh itmeyeler.” (Telkin Bahsi)

Bana sagu sagup sagdurmayalar

Ziyâde medh idüp agdurmayalar (1039)

Risâle'de ölen kişi için ağıt yakmak İslam'da bidat olarak görülen ve halk tarafından uygulandığı için uyarılmaya gerek görülen konulardan biri olmuştur.

Toplumda bulunan çeşitli inanışlardan biri de karşıdakine söylediklerini inandırmak için yemin etmektir. Birgivi, “yukarıda Allah var” sözleriyle yemin etmenin ya da söz söylemenin uygun olmadığını yazmıştır:

“Bir kimse ‘Allâhü Teâlâ gökte benim şahidimdir’ dise kâfir olur. Zirâ Allâhü Teâlâ'ya mekân isbât itmiş olur. Allâhü Teâlâ mekândan beridür.” (Elfâz-ı Küfr Bahsi)

Dahı bir kimse dise böyle hâşâ

Ki gökde şâhidimdir Hak ta'alâ
 Küfürdür didiler zîrâ muhakkak
 Münezzehdür mekânda olmadan Hak (768-769)

Günlük hayatta kullanılan eşyalara örnek olarak *Risâle*'de seccade, çerağ kullanımı dikkat çekmektedir:

"Bir kişinin kalîçesin ya hasırın ya çanağın ya bir gayri nesnesin basmadan sakınalar." (Âfât-ricl)
 Dahı basma ilin kâlîçesini
 Şikest itme çenâg u sırçasını (609)

Bid'atler konusunda da uyarılarda bulunan Birgivi, *Vasiyetnâme*'sinde bunu ölümünden sonraki yapılması gereken aşamalarda vermiştir. Ölen kişilerin ölüm yıldönümlerinde, yakınlarının verdiği yemek ve okuttuğu mevlid gibi uygulamaların yanlış olduğunu söylemektedir:

"Öldüğüm günde ve yedisinde ve kırkında ve yılında taam bişürüb ziyâfet itmeyeler." (Telkin Bahsi)
 Dahı mevtüm günü yâhûd yidimde
 Ya kırkinci günümde ya yılımda
 Ta'am idüp ziyâfet itmeyeler
 Ki bid'ât yollarına gitmeyeler (1040-1041)

Kamu hayatında insanlar toplu olarak yaşamaktadırlar. Kişiler aileleri haricinde evlerine yakın olan insanlar ile sürekli münasebet içinde olurlar. Türk kültür hayatı ve toplum yapısında komşuluk önemli bir yere sahiptir. Dayanışmayı, birlik beraberliği temsil eden komşuluk için Birgivi eserinde şu sözleri kullanmıştır:

"Ve komşularına riâyet ideler. Kokuli taam bişirdikde bir mikdar onlara vireler. Ve hâceticiklerini mümkün oldukça kazâ ideler." (Ahiret Yoluna Girene Nasihatler Bahsi)
 Ri'âyet ide konşusu var ise
 Vire hem kukulu yimek bişirse
 Getüre konşuluk hakkın yirine
 Bulna her düşen hâcetlerine (860-861)

Dönemin ekonomik koşulları da göz önüne alındığında toplumda bir eşitsizliğin olduğu görülmektedir. Bu yüzden Birgivi, evlerde pişen bir yemeğin kokusunun diğer komşulara gitmesini de komşuluk hakkı olarak tanımlıyor. Maddi olarak durumu iyi olan kişilerin diğer komşularının ihtiyaçlarını gözetlemesi ve gidermesi konusunda uyarıda bulunmaktadır. Bu sosyal düzenin ve huzurun devamı için de önemli bir gerekliliktir.

Sonuç

Mutasavvıf bir kişinin kaleminden çıkan bir eser, toplum hayatından kopuk olmamakla birlikte sadece dinî nasihat ve bilgiler üzerinde yoğunlaşmamaktadır. Birgivi'nin *Vasiyetnâmesi*'nde de bu durum görülmektedir. Hem mensur hem de manzum kaydının incelendiği bu çalışmada eserin dinî-tasavvufi boyutunun yanında toplumun geleneklerini, onların yaşayış şekillerini, dillerini de yansıttığı tespit edilmiştir.

Birgivi Hazretlerinin eserinde tespit edilen sosyal hayat unsurları neticesinde, XVI. yüzyıl Osmanlı toplumu için siyasal ve sosyal alanda bir görüntü elde edilebilir, şeklinde bir yorum yapmak mümkündür. O dönemde kadınların kendi aralarında eğlenceler düzenledikleri, oğlan çocuklarına kına yakıldığı, devlet büyükleri ile ilgili kurallar konusunda itaatsizliğin olduğu, din derslerinin ve Kur'ân'ın ücretle okutulduğu, gelecekte haber almak için türlü yollara başvurulduğu, ölenlerin ardından uygun olmayan uygulamaların yapıldığı görülmüştür. Toplumda gelenek hâline gelen bu tür uygulamalara bakıldığında İslam dininin ve toplum hayatının arasında sıkı bir bağ olduğu görülmektedir. Mutasavvıf bir âlim olan Birgivi'nin eserinde halkın her daim iç içe olduğu durumları görmek, geleneksel bir mesnevi sahibinin eserindeki özelliklerden daha dikkat çekicidir. Bir sanatçının aldığı eğitimi doğrultusunda eserini oluşturması her zaman beklenen bir durumdur. Birgivi Hazretlerinin *Vasiyetnâmesi*'nde baştan sona dinî-tasavvufî-ahlaki bir söylemin, halkın İslami yönde gelişmesine katkıda bulunacak öğütlerin olması beklenir. Hem mensur hem de manzum şekilde uyarlanmış bu eserin içerisinde padişahın, halkın, çocukların, kadınların, erkeklerin nasıl davranması, hangi kurallara uyması gerektiği konusunda açık bilgiler mevcuttur. Birgivi, toplumun yozlaşan yanlarını, halkın istenmeyen davranışlarını Kur'ân-ı Kerîm merkezli çözümleriyle hikmete dayanarak vermiştir. Dinî bir kişiliği temsil eden Birgivi'nin bu eserinde toplumdan kopuk olmadığı gözlemlenir. Halka düğün, hamam, eğlence meclisleri ile ilgili yol gösterecek kadar toplumun içinde olan bir şahsiyettir.

Vasiyetnâme eseri incelendiği zaman Birgivi'nin ölümünden sonra insanların kendisini nasıl kefenleyeceği, nasıl defnedeceği, iskati meselelerinin haricinde toplumun ahlaki durumunu da yansıttığı görülür. Halkın ahlaki kopukluk ve düzen bozukluğunun sebebini, İslam dininin emirlerinden uzaklaşmaya bağlamaktadır. Birgivi, devlet düzeninin işleyişi ve halkın refah içinde yaşaması için kanunlara, dinî gereklere özellikle şer'-i şerîfe uymayı nasihat etmiştir. Bir vasiyetnâme kitabı olduğu için sosyal hayatın unsurları da tavsiye ve öğüt niteliğinde geçmektedir. Birgivi toplumu ve toplumsal olayları iyi bir şekilde, eleştirel bir bakışla gözlemlemiş ve aksaklık olarak gördüklerini kendine has bir üslupla tenkit etmiştir.

Kaynakça

- Akgündüz, A. ve Öztürk, S. (2000). *Bilinmeyen Osmanlı*. İstanbul: Osmanlı Araştırmaları Vakfı.
- Arslan, A. T. (1994) İmam Birgivi Hayatı, Şahsiyeti ve Eserleri. *İmam Birgivi Sempozyumu*, (haz. Mehmet Şeker). Türkiye Diyanet Vakfı. 16-23.
- Aydın, M. (1995). *Fal*. TDV İslam Ansiklopedisi, (Cilt 12, s. 134-138).
- Buyruk, İ. E. (2015). *Bağdatlı Rûhî Divanı'nda Sosyal Hayat*. (Tez No:422528) [Doktora tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çelebioğlu, A. (1998). *Türk Edebiyatında Manzum Dinî Eserler*, Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları, (s. 349-365).
- Demir, H. (2017). *Birgivi'nin "Risâle-i Birgivi" Adlı Eseri Üzerine İncelemeler*. Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 3, 2, 197-259.
- Karaman, F. (2006). *Dinî Kavramlar Sözlüğü*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Kiraz, S. ve Bilgin, E. (2022). *Nesirden Nazma Aktarma Geleneği ve Abdî'nin Hz. Peygamber ile Hz. Hatice'nin Evlenmelerini Anlatan Mesnevisi: Hikâyet-i Tezvic-i Sultân-ı Enbiyâ*. Dil ve Edebiyat Araştırmaları (DAE), Bahar (25) 495-528.
- Köksal, M. F. (2005). "Klasik Türk Şiirinde Güneş Tutulması Ve Bununla İlgili İnanış ve Âdetler", *Klasik Türk şiiri araştırmaları*. Akçağ. 353-367.
- Levend, A. S. (1984). *Divan Edebiyatı, Kelimeler ve Remizler Mazmunlar ve Mefhumlar*. Enderun.

- Mengi, M. (2000). *Divan Şiirinin Arka Bahçesi*. Akçağ.
- Özcan, N. (1994). *Dinî Mûsiki*. TDV İslam Ansiklopedisi. (Cilt 9, s. 359-360).
- Özkan, Ö. (2007). *Divan Şiirinin Penceresinden Osmanlı Toplum Hayatı*. Kitabevi.
- Öztoprak, N. (2010). *Divan Şiirinde Giyim Kuşam Üzerine Bir Deneme*, *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi* 4, s. 103-154.
- Özyaşamış Şakar, S. (2005). *Birgivi Muhammed Efendi'nin Manzum Vasiyyetnâmesi (eleştirili metin-dil incelemesi-sözlük)* (Tez no. 188352) [Doktora tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Pala, İ. (2000). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. Ötüken.
- Sefercioğlu, N. (2017). *Divan Şiiri İncelemeleri ve Hocam Âmil Çelebioğlu İçin Yazdıklarım*. Hiperyayın.
- Sofuoğlu, M. C. (1994). *Birgivi'nin Vasiyyetnâmesi Üzerine Bazı Düşünceler*, *İmam Birgivi Sempozyumu* (haz. Mehmet Şeker), *Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları*, 73-77.
- Şentürk, A. A. (1993). *Klasik Osmanlı Edebiyatı Işığında Eski Âdetler Ve Günlük Hayattan Sahneler*. *Türk Dili Dergisi* 500, 211-223.
- Toprak, S. (1994). *İmam Birgivi ve Bid'atlere Karşı Tutumu*. *İmam Birgivi Sempozyumu* (haz. Mehmet Şeker), *Türkiye Diyanet Vakfı*. 69.

32. Hattat bir řair: Sa'yî Ćelebi ve gazelleri

Selami TURAN¹

Filiz DUMAN²

APA: Turan, S. & Duman, F. (2022). Hattat bir řair: Sa'yî Ćelebi ve gazelleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Arařtırmaları Dergisi*, (27), 489-524. DOI: 10.29000/rumelide.1105406.

Öz

16. yüzyıl Osmanlı Devleti'nin askerî, siyasî, ilmî yönden zirveye ulaştığı bir asırdır. Bu yüzyılda özellikle Kanuni Sultan Süleyman döneminde her alanda olduğu gibi edebiyat alanında da ilerlemeler kaydedilmiştir. Birçok şairin yetiştiği yüzyılda başka mesleklere sahip şahsiyetler, řiir alanında da kendini göstermiştir. Hekim, müderris, nakkaş, elĉi, vezir, ressam gibi mesleklere sahip olup şairlikle de meşgul olan kişiler mevcuttur. Bu yüzyılda hattatlıkla iştigal edip ayrıca şairlik yapan elli sekiz şahsiyet tespit edilmiştir. Bu şairlerden birisi de Memikzâde Ramazan Sa'yî Ćelebi'dir. Sa'yî Ćelebi'nin asıl mesleği hattatlıktır. řair, özellikle nestalik yazıda eři ve benzeri olmayan usta bir hattattır. Bu mesleğinin yanında, kâtiplik ve kadılık görevlerinde Osmanlı Devleti'nin çeşitli vilayetlerinde görevlerde bulunmuştur. Ćelebi'nin edebiyatını ilgilendiren yönü, onun genellikle âşıkâne tarzda yazdığı gazelleridir. Bu gazellerin yanı sıra rindâne ve şuhâne muhtevalı şiirlere de řair eserinde yer vermiştir. Beyitlerinde yaptığı teşbihlerle hayal gücünün zenginliğini ortaya koyan řair, eserinde kırk beř gazel kaleme almıştır. Ćalıřmanın ilk bölümünde şairin hayatı, edebî kişiliği hakkında bilgi verilmiş, gazelleri üzerine incelemeler yapılmıştır. şairin gazellerindeki aruz vezinleri tespit edilerek, bu vezinlerin kullanım sıklığı üzerinde durulmuştur. Ayrıca şiirlerindeki kafiye ve redifler de incelenerek gazellerin şekil özellikleri verilmiştir. İkinci bölümde ise şairin şiirleri günümüz Türkçesine transkribe edilmiştir. Ćalıřmada divan şiirinin inceliklerine hattat bir şairin mısralarından bakılmıştır.

Anahtar kelimeler: Hattat, Sa'yî Ćelebi, gazel, 16. yy, divan řiiri

A calligrapher poet: Sa'yî Ćelebi and its gazels

Abstract

The 16th century is a century in which the Ottoman Empire reached its peak in terms of military, political and scientific aspects. In this century, especially during the reign of Suleiman the Magnificent, progress was made in the field of literature, as in every other field. In the century when many poets grew up, personalities with other professions also showed themselves in the field of poetry. There are people who have professions such as physicians, professors, muralists, ambassadors, vizier, painters and are also engaged in poetry. Fifty-eight figures who were engaged in calligraphy and also poets in this century have been identified. One of these poets is Memikzâde Ramazan Sa'yî Ćelebi. Sa'yî Ćelebi's main profession is calligraphy. The poet is a master calligrapher who has no equal, especially in nestalik writing. In addition to this profession, he served as a clerk and judge in various provinces of the Ottoman Empire. The aspect of Ćelebi that concerns our

¹ Prof. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Isparta), selamituran@sdu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0888-1191 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1105406]

² Dr., MEB (Isparta, Türkiye), fduman32@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3166-4083

literature is his ghazals, which he usually wrote in amorous style. In addition to these ghazals, the poet also included poems with the content of rindâne and Şuhâne in his work. The poet, who reveals the richness of his imagination with his similes in his couplets, wrote forty-five ghazals in his work. In the first part of the study, information was given about the poet's life and literary personality, and studies were made on his ghazals. The aruz prosody in the poet's ghazals were determined and the frequency of use of these prosody was emphasized. In addition, the rhyme and redifs in his poems were examined and the shape characteristics of the ghazals were given. In the second part, the poems of the poet were transcribed into today's Turkish. In the study, the intricacies of divan poetry were examined from the lines of a calligrapher poet.

Keywords: Calligrapher, Sa'yî Çelebi, gazel, 16th century, divan poetry

Giriş

Osmanlının her yönden zirveye ulaştığı 16. asır, divan şiirinde de büyük gelişmelerin olduğu bir yüzyıl olmuştur. Bu yüzyılda Osmanlı şairleri kendi duyuş ve düşüncelerini, geleneklerini, toplum yaşayışını, millî unsurları İslam kültürünün etkisiyle yoğurmuşlar ve İran şiirinden ayrı bir Türk şiiri meydana getirmişlerdir. Her ne kadar ayrı bir şiir anlayışı meydana getirilse de oluşturulan divan şiirinde Arapça ve Farsçanın etkisi görülmüş ancak divan şiiri estetik ve ahenk yönünden zirveye ulaşmıştır. Din, tasavvuf, hikmet, rindlik, aşk, tabiat gibi konular şiirlerde işlenmiş ve bu işleyişte başvurulan benzetmelerde, mecazlarda çevrenin ve yerli unsurların kullanıldığı görülmüştür (Mengi, 2006: 164-165).

Divan şiirinin bu yüzyılda belli bir aşamaya gelmesinde dönemin yöneticilerinin de etkisi oldukça büyüktür. 16. yüzyılın en önemli padişahı olan Kanuni Sultan Süleyman döneminde, özellikle kendisinin de şair olmasının etkisiyle divan şiiri önemli bir yol katetmiştir. Bu dönemde şiirin gelişimine bağlı olarak birçok meslek dalından şair de şiirler kaleme almıştır. Bu meslek dallarından birisi de hattatlıktır. Divan şairleri içerisinde 254 hattat şair yer almaktadır. 254 şairden 58'i bu yüzyılda yaşamıştır. Gazellerini konu edindiğimiz Memikzâde Ramazan Sa'yî Çelebi de Kanuni Sultan Süleyman döneminde yaşamış hattat bir divan şairidir. Çalışmamızda şairin hayatı, edebî kişiliği ve gazelleri üzerinde durulacak, mesleğinin şiirlerine olan etkisi incelenecektir.

Sa'yî Çelebi'nin hayatı

Sa'yî Çelebi'nin hayatı hakkında kaynaklarda çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Hasan Çelebi, tezkiresinde Sa'yî'nin asıl adının Ramazan olduğunu ve Memikzâde namıyla zamanında şöhret bulduğunu ifade etmiştir (Sungurhan, 2017: 440). Ahdî, *Gülşen-i Şu'arâ*'sında Sa'yî'nin Saruhanlı olduğunu belirtmiştir (Solmaz, 2005: 339). Ancak Latifi, Hasan Çelebi ve Beyâni ise Sa'yî'nin Tireli olduğuna tezkirelerinde değinmişlerdir (İsen, 1999: 394; Sungurhan, 2017: 440; Kutluk, 1997: 49). Sa'yî Çelebi, Devlet ricalinde yer alan Merhaba Efendi'ye danışmentlik³ ve musahiplik⁴ hizmetinde bulunmuştur (Karatay, 2008: 396). Dönemin ünlü hattatlarından olan Sa'yî Çelebi'nin her kalemde hüsn-i hat sahibi olduğu (Koç, 2014: 189) özellikle de nestalik yazmada eşsiz olduğu ifade edilmiştir. Ahdî, Sa'yî Çelebi'nin Farsçayı çok iyi bildiğini belirtmiş, Çelebi için "zümre-i kuzâtandır" ifadesini kullanarak onun kadılık mesleğini icra ettiğini dile getirmiştir (Solmaz, 2005: 339-340). Ayrıca başka

³ **Danışment:** Farsça bir terkip olan kelime ilim sahibi sayılan adam anlamına gelmektedir. Medrese tahsili görenler hakkında kullanılan bir tabirdir (Pakalın, 2004: 393).

⁴ **Musahib:** Arapça sohbet edici, eden anlamına gelen kelime padişahların, daha ziyade eğlendirmek için, hizmetlerinde bulundurdıkları adamlar hakkında kullanılır (Pakalın, 2004: 583).

bir kaynakta Sa'yî Çelebi'nin hüsn-i hatta sahip olmasından dolayı naiblik ve kâtiplik görevlerinde bulunduğu da belirtilmiştir (Sungurhan, 2017: 440). Sa'yî, Eskinoz kadısı iken hizmetkârları tarafından öldürülmüştür (Koç, 2014: 189; Kutluk, 1997: 49; Sâmî, 1894: 2580). Sa'yî Çelebi'nin vefat tarihi hakkında ise kesin bir bilgi yoktur. *Riyâzü'ş-Şuarâ*'da onun H. 960/M. 1552-1553 senesinde İskedos (Eskinoz) kadısı iken şehadet şerbetini içtiği bilgisi verilmiş (Açıkgöz, 2017: 185), *Sicill-i Osmanî*'de ise H. 996/M. 1588'de vefat ettiği belirtilmiştir (Akbar, 1996: 1484).

Kaynaklarda Sa'yî Çelebi'nin az da olsa kişilik özelliklerine yer verilmiştir. Lâtîfi onu ayyaş olarak nitelmiştir. Ayrıca onun "cem'-i dînâr sevdasında" olmadığını belirterek, parayı sevmeyen bir şahsiyet olduğuna değinmiş; Çelebi'yi çok marifetli, fazilet sahibi ve temiz, parlak olarak tasvir etmiştir (Canım, 2018: 277). *Riyâzü'ş-Şuarâ*'da Riyâzî, Sa'yî Çelebi'nin kişiliği ile ilgili bilgiler vermiştir. Eserde Çelebi "şâhid-perest" yani aşk peşinde koşan olarak nitelenmiş, onun bir şey yapmaya yeterli gücü ve parası olmadığına değinilmiştir (Açıkgöz, 2017: 184-185). Âşık Çelebi de *Meşâ'irü'ş-Şuarâ*'da onun çok para kazandığını ancak parasını tutmayıp balık pulu gibi meyhane yolunda saçtığını ve sonra da para dilenecek duruma düştüğünü, iki yakasının bir araya gelmediğini ifade etmiştir. Âşık Çelebi onun kimseyi korkutmayan, karıncaya dahi zarar vermeyen bir kişiliği olduğunu belirtmiş; hilekâr olmadığını, kimseye garazı bulunmadığını ve temiz kalpli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca onun için "cefâ-keş ü kem-âzâr, vefâkîş ü gam-hâr" sıfatlarını kullanarak cefa ve gam çekmiş, vefa sahibi birisi olduğuna değinmiştir (Kılıç, 2010: 989).

Eserleri

Riyâzî, tezkiresinde Sa'yî Çelebi'nin mükemmel bir divanı olduğunu beyan etmiştir (Açıkgöz, 2017: 184-185). Yapılan araştırmalarda Sa'yî Çelebi'ye ait şiirlerinin toplu olarak bulunduğu ve çalışmamıza konu olan *Gazeliyyât*'ı tespit edilmiştir. Bu gazeller, Milli Kütüphanede 6803/2'de kayıtlı bulunmaktadır.

Edebî kişiliği

Tezkirelerde Sa'yî Çelebi'nin şiirde kendisine ait mazmunları bulunduğu, nazik şiirlerinin hayallerle ve sanatla dolu olduğu belirtilmiştir. Şiirlerinde dokunaklı, gönlü aydınlatan sözlerinin bulunduğu değinilmiştir. Belagat sahibi şairler arasında yer aldığı ifade edilen Sa'yî'nin fesahatte de kendini yükselttiği vurgulanmıştır (Solmaz, 2005: 340; Canım, 2018: 277).

Sa'yî Çelebi'nin *Gazeliyyât*'taki manzumelerine genel olarak baktığımızda tezkirecilerin de ifade ettiği gibi onun hayal gücünün kuvvetli olduğu görülmüştür:

Sūzen-i müjgānuma taqđım sirişkūm riştesūn

Demek için birbirin bu sīne-i şad çākumu (G. 43/3)

Bu beyitte şair kirpiklerini bir iğneye, gözyaşını da ipliğe benzeterek gönlünü bin parçaya bölen derdini anlatabilmek için gözyaşlarının kirpiklerinde olduğunu ifade etmiştir. Şair, iğne-kirpik ve ip-gözyaşı teşbihiyle hayal dünyasının zenginliğini ortaya koymuştur. Bir başka beyitte Sa'yî Çelebi, hayal dünyasını mısralara dökerken bazen kendisini çölde bazen de sevgilinin bulunduğu yerde tasvir etmiştir:

Deşt-i gâmda mihr-i 'ışkuñla seng-i sūzânken

Āfitâbum ebr-i firât sâye bân oldı bana (G. 1/3)

“Ey sevgili! Senin aşkından güneş gam çölünde yakıcı bir taş oldu. Bu yakıcı taşın altında bana ayrılık bulutu gölge oldu.” diyerek şair hayal dünyasında sevgilisinden ayrı olmayı gam çölünde olmak şeklinde tasvir etmiştir. Gam çölünde sevdiğinden ayrı olmanın hüznüyle yanan şair, başka bir gazelde sevdiğinin bulunduğu yerde kendisine yapılanları tasvir etmiştir:

İtleriñ meyl eylesün diyü ten-i fersûdeler

Geldiler küyüñda yir yir üstüñ ģânlar dökdiler (G. 9/2)

“Ey sevgili! Senin mahallende itlerin üzerime gelsin diye yaşlılar yer yer kemikler dökdüler.” diyen şair içinde bulunduğu ruh durumunu somutlaştırarak okuyucuya hayal dünyasını sunmuştur.

Asıl mesleği hattatlık olan Sa'yî Çelebi'nin gazellerinde hattatlık ile ilgili terimleri çok fazla kullanmadığı görülmüştür. Birkaç beyitte yer verdiği kelimelerden birisi elif harfidir. Bir mısradaki sevgilinin boyunu elife benzeten şair başka bir mısradaki oku elife teşbih etmiştir:

Mihr-i rüyüñla hayâl olmazsa mânen-d-i elif

Bu ten-i zerd ü nizâr u nâtüvânı neylerün (G. 38/2)

“Ey Sevgili! Güneş yüzünle elif boyunu hayal edemezsem ben bu sararmış, zayıf, kuvvetsiz vücudu ne yapayım.”

Her elif bir tığdır virân-ı saray-ı sîneme

Genç-i 'ışk çün tılsım itdi muhabbet hârını (G. 45/3)

“Ey sevgili! Kirpiklerin viran bir saray olan gönlüme batan bir oktur. Sen aşk hazinesine ulaşmak isteyen sevgiliye muhabbet ateşinden sihir yaptın.” Beyitte sevgilinin kirpiklerini elife benzeten şair; kirpiklerin ok gibi gönlüne battığını belirtmiştir. Sa'yî Çelebi bir başka beyitinde de yazı ile ilgili olarak “gubâr, muhakkak, hat, yazmak, İhlas suresini yazmak” ifadelerini kullanmıştır:

Muhakkakdur gubâr-ı haş lebûñde

Yazubdur hâtem-i la'1 üzre İhlâş (G. 25/3)

“Ey sevgili! Dudağındaki gubâr hattı muhakkaktır. La'1 rengindeki dudağının üzerinde bu hatla İhlas suresi yazılıdır.” Divan şiirinde sevgilinin yüzündeki ayva tüyleri küçüklüğü ve zerafetiyle gubârî yazıya benzetilmiştir (Canım, 2016: 67). Şair Çelebi mesleğinin de vermiş olduğu etkiyle beytinde bu yazı çeşidi ile ilgili benzetme yapmıştır. Şairin mesleğiyle ilgili az sayıda yer verdiği kelimelerden biri de hattatların ayrılmaz bir parçası olan “kalem”dir:

Levh-i çehremde yazar sürh ile 'ışk âyetini

Kıl kalemle tenüm dide-i hün-efşânım (G. 32/2)

“Yüzümde aşk âyetleri kırmızı mürekkeple yazılıdır. Gözümde saçılan kanlarla tenimdeki kıl kalemle bu âyetler yazılmıştır.” Şair bu beyitte olduğu gibi diğer mısralarında da kalem hep kıldan mürekkep de hep kandandır:

Deyr-i dilde naqş-ı hüsni-yâri taşvîr itmeye

Eyledüm müjgân-ı hûn-âlûd çeşmüm kıl kalem (G. 32/2)

“Gönül dünyamda sevgilinin güzelliğini tasvir etmek için kan bulaşan kirpiklerimi kıldan kalem eyledim.”

Sa'yî Çelebi'nin gazellerinde bazı mısraları tekraren kullandığı görülmüştür. “*Başum alup eyledüm ‘azm-i beyâbân-ı fenâ*” dizesine vr. 55b ve vr. 56a'da, “*Def gibi sînem dögüp âh itmeyince olmadum*” mısrasına vr. 55b ve vr. 56a'da, “*Hırka vü tacın kodum zühdi harâbât itdüm*” mısrasına da vr. 49b ve vr. 56b'de yer verilmiştir:

Başum alup eyledüm ‘azm-i beyâbân-ı fenâ

Kimseler nâm u nişânım bilmeye tâ kim benüm (G. 34/2)

“Kimse benim adımı, sanımı bilmesin diye başım alıp yokluk çölüne gittim.” diyerek şair, gözlerden uzak olma isteğini birinci mısrayla vurgulamıştır.

Gazelerde tekrar eden “*Def gibi sînem dögüp âh itmeyince olmadum*” mısrasında şair, karşılaşılan sıkıntı karşısında bir çalgı aleti olan tef gibi göğsünü döğerek üzüntüsünü yaşamayı ifade etmiştir:

Def gibi sînem dögüp âh itmeyince olmadum

Nâyveş halk-ı cihân içre müşârin-bi'l-benân (G. 36/3)

“Tef gibi göğsümü döğüp âh itmeyince ney gibi ne kadar inlesem de halk içinde parmakla gösterilen birisi olamadım.”

Sa'yî Çelebi tekraren kullandığı “*Hırka vü tacın kodum zühdi harâbât itdüm*” mısrasıyla zühdlüğü bırakıp rindliği seçtiğini ifade etmiştir:

Hırka vü tacın kodum zühdi harâbât itdüm

Şol zemân kim himmet-i pîr-i muğân oldı bana (G. 1/4)

“Zühdün hırka ve tacını bıraktım. Şu zamanda bana yol gösterenler meyhaneciler oldu.”

Divan şairleri manzumelerinde sözü güzelleştirmek, meramını tam ifade edebilmek için atasözleri ve deyimlere yer vermişlerdir. Sa'yî Çelebi'nin de gazellerinde bu temayüle uyduğu görülmüştür. Şair bu hususta daha çok deyimleri kullanmayı tercih etmiş, halk arasında yaygın kullanımı olan deyimler mısralarını süslemiştir:

Gün yüzüñ göster baña gâmdan halâş olsun gönül

Zulmet-i şeb def olur ey meh ne dem kim yana şem' (G. 26/3)

“Ey ay yüzlü sevgili! Bana o aydınlık gün yüzünü göster ki hüzünden, kederden kurtulayım. Zulüm gecesi kaybolsun gitsin, senin aydınlığınla kim bilir bir daha ne zaman yanar mum.” Sa'yî Çelebi, bu beytinde “gün yüzü göstermek” deyimine yer veriyor. Ancak şair bu deyimdeki “yüz” kelimesi üzerinde tasarrufta bulunarak kelimeyi “yüzün” şeklinde kullanıp kelime oyunu yapıyor. Birinci manada sevgilinin aydınlık yüzünü görünce yaşayacağı mutluluğa değinirken ikinci manada ise şair; onun kendisine artık sevgisini

göstermesini ve onu karanlık, zulmetli gecelerden kurtarıp aydınlık, huzur dolu günler görmeyi istemektedir.

Bir başka beyitte de Sa'yî “yanıp yakılmak” deyimine yer vermiştir. Derdini anlatmak, şikâyet etmek anlamına gelen deyimî şair, aşk derdini anlatabilmek için ne kadar çaba gösterdiğini ifade etmek için kullanmıştır:

Şol kadar yandı yakıldı tâ ki Sa'yî dün gece
Bir nefes diñlenmedi irince dek pâyâne şem^c (G. 26/8)

“Sevgiliye aşkımı anlatabilmek için dün gece mum bitinceye kadar yanıp yakıldım ama o bir kere bile beni dinlemedi.” Şair bir başka beyitte de feleğe sitem etmiştir. Feleğin kendisine yaptığı eziyeti “kan yutturmak” deyimiyile ifade etmiştir:

Bezm-i devr içre bana kan yutdurursan ey felek
Tohtolu hün-âb-ı gamdur varsa eşküñ senüñ (G. 29/4)

“Ey felek! Bu dünya meclisinde bana eziyet çektirirsen eğer senin gözyaşın bile gam dolu kanlı sudur.” “Kan yutturmak” deyimî çok fazla eza, cefa çektirmek anlamına gelmektedir. Feleğe sitemde bulunan şair, onun kendisine eziyet etmesi halinde feleğin de bu durumdan etkileneceğini onun da kederleneceğini belirtmiştir.

Şairin başka bir şairin şiirine aynı vezin, kafiye ve redifle yazdığı manzumeye nazire denilmiştir. Sa'yî Çelebi de nazire yazma geleneğine katılan şairler arasındadır. Latifî ve Ahdî onun yazmış olduğu iki nazireye eserlerinde değinmişlerdir. Latifî, Kanuni Sultan Süleyman’ın;

Yâruñ nihâl-i kaddüñi serv-i revân tutuñ
Ol serv ayağına yaşum âb-ı revân tutuñ

“revân tutun” redifli gazeline Sa'yî’nin aşağıdaki gazeli nazire olarak yazdığını belirtmiştir:

Gül mevsimi irişdi reh-i gül-sitân tutuñ
Zerrîn kadehle câm-ı mey-i erğuvân tutuñ

İtmeñ rakîb ef'î-i zülfine vâşıta
Dirler egerçi düşmen eliyle yılan tutuñ

Vahdet gerekse mey-gede küncin maqâm idüñ
Devr-i fitende kûşe-i emn ü emân tutuñ

Çün her bidâyetüñ olur elbet nihâyeti
Biñ yıl olursa müddet-i ömri bir ân tutuñ (Canım, 2018: 278)

Ahdî Gülşen-i Şu'arâ'sında Sa'yî'nin bir başka naziresine değinmiştir:

Düşeli gözlerüme 'aks-i leb-i cânânum

Ma'den-i la'î durur zübde-i hün-efşânım (Solmaz, 2005: 341)

“-um” redifli bu beytin kime ait olduğu bilinmemektedir. Sa'yî Çelebi'nin bu gazele yazdığı nazire çalışmamıza konu olan gazellerin içerisinde yer almaktadır:

Nâle ney gözyaşı mey oldu ciger büryânım

Hâne-i dilde hayâlün olalı mihmânım

Levh-i çehremde yazar sürh ile 'ışk âyetini

Kıl kalemle tenüm dîde-i hün-efşânım

Hâr u hasdur ki götürdü anı seylâb-ı sirişk

Şanmañuz eşk-i terümde görinen müjgânım

Nem ziyân ola nişâr eyleyesin yoluñda

Gevher-i eşkile pür eyleyüben dâmânım

Şermsârum yaķalı Sa'yî señüñ dilberden

Üstülhân-ı tenümü nâr-ı dil-i süzânım (G. 32)

Sa'yî Çelebi'nin gazellerinin şekil ve muhteva özellikleri

Şekil özellikleri

Sa'yî Çelebi'nin 45 gazelden oluşan şiirleri dışında başka herhangi bir eseri tespit edilememiştir. Şair bu şiirlerini derlediği eserine “Gazeliyyât-ı Sa'yî Çelebi” başlığını koymuştur. Gazellerinin başında “Ve Lehu”; bu da onun gibi, bu da öyle anlamına gelen “Ve Lehu Eyzan” gibi tabirler ve “Sa'yî” mahlasının yer aldığı görülmektedir.

Şair gazellerini aruzun en çok kullanılan *Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün* kalıbıyla yazmıştır. 45 şiirin 38'i bu kalıpla kaleme alınmıştır. Şairin manzumelerinde kullandığı aruz kalıbları ve kullanım oranlarının şeması şöyledir:

Sıra No	Veze	Manzume Adedi	Kullanım Oranı (%)
1	Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün	37	82,2
2	Fe' ilâtün Fe' ilâtün Fe' ilâtün Fe' ilün	4	8,8
3	Mefâ' ilün Mefâ' ilün Mefâ' ilün Mefâ' ilün	2	4,4
4	Mefâ' ilün Mefâ' ilün Fe' ulün	1	2,2

5	Mef' ülü Mefâ' îlü Mefâ' îlü Fe' ülü	1	2,2
	TOPLAM	45	

Gazeliyyât'taki 45 manzumenin ikisi sayfa kenarına yazılmıştır. Bu gazeller, aynı sayfada yazılı gazellerden birkaç kelime farklı yazılmış manzumelerdir. Sa'yî Çelebi gazellerini alfabetik bir şekilde sıralamıştır.

Şair, 45 gazelin otuz birinde redif kullanmıştır. *Gazeliyyât*'taki redifler incelendiğinde Sa'yî Çelebi'nin on beş gazelinde “şem', çeng, eyledi, bir gün” örneklerinde olduğu gibi bir kelimedden ya da kelime grubundan oluşan redifler kullandığı görülmüştür. Şair, dokuz gazelinde “-unda dur” örneğindeki gibi ek ve kelimedden meydana gelen rediflere yer vermiştir. Yedi gazelinde ise sadece ekten oluşan redif tercih etmiştir. Sa'yî Çelebi'nin en fazla kullandığı redifler “gelür” ve “eylemiş” kelimelerinden oluşan rediflerdir.

Eserdeki gazellerin beyit sayıları değişiklik göstermektedir. Şair en çok beş beyitten oluşan gazeller yazmayı tercih etmiştir. Bu nedenle de 45 gazelin 31'i beş beyit olarak kaleme alınmıştır. 9 gazel altı beyit şeklinde yazılmıştır. 2 gazelde de tercih edilen beyit sayısı sekiz olmuştur. 4, 7 ve 10 beyitten oluşan gazellere eserde birer kez yer verilmiştir.

Şair, 45 gazelin 32'sinde “ân, âr, âb” gibi revî harfinden önce uzun ünlülerden (â, î, û) birinin bulunduğu bir kafiye çeşidi olan mürdef kafiye tercih etmiştir. Mürdef kafiye kadar çok kullanmasa da şair, “â, k, ş” gibi tek ses benzerliğinden oluşan mücerred kafiye 10 gazelinde yer vermiştir. Şair üç gazelinde de kafiye-i müessese ile manzumelerini kaleme almıştır.

Muhteva özellikleri

Sa'yî Çelebi gazellerinde daha çok âşıkâne temalı şiirlere ağırlık vermiştir. Âşıkâne gazelerde aşkın verdiği mutluluk, ayrılık acısı, sevgilinin cefası, vefasızlığından yakınma, sevgiliye yalvarma, kavuşma isteği gibi duygular içli bir biçimde anlatılır (Dilçin, 2011: 84). Sa'yî Çelebi de âşıkâne gazellerinde daha çok sevgilinin kendisine vermiş olduğu eziyeti ya da sevgilisinden ayrı kaldığını ve bundan dolayı çektiği ızdırapları dile getirmiştir. Şair, bu ızdırabı da en çok “gam” kelimesi ve bu kelimeyle yaptığı tamlamalarla ifade etmiştir. Öyleki şairin sadece “gam” kelimesi ile kurduğu birçok tamlama bulunmaktadır. Bu tamlamalardan bazıları şöyledir: “*Deşt-i gam, bād-ı gam, şahra-yı gam, çeng-i gam, kadem-i gam-ḥân, belâ vü gam, cāy-ı gam, bezm-i gam, mülk-i gam, pūte-i gam, bāzār-ı gam, vādî-yi gam, zaḥm-ı gam, bend-i gam, kaşr-ı gam, dāğ-ı gam, ceyş-i gam, âteş-i gam, tūğ-ı gam, tūr-ı gam, def'-i gam, ḥūn-âb-ı gam, şerḥ-i gam, 'âşık-ı gamḥ' âre, cān-ı gamnāk, mızrāb-ı gam, tāc-ı gam, zāğ-ı gam, âḥir-i gam, meydān-ı gam...*”. 45 gazelin bulunduğu eserde otuzun üzerinde “gam” kelimesi ile ilgili tamlama kurulmuştur. Aşağıdaki beyitte şair, sevgilisinden ayrı kalmasının verdiği üzüntüyü gam rüzgârı olarak ifade etmiştir:

Sen niḥāl-i gülden ayrı bāğ-ı 'âlemde gönül

Qaldı bād-ı gamla berg-i bîdveş lertzân olup

(G. 3/3)

“Gönlüm, gülfidanı olan sevgilimden ayrı kaldı. Bir söğüt yaprağı gibi gam rüzgârında titredim.” Bir başka beyitte de şair, sevgilisinin verdiği cefayı gam okuna benzetmiştir:

Urdu gönca ol kaşî yâ kabza-i cevriñe kef

Üstüh'ân-ı cismümü tîr-i gâma eyler hedef

(G. 28/1)

“O yay kaşlı sevgili, elini cefa kabzasına götürdü. Benim bu kemikten vücudumu gam okuna hedef etti.” Sa'yî Çelebi, âşıkâne beyitlerinden birinde de sevgilinin verdiği eziyeti, çektirdiği cefayı anlatırken divan şiirinin en çok tercih edilen “gül ve bülbül” mazmununu kullanmıştır:

Ağlayayın bülbülâsâ ben gülüm nâlân olup

Sen cihân bâğumda gül ey gonca-leb handân olup (G. 4/1)

“Bülbül gibi sürekli aşk acısından inledim. Gonca dudaklı sevgilim ise bahçesinde gülüp eğlendi.” diyen şair, aynı beyitte kullandığı teşbih, tezat ve tenasüp sanatlarıyla mana zenginliği büyük, âşıkane mısralar kaleme almıştır.

Âşıkâne gazelerde şairler baktıkları her yerde sevgiliyi görürler, görmek isterler. Şairin sevgilisi yanında değilse, uzaktan da olsa onu göremiyorsa bu dünyada hiçbir şeyin önemi yoktur, onun için her yer anlamsızdır:

Neylesün ma' mûre-i dehri dil-i dîvâne çün

Sensizin 'âlem aña bir genci yoğ vîrân gelür (G. 10/4)

“Gönlü aşkından dolayı mecnun olmuş kişi mamur bir dünyayı neylesin. Sevgilisinin olmadığı bir âlem onun için viran bir yerden başka bir şey değildir.” Şairin sevgiliye duyduğu aşk o kadar büyüktür ki öldükten sonra bile sevgilisinden gelecek bir haberin onu ne kadar sevindireceğini dile getirmiştir:

Hâkimüñ her zerresi rakş ide mihr-i şevk ile

Kabrüme cânâ şabâ ger ilte peygâmuñ senüñ (G. 29/3)

“Ey sevgili! Eğer ben öldükten sonra sabah rüzgârı senden bana bir haber getirirse (öyle mutlu olurum ki) toprağımın her zerresi sana duyduğum arzuya raks eder.”

Sa'yî Çelebi gazellerinde çoğu şiiri âşıkâne olarak yazmışsa da onun rindâne beyitler de kaleme aldığı tespit edilmiştir. Dünya hayatından zevk almayı, toplum kurallarını, din ve şeriatın emir ve yasaklarını aşmayı daha çok yiyip içmeyi, eğlenceyi, içkiyi ve içki zevkini yoğun olarak ele alan gazellere rindâne gazel denir (Dilçin, 2011: 83). Çelebi'nin şiirlerinde rindâne beyitler oldukça fazladır. Hatta şair, zühdüğü bırakıp rindliği yol edindiğini beyitlerinde açıkça dile getirmiştir:

Hırka vü tâcın kodım zühdüñ hârâbât itdüm

Efser-i rindi urundım eylerüm terk-i külâh (G. 40/3)

“Zühdün hırka ve tâcını bıraktım, külâhı terk ettim. Rindliğin tâcını giyip meyhanenin yolunu tuttum.” Sa'yî bir beytinde de meyhane ortamındaki sohbetle değinmiş ve bu sohbetin devamını istemiştir:

Bu 'işret-hâne-i dehr içre Sa'yî

Müdâmî şırma eyle şöhet-i hâş (G. 25/5)

“Ey şaraba düşkün kimse! Sohbet etmeye devam et, durma. Sa'yî bu meyhane âleminin içindedir.” Şair bir başka beytinde de yine meyhane muhabbetine değinmiştir. Onu sarhoş edenin içki olmadığını, asıl meyhane meclisinin muhabbetinin gönlünü mest ettiğini dile getirmiştir:

Cür' a-i cām-ı muhabetden tarab-sāz oldu dil

Sanma ey sâkî anı mest-i mey-i engürdür (G. 12/4)

“Ey sâkî, gönül muhabbet kadehinden bir yudum içince coştı. Sanma ki şarap içince mest oldu.”

Sa'yî Çelebi'nin bazı şiirlerinde şûhane tarzda söylenmiş beyitler tespit edilmiştir. Kadını ve kadının güzelliğini anlatan, aşkın maddi ve manevi zevklerini konu edinen zarif, nükteli söyleyişe şûhane gazel denilmiştir (Dilçin, 2011: 83). Şair, gazellerinde sevgilisinden ayrı olmanın ızdırabını anlatırken onun güzelliğini betimleyerek bu güzelliğe kavuşamamayı da acısına eklemiştir:

Hâle içre meh degül güzîn-i âyîne mişâl

Seyre çıkdun gice 'arz itdi ruhuñ 'aks-i cemâl (G. 31/1)

“Işık halkası içerisindeki güzellik ay değil sevgili, senin yansımandır. Gece sen seyre çıkınca yanaklarımın güzelliği âleme aksetti.” Şairin sevgilinin güzelliğini anlatması için her şey bir sebeptir. Bu bazen bir küpe bile olabilir:

Güşvâruñ zülfün altından görünür mihrveş

Her seher anuñçün olur revnağ-ı ahter şikest (G. 5/3)

“Ey sevgili! Küpen zülflerin altından bir güneş gibi parlıyor. O güzelliğin görülebilmesi için her seher vakti yıldızlar kaybolur, âlem aydınlanır.”

Şairler buldukları toplumun birer aynasıdır. Şiirlerinde aşk, sevgili, eğlence, kahramanlık gibi konuları işlemelerine rağmen halk arasında yaygın inanışları, eğilimleri, toplumsal, geleneksel öğeleri de manzumelerine yansıtırlar. Sa'yî Çelebi de aşağıdaki beyitinde halk arasında yaygın olan yaraya pirinç ezip basmak uygulamasını şiirinde kullanmıştır:

Şü'le-i âh-ı derûnun zâhir itse tañ degül

Şubhuñ ey meh dâğ-ı mihrüñ cânına erz komuş (G. 19/5)

“Yüreğimin âh ateşi ortaya çıksa (zannetme) bu tan değildir. Ey ay! Sabah, güneşin yarasına pirinç koymuş.” Beyitte geçen “erz” kelimesi “pirinç, darı” manasındadır. Darı, ilaç anlamına da gelmektedir ve bazı şairler bu kelimeyi panzehir anlamında da kullanmışlardır (Şentürk, 2019: 51). Sa'yî Çelebi de bu beyitte sevgilinin yarasına darı, konulduğunu ifade etmiştir.

Mezar taşları; ölünün adının, doğum ve ölüm tarihinin, mesleğinin yazıldığı taşlardır. Bu bilgilerin yanı sıra bazen de mezar taşlarına özlü sözler, şiir, hadis ya da ayet de yazılabilir. Sa'yî Çelebi, mezar taşına yazı yazma geleneğini aşağıdaki mısralarına taşımış, ölüm nedeni olan sevgilinin verdiği cefanın mezar taşına dostu tarafından yazdırılmasını istemiştir:

Dost oldur baña öldükde mezârüm taşuna

Yazdura şerh-i gamumla dil-berâ nâmuñ senün (G. 29/5)

“Ey Sevgili! Gerçek dost odur ki öldüğümde mezar taşıma beni kahreden üzüntümü açıklayarak senin namını yazdırsın.” Bir başka beyitte de şair, devrindeki bir meslek uygulamasını şiirine taşımıştır:

Nakkaş-ı kazâ mihir degül gelse çarha

Nakş itmege zer ezdi bu deyr-âhen içre (G. 41/7)

“Kaza nakkaşı gökyüzüne gelse gördüğü güneş değildir; o, bu sabır dünyasının içinde nakş edebilmek için altın ezmiştir.” Bu beyitte şair, “zer ezmek” ifadesini kullanmıştır. Altın ezmek sabır isteyen zahmetli bir iştir. Sağ elin orta parmağıyla altın hamur haline gelinceye kadar ezilir (Derman, 1989: 537). Şair Osmanlıdaki hem altın ezme işine hem de bu işin gerektirdiği sabıra mısralarında yer vermiştir.

Divan şiirinde birçok ilme ait terimler mısralarda yer bulmuştur. Bu ilimlerin en başında gelenlerinden biri de musikidir. Müzik aletleri divan şairleri tarafından manzumelerinin vazgeçilmez bir ögesi olduğu gibi Sa'yî Çelebi'nin gazellerinde de müzik aletleri yerini almıştır. Şair; tef, ud, ney, saz, çeng, tanbur gibi müzik aletlerini genellikle teşbih unsuru olarak kullanmıştır:

Nâle-i sinem tarab-sâz olmağa mânend-i 'ûd

Güş-mâl-ı çeng-i miñnetkârımı zâr cylemiş (G. 21/5)

“İnleyen göğsüm ud gibi neşelenmeye başlayacakken kederimi hatırlatan çeng beni ağlattı.” Şair, bu beyitte mızraplı çalgılardan olan ud ve çeng aletine yer vermiştir. Çeng, iki kat olduğu için divan şiirinde gam, hicran ve aşk ıstırabından beli bükülmüş âşığa benzetilmiştir (Canım, 2016: 55). Şair beyitte çekmiş olduğu acılardan dolayı kendini çeng gibi iki büküm olarak nitelendirmiştir.

Sa'yî'nin göğsünü dövmek ifadesi için “def”i, inlemek ifadesi için de “ney” kelimesini beytlerinde sıklıkla kullandığı görülmüştür:

Def gibi sinem döğüp âh itmeyince olmadum

Nâyveş halk-ı cihân içre müşârün-bi'l-benân (G. 36/3)

“Tef gibi göğsümü döğüp âh itmeyince ney gibi ne kadar inlesem de halk içinde parmakla gösterilen birisi olamadım.” diyen şair, “tef” ve “ney” kelimeleri ile teşbih yapmıştır.

Hayal ettiği şeyleri resme aktaran kişiye nakkaş denir. Divan şiirinde de şair, sevgilisinin hayalini gözüne ve gönlüne nakş eden bir nakkaştır (Yılmaz, 2014: 16). Sa'yî Çelebi gazellerinde sevgilinin kaş, gözü, kirpikleri, saç, yüzündeki benleri ile onu nakşetmiştir.

Şairin gazellerinin çoğunluğunu onun hayal dünyasındaki sevgilisini beytlerinde tasvir etmesi oluşturmaktadır. Bu beyitlerden birisini sevgilinin zülüfü ile Hoten ahularının nefesi arasında kurulan ilişki de görmektedir:

Aldı heves-i zülfün ile nâfe kalender

Bir kat deriye sarılı kaldı Hoten içre (G. 41/4)

“Ey sevgili! Kalender, saçlarının hevesiyle güzel koku aldı. O koku ki Hoten'deki ahunun derisinin içinde sarılı kaldı.” Nâfe, ahuların göbeğinde biriken donmuş pıhtı halindeki maddedir. Rengi siyah olan nâfe miskin ham maddesidir. Ahuların Hoten bölgesinde sürü halinde bulunması Hoten ile nâfe arasında ilgi kurulmasına neden olmuştur. Nâfenin siyah renkte olması ve güzel kokusu da sevgilinin yüzüne sarkan güzel kokulu saçın zülüfle ilişkilendirilmesini sağlamıştır (Taşağıl, 1998: 253). Sa'yî Çelebi bu beyitle renk ve koku bağlamında aralarında ilişki bulunan kelimelere yer vermiştir.

Sa'yî Çelebi, bir başka beyitte de sevgilinin suretini gönül dünyasında nakş etmeye devam eder. Şairin bu nakışta kullandığı iğne onun kanlı kirpikleridir:

Deyr-i dilde nakş-ı hüsni-yâri taşvîr itmege

Eyledüm müjgân-ı hün-âlûd çeşmüm kııl kalem (G. 33/2)

“Gönül dünyamda yâri tasvir etmek için kan bulaşmış kirpikleri kalem eyledim.”

Sonuç

Kanuni Sultan Süleyman devrinin hattatlarından olan, bir dönem kadılık görevinde bulunan ve erken yaşta hayata gözlerini yuman Memikzâde Ramazan Sa'yî Çelebi'nin 45 gazeli tarafımızca günümüz Türkçesine çevrilmiş ve şiirleri üzerinde incelemelerde bulunulmuştur.

16. yüzyıl şairlerinin genellikle tercih ettiği aşıkâne, rindâne, şühâne temalı gazeller Sa'yî Çelebi tarafından da kaleme alınmıştır. Şair bu temalı şiirlerinde hat sanatına ait kelime ve kavramlardan oluşturulan mazmunlara beyitlerinde çok fazla yer vermemiştir. Gazelerde hattatlığa ait mazmunların kalem, hat, elif, mühr, gubârî gibi kelimelerle sınırlı kaldığı görülmüştür.

Bu dönemde şairlerin çoğu millî unsurları şiirlerinde kullanmışlardır. Bu unsurlar içerisinde yer alan deyimler Sa'yî Çelebi'nin de şiirlerini süslediği beyitlerinden yola çıkılarak değerlendirilmiştir. Şairin nazire geleneğine de uyduğu görülmüş ve dönemin padişahı olan Kanuni Sultan Süleyman'ın şiirine yazdığı nazirenin tamamına *Gazeliyyâtı*'nın içerisinde yer verdiği tespit edilmiştir.

Şair, mesleği ile ilgili mazmunlara şiirinde pek yer vermese de gazellerinde farklı alanlara ait terimler bulunmaktadır. O; hayal dünyasında canlandırdığı sevgilisinin suretini mısralarında nakş ederken musikiye ait kelime ve kavramlara, ceylanların nâfelerine, günlük hayatta kullanılan halk ilaçlarına değinmiştir. Sevgilisinden gördüğü eza ve cefayı anlatırken mezar taşına yazılacak söze, kabrindeki toprağa bile dizelerinde yer vermiştir.

Sa'yî Çelebi, tezkire yazarlarının da ifade ettiği gibi döneminin iyi şairlerindedir. O; kullandığı sanatlar, kelime ve kavramlarla gazellerine mana derinliği kazandırmıştır. Beyitlerinde zühtlüğü bıraktığını ve aşkı, şarabı, rindliği tercih ettiğini belirten şairin elimizde bulunan az sayıdaki gazeliyle dönemin divan şiirine katkıda bulunduğu görülmüştür.

Gazeliyyât-ı Sa'yî Çelebî

1⁵.

Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün

- 1 Almağa⁶ âh oğların kıddüm kemân oldı bana
Kavs-i menzilgâhı göklerde nişân oldı baña
- 2 Hırmen-i şabrum kıyup ber-bâd kıldı hâşılum
Berğ-i mihnetden dirîğâ çok zemân oldı baña

⁵ vr. 49b

⁶ Aşık Çelebi Tezkiresi'nde “atmağa” olarak geçiyor (Kılıç, 2010: 992).

- 3 Deşt-i gamda mihr-i ' ışkuñla seng-i sūzānken
Āfitābum ebr-i firķat sāyebān oldu baña
- 4 Hırķa vü tācın ķodum zūhdi hārābāt itdüm
Şol zemān kim himmet-i pīr-i muġān oldu baña
- 5 Kānlu yaşumla müzeyyen eyledüm tezyīn için
Her biri Sa' yī nihāl-i ergūvān oldu bana

2.

Fā' ilātün Fā' ilātün Fā' ilātün Fā' ilün

- 1 Görđi kim eţfāl-i eşküm hānesin eyler hārāb
Āşiyān-ı dīdemi terk itdi uçdı murġ-ı h'āb
- 2 Döne döne inleyüp küllābveş döksem gerek
Pāyine sen serv-i ķaddūn yaşumı mānend-i āb
- 3 Girye eyler gökde āhum işidüp her bir felek
Gözleri yaşıdūr aķan şanmañuz anı şihāb
- 4 Bir mūnaķķaş āsmānı hāymedür ey şeh-i felek
Tāķdı āh-ı āteşinim yir yirin şanmañ tınāb
- 5 Tāb-ı bütđen la' l-i dilberde görenler ile
Şanurlar cām-ı şarāb üstünde ey Sa' yī hābāb

3.

Fā' ilātün Fā' ilātün Fā' ilātün Fā' ilün

- 1 Başum üzre berķ-i āh-ı āteşin raķşān olup
Gözlerümden aķdı yaşum her taraf bārān olup
- 2 Ğarķa virdi günbed-i gerdüni mānend-i hābāb
Eşkümüñ her ķaķresi zencir-i bī-pāyān olup
- 3 Sen nihāl-i gülden ayru bāġ-ı ' ālemde gönül
Kaldı bād-ı gamla berg-i bīdveş lertzān olup

- 4 Hâsretünle şîr-i diller ey gâzâl-ı misk-i çîn
Kaldılar şahrâ-yı gâmda hâkla yeksân olup
- 5 Rişte-i câmı düşelden Sa'yî'nün çeng-i gâma
Egleşür her üstüh'ânı nâyveş nâlân olup

4.

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

- 1 Ağlayaym bülbülâsâ ben gülüm nâlân olup
Sen cihân bâğumda gül ey gönca-leb hândân olup
- 2 Ayda bir kez görmez oldum yüzüni ey mâh-rû
Gün gibi hercâyî olduñ âfet-i devrân olup
- 3 Götürdüñ hâkdan bin zerre-i ey âfitâb
Bir gice başşañ kâdem gâm-hâneme mihmân olup
- 4 Niçe bir deşt-i belâ vü gâmda ey Leyl-i hürâm
Velehû hayrân gezer Mecnûn-ı ser-gerdân olup
- 5 Cây-ı gâmdur Sa'yîyâ bu hângâh-ı âb u gül
'Âlemü'l-helâka düş abdâlveş 'uryân olup

5⁷.**Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün**

- 1 Her ne deñlü itse mir'ât-ı dili dilber şikest
'Aks-i ruhsârinsa anuñ mazhar oldu her şikest
- 2 Bezm-i gâmda câm-ı dîdemden aqar tırmaz yaşum
Telh olucaq şîşe beñzer şarâb eyler şikest⁸
- 3 Güşvâruñ zülfün altından görünür mihrveş
Her seher anuñcün olur revnaq-ı aqter şikest

⁷ vr. 50a
⁸ "şikest" redifi bu mısradaki yazılmamıştır.

4 Kâdrin artur sözlerin cānâ şumm ' aşıklarun
Eksik olur kıymeti olcağız güher-şikest

5 H'ân-ı vaşlın istemekden Sa'yî leylî döşek
Kāse-i Mecnūn gibi olsun sifâl-i ser-şikest

6.

Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün

1 Şâh-ı ' aşkum dūd-ı âteşnâkdur başumda tâc
Mülk-i ğamdan tîğ-i nâr-ı âhla aldum hjarâc

2 Çeşm-i ħunbârumla cism-i pür-fikârum dir gören
Buña cerrâh-ı eceldür eyleyen ancağ ilâc

3 Püte-i ğamda eger cānuñ eritmezseñ dilâ
Kāse-i ser-seng miñnet birle mânend-i zücâc

4 Sâkiyâ şun sâğarı bu devr içinde sanmadan
Nağd-i kalbün bulmaya bâzâr-ı ' aşğ içre revâc

5 Âb-ı ħasret dîdede başda hevâ-yı nâr-ı şevk
Sa'yî'nün ħâki meger bunlarla bulmuşdur revâc

7.

Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün

1 Münşî-i ħudret berât-ı cenge tuğrâ-yı ' ıyd
Çekmese olmazdı ħaşuñ ħirre-i ħarrâ-yı ' ıyd

2 Eşkümü sağğâ müjem cârub idersem seyrider
Dâmen-i yâri ħubâr-âlūd ider şahrâ-yı ' ıyd

3 Ķan bulaşdırdı beni ħurbân idüp ol ħaşı ya
Dest-i ħün-âlūdun anuñ şanmañuz ħinnâ-yı ' ıyd

4 Rüzeden nūr-ı başar gitdi bugün ' âlem meğer
Sâğar-ı ħitî-nümâdan görünse ferdâ-yı ' ıyd

- 5 Rûze-i hicrânla cismüm ser-â-ser kıanlı dâğ
Sa' yîyâ gören beni giymiş şanur dîbâ-yı 'ıyd

8°.

Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün

- 1 Şubha dek yummaz gözün her şeb olup bîdâr-ı çarh
Şöyle beñzer kim sever bir mihri yok dildâr-ı çarh
- 2 Tîrûñün irişdüğü şükrânesi nehcîrûñe
Nağd-i cân îşâr iderken urdı bir miqdâr-ı çarh
- 3 Tîr-i âhum urduğı peykânıdır şanmañ şihâb
Acısından çekdi atdı sîneden nâ-çâr çarh
- 4 Tîğ-i âhum berķveş eksik degüldür başına
Gök demürden eylese miğfer n'ola tekrâr-ı çarh
- 5 Her giyâhın kabrimüñ eşkiyle nemnâk eyledi
Akıdır her dem gözünden eşk-i güher-bâr-ı çarh
- 6 Çenber itdi kıadd-i bî-gam akıdup gözden yaşum
Şanasın âb-ı revâne düzdi bir neccâr-ı çarh
- 7 Ğam şebinde necm-i tâbânı anuñ göz yaşıdır
Eyleyeydin Sa' yî'yi dil-ħaste-i bîmâr-ı çarh

9.

Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün

- 1 Yoluña şunlar ki 'ömrüm hânümânlar döktiler
Ğam metâ' in aldılar nağd-i revânlar döktiler
- 2 İtlerüñ meyl eylesün diyü ten-i fersüdeler
Geldiler küyuñda yir yir üstüñ'ânlar döktiler
- 3 Nüş-i cân anlara kim 'ışkuñ meyinden mest olup

Dide cāmundan şerāb-ı ergüvānlar döktiler

4 Sīm-i eşküm naqd-i cānum gibi şaklarken gönül

Yoluña anı bu çeşm-i hūn-feşānlar döktiler

5 Şanmañuz na' l u elifler sinemūñ meydānına

Leşker-i hicrān gelüp tır-i kemānlar döktiler

6 Almağa Sa' yī gibi bāzār-ı gāmda derdini

Niçeler naqd-i hayāt-ı cāvidānlar döktiler

10.¹⁰

Fā' ilātūn Fā' ilātūn Fā' ilātūn Fā' ilūn

1 Zaħm-ı çeşm-i hūn-feşānumdan anuñçün kan gelür

Kim aña her dem hadeng-i firkat-i cānān gelür

2 Çeng-i gām bir gūş-māl itmiş ezel bezminde kim

Rişte-i cān-ı hazīnemden henüz efgān gelür

3 Şafha-i sinemde cānā her zemān pürkār-ı dil

Nokta-i dağ gām-ı ' ışk üzere ser-gerdān gelür

4 Neylesün ma' müre-i dehri dil-i dīvāne çün

Sensizin ' ālem aña bir genci yok vīrān gelür

5 Menzil-i maşsūda irmek isteyenler her kadem

Gird-bādāsā belā deştinde ser-gerdān gelür

6 Hāk-i Sa' yī' den yaña itmiş güzzer beñzer nesim

Kim niye andan meşām-ı dehre büy-ı cān gelür

11.

Fā' ilātūn Fā' ilātūn Fā' ilātūn Fā' ilūn

1 Sīne-i şad-çāke dilden anuñ için kan gelür

Kim aña her dem hadeñg-i guşsa-i devrān gelür

¹⁰ vr. 50b-51a

- 2 Merhem-i rāhat yüzün görmez kıılır bīmār u zār
Bir gönül kim aña her dem ḥasret-i ḥırmān gelür
- 3 Şanma vādī-yi ğam-ı ı ışık içre ey Leylī-ḥırmām
Bir daḥī bencileyin Mecnūn-ı ser-gerdān gelür
- 4 Baĝa varsam sensiz ey gül her yiri bir berg-i sebz
Kesmege naḥl-i ḥayātum erre-i ḥicrān gelür
- 5 Rastī şol serv-i ḳadsin sen ki her dem pāyüñe
Her ṭarafdan cūy-ı eşk-i dīde-i giryān gelür
- 6 N'ola bir pāyānı yok baḥr olsa eşküm Sa' yiyā
Niçe demdür anda seyl-i vādī-i hicrān gelür

12.¹¹**Fā' ilātün Fā' ilātün Fā' ilātün Fā' ilün**

- 1 Şol zemāndan kim gözüm mihr-i ruḥūñdan dūrdur
Ey meh-i bed-mihr o demden nūrdan mehcūrdur
- 2 Dāĝdār-ı āteş-i derd ol yūri var lāle-vār
Naḳş-ı ḥāl ı arız-ı cānān gözümnden dūrdur
- 3 Bezm-i ğamda gūş-māl-i çeng-i mihnetden gönül
İñleşe şanur işiden nāle-i ṭanbūrdur
- 4 Cür' a-i cām-ı muḥabbetden ṭarab-sāz oldu dil
Şanma ey sākī anı mest-i mey-i engūrdur
- 5 Sa' yī'ye sākī yetiş bir cām-ı ı işret şun ki ol
Sāgar-ı endüh-ı revāndan ḳatı maḥmūrdur

13.

Fā' ilātün Fā' ilātün Fā' ilātün Fā' ilün¹¹ vr. 51a-51b

- 1 Bir gâzel kim vaşf-ı hâtt-ı la' l-i mey-günüñdadur
Hırz-ı câñdur dilde ol bu ben du' â-güyuñdadur
- 2 Levh-i ' aql-ı ' âşıkâ çekmek diler hâtt-ı cünûn
Noktalar kim misk-i terden şafha-i rüyuñdadur
- 3 Bir ayağ üzre tırup şâbit kademlik gösterür
Serve beñzer kim hevâ-yı kadd-i dil-cüyuñdadur
- 4 Kad hamîde muştarib çevgân-ı zülfün gibi dil
Güviyâ fikr-i müselsel ' anberin ger bendedür
- 5 Sa' yî' yi cânâ hevâ-yı pây-ı büsuñ hâk idüp
Yıllar olmuşdur düşüp râh-ı ser-i küyuñdadur

14¹².

Fe' ilâtün Fe' ilâtün Fe' ilâtün Fe' ilün

- 1 Sağ isen ol ço beni ey dil-i bîmârum var
Ger olursam baña çeşmüm gibi ağlarum var
- 2 Hacl eyler seni nâzıyla hırâmı yârün
Şakın ey serv dime bir dağı refârum var
- 3 Gam beni şöyle za' if eyledi kim dildâre
Tâkatüm yok dimege bir iki güftârum var
- 4 La' le dönse yaşumun rengi n'ola ' aksinden
Dîdede çünkü hayâl-i leb-i dildârum var
- 5 Nice hoş dil olayın Sa' yî belâ küncünde
Pister-i gamda yatur bir dil-i bîmârum var

¹² Varak 51b'de sayfa kenarına yazılan gazelle bu gazel aynıdır. Gazellerde 2, 3 ve 4. beyitlerin sıralaması farklıdır. Ayrıca 3. beyitin 1. mısrasında geçen "şöyle" kelimesi sayfa kenarındaki gazelin 3. beyitinde "mahv" olarak geçmektedir.

15.¹³**Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün**

- 1 Bâd idenler zülfünü hâlüm perîşân itdiler
La'l-i mey-günüñ içenler yaşımı kan itdiler
- 2 Vaşf idenler şem' -i ruhsâr-ı cihân-efrûzuñı
Gönlümi pervâneveş ' ışkunla süzân itdiler
- 3 Dürr-i dendânuñ alup ağılatalar şol deñlü kim
Yaşımı ey gevher-i yekdâna ' ummân itdiler
- 4 Bildiler sensin cihânda künc-i maşşûdum benim
Yağdılar dil hânesin ' ışkuñla vîrân itdiler
- 5 Anca bilün yâd idüp cânâ idenler kıyl u kâl
Müydan her dem beni nâlân u giryân itdiler
- 6 Âfitâbum ğam şebinde mihr-i ruhsârüñ añup
Yaşumuñ her kaçresin bir necm-i tâbân itdiler
- 7 Âh kim vaşf eyleyüp zülf ü zenağhdânuñ senüñ
Gönlümi ol dem esîr ü bend-i zindân itdiler
- 8 Kâmetüñ añup cihân bağında ben âzâdeni
Sâyeveş ey serv-kağd hâkiyle yeksân itdiler
- 9 ' Uğde-i zülf-i ' abîrâsâ ki dil na'l-bedler
' Âlemün müşkillerin heb baña âsân itdiler
- 10 Her kişi ruhsâr-ı âteş tâbuñı medğ eyleyüp
Nâr-ı âhın Sa'yî'nüñ cânâ firûzân itdiler

16.

Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün

- 1 Bâğ-ı dehre lâleveş dağıyla gelmiş ' âşıkız
Mâ'il-i ' ışkuz belâ oduna yansağ lâyıķız

¹³ vr. 51b-52a

- 2 Sâgar olaldan sifâl-i ten sebû olalı ten
Mest-i 'ışkuz zâhidâ şanma bizi kim ayıkız
- 3 Sîneler çâk eyleyüp izhâr-ı 'ışk eşkine tañ
Şubhveş mihrüñle çün yüzi ağ alnı açukız
- 4 Şoñradan geçdi belâ zincîri Mecnûn boynına
Bend-i ğamda ey şaçı Leylî biz andan sâbıkız
- 5 Üstüh'ân-ı cismimüzdür nerdübân-ı kaşr-ı ğam
Pâye-i 'ışk içre biz Sa'yî büñend-i fâ'ikiz

17.¹⁴

Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün

- 1 Sâlik-i râh-ı ħarâbât olmayınca pîrimüz
Olmadı ser-menzil kûy-ı fenâda seyrimüz
- 2 Püte-i miñnetde nağd-i ħalbini şâf itdi dil
Cevher-i mihr u muħabbet olalı iksîrimüz
- 3 Pehlivân-ı 'arşa-i 'ışkuz ki aldıħ 'âlemi
'Âķıbet ħâr-ı ta'alluħ oldu dâmen kibrimüz
- 4 Düşdi vâdî-yi belâ-yı 'ışka dil dîvâne-var
Sa'yîyâ sevdâ-yı zülfi-yâr olup zencirimüz

18.

Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün

- 1 Deşt-i ğamda derd ile âh itdügünce her nefes
Od çıkup eflâke yir yir tutuşur mânend-i ħas
- 2 Kârbân-ı 'ışķıla geldüm fenâ şehrine bene
Alemler tutsa figânım n'ola mânend-i ceres

¹⁴ vr. 52a-52b

- 3 Başumuz meydân-ı mihr-i yârda gâltân iken
Urmamuşdı gûy-i ' ışka kimse çevgân-ı heves
- 4 Şah-bâz-ı evc-i istignâ olaldan murğ-ı dil
' Arşa-i ' âlemde gelmez baña ' anķâlar meges
- 5 Sa' yiyâ bir gün hümâ-yı vaşl ola diyu şikâr
Üstüh'ân-ı cismümi itdim müşebbek bir kâfes

19.

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

- 1 Raĥne kim dil kaşırına zaĥm-ı ġam-ı dil-ber kômıř
Rûy-ı yâri çeşm-i cân görsün diyü manzar kômıř
- 2 Dâġ-ı ġam şanur görenler taĥtasında şinemün
Naķd-i cânım almaġa şarraf-ı miĥnet zer kômıř
- 3 Ĥavf idüp tûġ-i şu'â' -ı nâr-ı âhumdan benüm
Çarĥ kat kat gök demürden başına miġfer kômıř
- 4 Ten ĥiřârın ceys-i ġam olup ĥâyâl-i zülf-i yâr
Burc-ı dilde bir livâ-yı ejdehâ-peyker kômıř
- 5 Şû'le-i âh-ı derûnun zâhir itse tañ degül
Şubĥuñ ey meh dâġ-ı mihrün cânına erz kômıř
- 6 Ger řorarsañ Sa' yî'yi cânâ marîzî ' ışk olup
Pister-i ġamda belâ bâlîni ser üzre kômıř

20.¹⁵**Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün**

- 1 Cân ile varan şu kim yoluñda şişâr eylemiş
Kendüyi râh-ı muĥabbetde sebük-bâr eylemiş
- 2 Murġ-ı cânı dâne-i ĥâlün ĥevâsı ey hümâ
Çeng-i şâhîn ġam-ı ' ışka giriftâr eylemiş

¹⁵ vr. 52b-53a

- 3 Neylesün gülşen temâşâsın gönül çün derd añun
Sînesin dâğ-ı ğam-ı ' ışkıyla gülzâr eylemiş
- 4 Tûtî-i cân eylemez âyine-i dehre nazar
Bilemez üstâd-ı ' ışk aña ne güftâr eylemiş
- 5 Şavt-ı rûh-efzâyına muṭrib meger kim sâzına
Rište-i cân-ı hazîn-i Sa' yî'den târ eylemiş

21.

Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün

- 1 Dâğ-ı ḥasretlerle şol kim sîne gülzâr eylemiş
Bülbülâsâ ḥâr-ı ğamkârun anuñ zâr eylemiş
- 2 Dil düşüp câm-ı şarâb-ı ' ışk ile mânend-i çeng
Kendüsi ber-pây-ı sermeste hevâdâr eylemiş
- 3 Nokta-i dâğ-ı muḥabbet ḳomağa dil levḫine
Ol perî ḥaṭṭın ruḫı devrinde pürkâr eylemiş
- 4 Erganünâsâ cihân deyrinde olmuş nâle-sâz
Ey şanem sevdâ-yı zülfün her ki zünnâr eylemiş
- 5 Nâle-i sînem ṭarab-sâz olmağa mânend-i ' üd
Güş-mâl-ı çeng-i miḥnetkârumı zâr eylemiş
- 6 Gösterüp mir'at-ı ruhsârında ol meh la' lini
Sa' yî'yi bir tûtî-yi güyâ-yı esrâr eylemiş

22.

Mefâ' ilün Mefâ' ilün Mefâ' ilün Mefâ' ilün

- 1 Fenâ gülzârıdır ' âlem bahârından ḥazân ḳalmış
Meh-i nev şanma uçmış ' andelîb-i âşiyân ḳalmış
- 2 Çıḳaldan ḥâl şibr u tāk-ı ebrûña degül zülfün
Kemend-i ' anberâsâsıyla miskîn risemân ḳalmış

- 3 Aña meşşâta-i kudret-şikest irgürdi beñzer kim
Bugün âyîneye baqđım hemân bir üstüñ'ân qalmış
- 4 Sır-ı teslîmi niçün qomayam hâk-i râhına
Tariğ ehli fenâ bezminde bir pîr-i muğân qalmış
- 5 Ten-i Sa' yî qatı pejmürdedür vir âb-ı la' lûnden
O miskîn-i hâkdan ğamda şöyle nâ-tüvân qalmış

23.¹⁶**Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün**

- 1 Cismümi hâk ister iden nâr-ı hicr-i yârmış
Yile viren hâkümi bir âh-ı âteş-bârmış
- 2 Bağrumı her dem şurâhîveş tolu kân itmeyen
Beñzer ey dil ârzü-yı şoğbet-i yâr eylemiş
- 3 Düşüren dâm-ı belâya âh kim dil murğunu
Dâne-i hâl-i siyâh zülf-i 'anber-bârmış
- 4 'Andelîb-i dil n'ola âh itse bâğ-ı dehrde
Kim bu gülşenden naşîb aña belâ-yı hârmış
- 5 Bezm-i 'uşşâkķı nevâ-yı âhı tıtdı Sa' yî'nün
Rişte-i cânı belâ-sâz yine evtâr eylemiş

24.

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

- 1 Her ne dil kim 'azm-ı râh-ı küy-ı dildâr eylemiş
Bu fenâ deştinde kendün yâr refâtâr eylemiş
- 2 N'ola inlerse gönül çün nefis-i pür zâr-ı belâ
Nâyveş bezm-i muğabbetde anı zâr eylemiş

- 3 Levha-i cāna koyan dāğ-ı muhabbet noktasın
Bu dil-i ser-geştemi mānend-i pürkār eylemiş
- 4 'Işk-ı cāmın nūş idüp deyr-i muhabbetde gönül
Bir şanem-zülfün miyān-ı cāne zünnār eylemiş
- 5 Nağd-i kalbin şāf iden ğam pūtesinde Sa' yī
Kīmiyā-yı 'ışk-ı dildāre talebkār eylemiş

25.

Mefā' ilün Mefā' ilün Fe' ulün

- 1 Olalıdan ger iş'ār içre ğavvāş
Çı kardum dürlü dürlü gevher-i hāş
- 2 Baña 'aksine yüz gösterdüğü çün
Yaşumdan oldı ketm-i gözgüsi pāş
- 3 Muħakkağdur ğubār-ı haṭ lebünde
Yazupdur hātem-i la' l üzre İhlāş
- 4 Şafağ mey nuḡl encüm zühre muṭrib
Tutar def mihr ü meh çarḡ oldı raḡkāş
- 5 Bu 'işret-hāne-i dehr içre Sa' yī
Müdāmī ṭurma eyle şoḡbet-i hāş

26¹⁷.

Fā' ilātün Fā' ilātün Fā' ilātün Fā' ilün

- 1 Ayrı lup dildārdan düşdi meger hicrāne şem'
Yandı yağıldı anuñ çün āteş-i sūzāne şem'
- 2 N'ola 'ışkuñ tābnāk itse derün-ı sinemi
Şu' le virür yansa ey meh hāne-i virāna şem'
- 3 Gün yüzün göster baña ğamdan hālāş olsun gönül
Zulmet-i şeb def' olur ey meh ne dem kim yana şem'

¹⁷ vr. 54a

- 4 ' İşka dil yaqub iletsün her ħarâbât ehline
Çün bilürsün gönderürler meclis-i yârâna şem'
- 5 Ey kamer-i ruĥ ki řaĥın eşkle âhumdan benüm
Söylenür duymaz bilirsün bād ile bārâna şem'
- 6 Câme-i sîmîn giyüp zer-tâc u miskîn tüĝ ile
Bezm-i ehl-i ' işka varsa yaruşur şâhâne şem'
- 7 Yanmaĝa süz-ı güdâzın âteş-i ĝamdan gelür
Her gice tâ şubĥ olunca meclis-i cânâna şem'
- 8 Şol kadar yandı yağıldı tâ ki Sa' yî dün gice
Bir nefes diñlenmedi irince dek pâyâna şem'

27.

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

- 1 Pister-i ĝam eyledi za' fıyla yirüm derd-i dâĝ
Bir daĥı ben ĥasta yâ Rab olmıyor olmamı řâĝ
- 2 Tolanur pervâne diller türbetüm fânüs var
Ķabrüme ħandîl-i mihrün olalı ey meh çerâĝ
- 3 Âĥ gibi muşribüm var ĝam gibi yâr-i ħadîm
Meskenüm olsa yir ider güşe-i emn [ü] ferâĝ
- 4 Üstüh'ân-ı küşte-i tîĝ-i ĝam olup tu' mesi
Ķan bulaşdı aĝzuma sürĥ eyledi minħâr-ı zâĝ
- 5 Gülşene baĥr-i sirişkin ideli çeşmüm revân
Pençe-i mercâna döndi Sa' yî pây-i kebk-i bâĝ

28.¹⁸

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

- 1 Urdu gönca ol kaçış yâ kabza-i cevriye kef
Üstühân-ı cismümi tîr-i gama eyler hedef
- 2 Ey dişi lü'lü' hayâl-i dürr-i dendânuñ gözüm
Hıfz ider kaç rım eşkinde mânend-i şadef
- 3 Görüben la'l-i güher-zâ ki harîdâr olmışam
Nağd-i eşk-i hün-feşânum eyleyüp sînemi leff
- 4 Karşuña gögsün döğüp zer gösterelden ey kamer
Meclis olmaz kim tabançe-i sîmin devründe def
- 5 H'âb-ı düzdin men' için Sa'yî seni¹⁹
Tîğ ile müjgânlarum râh-ı nazarda tutdı şaf

29.

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

- 1 Ey gönül def -i gam-ı eyyâmise kâmuñ senüñ
Düşmesün elden Cemâsâ câm-ı gül-fâmuñ senüñ
- 2 Dâne-çîn-i geşt-i zâr-ı sihr olup ey murğ-ı dil
Key şağın kayd-ı ta'alluğ olmasun dâmuñ senüñ
- 3 Hâkimüñ her zerresi rakş ide mihr-i şevk ile
Kabrüme cânâ şabâ ger ilte peygâmuñ senüñ
- 4 Bezm-i devr içre bana kıan yutdurursan ey felek
Tobtoļu hün-âb-ı gamdur varsa eşküñ senüñ
- 5 Dost oldur baña öldükde mezârum taşuna
Yazdura şerh-i gamumla dil-berâ nâmuñ senüñ

¹⁸ vr. 54a-54b

¹⁹ Mısrada kelime eksikliği olduğu için mısranın vezni kusurludur.

- 6 Cür' a-nûş-ı sâkı-i bezm-i ħarâbât olmağa
Sa' yîyâ başdan sıfâl-i pür gerek câmuñ senüñ

30.

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

- 1 'Āşık-ı üftâdedür düşse n'ola eş'âra çeñg
Açılır gönli anuñla neylesün âvâre çeñg
- 2 Beñzemiş evrâk-ı renginle sîm-i efşânla
Jâle düşmiş bir gülistâna ya bir gülzâra çeñg
- 3 Şanma göz her şafhası üzre olupdur zer-feşân
Āteş-i ħasret şu'â'idur yanupdur nâra çeñg
- 4 Yazuban 'arz itdügi budur derûni ħâlini
Câni yokdur yâre karşı kim gele güftâra çeñg
- 5 Cedvel-i simîni eşk evrâd-ı zerdî çehresi
Beñzese Sa' yî n'ola bir 'âşık-ı ħamh'âra çeñg

31²⁰.**Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün**

- 1 Hâle içre meh degül görinen âyine mişâl
Seyre çıķduñ gice 'arz itdi ruħuñ 'aks-i cemâl
- 2 Dâmen-i şabrumı çâk itdi çeküp dest-i firâk
Gözlerüm yaşı degüldür dökülür tügme-i âl
- 3 Merdüm-i dîde gözünden düşecek eşk-i sitem
Raħm idüp ħûn-ı dil aña giyürür câme-i âl
- 4 Dost ben aña derim kim olacak göze gire
İtdüre ħâk-i tenümden saña dildâre sıfâl
- 5 Afitâbum saña siħr ile qarîn olmağa mâh
Āteş-i na'le şalar şanma şafaķ içre hilâl

- 6 Per-i tîrûn hevesi itdi dil-i Sa'yî'yi hâk
İrişür mür-ı za'ife perr ü bâliyle zevâl

32.

Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün

- 1 Nâle ney gözyaşı mey oldı ciğer büryânım
Hâne-i dilde hayâlün olalı mihmânım
- 2 Levh-i çehremde yazar sürh ile 'ışk âyetini
Kıl kâlemlerle tenüm dîde-i hün-efşânım
- 3 Hâr u hasdur ki götürdi anı seylâb-ı sirişk
Şanmañuz eşk-i terümde görinen müjgânım
- 4 Nem ziyân ola nişâr eyleyesin yolunda
Gevher-i eşk ile pür eyleyüben dâmânım
- 5 Şermsârum yaqalı Sa'yî señün dilberden
Üstüh'ân-ı tenümü nâr-ı dil-i süzânım

33.²¹

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

- 1 Ben bu vâdî-yi belâ-yı 'ışka başmazdum kâdem
Olmasa evvel kâdem ser menzilüm kûy-ı 'adem
- 2 Deyr-i dilde nakş-ı hüsni yâri taşvîr itmege
Eyledüm müjgân-ı hün-âlüd çeşmüm kıl kâlem
- 3 Dil bugün bir câmdan çekdi şarâb-ı 'ışkı kim
İçmedi anuñ gibi câm-ı cihân devrinde Cem
- 4 Bu ne hâletdür 'aceb sâz-ı nevâ-yı 'ışkda
Kim semâ'-ı na' mesi kâddini çarhuñ kıldı ham

²¹ vr. 55a-55b

- 5 Bezm-i ğamda muṭrib-i āhum fiġāna başlasa
Rište-i cāndan gelür Sa' yî şadā-yı zîr ü bem

34.

Fā' ilātün Fā' ilātün Fā' ilātün Fā' ilün

- 1 Kūyuña āhum dilerdi ilte ḥāşā kim benüm
Seyle virdi lîkin anı çeşm-i nemnākum benüm
- 2 Başum alup eyledüm ' azm-i beyābān-ı fenā
Kimseler nām u nişānum bilmeye tāküm benüm
- 3 Ḥasret-i ruḥsār u zülf-i yār ile cān virmişem
Lāle vü sünbül bitürse seyr ider ḥāküm benüm
- 4 Sîne-i şad çākum içre nāle-i cān-süzıla
Güyyiā murġ-ı kafesdür cān-ı ğamnāküm benüm
- 5 Bezm-i ğamda sîne-i çākin göricek Sa' yî'nün
Didi dil-ber āferin ey mest-i bî-bāküm benüm

35.

Mefā' ilün Mefā' ilün Mefā' ilün Mefā' ilün

- 1 Vücüdüm maḥv olup olsa yirüm kūy-ı ' adem bir gün
Murādum üzre gül rencide kıt luṭf it ' adem bir gün
- 2 Esās-ı kaşr-ı ' ışık ey seng-dil virān olur yāb yāb
Ḥarāb olup yıkılmaz ise bünyād-ı sitem bir gün
- 3 Dil ü cān tārınun mızrāb-ı ğamdan nālesin düzdüm
Ḥikāyet eylese meclis-i meclis zîr ü bem bir gün
- 4 Bunı bildim ki āḥir cām-ı ' ömrün inkisarı var
Anuñçün komadı elden olunca cāmı ḥum bir gün
- 5 Baña kayd-ı ta'alluḫ pāy-bend olmasa ey Sa' yî
Bu rāh-ı pür-ḥaṭırda kim dir idi eglenem bir gün

36.²²

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

- 1 Yâ kaçuñ ey nâvek-efgen eyledi kaddüm kemân
Tîr-i âha menzil-i kavsi n'ola döksem nişân
- 2 Çekdiler zencîr-i zer-tâkat şererden göklere
Âhumuñ düdun şanasun ejder-i âteş-feşân
- 3 Def gibi sînem döğüp âh itmeyince olmadım
Nâyveş halk-ı cihân içre müşârün-bi'l-benân
- 4 Hâk olursam da hevâ-yı pây-büsüñdür heves
Bâd-ı miñnetle meger kılmaya girdüm den nişân
- 5 Bir hümadur sînede Sa' yî hayâl-i zülf-i yâr
Yire atdı şanasın oldu ħariş-i üstüh'ân

37.

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

- 1 ' Asker-i mülk-i ğama şimdi ben oldum baş olan
' Azm-ı râh itdüm kanı gelsün ber ü bâd eş olan
- 2 Başum alup eyledüm ' azm-ı beyâbân-ı fenâ
Rehberüm ğam zâd miñnet ğuşşâdur yoldaş olan
- 3 Yirini evc-i şeref eyler felekde gün gibi
Güvyeş cevğân-ı mihr-i yâre ħâzır baş olan
- 4 Dürr-i şehvârın cihânüñ gözüme göstermeden
Kâtre kâtre çeşme-i çeşm-i terinde yaş olan
- 5 Mâder-i dehrün içerssem zehrini mânend-i şîr
Ġam degül çünkim benümle ğuşşâdur ħardaş olan
- 6 Yaş döküp gözden yüzün cârübveş sürsin yire
Sa' yiyâ şahñ-ı sarây-ı ğuşşaya ferrâş olan

²² vr. 55b-56a

38.

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

- 1 ' Aks-i rüy-ı yârsız mir'ât-ı cânı neyelerün
Pârelensün señg-i miñnetle ben anı neyelerün
- 2 Mihr-i rüyüñla hayâl olmazsa mânend-i elif
Bu ten-i zerd ü nizâr u nâtüvânı neyelerün
- 3 Def gibi sînem döğüp âh itmeyince olmadım
[.....]²³
- 4 Göz yaşun tîr-i ğam-ı ' ışkile âhîr ey peri
Şîşe-i kaşr sipihr-i zer-nişânı neyelerün
- 5 Dilde zünnâr-ı ser-i zülfün hevâsı olmasa
Ey şanem bu deyr-i naqş-ı âsumânı neyelerün
- 6 Güş-i hüş-ı zühreye irgürdi ey dil nâlesin
Sa'yî'nün her kim işitdi üstüñ'âmı neyelerün

39²⁴.**Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün**

- 1 Niçe bir dirsın be şüfî sağâr-ı şahbâyı ço
Bir dañı baña bu sözi söyleme ğavgâyı ço
- 2 Mużtarib-hâl eyleme diller perîşân olmasun
Bir dem ey bād-ı şabâ ol zülf-i ' anber-sâyı ço
- 3 ' Ömre çünkim i' timād olmaz bugünden yarına
Hey kıyâmet bana lütf it va' de-i ferdâyı ço
- 4 Var iken ' âlemde ey dil şâl-ı miñnet tâc-ı ğam
Kime zerbefte-i atlas-ı dibâsını ço²⁵

²³ Bu beyitin ikinci mısrası yazılmamıştır.

²⁴ vr. 56b

²⁵ Mısrada kelime eksikliği olduğu için mısranın vezni kusurludur.

- 5 Öykünürmiş şive-i çeşm-i nigâre bir dağı
Añma Sa'yî baña ol nergis dir ağbânı ço

40.

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

- 1 Urduğičün her der ü dîvâre kendün dūd-ı âh
Sâye gibi başdan ayağa teni oldu siyâh
- 2 Kâandesin ey serv-i bâlâ kabrümün nergislere
Her biri bir çeşm-i hasretdür saña eyler nigâh
- 3 Hırka vü tâcın çodım zühdün harabât itdim
Efser-i rindi urundım eylerüm terk-i külâh
- 4 Hâle şanma ey kamer güyuñ ser-â-ser seyr ider
Tîr-i âhumdan benüm havf eyleyüp her gice mâh
- 5 Hasret-i la' liyle cân virdim nigârün Sa'yîyâ
Sünbül olursa mezârında yir ider her giyâh

41.²⁶

Mef'ülü Mefâ'ilü Mefâ'ilü Fe'ülün

- 1 Hâl-i ruhuñ üzre haţ-ı 'anber-şiken içre
Bir tıfl-ı Habeş'dür ki düşüpdür çemen içre
- 2 Şaklayamadum dide beyâzında sirişküm
Penbeyle velî hıfz olunur der 'aden içre
- 3 Rengîn-i 'aķıķuñ ider ribâsuma benzer
Tâ bî-naķddur düşse süheylün semen içre
- 4 Aldı heves-i zülfün ile nâfe kalender
Bir kat deriye şarlı kaldı Hıten içre
- 5 Sînemde hayâl-i haţ-ı dâğ-ı siyehünle
Bir tûtiye benzer düşse zâğ u zağan içre

²⁶ vr. 56b-57a

- 6 Tîrûn degül öldürmek için ağlayu ben kan
Engüş-t-i taḥayyür ḳodı zaḥm-ı dehen içre
- 7 Naḳḳâş-ı ḳazâ mihr degül gelse çarḥa
Naḳş itmege zer ezdi bu deyr-âhen içre
- 8 Ḥaṭ zulmet olur ma' nâ añuñ âb-ı ḥâyatı
Yoḥsa lebûñ evşâfını Sa' yî sūḥan içre

42.

Fe' ilâtün Fe' ilâtün Fe' ilâtün Fe' ilün

- 1 Gir gönül kûy-ı ḥarâbâta ḳo neng ü 'ârı
Böyledür ' aşık olan kimsenün âḥirkârı
- 2 Âteşin âhum oḳı baḡrına girdi felekün
Meh-i nev şekli degüldür görinen sūfârı
- 3 Her gice şanma şihâb olduḡı çün köhne-serâ
Görmeyüp ḥâne-i dehrün dökülür mişmârı
- 4 Küşte-i tîḡ-i belâ ḳanın içre şu yirine
Sürḥ-reng olsa ne var zâḡ-ı ḡamuñ minḳârı
- 5 Tîr-i peykân-ı belâlarla yüreg sinemde
Döndi şol ḡoncaya Sa' yî k'ide mesken ḥârı

43.

Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün

- 1 Ḳılmasunlar hiç te' accub dîde-i nemnâkimi
Aḡlamazdı bilmese ḥâl-i dil-i ḡamnâkimi
- 2 Ḳılca hergiz göremedim ' aks-i miyân dil-beri
Ḳarşu ṭutdım gerçi kim âyîne-i idrâkimi
- 3 Sûzen-i müjḡanuma ṭaḳdım sirişküñ riştesün
Dikmek için birbirin bu sîne-i şad çâkimi

4 Başum üzre tîğ-i âteş-bârdur âhum degül
Katlüme kaçd eyledi cellâd-ı fırkat hâkimi

5 Berç şanur Sa'yîyâ âyine-i eflâkda
Kim ki görse 'aks-i tîğ-i âh-ı âteşnâkimi

44.²⁷

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

- 1 Kağı 'aşık ki hevâ-yı kâkül-i yâr eyledi
Gönlünü âhîr gam-ı 'ışkıyla ber-dâr eyledi
- 2 Mevc urup dilde yine baħr-ı belâ-yı rûzigâr
Yaşumuñ her kıatresün bir dürr-i şehvâr eyledi
- 3 Deyr-i 'âlemde görüp dil peykerini mişlüñi
Zülfîñüñ fikrin miyân-ı cânda zünnâr eyledi
- 4 Berç-i âhuyla gönül mânend-i ebr-i nev-behâr
Akıdup gözyaşların mânend-i kühsâr eyledi
- 5 Ger şorarsañ Sa'yî-i dil-ħaste hâlınden haber
Genc-i 'ışk içre gamuñ ol zârı bîmâr eyledi

45.

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

- 1 Kana ğark olsun gömeyin eşküñüñ ğammâzını
Kim cihân ğalkına 'ışkuñ faş kıldı râzını
- 2 Def gibi göğüs döğüp ğam kıldı kıddim çengvâr
Bezm-i ğamda işiden sâz-ı belâ âvâzını
- 3 Her elif bir tîğdür vîrân-saray-ı sineme
Genc-i 'ışk çün tılısım itdi muħabbet ğarını
- 4 Güyveş çevğân-ı mihr-i yâre şundı başını
Görmedim gönlüm gibi meydân-ı ğam serbâzını

²⁷ vr. 57a-57b

5 Gönülümü virdim ser-i zülf-i hümâyunda görüp

Sa'yîyâ şaldım hümâ-yı ıışka dil şahbâzını

Kaynakça

- Açıkğöz, N. (hızl.) (2017). *Riyâzü's-Şu'arâ (Tezkiretü's-Şu'arâ)*. Ankara : Kültür Bakanlığı e-kitap: <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/54137,540229-riyazu39s-suarapdfpdf.pdf?o> [Erişim Tarihi: 17.01.2022]
- Akbayar, N. (hızl.) (1996). *Sicill-i Osmanî*. İstanbul : Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Büyükkarıcı Yılmaz, F. (2014). Divan Edebiyatında Nakş ve Nakkaş 1: İlk Yüzyıllar. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi* 12. S. 13-28.
- Canım, R. (2016). *Divan Edebiyatının Kaynakları*. İstanbul : Akıl Fikir.
- Canım, R. (hızl.) (2018). *Lâtîfi Tezkiretü's-Şu'arâ ve Tabsiratü'n-Nuzamâ*. Ankara : Kültür Bakanlığı e-kitap: <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/60327,latifi-tezkiretus-suara-ve-tabsiratun-nuzamapdf.pdf?o> [Erişim Tarihi: 20.12.2021]
- Derman, Ç. (1989). Altın Ezme. *İslâm Ansiklopedisi (Cilt 2, s. 537)*. içinde İstanbul : TDV.
- Dilçin, C. (2011). *Divan Şiiri ve Şairleri Üzerine İncelemeler*. İstanbul : Kabalcı.
- Gazaliyyât*. Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu, Demirbaş No : 06 Mil Yz A 6803/2.
- İsen, M. (hızl.) (1999). *Latîfi Tezkiresi*. Ankara: Akçağ.
- Karatay, H. (2008). *Hattat Divân Şairleri*. Ankara : Akçağ.
- Kılıç, F. (hızl.) (2010). *Meşâ'irü's-Şu'arâ*. İstanbul : İstanbul Araştırmaları Enstitüsü.
- Koç, M. (hızl.) (2014). *Tuhfe-i Hattâtîn Müstakimzâde*. İstanbul : Klasik.
- Kutluk, İ. (hızl.) (1997). *Beyânî Tezkiretü's-Şuarâ*. Ankara : Türk Tarih Kurumu.
- Mengi, M. (2006). *Eski Türk Edebiyatı Tarihi*. Ankara : Akçağ.
- Onay, A. T. (2000). *Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar ve İzahı*. Ankara: Akçağ.
- Pakalın, M. Z. (2004). Danişment. *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü* (Cilt I, s.393). içinde İstanbul: MEB
- Pakalın, M. Z. (2004). Musahip. *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü* (Cilt II, s.583). içinde İstanbul: MEB
- Pala, İ. (2007). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. İstanbul : Kapı.
- Solmaz, S. (hızl.) (2005). *Ahdî ve Gülşen-i Şu'arâsı*. Ankara : AKM.
- Sungurhan, A. (hızl.) (2017). *Kınalızâde Hasan Çelebi, Tezkiretü's-Şu'arâ*. Ankara: Kültür Bakanlığı e-kitap: <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55834,kinalizade-hasan-celebipdf.pdf?o> [Erişim Tarihi: 19.12.2021]
- Şemsettin Sâmî (1894). *Kâmûsu'î-A'lâm*. İstanbul : Mihran Matbaası.
- Şentürk, A. A. (2019). *Osmanlı Şiiri Klavuzu*. İstanbul: Dün Bugün Yarınl.
- Taşagıl, A. (1998). İslâm Ansiklopedisi (Cilt 18, s. 251-253). İstanbul: TDV.
- Tökel, D. A. (2000). *Divan Şiirinde Mitolojik Unsurlar*. Ankara : Akçağ.

33. Klasik Türk Şiirinde 18. yũzyıl Őeyhũlislamlarının gũzel ahlak vasfı

Merve MENTEŐE¹

APA: Menteşe, M. (2022). Klasik Türk Şiirinde 18. yũzyıl Őeyhũlislamlarının gũzel ahlak vasfı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 525-540. DOI: 10.29000/rumelide.1105410.

Öz

Tarih, kũltũr, zihniyet, tabiat gibi pek çok kaynaktan beslenen klasik Türk Şiirinde, bu kaynakların temelini oluşturan asıl faktör insandır. Bu nedenle insan ve insanla ilgili gũrũnũŐler klasik Türk Şiirinde oldukça fazla yer almaktadır. Bu gũrũnũŐler Şiirlerde tipler ve kişilikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Klasik Türk Şiirinde kaside veya tarih manzumelerinde sıklıkla karşılaşılan Őeyhũlislamlar da tarihî kişilikler arasında yer almaktadır. Klasik Türk Şiirinde devlet adamlarına oldukça fazla yer verilmiştir. Şiirlerde devlet adamları genellikle kendilerine sunulan kasidelerle, vefat, dũğũn, gũrevde yũkselme veya gũrevden alınma gibi önemli hususlar için yazılan tarih manzumelerinde ve bunun beraberinde gazellerde yer almaktadır. Klasik Türk Şiirinde devlet adamları pek çok zelliğiyile de anılmıştır. Bu zellikleri devlet ve toplum değeri ile kişisel özellikler olarak iki ana gruba ayırmak mũmkũndũr. Savaşçılık, cihan hakimiyeti, devletçilik, asayiş, fetih, yönetim anlayışı, ũstũnlũk ve kahramanlık gibi özellikler devlet ve toplum değeri başlığında değeriendirilebilmektedir. Görev bilgisi, gũzel ahlak, adalet, cömertlik, akıllılık, biyografi, hũkmũnũn yũrũmesi, beraber anıldığđ ũnlũ kişilikler, tedbirlik, kahrılılık, basiret, ilim ehli, dindarlık, sanat, zıllullah, reşitlik gibi özellikler ise devlet adamlarının Şiirlerde rastlanan kişisel özelliklerindedir. Bu çalışmada klasik Türk Şiirindeki devlet adamlığđ vasıflarından olan gũzel ahlak vasfı 18. yũzyıl Őeyhũlislamlarında incelenmiştir. Belirlenen ũ divanda yer alan toplam 10 Őeyhũlislamların öncelikle kısa biyografilerine değeriilmiŐtir. Ardından Őeyhũlislamlar için gũzel ahlak Şiirlerde nasıl kullanıldığđ incelenmiştir. rnek beyitlere ve beyitlerde özellikleri yansıtan kelime, tamlama, mısra gibi ögelere anlamlarıyla birlikte yer verilmiştir. Çalışmanın sonunda elde edilen verilerin istatistiksel sonuçlarını gösteren bir tablo da yer almaktadır.

Anahtar kelimeler: Klasik Türk Şiiri, Őeyhũlislam, ahlak, 18. yũzyıl, tipler ve kişilikler

In classical Turkish poetry, a description of good morals of shaykh al-islams of the XVIII. century

Abstract

In Classical Turkish poetry, which is fed by many sources such as history, culture, mentality, nature, the main factor that forms the basis of these sources is a person. For this reason, human and human-related appearances are very much included in Classical Turkish poetry. These appearances appear as types and personalities in the poems. Shaykh al-islams, which are often found in classical Turkish poetry in odes or historical poems, are also among the historical personalities. Statesmen have been given quite a lot of space in classical Turkish poetry. In poems, statesmen usually take part in historical poems written for important issues such as death, wedding, promotion or dismissal, and the accompanying ghazals with the eulogies presented to them. In classical Turkish poetry, statesmen

¹ Dr., Zonguldak Bũlent Ecevit ũniversitesi, Fen-Edebiyat Fakũltesi, Türk Dili ve Edebiyatı Blũmũ (Zonguldak, Tũrkiye), mervementese@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7909-3139 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.03.2022- kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1105410]

were also mentioned with many characteristics. It is possible to divide these characteristics into two main groups as state and society values and personal characteristics. Characteristics such as belligerence, world domination, statism, public order, conquest, understanding of management, superiority and heroism can be evaluated under the heading of state and society values. Knowledge of duty, good morals, justice, generosity, smartness, biography, the execution of his judgment, famous personalities with whom he is mentioned, prudence, prudence, prudence, people of knowledge, piety, art, zillullah, such traits as adulthood are among the personal characteristics of statesmen found in poems. In this study, the quality of beautiful morality, which is one of the qualities of statesmanship in classical Turkish poetry, is 18. it has been studied in shaykh al-Islams contexts for centuries. Brief biographies of a total of 10 shaykh al-Islams who took part in the three designated divans were first mentioned. Then, how it is used in beautiful moral poems for shaykh al-Islams is examined. Examples of couplets and elements reflecting the characteristics of couplets, such as words, phrases, verses, are included with their meanings. There is also a table showing the statistical results of the data obtained at the end of the study.

Keywords: Classical Turkish poetry, shaykh al-Islam, morality, 18. century, types and personalities

Giriş

Oldukça geniş bir hayal dünyasına sahip olan divan şairi kaleme aldığı şiirlerinde pek çok kaynaktan yararlanmışır. Klasik Türk şiirinde divan şairinin dünyayı algılayış biçimi, hayal örgüsü, inancı, yaşadığı yüzyılın gelenekleri, kültür düzeyi, eğitimi gibi hayatın içinden olan zihniyet, mitolojik unsurlar, tabiat, tarih, dinî ilimler vb. pek çok unsur kaynak olarak yer almıştır. Bu gibi kaynakların oluşumunda en etkin rol oynayan varlık ise insandır. Bu nedenle Klasik Türk şiirinde insan ve onunla ilgili olan görünüşler de oldukça fazla yer almaktadır. Şairin metin içinde insanı kurgulayarak sunduğu bu şekiller *tip* ve *kişilik/şahsiyet* adını almıştır.

Klasik Türk şiirinde *tip*, gerçek hayatta var olan insanların idealleştirilmiş sembolleri olarak karşımıza çıkmakta olup gerçek hayatta yaşamış kişilerin idealleştirilmiş yönleriyle şiirlerde kurgulanmaktadır. Şiirlerde yer alan *tipler* yaşayan insanın kendisi olarak değil, belli özelliklerle kurgulanmış sembollerdir. Klasik Türk şiirinde *tipler* iki şekilde gruplandırılmaktadır:

- a) Tahayyüli / Tasavvurî Tipler (Hikâye, Destan, Masal Kahramanları, Karakterler)
- b) Temsili / Sembolik Tipler (Akkuş 2007: 396)

Klasik Türk şiirinde *kişilik veya şahsiyet*, gerçek hayatta varlığını sürdürmüş, belli bir tarihte belli bir coğrafyada yaşamış, nerede ne zaman dünyaya geldikleri, hayatlarını nerede geçirdikleri, tarihte hangi olaylarla beraber anıldıkları ve hangi özellikleriyle tanınır oldukları kaynaklarda yer alan kişilerdir. Kişilikler, klasik Türk şiirinde karşımıza gerçek hayattaki görüntü ve yönleriyle çıkmaktadır. Klasik Türk şiirinde kişilikler şu şekilde gruplandırılmaktadır:

- a) Dinî Kişilikler
- b) Tarihi-Efsânevî (Destânî-Mitolojik) Kişilikler
- c) Edebi Kişilikler
- d) Sanatkâr Kişilikler
- e) Mutasavvıf Kişilikler
- f) Bilgin Kişilikler (Akkuş 2007: 396)

Klasik Türk şiirine oldukça fazla kaynaklık eden Osmanlı devlet adamları da kişilikler bahsinin *tarihî kişilikler* başlığına dahil olmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın konusu olan *şeyhülislamlar da tarihî kişiliklerdendir*. Klasik Türk şiirinde birer tarihî kişilik olarak beyitlerde yer alan devlet adamları daha çok gerçek hayatta yaşadıkları olaylara yapılan telmihlerle ya da ün kazandıkları belli başlı özellikleriyle beraber anılmıştır. Kimi zaman da hayal-gerçek karışımı olaylar eşliğinde idealize edildikleri çeşitli yönleriyle şiirlerde karşımıza çıkmaktadır. Eserlerini oluştururken yaşadıkları dönemin siyasî, sosyal, ekonomik olaylarına ve bununla ilişkili olarak bu olaylarda etkili olmuş siyasî, tarihî birçok kişiliğe şiirlerinde yer veren divan şairleri, özellikle kaside ve gazelerde öncelikle o dönemin padişahına, ardından alt kadrodaki pek çok devlet adamına hem bireysel olarak, hem de aynı zümreden farklı pek çok devlet adamının isimleriyle birlikte şiirlerinde yer vermiştir.

Divan şairi şiirlerinde daha çok yaşadığı yüzyıl için önem arz eden, başarılı devlet adamlarına yer vermiştir. Osmanlı halkı tarafından padişah, sadrazam, vezir, kazasker, şeyhülislam gibi önemli görevleri yürüten devlet adamlarına saygı ve ilgi her yüzyılda devam etmiş, fakat bu gibi görevlerden daha alt kadrolarda görev yapmış devlet adamlarına ilgi zaman içinde azalmış ve bu durum klasik Türk şiirine de yansımıştır. Divan şairi şiirlerinde devlet adamının görevinin derecesine ve önemine göre o devlet adamına şiirlerde daha fazla yer ayırmayı tercih etmiştir. Klasik Türk şiirinde bir devlet adamının görev derecesi ne kadar yüksekse, devlet adamı görevinde ne kadar başarılı bir devlet adamıysa ve şiirin kaleme alındığı yüzyıl için devlet adamı ne kadar ön plandaysa o devlet adamı için yazılan şiirler de divanlarda o derece fazla olmuş, çok daha fazla beyitte devlet adamının özelliklerine yer verilmiş, beyitlerde çok daha ağır ve süslü bir üslup kullanılmış ve devlet adamının çok daha fazla çeşitlilikte özelliklerine değinilmiştir. Bunun tam zıddı olarak bir devlet adamının görev mertebesi ne derece düşükse, devlet adamı ne derece başarısızsa ve şiirin kaleme alındığı yüzyıl için görevinin önemi ne kadar azsa o devlet adamına şiirlerde o derece az yer ayrılmış, yazılan şiirlerde devlet adamının özelliklerine ve özelliklerinin çeşitliliğine çok daha az yer verilmiş, o devlet adamı için yazılan şiirlerde oldukça sade bir üslup tercih edilmiştir.

Klasik Türk şiirinde devlet adamları kendilerinden beklenen ya da gerçek yaşamda temsil ettikleri belli başlı özelliklerle birlikte anılmıştır. Devlet adamlarının anıldığı bu özellikleri *devlet ve toplum değerleri* ile *kişisel özellikler* olarak iki ana grupta değerlendirmek mümkündür.

Devlet ve toplum değerleri bahsinde değerlendirilebilecek özellikler, Türk İslam devlet geleneğinde ve Osmanlı devletinde örnek bir devlet adamında aranan temel özellikler olup yüzyıllardır hemen hemen ortak özellikler olarak devamlılığını korumuştur. Bu özellikler Klasik Türk edebiyatında yazılmış pek çok şiirde de yine aynı şekilde yer almıştır. *Devlet ve toplum değerleri* olarak değerlendirilebilecek bu özellikler *savaşçılık, cihan hakimiyeti, devletçilik, asayiş, fetih, yönetim anlayışı, üstünlük ve kahramanlık* olarak divanlarda çeşitli tamlama, kelime ya da söz öbeği olarak sıklıkla varlığını göstermektedir.

Divan şairi yazdığı şiirlerinde devlet adamını yalnızca devlet adamlığı yönüyle değil aynı şekilde kişisel özelliklerini de ön plana çıkararak o kişiden bahsetmiş, o kişiyi övmüş kimi zaman da yermiştir. Devlet yöneticiliği vasfı olarak şiirlerde geçen *kişisel özellikler; görev bilgisi, güzel ahlak, adalet, cömertlik, akıllık, biyografi, hükmünün yürütmesi, beraber anıldığı ünlü kişilikler, tedbirlilik, kahırlılık, basiret, ilim ehli, dindarlık, sanat, zıllullah, reşitlik* şeklinde sıralanabilmektedir. Pek çok devlet adamının anıldığı şiirlerde karşılaşılan bu özelliklerden güzel ahlak vasfına 18. yüzyıl şeyhülislamlarından seçilen örnekler eşliğinde aşağıda yer verilmiştir. Şiirlerde şeyhülislamlar için anılan güzel ahlak özelliğinin örneklerini daha iyi anlamlandırabilmek adına öncelikle şeyhülislamın kim olduğunu, şeyhülisamlık

görevinin ne ifade ettiğini ve güzel ahlaklı olmanın şeyhülislamlık görevi için ne derece önem ifade ettiğini düşünmek gerekmektedir.

1. Şeyhülislam

Şeyhülislam, Osmanlı devletinde ulemanın başında gelen ve fetva verme yetkisine sahip olan kişidir. Kanunnâme-i Âl-i Osman ile şeyhüislamların devlet örgütündeki yeri belirlenmiş ve ilk defa XV. yüzyılda kurumlaşmıştır. Osmanlı devleti geleneğinde kazaskerlik görevindeki devlet adamları yükselerek bir üst makam olan şeyhülislamlık görevine erişmişlerdir. Böylece şeyhülislamlık kazaskerlik görevinin bir üst mertebesi olma hüviyeti kazanmıştır. Şeyhüislamların kendileri ait bir dairesi, fetvalarını hazırlayan bir fetva emini ve pek çok yardımcıları bulunmaktadır. (Bilgiç, 2012: 372)

Osmanlı devletinin ilk şeyhülislamı II. Murad zamanında âlimler içinde ön plana çıkmış olan ve kendisine öncelik tanınan Molla Fenârî'dir. Şeyhülislam devletin işleyişinde adeta başkent müftüsü gibi bir konumda yer almış olup İstanbul'da bulunarak diğer kazalarda görevlendirilen müftüleri tayin etmekle görevlendirilmiştir. Kanûnî döneminde ilmiye teşkilatının reisi şeyhülislam olmuştur.

Şeyhülislamın görevleri arasında dinle alakalı pek çok mevzuda, şer'î konularda karşılaşılan sorunlara çözüm getirmek, kendilerine sorulan konularla ilgili olarak konunun dindeki uygulanışını ve kurallarını ortaya koymak yer almaktadır. Teorik olarak görevleri bu şekilde belirtilmesine karşın şeyhüislamlar Osmanlı devleti ve toplumu için çok daha önemli görevler üstlenmiş, onlar için çok daha fazla anlam ifade etmişlerdir. Şeyhüislamlar yalnızca dinî meselelerde değil, örf, adet ve geleneklerle ilgili konularda da fikir beyan etmişlerdir. Bu beyanlarını *fetvâ* adı verilen yazılı açıklamayla insanlara duyurmuşlardır. Sıralanan bu görevlerin haricinde savaş ilan edilmesi, barış yapılması, ıslahat uygulanması, idarî, askerî, mâlî ve sosyal alanlardaki düzenlemeler ve devlet içi önemli meselelerle alakalı da görüşlerini beyan etmişlerdir. Belli bir zaman sonra şeyhüislamlar Osmanlı devletinde yürütme işlerine de karışmışlardır. Hatta XVII. yüzyılda çocuk yaşta padişahların tahta getirildiği dönemlerde devlet yönetiminde sözü geçen karar organlarının başında gelmiştir. Osmanlı devlet yönetiminde padişahlar devletle alakalı herhangi bir karar verirken bu kararların şeriata uygunluğuna önem vermiş, şeyhüislamların görüşüne daima başvurmuştur. Devletle alakalı pek çok kritik kararda etkili oldukları için şeyhüislamlar İslam hukukunu en iyi bilen âlimlerden seçilmişlerdir. Padişahların kesinlikle şeyhülislamın fetvasına uyma zorunluluğu olmasına rağmen kimi zaman şeyhüislamlardan kendi görüşüne uygun fetva da talep eden padişahlar da olmuştur. (Ünal, 2017: 116-117)

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda şeyhüislamlar devletin en önemli kararlarında bile etkili olmuş devletin üst düzey görevlilerindendir. Özellikle dinî meseleler, örf, âdet, gelenek ile ilgili hususlarda şeriata uygun karar alma görevinde olmalarından ötürü bir şeyhülislamda aranan en temel kişisel özellik güzel ahlaklıdır. 18. yüzyıl şeyhüislamlarında güzel ahlak vasfı hususuna geçmeden önce bir devlet adamı özelliği olarak güzel ahlaktan bahsetmek gerekmektedir.

2. Devlet yöneticiliği vasfı olarak güzel ahlak

Devlet yöneticiliği vasfı olarak devlet adamlarında aranan en temel özelliklerden biri güzel ahlak sahibi olmalarıdır. Kuşkusuz ki bu vasfın Osmanlı Devleti bünyesinde yaşayanlar için önemi İslam inancından ileri gelmektedir.

İslam inancında ahlak kurallarına uymak dinin ve vicdan sahibi olmanın en temel gereklerindendir. İslamiyet'e göre Allah'ın emirlerine uymak ve Allah'ın rızasına uygun davranmak için ahlak kurallarına

göre hareket edilmiştir. Aynı şekilde Allah'ın gazabına ve azabına uğramamak için de Allah'ın hoş görmediği, yasakladığı davranışlardan kaçınmak gerekmektedir. Allah'ın emrettiği ahlâkî hükümlere uymak sevap kazanmaya, yasakladığı amellerde bulunmak günah işlemeye sebep olmaktadır. Sevap kazananların cennete gideceği inancından ötürü İslam inancında dinin koyduğu ahlak kurallarına uymak ahiretteki mutluluğu sağlamaktadır. (Uludağ, 2008: 325-326)

İslam dininde ahlak kurallarının insan üzerindeki yaptırım gücü yalnızca toplumun kınaması ya da bazı ceza önlemleriyle sağlanmak yerine, insanların kalplerine yerleşen Allah korkusu ve sorumluluk duygusu vesilesiyle oluşturulmuştur. Bu durumda kişi kendisini kimsenin görmediği yerlerde de vicdaniyla baş başa kalabilmekte, ölçülü davranabilmekte ve ahlak kurallarına uyabilmektedir. (Şentürk ve Yazıcı, 1995: 224)

Kur'an'da güzel ahlaklı olmaya yönelik özellikler övülmekte ve bu özellikleri taşıyan insanlar için cennet vaat edilmektedir. Kötü ve çirkin görülebilecek davranışlar ise yerilmekte ve bunun karşılığını hem bu dünyada hem de ahirette görecekleri ifade edilmektedir. Hadis kaynaklarında da hem Hz. Peygamber'in hem de sahabenin güzel ahlak özelliklerine dair rivayetler yer almaktadır. İslam dininde Hz. Peygamber güzel ahlakın en güzel temsilcisidir. İslamiyet'e göre insanlar ancak Hz. Peygamber'in güzel ahlakını örnek alarak yaşadıklarında hayattaki huzuru ve mutluluğu bulabileceklerdir. (Şentürk ve Yazıcı, 1995: 472)

Bahsedilen tüm bu konular ışığında İslam'ın temeli olan güzel ahlak sahibi olmak, pek çok dinî-tasavvufî metinlerde ve ahlak kitaplarında sıkça işlenmiştir. Klasik Türk şiirinde yazılan şiirlerde de en fazla işlenen konular arasında yer almıştır. Özellikle devlet adamlarında aranan bir özellik olarak şiirlerdeki popülerliği hemen her yüzyılda daim olmuştur. Bazı yüzyıllarda yüzyılın taşıdığı özelliklerden kaynaklanarak devlet adamlarındaki güzel ahlak vasfı artan ya da azalan bir öneme sahiptir. Mesela 17. yüzyılda yavaş yavaş her bakımdan çöküşe girmiş bir devlet ortamında kaleme alınan şiirlerde devlet yöneticilerinde aranan güzel ahlak vasfı, şiirlerde en fazla işlenen özelliklerden olmuştur. Bilhassa kasidelerde devlet adamlarının güzel ahlaklı olması gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Devlet adamlarının yönetici vasıflarından güzel ahlak özelliğini daha net gösterebilmek için 18. yüzyıl şeyhülislamlarında güzel ahlak vasfının Klasik Türk şiirindeki örneklerine aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

3. Klasik Türk şiirinde 18. yüzyıl şeyhülislamlarının güzel ahlak vasfı

Din ve devlet işleriyle alakalı pek çok mevzuda şeriata uygun fetva vermekle görevli olan şeyhülislam için güzel ahlaklı olmak özelliği oldukça büyük bir önem arz etmektedir. Osmanlı halkı için kritik olan pek çok kararda etkisi olan ve ulemanın öncüsü olan şeyhülislamlarda güzel ahlak vasfı aranan en temel özellik olmaktadır. Bu beklentinin yansımaları klasik Türk şiirinde çok net görmek mümkündür. Klasik Türk şiiri metinlerinde yer alan şeyhülislam en fazla güzel ahlak vasfına sahip olmalarıyla şiirlerde anılmıştır. Bu durum şiirlerde bahsi geçen şeyhülislamın kişisel özelliklerinden ve biyografilerinden kaynaklanabildiği gibi aynı zamanda Osmanlı halkının böyle kritik bir görevde bulunan devlet adamından güzel ahlaklı olmasının beklentisini de ifade etmektedir. Klasik Türk şiirinde bahsi geçen pek çok şeyhülislam olduğundan güzel ahlak vasfını bu çalışmada daha net görebilmek adına tek bir yüzyıla yani 18. yüzyıla odaklanılmıştır. 18. yüzyılda yaşamış olan şeyhülislamlara yazılmış divanlar içinde en fazla şeyhülislama şiir yazılan ve şeyhülislam için güzel ahlak vasfı en fazla vurgulanan üç divandan seçilen örnekler aşağıda yer verilmiştir. Bu çalışma için *Nefî (d. 1572 – ö. 1835)*, *Fâik Mahmud (d. – ö. 1715)* ve *Sünbülzâde Vehbî (d. 1718 – ö. 1809)* divanlarında yer alan toplam 10

şeyhülislama değinilmiştir. Bahsi geçen şeyhülislamların görev bilgilerinin ve kişisel özelliklerinin vurgulandığı kısa biyografilerine, divanlarda geçen güzel ahlak özelliklerinin vurgulandığı beyitlere, beyitlerde güzel ahlakın ifade edildiği kelime, tamlama, mısralara vb. anlamları eşliğinde aşağıda yer verilmiştir.

3.1. Ebûishakzâde Mehmed Esad Efendi (d. Ekim 1685 – ö. 10 Ağustos 1753)

Babası şeyhülislam Ebu İshak İsmail Efendi olan Mehmed Esad Efendi, 1710 yılında müderrislik görevine başlamış 1734 yılında Mekke kadısı olmuştur. 1737 yılında bu görevinden azledildikten sonra Ordu kadılığı ve Rumeli kazaskerliği yapmıştır. 20 Temmuz 1748 ile 12 Ağustos 1749 tarihleri arasında şeyhülislamlık görevinde bulunmuştur. 10 Ağustos 1753 tarihinde İstanbul'da ölmüştür. Şeyhülislam Esad Efendi aynı zamanda Klasik Türk müziğinin önde gelen bestekârlarından biridir. İlahi, beste, semai, ve şarkı formunda birçok eser meydana getirmiştir. (Özcan, 1991: 85-86)

Ebûishakzâde Mehmed Esad Efendi'ye *Nefî Divanı*'ndaki kasidelerde aşağıda yer verilen 4 beyitte güzel ahlak vasfıyla rastlanmıştır.

Mesned-ârâ-yı fazîlet ki sunulmuş eline
Kilk-i fetvâ-yı şerî'at be-tarîki't-te'bîd

K. 54 / 43

Mesned-ârâ-yı fazîlet: Olgunluk makamını süsleyen

Ol ki şem'-i rûşen-i pür-tâb-ı nûr-ı re'yidir
Hânümân-sûz-ı hatâ vü meclis-efrûz-ı savâb

K. 55 / 13

Meclis-efrûz-ı savâb: Doğruluk aydınlatan meclis

Ol ki âb-ı pâk-ı pür-emvâc-ı bahr-ı lutfudur
Çehre-şûy-ı şefkat ü keştî nigûn-sâr-ı itâb

K. 55 / 14

Çehre-şûy-ı şefkat: Şefkatin koca yüzü

Avn-ı insâfıyla mülk-i ma'delet bî-ihtilâl
Sadme-i kahryla iklim-i sitem pür-inkılâb

K. 55 / 16

Avn-ı insâfıyla mülk-i ma'delet bî-ihtilâl: İnsafın yardımıyla adalet yurdu artık kargaşasız.

3.2. Sadık Mehmed Efendi (Sadrettinzade) (d. 21 Aralık 1630 – ö. 11 Kasım 1709)

Ulemadan olan Sadrettinzâde Feyzullah Efendi'nin oğlu olan Sadık Mehmed Efendi, dönemin ünlü âlimlerinden dersler almıştır. Değişik medreselerde müderrislik yaptıktan sonra 1681 yılında Halep ve 1685 yılında Kahire kadılığı görevlerini yerine getirmiştir. 1693 yılında Anadolu kazaskerliği, 1694 yılında Rumeli kazaskerliği görevlerinde bulunmuştur. 1694 yılında Ebâsaid Feyzullah Efendi'nin yerine şeyhülislamlık makamına getirilmiştir. Şeyhülislamlığı sırasında II. Ahmet vefat edip yerine II. Mustafa

padişah olunca durumu sarsılmıştır. 1695 yılında görevinden azledilmiş, 12 yıl kadar Fındıklı'daki evinde inzivaya çekilmiştir. Yaşlılığını mazeret göstermiş olsa da 1 Şubat 1707 tarihinde 78 yaşında iken III. Ahmed tarafından ikinci defa şeyhülislamlığa getirilmiştir. Yaşlılığından ötürü ikinci şeyhülislamlık görevinde herhangi bir iş görememiştir. III. Ahmed'in kızı Hatice Sultan'ın cenaze namazını yanlışlıkla bayram namazı gibi her tekbirde ellerini kaldırıp kaldırmaması bahane edilerek 25 Ocak 1708 tarihinde görevinden azledilmiştir. 11 Kasım 1709 tarihinde vefat etmiştir. Bilgili, bilim adamları ile sohbetlere önem veren, tarikata meyilli bir âlim olup üç dilde şiir yazdığı kaynaklarda belirtilmektedir. (Aksoy, 2003: 522)

Sadık Mehmed Efendi'ye *Fâik Mahmud Divanı*'ndaki tarih manzumelerindeki 3 beyitte güzel ahlak vasfıyla yer verilmiştir.

Hazreti Sâdık Efendi eser-i fazlı ile

Eyledi mesned-i fetvâyı yeniden ihyâ

T. 40 / 1

Hazreti Sâdık Efendi eser-i fazlı ile: Hz. Sâdık Efendi olgunluğunun eseriyle

N'ola olursa cihân içre fazîletde 'alem

Kem-terin katre degül 'ilmine nisbet deryâ

T. 40 / 3

N'ola olursa cihân içre fazîletde 'alem: Cihan içinde olgunlukta bir işaret olursa ne olur?

Cenâb-ı hazret-i Sâdık Efendi kim fazîletle

Sezâ-yı mesned-i bâlâ-yı fetvâ zâtıdur ancak

T. 41 / 1

Cenâb-ı hazret-i Sâdık Efendi kim fazîletle: Sadık Efendi Hazretleri ki olgunlukla

3.3. Ebezâde Abdullah Efendi (d. ... – ö. 1714)

Annesinin IV. Mehmed'in ebesi olması nedeniyle "Ebezâde" lakabıyla anılan Abdullah Efendi kadılık görevinde bulunan Mustafa Efendi'nin oğlu olarak Balçık'ta dünyaya gelmiştir. 1679 yılında Haremeyn evkafı müfettişi, 1695-1696 yılları arasında Anadolu kazaskeri, 1697-1698 ve 1705-1706 yılları arasında Rumeli kazaskeri gibi görevlerde bulunduktan sonra 1708 yılının Şubat ayında şeyhülislamlık görevine getirilmiştir. 1710 yılının Temmuz ayında şeyhülislamlık görevinden azledilmiş, 1712 yılının Şubat ayında ikinci defa şeyhülislam olarak görevlendirilmiştir. 1713 yılının Mart ayında şeyhülislamlık görevinden ayrılmıştır. 1714 yılında Trabzon'a giderken boğularak vefat etmiştir. Ebezâde Abdullah Efendi güzel ahlakıyla ün kazanmış, saf kalpli ve içi temiz bir insan olarak tanınmıştır. (Süreyya, 1996:68)

Ebezâde Abdullah Efendi'ye *Fâik Mahmud Divanı*'ndaki tarih manzumelerindeki 5 beyitte güzel ahlaklı olması yönüyle rastlanmıştır.

Bihamdillah nümâyân oldı feyz-i lutf-ı Rabbânî

Müşerref eyledi bir zât-ı kâmil sadr-ı fetvâyı

T. 43 / 1

Müşerref eyledi bir zât-ı kâmil sadr-ı fetvâyı: Bir olgun kişilik fetva makamını şereflendirdi.

Edîb ü 'âkil ü fâzıl kerîmü'l-halk-ı deryâ-dil

Necâbet-perver ü 'âdil fînûn-âmûz yektâyı

T. 43 / 2

Edîb ü 'âkil ü fâzıl: Edebiyatçı, akıllı ve faziletli

Vücûd-ı pâki bir mecmua-ı 'ilm ü hünerdür kim

Ser-â-ser münderic her safhasında fazl u dânâyı

T. 43 / 3

Vücûd-ı pâki bir mecmua-ı 'ilm ü hünerdür kim: Temiz yaratılışı bir ilim ve hüner mecmuasıdır.

N'ola nûr-ı kudüm-ı pâki itse 'âlemi rûşen

Gubâr-ı hâk-i pâyi tûtüyâdur çeşm-i dünyâyı

T. 44 / 2

N'ola nûr-ı kudüm-ı pâki itse 'âlemi rûşen: Bu makama tertemiz ayak basışının nuru âlemi aydınlatsa en olur?

Fazîletde 'alemdür zühd ü takvâda müsellemdür

Vücûd-ı bihterîni mazhar olmuş lutf-ı Mevlâ'ya

T. 44 / 3

Fazîletde 'alemdür: Olgunlukta işarettir

3.4. Mahmud Efendi (d. ... - ö. 1718)

İstanbul'da doğan Mahmud Efendi, medrese eğitimini tamamlar tamamlamaz sesinin güzelliği nedeniyle bir süre şeyhülislam Ankaravi Mehmet Emin Efendi'nin ardından sadrazam Merzifonlu Kara Mustafa Paşa'nın imamlığını yapmıştır. 1695 yılında II. Mustafa'nın ikinci imamlığına getirilmiştir. 1700'de Edirne pâyesi ile Yenişehir kadılığı, 1703'te Rumeli kazaskerliğine yükseltilmesine rağmen ertesi gün görevinden azledilmiş, 5 yıl kadar süren emekliliğinin ardından 1713 yılında Ataullah Mehmet Efendi'nin yerine şeyhülislam olarak tayin edilmiştir. 1 yıl 7 ay kadar bu makamda kaldıktan sonra 1714 yılında görevinden azledilmiştir. Azline sebep olarak müderrislere ait olan mahreç mansıplarını emekli ilmiye mensuplarına vermesi, kendisinden önceki iki şeyhülislamın sürgün edilmesi ve Ebezâde'nin yolda ölümü vebalinin ona yüklenmesi gösterilmiştir. 3 Mayıs 1718 yılında Mahmud Efendi vefat etmiştir. (İpşirli, 2003: 360-361)

Belirlenen divanlar arasından Mahmud Efendi'ye *Fâik Mahmud Divanı*'ndaki tarih manzumelerindeki 2 beyitte güzel ahlaklı olması yönüyle rastlanmıştır.

Lebîb-i lübb-i ma'nî Hazret-i Mahmûd Efendi kim

Fazîletde naziri gelmemişdür sahn-pîrâyı

T. 45 / 2

Faziletde naziri gelmemişdür sahn-pîrâya: Meydanı donatmaya olgunlukta bir benzeri gelmemiştir.

Misâlin görmedi çeşm-i cihân 'iffede 'ismetde

Dahî zühd ile takvâda olur Şiblî'ye hem-pâye

T. 45 / 4

Misâlin görmedi çeşm-i cihân 'iffede 'ismetde: Dünya gözüyle hiç kimse namusta ve günahsızlıkta bir benzerini görmedi.

3.5. Feyzullah Efendi (Damatzade) (d. 1700 – ö. 1761)

Şeyhülislam Damatzade Ahmet Efendi'nin oğlu olan Feyzullah Efendi, dedesi kazasker Mustafa Efendi'nin şeyhülislam Minkarizade Yahya Efendi'ye damat olması sebebiyle hem babası hem de kendisi "damatzade" lakabı ile tanınmışlardır. Tahsilini tamamlayıp müderrislik ruusunu aldıktan sonra, ailesinin nüfuzu ile müderrislikleri süratle atlayıp kadılık mesleğine geçmiştir. 1730 yılında 30 yaşındayken önce Galata, ardından Bursa kadısı olmuştur. İstanbul kadılığı pâyesini aldıktan sonra 1739'da Anadolu kazaskerliğine getirilmiştir. 1750 ve 1754 yıllarında iki defa Rumeli kazaskeri olmuştur. 1755 tarihinde Abdullah Efendi'nin yerine şeyhülislamlık görevine tayin edilmiştir. 1756 yılında hiç bir mazeret gösterilmeksizin görevinden azledilmiştir. 8 aylık mazuliyetin ardından, 1757 yılında ikinci defa meşihat makamına getirilmiştir. 1 yıla yakın bir süre bu görevde kaldıktan sonra, ulemâ ve saray erkânının aleyhindeki faaliyetleri sonucunda 1758 tarihinde görevden alınmıştır. Dürüstlüğü ile tanınan Feyzullah Efendi'nin şeyhülislamlığı zamanında müderrislerin ruus imtihanında çok titiz davrandığı ve bu durumun himaye ve iltimas sebebiyle haksızlığa uğramış olan ulemayı memnun ettiği belirtilmiştir. Tıp ve matematikle de ilgilenen Feyzullah Efendi aynı zamanda bestekârdır. 1761 yılında vefat etmiştir. (İpşirli, 1995: 525-526)

Mahmud Efendi'ye *Fâik Mahmud Divanı*'ndaki tarih manzumelerindeki 1 beyitte güzel ahlaklı olması yönüyle rastlanmıştır.

H'âce-i pâdşâh-ı heft iklim

Hazret-i müfti huceste-nihâd

T. 72 / 1

Yedi iklimin padişahının hocası, mübarek yaradılışlı müftü hazretleri.

3.6. Çelebizâde Âsım Efendi (d. ... - ö. 1760)

İstanbul'da doğup iyi bir tahsil gördükten sonra İstanbul'da çeşitli medreselerde müderrislik, bazı yerlerde kadılık yapmıştır. 1748 yılında İstanbul kadılığı, 1757'de Anadolu kazaskerliği yapmış ve kısa bir süre sonra azledilmiştir. Sonrasında kendisine Rumeli kazaskerliği pâyesi verilmiştir. Âsım Efendi 1759 yılında Koca Ragıp Paşa'nın tavsiyesi üzerine Mehmet Salih Efendi'nin yerine şeyhülislamlığa getirilmiştir. Görevde iken 1760 yılında vefat etmiştir. Dönemin çağdaşları tarafından dürüst, iyiliksever, hoş sohbet biri olarak nitelendirilen Çelebizâde Âsım Efendi şiirlerinde "Âsım" mahlasını kullanmıştır. (Özcan, 1991: 477-478)

Çelebizâde Âsım Efendi'ye *Sünbülzâde Vehbî Divanı*'ndaki kasidelerde yer alan 3 beyitte güzel ahlaklı olması yönüyle rastlanmıştır.

Be-hakk-ı sûre-i Nûn ‘ıffeti Zü’nnûn’a gâlibdir

Odur hem-hâl-i Nîl-i Mısr eden deryâ-yı takvâyı

K. 34 / 18

‘ıffeti Zü’nnûn’a gâlibdir: Namusu Hz. Yunus peygamberden üstündür.

Felâtûn hum-nişîn-i şermsârı kaldı fazlından

Getirmez meclis-i bahse Aristô-veş heyûlâyı

K. 34 / 24

Felâtûn hum-nişîn-i şermsârı kaldı fazlından: Felâtun’un adeta küpün dibine çökmüş gibi olan utangaçlığı onun olgunluğundan kaldı.

Bedâhetle müselleme ‘ilm ü fazlı cümle ‘âlemde

Neñice istemez bu müdde’â sugrâ vü kübrâyı

K. 34 / 27

Bedâhetle müselleme ‘ilm ü fazlı cümle ‘âlemde: Onun ilmi ve olgunluğu delil ve ispata gerek olmayacak şekilde cümle âlemde doğrulanmıştır.

3.7. Pîrîzâde Sâhib Osman Efendi (d. 1674 - ö. 1749)

1670 yılında İstanbul’da dünyaya gelen Pîrîzâde Sâhib Osman Efendi, dönemin ileri gelen âlimlerinden dersler alıp çeşitli medreselerde müderrislik yapmıştır. Kadılık ve evkaf müfettişliğinin ardından Anadolu ve Rumeli kazaskerliği görevlerinde bulunmuştur. Daltaban Mustafa Paşa, Rami Mehmed Paşa, III. Ahmed ve I. Mahmud’a özel imamlık ve şehzadelere hocalık yapmıştır. II. Mahmud döneminde 1745’te Seyid Mustafa Efendi’nin yerine şeyhülislam olarak görevlendirilmiştir. Ancak hastalığı ve yaşlılığı nedeniyle görevinden azledilmiştir. 1749 yılında vefat etmiştir. Şiirlerinde “Sâhib” mahlasını kullanmıştır. (Özcan, 2007: 288-290)

Pîrîzâde Sâhib Osman Efendi’ye *Sünbülzâde Vehbî Divanı*’ndaki kasidelerde yer alan 6 beyitte güzel ahlaklı olması yönüyle rastlanmıştır.

Fazl ile şemsü’l-e’imme olduğuyçün zâtının

Câmi’ü’l-fetvâda vaşfi muktedâ-yı âfitâb

K. 35 / 14

Fazl ile: Olgunlukla

Tâb-ı fazlından olurdu çeşm-i gerdûn hîrever

Gerd-i râhın etmeseydi tütüyâ-yı âfitâb

K. 35 / 17

Tâb-ı fazlından: Olgunluğunun parlaklığından

Semiyî-i câmi’-i Kur’ân Pîrî-zâde-i nihrîr

Bulunmaz fazl ile Eşbâh’ı dersem şübheden ‘ârî

K. 36 / 6

Bulunmaz fazl ile Eşbâh'ı dersem şübheden 'ârî: Şübheden uzak onun olgunluğuyla Eşbah'ı bulunmaz dersem.

Erişmiş Müntehâ'ya hilye-i tehzîb-i ahlâkı

Rûsûm-ı Hikmetü'l-'ayna muvâfık cümle etvârı

K. 36 / 13

Erişmiş Müntehâ'ya hilye-i tehzîb-i ahlâkı: Ahlâkı ıslah etmenin süsü olan Müntehâ'ya erişmiş.

Dekâyık kenzine şâyeste Tuhfe dürre-i nutku

Hakâyık gencine gevher-feşândır bahr-ı efkârı

K. 36 / 14

Dekâyık kenzine şâyeste Tuhfe dürre-i nutku: Dekâyık hazinesine layık, konuşmasının incisi Tuhfe.

Cihânda ravza-i behcet-fezâ Bostân-ı ikbâlin

Hadâyıktan anı mümtâz kılmış fazlın esmârı

K. 36 / 16

Hadâyıktan anı mümtâz kılmış fazlın esmârı: Olgunluğunun meyveleri onu Hadâyık'tan üstün kılmış.

Hulk-ı kerîm-i fahr-i risâletle 'itr-nâk

Buldu şemîm-i hûyu ile iştihâr gül

K. 37 / 20

Buldu şemîm-i hûyu ile iştihâr gül: Ahlakının güzel kokusuyla gül şöhret buldu.

3.8. Vassafzâde Mehmed Esad Efendi (d. 1707 – ö. 1778)

Şeyhülislam Abdullah Vassaf Efendi'nin oğlu olan Mehmed Esad Efendi İstanbul'da doğmuştur, tahsilini tamamladıktan sonra müderris olmuştur. 1750 yılında önce Galata kadılığına getirilmiş, sonra kendisine Edirne ve Mekke ile 1758 yılında kendisine İstanbul pâyesi verilmiş, 1768 yılında Anadolu kazaskerliğine ve 1773 yılında ise Rumeli kazaskerliğine getirilmiştir. I. Abdülhamit zamanında Mehmed Emin Efendi'nin yerine 1776 yılında şeyhülislam olmuştur. 1 yıl 8 aydan fazla bu makamda kalmış ancak yaşlılığı ve hastalığı sebebiyle 1778 tarihinde görevden alınmıştır. Mehmed Esad Efendi 1778 yılında vefat etmiştir. Esad Efendi, dürüst ve mevkii için boyun eğmeyen bir kişi olarak tanınmıştır. Bünyesinin zayıflığı ve asabi bir mizacı olduğu için halk arasında "Hindi Molla" lakabı ile anılmıştır. (Aktepe, 1995: 347)

Vassafzâde Mehmed Esad Efendi'ye *Sünbülzâde Vehbî Divanı*'ndaki kasidelerde yer alan 4 beyitte güzel ahlaklı olması yönüyle rastlanmıştır.

Cevher-i gül müstefiz-i şeb-çerâğ-ı lutfudur

Nûr-ı fazlından olur gencine-i esrâr gül

K. 38 / 17

Nûr-ı fazlından olur gencîne-i esrâr gül: Olgunluğunun nurundan sırlar hazinesi gül olur.

Bâga Nişâbûr-ı hulkundan gelir peyk-i sabâ

Bu cihetden etdi kesb-i mâye-i 'Attâr gül

K. 38 / 25

Bâga Nişâbûr-ı hulkundan gelir peyk-i sabâ: Nişâbur'un yaradılışından bâğa haber getiren rüzgar gelir.

'Akl-ı Evvel cevher-i idrâkiñe sâni degil

'Unsur-ı pâkin gülistân-ı kemâle çâr gül

K. 38 / 26

'Unsur-ı pâkin gülistân-ı kemâle çâr gül: Temiz yaradılışınla olgunluk gül bahçesinin imparatoru olan gülsün.

Olsa şemîm-i fazlı Gazâlî'ye 'itr-sâ

Şemm eylemek hatâ der idi müşg-i ezferi

K. 39 / 15

Olsa şemîm-i fazlı Gazâlî'ye 'itr-sâ: Olgunluğunun hoş kokusu Gazâlî'ye güzel kokulu süren şey olsa.

3.9. Esadzâde Mehmed Şerif Efendi (d. ... – ö. 1790)

Şeyhülislam Ebuishakzâde Mehmed Esad Efendi'nin oğlu olan Esadzâde Mehmed Şerif Efendi iyi bir eğitim aldıktan sonra Diyarbekir ve Bursa kadılığı yapmış, Mekke-i Mükerrreme kadılığı, 1766'da İstanbul kadınlığı, 1771 yılında Anadolu kazaskerliği, 1775 yılında Rumeli kazaskerliği, 1778 yılında ikinci defa Rumeli kazaskerliği yapmıştır. 1778 yılında Vassafzâde Mehmet Esad Efendi'nin istifası ile boşalan şeyhülislamlık makamına getirilmiştir. Yaklaşık dört buçuk yıl şeyhülislamlık yapmasının ardından meşihatta uzun süredir bulunduğu gerekçesiyle bu makamdan feragat etmiştir. Uzun süre herhangi bir görev almamıştır. III. Selim'in tahta çıkması üzerine Mehmed Kamil Efendi'nin azledilmesi ile 1789 tarihinde ikinci defa şeyhülislamlığa getirilmiştir. Ancak 60 gün sonra 1789 yılında görevinden azledilmiştir. Görevden alınma sebebi olarak yaşlılığı dolayısıyla III. Selim'in uygulamayı düşündüğü yeniliklere ayak uydurmakta zorlanması, hafıza zayıflığı ve bundan dolayı vazife yapamayacak durumda bulunması gösterilmiştir. Görevden ayrıldıktan 9 ay sonra 1790 yılında vefat etmiştir. Ailesinden dokuz şeyhülislam yetişmiştir. Dedesi, babası, amcası ve kendinden sonra oğlu da şeyhülislam olmuştur. Mehmed Şerif Efendi âlim, arif, zarif ve cömert bir zat olarak kaynaklarda yer almıştır. İmiye makamlarına tayinde liyakate çok önem verdiği kaynaklarda belirtilmiştir. (Özcan, 2003: 531-532)

Esadzâde Mehmed Şerif Efendi'ye *Sünbülzâde Vehbî Divanı*'ndaki kasidelerde yer alan 7 beyitte güzel ahlaklı olması yönüyle rastlanmıştır.

Semiyi-i Fahr-i 'Âlem şeyhü'l-islâm-ı himem-tev'em

Şerîfî'n-nesl-i a'lem revnak-ı 'irk-ı mutahhardır

K. 41 / 13

Semiyy-i Fahr-i Âlem şeyhü'l-islâm-ı himem-tev'em: Hz. Peygamber ile aynı isimli ve onunla aynı himmetlere sahip şeyhülislam.

Şemîm-i hüsn-i ahlâkı mutayyeb kıldı âfâkı

Ann ez-cümle müştâkı gül-âb u 'ûd u 'anberdir

K. 41 / 16

Şemîm-i hüsn-i ahlâkı mutayyeb kıldı âfâkı: Güzel ahlakının kokusu gökleri güzel koku sürünmüş kıldı.

Zamîr-i pâkidir mir'ât-ı feyz-â-feyz-i vicdân

Mezâyâ-yı hakâyık anda her vech ile muzmerdir

K. 41 / 18

Zamîr-i pâkidir: Temiz yaratılışıdır.

Fürûg-ı mihr-i fazlından zemîn ü âsumân rûşen

Ne mihr ammâ ziyâ-bahş-ı cihân-ı şer'-i enverdir

K. 41 / 19

Fürûg-ı mihr-i fazlından zemîn ü âsumân rûşen: Olgunluk güneşinin ışığından yer ve gök aydınlanır.

Meşâm-ı dîn ü devlet müşg-bûy-ı şîme-i pâki

Sirişt-i müstetâbı rûh-ı 'anberle muhammerdir

K. 41 / 23

Müşg-bûy-ı şîme-i pâki: Mis kokan temiz yaratılışı

Şöhreti sünbül-i tîb oldu ne hâsiyyet bu

Olah şemme-i hulkunla muhammer sünbül

K. 42 / 33

Olah şemme-i hulkunla muhammer sünbül: Yaratılışını bir kere koklamakla sünbül mayalanmış olalı

Murtazâ-tînet ü hem-nâm-ı Resûl-i Sakaleyn

'Ömerî-haslet ü Sıddîk-i kerâmet-'unvân

K. 43 / 23

Murtaza huylu, Hz. Peygamber ile adaş, Hz. Ömer ahlaklı, Sıddık gibi keramet ünvanlı.

Ahmedî-hilkat ü dânâ-yı Muhammed-sîret

Bu Hanîfe-şiyem ü mâlik-i mülk-i 'irfân

K. 43 / 24

Ahmedî yaradılışlı, Hz. Muhammed ahlaklı âlim, Ebu Hanife tabiatlı, kemal mülkünün sahibi.

3.10. Mehmed Kâmil Efendi (d. 1728 – ö. ...)

Rumeli kazaskerlerinden Osman Efendi'nin oğlu olan Mehmed Kâmil Efendi İstanbul'da doğmuştur. Ailesinden gelen ilimle ve zamanın alimlerinden aldığı derslerle yetişmiştir. Öncelikle küçük yaşta müderris olmuş, 1771 yılında Galata kadılığına getirilmiş, 1777 yılında Mısır kadısı olmuş, 1785 yılında Mekke kadılığına gönderilmiş, 1787 yılında Anadolu kazaskerliğine tayin edilmiş, bir yıl sonra Rumeli kazaskerliği pâyesini almıştır. I. Abdülhamit'in ona karşı olan fevkalâde teveccühü vesilesiyle, 1788 yılında Mekki Mehmet Efendi'nin yerine şeyhülislam olmuştur. Mehmed Kâmil Efendi'nin durumu I. Abdülhamid'in 1789 yılındaki vefatının ardından sarsılmış ve yeni padişah olan III. Selim, onu hemen görevden almamıştır. Padişah bir süre sonra girişeceği reformların önündeki engelleri kaldırmak için eski kadroları tasfiye etmeye başlayınca, bazı kararlarına itiraz ettiği gerekçesiyle 1789 yılında Mehmed Kâmil Efendi'yi görevinden azletmiştir. Mehmed Kâmil Efendi Üsküdar'daki evinde vefat etmiştir. (Abdulkadiroğlu, 2003: 494)

Mehmed Kâmil Efendi'ye *Sünbülzâde Vehbî Divanı*'ndaki kasidelerde yer alan bir beyitte güzel ahlaklı olması yönüyle rastlanmıştır.

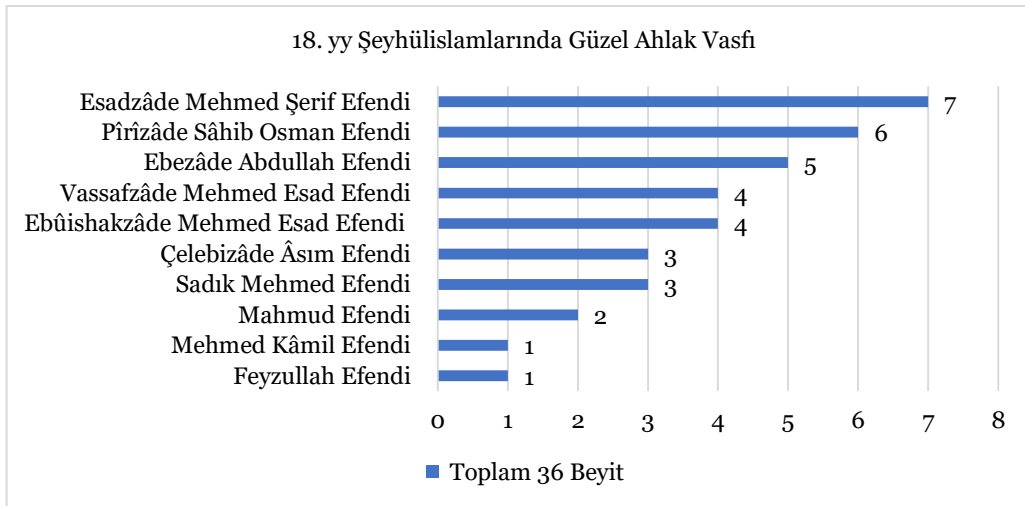
Nâmdaş-ı fahr-i ümmet zât-ı Sıddîkî-sıfat

Hazret-i Kâmil Efendi şeyhü'l-islâm-ı be-nâm

K. 45 / 16

Hz. Peygamber'in adaşı, Sıddîkî ile aynı özelliklere sahip, ünlü şeyhülislam Hz. Kâmil Efendi.

Aşağıda yer alan tabloda yukarıda bahsi geçen şeyhülislamların güzel ahlak özelliğinin sayısal verilerine yer verilmiştir.



1. 18. yüzyıl şeyhülislamlarının divanlarda rastlanan güzel ahlak vasfının beyit sayıları tablosu

Sonuç

Bu çalışmada Klasik Türk şiirinin tüm dönemlerini kapsayacak şekilde şeyhülislamlarda güzel ahlak vasfı incelendiğinde çok fazla veri oluşacağından sınırlandırma yapılmış ve yalnızca 18. yüzyıl şeyhülislamlarında güzel ahlak vasfı incelenmiştir. İnceleme neticesinde 18. yüzyıl şeyhülislamlarının güzel ahlak sahibi olmaları yönüyle bulunduğu divanlar arasından en fazla Nefî, Fâik Mahmud ve Sümbülzâde Vehbî divanlarındaki 36 beyitte bu özellikleriyle yer aldığı tespit edilmiştir. Ulaşılan beyitler Klasik Türk şiirinde devlet adamlarında aranan temel vasıflardan güzel ahlak özelliği ışığında incelenmiştir.

Klasik Türk şiirinde devlet adamlarının anıldığı özellikleri devlet ve toplum değerleri ile kişisel özellikler olarak gruplandırmak daha doğru olacaktır. Güzel ahlak vasfı bir devlet adamının kişisel özellikleri grubunda değerlendirilmektedir. Şiirlerde güzel ahlak vasfına daha çok kasidelerde ve tarih manzumelerinde rastlandığı tespit edilmiştir. Dinî konularda fetvâ vermekle sorumlu olan şeyhülisamlık görevi için divan şairleri devlet adamlığı vasfı olarak da en fazla güzel ahlak vasfını şiirlerde kullanmıştır. Belirlenen divanlarda toplam 10 şeyhülislam incelenmiştir. İncelenen şeyhülislamlardan en fazla Esadzâde Mehmed Şerif Efendi'ye güzel ahlak vasfıyla değinildiği tespit edilmiştir. Belirlenen 10 şeyhülislamın arasında görevinde en uzun kalan kişi şeyhülisamlık görevini yaklaşık 4 buçuk yıl kadar yürüten Esadzâde Mehmed Şerif Efendi olmuştur. Dolayısıyla Mehmed Şerif Efendi'ye şiirlerde diğer şeyhülislamlara göre daha fazla güzel ahlak vasfıyla yer verilmiştir. Bu durum devlet adamlarının görevinde ne kadar çok başarı gösterirse ve ne kadar uzun görev hayatı olursa şiirlerde de göreviyle alakalı olarak o kadar fazla yer aldığı kanıtı niteliğindedir.

İncelemede 18. yüzyıl şeyhülislamları öncelikle tipler ve kişilikler bahsinde değerlendirilmiş, ardından divan şairinin din ve devlet işleriyle alakalı pek çok mevzuda şeriata uygun fetva vermekle görevli olan şeyhülislamlardan en fazla beklediği ve şiirlerinde en fazla yoğunlukta yer verdiği devlet adamlığı özelliği olan güzel ahlak vasfı Klasik Türk şiirindeki örnekler üzerinden gün yüzüne çıkarılmaya çalışılmıştır.

Kaynakça

- Abdulkadiroğlu, A. (2003). Mehmed Kâmil Efendi. *DİA*, 28, 484, Ankara: TDV.
- Akkuş, M. (2000). *Divan Şiirinde İnsan I-Dini Kişilikler*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Akkuş, M. (2007). *Klasik Edebiyatta Tipler. Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Akkuş, M. (2010). *Nefî Divanında Tipler ve Kişilikler*. Ankara: Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Aksoy, H. (2003). Mehmed Sâdık Efendi. *DİA*, 28, 522, Ankara: TDV.
- Aktepe, M. M. (1995). Vassafzâde Mehmed Esad Efendi. *DİA*, 11, 347, İstanbul: TDV.
- Bilgiç, A. T. (2012). *Tarih Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm.
- Büyük, C. (2003). Devlet ve Toplumsal Rolü. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 3 (4), 101-112.
- Davutoğlu, A. (1994). Devlet. *DİA*, 9, 234-240, İstanbul: TDV.
- Devellioğlu, F. (2006). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın.
- Halaçoğlu, Y. (1991). *XIV-XVII. Yüzyıllarda Osmanlılarda Devlet Teşkilatı ve Sosyal Yapı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- İnalçık, H. (2017). *Osmanlı'da Devlet, Hukuk ve Adalet*, İstanbul: Kronik.
- İpşirli, M. (1995). Damadzâde Feyzullah Efendi. *DİA*, 12, 525-526, İstanbul: TDV.

- İpşirli, M. (2003). Mahmud Efendi. *DİA*, 27, 360-361, İstanbul: TDV.
- Kaplan, M. (2005). *Türk Edebiyatı Üzerinde Araştırmalar-3 Tıp Tahlilleri*. İstanbul: Dergâh.
- Karatepe, Ş. (1999). *Devlet Yönetimi-Osmanlı Dünyayı Nasıl Yönetti*. İstanbul: Yeni Şafak.
- Karatepe, Ş. (1989). *Osmanlı Siyasi Kurumları Klasik Dönem*. İstanbul: İşaret.
- Menteşe, M. (2020). Sümbülzâde Vehbî Divanı'nda Tipler. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 8 (22), 189-221.
- Menteşe, M. (2021). *Klasik Türk Şiirinde Divanhümayun Tıp ve Kişilikleri*. Doktora Tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Mengi, M. (2000). Eski Edebiyatımızda Bazı İnsan Tipleri. *Divan Şiiri Yazıları*, Ankara: Akçağ.
- Mumcu, A. (1994). Divan-ı Hümayûn. *DİA*, 9, 430-432, İstanbul: TDV.
- Mumcu, A. (1976). *Divanhümayun*, Ankara: Phoenix.
- Ögel, B. (2001). *Türk Kültürünün Gelişme Çağları*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Ögel, B. (2016). *Türklerde Devlet Anlayışı*. İstanbul: Ötüken.
- Özcan, N. (1991). Atrabü'l-Âsâr. *DİA*, 4, 85-86, İstanbul: TDV.
- Özcan, A. (1991). Çelebizâde Âsım Efendi. *DİA*, 3, 477-478, İstanbul: TDV.
- Özcan, T. (2007). Atrabü'l-Âsâr. *DİA*, 34, 288-290, Ankara: TDV.
- Özcan, T. (2003). Mehmed Şerif Efendi. *DİA*, 28, 531-532, Ankara: TDV.
- Süreyya, M. (1996). *Sicill-i Osmânî*, 1, Ebezâde Abdullah Efendi. 68.
- Şentürk, L., YAZICI, S. (1995). *Diyanet Yeni İslam İlmihali*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Uludağ, S. (2008). "Ahlâk, Maneviyat ve Gündelik Hayat", *İslama Giriş Temel Esaslar*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1984). *Osmanlı Devletinin Saray Teşkilatı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ünal, M. A. (2017). *Osmanlı Müesseseleri Tarihi*, Isparta: Fakülte.
- Zavotçu, G. (2006). *Divan Edebiyatı Kişiler-Kişilikler Sözlüğü*. Ankara: Aydın.

34. Kütahya Pazarlar ağzında sıfat-fiil kategorisi

Ali YUMURTACI¹

APA: Yumurtacı, A. (2022). Kütahya Pazarlar ağzında sıfat-fiil kategorisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 541-558. DOI: 10.29000/rumelide.1105410.

Öz

Ağız çalışmaları, dil araştırmaları içinde önemli bir yer teşkil etse de zamanla bu alanda saha çalışması yapmanın mümkün olmayacağı aşikârdır. Gelişen teknolojiyle birlikte kitle iletişim araçları en ücra yerlere kadar ulaşmış ve bu durum ağızları olumsuz yönde etkilemiştir. Günümüze kadar ağızların sınıflandırılması, etnik yapıyla ilişkisi, ses ve şekil bilgisi konusunda önemli çalışmalar yapılmıştır. Fakat gerek ölçünlü dil gerekse ağızlar konusunda sıfat-fiil kategorisi, alışlagelmiş anlayış ve ekler dışında, farklı görüşlerle çok nadir ele alınmıştır. Özellikle gramer kitaplarında sıfat-fiil ekleri, belirli bir kalıbın dışına hiç çıkmamıştır. Bu çalışmada “Kütahya Pazarlar Ağzı”, sıfat-fiil kategorisi bakımından ele alınmıştır. Sıfat-fiil kategorilerinin belirlenmesinde, Topçu (2011)’nin “Türkçede Sıfat-fiil Kategorisi” adlı doktora tezi esas alınmıştır.

Anahtar kelimeler: Sıfat-fiil, ağız, üst-alt fonksiyon, zaman eki.

Category of verbal adjective in accent of Kütahya Pazarlar

Abstract

While accent studies constitute an important place in language researches, it is obvious that it will not be possible to conduct field studies in this field over time. With the developing technology, mass media have reached the most remote places, which has affected the accents in the negative direction. Important studies have been done about the classification of the accents, the relation with the ethnic structure, the sound and the morphology. However, the standard language is very rarely considered with different opinions, except for the adjective verb category, the usual understanding and appendices. Particularly in the grammatical books, adjective verb suffixes never come out of a particular pattern. In this study, "Accent of Kütahya Pazarlar", was taken up in terms of adjective-verb categorization. In the determination of the adjective-verb categorizations, Topçu (2011)'s "Verbal Adjectives in Turkish" was taken as a basis.

Keywords: Verbal adjective, accent, up-sub function, time suffix.

Giriş

Fiilimsi konusu; orta öğretimden lisansa kadar ve hatta Yabancılara Türkçe Öğretimi² de dâhil olmak üzere öğretimin her kademesinde yer almaktadır. Orta öğretimin 8. sınıfında başlayan fiilimsi öğretimine 10. sınıf müfredatında da yer verilmektedir. Konuyla ilgili olarak 8. sınıf ders kazanımı, “*fiilimsilerin cümledeki işlevini kavrar.*” şeklinde olup altında da “*fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.*” ifadesine yer verilmiştir. (MEB, Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve

¹ Dr. Öğr., Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Sakarya, Türkiye), ali_yumurtaci@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-6282-2443 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 1.2.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1105410]

² Yabancılara Türkçe Öğretimi’nde fiilimsiler, genellikle işlev odaklı bir yaklaşımla işlendiğinden, konunun alışlagelmiş şekillerle işlenmesine yönelik yaptığımız eleştirinin dışında tutulabilir.

Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 2019:56). Ortaöğretimin 10. kademesinde ise konuyla ilgili kazanım için “*Metindeki fiilimsileri bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler.*” ifadesi yer almaktadır. (MEB, Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018:40). Bilindiği gibi fiilimsi öğretiminde özellikle sıfat-fiil öğretiminde fiilimsinin işlevine dikkat çekilse de eklerin “-an, -ası, -mez, -ar, -dik, -ecek, -miş” kalıbıyla ezberletilmesi ek bakımından zengin olan Türkçeyi dar bir kalıba sokmaktadır.

Lisans öğrencileri için hazırlanmış genel dil bilgisi kitaplarında da fiilimsi konusu yer almakta, bunların tanımı yapıldıktan sonra sıfat-fiille ilgili olarak yine kalıplaşmış ekler verilmektedir. Özellikle “gelenler” örneğinde olduğu gibi, isim unsurunun +Ø ile işaretlendiği tamlamalarda ise terim sıfat-fiilden çıkararak “adlaşmış sıfat-fiil” şeklinde adlandırılmaktadır.

Çalışmanın konusu

Bu çalışmanın konusu Kütahya Pazarlar Ağzı’ndaki sıfat-fiil eklerinin fonksiyonlarıdır. Buna göre çalışmada geçen sıfat-fiil eklerinin hangi işlevde kullanıldıkları tespit edilecektir.

Çalışmanın önemi

Bu çalışma, öğretimin her kademesinde yer alan sıfat-fiil konusunun, Türkçenin ek bakımından zenginliğinin bir sonucu olarak, alışlagelmiş şekillerin dışında ele alınması ve örnek teşkil etmesi bakımından önemlidir.

Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, fiilleri geçici olarak sıfat görevli isim kalıbına sokan sıfat-fiil eklerinin hangi işlevlerde kullanıldığını tespit etmek ve bu geçici isimlerin telaffuz edilen ya da edilmeyen bir tamlananla meydana getirdiği tamlamaları incelemektir.

Çalışmanın yöntemi

Çalışmada “Kütahya Pazarlar Ağzı” adlı yüksek lisans tezinin metin bölümü incelenip bu bölümdeki sıfat-fiiller tespit edilmiştir. Tespit edilen sıfat-fiiller, alt-üst fonksiyon şeklinde ayrılmış ve bu fonksiyoların işaretlendiği şekiller için de örnekler verilip ekleşme düzeni gösterilmiştir. Türkçede ekleşme sistemi düzenli olduğundan, ekleşmede yer alan “Ø (damga morfem)”lerin fonksiyonu her örnekte değil, birkaç örnekte ayrı ayrı yazılmıştır. Örnekler cümle şeklinde verilmiş olup her cümlenin sonuna yay ayrıç içinde önce metin numarası sonra da cümlenin bulunduğu paragraf yazılmıştır.

Sıfat-fiil kategorisi

Sıfat-fiiller çeşitli çalışmalarda şu şekillerde ele alınmıştır:

Ergin (2009:333), “Partisipler fiil kök ve gövdelerine partisip ekleri getirmek suretiyle yapılırlar. Partisip ekleri bir yandan zaman ve hareket, öte yandan isim yapma fonksiyonları ile çekim eki ile yapım eki arasında bir yer tutan, fiilden isim yapma eklerine çok yaklaşan fiil işletme ekleridir. Asıl fonksiyonları geçici hareket isimleri yapmaktır.” açıklamasını yapmış ve ilaveten şahıs eki alarak fiil

çekimi kuran şekil ve zaman eki durumuna geçebildiğini belirtmiştir. Ergin (2009:337), bilinen eklerin yanı sıra “-dİ³ ve -mAlı” eklerini de bu kategoride vermiştir.

Vardar (2002:152), sıfat-fiiller için ortaç terimini kullanarak şu açıklamayı yapar: “Eylemden türemiş, çoğunlukla sıfat, arada da ad olarak kullanılan eylemsi. Ortaç, Türkçede sık kullanılır. Zaman kavramı aktarır, değişik çatılara girer, olumsuzluk eki alabilir; ne var ki kişi kavramı taşımaz.”. Vardar (2002:152), sıfat-fiilleri “Geniş zaman ortacı, gelecek zaman ortacı ve geçmiş zaman ortacı” olarak sınıflandırmakla birlikte -(y)An morfemini, geniş zaman içeren bir “durum ortacı” olarak nitelendirir.

Banguoğlu (2007:422-427), sıfat-fiiller için şu açıklamayı yapmıştır: “Sıfat-fiil, fiilin zamana bağlı olarak kavramını sıfatlaştıran bir şeklidir.” Banguoğlu da aynı şekilde sıfat fiilleri zamanla ilişkilendirmiş ve “geçmiş zaman sıfat-fiilleri, şimdiki zaman sıfat-fiilleri, gelecek zaman sıfat-fiilleri” sınıflamasını yapmıştır. Banguoğlu, bilindik sıfat-fiil eklerinin dışında bir de “-IcI” ekine de yer vermiş ve “Ali’yi koruyucu bir ifade vermiş. İsyamı kışkırtıcı ele geçmedi. Peşin alıcıyı tercih ederiz.” örneklerini vermiştir.

Korkmaz (2003:909-911), sıfat-fiilleri “Sıfat-fiiller, adından da anlaşılacağı üzere sıfat gibi kullanılan fiil şekilleridir. Sıfat-fiiller, bir yanları ile sıfat, bir yanları ile fiildirler. Fiil özellikleri dolayısıyla kendilerinde var olan hareket ve zaman kavramlarını, ad oldukları sığata aktararak varlıkları ve nesnelere hareket ve zaman gösterme özellikleri ile geçici olarak vasıflandırılır.” şeklinde açıkladıktan sonra geçmiş, geniş ve gelecek zaman sınıflamasına gider. Aynı eserde Korkmaz (2003:963) da, bilindik sıfat-fiillerden ayrı olarak “-IcI” ekine de sıfat-fiil eki olarak yer vermiştir.

Uçar (2014:987-991), sıfat-fiillerin hareket ve zaman ifade eden ekler olup hareket halindeki nesnenin içinde bulunduğu zamanı yansıttığını ifade etmiştir. Ayrıca, alışılmış sıfat-fiil eklerine “-Aç/ -ç, -Agan/ -AğAn, -Ak/ -k/ -Ik/ -Uk, -GAn, -(y)IcI/ UcU, -mA, -GIIn/ -GUn, -Al/ -l, -AlAk, -gA, -gAç, -mAcA, -mAn, -sAl” eklerini ilave edip sıfat-fiil eklerinin sınırlarını genişletmiştir.

Zikredilen çalışmalarda sıfat-fiil eklerine hasredilen özellikler fiilleri isimleştirmesi, zaman belirtmeleri, şahıs eki almamaları ya da şahıs eki aldıklarında fiil çekimi kurmalarındır. Yapılan izahlar sıfat-fiil ve zaman ekinin karıştırıldığını da ortaya koymaktadır.⁴ Yukarıdaki açıklamalardan farklı olarak Karadoğan (2008), bir ekin sıfat-fiil eki sayılabilmek ölçütlerini belirtmiştir. Karadoğan (2008:58), yeni bir sıfat-fiil eki tanıttığı çalışmasında, bir ekin sıfat-fiil eki sayılabilmesi için fiillerden sıfat olarak kullanılabilen kelimeler türetmesi ve eklendiği fiili tür bakımından isimleştirmesine rağmen fiil tabanının tamlayıcı alabilme özelliğini koruması ölçütlerini vermiştir.

Topçu (2011:16), Turan (2007:1839)’ın fiilimsilerle ilgili yaptığı izahtan hareketle: “Sıfat-fiillerin, fiilleri manaca muhafaza edip şekilde isim kalıbına aktararak cümlede gerek cümle ögesi kimliğiyle gerekse tamlamalarda sıfat (niteleme görevli isim) unsuru olarak kullanılmasını sağlayan ekler olduğunu söyleyebiliriz.” der.

³ Ergin; ekin, geçmiş zaman çekiminin klişeleşmesinden çıkmış olabileceği ihtimalinden bahsettikten sonra bu ekin partisip eki olarak kabul edilmesi hususunda ihtiyatlı olunması gerektiğini belirtmiştir.

⁴ Sıfat-fiil ve zaman konusunda bkz. (Topçu, 2011: 28-50)

Bu görüşlerden hareketle sıfat-fiillerin, fiillere eklenip onları -fiilin anlamını değiştirmeden- kullanış süresi boyunca isimleştiren, telaffuz edilen veya Ø (damga morfem)⁵ ile işaretlenen bir tamlanan alabilen ekler olduğunu belirtebiliriz.

Ağız çalışmalarında sıfat-fiiller

Ağız çalışmalarının inceleme bölümünde ele alınan sıfat-fiil konusu, ağız çalışmalarında gerek fonetiğe daha önem verilmesi gerekse ekleşme bilgisinin her konusunun ele alınması sebebiyle çok az yer verilmiş, bu da genel dilbilgisi kitaplarından farklı olmamıştır.

Gülensoy (1988:111-112), Kütahya ağızlarını incelediği çalışmasında sıfat-fiil eklerinin fonetik değişikliklere uğramakla birlikte yazı dilimizle kullanılan biçimlere büyük ölçüde uygunluk gösterdiğini belirtir.

Eren (1997:88-89), fonetik değişiklik gösteren bilindik ekler dışında “-ici” ekine de yer vermiştir.

Yıldız (2002:86-87), Isparta ağızını incelediği çalışmasında verdiği sıfat-fiil örnekleri de fonetik hadiseler dışında yazı dilimize uygunluk göstermektedir.

Nakiboğlu (2001), Demir (2006), Şahin, Baştürk vd. (2019)’nin çalışmalarında da sıfat-fiil eklerinin fonetik değişiklikler dışında yazı dilinden farklı olmadığı belirtilmiştir.

Yukarıdakilerden farklı olarak Antalya ağızı ile ilgili yapılan çalışmada yapım ekleri içinde değerlendirilen sıfat-fiiller maddesinde, yazı dilinde bulunan sıfat-fiillerin Antalya ve yöresi ağızlarında da kullanıldığını belirterek yazı dilimizde olmayan sıfat-fiil eklerinden örnekler vermiştir. -ig/-ik: satıbilig_ adamı, geçik, çekilik (büyday); -ış: tanış (usda), biliş. (Erdem & Bölük, 2012: 148). Aynı eke Buran ve Oğraş (2003)’in çalışmasında da yer verilmiştir.

Kütahya Pazarlar ağızında sıfat-fiiller

Farklı alanlarda yapılan çalışmaların sıfat-fiil bölümleri, sıfat-fiil kategorisinin genişliğine kıyasla dar bir çerçevede ele alınmıştır. Bilindik ekler dışında birçok sıfat-fiil-eki vardır ve bunlar farklı üst-alt fonksiyonları yerine getirmektedir.

Yapılan yüksek lisans çalışmalarını bir tarafa bırakacak olursak bölge ağızlarıyla ilgili ilk ve tek kapsamlı çalışma Gülensoy (1988)’a aittir. Gülensoy’un eserinde Pazarlar adı, o dönemde Pazarlar’ın ilçe olmamasından dolayı geçmemektedir. Bu yönden Pazarlar üzerine yapılan/yapılacak çalışmalar önem arz etmektedir.

Kütahya Pazarlar ağızında sıfat-fiil fonksiyonları ve bu fonksiyonları yerine getiren ekler şu şekildedir:

1. Alışkanlık

1.1. Alışkanlık- Olgu, Âdet

- [(Ā) (r)] < -(A/ I⁴)r

⁵ Turan tarafından adlandırılmış Ø morfemi, telaffuz edilmeyip fonksiyonu korunan ek ve kelimeler için kullanılmıştır. Örneğin, “kitap+lar” daki çokluk ekine karşılık “kitap+Ø” ifadesindeki telaffuz edilmeyen teklik eki; “akıllı çocuklar” daki tamlanana karşılık “akıllı +Ø+lar” ifadesinde telaffuz edilmeyen fakat fonksiyonu korunan bir tamlanan.

Ekin ünsüzü Pazarlar ağzında açıklık uyumu sonucunda erimeye uğramış ve nicelik-nitelik değişmesi sonucu geniş ünlüde uzunluk meydana gelmiştir.

... ben burda cibālān başında **durādım**. (6/37)

(dur - Ø - ā + Ø + Ø + Ø + Ø - Ø - d₁ + m + Ø)⁶
olumlu.e. s.f.e. t.nan tek.e. hāl.e. c.e.f. olumlu.e. zam.e. 1.kişi.e. tek.e.

arpa, buyday **ekēdik**; meyva, elma, erik bunlā var_ıdı. (7/8) (ek-Ø-ē+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-di+k+Ø)

... su çalışmasına **gidēdi** sizin gibi genişlē. (15/10) (gid-Ø-ē+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-di+Ø+Ø)

düün evlēnde muttarlā govladı bizi, biz de **ğaçādık**. (20/26) (ğaç-Ø-ā+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-d₁+k+Ø)

Dar ünlülü kullanılan iki örnekte de ünlü uzunluğu meydana gelmemiştir.

kürekle kendim doldurup kendim **götürüdüm**. (9/10) (götür-Ø-ü+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-dü+m+Ø)

beyaz gelinlik giyilmezdi, ğırmızı **giyilirdi**. (12/1) (giy-il-Ø-ir+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-di+Ø+Ø)

-z

beyaz gelinlik **giyilmezdi**, ğırmızı giyilirdi. (12/1) (giyil-me-z+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-di+Ø+Ø)

1.2. Alışkanlık- Olgu, Âdet/ Rivayet

-(A/ D)r ± mİş

çı'tı mı **alırımış** yutarmış yumurtıyı. (11/25)

(al - Ø - ır - Ø + Ø + Ø + Ø - Ø - mış + Ø + Ø + Ø + Ø - Ø - Ø + Ø + Ø)⁷
olumlu.e. s.f.e. t.nan tek.e. hāl.e. c.e.f. olumlu.e. s.f.e. t.nan. tek.e. hāl.e. c.e.f. olumlu.e. zam.e. 3.kişi.e. tek.e.

...bi cimcik **atarmış** niye söylenmiyon başa⁸ diye. (11/59) (at-Ø-ar+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-muş+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)

orda cum cum cum damladı **olurmuş**. (18/38) (ol-Ø-ur+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-muş+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)

2. Diğerlerinden Ayırma

-DI⁴I⁴<-DI⁴K+Ø+Ø+I⁴

elindeki mal, **ādı_ım_ı** ödemeyo, sattı_ım_ı ödemeyo her şe bāl_ı. (1/83)

(ā-Ø-d₁+Ø+Ø+im+Ø)

harīta vā elinde, benim **gittiim yēden** diyo bu gādā uzaço diyo. (6/58) (git-Ø-ti+Ø+Ø+im yē+Ø+den)

⁶ Diğer cümlelerdeki ekleşmede bulunan Ø'ler de aynı görevdedir.

⁷ Sonraki örneklerde de geçen kısaltmalar şu şekildedir: olumlu.e. (olumluluk eki), olumsuz.e. (olumsuzluk eki), tek.e. (teklik eki), çok.e. (çokluk eki), s.f.e. (sıfat-fiil eki), t.nan (tamlanan), t.yan.e. (tamlayan eki), c.e.f. (cevheri ek fiil), pronom.n (pronominal n).

⁸ Yüksek lisans tezinde ñ ile işaretlenen ses, bu çalışmada ŋ ile işaretlenmiştir.

etmez tabi sen amarıkanın kolasını içēsen, kendi ürettiim mahsülü içmezsen bu da hallice para da etmicek tabi. (8/74) (üret-Ø-ti+Ø+Ø+in mahsül+Ø+ü)

deli mim ben başKa bilmediim yere vācem. (12/35) (bil - me - di + Ø + Ø + im yer + Ø + e)
olumsuz. e. s.f.e. t.nan tek. e. iye. e. tek. e. hāl. e.

-(y)An

o yana gideni o yanna götürür, bu yanna gideni bu yanna götürür, şapāneye gidēdim. (6/63) (gid-Ø-en+Ø+Ø+i)

...bayrak çeken ne söyleyem: geliñ ğali bizim amanetimizi bindirivēñ, derlē. (6/14) (bayrak çek-Ø-en+Ø+Ø+Ø)

...ekin biçenlēn yanlāna gidēdik. (19/46)

(biç - Ø - en + Ø + lē + n)
olumlu. e. s.f.e. t.nan çok. e. t.yan. e.

2.1. Diğerlerinden Ayırma- Olgu/ Âdet

-DI'I <-DI'K+Ø+Ø+I'

o ğız evine vādıklānda epeyce orda oynālā, dāul çalālā. (6/13)

(vā - Ø - dık + Ø + lā + Ø + Ø + n + da)
olumlu. e. s.f.e. t.nan çok. e. 3. iyelik. e. tek. e. pronom. n hāl. e.

-(y)An

hani biliniyo da, bu beyit usülen veya ilēden gelen bi âdet. (3/78) (gel-Ø-en bi âdet)

2.2. Diğerlerinden Ayırma- Zümre Oluşturma

-(y)An

zengin olanlā mal kesTi, bizlē tāk kesTik. (1/75) (zengin ol - Ø - an + Ø + lā)
olumlu. e. s.f.e. t.nan çok. e.

öyle kötü çete deyil de dēvlet adına çalışan çeteler, ğuruplā varmış. (3/13) (dēvlet adına çalış-Ø-an çeteler)

genelde dışardan faPrīkadan evlenip de şehirde duranlā var. (4/31) (dur-Ø-an+Ø+ lā+Ø)

sizin gibi gençlē, okuyan gitti. (15/8) (oku-Ø-yan+Ø+Ø+Ø)

3. Gönderme, Atıf

-mA

o da bu ğedizin ılıcasu köyünden gelme. (3/4)

(gel - Ø - me + Ø + Ø + Ø + Ø - Ø - Ø + Ø + Ø)
olumlu. e. s.f.e. t.nan tek. e. hāl. e. c.e.f. olumlu. e. zam. e. 3. kişi. e. tek. e.

aydından ğemeyiz, dediim gibi üç yüz ye'miş senelik bi ğuruluş tārrii vā. (3/10) (ğē-Ø-me+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+yiz)

4. Gösterme⁹

Turan (2008:243), “gösterme” terimi ile ilgili: “Gösterme, tamlayan durumundaki fiile yönelik fonksiyon vurgusunu öne çıkaran, damga tamlananlı alt sınıf karşıtlığına sahip bir sıfat-fiil türüdür.” izahını yaptıktan sonra bu ekin kendisine muadil başka sıfat-fiil ekleriyle “emir (gel-Ø+Ø), kuvvetli istek (gel-e+Ø), gereklilik (gel-meli+Ø)...” alt kategori sınıfı oluşturduğunu ifade eder.

Bilindiği gibi sıfat-fiillerin birçoğu, tamlananı telaffuz edip etmeme konusunda bize imkân sağlar ve bunu pratikte sıkça kullanırız. Gösterme sıfat-fiilinde ise tamlanan telaffuz edilmez ve daima “Ø” ile gösterilir. Burada morfofonetik olarak daralma, morfofonemik olarak ise genişleme söz konusudur.

-Ā, Ir < -(A/I)r

e **gidēkene**, olan_ evinden **gidēkene** burda dovul çalālā, oynālā. (6/11)

(gid - Ø - ē + Ø + Ø + Ø + Ø - Ø - kene)
olumlu. e. s.f.e. t.nan tek. e. hāl e. c.e.f. olumlu. e.

benim mesleim bütün bu iran, iraka **çalışırkan** biz ta iskendurunda dört sene çalıştık. (8/7) (çalış-Ø-ır+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-kan)

önümüzde bi subayımız vādı, o **çekēdi** ardından biz, yani öğrenirken yani acemiyken. (17/61) (çek-Ø-ē+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-di+Ø+Ø)

-(I⁴)yo < (I⁴)yor

Yerleşik dil bilgisi anlayışında şimdiki zaman eki olarak gösterilen ek aslında bir “gösterme” sıfat-fiil ekidir.¹⁰

olanlādan **yapıyo**z ölüm daa ne_ edem. (1/6)

(yap - Ø - İyo + Ø + Ø + Ø + Ø - Ø - Ø + Ø + z)
olumlu. e. gös.s.f.e. t.nan tek. e. hāl e. c.e.f. olumlu. e. zam.e. 1. kişi e. çok.e.

arkasından ğarakōselē, kōsōllā geliyo **ğuruyo**. (3/3) (ğur-Ø-uyo+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)

biz daa bazarlādan **geliyo**z. (5/72) gel-Ø-iyo+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+z)

4.1. Gösterme-Alışkanlık

-(I)yo < (IU)yor

yimeklēni yapıyoñ, buleşiklēni yıkıyoñ. ancak bunnara **yetişyo**ñ. (6/24) (yetiş-Ø-iyo+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+ñ+Ø)

ata biniyoduk **gidiyoduk**. (12/5) (gid-Ø-İyo+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-du+ğ+Ø)

4.2. Gösterme-Dikkati Çekme

-(I⁴)yo < (I⁴)yor

⁹ Gösterme sıfat-fiili için bkz. (Turan, 2008:235-243)

¹⁰ Bu ekin sıfat-fiil olduğu konusundaki bir başka çalışma için bkz. (Hirik, 2008:765-771)

düşünüyöñ mu sen bunu hadi baķ. (1/100)

(düşün - \emptyset - $\ddot{u}yo$ + \emptyset + \emptyset + \emptyset + \emptyset - \emptyset - \emptyset + η + \emptyset + mu)
olumlu. e. gös.s.f.e. t.nan tek.e. hâl e. c.e.f. olumlu e. zam. e. 2. kişi e. tek.e.

seKizen beş demek ne demek **biliyöñ mu** sen. (5/65) (bil- \emptyset -iyo+ \emptyset + \emptyset + \emptyset + \emptyset - \emptyset - \emptyset + η + \emptyset +mu)

evlendikten bir yıl sonra yapıldı okul buraya baķ, **duyuyon mu?** (17/79) (duy- \emptyset -uyo+ \emptyset + \emptyset + \emptyset + \emptyset - \emptyset - \emptyset +n+ \emptyset +mu)

4.2.1. Gösterme-Dikkati Çekme/ İhtar

-(I⁴)yo < (I⁴)yor

inönüye şeyde sağır ğulaan duymuyosa ğoca gözleñ de mi **gömyö**, aş ğalıyoz diye midāfa yazdım. (5/6) (gö-mü-yo+ \emptyset + \emptyset + \emptyset + \emptyset - \emptyset - \emptyset + \emptyset)

4.3. Gösterme-Farkında Olma

-(I⁴)yo < (I⁴)yor

şimdi ben sıfır_aya'kabı geymişim, burda batā diye **ĝökuyöñ**. (4/46) (ĝök- \emptyset -yo+ \emptyset + \emptyset + \emptyset + \emptyset - \emptyset - \emptyset + η + \emptyset)

4.4. Gösterme-Olgı, Âdet

-(I⁴)yo < (I⁴)yor

ana- baba kimin ğızını beendiyse oĝluna onu **aliveriyodu**. (3/22)

(aliver - \emptyset - iyo + \emptyset + \emptyset + \emptyset + \emptyset - \emptyset - du + \emptyset + \emptyset)
olumlu. e. gös.s.f.e. t.nan tek.e. hâl e. c.e.f. olumlu.e. zam.e. 3. kişi e. tek.e.

akrabalā, arkadaşleñ ne gelen_oluyosa dediñ gibi misavirler **geliyo**. (16/7) (gel- \emptyset -iyo+ \emptyset + \emptyset + \emptyset + \emptyset - \emptyset - \emptyset + \emptyset + \emptyset)

4.4.1. Gösterme-Olgı, Âdet/ Rivayet

-(I⁴)r± ml⁴ş

çı'tı mı **alırmiş** yutarmış yumurtıyı. (11/25) (al- \emptyset -ır+ \emptyset + \emptyset + \emptyset + \emptyset - \emptyset -miş+ \emptyset + \emptyset + \emptyset - \emptyset - \emptyset + \emptyset)¹¹

-(I⁴)yo±ml⁴ş <-(I⁴)yor± ml⁴ş

neymiş, hinci milletin_ödenmeyen bankalarının fayzini **düşüveriyomuş**. (1/114) (düşürüver- \emptyset -ıyo+ \emptyset + \emptyset + \emptyset - \emptyset -muş+ \emptyset + \emptyset + \emptyset + \emptyset - \emptyset - \emptyset + \emptyset)

4.5. Gösterme-Yetkinlik

-(I⁴)yo < (I⁴)yor

pazālara giTyom ben. herkes_elinden geldiğ_ada **yapabiliyo** bi şelē, çoluK çocuK_oKutuyo herkes. (1/14) (yapabil- \emptyset -iyo+ \emptyset + \emptyset + \emptyset + \emptyset - \emptyset - \emptyset + \emptyset)

¹¹ ± \emptyset fonksiyonları için bkz. Alışkanlık-Olgı, Âdet/Rivayet

5. İstek

Gerek kuvvetli istek “-(y)A” gerekse emir “Ø” fonksiyonlarında kiplerle karıştırılan ekler aslında bir sıfat-fil ekdir. Âdeten tamlanan almayan bu fonksiyonda vurgu, niteleyen fiile yoğunlaşmıştır.

5.1. İstek-Emir

-Ø

git te bahçemizi sula o görevi yap gel diyolar. (10/68)

(git - Ø - Ø + Ø + Ø + Ø + Ø - Ø - Ø + Ø + Ø)
olumlu.e. istek s.f.e. t.nan tek.e. hâl e. c.e.f. olumlu.e. zam.e. 2.kişi e. tek.e.

5.1.1. İstek-Emir/İhtar

-Ø

çık bakam sen şöyle **dikel**. (14/70) (dikel-Ø-Ø+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)

5.1.2. İstek-Emir/İntizar

-Ø

sen dalyan gibi deliğanlı ömuşuñ, genc_ömuşuñ, yakşıklı ömuşuñ; bırak ayı, güneş söndü de sen_aydınl**at** dünyayı, ahladıñ mı, yakşıklıñınnañ, cebinde paran_olmadı mı bitësin. (4/59) (aydınl**at**-Ø-Ø+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)

5.1.3. İstek-Emir/Rica

-Ø

ğomşulâ **gösteriverin** (3/76) (gösteriver-Ø-Ø+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+in+Ø)

ille burâya edem, bureniñ_ocası **ösun**. (6/53) (ö-Ø-Ø+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+sun+Ø)

bu, bâbası bekar_oldu zamanda da sâbit hazretlerinin_annesı, bâbası: hadi evlâdım git te bahçemizi **sula** dişle nëri geçiyo ordan. (10/67) (sula-Ø-Ø+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)

5.1.4. İstek-Emir/Tavsiye

-Ø

doğandı anda bene **teleFon_**et sen dedi. (19/114) (teleFon_Ø-Ø+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)

5.1.5. İstek-Emir/Tehdit

-Ø

çı' len ba**Kam** dedi. (21/35) (çı'-Ø-Ø+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)

5.1.6. İstek- Emir/Temenni**-Ø**

karşındaki aleyküm selam derse o da diyor ki sene: ey allâhın ğulu bana doğ eden ve benim_üzerime rahmet_isteyen kişinin cenâb- ı hak da aynısını onun_üzerine **rahmet_etsin**. (10/92) (rahmet et-Ø-Ø+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+η+Ø)

kütâyaya götüdü alla bereket **vësin**, ikişē biñ lirayı vermiş orda. (15/46) (vë-Ø-Ø+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+sin+Ø)

5.1.7. İstek-Emir/Yeterlik**-Ø**

ne ğadâ **çalış**, gece gündüz çalış yetiremiyoz. (1/57) (çalış-Ø-Ø+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)

5.2. İstek-Niyet**-(y)A**

ille burâya **edem**, bureniñ_ocası õsun. (6/53)

(ed - Ø - e + Ø + Ø + Ø + Ø - Ø - Ø + m + Ø)
olumlu.e. istek s.f.e. t.nan tek.e. hâl e. c.e.f. olumlu.e. zam.e. 1.kişi e. tek.e.

o bana bi gün geldi dedi ki bana: kızım seni ben beş- on gün **gönderem** bi morelin düzësin ve yatfñ senin burda boş kâcek. (8/17) (gönder-Ø-e+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+m+Ø)

didi: ben seni yanıma **alem**. (14/74) (al-Ø-e+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+m+Ø)

-CA <-(y)AcAK

onnarı aşılacëz. (20/43)

(aşıla - Ø - ce + Ø + Ø + Ø + Ø - Ø - Ø + Ø + z)
olumlu.e. s.f.e. t.nan tek.e. hâl e. c.e.f. olumlu.e. zam.e. 1.kişi e. çok.e.

ben dedi pazarlara kitçeğ dedi. (6/45) (kit-Ø-çe+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+η+Ø)

5.3. İstek-Arzu, Heves**-(y)A**

ölürsem, ağzımın_orucunlan_ölem be dedim. (11/13) (öl-Ø-e+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+m+Ø)

-CA <-(y)AcAK

ürus ğovalamış_alamanı da, ürusnan ingilize **çatçeğ** diyo. (5/44) (çat-Ø-çe+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+η+Ø)

düünün birinde bu seFë ben_erkek_olmicem, kim_olüsa õsun dedim. (14/103) (ol-mı-ce+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+m+Ø)

5.4. İstek-İhtar

-(y)A

çık **bağam** sen şöle dikel. (14/70) (bağ-Ø-a+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+m+Ø)**5.5. İstek-İhtimal**

-CA(k) < -(y)AcAK

bu sene belki biş kişi ğurban **kesemecek**. (1/42) (kes-Ø-e+Ø-Ø-ecek+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)ğurbana gelip **gemicem** meşğul. (4/16) (gē-mi-ce+Ø+Ø+m)**5.6. İstek-İmkan**

-CAK < -(y)AcAK

valla hayvan, yapan, **yapçeg** insan olursa o zıman para hayvancılığta çok para vâdir. (9/4) (yap-Ø-çeğ insan+Ø)**5.7. İstek-Öneri**

-(y)A < -(y)AII

dutam, temsil soyam gediz çayına bandıram bandıram çıkarım dedilē. (19/92) (dut-Ø-a+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+m+Ø)**5.8. İstek-Sınırlama**

-(y)AsI

bi gün bende bi gün onda mesela o askēlē **bitesiyē** kadar herkes yeme'ler. (2/33)(bit - Ø - esi + Ø + Ø + ye)
olumlu.e. s.f.e. t.nan tek.e. hâl e.otobüse **bindiresiyē** ğadā vedālaşırız. (2/45) (bindir-Ø-esi+Ø+Ø+ye)**5.9. İstek-Tahayyül**

-cAk < -(y)AcAK

öle **gēcēk** ğilcez bakıyoz, kindi gēcēk, ya tereviyi de ğılıp geliyoz, oturuyoz ğayveye safura ğadā. (5/81) (gē-Ø-cek+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)**5.10. İstek-Tasarı**

-cA(k) < -(y)AcAK

tākiben bunu kendi aralarında iki ayle anlaşır düün ne zâman olcek. (3/45) (ol-Ø-cek+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)yüz aşaa yatınca mevzi **ğazcez** ordan. (5/39) (ğaz-Ø-ce+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+z)

aptes₁alıp namaz **kılcağtım**. (10/101) (kıl-Ø-cağ+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-tı+m+Ø)

5.11. İstek-Vaat

-CA(k), -CĀ < -(y)AcAK

aş kalyoz dedilē bağışda, aş **gālcēñiz** yetim bira'mıceñ dedi. (5/19) (gāl-Ø-cē+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+ñ+iz)

ben de ne bilem ben, amele **buluvēcem** sana dedilē derim. (12/29) (buluvē-Ø-ce+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+m+Ø)

...kızım seni ben beş-on gün gönderem bi morelin düzēsın ve yatāñ senin burda boş **kācek**. (8/17) (kā-Ø-cek+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)

ama seçim zamanı geldii zaman buraya gelip işte bōle **yapçez**, bōle yapçez. (13/18) (yap-Ø-çe+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+z)

5.12. İstek-Yetkinlik

-CAk < -(y)AcAK

bi yerin sağlamsa öyle **dutüvecek yanın** yok. (5/61) (dutüve-Ø-cek yan+Ø+ın)

senden başKa **ğonuşçek** yok mu der. (12/28) (ğonuş-Ø-çek+Ø+Ø)

kendi evlerinin₁ öñünde olur işde askere **kitçek az kişi** vāsa herkes kendi evinin₁ öñünde yapā. (22/17) (kit-Ø-çek az kişi+Ø)

6. Olgu

-Ik

çok güzel₁ olur bōle düünlēmiz ne diyen **deişik** yaparız. (1/36)

deiş₁ - Ø - ik₁ + Ø + Ø₁
olumlu.e. s.f.e. t.nan tek.e.

bazı yerlē va yollā var çif gidiş dönüş, şu ğidā bi **delik** yok. (13/48) (del-Ø-ik+Ø+Ø)

ğinalā bizde on- om beş senedir **ğarişık**, yani aynı deyil. (14/22) (ğariş-Ø-ık+Ø+Ø)

-k

herkesin gözü **pa'lağ**, mor **bi şekilde** ğāveye gelir sabahleyin. (4/10)

(pa'la - Ø - k₁ bi şekil₁ + Ø + de)
olumlu.e. s.f.e. t.nan tek.e. hāl.e.

harita vā elinde, benim gittiim yēden diyo bu ğadā **uzağ** o diyo. (6/58) (uza-Ø-k+Ø+Ø)

7. Rivayet**-DI⁴**

bi horoz **getirdilerdi** o zıman öle. (11/4) (getir-Ø-di+Ø+ler+Ø+Ø-Ø-di+Ø+Ø)

-mI⁴ş

bi milyar_elli biçe bi hayvan_ **āmiş** bu gādā. (1/45) (ā-Ø-miş+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)

bunlā bi ğızgādeş bi olan **ġardeşmiş** zaten. (7/22) (ġardeş+Ø+Ø+Ø-Ø-miş+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)

orda **yaşamış** deniliyor yani imām-ı āzamın bābası. (10/65) (yaşa-Ø-miş+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)

bizden daha önce olanlar yokluğ **gōmüş**. (17/101) (gō-Ø-müş+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)

7.1. Rivayet-Benzetme**-mIş**

incirlik gitti mi türkiye **gitmiş** sayılır dedi. (5/12) (git-Ø-miş+Ø+Ø+Ø)

7.2. Rivayet-Diğerlerinden Ayırma/ Zümre Oluşturma**-mI⁴ş**

müşteri toplamak_ için: ... yediden yetmişe, **işi bitmişe**, **dişi bitmişe**, **yeni dōmuşa**, **mezara girmişe** hepsine de var burda dersin, satāsin. (10/10) (bit-Ø-miş+Ø+Ø+e), (dō-Ø-miş+Ø+Ø+a), (gir-Ø-miş+Ø+Ø+e)

7.3. Rivayet-Eleştiri**-mI⁴ş**

sen dalyan gibi deliğanlı **ōmuşuñ**, genc_ōmuşuñ, yakşıklı ōmuşuñ; bırak ayı, güneş söndü de sen_aydınlatt dünyayı, anladuñ mı, yakışıklılıñnañ, cebinde paran_olmadı mı bitēsın. (4/59) (ō-Ø-muş+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+uñ+Ø)

buranın_özelli bōle ölüm, aynı **gēmiş**, aynı gidiyo. (12/11) (gē-Ø-miş+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)

7.4. Rivayet-İnanmama**-mIş**

neymiş, hinci milletin_ödenmeyen bankalarının fayzini düşüveriyomuş. (1/114) (ne+y-Ø-miş+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)

7.5. Rivayet-Şaşırma**-mI⁴ş**

demek_istediim, biz_o zaman_ için zamanın genciydik, şöyle aynaya baktım zamānın yaşlısı **olmuşum** ben. (8/23) (ol-Ø-muş+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)

7.6. Rivayet-Şüphe**-mİş**

eskiden buranın adı sarhanlā mı **neymiş**. (18/7) (ne+y-Ø-miş+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø+Ø+Ø)

7.7. Rivayet-Tahmin**-mİş**

om beş sene iran, irak, almanya, türkiyede gitmedim vilāyet, kaza **ğalmamışdır**. (8/5) (ğal-ma-mış+Ø+Ø+Ø+dır-Ø-Ø+Ø+Ø)

7.8. Rivayet-Takdir**-mİ⁴ş**

yemek var, sofrā **ğurulmuş**, undan sona her şey yerinde. (10/119) (ğurul-Ø-muş+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)

7.9. Rivayet-Tespit**-mİ⁴ş**

bize sıra gelēsiye ğadar bizim yaşıımız **dōmuş**. (10/5) (dō-Ø-muş+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-Ø+Ø+Ø)

7.10. Rivayet-Yetkinlik**-mİ⁴ş**

ōlum vā **oķūmuş**, allāa amanet, hoca. (6/27) (oķū-Ø-muş+Ø+Ø)

8. Tahmin**8.1. Tahmin-İhtimal****-cĀ, -cA' < -(y)AcAK**

pek **duramıce'** olursak gelirim o ziman dedim ben de. (11/87) (dur-Ø-a+Ø-mı-ce'+Ø+Ø+Ø)

ama size tavsiyem bi insan sana ğāşıdan gelip senlen ğavgaya **tutuşcēse**, dur bakam bi bu işin neticesi nedir, nerden geliyo, temel nedir bunları öğrenem bakam dersin. (9/55) (tutuş-Ø-cē+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-se)

-(A/I⁴)r

çiFtin yövmiyesi, ğübre elli beş milyoņa çıkā da çiFtin yövmiyesi dōlümü ye'miş milyon, ā'miş milyon **ahırsa** ne ğazenci olur bunda. (5/57) (al-Ø-ır+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-sa)

ölürsem, ağzımın orucunlan ölem be dedim. (11/13) (öl-Ø-ür+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-se+m+Ø)

8.2. Tahmin-İmkân

-Ā, -Ir < (A/I)r

alla ömür **verirse** ğurbanı kesti' mi veyâ on gün veyâ beş gün sonra uşağa gideriñ. (8/48) (ver-Ø-ir+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-se)

9. Yetkinlik-Elverirlik

-DII <-DIK+Ø+Ø+I

pazâlara giTyom ben. herkes_ elinden **geldii ğada** yapabiliyo bi şelē, çoluĶ çocuĶ_ oĶutuyo herkes. (1/14) (gel-Ø-di+Ø+Ø+i ğada)

onnarı oKuduyoz, **yetişebildiimiz ğadā** yardımcı oluyoz, yetişemediimize annesi bâbası ğarşılıyo. (1/16) (yetişebil-Ø-di+Ø+Ø+im+iz ğadā)

-(y)IcI

türkiyede e biz bu fişnenin, kirezin, elmanın_ **üreticisiyiz**. (8/70)

(üret - Ø - ici + Ø + Ø + si + Ø + y - Ø - Ø + Ø + iz)
olumlu.e. s.f.e. t.nan tek.e. iyelik.e. hâl.e. c.e.f. olumlu.e. zam.e. 1.kişi.e. çok.e.

9.1. Yetkinlik-Elverirlik/Alışkanlık

-DII <-DIK+Ø+Ø+I

askerliini yaptını, orda ne günlē **yaşadını**, onu gösteriverir işte. (4/20) (yaşa-Ø-dı+Ø+Ø+ı+m)

9.2. Yetkinlik-Elverirlik/İmkân

-CĀ, -CAK < -(y)AcAK

akaryakıt, ne para yapçēse ona zamı yū'letiyola. (1/94) (yap-Ø-çē+Ø+Ø+Ø-Ø-se)

valla hayvan, yapan, **yapçēĝ insan** olursa o_ zıman para hayvancılıĝta çok para vādır. (9/4) (yap-Ø-çēĝ insan+Ø)

hayvan **dutçēK adam** yok, uşaan şurda organize va ya orāya üş sefē gelip gidiyo o da bu sene başladı. (17/13) (dut-Ø-çēK adam+Ø)

-(y)An

o **çarın**, yemek yediren_ **adamıñ evinde** de ēlence edēlēdi, çalālā, oynālādı. (18/20) (çar-Ø-an adam+Ø+ın ev+Ø+i+n+de)

-DII <-DIK+Ø+Ø+I

e dedik biz de güccümüzün **yettiine**. (11/21) (yet-Ø-ti+Ø+Ø+i+ne)

orlâda ben, ayâmın **deyemedi** yer gâmadı merişte, tırakya bölgesinde. (17/46) (dey-me-di+Ø+Ø+i yer+Ø)

-(A/I)r

yani vatandaşa iş **verirdi** adam. (17/161) (ver-Ø-ir+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-di+Ø+Ø)

-z

kaat da **bulamazdık** bak_eveli. (17/82) (bul-Ø-a+Ø-ma-z+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-dı+Ø+k)

-(I)r

Ekin dar ünlülü şekli, diğer kategorilerde de görüldüğü gibi herhangi bir değişikliğe uğramadan ölçünlü dildeki şekliyle kullanılmıştır.

toplanırdık helvâ ğarıştırdık, onda_sō yemek yerdik. (19/35) toplan-Ø-ır+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-dı+Ø+k)

sedece yicē **çalışırladı** eskiden. (17/113) (çalış-Ø-ır+Ø+lâ+Ø+Ø-Ø-dı+Ø+Ø)

-z

eskiden zeten hiç ğar **kağmazdı** buradan bak, benim bildiimde. (17/128) (kağ-ma-z+Ø+Ø+Ø+Ø-Ø-dı+Ø+Ø)

9.3. Yetkinlik-Elverirlik/Sebep Bildirme

-DI'I'<-DI'K+Ø+Ø+I'

bizim burada bi gölet var, o gölet_ **olduu** için. (8/80) ol-Ø-du+Ø+Ø+u için)

işde oña **inandımız** için... (10/166) (inan-Ø-dı+Ø+Ø+ım+ız için)

Sonuç

Kütahya Pazarlar ağzındaki sıfat-fiil kategorilerine ilişkin yapılan bu araştırmada, ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Kütahya Pazarlar ağzında, “alışkanlık, diğerlerinden ayırma; gönderme, atıf; gösterme, istek, olgu, rivayet, tahmin, yetkinlik” olmak üzere toplam dokuz sıfat-fiil kategorisi tespit edilmiştir. Bu kategorilere bağlı olarak,

a. Alışkanlık üst fonksiyonuna ait olgu, âdet alt fonksiyonu ve buna bağlı rivayet fonksiyonu,

b. Diğerlerinden ayırma üst fonksiyonuna ait olgu, âdet; zümre oluşturma alt fonksiyonu,

c. Gösterme üst fonksiyonuna ait alışkanlık, dikkati çekme ve buna bağlı ihtar alt fonksiyonu; farkında olma; olgu, âdet ve buna bağlı rivayet alt fonksiyonları

ç. İstek üst fonksiyonuna ait emir ana alt fonksiyonu ve buna bağlı ihtar, intizar, rica, tavsiye, tehdit temenni, yeterli; ve yine istek üst fonksiyonuna bağlı arzu, heves; ihtar, ihtimal, imkân, öneri, sınırlama, tahayyül, tasarı, vaat, yetkinlik alt fonksiyonları,

d. Rivayet üst fonksiyonuna ait benzetme, diğerlerinden ayırma/ zümre oluşturma, eleştiri, inanmama, şaşırma, şüphe, tahmin, takdir, tespit, yetkinlik alt fonksiyonları,

e. Tahmin üst fonksiyonuna ait ihtimal ve imkân alt fonksiyonları,

f. Yetkinlik- elverişlik üst fonksiyonuna ait alışkanlık, imkân, sebep bildirme alt fonksiyonları tespit edilmiştir.

2. En fazla alt fonksiyon sayısı istek üst fonksiyonuna aittir. Metinlerde ana alt fonksiyonlarla birlikte toplam 19 istek alt fonksiyonu tespit edilmiştir.

3. Tamlananın anlam kategorisinde olduğu toplam 15 örnek vardır. Bu örnekler diğerlerinde ayırma üst fonksiyonunda 6, istek üst fonksiyonuna bağlı imkân alt fonksiyonunda 3, olgu üst fonksiyonunda 1 ve yetkinlik üst fonksiyonunda 5 tanedir.(A/I⁴)r morfeminin bulunduğu fonksiyonlarda ekin geniş ünlüsünde, ünsüz erimesi ve nicelik- nitelik değişmesi sonucu uzunluk meydana gelirken; dar ünlülü şekilde bir değişiklik olmaması ve ek, ölçünlü dildeki şekliyle kullanılmıştır.

Kaynakça

- Akar, A. (2004). *Muğla Ağızları*. Muğla: Muğla Üniversitesi Basımevi.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Demir, N. (2006). *Tokat İli ve Yöresi Ağızları (İnceleme-Metinler-Sözlük)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ediskun, H. (1999). *Türk Dilbilgisi (Sesbilgisi-Biçimbilgisi-Cümlebilgisi)* (6. b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eker, S. (2009). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdem, M. D., & Bölük, R. (2012). *Antalya ve Yöresi Ağızları (Giriş-İnceleme-Metinler)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Eren, M. E. (1997). *Zonguldak-Bartın-Karabük İlleri Ağızları*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Gülensoy, T. (1988). *Kütahya ve Yöresi Ağızları*. Ankara: TDK Yayınları.
- Hirik, E. (2010). -yor Eki Sıfat-Fiil Yapar mı? *II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Öğrenci Kongresi*. 2, s. 765-771. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
https://www.academia.edu/1370554/_yor_Eki_S%C4%B1fat-Fiil_Yapar_M%C4%B1_Tudok_2008_II._Uluslararası%C4%B1_T%C3%BCrk_Dili_ve_Edebiyat%C4%B1_%C3%96%C4%9Frenci_Kongresi_%C4%B0stanbul_K%C3%BClt%C3%BCr_%C3%9Cniversitesi_%C4%B0stanbul_adresinden_alındı
- Karadoğan, A. (2008). Türkiye Türkçesinde Yeni Bir Sıfat-fil Eki: -I. *Bilig Dergisi*(46), 57-66.
<http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873224.pdf> adresinden alındı
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. mufredat.meb.gov.tr: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353> adresinden alındı
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB. mufredat.meb.gov.tr: chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fmufredat.meb.gov.tr%2FDosyalar%2F20195716392253-02-

T%25C3%25BCrk%25C3%25A7e%2520%25C3%2596%25C4%259Fretim%2520Program%25C4%25B1%25202019.pdf&clen=568816&chunk=true adresinden alındı

Nakiboğlu, S. H. (2001). *Adıyaman ve Yöresi Ağızları*. Niğde: Hamle Gazete ve Matbaacılık.

Öztürk, E. (2019). *Bolu İli Ağızları* (2. b.). Ankara: Akçağ Yayınları.

Şahin, H., Baştürk, Ş., Uluocak, M., & Eroğlu, S. (2019). *Bursa İli Yerli Ağzı*. Bursa: Stüdyo Star Ajans Matbaacılık.

Topçu, Ç. (2011). *Türkçede Sıfat-fil Kategorisi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/77421/TO5498.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alındı

Turan, Z. (2006). *Artvin ili Yusufeli İlçesi Uşum Köyü Ağzı*. Ankara: TDK Yayınları.

Turan, Z. (2007). Türkçenin Yapım ve Çekim Düzleminde Yer Alan Eklerin Sınıflandırılması Nasıl Olmalıdır? *IV. Uluslar Arası Türk Dili Kurultayı Bildirileri, 1835-1844*. Ankara: TDK Yayınları.

Turan, Z. (2008). *Gösterme Sıfat-fili*. <https://www.academia.edu/>: https://www.academia.edu/37858477/G%C3%B6sterme_S%C4%B1fat_Fili adresinden alındı

Uçar, M. (2013). www.avys.omu.edu.tr: https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ozeny/63443/Fiilden_Isim_Yapan_Ek_mi_Sifat-fiil_Eki.pdf adresinden alındı

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Yıldız, O. (2002). *Isparta Merkez Ağzı (İnceleme-Metinler-Sözlük)*. Isparta: Fakülte Kitabevi.

Yumurtacı, A. (2012). *Kütahya Pazarlar Ağzı*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

35. Uygur Harfli Oğuz Kağan Destanı ve Reşideddin Oğuznamesi'nde eşya simgeçiliğı

Şükrü OLCAY¹

APA: Olcay, Ş. (2022). Uygur Harfli Oğuz Kağan Destanı ve Reşideddin Oğuznamesi'nde eşya simgeçiliğı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 559-570. DOI: 10.29000/rumelide.1104567.

Öz

Bu çalışmada, Uygur Harfli Oğuz Kağan Destanı ve Reşideddin Oğuznamesi'ndeki bazı eşyaların, destan kahramanı ve onun devletinin gelişim evrelerinde özel anlam ve işlevlere sahip oldukları savı ileri sürülmüştür. Sözü edilen iki metin, yorumsamacı bir yaklaşımla ele alınmıştır. Eşyaların metnin bağlamında kazandıkları anlamlar ve temsil ettikleri gelişim evreleri bu yöntemle incelenmiştir. Bu bakış açısıyla ele alınan destanda, genellikle metnin bağlamından yola çıkılmıştır. Ayrıca, incelenen destan metinlerinin ortaya çıkış ve yazıya geçiriliş koşulları da göz önünde bulundurulmuştur. Eşyaların simgesel dilini daha iyi anlayabilmek amacıyla bazı eşya isimlerinin etimolojisine de dikkat çekilmiştir. Bu makalede öncelikle çalışmanın genel çerçevesi çizilip inceleme yöntemleri ortaya konmuştur. Ardından yöntem olarak kullanılan yorumsamacılığın tarihi gelişimi hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak Oğuz Kağan'ın ve onun toplumunun gelişim süreçlerine paralel olarak değişen ve gelişen eşyalar -öz bilinç kazanma ve erginleşme, toplumsallaşma, teknolojik gelişme ve kültürel yaratım evrelerinde- incelenmiştir. Sonuç olarak, destan kahramanı eşya arasında organik bir bağın bulunduğu saptanmıştır. Söz konusu iki metinde bazı eşyaların Oğuz Kağan'ın/Han'ın ve onun devletinin gelişim evrelerini simgelediğı belirlenmiştir. Oğuz Kağan/Han'ın erginlenme ve öz bilincini kazanma evresini ok, yay, kılıç, kalkan ve kargı; toplumsallaşma ve devlet kurma evresini otağ/kurikan (çadır), bayrak (duğ), hilat ve altın kürsü simgelemiştir. Devletin teknolojik gelişme evresini tekerlek, araba, gemi ve sal; kültür yaratma evresini altın yay, üç gümüş ok, kırk kulaçlık direkler, altın ve gümüş tavuklar ile ak ve kara koyunlar simgelemiştir. Oğuz Kağan/Han ve onun devleti gelişip olgunlaştıkça eşyaların buna paralel olarak basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir gelişim gösterdiği saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Oğuz Kağan/Han, Oğuzname, simgeçilik, hermeneutik, destan

Object Symbolism in the Oguz Kagan Epic with Uyghur Letters and Reshideddin Oguzname

Abstract

In this study, it is set out from the view that some objects in the Oguz Kagan Epic with Uyghur Letters and the Reshideddin Oguzname have special meanings and functions in the developmental stages of the epic hero and his state. The two texts mentioned are handled with a hermeneutic approach. The meanings of the objects in the context of the text and the developmental stages they represent were examined with this method. The epic handled by this approach is generally based on the context of the text. In addition, the conditions of the emergence and writing of the texts were also taken into consideration. To better understand the symbolic language of the objects, attention was drawn to the

¹ Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü (İstanbul, Türkiye), sukrulolcay1@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2068-3289 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104567]

etymology of some object names. In this article, first, the general framework of the study was drawn, and the examination methods were revealed. Then, information is given about the historical development of hermeneutics, which is used as a method. Finally, the objects that change and develop in parallel with the development processes of Oguz Kagan and his society -in the stages of self-awareness and maturation, socialization, technological development, and cultural creation- are examined. In this study, it has been concluded that there is an organic connection between the development of the epic hero and the object. In the two texts in question, some objects symbolize the developmental stages of Oguz Kagan/Khan. While the arrow, bow, sword, shield and spear symbolized the phase of initiation and self-consciousness of Oguz Kagan/Khan, the marquee, flag khilat and golden rostrum symbolized the socialization and state-building phase. The wheel, cart, ship and raft symbolized the technological development phase of the state. The golden bow, three silver arrows; forty-fathom poles, golden and silver chickens and white and black sheeps symbolized the culture creation phase. As Oguz Kagan/Khan and his state developed and matured, it was determined that the objects showed a parallel development from simple to complex, from concrete to abstract.

Keywords: Oguz Kagan/Khan, Oguzname, symbolism, hermeneutics, epic

Giriş

Destan metinleri yarı mitik yarı tarihsel yapılarıyla, ait oldukları toplumların ortak hafızasının ürünüdür. Bu metinlerden hareketle toplumların bilincindeki ve bilinçaltındaki izlekleri takip edebilmek mümkün olsa da bunu başarabilmek oldukça zor ve donanım isteyen bir iştir. Bu metinlerden hareketle özelden ait olduğu toplumun, genelde ise insanlığın düşünme, anlam verme ve kurgulama tarzını takip edebiliriz.

Metinler, çeşitli yollarla tahlil edilebilir. Bunlardan birisi metni, onun dışa dönük yüzünü temel olarak ele almaktır. Bu metot, metnin tarihsel gerçeklik boyutunu, yaratım şartlarını, içinden çıktığı toplumun kültürünü kısaca metni var eden tüm unsurları göz önünde bulundurur. Bu yolla metnin topluma ve genelde insanlığa verdiği mesaj anlaşılabilir.

Bir diğer yaklaşım ise metnin kendi içsel anlamını aramaktır. Bu yaklaşım, metni kendine ait unsurlarıyla kapalı bir evren gibi düşünerek onu kendi içinde değerlendirir. Metnin akış şeması, kahramanın gelişimi, kahramanın doğayla ve kendisiyle olan ilişkisi metin boyunca bize çeşitli mesajlar verir. Metin âdeta kendi üstüne kapanmıştır ve onu çözmek için yine metnin içine bakmak gerekecektir.

Bu çalışmada Uygur harfleriyle yazılmış olan Oğuz Kağan Destanı² ile Reşideddin Oğuznamesi olarak bilinen Oğuz Destanı'nda³ eşyaların bize ne anlatmak istediğinin peşinde olacağız. Eşyaların kullanım amaçları, kahramanla olan ilişkileri ve eşyaya yüklenen anlam nedir, soruları üzerinde durulacaktır. Bu sorulara cevap bulmaya çalışırken yorumsamacı bir yöntem benimsenmiştir. Yukarıda sözü edilen iki inceleme tekniği de bu yöntemle uygulanmıştır. Kimi zaman metnin dışa dönük anlamından hareketle, kimi zaman metnin kendisinden hareketle, yeri geldiğinde de kelimelerin dilini anlamak ve bize neler anlatmış olabileceklerini tahmin etmek için onların rağbet görmüş etimolojilerinden hareketle mesajları çözmeye çalışacağız.

² Bang, W. & Rahmeti, R. (1936). *Oğuz Kağan Destanı*. İstanbul: Burhaneddin Basımevi.

³ Togan, A. Z. (1982). *Oğuz Destanı: Reşideddin Oğuznamesi, Tercüme ve Tahlili* (2. b.). İstanbul: Enderun Kitabevi.

Oğuz Kağan Destanında Oğuz Kağan'ın bilinç düzeyi ve uygarlık seviyesi ile eşyaların anlamsal ve işlevsel değerlerinin değişimi bir paralellik gösteriyor olabilir mi? Bu fikirle yola çıkılırken Oğuz Kağan Destanı'nın iki nüshası yorumsamacı bir anlayışla incelenmiştir.

Çalışmanın asıl amacına geçmeden önce yöntem olarak benimsenen hermeneutiği (yorumsamacılık) ana hatlarıyla ele almakta fayda vardır. Hermeneutik, kelime anlamı olarak açıklama, bildirme, tercüme etme, yorumlamadır (Gadamer, 1995: 11). Bir teori olarak hermeneutik ise insan eylemlerini, kurumları, metinleri, kısaca insan ile ilgili olan her şeyi yorumlama sanatıdır (Cevizci, 1999: 413). İngilizce *hermeneutics*, Fransızca *hermenutique*, Almanca *hermeneutik* kelimeleri ile karşılanan bu terim Türkçeye *yorumsamacılık* olarak da çevrilmiştir. Yorumsamacılık teorisi, 19. yüzyılda pozitivizmin olguları açıklamak amacıyla kullandığı bilimsel yöntemlerin tarih, sosyoloji vb. insani bilimlere uygulanamayacağı fikri ile son halini almıştır (Cevizci, 1999: 413). Ancak bu teorenin tarihi geçmiş çok daha eskilere dayanır. Hermeneutik sözcüğü, antik Yunanca *hermeneuen* "açıklama, çevirme" fiilinden ve bu fiilin faili olan *hermeneutes* "açıklayıcı, çevirici" şeklinden türemiştir (Hermeneutic, t.y.; Zimmermann, 2020: 13). Ayrıca bu kelime, tanrılar ile insanlar arasında elçilik yapan Hermes'le de ilişkilendirilir. Hermes, tanrılarının mesajlarını ölümlülere ulaştıran bir elçidir. Ancak onun fanilere aktardığı sözler, tanrılarının mesajlarının olduğu gibi aktarılmasından ibaret değildir. Hermes, tanrılarının mesajlarını iletirken onları aynı zamanda açıklar (Gadamer, 1995: 11). Bu mesajları, insanların anlayabilecekleri şekilde tercüme edip aktarır.

Özetlemek gerekirse hermeneutik, açıklamak, bildirmek, tercüme etmek anlamına gelen *hermeneuen* fiilinden türemiş olan ve haberci Hermes'le de ilişkilendirilen bir terimdir. Antik Yunan'da tanrısal ve kutsal olanın açıklanması anlamında kullanılan terim, Orta Çağ'da da buna yakın olarak kutsal kitapların ve metinlerin açıklanması amacına hizmet etmiştir. Reform hareketiyle birlikte üstün zümrenin tekelinden çıkmış olsa da normatif işlevini devam ettirmiştir. 18. yüzyılda Schleiermacher ile birlikte kutsal metinlerin dışında da kullanılmaya başlanmıştır. 19. yüzyılda Dilthey'in katkıları ile insani bilimlerin tümü için bir yöntem olarak ortaya konmuştur. 20. yüzyıla gelindiğinde Gadamer ile birlikte insanla ilgili olan her şeyi anlamlandırmada bir araç olarak görülmeye başlanmıştır.

Hermeneutiğin gelişimi ve değişimi elbette bundan ibaret değildir. Felsefenin konusu olarak Nietzsche, Freud, Foucault, Frankfurt Okulu, Heidegger, Habermas daha birçok filozof tarafından ele alınıp tartışılmıştır. Ancak hermeneutik, bu çalışmanın ana konusunu oluşturmadığı için konu ana hatlarıyla açıklamakla yetinilmiştir. Daha geniş bilgi için bakınız: (Zimmermann, 2020; Bauman, 2017; Öztürk, 2020; Gadamer, 1995; Cevizci 1995).⁴

1. Oğuz Kağan Destanı'nda eşya simgeciligi

Mitten destana geçiş döneminin ürünü olan Oğuz Kağan Destanı'nda (Gümüş, 2020: 134) eşyalar ve aletlerin büyük bir kısmının simgesel anlamları olduğu görülebilmektedir. Bu destanda eşyaların seçimi rastgele değil bilinçlidir. M. Kaplan'ın (2019: 75) da belirttiği gibi edebi eserlerdeki motif, sembol, alegori ve imajların büyük bir kısmını eşya ve aletler oluşturmaktadır.

Oğuz Kağan Destanı'nın iki ayrı yazmasında kullanılan simgesel eşyalar dört başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklardan ilki, kahramanın erginleme/öz bilincini kazanma ve hükmetme araçları

⁴ Ayrıca bakınız: Gadamer, H. G. (2008). *Hakikat ve yöntem*. (Çev. Hüsamettin Arslan ve İsmail Yavuzcan), İstanbul: Paradigma.

Foucault, M. (2018). *Hermenötüğün Kökeni*. (Çev.: Şule Çiltas Solmaz), İstanbul: Ayrıntı.

Palmer, R. E. (2016). *Hermneötik*. (Çev: İbrahim Görener), İstanbul: Anka.

ya da kişisel eşyalar'dır. Bu başlık altında Oğuz'un şahsi eşyaları olan ok, yay, kılıç, kargı ve kalkan ele alınmıştır. İkinci başlıkta, toplumsal birlikteliğin ve devletin simgesi olan eşyalar işlenmiştir. Bu eşyalar, otağ/kurikan (çadır), bayrak (duğ), hilat ve altın kürsüdür. Üçüncü başlıkta teknolojik gelişmenin temsili olan eşyalar ele alınmıştır. Bunlar, tekerlek, araba, gemi ve saldır. Son başlıkta ise kültürel yaratımın nesnesi olan eşyalar incelenmiştir. Bu eşyalar ise altın yay, üç gümüş ok; kırk kulaçlık direkler, altın ve gümüş tavuklar ile ak ve kara koyunlar olarak tespit edilmiştir.

1.1. Kahramanın erginleme/öz bilincini kazanma ve hükmetme araçları ya da kişisel eşyalar: ok, yay, kılıç, kargı ve kalkan

İnsan doğayla mücadelesinde aletlere ihtiyaç duyar. Destanımızda bunların başlıcaları, avlanmak ve korunmak amaçlı silahlardır. Hem Uygur Harfli Oğuz Kağan Destanı'nda hem de Reşideddin Oğuznamesi'nde silahlar geniş yer tutmaktadır. Söz konusu silahlar ok, yay, kılıç, kargı ve kalkandır. Reşideddin Oğuznamesi'nde bu silahlar ilk kez, kahramanın gelişim evresinde zikredilir: "Ok atmada, kargı kullanmada, kılıç çalmada ve bilgi hususunda âleme ün olacak şekilde gelişme gösterdi." (Togan, 1982: 18). Uygur Harfli Oğuz Kağan Destanı'nda bu aletler ilk defa, Oğuz'un canavarı öldürmeyi kafasına koyup ava çıktığı sahnede ortaya çıkar:

"Bu gergedanı avlamak istedi. Günlerden bir gün ava çıktı. Kargı, yay, ok, kılıç ve kalkanla ava gitti."
(Bang ve Rahmeti, 1936: 11).

Uygur Harfli Oğuz Kağan Destanı'nda, çeşitli denemelerin sonunda Oğuz gergedanı, kalkanı ve kargısı sayesinde öldürür. Kılıç ile kafasını keser. Yine geri döndüğünde bir ala doğanın gergedanın bağırsaklarını yediğini görür ve onu da yayı ve oku ile öldürür (Bang ve Rahmeti: 1936: 13).

Kılıç, kalkan ve kargı yakın mesafe; ok ve yay kısa mesafe çarpışmaları içindir. Reşideddin Oğuznamesi'nde kalkandan ve yaydan söz edilmemiş olsa da kılıç ile kalkanı aynı ok ve yay gibi ayrılmaz bir ikili olarak düşünmek gerekir. Bunlardan biri öteki olmadan düşünülemez. Dolayısıyla bu iki silahın da her iki metinde, üstü kapalı bir şekilde de olsa, geçtiğini söyleyebiliriz.

Uygur Harfli Oğuz Kağan Destanı'nda Oğuz, canavarı öldürmek için çeşitli tuzaklar kurarak ve aletlerini ustaca kullanarak canavarı öldürdükten sonra bir monoloğa girişir. Oğuz, düşündüklerini sesli bir şekilde dile getirmektedir:

"Sonra dedi ki: '(Gergedan) ayıyı yedi, geyiği yedi. Kargım onu öldürdü: Demir olsa (olduğu için). Gergedanı ala doğan yedi. Yayım, okum onu öldürdü: Bakır olsa (olduğu için) dedi.'" (Bang ve Rahmeti, 1936: 13).

Karşılaştığı bir sorunu savaş araçları ve bilgisi sayesinde çözüme kavuşturan Oğuz, iç muhasebesini yapar. Gerçekleşen eylemi zihninde teraziye vurur. Metnin buraya kadar olan kısmında Oğuz ilk kez canavarı alt etmek için düşünmüş ve kurgulamıştı. Ancak buradaysa ilk kez düşündüğünün üstüne düşünen insanı görürüz. Silahlarını ve düşmanını tanımlar ve onları niteler. Aralarında sebep sonuç ilişkisi kurar. Reşideddin Oğuznamesi'nde de Oğuz, silah kullanmada ve bilgi hususunda dünyaya ün salacak derecede gelişmiştir. Burada, bilgi kavramı bize metin tarafından apaçık verilir. Uygur Harfli Oğuz Kağan Destanı'nda ise kahramanın bilgeliği dolaylı yoldan sezdirilmiştir. Bu iki metni paralel bir okumayla ele alırsak, kahramanın erginlenmesi, başka bir deyimle bilinç kazanması, silahlar ve bilgi ile gerçekleşmiştir. Alet kullanabilen ve düşündüğünün üstüne düşünebilen bir insan söz konusudur. Kahraman amaca yönelik, işlevsel ve -destanın ileriki aşamalarında göreceklere kıyasla- basit kalan aletlerle ilk uyanışını gerçekleştirmiş ve gözlerini açmıştır. Oğuz, öz bilincine daha yeni kavuşmuşken

kullandığı eşyalar da onun bilinç düzeyiyle aynı doğrultuda iptidaidir. Erginlenmesini gerçekleştiren kahramanımızın (Campbell, 2010: 113) bu sınavda en büyük yardımcıları onun şahsi eşyaları olmuştur.

Oğuz'un şahsi silahları destan boyunca onun elindedir. Oğuz büyük seferlerine başlamadan önce verdiği büyük şölende bir nutuk atarken silahları yanında ve dilindedir: "Ben sizlere oldum kağan. Alalım yay ile kalkan." (Bang ve Rahmeti, 1936: 17). Urum Kağan'ı yenerken: "Okla, kargı ile ve kılıçla vuruştular." (Bang ve Rahmeti, 1936: 21). Çürçet Kağan ve onun halkı ile vuruşurken: "Oklarla, kılıçlarla vuruştular." (Bang ve Rahmeti, 1936: 27). Devletini oğullarına bırakıp veda ederken: "Çok vuruşmalar gördüm. Çok kargı ve çok ok attım." (Bang ve Rahmeti, 1936: 33).

Reşideddin Oğuznamesi'nde de -İnal Han'ı mağlup ederken: "Bunun ardından yağmur gibi ok yağdırdılar. Böylece Oğuz galib geldi ve İnal Han'ı öldürdü; memleketini aldı." (Togan, 1982: 22). Kılbarak ülkesi ile savaşırken: "Sonra da düşmanların burunları ve vücutlarının kenarları çıplak ve tutkalsız olduğundan oralarına ok yağdırırız." (Togan, 1982: 25-26). Dimeşkliler'in vergisini yay olarak belirlerken: "Verginizi yay olarak kararlaştıracağım ve yaydan başka sizden beklediğim bir şey yok." (Togan, 1982: 40). İsfahanlılar ile savaşırken: "Kılıç çekip Oğuz'un ordusu ile savaşa koyuldular." (Togan, 1982: 43)- bu silahlar her zaman Oğuz'a yoldaşlık etmişlerdir.

Gözlerini dünyaya bu silahlarla açan Oğuz, onları her zaman yanında bulundurmıştır. O, dünyaya hükmederken ve sorunların üstesinden gelirken bu silahlar onun birinci derecede yoldaşları olmuştur. Bu gereçler, kişiseldir ve başkaları tarafından kullanılamazlar. Bireyin öz bilinci misali paylaşamaz ve aktarılamazlar.

Bu eşyalardan ok ile yayın ayrı bir yeri vardır. Bu iki alet destan boyunca farklı görevlerde kullanılmışlardır. Destanın başında avlanmak için kullanılırken devamında savaş geci olarak kullanılmış ve nihayetinde simgesel bir değer yüklenip cihan hâkimiyetini sembolize etmişlerdir (Kaplan, 2019: 77).

1.2. Toplumsal birlikteliğin ve devletin simgesi olan eşyalar: otağ/kurikan (çadır), bayrak (duğ), hilat ve altın kürsü

Oğuz Kağan destanın başında beşerden insana, çocuktan ergine, bilinçsizlikten bilinç durumuna geçtikten sonra artık sahneye bir önder olarak çıkar. Bu bölümde onu büyük bir toyda halkına şiirsel bir dille seslenirken görürüz. Büyüyen Oğuz, artık toplumsallaşma evresindedir ve toplumun öncüsü rolüne soyunmuştur. Bu ana kadar destanda kişisel silahlardan ve yine kişisel bir eşya olan bel bağından haberdar olmuştuk. Oğuz'un toplumla kaynaşmasından sonra ise artık maddi kültür unsurları sayabileceğimiz eşyalar destana girmeye başlar. Bunlar çadır (kurikan)/otağ, bayrak, hilat ve altın kürsü gibi eşyalardır.

Reşideddin Oğuznamesi'nde otağla daha Oğuz'un doğumunda karşılaşırız. Bu bölümde Oğuz, bir otağda doğduğu için isminin Oğur olması gerektiğine kanaat getirir (Togan, 1982: 18). Bununla birlikte Reşideddin Oğuznamesi'nin Uygur harfli nüshaya kıyasla daha geç dönemde yazıldığını ve destanın İslami versiyonu olduğunu da unutmamak gerekir. Bu metinde Oğuz, âdeta doğuştan ergin/ermiş olarak doğar. Neredeyse bir peygamber mertebesine çıkarılmış olan Oğuz (Aça, 2009: 68) bireyleşme sürecini tamamlayarak doğmuştur.

Otağ, toplumun çekirdeği ve bireyin toplumsallaşmasının ilk mecrası olan ailenin yarı kutsal alanı olan evidir (Lvova vd., 2013: 69). İster İslamiyetten önce ister sonra olsun Türklerde çadır veya otağ ailenin

birliğini sağlayan kutsal bir alandır (Ögel, 2000b: 5). Otağ kelimesi Nişanyan'a göre Eski Türkçedeki ot/od (ateş) kelimesinden türemiştir. Bu kelime aynı zamanda Türkiye Türkçesi'nde kullanılmakta olan oda kelimesinin de arkaik şeklidir (Nişanyan, 2020). Ateşle ilişkilendirilen bu yapının merkezinde yemeğin piştiği ve etrafında toplanan ocak bulunur. Ailenin yaşamı bu alanda ocağın etrafında geçer. Ocak aynı zamanda aile, soy anlamına da gelmektedir. Bugün ailesi yok olmak, soyu tükenmek anlamına gelen ocağı sönmek deyiminde de bu söz yaşamaya devam etmektedir. Otağ kelimesi bugün bütün evi karşılamasa da evin bir bölümü olan oda kelimesinde varlığını sürdürmektedir. Eski Türklerde otağın/çadırın toplumsal birlikteliği sağlayan mekanlardan biri olduğunu Dede Korkut Kitabı'nda da görmek mümkündür. Boğaç Han Boyu'nun girişinde Bayındır Han'ın yılda bir kez büyük bir toy düzenlediği ve Oğuz beylerinin bu toyda bir araya geldikleri anlatılırken bir de üç ayrı renkte kurulmuş otağlardan söz edilir. Buna göre ak, kara ve kızıl çadırlar kurulmuş. Oğlu olan ak çadıra, kızı olan kızıl çadıra, oğlu ya da kızı olmayan beyler ise kara çadıra layık görülmüştür (Ergin, 2004: 77). Ailenin ve milletin toplanma ve sosyalleşme alanı olan otağ Oğuz Kağan Destanı'nda da aynı özelliklere sahiptir.

Bayraklar, toplumların tarihten günümüze kadar kutsal saydığı ve ait oldukları milleti simgeleyen alametlerdir. Onlar temelde üzerinde şekiller veya renklerin olduğu nesnelere olmakla birlikte yüksek değerdedirler. Türkçede bayrak kelimesi bat(ır)mak fiilinden türeyerek, baturak (batırılan nesne) şeklinde ortaya çıkmıştır (Nişanyan, 2020). Kelime, Türkçe'deki y/t/d değişimiyle bayrak halini almıştır. Bu eşya da yerine getirdiği fiille tanımlanmıştır. Özellikle savaş zamanlarında ucuna flama bağlanmış bir mızrak toprağa saplanıp orasının bayrağı batıran halka ait olduğunu gösteren bu nesne, zamanla kutsallık kazanmıştır. Bayrak ve tuğ kelimeleri kimi zaman birbirinin yerine kullanılmıştır (Ögel, 2000a: 231). Bayraklar yere batırılıp gökte dalgalanarak yeri ve göğü birleştirme (Ögel, 2000a: 231), batırılan toprağın aşağısı ve yukarısıyla bayrağı batıran halka ait olduğunu gösterme özelliğine sahiptir. Milletler, savaşta dalgalandırdıkları bu bayrakları barış zamanlarında da muzafferliklerinin ve özgürlüklerinin bir simgesi olarak göndere çekmişlerdir.

Oğuz bir öndere dönüşüp dünyanın büyük kısmını ele geçireceği sürecin ilk fitilini ateşlediği o manzum konuşmasında, duğ (bayrak) ve kurikan (otağ, çadır) sembollerini güneş ve gökle özdeşleştirerek ülküsünün sınırlarını olabildiğince genişletmiş olur: "Daha deniz daha müren. Güneş bayrak, gök kurikan." (Bang ve Arat, 1936: 17).⁵ Burada göğün kurikan (otağ, çadır), güneşin bayrak yapılmak istenmesi cihan hâkimiyeti amacını sembolize eder (Kaplan, 2019: 80). Bütün cihana hükmeden bir imparatorluğun çadırı/otağı dünyayı tamamen çevreleyen gökler olacaktır. Bu devletin bayrağı da gökteki en parlak cisim olan güneş olacaktır.

Reşideddin Oğuznamesi'nde ise böylesi toplumsal değeri olan eşyalara Oğuz'un hükümdarlığından sonra rasthyoruz. Çünkü Uygur Harfli nüshada Oğuz, babalıktan önderliğe birdenbire geçerken etrafındaki eşyalar da aynı hızla değişmiştir. Reşideddin Oğuznamesi'nde hikâye, görece yavaş akmaktadır. Dolayısıyla bu eşyaların ortaya çıkışı da daha geç olmuştur.

Oğuz Han, savaşta başarılı olan beylerine hilat giydirmektedir. İslam dünyası geleneklerinden olan hilat, bir çeşit kürk olup padişah tarafından ihsan edilirdi. Bu kürk, bir çeşit resmi üniforma görevi görürdü (Pakalın, 1993: 343). Hilat, işlemeleri ve kürkü dolayısıyla değerli olup hediye olarak başka ülkelerin yöneticilerine de gönderilmiştir. Oğuz, Frenk ülkesini nasıl ele geçireceğini Tekfur'a danıştığında Tekfur

⁵ Düzenlenen büyük toyda yaptırılan kırk masa ve kırk sıra da kitlesel kullanıma yönelik eşyalardır. Ancak anlamsal değerleri diğer eşyalar kadar yüksek değildir.

ona bu ülkenin yöneticisine bir mektupla birlikte hilat göndermesini ve onların gönlünü kazanmasını tavsiye eder:

“Tekfur şöyle dedi: ‘Frenk ülkesini almanın yolu şöyledir: Oğuz buradan bilik ve hil’atle oraya elçiler gönderin[iz], büyüklerinin gönlünü kazanınız. Onlara hil’at giydirsiniz ve vergi vermelerini söylesinler.’” (Togan, 1982: 34).

Frenk ülkesi Oğuz Han’ın hükümrancılığını kabul ettiğinde de yine Oğuz onlara iki yılda bir hilat vereceğini söyler:

“Her iki yılda uruğunuzdan bir kişi yanıma gelsin. Ben ona hil’at verip geri gönderirim. Bu söz bittikten sonra onları bu ülkenin usulüne göre ve vergi miktarını tayin ederek geri gönderdi.” (Togan, 1982: 37).

Frenk ülkesinden sonra Rum ülkesini de almak isteyen Oğuz’un ordusu, bu sefer dirençle karşılaşır. Ancak sonunda pes eden Rum ülkesi de Oğuz’un boyunduruğu altına girmeyi kabul eder. Oğuz, bu ülkenin barış isteyen heyetine de hilat giydirip onları gönderir: “Bu heyete hil’at giydirip yola çıkardı.” (Togan, 1982: 38).

Devlet erkanının sembol olarak kullandığı eşyalardan biri de altın kürsüdür. Oğuz, çocuklarına birer altın kürsü verirken beylerine de hilat vermiştir. Belli ki altın kürsü -mamul edildiği madenin değerli olması sebebiyle- daha üstün mevkidekilere bağışlanmaktadır. Hilat ise altın kürsüye nispetle düşük değerde kalmıştır. Bu yüzden yüksek mevkidekide olanlara altın kürsü ihsan edilirken mevkisi daha düşük olanlara ise hilat bağışlanmıştır. Bunun sebebini de Oğuz kendisi açıklar. Çünkü oğulları verilen her görevin altından başarıyla kalkmışlardır:

“Oğuz, oğullarının güzel işler yaptıklarını görüp onlarda olgunluk ve saadet belirtileri müşâhede edince onların şerefine bir toy verdi ve kâse sundu. Her oğluna bir altın kürsü verdi ve oğulları ile birlikte gitmiş olan beylerin hepsine hil’at giydirdi. ... İyice bildim ki, onlar padişahlığa lâyıktır; sizler de beyliğe lâyıksınız. Bundan dolayı onlara altın kürsü ve size hilat verdim.” (Togan 1982: 39).

Oğuz Han’ın düzenlediği büyük toy esnasında Kara Sülük’e ulu beylik ünvanı verildiğinde ona birçok hediyeyle birlikte hilat de ihsan edildiği görülmektedir: “Kara Sülük 'Ulu Bey' (emîr-i bozurg) yapıldı; hil’at, kemer, elbiseler ve pek çok mal verildi.” (Togan, 1982: 48).

Destanın giriş bölümünde Oğuz’un şahsi eşyaları ön plana çıkarken ilerleyen bölümde devlet yönetimi, aile ve toplumla ilgili eşyalar simgeselleşmiştir.

1.3. Teknolojik gelişmenin temsili olan eşyalar: tekerlek, araba, gemi ve sal

Oğuz, ülkesinin sınırlarını durmadan genişletirken kendisi büyük bir kağana, devleti de bir imparatorluğa dönüşmüştür. İlerleyişi sırasında karşısına sarp dağlar ve geçilmez sular gibi doğal engeller çıkmaya başlamıştır. Aynı zamanda kazanılan savaşların sonunda ganimetler o kadar çoktur ki insan ve hayvanların taşınmasıyla bitmeyecek dereceye gelmiştir. İşte bu noktada mühendislik yani teknoloji devreye girmiştir. Savaşçı bir kağan olan Oğuz’un savaşçı toplumunda icatlar da savaş meydanında yapılmıştır.

Reşideddin Oğuznamesi’ne göre, arabayı ilk defa Oğuz Kağan’ın maiyetindeki beylerden biri olan Kanglı icat etmiştir. Hatta ondan önce tekerlek bile yoktur:

“Diğer bir kavim de düşmanları yağma edip ganimet, olcay alındığında, hayvanlar bunları taşımak için yetişemediğinden Qanlı’lar yaptılar. Bundan evvel tekerlek yoktu; (arabayı) ilk defa bunlar inşa ettiler. Levazım, ağırlık ve ‘olcay’ları bunun üzerine koyarak taşıdılar, gittiler.” (Togan, 1982: 20).

Uygur Harfli nüshada ise bu olay şöyle geçer:

“Vuruşmadan sonra Oğuz Kağan’ın askerlerine, maiyetine ve halkına öyle büyük bir ganimet düştü ki, yüklemek ve götürmek için at, katır ve öküz az geldi. ... Bu becerikli usta, bir araba yaptı. Arabaya cansız ganimetleri yükledi. Arabanın ön tarafına canlı ganimetleri koydu. Onlar çektiler, gittiler.” (Bang ve Arat, 1936: 27).

Hind ve Sind ülkelerinin yakınlarındaki İdariye’yi almak isterler. Ancak aradaki büyük nehir engel olmaktadır. Bu nehri aşmak için sal yapılıır:

“Burası derya (büyük nehir) ile büyük ve sağlam kaleler arasında bir dağdı. Nehri gemi ile geçmek imkânsızdı. Oğuz kelek tulum şeklinde sal yapılmasını emretti. Bununla nehri geçtiler ve bu tedbirle İdariye’yi aldılar.” (Togan, 1982: 21).

Kıl-baraklılara mağlup olup geri döndükten sonra karşılarına çıkan ırmağı gemiyle geçtiler:

“Döndü ve büyük bir ırmağa geldi. Askerin bir kısmı bunu gemi ve sallara binerek, bir kısmı da yüzerek geçtiler. Kıl-baraklılar köpekler gibi çıplak ve yaya olduklarından onların bu ırmaktan geçmeleri imkânsız idi.” (Togan, 1982: 25).

Oğuz, askerlerini beğenen Kıl-barak kadınlarını duyunca kaleyi içten fethetmek için gemilerle oraya üst üste elçiler gönderir. “Gemiler yaptırdı ve yakışıklı kimselerden İt-baraq’ın kadınlarına arka arkaya elçiler gönderdi.” (Togan, 1982: 26). Yine oğullarına Frenk diyarına gemiyle elçiler göndermelerini emreder. “Elçiler tayin ederek onları gemi ile geçirerek Frenklere göndermelerini emretti.” (Togan, 1982: 26).

Uygur Harfli nüshada sal, açıkça ifade edilmemiştir. Ancak bu metinde de suyun karşı tarafına geçmek için ağaçların kesilip sal göreviyle kullanıldığı anlaşılmaktadır.

“Sonra Oğuz Kağan askerleri ile İtil adındaki ırmağa geldi. İtil büyük bir ırmaktır. Oğuz Kağan onu gördü ve İtil suyunu nasıl geçeriz? dedi. Asker arasında iyi bir bey vardı. ... Gördü ki bu yerde pek çok dal ve pek çok ağaç [var]. O ağaçları kesti ve üstüne yattı [karşıya] geçti.” (Bang ve Arat, 1936: 23).

Destanın iki yazmasında tekerleği ve arabayı ilk defa Oğuz’un milletinin icat ettiği vurgulanıyor. Ayrıca sal ve gemilerin çok kısa sürelerde imal edilebildiklerini ve tek seferde birden çok geminin inşa edilebildiğini görüyoruz. Bu teknolojik gelişmelerle Oğuz, diğer devletlere karşı kolayca üstünlük sağlayabilmiştir. Metinler bize Oğuz Kağan’ın imparatorluğunun çevresindeki devletlerden çok daha yüksek bir medeniyet seviyesinde olduğunu sezdirir. Örneğin, Oğuz Kıl-baraklardan kaçıp suyu gemiyle geçerken düşmanları -bırakın bir gemileri olmasını- çıplak ve yasadırlar. Önceki iki bölümde birey olma, toplumsallaşma ve devlet kurma aşamalarını geçen kahraman bu bölümde devletin teknolojik gelişmesini tamamlamış görünmektedir. Bu gelişmeyi simgeleyen eşyalar ise gemi, sal, araba ve tekerlek gibi araçlar olmuştur.

1.4. Kültürel yaratımın nesnesi olan eşyalar: altın yay, üç gümüş ok; kırk kulaçlık direkler, altın ve gümüş tavuklar ile ak ve kara koyunlar

Oğuz Kağan’ın askeri, ekonomik ve teknolojik gelişimini tamamlayan ülkesinin önünde yeni bir basamak vardır. O da kültürel gelişimdir. Oğuz’un kendisi ve ülkesi dipten tepeye doğru sürekli bir

gelişim içindeyken Oğuz'un son yıllarına geldiğimizde onun artık kenara çekilme zamanı gelmiştir. Ülkesini oğullarına bırakmak isteyen Oğuz Kağan'ı bu bölümde daha dingin daha vakur ve olgun görürüz. Savaşırken gür sesle haykıran başkahramanımız artık daha sessiz bir kişiliğe bürünmüştür. Ülkesiyle birlikte tecrübelerini de oğullarına aktarmak niyetindedir. Savaşırken bileğinin gücünü, kılıcının keskinliğini ön planda tutan Oğuz'dan ağırbaşlı ve nasihat veren Oğuz'a geçiş söz konusudur. Bu evrede, artık devletin kendi kültürünü yaratmasıyla karşı karşıyayız. Uygur harfli nüshada Oğuz Kağan'ın tecrübeli veziri Uluğ Türük, rüyasında doğudan batıya uzanan altın bir yay ve kuzeye giden üç gümüş ok görür ve bu rüyayı kağana bildirir.

“Oğuz Kağan'ın yanında ak sakallı, kır saçlı, uzun tecrübeli bir ihtiyar vardı. O, anlayışlı ve asil bir adamdı. Oğuz Kağan'ın nâzırı idi. Adı Uluğ Türük idi. Günlerden bir gün uykuda bir altın yay ve üç gümüş ok gördü. Bu altın yay gün doğusundan ta gün batısına kadar ulaşmıştı ve üç gümüş ok ta şimale doğru gidiyordu. Uykudan uyanınca düşte gördüğünü Oğuz Kağan'a anlattı ve dedi ki: 'Ey kağanım, senin ömrün hoş olsun: ey kağanım, senin hayatın hoş olsun. Gök Tanrı düşümde verdiğini hakikate çıkarırsın. Tanrı bütün dünyayı senin uruğuna bağışlasın!'” (Bang ve Arat, 1936: 29).

Uluğ Türük'ün rüyası bir devlet kuruluş mitininin yaratılması açısından önemlidir. Bahaeddin Ögel'in bu konudaki tespiti şöyledir:

“Büyük bir imparatorluk kurulurken, devletin kuruluş felsefesini böyle bir rüyaya dayandırma ve böylece manevi bir güç kazanma, Türk devletlerinde bir gelenek halindedir. Bu inanışlar, çoğu zaman devletin kuruluş ve yücelmesinden sonra oluşturulmuşlardır.” (Ögel, 1995: 23).

Yönetme erkinin rüya yoluyla hükümdara müjdelenmesi Türk devlet geleneğinde yaygın bir durumdur. Uygurların Türeyiş efsanesinde Böğü Han'a cihan imparatoru olacağı bir rüya aracılığıyla müjdelenir. Aynı gece aynı rüyayı Böğü Han'ın veziri de görür. Bu rüyada beyazlar giyinmiş bir ihtiyar Böğü Han'a çam kozalağı büyüklüğünde bir yeşim taşı verir. İhtiyar, Böğü Han'a bu taşı muhafaza ederse dünyanın dört bir yanına hükmedeceğini söyler (Ögel, 1993: 75). Bu rüyaların en bilineni ise Osmanlı'nın kuruluş aşamasında Osman Bey'in gördüğü rüyadır. Bu rüyada bir azizin koynundan çıkan parlak bir ay Osman Bey'in koynuna girer ve Osman Bey'in göbeğinden büyük bir ağaç ortaya çıkar. Bu ağacın gölgesi tüm dünyayı kaplar (Âşık Paşazâde, 2003: 57).

Türk devlet geleneğinde yöneticinin Tanrı'dan kut alması inanışı önemli bir yere sahiptir. Bu sayede hükümdar, gücünü ilahi bir kaynağa dayandırarak hâkimiyetini pekiştirir. Uluğ Türük'ün rüyası da Oğuz'un soyunun kut alması olarak okunabilir. Bu rüyanın ve altın yay ile gümüş okların anlamını bilen Oğuz, oğullarını ava gönderip onlara bu eşyaları buldurtur ve bunları oğullarına paylaştırır.

“Ondan sonra sabah olunca büyük ve küçük oğullarını çağırttı ve: 'Benim gönlüm avlanmak istiyor. İhtiyar olduğum için benim artık cesaretim yoktur. Kün, Ay ve Yultuz doğu tarafına sizler gidin. Kök, Tağ ve Tengiz sizler de batı tarafına gidin.' dedi. Ondan sonra üçü doğu tarafına üçü de batı tarafına gittiler. Kün, Ay ve Yultuz çok av ve kuş avladıktan sonra yolda bir altın yay buldular. Onu aldılar ve babalarına verdiler. Oğuz Kağan sevindi, güldü. Yayı üçe böldü ve: 'Ey büyük (oğullarım), yay sizlerin olsun; yay gibi okları göğe kadar atın.' dedi. Kök, Tağ ve Tengiz çok av ve çok kuş avladıktan sonra yolda üç gümüş ok buldular. Aldılar ve babalarına verdiler. Oğuz Kağan sevindi, güldü, okları üçe üleştirdi ve: 'Ey küçük (oğullarım), oklar sizlerin olsun. Yay oku attı sizler de ok gibi olun.' dedi.” (Bang ve Arat, 1936: 31).

Oğuz, oğullarının altın yayı ve üç gümüş oku -yani devleti yönetmeyi- hak etmeleri için onları bir sınava tabi tutarak ava gönderir. Av, bir tür erginlenme sınavıdır (Campbell, 2010: 113). Bu sınava geçebilen oğullar asıl ödülü hak edeceklerdir. Başarılı geçen avların ardından oğullar dönüş yolunda altın yayı ve üç gümüş oku bulurlar. Böylece devleti yönetmeye de hak kazanmış olurlar.

Reşideddin Oğuznamesi'nde bir rüya söz konusu olmadığı gibi Oğuz'un oğulları bu nesnelere tesadüfen bulurlar. Bu yazmaya göre oklar da yay gibi altındandır. Ancak paylaşırma işini yine babalarına bırakırlar.

“Bu toy sırasında kendisiyle birlikte cihangirlik seferlerine katılan ve onunla beraber sağ-sâlim asıl yurda dönmüş olan altı oğlu bir gün ava gittiler. Tesadüfen altın bir yay ile üç altın ok buldular. Hep beraber bunları kendi dileğine göre aralarında paylaşırması için babalarına getirdiler.” (Togan, 1982: 47).

Devletin kendi kuruluş felsefesini, kendi kültürünü inşa ettiği bu evrede eşyalar kültür ögesi olarak ön plana çıkmıştır. Ögel'in bu eşyalarla ilgili tespiti şöyledir:

“Altın yay ve gümüş oklar simgesel nesnelere. Doğudan batıya kadar uzanan altın yay, dünyanın ve dolaylı olarak da Oğuz Kağan devletinin enlemesine (horizontal) bir kesitini veriyordu. ... Kuzeye giden üç gümüş okun ise, devletin gökteki yüksekliğini göstermiş olması çok muhtemeldir. Bu da devletin dikine (vertical), boyunu veriyor demektir. Kuzey yönünde Kutup Yıldızı vardır. ... Kutup Yıldızı, Türklerce bir "Altın Kazık" veya göğün direğidir. Yine Türklerin başka inançlarına göre, Kutup Yıldızı, Tanrı'ya gidilen göğün bir kapısı veya deliği idi.” (Ögel, 1993: 285).

Altın yay, rengi ve doğudan batıya uzanması sebebiyle güneşle de özdeşleştirilebilir. Oka ise Türk kültüründe yaya kıyasla çok daha fazla anlam yüklenmiştir. Ok kelimesinden gelen okı- fiili çağırma anlamındadır (Atalay, 1986: 430). Yine ok, kimi zaman ideografik özellikler gösteren Kök Türk alfabesine de girmiştir (Tekin, 219: 23). ↓ (ok) harfi bir ok şeklinden mülhem gibidir ve ayrıca bire bir ok sesini göstermektedir. Reşideddin Oğuznamesi, bu yay ve okların sembolik anlamlarını açıklamak konusunda gayet cömert davranmaktadır:

“Babaları Oğuz yayı üçe parçalayıp daha büyük üç oğluna, üç oku da küçük üç oğluna verdi. Şöyle karar verdi: Kendilerine yay verdiği üç oğlunun soyundan gelecek kavme 'Bozoq' densin. Çünkü bunlara yayı paylaşırma için onu muhakkak parçalamak gerekti. Bozoq sözünün de zâten manası parçalamak, bozmak'dır. Kendilerine ok verdiği diğer üç oğlunun neslinden gelecek kavmin lakabı 'Üçoq' olsun; bu 'üç oc' yani üç tane ok demektir. Buyurdu ki, bundan sonra oğullarından kim gelirse beraberce 'temacamişi' kulsınlar: 'Biz hepimiz bir soydanız.' deyip orduda da kendi yerini ve rütbesini bilsinler. Bunlar da şöyle kararlaştı: Yay verdiklerinin yeri daha üstte olsun ve orduda sağ kolu teşkil etsinler. Kendilerine ok verdiklerinin yeri daha altta olup sol kolu teşkil etsinler. Zira yay padişah gibi hükmeder; ok ise ona tâbi bir elçidir.” (Togan, 1982: 48).

Destanın son kesitinde görüldüğü üzere amaçlarına ulaşmış olgun bir lider ve geniş sınırlara ulaşmış olan zengin bir imparatorluk söz konusudur. Bu evrede devlet, kendi kültür öğelerini yaratmaktadır. Buna paralel olarak sembolik değeri yüksek kültür öğelerine yer verilmiştir. Bu bölümde simgeselleşen eşyalar da altın yay ve üç gümüş ok olmuştur.

Oğuz'un düzenlediği büyük toyda, ordugâhın sağına ve soluna dikilen kırk kulaçlık direkler, direklerin üzerindeki altın ve gümüş tavuklar ve bunların diplerine bağlanan ak ve kara koyunlar da simgesel değeri yüksek eşyalardır.

“Oğuz Kağan büyük ordugâh [eksik] sağ yanına kırk kulaçlık direk diktirdi, üstüne bir altın tavuk koydu, altına bir ak koyun bağladı. Sol yanına kırk kulaçlık direk diktirdi, üstüne bir gümüş tavuk koydurdu, dibine bir kara koyun bağladı. Sağ yanda Buzuk'lar oturdu, sol yanda Üçok'lar oturdu.” (Bang ve Arat, 1936: 31-33).

Bu iki direk Oğuz'un çocuklarını sembolize etmektedir (Kaplan, 2019: 80). Sağın soldan, altının gümüşten, akın karadan üstün sayıldığı aşikârdır. Tavuk ve koyunun ise sembolik anlamı açıklanmaya muhtaçtır. Sağ tarafta oturan Bozokların altın tavuk ve ak koyun ile onurlandırılmalarına karşın sol tarafta oturan Üçokların değeri, gümüş tavuk ve kara koyun ile temsil edilmiştir. Devlet yönetimi

paylaştırılırken de göğün kızından doğan Bozoklar, altın yayın sahibi olmuşlardı ve yerin kızından doğan Üçoklardan daha üstün tutulmuşlardı. Destanın kapanış kısmında betimlenen bu sahnede manevi kültür öğeleri olarak görebileceğimiz ritüeller ve eşyalar önemli yer tutmaktadır.

Destanda Oğuz'un devri biterken olgunluğa ulaşmış bir devletin kendi kültür öğelerini oluşturduğu görülmektedir. Altın yay ve üç gümüş ok hem cihan hâkimiyetini hem de devlet yönetiminin paylaşılmasını simgeleyen önemli eşyalar olmuştur. Bunlarla birlikte bu bölümde kırk kulaçlık direkler, altın ve gümüş tavuklar ile ak ve kara koyunlar simgeselleşen diğer eşyalar olmuştur.

Sonuç

Oğuz Kağan Destanı'nın iki farklı nüshasının yorumsamacı bir yaklaşımla incelendiği bu çalışma, destan kahramanının ve onunla birlikte çevresinin yukarı yönlü bir gelişim seyri içinde olduğunu gösterirken destanda geçen bazı eşyaların simgesel değerinin de bu gelişim ile paralellik arz ettiğini ortaya koymuştur.

Destanın bütün olay örgüsünün baş kahramanın etrafında dönmesi kuralına uygun olarak destandaki bazı eşyaların da doğrudan veya dolaylı olarak onunla ilgili olduğu görülmüştür.

Destanın girişinde, bilinç kazanma ve erginlenme çabası içerisindeki kahramanın elinde işlevselliği ön planda olan iptidai silahlar görülürken; kahramanın topluma katıldığı ve önder haline geldiği bir sonraki epizotta ise aile, toplum ve devlet ile ilintili kutsiyet veya resmiyet kazanmış eşyalar görülmektedir. Oğuz Kağan, devletini bir imparatorluğa dönüştürme sürecindeyken onun bu amacına hizmet edecek teknolojik araçlar sahneye girmiştir. Son epizotta ise olgunluğa erişmiş bir hükümdarın ve gelişmiş bir devletin kültürel yaratım araçları olan eşyalar okuyucuyu karşılamıştır. Kahramanın bilinç kazanma ve erginlenme evresini ok, yay, kılıç kalkan ve kargı sembolize ederken toplumsallaşma evresini ise otağ/kurikan (çadır), bayrak (duğ), hilat ve altın kürsü simgelemiştir. Devletin teknolojik gelişimini araba, tekerlek, sal ve gemi temsil ederken kültür yaratma evresi ise altın yay, üç gümüş ok, kırk kulaçlık direkler, altın ve gümüş tavuklar ile ak ve kara koyunlarla simgelenmiştir.

Oğuz Kağan/Han, beşerden insana, çocuktan ergine, bireyden öndere evrilerek kendisini gerçekleştirirken eşyalar/aletler de destan kahramanının ve devletin gelişimine paralel olarak, basitten gelişmişe, bireysel kullanımdan toplumsal kullanıma, somuttan soyuta, işlevsellikten simgeselliğe doğru bir gelişim göstermiştir. Kimi eşyalar doğrudan veya dolaylı bir biçimde Oğuz Kağan'ın/Han'ın gelişimini simgelerken kimi eşyaların da metin içerisinde kazandıkları anlam ve üstlendikleri işlevlerin değişim içerisinde olduğu görülmüştür. Örneğin; tekerlek ve arabanın icadı Oğuz'un ve onun devletin teknolojik gelişmişliğini temsil etmektedir. Ancak söz konusu ok ve yay olduğunda, bu eşyalar destanın başından sonuna kadar ayrı işlevlerde kullanılmıştır. Oğuz'un bireysel gelişimini tamamladığı dönemde avlanma ve korunma, toplumsallaşma ve bir öndere dönüşme evresinde savaş aracı olarak ortaya çıkmışlardır. Bununla birlikte bu eşyalar, kültür yaratımının gerçekleştiği son epizotta ise sembolik ve soyut anlamlar yüklenmiştir.

Eşya simgeciliklerinin daha açık bir şekilde tezahür ettiği nüsha, Uygur Harfli Oğuz Kağan Destanı olmuştur. Çünkü Reşideddin Oğuznamesi'nin daha geç dönemde kaleme alınmış ve İslamleştirilmiş olmasının yanında Uygur Harfli nüsha daha orijinaldir ve uygarlaşma sürecini daha kronolojik yansıtmıştır.

Kaynakça

- Aça, M. (2009). Oğuz Kağan ve Arı Haan Destanları Uygurlaşma Süreci Açısından Nasıl Okunabilir?. *Milli Folklor* (82). s. 59-75.
- Âşık Paşazâde. (2003). *Osmanoğulları'nın Tarihi* (Haz.: Kemal Yavuz ve M. A. Yekta Saraç), İstanbul: K Kitaplığı.
- Atalay, B. (1986). *Divânü Lugât-it-Türk Dizini "Endeks"*. Ankara: TTK.
- Bang, W. & Rahmeti, R. (1936). *Oğuz Kağan Destanı*. İstanbul: Burhaneddin Basımevi.
- Bauman, Z. (2017). *Hermenötik ve Sosyal Bilimler*. İstanbul: Ayrıntı.
- Campbell, J. (2010). *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*. İstanbul: Kabalıcı.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Ergin, M. (2004). *Dede Korkut Kitabı I: Giriş - Metin – Faksimile*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gadamer, H. G. (1995). Hermeneutik. *Hermeneutik Üzerine Yazılar (İçinde)*. (Der. ve Çev: Doğan Özlem), İstanbul: Ark.
- Gümüş, İ. (2020). Mitik Destan: Oğuz Kağan Destanı'nda Mitolojik Unsurlar. *Mitoloji Araştırmaları II*. İstanbul: Paradigma Akademi. s. 133-148.
- Kaplan, M. (2019). Oğuz Kağan Destanı ile Dede Korkut Kitabı'nda Eşya ve Aletler. *Türk Edebiyatı Üzerinde Araştırmalar 1* İstanbul: Dergah. s. 74-97.
- Lvova, E. L. & Oktrabskaya, İ. V. & Sagalayev, U. (2013). *Güney Sibiry Türklerinin Geleneksel Dünya Görüşleri* (Çev.: Metin Ergun), Konya: Kömen.
- Ögel, B. (1993). *Türk Mitolojisi: (Kaynakları ve Açıklamaları ile Destanlar)* (Cilt 1). Ankara: TTK.
- Ögel, B. (1995). *Türk Mitolojisi: (Kaynakları ve Açıklamaları ile Destanlar)* (Cilt 2). Ankara: TTK.
- Ögel, B. (2000a). *Türk Kültür Tarihine Giriş VI: Türklerde Tuğ ve Bayrak*. Ankara: KB.
- Ögel, B. (2000b). *Türk Kültür Tarihine Giriş VII: Türklerde Ordu, Orduğâh ve Otağ*. Ankara: KB.
- Öztürk, E. (2020). *Hermeneutiğin Öyküsü*. Ankara: Anı.
- Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü* (Cilt 2). İstanbul: MEB.
- Tekin, T. (2019). *Orhun Yazıtları* (3. bs.). Ankara: 2019.
- Togan, A. Z. (1982). *Oğuz Destanı: Reşideddin Oğuznamesi, Tercüme ve Tahlili* (2. bs.). İstanbul: Enderun.
- Zimmermann, J. (2020). *Hermeneutik*. İstanbul: Say.

Çevirim içi kaynaklar:

- Hermeneutic. (t.y.) *Online Etymology Dictionary*.
<https://www.etymonline.com/search?q=hermeneutic> adresinden alındı. (Erişim tarihi: 17.02.2022)
- Nişanyan, S. (2020). Bayrak. *Nişanyan Sözlük*. <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/ota%C4%9F> adresinden alındı. (Erişim tarihi: 04.03.2022).
- Nişanyan, S. (2020). Otağ. *Nişanyan Sözlük*. <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/ota%C4%9F> adresinden alındı. (Erişim tarihi: 04.03.2022).

36. Yetişkin Türkofon öğrencilerin sözlük kullanımına ilişkin bir çalışma: Fırat Üniversitesi Alman dili ve edebiyatı bölümü öğrencileri örneği

Mehmet Halit ATLI¹

APA: Atlı, M. H. (2022). Yetişkin Türkofon öğrencilerin sözlük kullanımına ilişkin bir çalışma: Fırat Üniversitesi Alman dili ve edebiyatı bölümü öğrencileri örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 571-588. DOI: 10.29000/rumelide.1105413.

Öz

Bu makale, üniversitede öğrenim gören yetişkin türkofon yabancı dil öğrencilerine *Leksikografi* veya *Sözlük Kullanımı* adı altında bir dersin müfredatlarına eklenmesinin gerekliliğini/gereksizliğini test eder. Böyle bir çalışma yapmanın iki temel amacı vardır: Birincisi, sözlükbilimin günümüzde yalnızca *sözlük yapmanın sanatı ve zanaatı* olarak değerlendirilmemesidir. Zira sözlükbilim, öğretilbilir bir kurama sahip olmakla birlikte çağdaş bilimsel disiplinler arasında kendine artık sağlam bir yer edinmiştir. İkincisi ise, bu genç disiplinin bilimsel statüsü de dâhil olmak üzere gerekli temel bilgilerinin gelecek nesillere aktarılma isteğidir. Bu çalışma ile bu disiplinle ilintili mevcut bilimsel kuram(lar)ın yeniden gözden geçirilmesine, uygulamalı yönünün yetişkin yabancı dil öğrencilerine tanıtılmasına, eleştirilen konuların ise tekrardan değerlendirilmesine katkı sunmaktır. Bunun için Fırat Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü yetişkin türkofon yabancı dil öğrencilerine Sözlük Kullanımı isimli bir dersin müfredatlarına eklenmesinin gerekli olup olmadığı yönünde anket aracılığıyla fikir beyan etmeleri istendi. Ankete katılan 51 üniversite yabancı dil bölümü öğrencinin beşli likert ölçeği kullanılarak oluşturulan soruya verdikleri yanıtları incelendi. Bu yanıtlara göre katılımcılar sırasıyla; 1) *çok gerekli* (%27,5); 2) *gerekli* (%43,1); 3) *az gerekli* (%13,7); 4) *gereksiz* (%7,8) ve 5) *fikrim yok* (%7,8) yönünde fikir beyan etti. Bu sonuç ile türkofon yabancı dil öğrencilerinin %84,3'ünün (%27,5+%43,1+%13,7=%84,3) müfredatlarına böyle bir dersin eklenmesi yönünde çok istekli, istekli ve/veya meyilli olduğu anlaşıldı. Bunun dışında ankete katılanların önemli bir bölümü çeviri yapmak (%96,1), bilinmeyen bir sözcüğün anlamına bakmak (%86,3) yanı sıra bir sonraki derse ön hazırlık yapmak (%70) için sözlük kullandığı tespit edildi. Ancak aynı öğrencilerin sözlükbiliminin kuramsal yönüne ise aynı düzeyde gerekli ilgiyi (%39,3) göstermediği ortaya çıktı.

Anahtar kelimeler: Sözlükbilim, sözlük kullanımı, sözlük kullanımı öğretimi

A Survey of the dictionary uses of adult Turkophones: The case of German language and literature students at the University Fırat

Abstract

This article tests the neediness of the including a lesson called *lexicography* or *dictionary usage* in the schedule of adult turkophone foreign language learners studying at University Fırat. There are two main purposes of doing such research: First, lexicography is not seen today as just a discipline of the *art* and *craft* of dictionary making, because it has a teachable theory, and established itself among the contemporary scientific disciplines. And the next is the wish to pass on the necessary basic knowledge of this young discipline, including its scientific status, for next generations. The aim of this research is to contribute the review of current scientific theories related to this discipline,

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü (Elazığ, Türkiye), mhatli@firat.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3559-0763 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.02.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1105413]

introduce its applied aspects to adult foreign language learners and to reassess this research questions. For this purpose, adult turkophone students from the University of Firat, Department of German Language and Literature, were asked for their opinion in a survey whether a lesson with the title *Dictionary Use* should be added in their timetable. The answers of 51 students, who took part in a five-point likert scale survey, were examined. According to this survey, the opinion of the participants is as follows: 1) *very necessary* (27.5%); 2) *necessary* (43.1%); 3) *little necessary* (13.7%); 4) *unnecessary* (7.8%); 5) 7.8% did not express any opinion. This result shows us that 84.3% (27.5% + 43.1% + 13.7% = 84.3%) of turkophone foreign language learners are *very willing, willing* or *inclined* to add such a lesson to their schedule. In addition, a significant percentage of respondents use dictionary to translate (96.1%) to look up the meaning of an unknown word (86.3%) and to prepare for next lesson (70%). However, the same participants do not show interest in the theoretical aspect of the dictionary like the use of the dictionary. They do not show the same interest (only 39.3%) like *dictionary usage* in the theoretical aspect of lexicography.

Keywords: Lexicography, dictionary use, dictionary usage teaching

Giriş

J.M. Sinclair (1984), *Lexicography as an academic subject/Akademik Bir Konu Olarak Lügatçilik* isimli çalışmasında sözlük kullanımı öğretimine ilişkin bazı önerilerde bulunur. O, yaptığı bu önerilerle -büyük olasılıkla- sözlükçülük çalışmalarının yakın geleceğinde köklü değişime yol açacağını farkında değildir. Çünkü o tarihe kadar bilim dünyasında her türlü sözlükçülük faaliyeti *sanat ve zanaat* olarak görülür, bağımsız bir disiplin olacağına ihtimal dahi verilmezdi. Onun bu çalışmasından sonra özelde sözlük kullanımı öğretimi, genelde ise sözlükbilim çalışmalarının sayısı hızla artmaya başlar. Öyle ki, bu disipline ait bilimsel düşünceler değişik bilimsel dergi, konferans, sempozyum ve kitaplarda derinlemesine tartışılarak kısa zaman içerisinde kuram haline gelmeyi başarır. Bu düşünceler üç ana fikir etrafında kümelenir: *Birincisi*, sözlükbilimin bağımsız bir bilim dalı kabul edilme(me)si; *ikincisi*, sözlükbilim kuramı kapsamı; *üçüncüsü* ise *sözlük kullanımı* adı altında bir dersin müfredata eklenme(me)sidir (bkz. Wiegand, 1998a, 1998; Landau, 2001; Hartmann, 2001; Atkins, 2008; Tarp, 2008; Bergenholtz, 2012; Bergenholtz ve Gouws, 2012; Gouws 2012; Fuertes-Olivera, P. A., & Tarp, S. 2014; Branda, 2012; Martynova ve diğ. 2015; Sutter, 2017; Atlı; 2021a).

Bu çalışma ile mevcut genel tartışmalar ışığında alanın kuramsal ve uygulamalı yönlerine somut yorumlar yapılarak disipline katkı sunmak amaçlanmakla birlikte asıl hedeflenen şudur: Firat Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü türkofon yetişkin öğrencileri için *Sözlük Kullanımının* akademik bir konu olarak müfredatlarına eklenmesinin gerekli olup olmadığının tespit edilmesidir. Ancak böyle bir şeyin gerçekleşmesi için öncelikle -müfredata eklenen tüm disiplinlerde olduğu gibi- sözlük kullanımının *öğretilebilir* olması gerekir. Bunun için sözlükbilim kuramının kendine özgü gerekli bazı önkoşulları yerine getirmesi gereksinimi vardır. Bu önkoşullar şunlardır:

- Araştırmanın amacı, kapsamı ve konusu kesin ifade ve ölçütlerle belirlenmelidir.
- Disipline ait kuramsal ve yöntem bilimsel araç ve terminoloji oluşturulmalıdır.
- Uygulamalı yeni sözlükler üretilebilir; kuramsal bilimsel makale, kitap, sempozyum vb. bilimsel faaliyetler icra edilebilir duruma gelmelidir.

- Bilimsel çalışmaların sonuçları genelleştirilerek yaygınlaştırılmalı, günlük kullanıma uygun hale getirilmelidir.
- Bilimsel araştırmaların sonuçları hem sözlüksel, sözlükbilimsel ve sözlükbilgisel araştırmalara hem de dil kullanımı ve genel bilgi biliminin ilerlemesine katkı sunmalıdır.

Sözlükbilim çalışmalarının içeriğinin bir dizi bilimsel ölçütler dâhilinde sunulabilir olması, onun kuramsal yönünün varlığına ve dolayısıyla *öğretilebilir* olduğuna işaret eder. Zira bu alanla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, disiplinin öğretilebilir olması için gerekli tüm önkoşulları yerine getirdiği, dolayısıyla kuramsal sonuçlarının müfredata eklenebilir olduğu görülür.

Sözlük; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve çeviri etkinliklerin tümünde kullanılır. Bağımsız öğrenmek, öğrenileni geliştirmek/pekiştirmek/test etmek, yeni metinler üretmek ve anlamak için de sözlükler kullanılır. Sözlük kullanımı, bilineni kontrol etmek, bilinmeyen öğrenmek, aranıp bulunan sonuçlar içerisinde uygun olanı seçmek, seçilen verileri yorumlamak/özetlemek gibi birçok strateji ve becerinin eşgüdümlü işlenmesini gerektiren oldukça karmaşık bir süreçtir. Sözlüğü, becerilerini eşgüdümlü kullanarak kullanan bir kullanıcı *bilinçli öğrenme stratejisini* uyguluyor demektir. Kuramsal alanın alışılmış özelliklerini içeren her disiplin, bağımsız bilim kabul edildiğine göre çağdaş bilimsel sözlük çalışmaları da -yukarıdaki ön koşulları sağladığından- bilim kabul edilmektedir (bkz. Tarp, 2012; Sutter, 2017; Atlı, 2021a). Sözlükbilim, belirli bir düzen ve kurallar bütünü içerisinde tasarlanmış başvuru kaynak eserleri bilimsel inceleyen disipline verilen genel bir addır. Bilim dünyasında bu kısa ve fakat öz tanıma ilişkin genel bir fikir birliği olsa da, disiplinin araştırma alanı ve kapsamı tartışma konusu olmaya devam etmektedir (bkz. Atlı, 2021a:26).

Pek çok dil öğreticisi, yeterli düzeyde dil edinimi için sözlük kullanımı becerilerine sahip olmanın gerekli olduğunu düşünür. Hartmann & James (1998), *Sözlük Kullanımı* terimini şöyle açıklar: Başvuru kaynak eser kullanıcısının, gereksinim duyduğu bilgilere ulaşmak için bazı genel becerilere sahip olması gerekir. Bu becerilerin toplamına *kaynak eser kullanım becerisi* adı verilir ki, bununla kişi gerekli bilgiye kısa süre içerisinde az enerji harcayarak ulaşması hedeflenir. *Kullanıcı ihtiyacı* ise, bireyleri başvuru kaynak eserlerde gerekli bilgiyi aramaya sevk eden koşullardır (Hartmann & James, 1998:116-117). Yanto (2014), kaynak eser kullanım becerisine sahip kişilerin başarılı; olmayanların ise başarısız kullanıcı olduğunu belirtir. Yine Yanto'ya göre bu becerilerin, sonraki nesillere dizgeli aktarılması durumunda toplumda sözlük kullanım bilinci meydana gelir (bkz. Yanto, 2014:89-90).

Başvuru kaynak eserler, yabancı dili bireysel öğrenmeyi gerçekleştirebilen yapıtlardır. Yabancı dil öğrencisi kimseye bağlı kalmadan, başta kelime dağarcığı olmak üzere dil ile ilgili bilgiye buradan ulaşabilir. Bununla birlikte yabancı dil öğreticisine soru sorma imkânı bulamayanlar da, bu eserlere başvurularak sorunlarını çözebilir. Özetle temel kaynak eserlerinin hedef dilin kelime dağarcığı sorunlarını hızlı çözme potansiyeli vardır. İşte bu potansiyel, sözlükleri dil öğrenimi ve öğretiminde vazgeçilmez yapan asıl etkidir. Ancak kaynak eserlerin bu vazgeçilmez etkenin işlevsel olabilmesi için içeriğinin uygun tasarlanmış kullanıcı dostu olması gerekir.

Xu, yabancı dil öğrenenler için içeriği farklı tasarlanmış dört çeşit sözlük olduğunu belirtir. Ona göre bu sözlükler şunlardır: *tek dilli sözlükler*, *iki dilli sözlükler*, *iki dillileştirilmiş sözlükler* ile *yarı iki dillileştirilmiş sözlükler* (Akt. Baskın & Mumcu, 2017:230). Bu sözlük türleri arasındaki temel fark, maddebaşı tanımları ile maddebaşının örnek cümlede ele alınış biçimidir. Baskın & Mumcu (2017:230), bu farklılığı aşağıdaki tablo ile somutlaştırmaya çalışır:

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

Sözlük	Tanım		Örnek	
	D1²	D2	D1	D2
Tek dilli sözlük		*		*
İki dilli sözlük	*		*	*
Yarı iki dillileştirilmiş sözlük	*	*		*
İki dillileştirilmiş sözlük	*	*	*	*

Tablo 1: Yabancılar İçin Tasarlanmış Sözlük Türleri (bkz. Baskın & Mumcu, 2017:230).

Bu durumda *Almanca'yı yabancı dil olarak öğrenen türkofon yetişkin öğrenciler hangi sözlüğü kullanmalıdır?* sorusu akla gelir. Ancak bu soruya yanıt vermek pek kolay değildir. Çünkü tek dilli sözlüklerin, iki dilli sözlüklere göre daha fazla bilgi içermesi gibi bu tablodaki her bir sözlük türünün diğer sözlük türüne göre bazı üstünlükleri vardır. Kimi dil öğreticisi, hedef dilde yazma, anlama ve konuşma becerilerin aynı anda gelişebilmesi için tek ve iki dilli sözlüklerin birlikte kullanılmasını önerir (bkz. Nation, 2000:456-458). Bu görüşün dayanağı şudur: Başmaddeye ilişkin örnek cümleler birinci dilde, anlam ise ikinci dilde verildiğinden her iki sözlük aynı anda kullanılmalıdır. Başmaddenin örnek cümlelerini ikinci dilde veren sözlükler yok değildir; ancak basılı sözlüklerde var olan kapasite sorunundan dolayı bu sözlükler sınırlı bilgi vermekle yetinir. Tek dilli sözlüklerde kapasite sorunu yok denecek kadar az olmasından istenildiği kadar ek bilgi verilebilir. Bundan dolayı iki dilli sözlük ile genel tek dilli sözlük birbirine rakip olarak değerlendirilmemeli, birbirini tamamlayıcı unsur olarak görülmelidir.

Nation (2000), iki dilli sözlüklerin tek dilli genel sözlüklere kıyasla bazı üstünlükleri olduğunu belirtir. Bu üstünlük şunlardır:

- Tek dilli sözlüklerde başmaddenin örnek cümlelerle verilme olanağı daha fazladır.
- İki dilli sözlükler³ çift yönlü olduğundan ölçüleri genellikle daha büyüktür (bkz. Nation, 2000:457).

Nation, sözlüklerin hem metni anlama hem de üretmede kullanıldığını, ancak birinci dilden ikinci dile düzenlenen iki dilli sözlükler ile metin üretmenin daha kolay olduğunu belirtir. Çünkü bu tür sözlüklerde hedef dilin kelime listesine erişim fazla karmaşık değildir. Ancak tek dilli sözlüklerde hedef dilin kelime listesine erişim o kadar kolay değildir. Zira iki dilli sözlük, tek dilli sözlükteki başmaddeleri içermesine ek olarak onların çevirisini de vermek durumundadır. Bundan dolayı tek dilli sözlüğün üstünlüğünü iki dilli sözlüğün konforuyla birleştirmek, bir başka deyişle iki ve tek dilli sözlükleri birbirini tamamlayacak şekilde kullanmak gerekir.

Laufer & Hadar (1997), iki dilli sözlük ile tek dilli sözlüklerin kullanımı arasındaki öğrenci başarımlarını inceler. İnceleme sonucunda iki dilli sözlük kullananların tek dilli sözlük kullananlara göre – genel anlamda- daha iyi başarımlar gösterdiği belirlenir. Ancak yetenekli tek dilli sözlük kullanıcılarının hedef dilde metin anlama ve üretmede iki dilli sözlük kullanıcılarından daha başarılı olduklarını gözlemler (bkz. Laufer & Hadar, 1997:190-196).

² Bu tabloda D1 ana diline, D2 yabancı dile karşılık gelmektedir.

³ Ülke (2005)'in *Türkçe-Almanca, Almanca-Türkçe* sözlüğü bu sözlük türüne örnektir. Bu sözlükte Almanca sözcüklerin hem Almanca tanımları hem de Türkçe karşılıkları verildiğinden, kişinin hedef dilin herhangi bir başmaddenin tanımını/örnek cümlesini anlamaması durumunda Türkçe karşılığına bakarak sorunu çözebileceği anlamına gelir.

Stein (2013), hem *iki dilli sözlüklerin* hem de yabancı dil öğrencileri için özel tasarlanan *tek dilli sözlüklerin* yabancı dil dersinde birlikte kullanılması gerektiğini savunur. Ona göre bir dilde yaygın kullanılan sözcük/sözcük öbekleri ile teknik terimlerin birebir eşdeğerini sunan iki dilli sözlüklerle - birinci dil arasındaki kültürel farklılığın doğası gereği var olan anlamsal farklılığı ortadan kaldıran- tek dilli sözlüğün birlikte kullanılması son derece önemlidir. Geleneksel sözcük öbekleri ile teknik terimlerin yabancı dilde birebir karşılığını veren sözlükler iki dilli; diller arasındaki ince anlamsal farklılığı ayırt eden sözlükler ise genellikle tek dilli olur. Kirkness (2004) sözlüğü; *bir toplumun tüm fertlerinin ortak kullandığı dilin sözcük veya sözcük öbeklerini birincil ve/veya ikincil dildeki yazılış, sesletim, anlamı yanı sıra bunların örnek cümlede kullanımını veren temel kaynak eser* olarak tanımlar (Kirknes, 2004; akt. Yanto, 2014:81) Kirkness'in bu tanımdan yola çıkarak sözlüklerin dili normlara uygun öğrenmedeki yerinin tartışılmayacak kadar önemli olduğu anlaşılır.

1.1. Literatürde sözlük kullanımı öğretimi

Kimi sözlük kullanımı araştırmacısı (Berwick & Horsfall, 1996; Laufer & Hadar, 1997; Wiegand, 1998a, 1998; Weight, 1998; Nation, 2000; Dong, 2000; Nesi, & Hail, 2002; Miller, 2008; Stein, 2013; Flinz, 2014; bkz. Yanto, 2014), sözlüklerin yetersiz ve verimsiz kullanıldığını, bunun da sözlük kullanıcılarının düşük seviyeli becerilerinden kaynaklandığını belirtir. Dong (2000), yetişkin yabancı dil öğrencilerinin, öğrenimlerinin birinci yılında sözlük kullanmalarının akademik başarıları üzerinde hiçbir etkisi olmadığını, ikinci yılda kullanmaları durumunda ise bir miktar etkisi olduğunu fark eder ve şu tespitlerde bulunur:

Öğreniminin birinci yılında sözlük kullanan yabancı dil öğrencisi;

- Hangi (tür) sözcüğün sözlükte erişilebilir olduğu konusunda kesin bilgiye sahip değildir.
- Sözlükten tam anlamıyla yararlanamaz.
- Bilinçli kullanıcı ol(a)madığından, sözlük kullanım becerisi –tam anlamıyla- gelişmemiştir (Dong, 2001; akt. Yanto, 2014).

Mevcut araştırmaların çoğu sözlük kullanıcısının kaynak eserleri kullanma alışkanlığının tespiti ile sınırlıdır. Oysa yetişkin yabancı dil öğrencilerin günlük faaliyetlerinde bu eserleri kullanma alışkanlığı, eserlere karşı yaklaşımları yanı sıra verimli kullanımı için konunun müfredata dâhil edilmesini isteyip istemediği hususunda çok az şey bilinir ve söylenir. Miller (2008), bu boşluğu gidermeye yönelik yaptığı bir çalışmada ilginç sonuçlara ulaşır. Onun bu çalışması, dil okulları ve üniversitede anadili İngilizce olmayan öğretmenlere yönelik bir araştırmadır. Araştırma; dilbilgisi, eşdizimlilik ve deyimlerin İngilizce derslerinde nasıl ele alındığı; yabancı dil öğretmenlerinin bu tür sözcük/sözcük öbeklerine ilişkin tutum ve davranışlarını tespit etmeye yönelik bir anket çalışmasıdır. Bu çalışmada yabancı dil öğrencileri için kaynak eserlerin sıradan birer kitap olmadığı, verimli kullanımı konusunda eğitilmeleri gerektiği, bunun yalnızca kendisi tarafından tespit edilip arzu edilen bir durum olmadığı, birçok sözlükbilimcinin de uzun zamandır aynı fikirde olduğu sonucuna varır. Ankete katılan öğretmenlerin çoğunun sözlüğü ders materyali hazırlarken kullandığını, çok azı ise öğrencilerine verimli sözlük kullanmayı öğrettiğini ifade eder. Bununla birlikte kaynak eserlere ilişkin yoruma açık sorulara çok azı yorum yapar. Hâlbuki ankete katılanların çoğu, yeterli düzeyde sözlük kullanım beceri ve bilgisine sahip olduğunu, kimilerinin yeni sözlük geliştirme fikirleri dahi olduğunu belirtir. Miller, ankete katılanların sözlük kullanımı ile sözlük kullanımı öğretimine önem verdiğini, ancak çok azının bu konuda bilimsel anlamda eğitim gördüğünü;

birçoğunun ise –ki bunlar İngilizce yabancı dil öğreticisidir- *English Learner's Dictionary/İngilizce Öğrenenlerin Sözlüğü*'nün olası avantajlarından bile bihaber olduğunu; sözlük kullanımına ilişkin ders vermek için yeterli donanıma sahip olmadığını tespit eder (bkz. Miller, 2008:11-19).

Flinz, 2014'te yürüttüğü benzer bir çalışmada şu bulgulara ulaşır: Akıllı telefon, tablet ve internetin günlük yaşama hâkim olduğu bir dönemde bile basılı sözlüklerin yaygın kullanıldığını belirler. Ayrıca sözlük tipleri arasındaki yapısal, erişimsel ve güncelleme avantaj ve dezavantajlarının bilinmesinin gelecekte verimli ürünlerin üretilmesi için oldukça önemli olduğu; birçok elektronik sözlük projesinin bitirilerek kullanıma sokulmuş olmasına rağmen gelişmenin henüz tamamlanmadığı, değişim sürecinin devam ettiği sonucuna ulaşır. Bunun yanı sıra çevrimiçi ortamdaki alt metinlerden yeterince yararlanılmadığını ve bunun büyük olasılıkla *bilimin doğası gereği* olduğunu ifade eder. Bununla birlikte Flinz, sözlüğün mikroyapısal özelliklerine ilişkin de ilginç sonuçlara ulaşır. Wiegand (1998)'in da tanımladığı gibi bir eserdeki dilbilgisel bilgi, eşdeğerli sözcük, köken bilgisi, sesletim, tanım, örnek cümle vb. özellikler kaynak eserin tipini belirler (Wiegand, 1998:762). Flinz, yapmış olduğu araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir bölümünün tüm bu bilgileri bir arada görmek istediğini belirtir (Flinz, 2014:221-222). Sözlük maddesine ilişkin dilbilgisel bilgi, sesletim, köken bilgisi, örnek cümlede kullanım vb. bilgilerin bir arada sunulması isteği, mikroyapısal özelliklerin çok daha ön planda tutulması gerektiği anlamına gelir.

Oh (2006), Koreli İngilizce öğretmenlerinin sözlük kullanım becerisi ve öğretimini konu alan bir araştırma yapar. Bu araştırma sonuçlarına göre yabancı dil öğretmenlerinin %5'inden azı sözlük kullanımıyla ilgili bilimsel ders almıştır. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin yalnızca küçük bir bölümü böyle bir dersin müfredata konulması gerektiği tezini savunur. Ancak bu tezi savunan öğretmenlerin bile -müfredatın dayattığı zaman kısıtlamasından olsa gerek- bu beceriyi öğrencilerine öğretmek için isteksiz oldukları belirler.

2. Çalışmanın amacı ve yöntemi

2.1. Amaç

Son çeyrek yüzyılda sözlük kullanıcısının alışkanlık ve gereksinimlerinin tespitine ilişkin bir dizi proje yürütülmüştür. Bu projelerin çoğu, anket ve/veya yüz yüze görüşmeler yoluyla yapılan dönütlerinin incelenmesine dayanır (Bkz. Tomasczyk 1979, Béjoint 1981, Bogaards 1988 ve Atkins & Varantola,1997; Varantola 1998). Ancak Firat Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü türkofon yetişkin öğrencilerinin sözlük kullanımı alışkanlıkları ve gereksinimleriyle ilgili bilimsel bir çalışma yapılmadığı gibi onların sözlük kullanımı öğretimi konusundaki görüşlerinin ne olduğuna ilişkin de hiçbir çalışma yapılmamıştır.

Bu çalışma ile türkofon yetişkin yabancı dil öğrencilerinin *Sözlükbilim* veya *Sözlük Kullanımı* adı altında bir dersi müfredatlarında görmek isteyip istemedikleri; yabancı dil öğrencisinin sözlük kullanımı bilgisine yeterli düzeyde sahip olmadığı ve dolayısıyla sözlüklerden yeterince yararlanamadıklarına ilişkin yaygın varsayım test edilecektir. Sözlük kullanıcısının gereksinim ve isteklerinin tespiti için sözlük kullanıcı profiline önemli bir etken olduğu düşüncesinden yola çıkılarak böyle bir çalışma yapılmasının gerekli olduğu düşünülmüştür. Ayrıca genel açıklayıcı bilgilerin yer aldığı sözlüğün çerçeve yapısını meydana getiren giriş ve arka sayfalara yeterince önem verilmediğine ilişkin varsayım da böylece test edilmiş olacaktır. Tüm bu varsayımlardan yola çıkarak yabancı dil öğrencilerine sözlüklerin

gizil yönlerini keşfetmelerine yardımcı olmak; nasıl düzenlen(me)diklerine ve bilimsel anlamda ne ol(ma)duklarına ilişkin genel bilgiler paylaşılacaktır.

2.2. Yöntem

2.2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, *betimsel* bir çalışmadır ve bu modele uygun olarak veri toplamak için anket geliştirilmiştir. Katılımcılara uygulanarak elde edilen verilerden bulgulara ulaşmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada, ulaşılan bulgular olduğu gibi ortaya konulacağından katılımcıların davranışlarını değiştirecek herhangi bir deneysel uygulama yapılmamış, veriler kendi koşulları içinde değerlendirilmiştir. Örneklem ise amaçsal örneklem yaklaşımına göre oluşturulmuştur. Bu durum, örneklem hakkında zengin bilgi edinmeyi destekler (Karasar, 2002). Anketin denek grubu ise, Fırat Üniversitesi İnsanî ve Sosyal Bilimler Fakóltesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören toplam 51 öğrenciden oluşmaktadır.

Amaçlanan hedefe ulaşmak için çalışmada kullanılan modelin belirlemesinin ardından verilerin toplanmasında kullanılacak aracın geçerliği ve güvenilirliğine değinilecek; ardından çalışmanın katılımcıları hakkında genel bilgiler (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi vb.) verilecektir.

2.2.2. Geçerlilik ve güvenilirlik testi

Anket soruların geçerliliği için alanının uzmanı 3 öğretim görevlisine başvuruldu. Başvurulan hakem öğretim görevlilerinin kontrol ettiği anket sorularında bazı değişiklikler yapılması öngöröldü. Yapılan öneriler doğrultusunda gerekli düzetme ve değişiklik yapıldıktan sonra 16 maddelik bir Türkçe anket oluşturuldu. Doldurulması yaklaşık 5 dakika süren bu anket Fırat Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerine e-posta ile gönderildi. Ankette yer alan toplam 16 maddelik soruda aşağdaki 4 temel faktöre odaklanıldı. Bunlar:

1. Kaynak eser kullanıcısına ilişkin genel bilgiler (*katılımcı bilgileri*),
2. Kaynak eserin türü ve kullanım amacı (Örnek: *sözlük tipi*),
3. Sözlüğün dış çerçevesini meydana getiren bileşenlerin önemi (*Ön ve Arka Tanıtım Yazısı* gibi)
4. *Sözlük Kullanımı* isimli seçmeli bir dersin müfredata eklenmesine ilişkin öğrenci görüşüdür.

Birinci faktörde yer alan sorular, anket katılımcılarının kişisel bilgileriyle (yaş, cinsiyet, dil düzeyi vb.) ilgilidir. İkinci faktör ile ilk sözlük kullanma zamanı, kullanım nedeni, kullanılan sözlük tipi ve sahip olunan sözlük sayısı soruları ile ilgilidir. Bu faktörde yer alan sorularla farklı sözlük tipleri (tek dilli, iki dilli, alan sözlüğü vb.) ile bunların kullanım sıklığı tespit edilmeye çalışıldı. Ayrıca çevrimiçi sözlük tiplerine, bu sözlüklerin basılı sözlüklere olan üstünlüklerine, kullanılan dinamik öğelere ve bağlantı türüne odaklanıldı. Üçüncü faktör içerisinde yer alan sözlüğün dış çerçevesini meydana getiren *Ön ve Arka Tanıtım Yazısı*'nın öneminin öğrenciler tarafından bilinip bilinmediği ortaya çıkarılmak istendi. Son olarak *Sözlük Kullanımı* isimli seçmeli bir dersin müfredata eklenmesine ilişkin öğrenci görüşü alınmak istendi.

2.3. Katılımcılara ilişkin genel bilgiler

Araştırmanın evreni, anadili Türkçe olup yabancı dil öğreniminde sözlük kullanan bütün türkofon yetişkinleri kapsar. Ancak genel evreni ölçmeye olanaklar elverişli olmadığından, araştırmanın kapsamı Firat Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü 2020-2021 eğitim/öğretim döneminde 73'ü lisans, 2'si lisansüstü gelişigüzel seçilen toplam 75 türkofon yetişkin öğrenci ile sınırlı tutuldu. Ancak kendilerine e-mail yoluyla gönderilen ankete zamanında yanıt veren öğrenci sayısı ise yalnızca 51'dir.

İlk dört soru, ankete katılan öğrencilerinin kişisel bilgileri ile ilgilidir. Dönütlerden elde edilen verilere göre ankete katılan öğrencilerin kişisel bilgileri şöyledir:

- Öğrencilerin %82,35'1 (42 kişi) kız, %17,64'ü (9 kişi) ise erkektir.
- Ankete katılan öğrencilerin yaş dağılımı ve mezun oldukları okul türü ise şöyledir:

Yaş	Kız	Erkek
18-20	%3,90	-
20-22	%30,27	% 7,03
22-24	%25,55	% 5,85
24 ve üstü	%22,03	% 5,47
Mezuniyet		
Lise	%53,22	% 12,28
Önlisans	%24,64	% 5,69
Lisans	%2,08	% 2,08

Tablo 2: Denek Grubunun Yaş Dağılımı ile Mezun Oldukları Okul Türü

3. Veri çözümlemesi, tartışma ve yorum

Araştırmanın bu bölümünde dönütlerin çözümlemesi yapılmıştır. Çözümleme, her soruya verilen yanıtların basit oransal verilerinden genel bir sonuca varmak şeklindedir. Dönütlerin çözümlemesinde yüzdelik (%) kullanılmış olup açıklamalar buna göre yapılmıştır. Beklenmeyen bir yanıt ve/veya tutarsızlıkla karşılaşılması durumunda yorum yapılmış; aksi durumunda ise verilerin yalnızca basit yüzdeliği verilmekle yetinilmiştir.

Hartmann (1989)'in *An analysis of users' needs should precede dictionary design/Sözlük kullanıcısının ihtiyacının belirlenmesi, sözlük tasarımı önceliktir* varsayımından yola çıkarak böyle bir çalışmanın yapılması gerekli görülmüştür. Çünkü modern uygulamalı sözlükçülük çalışmaları bu ilkeyi temel almakta, çalışmalarını buna göre yürütmektedir.

3.1. Bulgular

Ankete katılım istenilen sayıda olmasa da mevcut verilerle de bir sonuca varmak mümkündür. Bu verilere göre yabancı dil öğrenmede sözlük kullanımının önemi neredeyse tüm katılımcılar (%92,2) tarafından kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların kaynak eserlere ilgili genel bilgi ve beceri düzeyleri arttıkça belirli bazı eğilimler gösterdiği anlaşılmıştır.

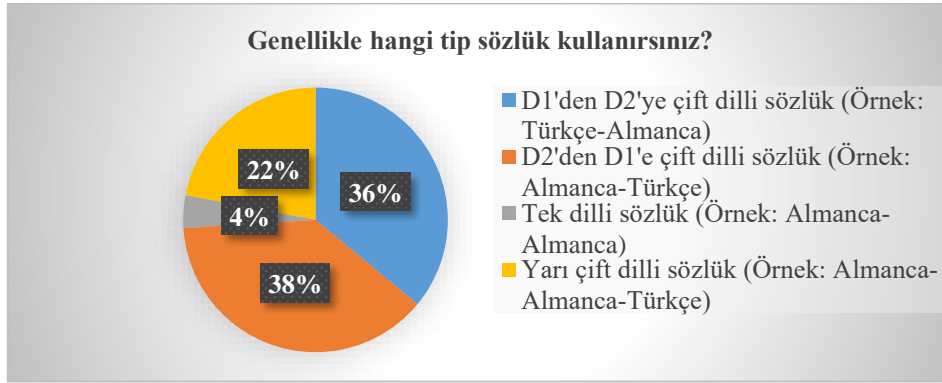
Bu eğilimlere değinmeden önce cevabı aranan sorular özetle sunulmalıdır ki eğilimlerin hangi yöne doğru ve ne için olduğu anlaşılsın. Bu çalışma ile yanıtı aranan sorular şunlardır:

3.1.1. İlk sözlüğünüzü, hangi eğitim kurumunda kullanmaya başladınız?

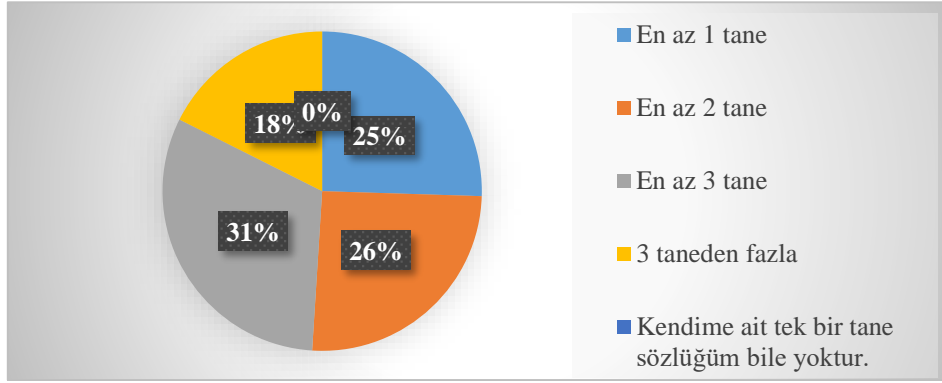


Bu soruya katılımcılar şöyle cevap vermişlerdir: %53'ü ilkokul, %29,2'si ortaokul, %10,1'i lisede ilk sözlüğünü kullanmaya başlamıştır. Dört kişi ise üniversitede ilk sözlüğünü kullanmaya başladığına ilişkin veri paylaşımında bulunmuştur. Böyle bir soruyu anket katılımcılarına sormak önemliydi, çünkü ilk sözlük kullanımına ne zaman başladığını ancak bu şekilde tespit etmek mümkündür. Bu soruya verilen yanıtlara göre Türkiye'de sözlük kullanımının ilkokul çaığında başladığı, türkofon öğrencilere sözlük kullanımı öğretiminin ilkokulda verilmesi gerektiği anlamı çıkmaktadır.

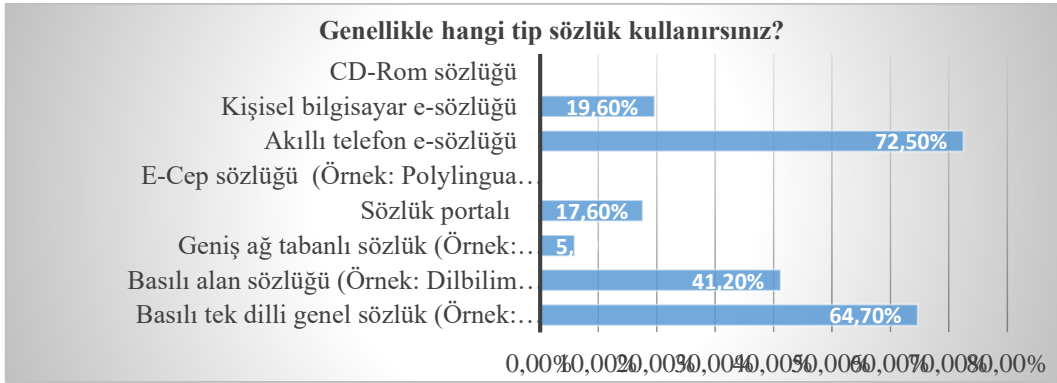
3.1.2. Genellikle hangi tip sözlük kullanırsınız?



Bu soru ile anket katılımcılarının, başvuru kaynak eser tipleri ile bu tipleri birbirinden ayıran özellikler hakkındaki genel kültür bilgisine sahip olup olmadıkları yanı sıra yabancı dil öğreniminde bilinçli sözlük kullanıcılıkları ölçmek istendi. Ankete katılanlar bu soruya şöyle yanıt vermişlerdir: %38'i D2'den D1'e; %36'sı D1'den D2'e; %22'si ise yarı çift dilli sözlük kullandığını belirtmiştir. Tek dilli sözlük kullanan katılımcı sayısı ise yalnızca 2 kişidir. Bu verilerden yola çıkarak türkofon yetişkin yabancı dil öğrencilerinin dil öğreniminde sözlük tiplerini rastgele seçtikleri, bilinçli birer sözlük kullanıcısı olmadıkları anlaşılmiştir.

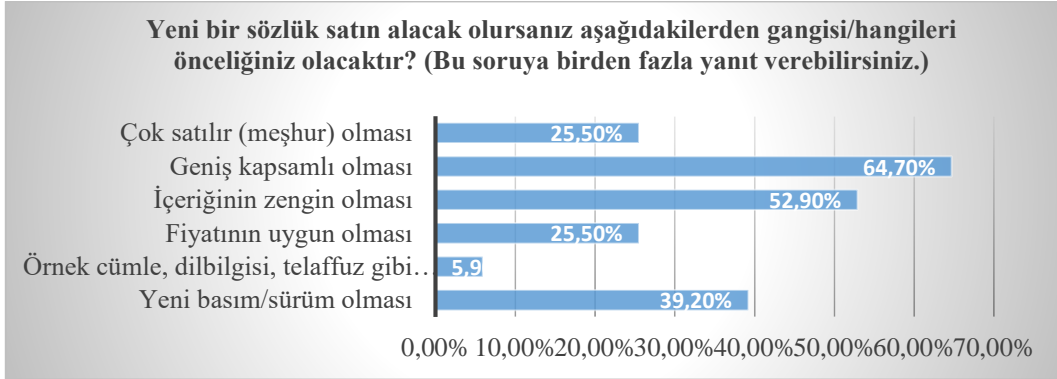
3.1.3. Sizin evde kendinize ait kaç tane sözlüğünüz vardır?

Katılımcılar, -sözlük tipleri arasında herhangi bir ayırım yapılmadan- kendilerine ait kaç sözlük sahibi olduklarını ve böylece sözlüklere verdikleri önemin bilinmesini ölçmeyi hedefleyen bu soruya şöyle yanıt vermişlerdir: %25'i en az 1 tane; %26'sı en az 2 tane; %31'i en az 3 tane; %18'i ise 3 taneden daha fazla kaynak esere sahip olduğunu ifade etmiştir. Kendisine ait basılı sözlüğü olmayan tek bir öğrenci dahi yoktur. Özellikle %18'lik bir kitlenin kendilerine ait üç taneden fazla sözlüğe sahip olduğunu belirtmiş olması, onların bu tür eserlere ne kadar önem verdiklerinin bir göstergesidir. Sonuç olarak türkofon toplumunun %74,5'lik bir oranla kendilerine ait bir veya birden fazla kaynak esere sahip olduğunu söylemiş olması, onların bu tür eserlere verdiği değer ve güveni göstermektedir.

3.1.4. Genellikle hangi tip sözlük kullanırsınız? (Bu soruya birden fazla yanıt verebilirsiniz.)

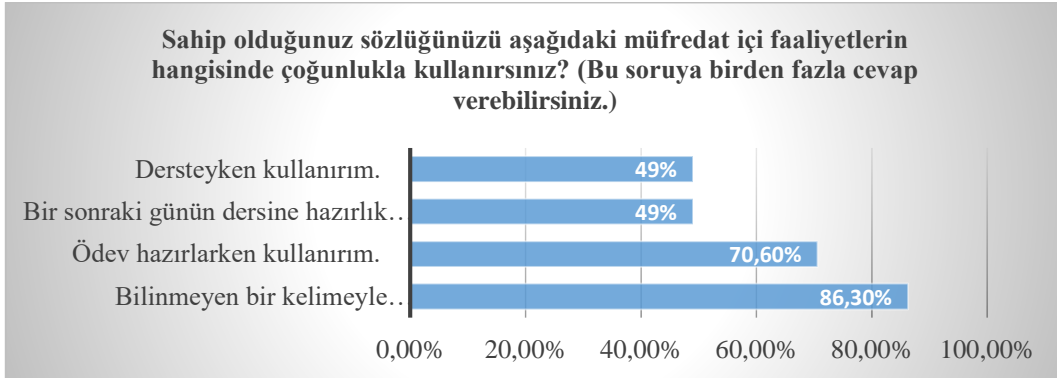
Katılımcıların %74,5'inin bir veya fazla sözlüğe sahip olduğunu belirtmelerinin ardından bu eserlerin hangi tip sözlük olduğu ve en çok hangi tür sözlük kullandıkları sorusu akla gelir. Bu soruya ankete katılanlar şöyle yanıt vermişlerdir: %72,5'i akıllı telefonlarına indirdikleri e-sözlük uygulamasını; %64,7'si basılı tek dilli genel sözlüğü; %41,2'si alan sözlüğü; %19,6'sı bilgisayarına indirdikleri kişisel e-sözlüğü; %17,6'sı sözlük portalını; %5,9'u ise geniş ağ tabanlı sözlükleri kullanmaktadır. E-sözlüklerin öncülü kabul edilen CD-Rom sözlüğü ile e-cep sözlüğünü kullanan tek bir katılımcı dahi yoktur. Bu veriler, türkofon yabancı dil öğrencilerinin sözlük tipi seçiminde zaman içerisinde modern olanları seçme eğilimi içerisinde oldukları anlaşılmaktadır.

3.1.5. Yeni bir sözlük satın alacak olursanız aşağıdakilerden hangisi/hangileri önceliğiniz olacaktır? (Bu soruya birden fazla yanıt verebilirsiniz.)



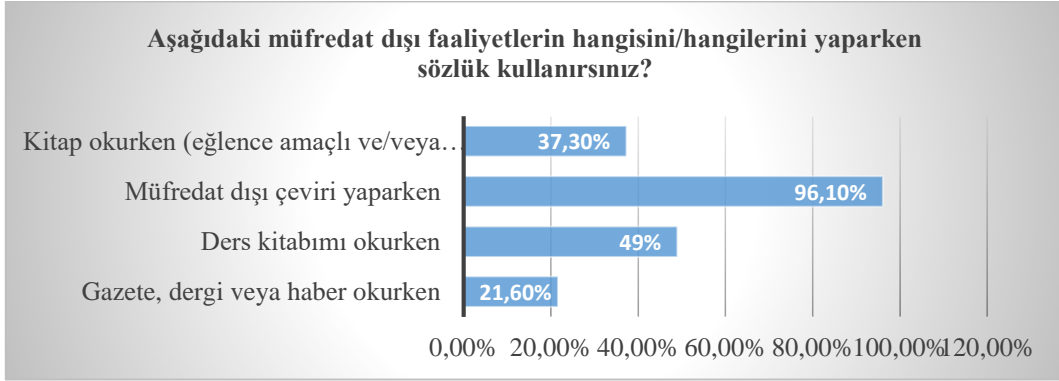
Bu soruya katılımcılar sırasıyla: %64,7'si geniş kapsamlı olması; %52,9 içeriğinin zengin olması; %39,2 yeni basım olması; %25,5 çok satılır olması; %25,5 ise fiyatının uygun olması şeklinde yanıt vermiştir. Çok az kişi (%5,9) ise örnek cümle, telaffuz, dilbilgisi vb. bilgileri içeren geliştirilmiş sözlükleri satın almak istediğini belirtmiştir. Son kategoride yer alan sözlük türüne rağbetin az olması, türkofon öğrencilerin bu tür bilgilerin sözlükte ne işe yaradığını bilmediklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

3.1.6. Sahip olduğunuz sözlüğünüzü aşağıdaki müfredat içi faaliyetlerin hangisinde çoğunlukla kullanırsınız? (Bu soruya birden fazla cevap verebilirsiniz.)



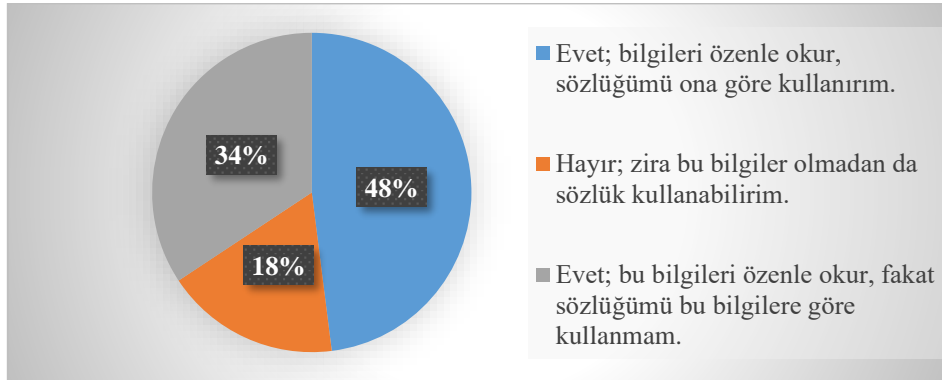
Türkofon öğrenciler, müfredat içi faaliyetlerin hangisinde sözlüklerini kullandıklarını tespit etmeye yönelik olan bu soruya şöyle yanıt vermişlerdir: %86,3 -beklendiği gibi- bilinmeyen sözcüklerin anlamına bakmak; %70,6'sı ödev hazırlamak; %49'u bir sonraki günün dersine hazırlık yapmak için sözlük kullandığını ifade etmişlerdir. Burada ilginç olan ödev hazırlayanların sayısının bir sonraki günün dersine hazırlık yapanlar ile derste sözlük kullananlardan daha fazla olmasıdır.

3.1.7. Aşağıdaki müfredat dışı faaliyetlerin hangisini/hangilerini yaparken sözlük kullanırsınız? (Bu soruya birden fazla yanıt verebilirsiniz.)



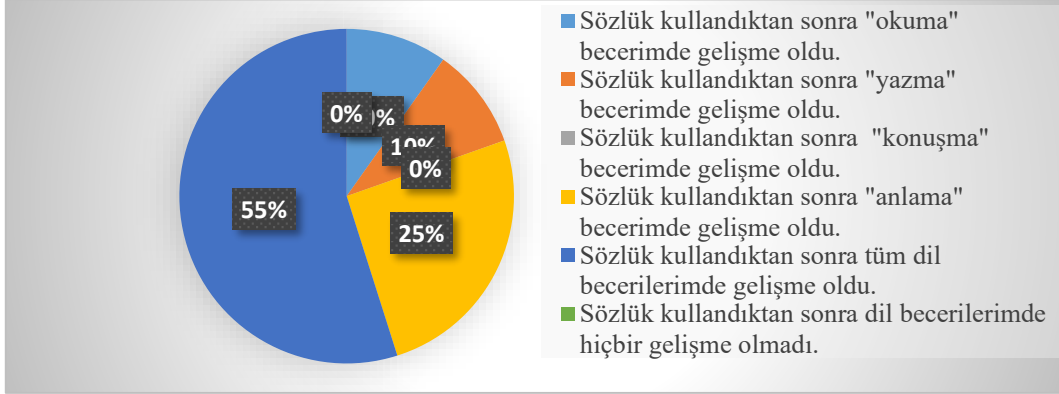
Ankete katılanlar bu soruyu şöyle yanıtlamıştır: %96,1'i müfredat dışı çeviri yaparken; %49'u ders kitabımı okurken; %37,3'ü yabancı dilini geliştirmek amacıyla kitap okurken; %21,6'sı ise gazete, dergi vb. neşriyatı okurken sözlüğe müracaat ettiğini belirtmiştir.

3.1.8. Sözlüklerin çerçeve yapısı içerisinde yer alan "Ön ve Arka Tanıtım Yazısı/Sözlük Kullanım Kılavuzu"na özenle bakar, bu bilgilere göre sözlüğünüzü kullanır mısınız?



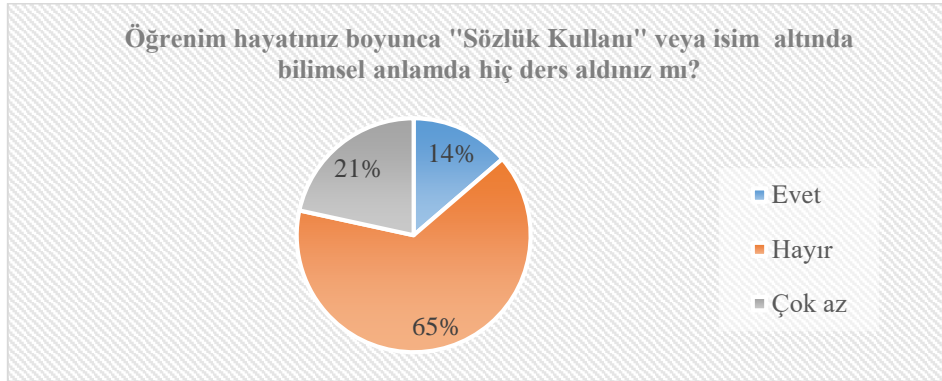
Katılımcılardan bu soruya üç seçenek üzerinden yanıt vermeleri istendi. %48'i bu bilgileri özenle okuduktan sonra sözlük kullandığını; %34'ü bu bilgiler olmadan da sözlük kullanabildiğini; %18'i ise bu bilgileri okuduğunu fakat bu bilgilere göre sözlük kullanmadığını belirtmiştir. Bir başka deyişle ankete katılan öğrencilerin yarısından fazlası (%18+%34=%52) ön ve arka tanıtım yazılarına ya hiç ya da çok az önem vermektedir. Oysa özellikle sözlüğün ön tanıtım yazısı, sözlüğün düzen, tasarım ve kullanımını kullanıcıya açıklayan dış çerçeve metninin en önemli alt bileşenlerinden biridir. Sözlükbilimciler, sözlüğün uygun ve verimli kullanımının sağlanması için bu tanıtım yazısının kusursuz olması için özenle hazırlanması gerektiğini belirtirler. Arka tanıtım yazısı ise, genellikle ekler biçiminde olup sözlüğün içeriğinin ötesine geçen ve çoğu defa sözlüğün diğer bölümlerine kıyasla farklı düzenlenen bir dış yapı alt bileşenidir. Bu alt bileşende verimli sözlük kullanımı için son derece önemli bilgiler alfabetik düzenlenerek okuyucuya sunulmaktadır.

3.1.9. Deneyimlerinizden yola çıkarak aşağıdaki ifadelerden hangisine tamamen katılırsınız?



Bu soru ile öğrencilerin sözlük kullanımının yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisinin ne olduğu kendilerince ölçmek istedi. Burada öğrencilerin %55'i tüm dil becerileri; %25,5'i *anlama* becerisi; %10'u *yazma* ile *okuma* becerisi üzerinde olumlu bir etki yaptığını belirtmiştir. Sözlük kullanımının dil becerilerinin üzerinde olumlu etkisi olduğuna inanmayan öğrenci sayısı ise sıfırdır. Aynı şekilde hiçbir öğrenci sözlüğün konuşma becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğuna inanmamaktadır. Sözlüklerin konuşma becerisi üzerinde olumlu etkisinin olmadığını savlamaları, ankete katılanların uluslararası fonetik alfabesinden habersiz olmalarından kaynaklandığı varsayılmaktadır. Ayrıca bu verilerden hareketle sözlük kullanımının akademik başarıyı etkilediği, dilin genel gelişimine yardımcı olduğu düşüncesinin türkofon öğrenciler arasında yaygın olduğu anlaşılmaktadır.

3.1.10. Öğrenim hayatınız boyunca "Sözlük Kullanımı" veya benzer isim altında bilimsel anlamda hiç ders aldınız mı?

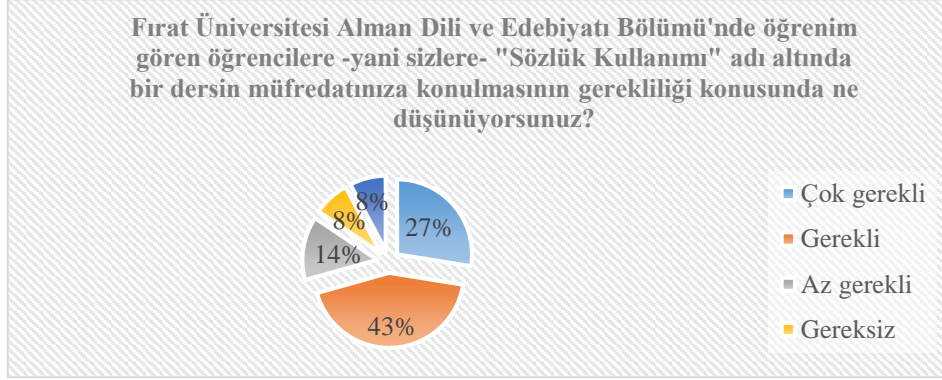


Katılımcılardan bu soruya üç seçenek üzerinden yanıt vermeleri istendi:

Evet diyenlerin oranı %14,5; *hayır* diyenlerin oranı %62,5; *çok az* diyenlerin oranı ise %22,9'dur. Bu yanıtlardan da anlaşılacağı üzere ankete katılanların %85,5'i (%62,5+%22,9=85,5) *sözlük kullanımı* konusunda hiç ya da çok azı akademik anlamda eğitim görmüştür. Bu sonuçlardan, türkofon yabancı dil öğrencilerinin çok azına akademik anlamda sözlük kullanımı eğitimi verildiği anlaşılmaktadır.

3.1.11. Fırat Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilere -yani sizlere- "Sözlük Kullanımı" adı altında bir dersin müfredatınıza konulmasının gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?

Bu soruyu yanıtlamak için katılımcılardan beş seçenek üzerinden yanıt vermeleri istendi:



Türkofon yabancı dil öğrenciler, *sözlük kullanımı* isimli bir dersin müfredatlarına eklenmesi için sırasıyla *çok gerekli* (%27,5), *gerekli* (%43,1), *az gerekli* (%13,7); çok azı ise *gereksiz* (%7,8) olduğunu; yalnızca 4 kişi bu konuda fikir sahibi olmadığını beyan etmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak Fırat Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü'ndeki türkofon yetişkin yabancı dil öğrencilerinin (%27,5+%43,1+%13,7=%84,3) %84,3'ü müfredatlarına böyle bir dersin eklenmesi yönünde (çok) istekli veya meyilli oldukları sonucunu çıkarmak mümkündür.

Sonuç ve öneriler

Her yabancı dil öğrencisine, gereksinim duyulan bilgilere kısa yoldan az enerji harcanarak ulaşmak için sözlükte bulunan metinler arasında anlamlı bağlantı sağlayan bilgilerin belletilmesi son derece önemlidir. Ancak Fırat Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde öğrenim gören türkofon yetişkin üniversite öğrencilerinin tüm bu önemli hususların farkında oldukları söylenemez. Sözlüğün dış çerçevesini oluşturan *Ön ve Arka Tamtım Yazılarına* gerekli hassasiyeti göstermemeleri, piyasadaki mevcut sözlük tipleri arasındaki farklılıkların bilincinde olmamaları bunu göstermektedir. Ders esnasında farklı sözlük tiplerinin seçiminde kendilerine rehberlik edilmesi beklentisi içerisinde olmaları, birçoğunun kendisine ait birden fazla kaynak esere sahip olduğunu belirtmiş olması ise, onların sözlük kullanımı öğrenimine meyilli oldukları anlaşılmaktadır.

Ankete katılan türkofon öğrencilerin kaynak eser tipi ile bu tipleri birbirinden ayıran temel farklılıklar hakkında yeterli düzeyde genel kültür bilgisine sahip değillerdir. Bura rağmen %74,5'inin, evde kendilerine ait birden fazla kaynak eser -sözlük tipleri arasında herhangi bir ayırım yapmadan bulunduruyor olması, onların bu eserlere olan güvenini göstermektedir. %72,5 gibi bir oranın akıllı telefonlarına indirdikleri e-sözlüğü kullanıyor olması, yeni neslin basılı sözlüklerden çok e-sözlükleri tercih ettiğinin bir göstergesidir. E-sözlüklerin öncülü kabul edilen CD-Romları kullanan tek bir katılımcının dahi olmaması, yeni kuşağın güncel sözlük türlerini kullanmayı yeğledikleri anlaşılmaktadır. Ancak e-sözlük uygulamasından sonra en yaygın kullanılan sözlüğün hala basılı genel sözlükler olması, bu sözlük türünün güncelliğini korumaya devam ettiği anlamına gelmektedir.

Ankete katılanların tamamına yakınının *öğrenci sözlüğü*, *D2'den D1'e* ile *iki dilli sözlük* tiplerine yabancı olmaları, onlar için sözlük tipleri arasında anlamlı bir farkın olmadığına işaret etmektedir. *Yeni bir sözlük satın alacak olursanız aşağıdakilerden hangisi/hangileri önceliğiniz olacaktır* diye sorulduğunda, eserin toplumdaki tanınırlığının birincil faktör; ikincil faktör olarak da sözlüğün geniş kapsamlı olarak verilmesi buna kanıttır. Ayrıca ankete katılanların önemli bir bölümünün sözlüğün kapasitesi ve boyutu büyüdükçe, kalite ve işlevselliğinin de aynı oranda artacağı düşüncesinde olması, bu durumu ispatlar niteliktedir.

Tüm bu olumsuz çıkarımlara rağmen katılımcıların sözlük ile ilgili olumlu düşünceleri de yok değildir. Örneğin düzenli sözlük kullanımının; *dil öğreniminde genel performansa* (%47,5) katkı sağladığı gibi *anlama* (%25,5), *okuma* (%9,8) ve *yazma* (%9,8) becerilerine de olumlu etki ettiğine inanılmakta; akademik başarıyı etkilediği, dilin genel gelişimine yardımcı olduğu inanılmaktadır.

İlk sözlüklerini ne zaman kullandıklarına ilişkin soruya katılımcıların %52'sinin ilkökul, %29,4'ünün ortaokul, %9,8'inin lise ve yalnızca %7,8'inin ise üniversitede kullanmaya başladığını beyan etmesi, Türkiye eğitim sisteminde sözlüğe ve sözlük kullanımına verilen önemi göstermektedir. Basılı sözlüklerin verimli kullanımıyla ilgili açıklayıcı bilgilerin yer aldığı sözlüğün dış çerçevesini meydana getiren ön ile arka tanıtım yazılarından çok az kişinin haberdar olması, bu bilgilerin öneminin tam kavranılmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların eğitim hayatı boyunca sözlük kullanımı öğretimine maruz kalıp kalmadıklarına ilişkin soruya %64,7 hiçbir zaman, %21,7'si çok az, %13,7'si ise sınırlı ölçüde tabi tutulduğunu ileri sürmesi, devlet okullarında bu eğitime gerekli hassasiyetin verilmediğinin tanıtıdır.

Dizgeli sözlük kullanımı öğretiminin yabancı dil öğrencilerinde farkındalık yaratacağından, çalışmanın sonuçları yaygın varsayımı doğrular niteliktedir. Zira ankete katılan 51 üniversite yabancı dil bölümü türkofon öğrencinin beşli likert ölçeği kullanılarak oluşturulan soruya verdikleri yanıt bunu teyit etmektedir. Bu yanıtta göre katılımcılar böyle bir ders için sırasıyla; 1) *çok gerekli* (%27,5), 2) *gerekli* (%43,1), 3) *az gerekli* (%13,7), 4) *gereklessiz* (%7,8) ve 5) *fikrim yok* (%7,8) yönünde fikir beyan etmekte; böyle bir dersi işlemek için çok istekli ve/veya eğimli oldukları anlaşılmaktadır. Fırat Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencileri, sözlüklerin verimli kullanımı için eğitim görmesinin gerekliliği konusunda neredeyse hemfikirdirler. Bu sonuçlardan hareketle müfredatta *Sözlük Kullanımı* adında bir dersin eklenmesinin yararlı olacağı sonucuna varılmaktadır.

Yukarıda varılan sonuçlarla kesin ve genel bir yargıda bulunmak mümkün değildir. Çünkü bu araştırma, geniş kapsamlı bir araştırma olmadığı gibi sınırlı sayıda türkofon yetişkin yabancı dil öğrencisinin sözlük kullanımı öğretimine ilişkin bir ön çalışma niteliğindedir. Bu konuda kesin yargıya varmak için farklı yaş grubundaki sözlük kullanıcıları yanı sıra sözlük türleri vb. farklılıkların temel alındığı geniş kapsamlı nicel ve nitel araştırmaların ayrıca yapılması gerekir.

Çalışmada varılan sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunmak istenilmiştir:

- Her seviyeden yabancı dil öğrencisine kaynak eserlerden olabildiğince yararlanmaları için eğitim-öğretimin bir parçası olarak *kaynak eser kullanım becerisi* öğretilmelidir. Özellikle yabancı dil öğretmen adaylarının bu beceriyi kazanmaları ve sonraki kuşaklara aktarmaları son derece önemlidir. Çünkü toplumda sözlük kullanım kültürünün oluşması; oluşan kültürün yaygınlaşması ve zaman içerisinde gelişmesi ancak bu şekilde mümkündür.

- Dil öğrencilerine *kaynak eser kullanım becerisini* öğretmenin birçok farklı gerekçe ve yöntemi vardır. Ancak herkesin sözlük kullanım gerekçeleri aynı olmadığı gibi hangi yöntemin öğretilmesinin daha yararlı olacağı şimdilik bilinmemektedir. Lakin mevcut yöntemlerden yalnızca bir tanesinin öğretilmesinin bile yeterli olacağı düşünülmektedir. Dil öğrencilerinin akademik yaşamlarındaki başarının sürekliliği için sınıf ortamında öğrenilen sözlük kullanım beceri ve alışkanlıkların sınıfın dışında da belirli aralıklarla tekrarlamaları şiddetle tavsiye edilmelidir.
- Sözlükler, bilim dünyasının kullandığı dil ile toplumun konuştuğu genel dili buluşturduğundan genellikle anlaşılması güç eserlerdir. Sözlük kullanıcısı, anlaşılması güç bu eserleri verimli kullanmak için bu iki grubun kullandığı dil arasındaki farkı bilmek ve ona göre kullanmak durumundadır. Çünkü iki farklı grubunun kullandığı dil arasındaki bilimsel ilişki eksikliği, sözlük kullanımında istenmeyen bazı sonuçlara yol açabilir. Farklı disiplinler arasında temel bağlantı kurma yetisine sahip olanlar, bu istenmeyen sonuçları aza -hatta sıfıra- indirgeyebilir. Bunun için her sözlük kullanıcısının öncelikle genel kabul görmüş yüksek standartlı bir sözlük kullanımı öğretimine tabi tutulması gerekir.
- Stark (1990:28) *kaynak eser kullanım becerisi* ile *sözlük kullanıcısının öğrenim düzeyi* arasında ileri düzeyde ilişki bulunduğunu, uygun sözlük kullanımı öğretim yönteminin elzem olduğunu ve bu yöntemin de müfredata mutlaka eklenmesi gerektiği fikrini savunur. Kendisi, kişiye uygun sözlük kullanım öğretim yönteminin uygulanmaması durumunda bazı olumsuz sonuçların meydana çıkabileceğini savlar. Yine ona göre, uygun sözlük kullanım yöntemini öğretmek, dil öğrenimini eğlenceli hale getirir. Bir dilin öğreniminin eğlenceli hale gelmesi, yalnızca yeni sözcüklerin öğrenimi değil, sözcüklerle birlikte dilin tüm unsurlarının öğreniminin eğlenceli duruma gelmesi demektir. Böylece yabancı dil öğrencisinin akademik başarısı için son derece etkili olan bilinç, özgüven, emniyet ve cesareti de geliştirecektir.
- Sözlüğün verimli kullanımını belle(t)mek için bazı etkinliklerin düzenlenmesi gerekir. Bunun için hedef dilde yalnızca alıştırma yapmakla sınırlı kalınmamalı, öğrenmede yaratıcılık teşvik edilmeli; gerekli performansı gösteremeyen başarısız öğrencilere öz saygınlıklarını artırmaya yardımcı olunmalıdır.
- Yabancı dil öğrencisi, ihtiyaç duyduğu sözcük/söz öbeğinin -varsa birden fazla- anlamını, telaffuzunu, hangi kelimelerle ne zaman hangi koşulda yan yana kullanıldığını vb. bilgilere sözlükler yardımıyla ulaşır. Öğreticisine soru sorma imkânı bulamayanlar, hedef dille ilgili birçok sorunun cevabına buradan dolaysız ulaşabilir olması, sözlükleri değerli kılan en önemli işlevsellikten biridir. Özellikle kelime dağarcığıyla ilgili karşılaşılan sorunların bu tür kaynak eserlerle giderilebilir olması, onları yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde vazgeçilmez yapar. Ancak bu işlevin kusursuz işlenmesi için içeriği, tasarımı ve sunuşu kullanıcı dostu olmalıdır.

Kaynakça

- Atkins B.T.S & K., Varantola (1997). Monitoring Dictionary Use. *IJL (International Journal of Lexicography)*, 10/I, 1-45.
- Atkins, B.T.S. & M. Rundell (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Atlı, M. H. (2021a). *Sözlükbilim Kuramı*. Elazığ: Manas Yayıncılık.
- Baskın, S., M. Mumcu (2017). İki Dillileştirilmiş Sözlükler ve Türkçenin Yabancılara Öğretimi. *International Journal of Language Academy*, 5, 229-237.
- Baxter, I. (1980). The dictionary and vocabulary behavior: A single word or a handful? *TESOL Quarterly*, 14, 325-336.
- Bejoint, H. (1981). The foreign student's use of monolingual English dictionaries: A study of language needs and reference skills. *Applied Linguistics*, 2(3), 207-222.
- Bergenholtz H. & Gouws, R. H. (2012) What is Lexicography? *Lexikos*, (AFRILEX-reeks/series içinde (s. 31-42).
- Berwick, G. & P. Horsfall (1996). *Making Effective Use of Dictionary*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Flinz, C. (2014). Wörterbuchbenutzung: Ergebnisse einer Umfrage bei italienischen DaF-Lernern. Abel, Andrea/Vettori, Chiara/Ralli, Natascia (Ed.), *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus* içinde (s. 213-224).
- Fuertes-Olivera, P. A., & Tarp, S. (2014). *Theory and Practice of Specialised Online Dictionaries*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Hartmann, R., & James, G. (2002). *Dictionary of Lexicography*. London/New York: Routledge.
- Hartmann, R.R.K. (2000). European Dictionary Culture. The Exeter Case Study of Dictionary Use among University Students, against the Wider Context of the Reports and Recommendations of the Thematic Network Project in the Area of Languages (1996-1999). U. Heid et al. (Ed.), *Proceedings of the Ninth EURALEX International Congress* içinde (s. 385-391) Stuttgart: Max Niemeyer Verlag.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (11. Baskı.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Landau, S. (2001). *Dictionaries. The Art and Craft of Lexicography*. New York: Cambridge University Press.
- Laufer, B., & Hadar, L. (1997). Assessing the Effectiveness of Monolingual, Bilingual, and Bilingualised Dictionaries. Comprehension and Production of New Words içinde (s. 189-196). *The Modern Language Journal*, 81(2).
- Miller, J. (2008). Teachers and Dictionaries in Australia: Is There a Need to Train the Trainers? *TESOL* içinde (s. 11-19) Cilt: 17, Sayı: 2
- Nation, I.S.P. (2000). *Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge Applied Linguistics*. Carol A., Chappelle and Susan Hunston (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Nesi, H. & Hail, R. (2002). A study of dictionary use by international students at a British University. *International Journal of Lexicography*, 4, 277-301.
- Oh, H. J. (2006). Korean English teachers' use of English dictionaries and instruction on their use. *Foreign Language Education*, 13(3), 419-443.
- Sinclair, John M. (1984). Lexicography as an academic subject. *Proceedings of the EURALEX International Congress*, Reinhard R. K. Hartmann (Ed.), Berlin/Boston: Max Niemeyer Verlag, s. 3-12. <https://doi.org/10.1515/9783111593166-004> (Erişim Tarihi: 17.09.2021)
- Stark, M. (1990). *Dictionary Workbooks. A Critical Evaluation of Dictionary Workbooks for the Foreign Language Learner* (Exeter Linguistic Studies 16). Exeter U.P.

- Stein, G. (2013). EFL Dictionaries, The Teacher and The Student. *JALT JOURNAL*, 11/1, 36-45. <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jj-11.1-art3.pdf>, (Erişim Tarihi: 05.07.2021).
- Sutter, P. (2017). *Diatopische Variation im Wörterbuch: Theorie und Praxis*, Studia Linguistica Germanica, Band 127, German Edition, Berlin/Bosyon: Walter de Gruyter Verlag.
- Tarp, S (2008). *Lexicography in the Borderland between Knowledge and Non-knowledge. General Lexicographical Theory with Particular Focus on Learner's Lexicography*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Tomaszczyk, J. (1983). On bilingual dictionaries: the case for bilingual dictionaries for foreign language learners. R.R.K. Hartmann (Ed.), *Lexicography. Principles and Practice* içinde (s. 41-51), London: Academic Press.
- Varantola, K. (1998). Translators and their Use of Dictionaries. User needs and user habits. Atkins, B.T.S. (Ed.), *Using Dictionaries. Studies of Dictionary Use by Language learners and Translators* içinde (s. 179-192). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Varantola, K. (2002). Use and Usability of Dictionaries: Common Sense and Context Sensibility? M.-H. Corréard (Ed.), *EURALEX Lexicography and Natural Language Processing a Festschrift in Honour of B.T.S. Atkins* içinde (s. 30-34).
- Wiegand, H. E. (1998a). *Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie*. 1. Teilband, New York/Berlin: W. de Gruyter Verlag.
- Wiegand, H.E. (1998). *Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie*. 1 Teilband. Berlin/ New York: W. de Gruyter Verlag.
- Wright, J. (1999). *Dictionary, Resources Books for Teachers*. Teachers Guide edition. Oxford: Oxford University Press.
- Yanto, S Elih (2014). A Survey of the Dictionary Use by Faculty Members: The case of a Private University in Karawang-West Java Indonesia. Deny A Kwary (Ed.), *Konferensi Linguistik Universitas Airlangga 2014 Proceeding* içinde (s. 79-89).

37. Geleneksel eril aktarımdan modern kadın yazınına: Christa Wolf'un *Kassandra* alımlaması - Bir karşı okuma¹

Yıldız AYDIN²

Semra ÖĞRETMEN ASLAN³

APA: Aydın, Y. & Öğretmen Aslan, S. (2022). Geleneksel eril aktarımdan modern kadın yazınına: Christa Wolf'un *Kassandra* alımlaması - Bir karşı okuma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 589-609. DOI: 10.29000/rumelide.1105422.

Öz

Demokratik Almanya Cumhuriyeti'nin (Doğu Almanya) tartışmalı yazarları arasında yer alan Christa Wolf (1929-2011), *Kassandra* (1983) adlı yapıtında Troya savaşını ve yıkılışını alışlagelenin dışında gözler önüne sermiştir. Yapıt yayımlandıktan kısa bir süre sonra Doğu Almanya'nın yıkılışını ve gerekli önlemlerin alınmaması durumunda bir devletin nasıl felakete sürüklenebileceğini öngören bir öykü olarak yorumlanmıştır. 1989 yılında Berlin Duvarı'nın yıkılmasının ardından Doğu Almanya'nın Federal Almanya Cumhuriyeti'ne katılarak tarih sahnesinden silinmesi, yapıtın söz konusu öngörülerini yanıltmamıştır. Öte yandan yapıtın başka bir sorunsalı daha vardır ki bu da mitsel kadın figürlerin eril inşasıdır. Bilinen klasik Yunan mitolojisinde *Kassandra* yaklaşan felaketleri öngören, ancak kimseyi kendisine inandıramayan bilici, rahibe, deli, kara kâhin olarak geçmektedir. Bilicilik yetisini tanrı Apollon'dan aldıktan sonra söz verdiği halde onunla birlikte olmayı reddettiği için lanetlenmiştir. Mitsel bir kadın figür olarak *Kassandra*'ya dair bilinen bu geleneksel imgeler Homeros, Aiskhylos ve Euripides gibi antik dönem ozanları tarafından inşa edilmiş ve tarihten günümüz dünyasına kadar aktarılagelmiştir. 20. yüzyılın ikinci yarısında artan feminist çalışmaların ve kadın hareketinin etkisiyle yazın tarihi yeniden okumalara tabi tutulmuş, eril inşa geleneksel kadın imgeleri mercek altına alınmış, sorgulanmış ve tartışmaya açılmıştır. Bu eleştirel çalışmalarla birlikte *Kassandra*'nın yeniden canlandırılma süreci başlamış ve süregelen farklı bir eğsinim ortaya çıkmıştır. Christa Wolf, döneminin güncel sorunları ve tartışmalarından hareketle yazın tarihine, mitolojiye, mitsel kadın figürlere yönelmiş ve *Kassandra*'yı kadın bakış açısıyla yeniden ele alarak Troya savaşının yanı sıra alışlagelinin dışında bir *Kassandra* imgesi ortaya koymuştur. Wolf'un da katkısıyla *Kassandra* bu süreçte, tarihte ezilen ve sözü elinden alınan kadınların simgesi haline gelmiştir. Bu çalışmada alımlama, okuma ve yazma edimlerinin cinsiyeti olduğunu savunan, geleneksel kadın imgelerini yapışöküme uğratan, kadın bakış açısını dikkate alan feminist kuramdan hareketle Christa Wolf'un mitosa yaklaşırken nasıl bir yol izlediğini, geleneksel *Kassandra* karakterini nasıl okuduğunu ve yorumladığını çözümlenerek erek edinilmiştir.

Anahtar kelimeler: Christa Wolf, Mitos, *Kassandra*, kadın imgesi, kadın yazını

¹ Bu makale, 02-05 Mayıs 2019 tarihleri arasında Ardahan Üniversitesi tarafından düzenlenen Uluslararası Mitoloji Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir ve ikinci yazarın "Mitos Yansımaları: Christa Wolf'un *Kassandra* ve *Medea*. *Stimmen* adlı Mitos Çalışmalarında Kadın İmgesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Doç. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü (Tekirdağ, Türkiye), yaydin@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8665-7131 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.02.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1105422]

³ Dr. Arş. Gör., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü (Van, Türkiye), semraogretmen@yyu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9418-7405

From traditional male transfer to modern women's literature: Christa Wolf's Cassandra reception - A contrary reading

Abstract

Christa Wolf (1929-2011), one of the controversial authors of the Democratic Republic of Germany (East Germany), portrayed the Trojan war and the fall of Troy in an unconventional style in her work named *Kassandra* (1983). Shortly after the work was published, it was interpreted as a story that foreshadowed the fall of East Germany and how a state could be drawn into a catastrophe if necessary measures were not implemented. The disappearance of East Germany from the scene of history by joining the Federal Republic of Germany after the fall of the Berlin Wall in 1989 did not nullify the forecasts attributed to the work. Besides, the work problematizes another issue, which is the masculine construction of mythical female figures. According to classical Greek mythology, Kassandra is known as a seer, priestess, mad, black seer who predicts forthcoming disasters but cannot make anyone believe in her. Kassandra was cursed due to refusing him even though she promised after acquiring the power of foresight from the God Apollo. These traditional images known to belong to Kassandra as a mythical female figure were formed by ancient poets such as Homer, Aeschylus and Euripides and they have been transferred from history to today's world. With the effect of increasing feminist studies and the women's movement in the second half of the 20th century, the history of literature has been re-read, and traditional female images of masculine construction have been scrutinized, questioned, and opened to discussion. Kassandra's revitalization process began with these critical studies, and a different direction emerged from the ongoing one. Based on the current problems and discussions of her period, Christa Wolf turned to literary history, mythology, and mythical female figures. By reconsidering Kassandra from a female perspective, she revealed an unusual image of Kassandra besides the Trojan war. With Wolf's reinterpretation, Kassandra has become the symbol of women who have been oppressed and whose voices have been taken away in this process. This study is aimed to analyze how Christa Wolf approached the myth, read and interpreted the traditional Kassandra character, with respect to the feminist theory, which defending that reception, reading and writing acts have a gender, deconstructing traditional female images and taking into account the female perspective.

Keywords: Christa Wolf, Mythos, Kassandra, the image of woman, woman literature

1. Giriş

Demokratik Almanya Cumhuriyeti'nin (Doğu Almanya, 1949-1990) önde gelen kadın yazarları arasında yer alan Christa Wolf'un (1929-2011) *Kassandra* adlı yapıtı 1983 yılında yayımlanmış ve gerek dönemin Federal Almanya Cumhuriyeti'nde (Batı Almanya) gerekse Doğu Almanya'da büyük bir yankı uyandırarak tartışma ve eleştirilerin odağı haline gelmiştir. Soğuk savaşın devam ettiği, silahlanmanın baş gösterdiği, nükleer tehdit uyarılarının gündemden düşmediği, yeni bir savaş ihtimalinin mümkün görüldüğü bir dönemde, Troya Savaşı'nın modern ve alışlagelmişin dışında bir yorumunu sunan *Kassandra* öyküsü, dönemin hassasiyetiyle ilişkili olarak tüm dikkatleri üzerine çekmeyi başarmıştır. Yapıt yayımlandıktan kısa bir süre sonra Doğu Almanya'nın yıkılışını ve gerekli önlemlerin alınmaması durumunda bir devletin nasıl felakete sürüklenebileceğini öngören bir anlatı olarak değerlendirilmiştir. Nitekim 1989 yılında Berlin Duvarı'nın yıkılmasının ardından 1990 yılında Doğu Almanya'nın Federal Almanya Cumhuriyeti'ne katılması, bu bağlamda yapıtın söz konusu öngörülerini yanılmamıştır.

Christa Wolf'un tartışmalı ve eleştirel bir yazar olması *Kassandra*'nın çok daha öncesine hatta sonrasında da dayanır. 1968'de yayımlanan *Nachdenken über Christa T.* adlı yapıtıyla, Doğu Almanya'nın resmi sanat anlayışı olan ve devletin çıkarları doğrultusunda belirlenen "toplumcu gerçekçilik" ile yollarını ayırmıştır.⁴ Ancak henüz yapıt yayım aşamasındayken taslağı yönetim tarafından ele geçirilmiş ve toplumcu gerçekçilik yazın öğretisinin ilkelerini karşılamadığı gerekçesiyle sert eleştirilere neden olmuştur. Yazarın Doğu Almanya toplumcu dizgesine eleştirel yaklaşması ve bununla ilişkili olarak eleştirilere uğramasının bir diğer sebebi besteci ve ses sanatçısı Wolf Biermann'ın Doğu Almanya yönetimine yönelik eleştirel söylemlerinden ötürü 1976 yılında vatandaşlıktan çıkarılmasıdır. Bu duruma karşı çıkmak için kamuoyuna sunulan ve birçok eleştirel yazarın imzasını taşıyan açık mektupta Christa Wolf da yer almış ve bu yüzden Doğu Almanya Berlin yazarlar derneğinin yönetim kurulundan çıkarılmıştır (Krischel, 2003: 10-11). Biermann olayından yaklaşık üç yıl sonra (1979) muhalif yazarların Berlin Yazarlar Derneğinden ihraç edilmeleri üzerine Christa Wolf ile Doğu Almanya siyasi yönetimi arasındaki kırılma, daha da derin bir boyuta ulaşmıştır (Aydın, 2016: 45). Yazarların dernekten atılmaları, dönemin devlet başkanına yönelik kamuoyuna sunulan ve içerisinde ülkenin ekin siyasetine dair duyulan endişeye, eleştirel yazarların karalanmasına, susturulmasına, sansür ve ceza yasalarının birleştirilerek kimi yapıtların yayımlanmasının engellenmesine ve yazar Stefan Heym'in izin almadan kitabını Batıda yayımladığı için para cezasına çarptırılmasına yönelik eleştirilerin yer aldığı açık bir mektuba dayanmaktadır (Walther, 1991: 11). Christa Wolf yazarlar derneğine yazdığı bir mektupla alınan ihraç kararını sert bir şekilde eleştirmiş ve kararın geri çekilmesi için çağrıda bulunmuştur (Walther, 1991: 116-117). Yaşanan bu ihraç olayının ardından yine Doğu Almanya'nın ekin siyasetine yönelik eleştirilere yer verdiği, ancak yayımlatmak yerine çekmede beklettiği *Was bleibt* adlı öyküsünün (Aydın, 2016: 46), Doğu ve Batı Almanya'nın birleşmesinin ardından 1990 yılında basılmasıyla beraber neden zamanında yayımlanmadığına dair bu sefer de muhalif yazarlar tarafından eleştiriler almış, bu sebeple yine tüm dikkatleri üstüne çekmiş ve uzun bir süre devam edecek olan Doğu-Batı Almanya yazın tartışmalarının tetikleyicisi olmuştur (Emmerich, 2000: 464-465). Hatta iki Almanya'nın birleşiminden sonra bir de Wolf'un bir süre istihbarat kurumuna çalıştığı ortaya çıkar (Krischel, 2003: 18), dosyaların açığa çıkmasıyla (1993) kendisine yönelik tartışmalar zirveye ulaşır. Söz konusu bu belgelerden her ne kadar kayda değer bilgiler çıkmasa da özellikle basında yürütülen kitlesel saldırıların hedefi olmaktan kaçamaz (Baumer, 1996: 94; Emmerich, 2000: 474-475).

Christa Wolf gerek yapıtlarıyla gerek eleştirel duruşuyla sık sık farklı kesimlerin saldırı oklarının hedefi haline gelmiştir. Öyle ki bu durum *Kassandra*'nın yayımlanma sürecinde de değişmemiştir. Wolf'un *Kassandra*'ya yönelik yaklaşımını aşama aşama gözler önüne seren 1982 yılında Frankfurt Goethe Üniversitesinde sürdürdüğü yazın sanatı seminerleri, yaklaşık bir yıl sonra dönemin Batı Almanya'sında *Voraussetzungen einer Erzählung: Kassandra* adı altında yayımlanmış ancak Doğu Almanya'da sansürlenmiştir. İçerisinde yer alan kimi ifadeler sakıncalı bulunmuş ve yazardan bu kısımların değiştirilmesi veya tamamen çıkarılması istenmiştir. Aksi takdirde seminerlerin yayımlanması engellenecek ve sadece öykünün basılmasına izin verilecektir. Sakıncalı bulunan kısımların çıkarılmasını, çıkartılacak kısımların yerine noktalar konulmasını şart koşarak kabul eden yazar (Böthig, 2004: 138), bu yöntemle kitaba açıkça sansür uygulandığını gözler önüne sermek istemiştir. Böylece

⁴ Bu durum yazarın yazın hayatında bir kırılma olarak değerlendirilebilir. Söz konusu kırılmada 1965 yılında Almanya Toplumcu Birlik Partisi (SED) tarafından düzenlenen ve büyük bir sansür anlamına gelen hatta Doğu Almanya ekin-siyaseti tarihinde kökten kıyım (Kahlschlag) olarak bilinen 11. Genel Kurul Toplantısının etkisi olduğu söylenebilir. Bu toplantıda Parti yönetimi ekin siyasetinde radikal değişikliklere gitmiş ve zararlı gördüğü tüm eğilimleri ortadan kaldırmayı hedeflemiştir. İş dünyasını, iş koşullarını güzel ve gösterişli bir şekilde yansıtmayan kişiler işçi sınıfını aşağılamakla suçlanmış, hatta hain olarak lanse edilmişlerdir (Jäger, 1995: 119). Sakıncalı bulunan tüm izleklerin toplumculuğun inşasına katkı sağlamayacağı, bilakis sekteye uğratacağı düşünülerek engellenmiştir. Seçilen izlekler toplumcu üretimi desteklemeli, yazınsal yapıtın merkezinde okurun özdeşleşebileceği olumlu, iyimser, örnek alınacak bir kahraman olmalıdır (Emmerich, 2000: 120).

kitap sansüre uğrayan kısımlar noktalarla belirtilmiş olarak yayımlanmıştır. İlk mitos çalışması olan *Kassandra* öyküsüyle birlikte yayımlanan bu kitap öyküye rehberlik yapan bir kılavuz gibidir. İçerisinde yer alan yazılar aracılığıyla *Kassandra* mitosunun yazar tarafından nasıl keşfedildiğine, incelendiğine, okunduğuna ve işlendiğine, bu sürecin yazarın öznel deneyimlerinden ve aklını kurcalayan güncel sorunlardan nasıl etkilendiğine dair bilgiler edinmek mümkündür.

Siyasi bağlanması savaş karşıtı olmakla sınırlı olmayan Christa Wolf, 1970'li yılların ortalarından itibaren kadın sorunlarına yoğunlaşır (Baumer, 1996: 60; Sert, 2008: 88). Bu yönelimi kuşkusuz 1960'lı yılların sonlarına doğru Batı'da gerçekleşen ve 1970'lerde yoğun bir şekilde devam eden kadın hareketinden bağımsız değildir. Her ne kadar bu sıralarda Doğu Almanya'da kitlesel bir kadın hareketi olmasa da ve bu hareketin gündeme getirdiği "yazın ve cinsiyet arasındaki ilişki", "eril egemen yazın tarihi" tartışmalarının yanı sıra "kadın yazını", "kadın estetiği", "feminizm" gibi kavramlar ilkin ilgi görmese de (Opitz & Hofmann, 2009: 98) yazarın bu bağlamda Batı'da meydana gelen gelişmelerden, kuramsal ve kavramsal tartışmalardan etkilendiği söylenebilir. "Ancak 'feminist' ya da 'kadın edebiyatı' yazarlarından farklı olarak sadece kadının eşitliği, ezilmişliği konusunu işlemez, kadını üretimde, toplumsal yaşamda olduğu kadar savaş ve barış sorunsalı içinde de ele alır" (Sert, 2008: 88). Dolayısıyla *Kassandra* adlı yapıtının arka planını dönemin güncel sorunları ve savaş eleştirisi oluştururken ön planında doğrudan "kadın" vardır; bir savaş eleştirisi sunmasının yanında tarihin derinliklerine gömülmüş mitsel bir kadının, *Kassandra*'nın öyküsünü ele almaktadır. Yazarın özellikle "kadın imgesi" konusuna ağırlık vermesi ise 1980'li yılların başları, yani ilk mitos çalışması olan *Kassandra* projesi ile ilişkilidir ki bu da geleneksel mitsel kalıpları sorgulamak anlamına gelmektedir. Bu nedenle çalışmada alımlama, okuma ve yazma edimlerinin cinsiyeti olduğunu savunan, eril egemen bakış açısını sorunsallaştırıp yapı sökümü uğratan, kadın bakış açısını, dişil deneyimleri, dişil yazını dikkate alan feminist yaklaşımdan hareketle bir kadın yazar olarak Christa Wolf'un mitosa yaklaşırken nasıl bir yol izlediği, geleneksel *Kassandra* figürünü nasıl okuduğu, alımladığı ve yorumladığı ele alınacaktır.

2. Okuma ve yazmanın cinsiyeti

Yazın'ın erkek tekelinden kurtulmasını ve kadın yazınının gelişmesini sağlayan feminizm hareketinin, özellikle de 1960 ve 1970'lerin İkinci Dalga Kadın Hareketinin etkisiyle yazın bağlamında yürütülen kadın çalışmalarında okuma ve yazma edimlerinin bir tartışma konusu olmakla beraber cinsiyetlere göre farklılık gösterdiği ileri sürülmektedir. Metinlerde gözlemlenen cinsel düşüncü karşısında kadın ile erkeğin tepkisinin aynı olmadığı, kadınların, metinleri erkeklerden farklı okudukları, farklı algıladıkları ve alımladıkları, farklı kurgulayıp yazdıkları savunulmaktadır. Söz konusu farklılık ise kadınların tarihsel ve toplumsal yaşamışlıklarına, dişil deneyimlerine, dişil bakış açılarına, dişil bir imgelemeye ve dile sahip olmalarına dayandırılmaktadır (Culler, 1995; Humm, 2002; Irzık & Parla, 2014; Moran, 2016: 249-262). Kadın olma deneyimi ile kadın olarak okuma edimi arasında kurulan bağdan hareketle özellikle erkek yazarlara ait metinler feminist bir bakış açısıyla yeniden okumalarla mercek altına alınıp, saptanan cinsiyetçi öğeler, eril dil, tek yanlı bakış açısı, kadın kalıp yargıları ve eril yapılanmış kadın imgeleri sorgulanmaktadır (Irzık & Parla, 2014: 41). Bunun yanı sıra yazın tarihindeki kadın yazarların metinlerine yoğunlaşıp, kadınların ataerkil tarih içerisinde benzer baskılara uğramasıyla ilişkili olarak kendilerine özgü bir yazın geleneklerinin, yaratıcılıklarının, yazım izlemlerinin ve biçimlerinin, imgelemelerinin olduğu gösterilmeye çalışılmaktadır (Moi, 1991: 21-22; Ege, 2005: 41-46). Bununla beraber dişil okuma veya yazma edimi için salt dirim bilimsel olarak dişil olmanın yeterli olmadığını da altı çizilmektedir. Çünkü burada vurgulanan nokta dirim bilimsel bir cins ayrımından ziyade eril-ekinsel bir inşa olan "kadınlık" bilincine, feminist ve eleştirel bir bakış açısına sahip olmaktır (Wehrli, 1995: 41-42; Moi, 1991: 14). Öte yandan erkek egemen ekin tarihinin kadını ötekileştirip bastırıldığı gibi, bu ekin

içerisinde şekillenen ve erkek-kadın gibi ilkinin diğerine üstün geldiği ikili karşıtlıklara dayanan dilin de bu ötekileştirmeyi desteklediği ileri sürülmektedir (Cixous, 1977: 21; İrigaray, 2006: 18). Dildeki olumlu-olumsuz, iyi-kötü, melek-şeytan gibi ikili karşıtlıkların ikinci sırasına hep kadının konumlandırıldığı düşünülmekte ve bu sıradüzeni kıracak olanın ise kadın bedenine ve deneyimlerine dayalı bir dişil dilin, dişil yazımın olacağı savunulmaktadır (Humm, 2002: 141).

Silvia Bovenschen'in (1979: 11) de belirttiği gibi kadınlar geleneksel yazınsal metinlerde salt betimlenen nesnelere, sanatsal yaratıcılığa ilham veren, düşselliği besleyen izlekler, imgeler ve kalıp yargılar halinde görünür olmaktadır, gerçek kadınlar olarak değil. Benzer şekilde Inge Stephan geleneksel kadın imgesini "kadının tamamen öznel bir şekilde tanımlandığı ve öznedenden nesneye dönüştürüldüğü eril arzu ve düşüncü üretiminin bir biçimi" (Stephan, 2004: 14-15) olarak tanımlayıp, kurgulanışındaki eril bakış açısına dikkat çeker. Gilbert ve Gubar'ın (2016: 56) ifadeleriyle "Kaleminden [...] yoksun kalan ataerkil toplumun kadınları tarihsel olarak önemsiz bir mülke, karaktere ve erkek metinlerine hapsedilmiş birer imgeye indirgenmiştir". Yazın tarihini çizgiye karşı okuyarak "evdeki melek" ve "canavar" olmak üzere iki kadın imgesi tespitinde bulunan Gilbert ve Gubar'a göre (2016: 61-73) bunlardan ilki erkek egemenliğini kabul eden, erkeği mutlu etmenin kadının görevi olduğunu düşünen, uysal, masum, ataerkinin istediği ideal kadın imgesi iken, ikincisi ataerkil beklentilere ters düşen, yetkeye başkaldıran, bağımsızlığına düşkün, kendisine biçilen rolleri kabul etmeyen, dolayısıyla da korkutan bir imgedir ve dışlanmış temsil eder. Tıpkı bu iki imge gibi Nünning ve Nünning (2010: 252-253), güzel ve tehlikeli kadın imgelerinde eril arzuların, ihtiyaçların ve korkuların güçlendiğini; yazınsal metinlerde bu türden kadın imgelerin, ataerkil düşünce kalıplarına ve toplumsal erk ilişkilerine katkıda bulunduğunu ve düşüncüsel olarak onları meşrulaştırdığını belirtirler. Bu bağlamda Cixous (1976: 875-893) "The Laugh of the Medusa" başlıklı çalışmasında erkekler tarafından yalan yanlış üretilen kadın imgelerini yok edip yerine gerçek kadını yazmanın önemini vurgulayarak, mitsel kadın Medusa'nın kötü, dehşet saçan, korkunç gibi erkek egemen bir dille yapılanmış imgelerini reddetmiş, onu güzel ve gülen bir kadın olarak betimlemiştir. Bu şekilde kadının ikili karşıtlıklar içerisindeki ikincil konumunu bozmaya çalışmıştır. Tüm bu feminist eleştirel yaklaşımlar ışığında bir kadın okur ve yazar olarak Christa Wolf mitsel-kadın figürü Cassandra'ya nasıl yaklaşmıştır, nasıl bir okuma ve yazma süreci geçirmiştir, Cassandra'yı nasıl alımlamıştır ve nasıl bir imge ortaya koymuştur? Bu sorulara yanıt bulmak için ilkin geleneksel Cassandra figürüne göz atmak yerinde olacaktır.

3. Antik metinlerde Cassandra görünüşleri: Bir yaşam öyküsü inşası

Mitsel bir figürün yaşam öyküsü genel olarak salt bir metin üzerinden belirlenip sabitlenmez. Mitsel olanın esnek olmasıyla ilişkili olarak bir figür çeşitli antik dönem yazarlarına ait yorumlamalarda farklı özelliklerle karşımıza çıkabilir. Mitsel figürün kişiliğine ve işlevine yönelik boşluklar veya dahil olduğu olaylara dair eksiklikler zamanla başka metinlerce dönemin düşünüşüne ve ihtiyaçlarına göre yorumlanıp giderilebilir. Dolayısıyla bir figürün mitolojik öz geçmişi çeşitli metinlerde parçalar halinde karşımıza çıkan o figürle ilgili mitsel öykülerin bir araya getirilmesiyle oluşmakta ve bu şekilde de genişleyebilmektedir (Epple, 1993: 12-13). Mitsel bir figürün ilk bahsinin geçtiği antik metindeki özellikleri, genellikle onunla ilgili kaleme alınan bir sonraki antik metne de taşınır. Bununla birlikte yeni özellikler de eklenir. Böylece mitsel figürün eklenerek ilerleyen öz geçmişine dair son kalıp ortaya çıkar. Bugün mitoloji sözlüklerinden mitsel bir figüre yönelik edindiğimiz bilgiler, çeşitli Antik Dönem metinlerinden alınmıştır ve derlenerek o figürün yaşam öyküsüne dair kronolojik bir bütünlük oluşturulmuştur. Bu durum Cassandra için de söz konusudur.

Kassandra'nın yazınsal aktarımının çıkış noktası Homeros'tur. Kassandra ilk kez Avrupa yazın tarihinin başlangıç noktası olarak kabul edilen Homeros'un Troya savaşını anlattığı *İlyada* destanında geçmektedir ve burada ismi henüz kâhinlikle ilişkilendirilmemiştir (Manola, 2010: 90). Troya kralı Priamos ile kraliçe Hekabe'nin kızları olarak karşımıza çıkar. "Priamos'un güzel kızı" (Homeros, *İlyada*, XIII, 365-370) ve "Altın Aphrodite'ye benzer" (Homeros, *İlyada*, XXIV, 695-700) şeklinde betimlenen Kassandra'nın bilinen kâhinliğinden ziyade güzelliğine dikkat çekilir. Bunun yanı sıra Troya'ya gelen bir komutanın Troya saflarında Yunanlılara karşı savaşması karşılığında kendisini istemesi ve kral Priamos'un bunu kabul etmesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Homeros, *İlyada*, XIII, 365-370). Ayrıca Akhilleus tarafından öldürülen kardeşi Hektor'un cesedinin Troya'ya getirilişini uzaktan ilk gören kişi olarak kenti çöğlklarıyla ayağa kaldıran da yine Kassandra'dır⁵ (Homeros, *İlyada*, XXIV, 695-705). Homeros'un bir diğer destanı *Odysseia*'da ise Kassandra'nın ismi sadece Agamemnon'un ölüler diyarında Odysseus'a, kendisinin ve Kassandra'nın, eşi Klytaimnestra ile sevgilisi Aigisthos tarafından öldürüldüklerini anlattığı sırada geçmektedir (Homeros, *Odysseia*, XI, 420-425). Kassandra'nın bahsinin geçtiği bu kısımlar kehanet yetisinin ona sonradan eklenen bir özellik olduğunu, dolayısıyla günümüze kadar ulaşan inandırıcılığı olmayan kâhin imgesinin sonradan geliştiğini göstermektedir.

Aiskhylos'un (İÖ 525-455) *Oresteia* adlı tragedyasında Kassandra artık kehanet yetisine sahip bir kâhindir.⁶ Savaş esiri, köle ve savaş ganimeti olarak Agamemnon'un yurdu Miken'e gelen Kassandra'nın kehanet yetisi, metinde şu şekilde ifade edilir:

"Korobaşı: [...] sen deniz ötesinde doğmuş bir yabancı, burada başka dil konuşan bizlere her şeyi nasıl gözle görmüş gibi isabetle anlatabiliyorsun?"

Kassandra: Biliciliği olan tanrı Apollon verdi bana bu yeteneği.

Korobaşı: Belki de bir erkek olarak sana âşıktı Apollon, ha?

Kassandra: Utancımdan bir türlü itiraf edememişim bunu.

Korobaşı: Tabii ya, o günlerin mutluluğu içinde duygular da inceler.

Kassandra: Öyle çok seviyordum ki benim için kavgaya bile giriyordum.

Korobaşı: Çocuk da yaptınız mı?

Kassandra: Söz vermiştim, ama yerine getirmedi.

Korobaşı: Onun verdiği bilicilik gücüne erişmiş miydin peki?

Kassandra: Evet, kentlilerime bütün olacakları önceden söyledim.

Korobaşı: Apollon'un öfkesi seni cezalandırdı mı?

Kassandra: Evet, söylediklerime artık hiç kimse inanmaz oldu." (Aiskhülos, *Oresteia*, I, 1999-1212)

Kassandra öz geçmişinin can alıcı noktası yani etkisiz kehanet yetisi böylece açıklanmış, yazınsal olarak sabitlenmiş ve nesilden nesile bu şekilde aktarılmıştır (Epple, 1993: 21). Bununla beraber Kassandra'nın kehanet yetisi, onu herkesin gözünde alay konusu, aşağılık geveze bir dilenci, aptal bir serseri, sahte bir büyücü, deli bir falcı yapar (Aiskhülos, *Oresteia*, I, 1271-1276). Tanrı Apollon kendi bilicisini bu yazgıyla ölüme sürükler. Az sonra öleceğini bile bile yazgısına teslim olmanın dışında başka seçeneği olmadığını gören Kassandra, her ne kadar dikkate alınmasa da kendisinin ve Agamemnon'un kraliçe Klytaimnestra tarafından öldürüleceği söyler, fakat boşunadır. Yine de son bir kehanette bulunarak Klytaimnestra'nın,

⁵ Bu olayla ilişkili olarak, Kassandra'nın sonraki antik metinlerde bir kâhin olarak yansıtıldığı düşünülmektedir (Epple, 1993: 20).

⁶ Karl Ledergerber'in *Kassandra: das Bild der Prophetin in der antiken und insbesondere in der ältern abenländischen Dichtung* (1941) başlıklı çalışmasında Kassandra'nın etkisiz kâhinliğinin ilk olarak antik şair Pindaros (İÖ 517-438) tarafından ileri sürüldüğü, bu etkisizliğin Apollon mitosuyla ilişkilendirilip gerekçesinin açıklanmasının ise Aiskhylos tarafından yapıldığı belirtilir (Epple, 1993: 26).

babasının öcünü almaya gelecek olan oğlu Orestes tarafından öldürüleceğini bildirir (Aiskhülos, *Oresteia*, I, 1280-1285).

Antik dönemin bir diğer önemli tragedya yazarı Euripides'in (İÖ 480-406) *Troyalı Kadınlar* adlı tragedyasında Cassandra, mitsel-yazınsal öz geçmişine daha önce eklenmiş bilgilerin yanı sıra bir Apollon rahibesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar bir tanrı rahibesi olsa da kral Agamemnon tanrıları yok sayıp onu kendisine almıştır. Bu durumu Cassandra sevinçle karşılar, çünkü Agamemnon'un sonu olacağını bilir ve intikam duygusuyla onunla beraber gidip Troya'nın öcünü alacaktır: "Yunan kralı Agamemnon, beni seçmekle, Helena'dan daha felaket getirici bir kadını seçmiş oluyor. Ölümü benden olacak çünkü; kardeşlerimin ve babamın intikamı için evini başına yıkacağım onun" (Euripides, *Troyalı Kadınlar*, 18). Her ne kadar sözlerinde delilikten eser olmadığını belirtse de çevresindekilerce zaten çıldırmış olarak algılandığı için bu söylediklerine kulak asılmaz ama Cassandra'nın kehaneti kendisini yine gerçekleştirir.

Kassandra, tarihi sözlü geleneğe dayanan, sözlü gelenekten mitsel-yazınsal antik metinlere aktarılan ve bu metinler aracılığıyla günümüze ulaşan mitolojik bir figürdür. Homeros, Euripides ve özellikle Aiskhylos, Kassandra'nın kim olduğuna, mitolojide nasıl bir işlevinin olduğuna dair önemli bilgiler veren temel kaynaklardır. Kassandra'nın bu isimler tarafından eylem alanının çerçevesi büyük ölçüde belirlenmiştir. Bunlara ek olarak Kassandra figürüne katkı sunan bir diğer etkili kaynak Lykophron'un (İÖ 320-280) *Alexandra* adlı yapıtıdır. Kassandra'nın Alexandra adıyla başkışı ve başlık adı olma özelliği taşıdığı bu antik yapıt, kral Priamos'a iletilen bir ulak raporu şeklindedir. Priamos kızının kehanetlerinden hoşnut değildir, onun deli olduğunu düşünür ve bir kuleye hapseder; ulak ise kızının kehanetlerini kendisine bildirmekle görevlidir (Epple, 1993: 26). Antik sonrası ileri dönemlerde çeşitli güncel yorumlamalar çıksa da artık temel kalıp bellidir. Örneğin Alman yazın tarihinin Kassandra'yı konu edinen önemli isimleri arasında yer alan Friedrich Schiller'in *Kassandra* (1802) adlı şiirinde yine etkisiz kâhinlik ön plandadır. Tanrıya eğer hiçbir şeyi değiştiremeyecekse kehanet yetisini kendisine neden verdiğini sorarak yakınmalarda bulunan Kassandra, bu "yanlış hediye" geri almasını, eski körlüğünü iade etmesini ister (Epple, 1993: 61-63). 20. yüzyıl modern Alman yazınında ise daha çok güncellenip siyasileştirilmiş bir kâhin Kassandra figürü karşımıza çıkar. Bilici, haberci, hatırlatıcı ve uyarıcı olarak simgesel bir figür haline gelmiş, sürgün ve muhalif yazarların dönemin Almanya'sına yönelik eleştirilerini dile getirmelerinde bir aracı görevi görmüş, verilmek istenen uyarıcı iletilerin taşıyıcısı olmuştur. Heinz Politzer'in *Kassandra* (1933) şiiri, Max Hermann-Neiße'nin *Kassandra* (1938) şiiri, Richard Friedenthal'in *Kassandra* (1943) şiiri, Hans Erich Nossack'ın *Kassandra* (1948) öyküsü, Stefan Zweig'in sürgünde içinde uyanan eski Kassandra hislerinden bahsetmesi, Klaus Mann'ın *Der Wendepunkt* (1949) adlı özyaşamöyküsünde kendi sürgün rolü ile Kassandra arasında koşutluklar bulması, bu bağlamda gösterilebilecek örneklerdir (Stephan, 1999: 111-112).

Görüldüğü üzere Kassandra Troya kralının güzel kızı, kehanetlerde bulunan ama kimseyi kendisine inandıramayan bir bilici, felaketleri bildiren kara kâhin, Apollon rahibesi, savaş ganimeti, esir, köle, deli gibi çeşitli imgelerle karşımıza çıkmaktadır. Özellikle olumsuz olaylara, felaketlere, tehlikelere yönelik kehanetlerde, uyarılarda bulunan ama Apollon'un lanetinden dolayı kimseyi kendisine inandıramayan kâhin imgesi ona dair bilinen imgelerin başında gelmektedir. Bu özelliğiyle felaketli bir gelecek karşısında önleyici bir şey yapamayıp, çaresizce görmenin ilk örneği ve boşuna uyarıların simgesi olmuştur (Manola, 2010: 90). Kendisini arzulayan Apollon'u reddetmesiyle onun tarafından bu şekilde cezalandırılmasını kadının sözünün geçersiz kılınması, tarihsel niteliğinin önüne geçilmesi, sessizliğe gömülmesi şeklinde okumak mümkündür (Neumann, 1985: 240-241). Nitekim Christa Wolf'un da

Kassandra'nın izini sürmesindeki etkenlerin başında yine bu imge, yani biliciliği yok sayılan, sözünün içeriği geçersiz kılınan, dilsiz/sözsüz bırakılan, susturulan, lanetlenen kadın imgesi gelmektedir.

4. Mitsel bir kadının izinde: Christa Wolf'un dışıl okuma ve yazma süreci

Mitolojide önemli bir yere sahip olan, batı yazın dünyasının her dönem başvurduğu mitsel bir figür halini alan, hatta günümüz literatüründe “Kassandra-Sendromu” şeklinde yer edinen Kassandra'ya yönelik Christa Wolf'un ilgisi, genel olarak 1980 yılında çıktığı Yunanistan yolculuğunda başlar. Ancak her ne kadar Kassandra tasarısı somut olarak bu yolculukla başlasa da öncesinde henüz net olmamakla beraber aklını kurcalayan bir Kassandra figürünün olduğunu ve yolculuk öncesi Aiskhylos'un *Oresteia*'sını okuduğu sırada ansızın onunla karşılaşarak sürecin başladığını belirtir (Wolf, 2000: 326). Bu şekilde ilk kez Kassandra'nın dünyasına girme fırsatı bulan yazar, onunla karşılaşma anını “Onu hemen gördüm. Kendisi esir olan o, beni esir aldı, kendisi yabancı çıkarların nesnesi olan o, beni ele geçirdi” (Wolf, 1983: 10) şeklinde ifade eder. Kassandra'nın, kimsenin kendisine inanmadığı eril mitsel tarihine karşın, söylediği her söze koşulsuz inandığını, çünkü burada kendisinin farkında olan, kendisini tanıyan tek kişinin aslında o olduğunu söyler (Wolf, 1983: 10). Eril mitsel geleneğin aksine gerek *Oresteia*'yı okurken gerek Yunanistan gezisinde kahramanlaştırılan erkek figürlerin değil, bir kadın olarak sözü elinden alınan Kassandra'nın izini sürmeye başlar. Bu iz sürme sürecinde *Oresteia*'da ismi geçen yerleri ziyaret eder, çeşitli gözlemler yapar. Helenistik öncesi ekine ve bu ekinin ataerki yapılar tarafından nasıl baskılandığına veya dönüştürüldüğüne yönelik fikirler edinebilmek için Minos ve Helenistik ekinin kalıntılarını görmeye gider (Weigel, 1989: 304). Kassandra üzerine ilkin çağdaş bir şeyler yazmak niyetindedir. *Oresteia*'yı okuduktan ve söz konusu kalıntıları yerinde gördükten sonra mitsel-tarihsel olan Kassandra'ya odaklanır. Kassandra'nın çağdaş değil, kendi zaman dilimi içerisinde kalması gerektiğine karar verir çünkü bu şekilde Batı ekinine dair daha çok şey söyleyebilecektir. Dolayısıyla Kassandra taslağının başlangıç noktasını Aiskhylos ile aynı şekilde kurgular. Buna göre Kassandra Miken kapısı önünde duracak, içeriye çağrılmayı bekleyecek ve birazdan öldürüleceğini bilecektir (Wolf, 2000: 326). Ancak kurguda benzerlikler olsa da yazarın Kassandra figürü onunkinden farklıdır: “Aiskhylos'un Kassandra'ya giydirdiği bazı özellikler bir kadın olarak okunup yorumlandığında bana anlamlı gelse de onunkiyile aynı figür değildir” (Wolf, 2000: 326). Yunanistan gezisi, o sırada henüz aklında bir tasarı halinde olan Kassandra figürünün ve kurgusunun şekil almasında rol oynayan temel etkenlerden biridir. Bir diğer önemli etken ise Kassandra'ya dair yapılan çok yönlü okumalardır.

“Yunanistan gezisinin ardından uzun bir okuma süreci başladı” (Wolf, 2000: 326) diyerek Kassandra-projesinin bir sonraki evresini vurgulayan Wolf, Kassandra'nın izini sürerken antik yazarlara ait metinlerin yanı sıra mitoloji ve eski toplumsal-ekinsel yapılaraya yönelik çeşitli çalışmalara ve yaklaşımlara başvurarak disiplinlerarası bir okuma gerçekleştirir (Wolf, 1983: 156-160). İz sürerken sürekli sorular soran, bu sorulara yazınsal, ruhbilimsel, ekinsel, kazı bilimsel, tarih bilimsel ve feminist okumalar yaparak yanıtlar arayan, bulduğu yanıtlardan yeni sorular üreten yazar, kendisine sunulan eril bilgiyi doğrudan kabul etmek yerine sorgulayarak hakikate ve Kassandra'ya ulaşmaya çalışır. Tarihin eril olduğu ve eril bir bakış açısıyla yazıldığı bilgisinden hareketle okumalarında dışıl olanı mercek altına alır.⁷ Ekin tarihi ve mitoloji okumaları sırasında kadının tarihin öznesi olarak dışlanmasının, sessizliğe gömülmesinin Helenistik ekinde zaten gerçekleşmiş olduğunu görür (Weigel, 1989: 304). Bu durum

⁷ Bu doğrultuda yaptığı okumalar arasında *Am Anfang war die Frau* (Elisabeth Gould Davis), *Mütter und Amazonen* (Sie Garland), *Das Patriarchat* (Ernest Bornemann), *Amazonen-Kriegerinnen und Kraftfrauen* (Pierre Samuel), *Weib und Macht* (Richard Vester), *Das Mutterrecht* (J.J. Bachofen), *Die Göttin und ihr Heros* (Heide Göttner-Abendroth), *Die imaginierte Weiblichkeit* (Silvia Bovenschen), *Das Geschlecht, das nicht eins ist* (Luce Irigaray), *Weiblichkeit in der Schrift* (Hélène Cixous) gibi eleştirel ve geleneksel çizginin dışına çıkan çalışmalar yer almaktadır (Hörnigk, 1989: 73-74) ve *Kassandra* öyküsünün oluşum evrelerinde yol gösterici olmuşlardır.

karşısında şaşkınlığını “Yunan mitosuyla meşgul olduğum sıralarda, kadınların, üç bin yıldan fazla bir süredir içinden çıkamadıkları bu kaybeden rolüne, aslında ne kadar da erken itildiklerini görünce gerçekten çok geçirdim” (Wolf, 2000: 325) şeklinde ifade eder. Kahramanlık öykülerinden oluşan antik metinlerde gündelik yaşam ve kadın dünyasının tam da bu yüzden sadece savaş betimlemeleri arasındaki boşluklarda görünür olduğu sonucuna varır (Wolf, 1983: 92). Bu nedenle büyük bir bölümü savaş betimlemelerine adanan, kadını etkisiz kılan antik yazın geleneğinin bir kadın olarak kendisine ait bir gelenek olmadığını belirtir ve Homeros’tan bu yana devam eden eril yazın geleneği ile arasına mesafe koyar: “Savaş betimlemeleri Batı yazınının ilk betimlemeleridir, çarpışma betimlemeleri, savaş aletlerinin betimlemeleri: Akhilleus’in kalkanı. Bunlardan yola çıkamayacağımı anladım. Bu benim geleneğim olamaz” (akt. Baumer, 1996: 63).

Homeros’un *İlyada*’sının “Akhilleus’un öfkelerini” anlattığını, anlatıcının “eril bir eylem çizgisi” izlediğini ve kadının burada yerinin olmadığını söyler (Wolf, 1983: 91). Ona göre yazınsal bir tür olarak destan ataerki uğruna sürdürülen mücadeleden doğmuş, onun oluşması ve pekiştirilip sağlamlaştırılması için aynı zamanda bir araç haline gelmiş, kadın kahramanlar ise bu eril anlatıların yalnızca nesnesi olabilmişlerdir (Wolf, 1983: 147). Diğer bir ifadeyle destanı sadece anaerki yapıdan ataerki yapıya doğru gerçekleşen toplumsal dönüşümün bir sonucu olarak değil, aynı zamanda bunun pekiştirilip sabitleştirilmesinin bir parçası olarak görür (Matzkowski, 2008: 23). Eril düşünce biçimleri ve izlekleri etkisi altında kalan geleneksel yazın kalıplarına eleştirel yaklaşan yazar, Weigel’in belirttiği gibi Cassandra’nın kim olduğunu sorgulamak için geleneğin tanık belgelerini çizgiye karşı okur (Weigel, 1989: 304). Tarihi, kahramanlık öyküleri veya kanlı cinayetlerin kutsanması üzerinden değil; baskılananın, ezilenin, yenik düşenin, kaybedenin bakış açısıyla görür (Wolf, 2000: 325). Bu bağlamda bir kadın olarak sözün etkin işlevinden yoksun bırakılan, kaybeden konumuna itilen Cassandra’yı tarihi bir kişilik olarak ele alır. “Benim Cassandra figürüyle ilgili isteğim: Mitostan çıkıp (düşünülen) toplumsal ve tarihsel yerlemlere dönmektir” (Wolf, 1983: 111) diyen yazar, Cassandra mitosunu mitsel öğeleri devre dışı bırakarak toplumsal ve tarihsel çerçevede inceler (Hilzinger, 2007: 100). Gerhard Neumann “Die Archäologie der weiblichen Stimme” başlıklı çalışmasında Christa Wolf’un Cassandra mitosuna yönelik yaklaşımının yöntemsel olarak kazı bilimsel olduğunu söyler. Bu yöntemi mitsel bir figürün kazısı şeklinde açıklar. Buna göre yazar, Cassandra-tasarısı ile dişil sesin kazı bilimini gerçekleştirmektedir. Bu kazı bilimi, savaş ve saldırganlık tarihinde belirlenmiş ekinde farklı bir ekin yaratan tarihsel olarak kodlanmamış gerçekliğin araştırmasıdır (Neumann, 1985: 233). Yazarın kendisi de “Henüz kimse hakkında yazmadan önce Cassandra kimdi?” (Wolf, 1983: 127) şeklinde çalışmasına yön veren ve tarih öncesine eğilmesini gerekli kılan bu soruyu sorarken geçmişe ve dişil olana doğru kazı bilimsel bir çalışmaya giriştiğinin sinyallerini bizzat vermektedir.

Öte yandan Christa Wolf için mitos bir kalıptır, arkaik izler taşımaktadır ve tarihsel olmasıyla ilişkili olarak günümüz dünyası için bir model teşkil etmektedir. Bu nedenle Troya savaşını yeni bir okumayla mitsizleştirerek gerçek ve tarihsel temellere dayandırır. Savaşın tetikleyici sebebinin Homeros’un anlattığı gibi Yunanistan’ın en güzel kadını Helena’nın kaçırılmasına bağlamaz. Kaldı ki bu söylem ataerki düşünce çerçevesinde savaşın meşrulaşmasına ve kadının nesneleşmesine hizmet eden bir söylemdir. Yazar için Helena bir *phantom*’dur (Hörnigk, 1989: 241), yani aslı yoktur, hayali bir görüntüdür. Diğer bir ifadeyle ataerki yapının etkisiyle ozanlar tarafından savaş gerekçesi olarak sunulan kurgulanmış bir figürdür (Wolf, 1983: 103).⁸ Akaların, Troya kontrolünde bulunan Çanakkale Boğazından (Hellespontos) özgür bir şekilde geçmek istemeleri savaşın asıl sebebidir (Wolf, 1983: 93,

⁸ Yazarın bu noktada, Homeros’a kıyasla daha az bilinen bir yorumlamadan, Helena’yı muğlak bir hayal ürünü olarak niteleyen, hiçbir şekilde Troya’ya gelmediğini söyleyen ve böylece bir savaş nedeni olmaktan çıkartan Stesichoros’un Helena yorumlamasından esinlendiği düşünülmektedir (Hilmes & Nagelschmidt, 2016: 181).

110). Yani tarihsel bağlamda ele alınacak olunursa sebep, birbirleriyle ilişkili olarak bir taraftan ekonomik (deniz ticareti) diğer taraftan ataerkil yapının beraberinde getirdiği iktidar ve güç arzularıdır. Troya savaşı ile 1980'lerin savaş hazırlıkları arasında dolaylı bir ilişki kuran yazar, Troya halkının çağdaş Batı insanından farklı olmadığını, yalnızca savaş kaynaklarının değiştiğini düşünür (Wolf, 1983: 95). Savaşları bir yok etme-yok edilme eylemi olarak görür, savaşlar nasıl oluşur, savaş hazırlıkları ne zaman başlar gibi sorulardan hareketle yüzünü Troya savaşına çevirir ve savaşa sürükleyen sebepleri sorgular (Hörnigk, 1989: 236). Kendi kendini yok etme eğiliminin Batı düşüncesine ve uygulamasına ne zaman ve ne şekilde girdiğini sorgular. Bu bağlamda neden Cassandra gibi bir konuyu seçtiğini ve yeniden yorumlamaya giriştiğini, kendisini güdüleyen temel etkenlerin ne olduğunu “Cassandra gibi bir kaynağı kullanmamın asıl sebebi, ekinimizin olası yıkım veya öz yıkım tehlikesidir” (Wolf, 2000: 327) şeklinde açıklar. Dolayısıyla tarihsel bir kişilik olarak kendi dönemini yansıtmamasının yanı sıra çağdaş dönemin siyasi ortamını ve sorunlarını yansıtacak bir Cassandra resmi de çizmeye çalışır. Cassandra'nın güncel dair olanı söylemesine olanak sağlayacak bir yöntem izleyerek ve onunla özdeşleşerek döneminin olası nükleer savaş tehlikesine karşı uyarılarda bulunur. İnsanlığın kendi kendini yok etme tehlikesine yönelik “şu anda artık bir Cassandra olmak gerekmiyor” (Wolf, 1983: 97) diyerek, yaklaşan savaş tehlikesinin açık olduğuna, bunu görmek ve dillendirmek için kâhin olmak gerekmediğine dikkat çeker. Bu bağlamda baskılanan, sözü elinden alınan ama yine de gerçekleri söylemekten kaçınmayan Cassandra, yazar için gittikçe daha çok anlam ve önem kazanır. Gücü temsil eden babayla anlaşmayı bozan, kâhin, bilgili, cesur bir kadın olarak Cassandra, yazarın model figürü haline gelir. Troya savaşı mitosunu güncellemesi de esasen bu figürle özdeşleşmesi üzerinden gelişir (Weigel, 1989: 304). Öyle ki araştırmaları sırasında kendisi ile arasında koşutluklar bulunduğu Cassandra figüründen başka bir figürü seçme şansının olmadığını, onun tarafından ele geçirildiğini ve kendi deneyimlediklerini ona yansıtabileceğini anladığını belirtir (Wolf, 2000: 328-329). Bu süreçte mercek altına aldığı Cassandra figürü ile özdeşleşmesi Doğu Almanya'daki eleştirel yazarların içinde buldukları olumsuz koşullarla da ilgilidir. Yaptırım şeklindeki ekin ve yazın siyaseti, basın özgürlüğünün kısıtlanması, yazarların sansür, baskı ve engellere uğramaları veya takibe alınmaları Cassandra'ya yönelmesini sağlayan tetikleyici etkenler arasında yer almaktadır. Bir yazar olarak ifade özgürlüğünün kısıtlanmış olması, sözünün önemini olmaması, hatta sözünün elinden alınmış olması hiç kimsenin inanmadığı sözü geçersiz kılınan Cassandra ile özdeşleşmesi için geçerli etkenlerdir.

Christa Wolf bir kadın olarak da özdeşleştiği Cassandra'ya dair okumalarını devam ettirirken özellikle günümüzde hâlâ karşılığı olan ataerkil yapının asıl kaynağına yönelir. Batı ekseninde anaerkil düzenden ataerkil düzene geçişin eski çağlarda tam olarak ne zaman ve neden gerçekleştiği sorusu üzerine eğilir. Dişil etmenin ekin dışı bırakılmasının anasoylu izlere sahip Minos ekininin Miken yayılmacılığıyla yok edildiği zaman diliminde başladığı sonucuna varır (Hörnigk, 1989: 237). Buradan yola çıkarak Cassandra'nın içinde bulunduğu toplumsal yapının nasıl bir yapı olduğunu anlamaya çalışır. Ancak o zaman aklındaki Cassandra figürünü gerçek temellere oturabileceğini düşünür. Böylece olayları Cassandra figürü etrafında olmak üzere, tarih öncesine dayanan anaerki ile onun yerine geçen kahramansı ataerki döneminin kesiştiği noktaya, yani o geçiş evresine yerleştirir (Hörnigk, 1989: 237). Cassandra'yı kendi yazın tasarısı içinde tarih yazımının yer vermediği anaerkilden ataerkiye doğru giden toplumsal bir kırılmanın eşliğindeki bir zaman aralığına yerleştirerek, onu aynı zamanda değerler değişiminin bir tanığı yapma niyetindedir (Hörnigk, 1989: 244). Tarihin dişil deneyimlerine tanıklık eden Cassandra örneğinde, kadınların ataerki içerisinde üç bin yıldır devam eden nesneleştirilme süreçlerinin başlangıç evrelerine geri dönmek ister (Hilzinger, 2007: 73, 101). Cassandra ataerki yapı içerisinde kadınların nesneleştirilme süreçlerini bizzat yaşayarak deneyimlemiştir. Ordusuyla beraber Troya saflarında savaşması karşılığında bir komutana verilmesi; Aias tarafından cinsel saldırıya uğraması, savaşın sonunda Agamemnon'un savaş ganimeti olması kadının nesneleştirildiğine doğrudan

işaret eder.⁹ Wolf ataerkil düzende Cassandra'nın karşı karşıya kaldığı bu durumu “o, yabancı çıkarların nesnesi olmanın ne anlama geldiğini dibine kadar deneyimliyor” (Wolf, 1983: 118) şeklinde yorumlar. Ona göre Cassandra, yazgısı önceden şekillenen, nesneleştirilen ilk kadın figürlerdendir: “Cassandra’da, yazgısı önceden biçimlendirilmiş ilk kadın figürlerinden biri aktarılıyor, yani sonradan, üç bin yıl boyunca kadınların başına gelecek olan şey: kadınların nesneleştirilmesi” (Wolf, 1983: 86).

Kassandra’ya dair çıkılan bu karşı-dişil okuma yolculuğunda üzerinde durulan bir diğer konu kehanet yetisidir. Kâhinliğin neden ve ne zamandan itibaren bir erkek mesleği olduğu, Cassandra'nın kâhin olmak istemekle kendisine neden bir erkek mesleği seçtiği sorgulanır (Wolf, 1983: 17). Cassandra'nın kehanet yetisine nasıl ulaştığı bilgisi yazar açısından önemlidir (Wolf, 1983: 85), çünkü bu bilgi doğrultusunda kendi Cassandra imgesi şekil alacaktır. Bu noktada tanrı Apollon'un kehanet yetisini Cassandra'ya verdiğine dair mitosunu mercek altına alır. Erken dönemlerde tanrıçalar, rahibeler ve kadın kâhinler varken neden bir tanrının bir kadına kehanet yetisi verdiğini sorgular (Wolf, 1999: 162). Ayrıca tanrı Apollon ve mitos aktarıcılarının, verilen bu yetinin etki gücünü geri almakta niye bu kadar acele ettiklerini sorar (Wolf, 1983: 86).

Kassandra'nın kehanet yetisini nasıl aldığına yönelik mitoloji sözlüklerinde farklı bir yorumlama daha vardır. Bu yorumlama Cassandra'nın henüz bir bebekken kehanet yetisine sahip olduğu yönündedir. Cassandra ile ikiz kardeşi Helenos'un doğum günleri şerefine Apollon tapınağında düzenlenen şölen sonrası bu ikiz kardeşler tapınakta unutulur ve geceyi orada geçirmek zorunda kalırlar. Bu durum fark edildiğinde tapınağa çocuklarını almaya gelen ebeveynleri, çocukların yanına kıvrılan ve onların kulaklarını yalayan iki yılan görürler. Bu dehşet uyandıran sahne karşısında yükselen bağırmalar sonucu yılanlar uzaklaşarak gözden kaybolur. O günden sonra Cassandra ve Helenos'un kâhinlik ayrıcalığına sahip oldukları düşünülür (Graves, 2012: 823). Yaptığı okumalar sırasında bu bilgiyle karşılaşan ve bir çözümlenmeye giden Christa Wolf'a göre bu yorumlama anaerkil bir çizgiye sahiptir. Çünkü yılanlar eski ana tanrıça Gaia'nın sembelleri arasında yer almaktadır. Dolayısıyla daha eski bir gelenek katmanındır, üzerine sonradan, Apollon'un arzuladığı kadın Cassandra'ya kehanette bulunma yetisini verdiği yönündeki yorumlama eklenmiştir (Wolf, 1983: 111). Günümüze kadar gelen bu yorumlama ise ataerkil çizgiler taşımaktadır.

Kehanet konusuna yönelik yapılan okumalar ve araştırmalar sonucu yazar açısından şöyle bir tablo ortaya çıkmıştır: Kâhinlik/rahibelik uzak geçmişte, en üst tanrıçanın bir kadın, yani toprak tanrıçası Gaia'nın olduğu dönemlerde yalnızca kadınların icra ettiği bir meslekti. Ataerkilleşmeyle beraber tanrıçaların yerini tanrılar aldı. Tanrı Apollon'un Delphi kehanetini doğrudan Gaia'dan kendi üzerine alması bu duruma bir örnektir (Wolf, 1983: 96). Yunanistan'ın ünlü kehanet sözcüsü Delphi'deki Pythia, Apollon'dan önce de vardı. Ataerkilleşme sürecinde tanrı Apollon, kültleri ve mitosları ele geçirdi, kutsal değerleri üstüne aldı. Gaia'dan doğan Piython'u öldürdü. Bu, kadın kehanet sözcülerinin dişil soyunu tahttan indirmek ve yerine erkek kehanet rahiplerini getirmek anlamına geliyordu. Böylece Delphi, Gaia'nın kontrolünden çıktı Apollon'un koruması altına girdi. Apollon en büyük ve en net gören kehanet tanrısı oldu. Kehanet üzerindeki dişil soy yok edilip eril soy inşa edildi (Wolf, 1983: 142).

Tahttan indirilen kadın kehanet sözcülerini, Cassandra'nın öncülleri olarak yorumlayan Wolf'un bakış açısıyla Cassandra “onlara ait olanın, onlara ait olmadığını” kavramıştır. Yani tanrıların kehaneti

⁹ Klasik Yunan mitolojisinde Cassandra aynı zamanda şiddete uğramış bir kadın olarak geçmektedir. Troya düşmeye başladığında Athena tapınağına sığınan Cassandra, orada kendisini takip eden Aias'ın şiddetine ve cinsel saldırısına uğrar. Aias tanrıça heykeline sıkıca sarılan Cassandra'yı sürükleyerek dışarı çıkarmaya çalışırken heykel yere düşer. Tapınağına sığınan bir kadına kuvvet uygulayıp cinsel saldırıda bulunması ve tanrıçaya saygısızlık etmesi üzerine heykelin o andan sonra dehşete kapılarak gözlerini gökyüzüne diktiği ileri sürülmektedir (Graves, 2012: 915-916).

şeklinde sunulan kehanette bulunma yetisinin aslında tanrılara ait olmadığına bilincine varmıştır. Cassandra'nın geleceği görüp kehanette bulunması tanrılardan kaynaklı değildir, cesaretiyle ilgidir: "O geleceği görüyor çünkü yaşanan anın gerçek ilişkilerini görmeye cesareti var" (Wolf, 1983: 96). Cassandra mitosunun yeniden değerlendirilmesi için bir temel oluşturan bu yeni yorumlama, kehanet yetisi üzerindeki mitsel örtüyü kaldırır. Cassandra artık Wolf için mitosta olduğu gibi tanrıların sesi değildir, net düşünen ve dikkatli gözlemleyen bir kadındır (Janke, 2010: 70). Cassandra'nın kehanet yetisine yaklaşıırken yöntemsel olarak bir mitsizleştirme eğilimine gidilmiştir. Geleceği görmek, tanrılar tarafından seçilmiş kişilere bahsedilen bir özellik olmaktan çıkmış, gerçekleri görmekten ve bunu dile getirmekten korkmayan insana indirgenmiştir. Yazar "Kehanete inanmak, öyle düşünüyorum ki, büyük oranda sözün gücüne inanmaktır" (Wolf, 1983: 25) derken kehanete inanmanın aslında sözün kendisine inanmak olduğu belirtir.

Kadınların nesneleştirildiği bir düzende kadın olarak "ben" demenin zorluğunu (Wolf, 1983: 148) sık sık vurgulayan yazar, Cassandra'nın "özne olmanın sancısını" en derinde yaşadığını ve kendisi ile onu bir araya getiren etkenin bu özneleşme sancısı olduğunu söyler (Wolf, 1983: 89). Öyle ki Cassandra'nın içsel gelişimini "özerklik için mücadele etmek" (Wolf, 1983: 118) şeklinde betimler. Aiskhylos'un *Oresteia*'sındaki Cassandra yazara göre eril bakış açısıyla çarpıtılmıştır. Bu yüzden de başka bir Cassandra'nın mümkün olduğuna inanır. Bakış açısını genişletmesiyle "görme eleğinin" değiştiğini vurgulayan yazar (Wolf, 1983: 131), okumaları sonucu elde ettiği verilerle kendi Cassandra imgesinin genel hatlarını ortaya çıkarır. Buna göre Cassandra, kâhin olmasıyla ilişkili olarak "yazında meslek sahibi olan ilk kadındır" (Wolf, 1983: 38). Kendisine dayatılan nesneleştirilmesi gerektiği hükmünü kaldırmaya çalışır. Cinsiyete dair kahlışmış rolleri reddeder. Belli bir konuma ait kadınların yapabileceği tek meslek rahibelik ve kâhinliktir ki bu ayrıcalık ona atfedilmiştir (Wolf, 1983: 96).

Kassandra figürüne dair genel bir taslak çıkarıldıktan sonra yazma süreci başlar. Okuma edimi, kendisini yazma edimine bırakır. Wolf bu noktada farklı bir "görme eleği" geliştirdiği gibi "başka bir biçimde anlatmak" vurgusu da yapar (Wolf, 1983: 154). Öncelikle "poetik" kavramını tartışarak, yazın sanatının belli dizgesel biçimlerinin olduğunu, bu kavramdan antik dönemde ortaya çıkan bir düzgüler dizgesi anladığını dolayısıyla klasik bir yazın sanatı sunmayacağını söyler. Düzgüsel bir yazın sanatını kabul etmez çünkü bu tür bir yazın sanatının öznel deneyimlere yer açmadığını düşünür (Felsner, 2010: 72). Yapıtlarında diri olanı, yaşamsal deneyimleri betimlemek ister. Antik dönem mirası düzgüsel yazın sanatı ona göre eril çağrışımlar içermektedir. Bu yüzden de daha çok kendisi gibi yazılarını öznel deneyimler üzerine kuran kadın yazarları model olarak alır yazma sürecinde (Felsner, 2010: 73). Düzgüsel yazmayı kendi yazın anlayışıyla uyum sağlamadığı için reddeden Wolf, Cassandra figürünün oluşum süreçlerinde özgül deneyimlere yer verecek bir biçim arayışı içerisine girer. İnsanın kendi dilini arayışı aynı zamanda kendi benliğini arayışı olarak şekillenir, çünkü Wolf, dili kadınların kimliği, bilinci ve özgürleşmesiyle eşitler; bu ön koşulların eksikliği dilsizliğe yol açar. Dilsizlik ise *bensizlik* demektir (Wolf, 1983: 25). Buna bağlı olarak da dışıl yazımın, diğer bir ifadeyle kadına özgü yazımın yollarını arar. "Başka bir biçimde anlatmak" ve "başka bir dile duyulan özlem" karşılığını dışıl yazımda bulur.

Wolf'un deyişiyle belirli bir gerçeklik algısından doğan sanatsal yaratının ifadesi olarak güzelduy, cinsiyete özgü değişkenlere sahiptir. Güzelduy hem gerçekliği uzak tutmak (bu erkek değişkenidir) hem de gerçekliğe giderek daha da yaklaşmak (bu dişidir) için kullanılabilir (Hilzinger, 1986: 143). Eril gerçeklik ilkesi ile eril güzelduyuyu büyük oranda bir tutan yazara göre ataeril tarih ile eril egemen ekin ve güzelduy arasında sıkı bir ilişki vardır. Kadının dışlanması ve başkasının denetimi altında tutulması her iki alan için de karakteristiktir (Hilzinger, 1986: 143). Kadın ya dışlanmış ya da nesne olmuştur (Wolf, 1983: 144). Kadına özgü yazım bu noktada baskıdan kurtulma çabasıdır, başkası tarafından

yönetilmeye karşı bir direniştir. Ruhbilimsel, toplumsal ve tarihsel koşullar tarafından belirlenen kadının gerçeklikle olan özel ilişkisinden hareketle kadına özgü yazımı şu şekilde açıklar:

“Kadına özgü yazım gerçekten ne ölçüde vardır? Kadınların tarihsel ve dirim bilimsel sebeplerden dolayı erkeklerden farklı bir gerçeklik yaşadıkları ve bunu ifade ettikleri ölçüde vardır. Kadınların yönetenlerden değil, yönetilenlerden oldukları ölçüde vardır; yüzyıllarca, nesnenin nesnesi, ikinci dereceden nesne, kendileri nesne olan erkeklerin nesnesi, yani toplumsal konumlarından çötürü mutlaka ikinci ekine ait oldukları ölçüde; kadınların hükmeden sanrı dizgelerine bağlanma çabasını bıraktığı ölçüde vardır. Yazarak ve okuyarak özerklik aradıkları ölçüde vardır.” (Wolf, 1983: 114-115)

Kadına özgü yazımı baskılanmaya ve nesneleştirilmeye karşı bir direniş biçimi olarak gören yazarın *Kassandra*'ya yönelik çalışması, Gerhard Neumann'ın belirttiği gibi kadına özgü yazımın bir öz denemesidir ve bu “öz deneme” kendisine inceleme konusu olarak “dişil sesin kazı bilimini” alır. Bu hem kadınların tarih dışılıktan yüzeye çıktıkları yerleri bulma girişimi hem de eril yazının şiddetine karşı kadın seslerinin yükseldiği yerleri bulma çabasıdır (Neumann, 1985: 258). Çalışmasını dişil yazıma, dişil dile ve dişil tarih aktarımına bir katkı olarak gören yazar, *Kassandra*'ya dokunarak ataerkinin, bu ekinin her bir dişil sesi üzerine yüklemiş olduğu yabancılaşma belirtilerini çözüp dağıtmaya çalışır (Wolf, 2000: 314). Bir kadın yazar olarak kadın bakış açısı ve kadına özgü yazım çerçevesinde *Kassandra*'ya yaklaşım onu eril ifadelerden ve imgelerden kurtarmayı dener:

“Erken dönem ekinleriyle meşgul olduğum sırada kadınların üç bin yıldan bu yana seslerinin olmayışları üzerine şoka uğradım. Şimdi bizlere aktarılmış olan o ilk ses ile bağ kurdum ve bu sesin üzerinde bulunan tüm eril geleneği kazıyarak çıkarmayı denedim.” (Wolf, 2000: 313)

Wolf'a göre kadına özgü yazım, çalışma konuna her anlamda en aşağıdan yaklaşmayı denemek ve ona önceliklerden farklı bir görme eleğiyle bakmaktır (Hilzinger, 1986: 145). Nitekim genelde kadının özelden *Kassandra*'nın izini sürerken kazıyarak en aşağılara inen yazar, dünya yazımının önde gelen yapıtlarında hep erkek kahramanlar varken kadın kahramanların olmadığını, erkeklere atfedilen üstün niteliklerin kadınlara atfedilmediğini, kadının yazım dünyasında yerinin olmadığını, olduğunda bile bunun gerçekten ziyade eril fanteziyle donatıldığını gözlemler. Kadınlar eril yazım eleğinden geçememişlerdir. Asıl bunun adı gerçekçiliktir; bu zamana kadar aktarılan gelen kadın varlığının tamamı ise gerçek dışıdır (Wolf, 1983: 115). Dolayısıyla “Kadınların bin yıldır içinde yaşadığımız ekine doğrudan ve resmi olarak neredeyse hiçbir katkıda bulunamamaları, daha doğrusu bulunmalarına izin verilmemesi, salt kadınlar için korkunç, utanç verici ve skandal bir gerçek değildir; bu tam olarak ekinin kendi kendini yok etmeye başladığı zayıf noktadır” (Wolf, 1983: 115). Kadınların siyasal, ekinel, yazınsal alanlarda etkin olamamaları, nesneleşmeleri, öteki olmaları, dışlanmaları ve engellenmeleri sonucudur. Böyle bir arka plandan hareketle kaleme alınan *Kassandra* öyküsü bu duruma başkaldıran bir öyküdür. *Kassandra*'nın sesi, kadınların unutulmuş ve bastırılmış tarihinin üzerindeki sessizliği bozmakla birlikte kadın tarihini ataerkin tarih yazımının ötesine taşımaktadır (Hilzinger, 1986: 145).

Christa Wolf'un *Kassandra* yaklaşımının feminist yönelimli olduğu söylenebilir. Her ne kadar kendisini ilkesel olarak böyle bir etiketle tanımlamasa da (Wolf, 2000: 335) yazınsal tutumu bunu göstermektedir. Feminist yaklaşımla uyumlu olarak okuma ve yazma eylemlerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini, *Kassandra* yaklaşımıyla ortaya koymaktadır. Öncelikle antik dönem yapıtlarını bir kadın okur olarak kadın bakış açısıyla okumuş ve özellikle *Kassandra* örneğinde bu yapıtlardaki olumsuz kadın imgelerini ve cinsiyetçi öğeleri ortaya çıkarmıştır. İtiraz eden bir okur tutumu sergileyerek kendisine verileni alıp benimsememiş, bilakis bir karşı okuma gerçekleştirmiştir. Onaylayan, erkek bakış açısıyla özdeşleşen bir okur olmak yerine bilinçli, karşı koyan, kendisine sunulan eril bilgiyi kabul etmeyen, sorgulayan bir okur tutumu göstermiştir. Kadın olma deneyimi ile kadın olarak okuma arasındaki bağ onu eril kadın imgelerini sorgulama, geleneksel aktarımlardaki cinsiyetçi unsurları saptama, dildeki eril ifadeleri ve

bakış açısındaki tek yanlılığı ortaya çıkarma gibi eylemlere sevk etmiştir. Bunun sonucunda Cassandra'nın üzerine işlenen eril imgeleri çıkarıp atmanın, diğer bir deyişle yok etmenin yollarını aramıştır ve bu arayış okuma ve araştırmalarını adeta kazı bilimsel bir çalışmaya dönüştürmüştür. Bir kadın okur olarak başlattığı bu okuma süreci, bir kadın yazar olarak geleneksel olanı reddedip Cassandra mitosunu yeniden yorumlamaya evrilmiştir. Cassandra mitosunu kadın bakış açısıyla yeniden yorumlama isteği, yeni bir anlatım biçimi ve yeni bir dil arayışını beraberinde getirmiştir. Çünkü eril imgelerden kurtulmanın yolu kadın deneyimlerini dışlayan eril dili, eril bakış açısını devre dışı bırakmaktan geçmektedir. Yazarın bu durumu, okuma eyleminin kadında farklı işlediğini gösterdiği gibi yazma eyleminin de farklı işlediğini göstermektedir. Bu noktada kadın deneyimlerini baz alan dişil dil ve dişil yazım/kadına özgü yazım, Cassandra mitosunu nasıl ele alacağı konusunda yol gösterici olmuştur. Okumalarından hareketle kafasında tasarlamış olduğu Cassandra imgesi, kadın deneyimlerinden beslenen ve kadın bakış açısına dayanan dişil yazımla şekillenmiştir.

5. Bir başkaldırı öyküsü olarak *Kassandra*

Antik Yunan kahramanlık destan ve tragediyalarında (Homeros, Euripides, Aiskhylos) salt bir yan figür şeklinde görünür olan Cassandra, Christa Wolf'un *Kassandra* adlı yapıtında başkarakter olmakla birlikte güçlü, cesur, bilgili, akılcı, öngörülü, bir yandan nesneleştirilen öte yandan özne olma mücadelesi veren bir kadın olarak karşımıza çıkmaktadır. Bugüne kadar geleneksel aktarımlardan bildiğimiz öyküsünü, burada bizzat kendisi geriye dönük bir bellek yoklamasıyla hatırlayıp kendi kendine konuşma biçiminde aktarmaktadır. Memleketi Troya için yapılan savaş kaybedildikten sonra Yunan kralı Agamemnon'un kalesi Miken'in önünde onun payına düşen bir savaş ganimeti, bir esir olarak duruyordur. Bilici olması nedeniyle, kale kapıları açıldığında kraliçe Klytemnestra'nın, eşi Agamemnon'u ve kendisini öldüreceğini biliyordur. Ölümü beklerken çocukluğunu, gençliğini, ailesini ve Troya'yı düşünüyordur. "Niçin ille de kehanet yetisini istemişim?" (Wolf, 1986: 6) sorusuyla başlar öyküsünü anlatmaya ve hemen akabinde "Kendi sesimle konuşmak için: hepsi buydu. Daha fazla, daha başka bir şey istemedim" (Wolf, 1986: 6) şeklinde yanıt verir.

Metinde Cassandra'nın kâhin olmasına dair iki ayrı geleneksel yorumlamaya da yer verilmiştir. Kehanet yetisini tanrı Apollon'dan aldığı yönündeki yorumlama, Cassandra'nın uykusunda gördüğü bir rüya şeklinde karşımıza çıkar ve "Eğer Apollon ağzına tükürdüyse, [...] bu geleceği önceden bildirme yetisine sahip olduğun anlamına gelir, ancak hiç kimse sana inanmayacaktır" (Wolf, 1986: 29) şeklinde yorumlanır. Kehanet yetisine henüz bir bebekten sahip olduğu yönündeki diğer yorumlama ise geçmişin hatırlanmasıyla beraber metinde yerini alır. Öyle ki kehanet yetisini nasıl aldığına dair "Hiçbir zaman sadece rüyalara bağlı kalınmamıştır" (Wolf, 1986: 29), bunun daha somut sebepleri vardır. Bu anlatı Cassandra'nın inanmak istediği şeyi, yani Priamos ile Hekabe'nin kızları arasından bir tek kendisinin kâhin olarak seçildiği düşüncesini daha çok pekiştirir. Artık öngörülerini, tahminlerini ve hakikatleri söylerken sağlam bir dayanağı vardır: Tanrılar ona henüz bir bebekten kehanet yetisini bahşetmiştir.

Kassandra önceleri bilgisine başvuru, kardeşleri arasında siyasete tek ilgi duyan, babasının en sevdiği kızı olarak prensler, krallar, şehirler ve ticaret üzerine konuşulanları dinleme ayrıcalığına sahip (Wolf, 1986: 17) biriyken sonraları hiç kimsenin ona bir şey sormadığı birine dönüşmüştür. Çünkü ataerkinin savaşla beraber kendisini Troya'da iyice belli etmesi sonucu kadınlar ikincil konuma düşürülmüş, nesneleştirilmiş, söz hakları ellerinden alınmıştır. Örneğin savaş gerekçesi olarak gösterilen Helena'nın Troya'da olmadığına açıklanmaması; önceleri kraliçe Hekabe'nin bir tahtı andıran koltuğunun yanında Kral Priamos bir taburede otururken sonraları onunkinden daha yüksek bir koltuğa geçmesi (Wolf, 1986: 17, 118); yine önceleri kurul toplantılarında yer alan ve söz hakkı bulunan Hekabe'nin artık bu

toplantılara katılmasının engellenmesi, erkeklerin onu görmezden gelerek toplantıya geçmeleri (Wolf, 1986: 108); Hektor'un, annesi Hekabe'ye yönelik "Şimdi, savaşta, kurulda konuşulması gereken şeyler artık kadın işi değil" (Wolf, 1986: 108) şeklindeki ifadeleri; kız kardeş Polyksene'nin çıplak bedenini Yunanlı savaşçı Akhilleus'a sunmak durumunda kalması (Wolf, 1986: 127); *Kassandra*'nın Troya saflarında ordusuyla beraber yer alan bir savaşçıya vaat edilmesi ve sığındığı tapınakta Aias'ın cinsel saldırısına uğraması gibi öğeler ataerkinin Troya'da hüküm sürmeye başladığının ve kadınları etkisiz kıldığının göstergeleridir. *Kassandra* bu gibi durumlarla mücadele etmek için kehanet yetisini elde etmek istemiştir. Ancak o zaman bir kadın olarak sözlerinin dikkate alınacağını düşünür. Benzer sebeplerden dolayı rahibe de olmak ister: "Güç sahibi olmak için rahibe olmak?" (Wolf, 1986: 61). Rahibelik derecesini, sabitleştirilen kadın rollerinden kurtulmak, diğer tüm kadınlardan sıyrılıp ayrılmak ve kendi yazgısını tayin edebilmek için bir fırsat olarak görür (Matzkowski, 2008: 56). Daha önce de belirtildiği üzere "belli bir zümreye ait olan bir kadın için rahibelik, kâhinlik tek mümkün meslektir" (Wolf, 1983: 96). Kâhinlik ve rahiplik meslekleri kişiye "bir ayrıcalık" (Wolf, 1983: 96) tanımakta, belli bir mevki kazandırmakta ve saygın kılmaktadır. Bu yüzden de *Kassandra* her ne kadar kral soyundan gelse de kadın olmasıyla ilişkili olarak gittikçe önemsizleştirildiğinden "Rahibe olmak istiyordum. Kehanet yetisine mutlaka sahip olmak istiyordum" (Wolf, 1986: 60) derken başka türlü konuşma şansının olmadığını bilir.

Antik dönem kâhinleri, aynı zamanda tanrıların sözcüleri olan, onların sesiyle konuşan rahiplerdir (Matzkowski, 2008: 54). Yani rahiplik ile kâhinlik birbirleriyle ilişkilidir. Rahiplerin, tanrılar tarafından belirlenen insan yazgılarını önceden görme gibi bir yetileri vardır ve kehanetlerinde, tanrıların isteklerine göre belirlenen yoldan gitmeleri gerektiğini işaret ederler insanlara (Matzkowski, 2008: 54). Metinde ise kâhinlerin tanrılardan ziyade iktidar sözcüleri oldukları vurgulanır. "İsmarlama kehanetler" (Wolf, 1986: 104) der *Kassandra* en sevilen kâhinlerin (Helenos, Laokoon, Kalkhas) kehanetlerine, çünkü gerçeği değil duymak istenileni söylerler. Kim tarafından ismarlandıklarını ise şöyle açıklar: "Saray tarafından; tapınak tarafından. [...] Bu her zaman böyle olmuştu, kâhinler kehanet ismarlayanların ve neredeyse tanrılar kadar tanrısal olanların ağzıyla konuşurlardı" (Wolf, 1986: 104). *Kassandra*'nın kâhin ve rahibe olmak istemesindeki amaç ne tanrılara ne de iktidara hizmet etmektir, bu etiketleri kullanarak gördüklerine ve söylediklerine güç katmak ve bir kadın olarak sözünü söyleme fırsatı bulmaktır. Erkeklerin kendisine yaklaşmasını engellemenin, onların cinsel nesnesi haline gelmemenin bir yolu olarak da rahibelige yönelir; hükmedebilmenin başka türlü mümkün olamayacağını farkındadır (Wolf, 1986: 32).

Tanrıların veya iktidarın sesiyle konuşmak yerine kendi sesiyle konuşmayı tercih eden *Kassandra*'nın kehanet yetisi tanrısal işaretlerin yorumlanmasına veya gizemli yetilere değil, gerçekleri görmesine, mantıklı düşünmesine, iyi gözlem yapmasına, zeki ve bilgili olmasına bağlıdır (Hilzinger, 1986: 136; Hörnigk, 1989: 241). Bu yüzden de rahibelik makamıyla aslında bir çatışma içerisindedir. Çünkü *Kassandra*'nın kehanetleri toplumsal düzgülerin ötesine geçer, daha çok toplumsal eleştiri eğilimindedir. Makam olarak rahibelik ise toplumsal düzenin bir parçasıdır, toplumsal düzgülerin sürekliliğini gerektirir (Matzkowski, 2008: 55). Dolayısıyla her ne kadar rahibe olmak istemesindeki amaç farklı olsa da rahibelik etiketi ona, aslında sırf onu toplumsal düzgülere dahil etmek, kral evine bağlı tutmak, gerçekleri söylemesini engellemek, susmasını sağlamak için verilmiştir. Nitekim rahibe olduktan sonra kendisini salt rahibelik rolüne verip, gerçekleri söylemeyi bıraktığı ve uygun kehanetlerde bulunduğu zamanlarda insanlardan beklediği saygıyı görür (Hörnigk, 1989: 240). Ancak bu role devam ettikçe kendisi olmaktan çıktığını, belli bir kalıba sokulduğunu, makamın gerekliliklerini yerine getirerek farkında olmadan sarayın isteklerine ve savaşa hizmet ettiğini, dolayısıyla da makamın sunduğu güç ile kendi arzuladığı gücün aslında örtüşmediğini anlar: "Bir tutsak olduğumun nasıl da

farkına varamamıştım, bugüne kadar anlayabilmiş değilim. Tutsakların çalıştığı gibi zorunluluk altında çalıştığımı” (Wolf, 1986: 117). Rahibelik makamının egemen tanrılara veya krallara hizmet etmek ve ataerkil dizgeye eklenmek olduğunu kavradığında rahibelik ile kâhinliği birbirinden ayırır (Habbab, 2011: 191) ve bu belli bir kalıba sokulmuş düzgüsel rahibelikten uzaklaştığında tekrar gerçekleri görmeye ve uyarılarda bulunmaya başlar.

Kâhin ve rahibe olmasının yanı sıra klasik Yunan mitolojisinde Cassandra'ya dair bilinen bir diğer imge çıldırmaş/deli bir kadın olmasıdır. Özellikle Aiskhylos ve Euripides'te karşımıza çıkan çıldırmaş/deli imgesini Christa Wolf da kendi yapıtında kullanmıştır. Bu imge nasıl ki antik yazarlarda, Cassandra'nın yaklaşan felaketler karşısındaki uyarılarına, çılgınlıklarına ve çırpınışlarına insanların göstermiş oldukları olumsuz tepkilerle (alay etme, aşağılama, dikkate almama) ilişkili olarak ortaya çıkıyorsa; Christa Wolf'ta da benzer bir bağlamda görünür olmaktadır. Ancak yazarın metninde Cassandra'nın toplum içerisinde deli olarak algılanması, tanrı tarafından lanetlenen kehanetleriyle değil, ataerki-iktidar tarafından yürütülen bilinçli bir siyasetle ilişkilidir. Cassandra'nın adı iktidar aracılığıyla deliye çıkarılmış, sesi deliliğin sesi olarak ilan edilmiş ve böylece söylediklerinin insanlar tarafından ciddiye alınmaması sağlanmıştır. Gerçekleri dile getirmesine delilik damgası vurularak şehirde huzurun kaçması, kargaşanın oluşması, dengelerin bozulması ve iktidar itibarının zedelenmesi engellenmiştir. Öyle ki Cassandra iktidarı temsilen babası için şöyle demektedir: “Kral Priamos'un kendisine itaat etmeyen bir kızına karşı üç ayrı yöntemi vardı: Onu deli ilan edebilirdi. Onu hapsedirebilirdi. Onu istemediği bir evliliğe zorlayabilirdi” (Wolf, 1986: 92). *Voraussetzungen einer Erzählung*'da da belirtildiği üzere Cassandra hakikatleri söylediği için deli ilan edilmiştir ve hakikati dile getirerek iktidara karşı çıkmış olduğundan babası tarafından kuleye kapatılmıştır (Wolf, 1983: 96). Cassandra'nın deli imgesine yönelik yine aynı kitabın girişinde yapılan Johann Wolfgang Goethe alıntısı bu bağlamda dikkat çekicidir: “Bu kasvetli cinsiyete yardım etmek ne mümkün; çoktan kapı önünde duran şey önceden tahmin edildiğinde çoğunlukla sadece susmak gerekir, Cassandra gibi deli olarak addedilmemek için” (Wolf, 1983: 6).

Öte yandan metinde Cassandra'nın delilik boyutunun gerçek bir tarafı da vardır. *Voraussetzungen einer Erzählung*'da toplumun, Cassandra'nın kara kehanetlerine karşı kendini koruma güdüsüyle onu deli ilan ettiği belirtilse de metnin kendisinde delilik hali bir nevi gerçektir ve ruhsal süreçler içerisine kurulmuştur (Epple, 1993: 302). Troya'nın yıkıma doğru gittiği gerçeğini insanların görmek istemeyişi, sanki her şey yolunda gidiyormuş gibi davranmaları Cassandra'yı çileden çıkarmaktadır. Gördüğü hatalar, yalanlar, yanlışlar karşısında hiçbir şey yapamayışı, kimseyi gerçekleri görmeye ikna edemeyişi onda derin hasarlara yol açmaktadır. Tahammül edememektedir tüm çıplaklığıyla ortada duran bir gerçeğe karşı gerek iktidarın gerekse de halkın kör kalmasına. Bu durum onu çaresiz bırakmakla birlikte zayıf düşürmekte, elini kolunu bağlamakta ve katlanılmaz acılara sürüklemektedir. Dilsiz kaldığı böyle anlarda bir öfke patlaması yaşar, kriz geçirir, tüm bedenini ele geçiren bir nöbete tutulur ve çıldırma hali kendisini tam da bu noktada gösterir. Gerçeklerle yüzleştğinde, içinde baskılanan, tıkanıp kalan, kendisine yabancı olan sesi yükselir ve bu durum bir kriz/nöbet anına dönüşür. Yabancı bir sesle çılgınlıklar atar, ağzından köpükler çıkar, kontrolünü kaybeder, bedeninin tüm uzuvları istemsizce hareket etmeye başlar ve dizginlenemez bir hal alır (Wolf, 1986: 45-47). Cassandra Troya'nın yıkılışını öngörmektedir, bu öngörüsü karşısında duyduğu dehşet ve korku sonucu ortaya çıkan kriz ve nöbet hali, deliliğe evrilmektedir. İktidar anlaşmasını bozmayacak şekilde özgün gerçeklik algısını dışa vurma için delilik tek olanaktır (Gerdzen & Wöhler, 1991: 86). Sesi deliliğin sesi olduğu zaman bastırarak durumunda kaldığı tüm gerçekleri korkusuzca haykırıyordu:

“Ölüm sesinin içine oturduğu bu suçlu bedeni açlığa, kurumaya bırakmak istiyordum. Rol yapma eziyetinin sonucunda delilik. Dehşet verici bir şekilde deliliğin tadını çıkarıyordum, kendimi ağır bir örtüyle sarmalar gibi delilikle sarmalıyordum, deliliğin adım adım beni ele geçirmesine izin veriyordum. Delilik aşım ve suyumdu.” (Wolf, 1986: 71)

Kassandra'ya göre görebilen herkes daha ilk günden Troya savaşının kaybedileceğini görebilirdi (Wolf, 1986: 86). “Benim gördüğüm şeyi hiç kimsenin göremeyişini uzun süre kavrayamadım. Olayların çıplak, anlamsız biçimini niçin algılayamadıklarını” (Wolf, 1986: 50) şeklinde ifade eder insanların inanmak istediklerine ve istemediklerine karşı duyduğu hayal kırıklığını. Sonunda tanrının kendisini neyle cezalandırdığının, neye mecbur bıraktığının farkına varır: “Şimdi anlıyorum tanrının ne buyurduğunu: Gerçeği söyleyeceksin, ama hiç kimse sana inanmayacak” (Wolf, 1986: 158). Ancak her ne kadar söylediklerinin insanlar için bir anlam ifade etmediğini bilse de son ana kadar, görmeye ve gördüklerini aktarmaya devam eden bir tanık olarak kalacağını belirtir: “Tanıklığımı talep eden tek bir insan dahi kalmasa da tanık olarak kalmak istiyorum” (Wolf, 1986: 27). Miken'in aslanlı kapısı önünde ölümünü beklerken bildiklerinin, tanık olduklarının, gördüklerinin kendisiyle beraber yok olmaması için az sonra katili olacak Miken kraliçesi *Klytaimnestra*'dan şöyle bir talebi olur:

“Bana bir yazıcı gönder ya da iyisi mi genç bir kadın köle, keskin belleği ve güçlü sesi olan. Benden duyduğu her şeyi kızına aktarmaya izninin olduğunu söyle. Kızımın da kendi kızına... Bu şekilde devam etsin ki kahramanlık destanlarının büyük nehirleri yanında bu küçücük dere de zahmetlice ulaşsın günün birinde yaşayacak olan o uzaklardaki, belki de daha mutlu insanlara.” (Wolf, 1986: 95-96)

İktidarın emriyle tarih üreten ve siyasi olayları kaçınılmaz bir şekilde zafere dönüştürüp anlatan saray yazıcılarının aksine *Kassandra* kendi özgün hakikatini aktarmak ister (Wilke, 1992: 105). Ataerkinin salt kahramanlık öyküleriyle ilgilendiğinin, gerçekleri çarpıttığının bilincindedir, bu yüzden zamanla unutulup gideceğini, tarihin bir kadın olarak onun öyküsünü yazmayacağını deneyimlerinden hareketle öngörebilmektedir. Geleceği öngören biri olarak anlatımın gücüne, dişil sesin canlılığına inanır, kadından kadına geçecek “sözlü ve anasoylu bir aktarım geleneği” (Loster-Schneider, 1993: 397) ile bastırılan, susturulan, ezilen kadınları anlatacak bir karşı-tarih seçeneği oluşturmaya çalışır.

Kassandra barışta geçerli olan tüm kuralların savaşta yürürlükten kaldırılmasında (Wolf, 1986: 99) ve eski geleneklerin günden güne değişmesinde önleyici bir etken olamasa da iktidarın bir kadında görmek istediği imgeye, yani sessiz kalan ve onaylayan bir imgeye de (Wolf, 1986: 60) bürünmez: “Savaş benim ruhuma el uzattığında ‘hayır’ dedim” (Wolf, 1986: 92). Kız kardeşi *Polyksene*'nin de savaşa alet edileceğini öğrendiğinde babasının karşısına geçip bu olayı onaylamadığını açıkça haykırır. *Priamos*'un “Ve eğer sen en tehlikeli düşmanımız olan *Akhilleus*'u öldürme planımızı şimdi onaylamazsan bunu ne diye adlandırırım biliyor musun? Düşmanı kayırmak” (Wolf, 1986: 147) şeklindeki tehditlerine rağmen “hayır” der. Planı derhal onaylaması ve bu konuda susması istense de her seferinde “hayır” yanıtını verir (Wolf, 1986: 147-148). “Hayır” yanıtı bir kadın olarak ataerkiye, iktidara ve savaşa karşı bir başkaldırı niteliğindedir. Bu başkaldırının uzun bir süre hücreye kapatılma, aşağılanma gibi sonuçları olmuş olsa da bu olayı her anımsadığında içinden hep aynı sözcük yükselir:

“On kere, yüz kere *Priamos*'un önünde durdum, onu onaylamam konusundaki talebini ‘evet’ ile yanıtlamayı yüzlerce kez denedim. Yüzlerce kez yine ‘hayır’ dedim. Yaşamım, sesim, bedenim başka bir yanıt vermiyordu. Onaylamıyor musun? Hayır. Ama susacaksın. Hayır. Hayır. Hayır. Hayır.” (Wolf, 1986: 152)

Kassandra'nın savaş ve iktidar karşıtı tutumu, *Christa Wolf*'un kendi güncel deneyimlerinin ve düşüncelerinin bir yansıması olarak ortaya çıkmıştır. Bir yandan soğuk savaşın hüküm sürdüğü öte yandan yeni bir savaş sinyallerinin verildiği 1980'lerin siyasi ortamıyla ilişkili olarak yazar, adına “savaş

öncesi dönem” dediği bu sürece yönelik eleştirel ve karşı düşüncelerini paylaşmaktadır. Cassandra'nın metinde karşımıza çıkan “Demek ki henüz adına ‘savaş’ denmeden önce, erkenden kötülüğe karşı direnmek gerekiyordu” (Wolf, 1986: 123) şeklindeki ifadesiyle dönem koşulları çerçevesinde mümkün görünen savaşın henüz başlamadan önüne geçilmesi gerektiğinin altını çizer.

Metinde aynı zamanda kadının nesneleştirildiği, güç ve iktidar arzusunun hüküm sürdüğü, savaş istencinin ön planda olduğu ataerkil düzene karşı bir dünya inşa edilmiştir. Bu karşı-dünya, saraydan bağımsız bir şekilde İda dağının yamacındaki mağaralarda özgürce yaşayan kadınlar topluluğudur. Savaştan ve şiddetten uzak duran, barışçıl bir yaşam süren, dayanışma ve dostluğa dayanan, içerisinde hiçbir ayırım yapılmaksızın her kesimden kadının, aynı zamanda eril düzenekleri reddeden, iktidar hırsı gütmeyen erkeklerin de bulunduğu bir topluluktur (Habhab, 2011: 196). Burada sıradüzensel bir yapı, iktidar, baskı ve yetke yoktur. Cinsiyet rollerinin ayrışmadığı, kutuplaşmanın olmadığı, aile ve sınıf aidiyetinin bulunmadığı, özel mülkiyetin yer almadığı, akıl ve beden, bilinç ve bilinçdışı sıradüzenin olmadığı bir dünyadır (Loster-Schneider, 1993: 391). Gerden ve Wöhler'in (1991: 75) de belirttiği gibi burada kıskançlığa, saldırganlığa, öfkeye yer yoktur; kadınların korkusuzca kendi aralarında kurdukları ilişkiler ve kız kardeşlik ruhu vardır. Onları bir arada tutan tek bağ iç kalede ataerkinin etkisiyle ismi dahi anılmayan ana tanrıça Kybele kültü değildir, ortak yaşam biçimleri, samimi konuşmalar, ortak iş yapımı, karşılıklı olarak rüyaların aktarılması ve yorumlanması da birlikteliği besleyen etkenlerdir. Burada eski anaerkil toplulukları kopyalayıp çoğaltmaya ve böylece hayalperest bir şekilde dönemin değişmiş olmasını yadsımaya yönelik bir girişim sergilenmekten ziyade, kadın ile erkeğin bir arada huzur içinde yaşadığı bir yaşam biçimi modeli sunulmaktadır. Amaç kadın ile erkeğin bir arada iktidar mücadelesi gütmeyen barış içerisinde yaşadığı bu karşı-dünya aracılığıyla ataerkil tek taraflılığın karşısına anaerkil olanı koymak veya “sanrısız erkeklik yerine sanrısız kadınlığı yerleştirmek” değildir, söz konusu olan “insanlar için model olanın erkek değil, kadın ve erkek olduğunu kabul etmektir” (akt. Gerden & Wöhler, 1991: 76). Savaşın başlamasıyla birlikte zaten sarayla arasına mesafe koyan Cassandra, gittikçe başka bir yaşam biçiminin mümkün olduğunu gösteren bu karşı-dünyaya yaklaşır. Saraya duyduğu uzlaşmacı bağın süreç içerisinde kopmasıyla “şimdi nihayet *biz*'ime kavuştum” (Wolf, 1986: 144) diyerek kendisini ait hissettiği kimliği sonunda bulur. Burada edindiği deneyimler baba yetkesinden sıyrılıp her ne kadar sancılı da olsa özneleşmesini sağlar. Metinde bir yandan özne olmanın kadın açısından ne kadar zorlu ve sancılı bir süreç olduğu görünür kılınırken öte yandan İda dağındaki kadın dayanışmasının etkisiyle Cassandra'nın nasıl bu sancılı sürecin üstesinden geldiği, kadını nesneleştiren eril düzenekleri karşısına alıp nasıl bir özneleşme mücadelesi verdiği gözler önüne serilir.

6. Sonuç

Christa Wolf dünyanın anamalcı ve toplumcu blok olarak ayrıldığı, soğuk savaşın devam ettiği, yeni bir savaş tehlikesinin yakın olduğu bir ortamda yazıyordu. Siyasete, sanata, yazına, dile, imgeye, kadına, erkeğe dair tüm fikirleri ve duyguları bu tarihsel, siyasal ve uzamsal bağlam içerisinde şekilleniyordu. Mitolojiye yönelmesi de yine bu bağlamla ilişkiliydi. Batı ekininin kendini yok etme eğiliminin tarihsel kökenlerini arıyor ve bunu mitsel bir kadın figür üzerinden yapıyordu çünkü ekinin kendini yok etmesinin temel etkenlerinden biri kadını nesneleştirmiş olmasıydı. Christa Wolf Doğu Almanya'da yazan eleştirel bir toplumcu ama aynı zamanda bir kadındı, yazında öznelliği ve özgünlüğü savunuyordu, yazınsal yaklaşımı feminizm etkisindeydi. Yazın tarihini kadın okur gözüyle yeniden okumalara tabi tutan, yazınsal metinlerdeki cinsel düşüncüyü, cinsiyetçi eğilimleri, kadın kalıp yargılarını, eril bakış açısı ve eril çıkarlar doğrultusunda inşa edilmiş kadın temsilleri açığa çıkaran eleştirel kadın çalışmaları gibi Wolf da okuma ve yazma süreçlerinde eleştirel bir yaklaşımla geleneksel Cassandra imgesini ataerki, iktidar, savaş ve cinsiyet üzerinden okuyarak yapışöküme uğratar ve dişil deneyimi, dişil düşünce ve

bakış açısını temel alan dişil yazımla yeniden kaleme alır. Geleneksel olanın karşısına bir yandan erkek egemen çatı altında nesneleştirilen, sözü elinden alınan, sessizliğe ve güçsüzlüğe mecbur bırakılan öte yandan öngörülerini yüksek, mantıklı ve eleştirel düşünebilen, sözü değersiz kılınmasına rağmen gerçekleri haykıran, iktidara karşı “hayır” diyebilen, özne olma mücadelesi veren bir Cassandra koyar. Kazı bilimsel bir yöntemle Cassandra üzerindeki tüm eril söylemleri kazımaya çalışır. Bu şekilde, bir kadın okur ve yazar olarak, eril bir dille yapılanmış geleneksel kadın imgesini alaşağı etmeyi, gerçek kadını imleyen, dişil deneyimlere dayanan gerçek bir temsil yaratmayı dener. Christa Wolf'un alımlamasında Cassandra bir kadın olarak konuşabilsin, söyledikleri dikkate alınsın diye kâhin olmak istemiştir; tanrısal inançtan ziyade bir yetke sahibi olmak, nesneye dönüşmemek, insanlar üzerinde etki sahibi olmak için rahibe olmuştur. Yıkıma sürükleyen çarpıtılmış hakikatler karşısında krizler geçirip yönetimin hatalarını, eksikliklerini ve hakikati haykırdığından ötürü iktidar tarafından bilinçli bir şekilde deli, çıldırılmış, aklını yitirmiş olarak lanse edilmiştir ve bu şekilde insanların ona inanmaması hatta alay etmesi sağlanmıştır. Çünkü kadına biçilen rolleri kabul etmediği, susmadığı ve başkaldırdığı için ataerkil dizgenin tehlike arz eden “canavar” kadın ulamına girmektedir ve etkisiz bırakılması gereken bir tehdit olarak görülür. Cassandra aynı zamanda söz hakkı elinden alınarak, savaş uğruna istemediği birisiyle evlendirilerek, cinsel saldırıya uğrayarak ve savaş ganimeti yapılarak kadının ataerkil dizge içerisindeki nesneleştirilme tarihini de gözler önüne sermektedir. Geleneksel Cassandra mitosunda geçen tüm bu olumsuz imgeler ve olaylar metinde yazar tarafından bir kalıp olarak kullanılmıştır ancak geleneksel halleriyle kabul edilmemiş, eril söylemden arındırılmış, neden-sonuç ilişkisi kurulup mitsizleştirilmiş ve kadın bakış açısıyla yeniden inşa edilmiştir. Bununla beraber savaş, iktidar ve güç istencinde olan ataerkil dizge içerisinde kadınların var olmaya çalıştığı barışçıl, eşitlikçi, iktidar hırsı gütmeyen, anasoylu izler taşıyan bir yaşam biçimi sunulmuştur.

Kaynakça

- Aiskhülos. (2010). *Oresteia*. (Y. Onay, Çev.) İstanbul: Mitos-Boyut Tiyatro Yayınları.
- Aydın, Y. (2016). *Reflexionen über Entfremdungerscheinungen in Christa Wolfs Medea. Stimmen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Baumer, F. (1996). *Christa Wolf*. Berlin: Morgenbuch Verlag.
- Bovenschen, S. (1979). *Die imaginierte Weiblichkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Böthig, P. (2004). *Christa Wolf - Eine Biographie in Bildern und Texten*. München: Luchterhand Literaturverlag.
- Cixous, H. (1976). The Laugh of the Medusa. *Signs - The University of Chicago Press Journals*, 1(4), 875-893.
- Cixous, H. (1977). *Die unendliche Zirkulation des Begehrens*. (E. Meyer, & J. Kranz, Çev.) Berlin: Merve Verlag.
- Culler, J. (1995). *Feminist olarak okumak*. (S. Öncü, Çev.) İstanbul: AFA Yayınları.
- Ege, U. (2005). Bir Yazın Kuramı Olarak; 'Gynocriticism (Jino-Eleştiri) Feminizm Geleneğinin İncelenmesi. *Littera: Yazınbilim Kuramları Özel Bölümü*, 17 (Aralık), 41-46.
- Emmerich, W. (2000). *Kleine Literaturgeschichte der DDR*. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag.
- Epple, T. (1993). *Der Aufstieg der Untergangsscherin Cassandra*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.
- Euripides. (2014). *Troyalı Kadınlar*. (Y. Onay, Çev.) İstanbul: Mitos-Boyut Tiyatro Yayınları.
- Felsner, K. (2010). *Perspektiven literarischer Geschichtsschreibung: Christa Wolf und Uwe Johnson*. Göttingen: V&R unipress.

- Gerdzen, R., & Wöhler, K. (1991). *Matriarchat und Patriarchat in Christa Wolfs "Kassandra"*. Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag.
- Gilbert, S., & Gubar, S. (2016). *Tavan Arasındaki Deli Kadın*. (N. Sakman, Çev.) İstanbul: Aylak Adam.
- Graves, R. (2012). *Yunan Mitleri*. (U. Akpur, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Habhab, H. (2011). *Konstruktionen von Identität in der Literatur von Autorinnen der DDR in den 1970er und 1980er Jahren (Doktora Tezi)*. Paderborn: Universität Paderborn.
- Hilmes, C., & Nagelschmidt, I. (2016). *Christa Wolf - Handbuch, Leben – Werk - Wirkung*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Hilzinger, S. (1986). *Christa Wolf*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Hilzinger, S. (2007). *Christa Wolf*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Homeros. (2016). *İlyada*. (A. Erhat, & A. Kadir, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Hörnigk, T. (1989). *Schriftsteller der Gegenwart Christa Wolf*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Humm, M. (2002). *Feminist Edebiyat Eleştirisi*. (G. Bakay, Dü.) İstanbul: Say Yayınları.
- Irigaray, L. (2006). *Ben Sen Biz*. (S. Büyükdüvenci, & N. Tural, Çev.) İstanbul: İmge Kitabevi.
- Irzik, S., & Parla, J. (2014). *Kadınlar Dile Düşünce-Edebiyat ve Toplumsal Cinsiyet*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Jäger, M. (1995). *Kultur und Politik in der DDR 1945-1990*. Köln: Edition Deutschland Archiv.
- Janke, A. (2010). *Antiker Mythos und moderne Literatur: Zum Problem von Tradition und Innovation im Werk von Christa Wolf („Kassandra“ und „Medea. Stimmen“)* (Doktora Tezi). Hamburg: Universität Hamburg.
- Krischel, V. (2003). *Erläuterungen zu Christa Wolf Medea*. Hollfeld: Bange Verlag.
- Loster-Schneider, G. (1993). "Den Mythos lesen lernen ist ein Abenteuer": Christa Wolfs Erzählung 'Kassandra' im Spannungsverhältnis von Feminismus und Mythenkritik. H. Laufhütte içinde, *Literaturgeschichte als Profession - Festschrift für Dietrich Jöns* (s. 385-404). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Manola, A. (2010). *Der Dichter-Seher als Dicher-Warner*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.
- Matzkowski, B. (2008). *Erläuterungen zu Christa Wolf Kassandra*. Hollfeld: Bange Verlag.
- Moi, T. (1991). Feministische Literaturkritik. I. Schieth içinde, *Frauenliteratur* (C. Wolters, Çev., s. 11-24). Bamberg: C. C. Buchners Verlag.
- Moran, B. (2016). *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Neumann, G. (1985). Christa Wolf: Kassandra - Die Archäologie der weiblichen Stimme. W. Mauser içinde, *Erinnerte Zukunft - 11 Studien zum Werk Christa Wolfs* (s. 233-264). Würzburg: Verlag Dr. Johannes Königshausen und Dr. Thomas Neumann.
- Nünning, V., & Nünning, A. (2010). Methoden der feministischen Literaturwissenschaft und der Gender Studies. V. Nünning, & A. Nünning içinde, *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse* (s. 251-269). Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Opitz, M., & Hofmann, M. (2009). *Metzler Lexikon DRR-Literatur*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Sert, G. (2008). Truva'dan Yükselen Çılgık ve Christa Wolf'un Kassandra Adlı Öyküsü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (1), 85-108.
- Stephan, I. (1999). „Was geht uns Kassandra an?“ Zur Funktion des Mythos in Hans Erich Nossacks frühen Nachkriegstexten. L. Fischer, K. Jarchow, H. Ohde, & H.-G. Winter içinde, *„Dann waren die Sieger da“: Studien zur literarischen Kultur in Hamburg 1945-1950* (Cilt 7, s. 111-129). Hamburg: Dölling und Galitz Verlag.

- Stephan, I. (2004). *Inszenierte Weiblichkeit: Codierung der Geschlechter in der Literatur des 18. Jahrhunderts*. Köln: Böhlau Verlag.
- Walther, J. (1991). *Protokoll eines Tribunals. Die Ausschlüsse aus dem DDR-Schriftstellerverband 1979*. (J. Walther, W. Biermann, G. d. Bruyn, J. Fuchs, C. Hein, G. Kunert, . . . C. Wolf, Dü) Hamburg: Rowolt Taschenbuch Verlag.
- Weigel, S. (1989). *Die Stimme der Medusa*. Reinbek bei Hamburg: Rowolt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Wilke, S. (1992). *Poetische Strukturen der Moderne: zeitgenössische Literatur zwischen alter und neuer Mythologie*. Stuttgart: Metzler.
- Wehrli, B. (1995). Wenn Frauen Lesen: Das doppelte Spiel der Wahrheit. W. Malte Fues, & W. Mauser içinde, *Verbergendes Enthüllen - Zu Theorie und Kunst dichterischen Verkleidens* (s. 41-52). Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH.
- Wolf, C. (1983). *Voraussetzungen einer Erzählung: Kassandra*. Frankfurt am Main: Luchterhand Literaturverlag.
- Wolf, C. (1986). *Kassandra*. Darmstadt: Sammlung Luchterhand Verlag.
- Wolf, C. (1999). *Hierzulande Andersorts*. München: Luchterhand.
- Wolf, C. (2000). *Essays, Gespräche, Reden, Briefe 1975-1986* (Cilt 8). (S. Hilzinger, Dü.) München: Luchterhand.

38. Türkçedeki –mAdAn zarf-fiil ekinin Almancadaki eşdeğerlilikleri üzerine**Eyüp ZENGİN¹****APA:** Zengin, E. (2022). Türkçedeki –mAdAn zarf-fiil ekinin Almancadaki eşdeğerlilikleri üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 610-632. DOI: 10.29000/rumelide.1105424.**Öz**

Yabancı dil olarak Almanca'nın öğretiminde, Türkçedeki fiilimsi yapıların anlaşılması ve bunların Almancaya aktarılması, Almanca öğrenenler için anlaşılması zor olan temel konulardan biri olmuştur. Bu zorluk esas itibariyle Türkçedeki fiilimsi yapıların yeterince anlaşılabilmesi ve bunların Almancadaki eşdeğerliliklerinin belirlenememesi nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Bu konunun anlaşılmasında güçlükler ortaya koyan diğer bir husus ise, Türkçede ve Almancada birleşik cümle yapılarının bağlanma şekillerinden ve bu yapıların farklılıklar arz etmesinden kaynaklanmaktadır. Zira birleşik cümle yapıları Türkçede genel itibariyle bağlayıcı (Junktor) olarak adlandırılan fiilimsi ekleriyle, Almancada ise bağlaç (Konjunktion) ile bağlanmaktadır. Diğer önemli bir farklılık ise, her iki dilde de birleşik cümle yapılarında, temel cümlenin bir ögesi olarak görev yapan yan cümlenin, Türkçede çekimsiz fiilli (infinit), Almancada ise çekimli fiilli (finit) olmasıdır. Bu iki dilin birleşik cümle yapılarındaki zikredilen bu farklılıklarına rağmen, benzerliklerin farklılıklardan daha çok olduğunu söyleyebiliriz. Türkçedeki fiilimsi yapıların anlaşılıp çözümlenebilmesi, bunların Almancadaki eşdeğerliliğinin daha kolay algılanabilmesini ve aktarılabilmesini kolaylaştıracaktır. Bu çalışma ile Türkçede tartışma konusu olan, üzerinde farklı görüşlerin ve tanımlamaların yapıldığı –mAdAn zarf-fiil ekinin açık (explizit) ve örtük (implizit) anlamları ve görevleri araştırılmış, bunların Almancada hangi eşdeğerlilikleri ile karşılık bulduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada ayrıca –mAdAn zarf-fiil ekinin yapı olarak Almancada nasıl anlaşılması ve çözümlenmesi gerektiği üzerinde durulmuş farklılıklar, benzerlikler ve zaman bağıntıları karşılaştırmalı bir şekilde verilmiştir.

Anahtar kelimeler: zarf-fiil, yan cümle, bağlayıcı ve bağlaç, eşdeğerlilik**The equivalence of the Turkish –mAdAn gerund in German****Abstract**

Understanding the verbal structures in Turkish and transferring these into German has been one of the main issues that were difficult to understand for German learners in teaching German as a foreign language. This challenge is mainly due to an inadequate understanding of verbal structures in Turkish and the students' inability to determine their equivalence in German. Another problem faced in understanding this subject arises due to different connection ways of combined sentences in German and Turkish, and therefore the structures differ between these two languages. The combined sentence structures are generally linked in Turkish with verbal attachments called junction (Junktor) and in German with a conjunctive (Konjunktion). Another critical difference is that in the combined sentence structures in both languages, subordinate sentences are infinite in Turkish while finite in German. Despite these differences in the combined sentence structures, we can say that the

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü (Sakarya, Türkiye), ezengin@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9269-6919 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.03.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1105424]

similarities are more common than the differences. Understanding and analysing the verbal structures in Turkish will make it easier to detect and transfer their equivalence in German. This study aims to reveal the explicit (explizite) and implicit (implicitly) meanings and tasks of the gerund (-mAdan in Turkish), which are the subject of discussion in Turkish and on which there are different views and definitions. The study aims to determine which equivalents they correspond to in German. In this study, the differences, similarities and time-related differences that have been emphasized on how -mAdAn gerund should be understood and resolved in German as a structure are given comparatively.

Keywords: gerund, subordinate sentence, junction and conjunctive, equivalence

Giriş

Türkçenin söz diziminde fiilimsi yapılar içerisinde oldukça geniş bir yer tutan zarf-fiiller, fiillerin kök veya gövdelerine getirilen zarf-fiil ekleriyle oluşturulan yapılardır. Zarf-fiil ekleri kaynaklarda genel itibarıyla -A, -AlI, -ArAk, -Ip, -InA, -mAdAn, -ken olarak verilmiş, ancak birleşik zarf-fiiller üzerinde çok durulmamıştır. Gülsevin (2001: 129–143) birleşik zarf-fiilleri 91 başlık altında toplayarak sistematik bir biçimde açıklamıştır. Buradan da anlaşılıyor ki zarf-fiiller konusu Türkçe dilbilgisinin söz dizimi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Türkçe ve Almancadaki sentaktik yapıları karşılaştırırken, üzerinde durduğumuz zarf-fiil ve birleşik zarf-fiillerin her birinin Almancadaki eşdeğerliliklerinin farklı yan cümle çeşitleri olduğunu tespit edebilmekteyiz. Almanca'nın söz dizimi içerisinde de bu eşdeğerliliklerin geniş bir yer tuttuğunu görebilmekteyiz. Bizi burada asıl ilgilendiren husus ise, yabancı dil Almanca'nın öğretiminde bu eşdeğerliliklerin tespiti, anlaşılması ve çözümlenmesinin bir sorun teşkil etmesidir. Bu açıdan bakıldığında yabancı dil Almanca'nın, hatta diğer yabancı dillerin öğretiminde de fiilimsi yapıların anlaşılmasının büyük bir öneme haiz olduğunu söyleyebiliriz. Bu konuda yapılan birçok çalışmada (Ersen-Rasch, 2011; Sarı, 2014; Savaşçı, 1998; Rolffs 1997) hem Türkçenin yabancılara öğretiminde hem de Türklerin yabancı dil öğrenmesinde, fiilimsi yapıların ve bunların eşdeğerliliği olan yapıların anlaşılmasında ve aktarılmasında sorunlar ortaya çıktığı görülmüştür. Fiilimsi yapıların, dolayısıyla zarf-fiillerin ve bunların eşdeğerliliklerinin açıklanması, yabancı dil öğretiminde önem arz etmektedir.

Zarf-fiiller isim çekimine girmemeleri, tarz ve durum bildiren sözcükler olmaları dolayısıyla sözcük bilgisi bakımından zarf/edat olarak; söz dizimi bakımından da zarf (tümleci) olarak değerlendirilirler. Zarf-fiil; bir kişinin bir hareketi yapmak için başvurduğu, ikinci derecedeki bir hareketi karşılayan, asıl harekete yardım eden 'hükümsüz' hal fiili veya hal kipi olarak da tanımlanabilmektedir (Yılmaz, 2010: 21). Araştırmamızın konusu olan –mAdAn zarf-fiil eki Türkçede üzerinde tartışılan bir konudur. Bu tartışma daha çok ekin yapısı ve tarihi süreç içerisindeki değişimi üzerinedir. Buna paralel olarak bu ekin ve bu ekle kurulu zarf-fiil ve zarf-fiil gruplarının Almancadaki eşdeğerlilikleri de farklı yan cümle şekilleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Almancada eşdeğerliliği olan bu yapılar, sentaktik açıdan doğru cümleler olarak kurulabilse de semantik olarak yanlış anlaşılma ve aktarmalara neden olabilmektedir. –mAdAn zarf-fiil ekinin Türkçede olumsuzluk, zaman, şart, eylemin tarz ve şekli, vb. anlamlar verebilmesi açısından tartışılan bir konu olması, doğal olarak Almancadaki eşdeğerliliklerinin de farklı yan cümle yapılarıyla anlam bulmasına yol açabilmektedir. Ancak –mAdAn zarf-fiil ekinin Türkçede ifade ettiği anlamlar ve bunların Almancadaki eşdeğerlilikleriyle karşılaştırılması, bu konuda anlaşılmayan birçok hususun da çözüm bulmasına yardımcı olmaktadır. Bu konuda yapılan karşılaştırmalı çalışmalar bize bu anlamda birçok ipucu vermekte ve özellikle Türkçede soru işareti oluşturan birçok hususun açıklanmasına yardımcı olmaktadır. Karşılaştırmalı çalışmalarda yabancı

kaynaklara daha kolay ulaşabilmemiz ve bunları çözümleyebilmemizin de bunda katkısı olduğunu söyleyebiliriz. Zira karşılaştırmalı çalışmalar sırasında farklılıklar ve benzerliklerden yola çıkılarak anlaşılması güç birçok karmaşık yapıyı daha kolay anlayabilmek ve çözüm önerileri sunmak mümkün olabilmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada –mAdAn zarf-fiil ekiyle ilgili yapılan tanımlamalar, bu eke yaklaşım şekilleri ve bu konudaki değerlendirmeler ortaya konmaya çalışılmıştır. –mAdAn zarf-fiil eki ve bu ekle kurulu zarf-fiil yapılarının –ki biz bunları yan cümle olarak adlandırıyoruz- hangi anlamları verebildiği araştırılmıştır. Bu konuda farklı ve benzer görüşlere, bu ekin ön plana çıkan olumsuzluk ve zaman anlamlarının dışında örtük (implizit) anlamlarına ve ortaya konan görüşlere yer verilmiştir. Verilen örnek cümleler ve bunların Almanca veya Türkçe eşdeğerlilikleri, bunların benzer ve farklı yönleri karşılaştırmalı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca –mAdAn zarf-fiil ekinin Almandaki eşdeğerliliği olan bağlaçlar ve bu bağlaçlarla kurulu yan cümle yapıları ve alternatif şekilleri de yine karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Sentaktik ve semantik benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuş, temel hedef olarak karşılaştırmalı bir sistem içerisinde bu yapıların nasıl anlaşılacağı, kaynak dilden erek dile, erek dilden kaynak dile nasıl aktarılacağı hususunda ortaya çıkan tereddütlere ışık tutulmuştur. Bu çalışmada –mAdAn zarf-fiil ekiyle kurulu fiilimsi yapılar yan cümle olarak adlandırılmış ve bu çalışmada yapılan çalışmalar bu istikamette kurgulanmıştır. Noam Chomsky'nin üretici dönüşümsel dilbilgisi kuramı derin yapı yüzey yapı ayrımı, bize Türkçedeki fiilimsi yapıları yan cümle olarak değerlendirebilme ve bunu açıklayabilme imkanını sunmaktadır. Bu kuram ile derin yapıdaki müstakil cümlelerin fiilimsi yapıya dönüşerek temel cümleye nasıl bağlandığını ortaya koyabilmekteyiz. Karşılaştırmalı verilen örnek cümlelerde, cümlelerin Türkçe ya da Almanca karşılıkları, cümlelerde anlam ve söz dizimi açısından kopmalara mahal vermemek için yan yana değil alt alta verilmiştir.

Kuramsal çerçeve

Cümleye yeni bir bakış açısı getiren Noam Chomsky, üretici dönüşümsel dilbilgisi kuramı, derin yapı yüzey yapı ayrımı ile bu zamana kadar yapılan çalışmalarda dilin yüzey yapı ile sınırlı tutulan yapısal dil bilim görüşüne yeni bir boyut kazandırmıştır. Noam Chomsky kuramı ile cümlelerin görünen, bilinen, konuşulan soyut yüzey yapısından ibaret olmadığını, yüzey yapıda ortaya çıkan dil kullanım olgularının derin yapısının olduğunu, bunların önce insan zihninde kurgulandığını ve birtakım dönüşümlerle yüzey yapıda ortaya çıktığını açıklamıştır. Noam Chomsky'nin kuramı ile cümleye bakış açısı değişmiş, kuram diğer disiplinlerde de işlev kazanmıştır.

Noam Chomsky'nin dil konusundaki görüşleri sürekli değişime uğramış, 1981 yılında, bizim yan cümle çalışmalarımıza da ışık tutan Yönetme Bağlama Kuramı'nı (Government and Binding Theory) geliştirmiştir. Bu kuram ile cümlelerin öğeleri arasındaki ilişkiler betimlenmiş, birleşik cümlelerin bir öğesi olarak görev yapan yan cümlelerin nasıl açıklanacağına da ışık tutmuştur. Biz bu kurama göre yan cümle olarak değerlendirdiğimiz Türkçedeki fiilimsi yapıları açıklayabilmekte, bu cümlelerin temel cümleden bağımsız olarak, bağlı buldukları fiilimsi eki ile nasıl yönetildiklerini, fiilimsilerin bir çekimli fiil gibi kendi öğelerini yönetebildiklerini açıklayabilmekteyiz. Üretici dönüşümsel dilbilgisi kuramına göre birleşik cümle yapıları içerisinde cümlelerin bir öğesi olarak görev yapan fiilimsi yapılar, esas itibarıyla derin yapıda müstakil cümleler iken, dilde ekonomi ilkesine göre emekten ve zamandan tasarruf etmek için birtakım eksiltelerle ve dönüşümlerle yüzey yapıya dönüşüp fiilimsi oluşumu içerisinde yansımıştır. Dolayısıyla derin yapıda müstakil iki cümle iken, birinin fiilimsi yapıya dönüşüp bir birleşik cümle olarak

yüzey yapıya çıkması söz konusudur. Karabulut (2009: 95), fiilimsi yapıların, basit yapılı, yüklemi çekimli bir cümle iken, öge taşınımı ve dönüşümü sonucunda yeni bir yapıya kavuşan, sıfat-fiilli cümlecikler (relative clauses) olduğunu ve bunların dünya dilleri arasında özgün bir nitelik taşıdığını ifade eder.

Yan cümle olarak değerlendirdiğimiz fiilimsi yapılar, yönetme bağlama kuramına göre kendi öğelerini yönetebilmekte ve bir cümlede bulunabilecek bütün cümle öğelerine sahip olabilmektedir. Bir temel cümle çekimli fiilin cümle bütün öğelerini yönetebildiği gibi, fiilimsi yapılar da yönetici öge göreviyle çekimli fiil gibi işlev görmekte ve özne, nesne, tümleç gibi öğeleri alarak fiilimsi gruplarını oluşturmaktadır. Gencan (1978: 192), fiilimsilerin çift görevli olduğunu; bunların fiilden türetildiği halde isim, sıfat ve bağlaç olabildiklerini, yan cümle kurduklarını ifade eder. Göğüş (1969: 91) fiilimsileri yan cümle olarak niteler ve bunların bağımsız cümle bütün öğelerini taşıyabildiğini; yani yüklem ve öznenin başka, anlam isterlerine göre nesne, dolaylı tümleç ve belirteç alabildiklerini ifade eder. Erdoğan (2015: 246) ise fiilimsi yapıların çeşitli cümle öğelerini yönetebilme özelliğinin olduğunu ve kendi iç yapısında böyle bir nitelik gösteren fiilimsi yapıların yan cümle olarak adlandırıldığını ifade eder.

Temel cümlelerin bir ögesi olarak görev yapan yan cümle, temel cümle tarafından yönetilmektedir. Ancak temel cümle, yan cümlelerin yönetiminde olan öğeleri yönetemez. Zira yan cümlelerin öğeleri kendi içerisinde temel cümleden bağımsız, yan cümlelerin yüklemine (fiilimsiye) bağlı öğelerdir. Ancak temel cümleyi tümleyen cümleler olarak tek başına semantik ve sentaktik açıdan eksiklikleri olan cümlelerdir. Nitekim karşılaştırma yaptığımız yabancı dil Almancada da yan cümlelerin çekimli fiili olmasına rağmen tek başına tam bir anlam ifade etmedikleri görülür. Türkçedeki fiilimsi yapılar gibi semantik olarak eksiklik arz ederler. Her iki dilde de temel cümlelerin fiili tarafından yönetilen yan cümle, bir yandan kendi içerisinde sentaktik ve semantik özellikler gösterirken diğer yandan temel cümlelerin bir ögesi olarak işlev görür.

–mAdAn zarf-fiil ekinin yapısı

–mAdAn zarf-fiil eki ile kurulu birleşik cümlelerin derin yapısını incelediğimizde, temel cümle ile yan cümle arasında semantik bir bağıntının mevcut olduğunu tespit edebiliriz. Bu bağıntının olumsuzluk ve zaman bildiriminden ibaret olmadığını ayrıca tarz, olağan dışılık/sıra dışılık, gereklilik, şart vb. bildirimlerinin de olduğunu görmekteyiz. –mAdAn zarf-fiil eki ile kurulu yan cümle, belirtilen bu özellikler açısından temel cümleyi tamamlamaktadır. Bazı araştırmacılar bu ekin yapısını ve tarihi gelişimini şu şekilde açıklamaktadırlar:

Korkmaz (1969: 263) Türkiye Türkçesindeki –mAdAn ekinin eski bir –mAdIn ekinden geldiğini ve bu ekin yapısının doğrudan doğruya Eski Türkçedeki –mAdIn ekinin yapısına bağlı bulunduğunu ifade eder. Yüce (1999: 234) –mAdAn ekinin, isim-fiil eki –mA ile –dAn ayrılma ekinin birleşiminden oluştuğunu ifade eder ve bunu isim-fiilden kurulu zarf-fiiller arasında verir. Göğüş (1968: 125–126) bu ekin, –mA olumsuzluk eki ve –dAn hal ekinden oluştuğunu ve –mA ekinin bazen –mAz olarak da görülebileceğini (–mAzdAn) ifade eder. Gencan (1978: 204) –mAdAn zarf fiil ekini zaman ulaçları başlığı altında verir ve bunun fiil tabanlarına olumsuz –mA ile –dAn eklerinin getirilmesiyle yapıldığını, –mAdAn evvel, –mAdAn önce şekillerinin daha açık olduğunu ifade eder. Gencan'ın –mAdAn önce açıklaması, bizi bunun Almancadaki eşdeğerliliği olan “bevor” (önce) bağlacına götürmektedir. Bir bağlayıcı (Junktor) olan –mAdAn'ın Almancadaki asli eşdeğerliliği olan şekli “ohne dass” bağlacıdır. Ancak –mAdAn zaman (Temporalität) ifade ettiğinde “ohne dass” bağlacı yerine, zaman ifade eden

“bevor” bağlacı kullanılır. Nitekim “bevor” bağlacı Almanca’nın cümle çeşitleri içerisinde zaman bağıntılı yan cümleler (temporale Nebensätze) başlığı altında verilir. Eker (2011: 365) ise Türkçe –mAdAn olumsuzluk zarf-fiil ekinin, -mA olumsuzluk çatısı ile ilgisinin olabileceğini ifade ederek ve bu ekin eylemden ad yapan –m ile Altayca olumsuz eylem e-’nin birleşmesinden oluştuğunu ileri sürerek Tunguz dillerinde e-’nin olmamak, yapmamak anlamıyla yaşadığını belirtir. Demir’e (2006: 470) göre bu zarf-fiil, kendi fiilinin yapılması gerektiği halde yapılmadığını; kendisinden sonraki fiilimsinin, fiilin nasıl yapıldığını; fiilin yapılması için kendi fiilinin yapılmasının koşul olduğunu bildiren bir yapıdır.

Korkmaz (2017: 162) bir başka çalışmasında bu ekin yapısı ve anlamı üzerinde durarak şu açıklamayı yapar: “-mAdAn eki, Eski Türkçedeki ve Eski Anadolu Türkçesindeki –mAdIn ekinin ses değişmesine uğramasından oluşmuş bir zarf-fiil ekidir. Fiilden şahsa ve zamana bağlı olmayan “...maksızın” anlamında olumsuz zarf-fiiller türetir. Her türlü fiil kök ve gövdelerine gelebilir: almadan git-, anlamadan oku-, görüşmeden gel-, bilmeden konuş-, durmadan bak-, kımlıdamadan otur-, sormadan al- vb.” Yılmaz (2010: 21) ise bu eki söz dizimi içerisindeki görevleri ve anlamı açısından ele alır ve şu şekilde tarif eder: “Zarf-fiiller isim çekimine girmemeleri, tarz ve durum bildiren sözcükler olmaları dolayısıyla sözcük bilgisi bakımından zarf/edat olarak; söz dizimi bakımından da zarf (tümleci) olarak değerlendirilirler. Zarf-fiil; bir kişinin bir hareketi yapmak için başvurduğu, ikinci derecedeki bir hareketi karşılayan, asıl harekete yardım eden ‘hükümsüz’ hal fiili veya hal kipi olarak da tanımlanabilmektedir.” Tuna (1986: 30) farklı bir yaklaşımla bu eki şu şekilde açıklar: “Bu ekle yapılan gerundiumlar yarı gerundium (quasi gerundium)‘dur. Burada ayrı ekler mevcuttur. Eklerin birleşmesi ile gerundium fonksiyonu oluşur. –mAksIzIn gerundiumu yarı gerundium, -mAdAn gerundiumu ise gerçek gerundiumdur.”

Yapılan tanımlar ve açıklamalardan –mAdAn zarf-fiil ekine, şekil görev ve anlamı açısından iki farklı yaklaşımın olduğunu söyleyebiliriz: Bunlardan biri, bu ekin isim fiil eki –mA ve hal eki –dAn’ın birleşiminden oluştuğu, diğeri ise –mA olumsuzluk eki ile -dAn hal ekinden oluştuğudur. Ancak kapsamlı bir inceleme sonucunda, bu ekin farklı görevlerde ve örtük anlamlarda kullanılabilirdiği, bu nedenle tanımlamaların hangi açıdan bakılırsa bakılsın eksik olduğu anlaşılmaktadır.

–mAdAn zarf-fiil ekinin kullanım şekilleri

–mAdAn ekinin geçtiği toplam 300 kullanım birimini tespit eden ve ekin işlevlerini inceleyen Yılmaz (2010: 22), ekin getirildiği ögeye sadece zaman ve olumsuzluk anlamı değil; ayrıca tarz, şart, süreklilik, alışkanlık, kesinlik, olağan dışılık/sıra dışılık, tezlik vb. anlamları da kattığını ortaya koymuştur. –mAdAn zarf-fiil ekiyle kurulu yan cümle ile bağlı bulunduğu temel cümle arasında semantik ve lojik bir bağıntı olduğu söylenebilir. Bu ekle kurulan yan cümle, temel cümleyi esas itibarıyla olumsuzluk ve zaman bakımından tamamlar. Ancak biraz daha detaylı incelendiğinde örtük (implizit) olarak –mAdAn zarf-fiil eki ile kurulu yan cümlenin tarz/şekil, şart, süreklilik, olağandışılık, gereklilik gibi özellikler bakımından da temel cümleyi bütünlediği görülür. –mAdAn zarf-fiil eki ve bu ekle kurulu zarf-fiil ya da zarf-fiil gruplarının Almancadaki eşdeğerliliklerini karşılaştırdığımızda, Almancada da yaklaşık olarak aynı anlamların kaydedildiğini görebilmekteyiz. Bu daha çok tarz/şekil, olumsuzluk, zaman ve şart anlamlarında ortaya çıkmaktadır. Bu ekin Türkçedeki ortaya çıkış şekillerini, anlamlarını ve görevlerini aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz.

Olumsuzluk

Korkmaz (1966: 297) –mAdAn zarf-fiil ekinin olumsuz fiil kökü üzerine -d- yardımcı konsonantı ve -i, -i, -u, -ü zarf-fiil ekleri gelerek oluşmuş bir şekil olduğunu ve -matı, -meti, -matın, -metin, -mayu, -meyü, -mayın, -meyin gibi morfemlerin iç seslerindeki koruyucu ünsüzün geçirdiği -t-, -y- değişimleri sonucunda oluşmuş olabileceğini ve bu ekin bağlayıcı özelliğini de ortaya koyarak iki fiili birbirine bağladığını, yüklemi oluşturan fiil gerçekleştiğinde, ekin eklendiği fiilin henüz gerçekleşmediği anlamını verdiğini söyler. Deny (2012: 822) olumsuzluk ifade eden –mAdAn ekinin eski şeklinin –mAtIn olduğunu, ana cümlelerin fiiline göre olan anlamı nedeniyle sonradan ortaya çıkmış bir olumsuzluğu değil, yalnızca kendi yapısından doğan bir olumsuz anlamı taşıdığını ve asıl olumsuz ögenin yine kendi içinde olduğunu ifade eder. Yılmaz'a (2010: 40) göre yüzey yapıda yardımcı eylem gerçekleşmiyor, asıl eylem gerçekleşiyor görünüyorsa; -mAdAn'ın işlevi olumsuzluktur: "Hiçbir şey yapmadan dönmüş." Ergin (1995: 337) bu ekin menfi gerundium eki olduğunu ve çok işlek olduğunu ifade ederek bil-meden, anla-madan, dalgalan-madan, konuş-madan, bekle-meden, bin-meden örneklerini verir.

Banguoğlu (2011: 431–432–436) –mAdAn zarf-fiil ekini; *Karşıtlama Zarffülleri* ve *Öncelik Zarffülleri* başlıkları altında verir ve şu şekilde açıklar:

"Yüklemi buldukları iç cümleyi olumsuzluk veya aykırılık gibi zat bir ilişkiyle baş cümleye bağlayan zarffüllere *karşıtlama zarffülleri* (gérondif adversatif) deriz. Olumsuz anlamlı zarffüller vardır ki biri fiil, biri isim olumsuzluk ekleri taşıyan yatık fiillerdir: -meden ve -meksizin zarffülleri. Bunlar her ikisi iç cümlelerin gerçekleşmeyeceğini, yalnız baş cümlelerin gerçekleşeceğini anlatırlar: *Çekinmeden söyleyebilirsin. Hiç aldırmaksızın devam ettiler.* Bu anlamda onlara yokluk zarffülleri (gérondif de carence) adını da veririz."

–mAdAn zarf-fiil ekinin asli görevlerinden biri, olumsuzluk ifade etmesidir. Olumsuzluk anlamında kullanımı irdelendiğinde; temel cümledeki eylemden beklenen ancak yan cümlede bunun yapılmadığı, eksik olduğu bildirilen bir birleşik cümle yapısından oluştuğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile temel cümlede yapılması beklenen ancak yan cümlede gerçekleşmeyen olumsuz bir eylem söz konusudur. Bağlayıcı özelliği olan –mAdAn zarf-fiil eki, temel cümle yan cümle bağlantısını olumlu ve olumsuzluk ilişkisi içerisinde ortaya koyar. Derin yapıda biri gerçekleşen, diğeri ise gerçekleşmeyen iki cümle yapısı mevcuttur:

Sabah kahvaltı yapmadı.

Okula gitti.

gerçekleşmeyen (olumsuz)

gerçekleşen (olumlu)

Derin yapıda müstakil bir cümle olan "sabah kahvaltı yapmadı" cümlesi, dönüşümler sonucunda bağlayıcı görevi olan –mAdAn zarf-fiil ekiyle fiilimsi öbeğine dönüşmüş ve "okula gitti" temel cümlesi ile birleşik cümle yapısı içerisinde; "sabah kahvaltı yapmadan okula gitti" şeklinde yüzey yapıya çıkmıştır. Buradaki temel cümle yan cümle bağlantısının tamamen bir olumsuzluk bağıntısı olduğunu söyleyebiliriz. Olumsuzluk ifade eden –mAdAn zarf-fiil eki yapısı, bunun –mA olumsuzluk eki ve –dAn hal ekinde oluşan bir yapı olduğunu düşündürmektedir.

Zaman

–mAdAn zarf-fiil ekiyle kurulu yapıların ön plana çıkan diğer bir anlam özelliği de zaman bildirmesidir. Korkmaz (2017: 863) bu zarf-fiilin "–mAdAn önce" anlamıyla kullanıldığında, işlev bakımından eylemdeki hareketin, zarf-fiilin bildirdiği eylemden önce gerçekleştiğini ifade eder. Bozkurt'a (2010:

235) göre bu ek bir taraftan olumsuzluk anlamı verirken diğer taraftan durum ve zamanı da belirler. “Karşımıza geçip saatlerce *durmadan* konuştu.” Yılmaz’a (2010: 40) göre yüzey yapıda yardımcı eylem gerçekleşmiyor, asıl eylem gerçekleşiyor görünüyor; -mAdAn’ın işlevi ya zamanda öncelik ya da zamanda yaklaşma/yakınlıktır: “Erkenden otele dönmek istiyorum. Kimse gelmeden.” “Kar bastırmadan suyu bulmalıyım.” Deny (2012: 822) –mAdAn zarf-fiil ekini; olumsuzluk zarf-fiili ve zaman zarf-fiili olmak üzere iki başlıkta ele alır ve zaman anlamını şu şekilde açıklar:

“Olumlu a) –mAdAn ki hafifletilmiş fiil adı eki olan –mA’dan sonra ayrılma hali edatı alan –dAn getirilmekle yapılır: -mA + dAn (ki vurgu bunda –dAn’dadır): kardeşim gezmeden (=mekden) geldi (‘gezme’ olumlu fiil adının ayrılma halini); olumlu b) –mAdAn yine hafifletilmiş fiil adı eki olan –mA’nın sonuna –dAn ve arkasından *evvel, önce* kelimelerinden biri getirilerek yapılmış bir zarf-fiil niteliğindedir. Bu, *evvel, önce* kelimeleri atılıp takdir edilmek biçimiyle kullanılır: evi gezmeden bir şey diyemem ‘gezmeden önce’. Görüldüğü gibi bu zarf-fiil *gezmekten önce* anlamında olduğu için ondaki –mA olumsuz eki değil, fiil adı ekidir.”

–mAdAn zarf-fiil ekini kapsamlı bir şekilde ele alan Banguoğlu (2011: 431–432–436) bu ekin asıl fiilin zamanca önceliği anlamında da kullanıldığını ifade ederek bunu *Öncelik Zarffiilleri* başlığı altında verir ve zaman anlamındaki kullanımını şu şekilde açıklar:

“Öncelik Zarffiilleri (gérondif d’antériorité) cümle fiilinin zamanca önceliği anlatımını getirirler. Hal zarffiilinden saydığımız –meden yokluk zarffiillerinin aynı zamanda öncelik anlamında kullanıldığını gösterdik, “*Çanakkale’ye varmadan koptu kıyamet*”. Yeni Türkçede bundan başka ve başlı başına bu anlamda kullanılan zarffiiller bu –me ve –mez yatık fiillerinin önce ve evvel takılarını alarak meydana getirdikleri takı öbekleridir. Bu eklerden birincisi vurgusuz, ikincisi vurguludur. “*Hareket etmeden önce görüşelim.*” “*İşe girişmezden önce amcama danıştım.*” “*Müdür olmazdan evvel böyle konuşmuyordu.*”

Göğüş’e (1969: 125) göre -mAdAn, -mA olumsuzluk eki ve –dAn hal ekinde oluşmuştur. –mA ekinin bazen –mAz olarak da görülebileceğini (-mAzdAn), bu eklerden dolayı, yaptığı zarf-fiillerin anlamlarının olumsuz olduğunu ifade eden Göğüş bu konudaki görüşünü şöyle devam ettirir:

“Temel cümlecik fiilinin olumlu ya da olumsuz bulunduğuna göre iki türlü anlam verir: 1. Temel cümlecik fiili olumlu ise, ulacın gösterdiği işin daha önce geçtiği anlaşılır: „Kapı ben gelmeden kapanmış“ “İşte tabut kadar ve içerisine uzanmadan ölümü hatırlatan yataklar...” (Cenap Şahabettin). 2. Temel cümlecik fiili olumsuz ise, ulacın gösterdiği iş, temel cümlecik anlamı için şart, gereklilik bildirir: “Azık almadan yol çıkmamalı.” “Medeni kanuna göre 18 yaşına basmadan evlenilmez.”

–mAdAn zarf-fiil ekinin yapısı, görevi ve hangi anlamlarda kullanıldığı araştırıldığında, zaman ifadesinin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu ekin zaman anlamı söz konusu olduğunda, öncelik sonralık bağıntısı içerisinde her ikisi de gerçekleşen iki eylem vardır. Bu ekin zaman anlamını olumsuzluk anlamından ayıran temel farklılığı şu şekilde açıklayabiliriz: Olumsuzluk ifade ettiğinde biri gerçekleşen, diğeri ise gerçekleşmeyen bir birleşik cümle yapısı mevcuttur. Ancak zaman ifadesi anlamında ise her ikisi de gerçekleşen bir birleşik cümle yapısı mevcuttur:

Bir bilet satın aldı. Otobüse bindi.

Bağlayıcı özelliği olan –mAdAn zarf-fiil eki, temel cümle yan cümle bağlantısını bir zaman ilişkisi içerisinde ortaya koymaktadır. Her iki eylem de gerçekleşmiştir. Ancak biri yapılmadan önce diğeri yapılmıştır:

(Önce)bir bilet satın aldı. (Sonra) otobüse bindi.

Derin yapıda müstakil iki temel cümle olarak mevcut olan bu yapılardan biri (otobüse bindi), bağlayıcı görevi olan –mAdAn zarf-fiil ekiyle fiilimsi öbeğine (otobüse binmeden önce) dönüşmüştür. Bu iki cümle; temel cümle ve yan cümle (fiilimsi öbeği), dönüşümler yoluyla birleşik cümle yapısı içerisinde yüzey yapıya çıkmıştır:

Otobüse binmeden (önce) bir bilet satın aldı.

gerçekleşen (olumlu) önce gerçekleşen (olumlu)

Temel cümle yan cümle bağıntısının, bir olumsuzluk ifadesi olmadan zaman bağıntısına dayandığını söyleyebiliriz. Burada zaman bağıntısı ifade eden –mAdAn zarf-fiil eki yapısı, bunun –mA isim yapım eki ve –dAn hal ekinde oluşmuş olabileceğini düşündürmektedir. –mAdAn eki gerektiğinde “önce” edatı ile vurgulanıp pekiştirilebilmektedir. “Önce” edatı –dAn hal ekinde sonra isimlere gelebildiği gibi, fiilden yapılmış isimlere (isim fiillere) de gelebilmektedir:

Okul**dan önce** bana uğra!

Yatma**dan önce** kitap oku!

Bu iki örnek cümlede de görebileceğimiz gibi –mAdAn ekinin zaman ifadesinin, -mA isim fiil eki, -dAn hal eki şeklinde oluşmuş olabileceği akla daha yatkın gözükmektedir.

Tarz ve şekil

–mAdAn zarf-fiil ekiyle kurulu yapıları, bir eylemin nasıl ve hangi şekilde ortaya çıktığını açıklayan yan cümleler olarak tanımlayabiliriz. Ancak biraz daha detaylı ele aldığımızda, temel cümledeki beklentinin dışında ortaya çıkan yan cümle eylemi olarak da açıklanabilir. Koç (1998: 355) -mAdAn zarf-fiil ekini “eylem kök ve gövdelerine gelerek durum bildiren ulaç yapar” şeklinde açıklar. Gencan’a (1978: 204) göre –mAdAn zarf-fiili, kendisinden sonra gelen fiilin veya fiilimsinin: a) yapıma zamanını belirtmeye; b) ne halde, nasıl yapıldığını bildirmeye yarar. Yılmaz’a (2010: 41) göre yardımcı eylem olumsuz, asıl eylem olumlu ise; aralarında tarz ilişkisi kurulmaktadır: “Kendisi acele etmeden okudu.” Karaağaç (2013: 386) bu ekin Türkiye Türkçesinde olumsuzluk bildiren yegâne zarf-fiil eki olarak, hem zaman hem durum bildirdiğine vurgu yaparak, zaman ifadesi yanında, eylemin durumuna da işaret ettiğini söyleyerek şu örnekleri verir: “Beni görmeden gitme.” “Senin yardımın olmadan da, o bu işi başarabilir.” Göğüş (1968: 126) –mAdAn zarf-fiil ekiyle kurulan yan cümlelerin tarz anlamı da verdiğini ifade ederek şu örneği verir: “Koskoca denizde insan zerrelere dostça oynaşmalarını *neşe bulmadan* seyrettim (Ahmet Haşim).”

Bu zarf fiil ekiyle kurulu yapı, yüklem bildirdiği eylem veya işin nasıl yapılması gerektiği veya nasıl yapıldığı konusunda yüklemi tamamlamaktadır. Örneğin, “Düşünmeden konuşma!” cümlesinde konuşmak için önce düşünmek gerektiği, düşünülmeden konuşulduğunda hatalı, yanlış şeylerin söylenebileceği kanısıyla bir uyarı vardır. “Arkasına bakmadan gitti” cümlesinde ise giderken arkaya bakma eyleminin gerçekleşmediği ve böylece gitme eyleminin yapılaş şekli ortaya konmaktadır. Türkçede –mAdAn zarf-fiil ekinin asli anlamlarının yanında öne çıkan diğer bir anlam özelliği, temel cümledeki eylemin yapılaş tarzını ve şeklini bildirmesi olarak açıklanabilir. Nitekim bu ekin Almancadaki eşdeğerliliği olan “ohne dass” bağlacı ile kurulu yan cümleler (modale Nebensätze) tarz ve şekil bildiren yan cümleler başlığı altında verilir ve asli görevi eylemin yapılaş şeklini ve tarzını bildirmektir.

Şart/gereklilik

–mAdAn zarf-fiil eki örtük (implizit) olarak şart/gereklilik de ifade edebilmektedir. Bunu, bu ekle kurulu birleşik cümle yapılarını anlam açısından incelediğimizde tespit edebilmekteyiz. Göğüş (1968: 126) bu ekle kurulu birleşik cümle yapılarında, temel cümlelerin fiili olumsuz ise zarf-fiilin belirttiği eylemin, temel cümlelerin anlamı için şart ve gereklilik bildirdiğini ifade eder ve aşağıdaki cümleleri verir:

Abdest almadan namaz kılınmaz. (Namaz kılmadan abdest almalı).

Azık almadan yola çıkmamalı. (Yola çıkmadan azık almalı).

Medeni kanununa göre 18 yaşına basmadan evlenilmez.

Göğüş'ün bu açıklaması, bize bu cümlelerin hem şart hem de zaman anlamında kullanılabileceğini göstermektedir. Bu durumu Almancadaki eşdeğerlilikleri ile karşılaştırmalı bir şekilde verdiğimizde alternatif şekillerini daha belirgin olarak görebilmekteyiz:

Tarz: Abdest almadan namaz kılınmaz.

Man darf nicht beten, ohne dass man die rituelle Waschung vornimmt.

Zaman: Namaz kılmadan (önce) abdest alınır.

Bevor man betet, nimmt man die rituelle Waschung vor.

Gereklilik: Namaz kılmadan abdest almalı.

Bevor man betet, muss man die rituelle Waschung vornehmen.

Şart: Namaz kılınacaksa abdest almalı.

Wenn man betet, muss man die rituelle Waschung vornehmen.

Göğüş'ün (1968: 126) “abdest almadan namaz kılınmaz” cümlesi, her ne kadar Türkçedeki şart cümlesinin Almancadaki eşdeğerliliği olan “wenn” bağlacıyla kurulu bir cümlelerin eşdeğerliliği olmasa da, örtük olarak bir şart ifade eder. Zira namaz kılma, bu eylemi yapmadan önce yerine getirilmesi gereken bir şarta bağlanmaktadır:

Eğer abdest almazsanız namaz kılamazsınız.

Wenn Sie die rituelle Waschung nicht vornehmen, dürfen Sie nicht beten.

Yapılması gereken ancak yapılmayan bir eylemi ortaya koyan başka bir örnekle şart ve gerekliliğin örtük olarak ortaya çıkışını pekiştirebiliriz:

Yaşlı adam bilet almadan otobüse bindi. (Yaşlı adam bilet almadı. Yaşlı adam otobüse bindi.)

Bilet alması gerekirken almadı. Normalde alması gerekirdi. Yapılmaması gereken bir eylem yapılmıştır. Bu cümlede örtük olarak yapılan olumsuz hareketin yol açacağı sorunların söz konusu olabileceği sonucuna da varabiliriz.

Ancak, “ses çıkarmadan ders çalışıyor” cümlesinde bir gereklilik söz konusu değildir. Hatta bu cümlelerin derin yapısına baktığımızda esas itibarıyla semantik ve örtük olarak olumlu bir durumun söz konusu olduğunu söyleyebiliriz. “Ders çalışıyor.” “Ses çıkarmıyor.” “ses çıkarmadan” eylemi sentaktik olarak olumsuz bir yan cümle olsa da örtük olarak olumlu bir duruma işaret eder. Ders çalışıyor, ancak ses çıkarmıyor. Sorun yok. Eğer ses çıkarsaydı olumsuz bir durum söz konusu olabilirdi.

Yılmaz’a (2010: 42) göre yüzey yapıda yardımcı eylem de, asıl eylem de gerçekleşmiyor görünüyorsa; - iki eylem arasında şart ilişkisi vardır: Asıl eylemin gerçekleşmesi için yardımcı eylem şart koşulmaktadır. “Haraç vermeden Pazar kurulur mu?”

Bu açıklamalardan şu sonuca varabiliriz. –mAdAn zarf fiil ekiyle kurulu yan cümle ile bu cümlelerin bağlı olduğu temel cümle arasında şart ve gereklilik ilişkisi vardır. Gereklilik ilişkisi ile yapılması gereken bir eylem ve bu eylemin yapılmaması durumunda ortaya çıkacak olumsuz sonuçlar ifade edilmektedir. Şart ilişkisi ile bir eylemin yapılması/yapılabilmesi bir şarta bağlanmaktadır. –mAdAn zarf-fiili ile kurulu yan cümle, yüklemi olumsuz olan bir temel cümle içerisinde yer alırsa şart ya da gereklilik anlamı kazanır. “Bu kitabı okumadan konuyu anlayamazsın.” (Bu kitabı okuman gerekir/şart) gibi.

Olağan dışılık

–mAdAn zarf-fiil eki, diğer özellikleri kadar yaygın olmamakla birlikte örtük olarak bir olağan dışılık anlamı da verebilmektedir. Yapılan eylem, olması gerektiği şekilden ya da beklenenden daha farklı olarak ortaya çıkmaktadır:

Kar, kış demeden yola çıktı.

Beni beklemeden alelacele yola koyuldu.

Para vermeden otobüse binmek istiyordu.

Burada ortaya çıkan bir bağdaşmazlık, uyumsuzluk, beklenmeyen bir durumdan (Konzessivität) söz edebiliriz. Temel cümledeki eylem, yan cümlede yapılması beklenen, ya da olması gereken şekilden farklı olarak ortaya çıkmaktadır.

Yılmaz’a (2010: 41) göre yardımcı eylem olumsuz, asıl eylem olumlu ise; aralarında olumluluk ilişkisine dayalı olağan dışılık (sıra dışılık, gizli gereklilik) ilişkisi vardır:

Çanakkale içinde vurdular beni/Ölmeden mezara koydular beni (Çanakkale Türküsü).

Sabah saatin üçüydü ama Viki ... Sabahın körü demeden pembe rujunu sürmüştü (Buket Uzuner).

Süreklilik

–mAdAn zarf-fiil ekinin süreklilik ifade etmesi, yine örtük olarak tespit edebileceğimiz bir anlam özelliğidir. Burada da yan cümlelerin eylemi olumsuzluk ilişkisi içerisinde temel cümleye bağlanmaktadır.

Yılmaz'a (2010: 41) göre yardımcı eylem olumsuz, asıl eylem olumlu ise; aralarında olumluluk ilişkisine dayalı süreklilik ilişkisi vardır: "Kar, kış demeden senelerce çalıştı." "Gece gündüz durmadan konuşuyor." Bu ekin süreklilik ifade etmesi anlamında Korkmaz (2017: 864) "durmadan" zarf-fiilinin kalıplaşmaya ve anlam kaymasına uğrayarak ilgili bulunduğu fiile "hep, sürekli olarak" anlamıyla bağlanan daha güçlendirilmiş bir işlev kazandırdığını ifade eder. Bunun eşdeğerliliği Almancada "ohne dass" bağlacı ile kurulu bir yan cümle olabilirken, ayrıca bunun yerine yine *durmadan* anlamında "rastlos, unaufhörlich, ständig" gibi zarflar veya "ununterbrochen, andauernd" gibi partisipler de olabilmektedir. Ancak kısa yan cümleler söz konusu olduğunda bunların yerine zarflar veya partisipler tercih edilmektedir. Zira Türkçedeki fiilimsilerin Almancadaki eşdeğerliliği bir yan cümle olabilirken, bir partisip, bir isim veya bir zarf da olabilmektedir:

Yağmur durmadan yağıyordu.

Es regnete ununterbrochen.

Durmadan beni arıyor.

Er ruft mich ständig an.

—mAdAn zarf-fiil ekinin Almancadaki eşdeğerlilikleri

Türkçede bir bağlayıcı (Junktor) vazifesi gören -mAdAn zarf-fiil ekinin Almancadaki eşdeğerliliği "ohne dass" bağlacıdır. Ancak bu ekin Almancadaki eşdeğerliliği, birincil olarak „ohne dass“ bağlacı ya da bunun yerine kullanılabilecek "ohne ... zu + Infinitiv" mastar cümlesi olabilirken, ikincil olarak veya örtük anlamıyla "ohne dass" bağlacının "bevor“, "wenn“, "obwohl" gibi bağlaçlarla da karşılandığını tespit edebilmekteyiz.

"Ohne dass" bağlacı ile kurulu cümleler en basit ifadesi ile; mevcut olmayan, eksiklik arz eden ya da temsil edilen durumu betimlemek için kurulmuş yan cümle olarak tanımlanabilir. Duden (1998: 405) bunu beklenen bir sonuçla ilgili ortaya çıkmayan durum ifadesi olarak tanımlamaktadır. Helbig ve Buscha (2000: 280) "ohne dass" bağlacıyla kurulan yan cümlelerin hem eksik olan, gerçekleşmeyen bir durumu, hem de temel cümlede ortaya çıkması beklenen bir durumun ortaya çıkmadığını açıklayan cümleler olarak tanımlar. Zielinski (1981: 123) "ohne dass" veya "ohne ... zu + Infinitiv" ile kurulan modal cümlelerin genellikle beklenen ancak ortaya çıkmayan bir sonucu göstermeleri durumunda sonuç bildiren (konzessiv) bir yan anlamının olduğunu ifade eder. "Ich schrieb ihm zweimal, ohne ein Antwort zu erhalten." (Bir cevap almadan/almanama rağmen ona iki kez yazdım).

Almanca söz dizimi içerisinde "ohne dass" bağlacı, "Modalsätze" (tarz ve şekil bildiren cümleler) başlığı altında verilmektedir. Almancada "Modalsätze" eksiklik arz eden bir durumu ortaya koyan ve olumsuzluk bildiren cümleler olarak da tanımlanır. "Ohne dass" bağlacıyla kurulu yan cümle birçok kaynaktan, temel cümlede gerçekleşmeyen bir durumu ya da eylemi açıklayan yan cümle olarak tanımlanır. Bu bağlaçla temel cümleye bağlanan yan cümle, olması beklenen bir eylemin gerçekleşmediğini açıklar. Yan cümlede, olmayan veya olmamış olan ikincil bir olay açıklanır. "Ohne dass" bağlacıyla kurulu yan cümlelerin yer aldığı birleşik cümlelerin derin yapısını ve yüzey yapısını şu şekilde açıklayabiliriz:

Er kam plötzlich herein. Er klopfte nicht an.

Aniden içeri girdi. Kapıyı çalmadı.

Er kommt plötzlich herein, ohne dass er anklopft.

Kapıyı çalmadan aniden içeri girdi.

Temel cümle ile yan cümlelerin özneleri aynı olması durumunda, “ohne dass” bağlacı ile kurulan yan cümle yerine, öznenin mevcut olmadığı; “ohne ... zu + Infinitiv” ile kurulan bir mastar cümlesi (Infinitivsatz) kullanılmaktadır:

Manche Leute können gut leben, *ohne dass* sie arbeiten.

Manche Leute können gut leben, *ohne zu* arbeiten.

Bazı insanlar çalışmadan iyi yaşayabilmektedirler.

Ayrıca yan cümlelerin isimleştirilmesi yoluyla, bu yan cümlelerin bir zarf görevi ile temel cümle içerisinde yer alması da mümkündür. Bu durumda birleşik cümlelerin temel cümleye indirgenmiş şekli söz konusudur:

Ich konnte meine Präsentation verwirklichen, *ohne dass die Zeit begrenzt wurde.*

Ohne *Zeitbegrenzung* konnte ich meine Präsentation verwirklichen.

Zaman sınırlaması olmadan/olmaksızın sunumumu gerçekleştirebildim.

–mAdAn zarf-fiil eki “önce” edatı ile kullanıldığında, zaman ifadesi (Temporalität) ön plana çıkar ve temel cümledeki eylemin yan cümlelerin eyleminden önce gerçekleştiğini bildirir. Bu durumda bu ekin eşdeğerliliği Almancadaki “bevor” bağlacıdır:

Bevor ich ins Bett gehe, trinke ich ein Glas Milch.

Yatmadan önce bir bardak süt içerim.

Türkçedeki fiilimsi yapılar ve bunların Türkçedeki eşdeğerliliklerini kapsamlı bir şekilde ortaya koyan Ersen ve Rasch (2011: 212) –mAdAn zarf-fiil eki ile kurulu cümlelerin eksik olan ya da ortaya çıkmadığı düşünülen bir durumu ifade ettiğini açıklar ve –mAdAn ile kurulu birleşik cümlelerde özne değişiminden bahsederek bu zarf-fiil ekinin Almancadaki eşdeğerliliğinin „ohne dass“ bağlacı olduğunu, “ohne dass” bağlacı yerine öznenin mevcut olmadığı bir “ohne zu ... Infinitiv” cümlesinin de kullanılabileceğini verdikleri örneklerle açıklarlar:

Gül seni görmeden ayrıldı.

Gül ist weggegangen, ohne dich gesehen zu haben.

Gül seni görmeden sen ayrıldın.

Du bist weggegangen, ohne dass Gül dich gesehen hat (Ersen ve Rasch (2011: 212).

Birleşik cümle yapılarında, hem Almanca hem de Türkçede öznelerin aynı ve farklı olması durumunda nasıl bir uygulama yapılması gerektiği dikkati çekmektedir. Her iki dilde de öznelerin farklı olması durumunda temel cümlede ve yan cümlede öznelerin belirtilmesi gerekmektedir. Türkçede temel cümlelerin yüklemde şahıs eki olduğu için özne (gizli özne) belirtilmeden de cümle ifade edilebilir ve özne belirsizliği söz konusu olmaz. Ancak Almancada temel cümle ve yan cümlelerin özneleri farklı ise her iki cümlede de öznenin kullanılması gerekir. Zira Türkçeden farklı olarak Almancada yan cümle çekimli fiillidir. Türkçede ise fiili çekimsiz yan cümleler olarak da adlandırılan fiilimsi yapılar söz konusudur:

- | | |
|---|--|
| a) <i>Ich bin an Ihrem Haus vorbeigegangen, ohne dass Sie mich gesehen haben.</i> | <i>Siz beni görmeden, ben sizin evinizin önünden geçtim.</i> |
| b) <i>Ich bin an Ihrem Haus vorbeigegangen, önünden ohne dass ich Sie gesehen habe.</i> | <i>Ben sizi görmeden, (ben) sizin evinizin geçtim.</i> |
| c) <i>Ich bin an Ihrem Haus vorbeigegangen, ohne Sie gesehen zu haben.</i> | <i>Ben sizi görmeden, sizin evinizin önünden geçtim.</i> |

C’de temel cümlede ve yan cümlede ortak olan özneler, Almancada yan cümlede, Türkçede ise temel cümlede mevcut değildir.

–mAdAn zarf–fiil eki ile kurulu yapıların Almancadaki eşdeğerliliği, esas itibarıyla tarz ve şekil bildiren cümleler (Modalsätze) başlığı altında verilir. Ancak bu eşdeğerlilik sadece eylemin tarz ve şeklini (Modalität) ifade eden cümle şekilleriyle değil, ayrıca olumsuzluk (Negation), zaman (Temporalität), şart (Konditionalität), olağan dışılık (Konzessivität) vb. anlam özelliklerini ortaya koyan cümle şekilleriyle de ifade edilmektedir. Bunlar bazı cümle yapılarında açık (explizit) bazı cümle yapılarında ise örtük (implizit) olarak ortaya çıkar.

Modalität (tarz/şekil)

Almancada modal (tarz ve şekil bildiren) cümle ile temel cümlelerin eyleminin hangi tarz ve şekilde olduğu tasvir edilir. Almancada modal cümleler (Modalsätze) temel cümlelerin eyleminin yapılış şeklini ve tarzını ifade eden “indem”, “dadurch, dass”, “ohne dass” gibi bağlaçlarla temel cümleye bağlanan birleşik cümle yapılarıdır. Duden (1998: 806) modal cümleyi, temel cümlede belirtilen eylemin yan cümlede nasıl ortaya çıktığını belirten cümleler olarak tanımlar.

Bu yan cümle bağlaçları içerisinde “ohne dass” bağlacı Türkçedeki –mAdAn zarf–fiil ekinin eşdeğerliliğidir. Temel cümle ve yan cümlelerin öznelerinin aynı olması durumunda “ohne dass” bağlacı yerine bir mastar (ohne ... zu + Infinitiv) cümlesi kurulabilmektedir:

Er ging auf der Straße, ohne dass er nach links und nach rechts schaute.

Er ging auf der Straße, ohne nach links und nach rechts zu schauen.

Sağa sola bakmadan caddede yürüyordu.

Weitmann (2001: 179) –mAksIzIn zarf-fiil şeklinin Almandaki “ohne ... zu + Infinitiv” şeklinde sadece temel cümle ve yan cümlenin öznelerinin aynı olması durumunda tarz ve şekil ifade eden eylemlerde kullanıldığını belirterek aşağıdaki örnekleri verir:

Uyumaksızın sabaha kadar yürüdük

Ohne zu schlafen sind wir bis zum Morgen marschiert.

Annem hiçbir şey söylemeksizin odadan çıktı.

Meine Mutter ging ohne etwas zu sagen aus dem Zimmer.

Seni görmeden-meksizin gittim.

Ich bin gegangen, ohne dich zu sehen (Weitmann, 2001: 203).

–mAdAn ile kurulu birleşik cümleler, her ne kadar bu zarf-fiilin ön plana çıkan olumsuzluk anlamı olsa da aynı zamanda yan cümlede yapılan eylemin tarz ve şeklini ortaya koyan bir zarflık özelliği de göstermektedir. “Ohne dass” bağlacı, yapılan eylemin tarz ve şeklini ortaya koyarken eylemin olumsuz bir şekilde gerçekleştiğini de tarif eder. Zarflık göreviyle eylemin yapılaş tarzını ve şeklini ortaya koyan olumlu cümleler de vardır. Ancak bunlar başka bağlayıcı ya da bağlaçlarla (-ArAk: indem) ifade edilebilmektedir. Burada “ohne dass” bağlacının ya da bunun eşdeğerliliği olan -mAdAn’ın şekil açısından da ortaya koyabildiğimiz olumsuzluğu söz konusudur. Çalışmamızda Türkçede –mA ekinin olumsuzluk eki olduğu konusundaki görüşlere yer vermiştik. Almandaki çift yapı “ohne dass” bağlacının “ohne” kısmı, Türkçede isimden yokluk eksiklik bildiren anlamda sıfat türeten bir ek olan -sIz anlamını karşılamaktadır. Ancak yukarıda ifade ettiğimiz gibi bu sadece olumsuzluktan ibaret bir niteleme değil aynı zamanda eylemin olumsuzluk içerisinde yapılaş tarzını ortaya koyan bir tasviridir:

Manche Leute reden, ohne dass sie nachdenken.

Bazı insanlar düşünmeden konuşuyor.

Sie können nicht ins Ausland reisen, ohne dass Sie Visum erhalten.

Vize almadan yurt dışına çıkamazsınız.

Er überquerte die Straße, ohne dass er auf den Verkehr achtete (Helbig ve Buscha, 2000: 252).

Trafığe dikkat etmeden caddeyi karşıdan karşıya geçti.

Almandaki yan cümlelerin büyük bir bölümü isimleştirilmek suretiyle, kelime ya da kelime gruplarına dönüştürülebilmektedir. “Ohne dass” bağlacı ile kurulu yan cümle yerine, bu bağlacı karşılayan bir Präposition olarak „ohne“ ile bir isimleştirme (Nominalisierung) yapılabilir. Yan cümle bağlacının bir parçası olan “ohne”, aynı zamanda Almandaki bir şeyin yokluğunu ifade etmek için kullanılan modal bir “Präposition”dur ve “Präposition” olarak kullanıldığında Türkçedeki isimden sıfat yapım eki olan –sIz’ın eşdeğerliliği olarak, yan cümle isme dönüştürülür ve “ohne” isme dönüştürülen yapının önünde yer alır:

Ohne dass Sie zweifeln/Ohne zu zweifeln, können Sie diesen Wagen kaufen.

Tereddüt etmeden bu arabayı satın alabilirsiniz.

Ohne Zweifel können Sie diesen Wagen kaufen.

Tereddütsüz bu arabayı satın alabilirsiniz.

Er hat die Prüfung bestanden, ohne dass ich ihm geholfen habe.

Ben ona yardım etmeden sınavı başardı.

Ohne meine Hilfe hat er die Prüfung bestanden.

Benim yardımım olmaksızın sınavı başardı.

Die alte Frau geht zum Supermarkt, ohne dass sie Geld dabei hat.

Yaşlı kadın parası olmadan markete gidiyor.

Die alte Frau geht ohne Geld zum Supermarkt.

Yaşlı kadın parasız markete gidiyor.

Negation (olumsuzluk)

Zaman ifadesinin dışındaki bütün şekillerde; tarz (Modalität), şart (Konditionalität), olağan dışılık (Konzessivität) vb. “ohne dass” bağlacının ve Türkçedeki eşdeğerliliği –mAdAn’ın olumsuzluk anlamı ifade ettiği görülmektedir. Dolayısıyla bu bağlacın olumsuzluk anlamı ön plana çıkmaktadır. Hem Türkçede hem Almandada yapılan tanımlamalardan bunu tespit edebilmek mümkündür. Almandadaki yan cümleler konusunda kapsamlı bir çalışması olan Zielinski (1983: 122) “ohne dass” veya bunun yerine kullanılan “ohne... zu + Infinitiv” ile kurulan yan cümleleri, temel cümleyle bağlantılı eksik bir durumu açıklayan cümleler olarak tarif eder:

Die Konferenz ging zu Ende, ohne dass es zu der erwarteten Einigung gekommen wäre (Zielinski, 1983: 122).

Konferans, beklenen anlaşmaya varılmadan sona erdi.

Rolffs (1997: 382) “ohne dass” ile kurulu cümleleri, temel cümle ile ilgili eksiklik arz eden bir durumu ortaya koyan yan cümle olarak tanımlar ve aşağıdaki cümleyi verir:

Ohne zu schlafen, hat sie die ganze Nacht durchgearbeitet.

(Hiç) uyumaksızın/uyumadan tüm gece boyunca çalıştı (1997: 383).

Helbig ve Buscha (2005: 604) “ohne dass” bağlacı ile kurulan yan cümlelerin, temel cümlede gerçekleşmesi beklenirken gerçekleşmeyen bir durumu tasvir ettiğini açıklar ve yan cümlelerin olumsuzluğuna vurgu yapar:

Eine Kundin betrat den Laden, ohne dass der Verkäufer sie bemerkte (= Der Verkäufer bemerkte sie nicht.)

Satıcı onu fark etmeksizin bir müşteri dükkâna girdi. (=Satıcı onu fark etmedi.)

Er half mir, ohne dass ich ihn darum gebeten hatte. (= Ich hatte ihn nicht darum gebeten.)

Ben ondan bunu rica etmeden, o bana yardım etti (Ben ondan bunu rica etmedim.)

Türkçedeki –mAdAn zarf-fiil ekinin olumsuzluk anlamıyla ön plana çıktığı gibi, eşdeğerliliği olan „ohne dass“ bağlacının da esas itibariyle olumsuz anlamlar ortaya koyduğu aşikârdır. Bunu yukarıda ifade ettiğimiz gibi “ohne dass” bağlacının yapısından da tespit edebilmekteyiz. Bu olumsuzluk, temel cümleyi olumsuzluk zarf-fiili göreviyle bütünleyen yan cümlede ortaya çıkar. Bizim yan cümle olarak değerlendirdiğimiz zarf-fiilli yapı cümlelerin bir ögesidir ve zarf göreviyle temel cümleyi bütünler. Eşdeğerliliği olan Almancadaki yapıyı incelediğimizde, orada da bu durumu tespit edebilmekteyiz. Nitekim Almancada “ohne dass” bağlacıyla kurulan yan cümle de bir cümle ögesi göreviyle işlev görür ve temel cümlelerin zarf tümleci olarak görev yapar. Her iki dilde de zarf tümleci olarak görev yapan bu yan cümleler olumsuzluk anlamıyla temel cümleyi tamamlayan yapılardır:

Ich bin, *ohne zu frühstücken*, aus dem Haus gegangen (Ersen ve Rasch, 2012: 249).

Kahvaltı etmeden evden çıktım.

Temporalität (zaman)

–mAdAn zarf fiil eki *önce/evvel* edatıyla birlikte kullanılarak birleşik zarf-fiil oluşturur. Bu durumda Almancada daha çok “bevor/ehe” (-mAdAn/-mAzdAn önce) bağlaçlarını karşılar. Türkçedeki –mAdAn zarf-fiil eki ve bunun Almancadaki eşdeğerliliği olan “ohne dass” bağlacı, her iki dilde de tarz/şekil, zaman, şart vb. bildirmesi yönüyle benzerlik arz etmektedir. Ancak birleşik zarf-fiil *-mAdAn/-mAzdAn önce/evvel* ayrı kategoride değerlendirilmemelidir. Zira bu şekliyle hiçbir tereddüte mahal bırakmaksızın zaman anlamını ortaya koymaktadır. Her ne kadar –mAdAn zarf-fiil ekinin bir zaman anlamı olsa da, bu ek *önce/evvel* edatı ile zaman anlamına kesinlik kazandırır. –mAdAn zarf-fiil eki *önce* edatı ile birlikte kullanıldığında bir birleşik zarf-fiil olarak –mAdAn’ın diğer anlamlarından (olumsuzluk, tarz/şekil, şart, vb.) tamamen sıyrılmış olarak zamanı ifade eder. Nitekim bunun Almancadaki eşdeğerliliği de “ohne dass” bağlacının dışında ve bir başka bağlaç grubunda yer alan “bevor/ehe” (-mAdAn önce) bağlacıdır:

Bevor er abreiste, besuchte er noch seinen Professor (Helbig ve Buscha, 2005: 602).

Yola çıkmadan önce hocası olan Profesörü ziyaret etti.

Sie bringt das Kind in den Kindergarten, bevor sie zur Arbeit geht (Helbig ve Buscha, 2005: 602).

İşe gitmeden önce çocuğu kreşe götürüyor.

Weitmann (2001: 179) -mAdAn/-mAzdAn zarf-fiil ekinin önce/evvel edatı ile birlikte ya da bu edat olmaksızın kullanılabileceğini ifade eder ve aşağıdaki örnekleri verir:

“Kahvesini içmeden işe gitti.

Ohne seinen Kaffee zu trinken ist er zur Arbeit gegangen.

Beni gördü, ama görmezden geldi.

Er hat mich gesehen, aber er tat so, als ob er mich nicht gesehen hätte.

Konuşmadan önce düşün!

Denke nach, bevor du sprichst!"

Rolffs (1996: 373) –mAdAn önce birleşik zarf-fiilini Almandaki “bevor/ehe” bağlaçlarının eşdeğerliliği olarak göstererek aşağıdaki cümleyi verir:

Wenn wir uns nicht beeilen, wird er die Sitzung schließen, *bevor/ehe* wir mit der Diskussion angefangen haben.

Eğer elimizi çabuk tutmazsak, biz tartışmaya başlamadan önce o, oturumu kapatacak (Rolffs, 1997: 373).

–mAdAn zarf-fiil ekinin ve Türkçedeki eşdeğerliliği olan “ohne dass” bağlacının hem açık hem de örtük olarak birçok anlam ve kullanımda olumsuzluk ortaya koyduğunu tespit edebilmekteyiz. Ancak zaman (Temporalität) anlamı söz konusu olduğunda, Türkçede temel cümle ve yan cümlenin her ikisinin de olumlu olduğu bir birleşik cümle yapısı, Almandaki ise “bevor” (-mAdAn önce) bağlacıyla kurulu olumlu bir yan cümle ve bağlı bulunduğu yine olumlu bir temel cümleden müteşekkil bir birleşik cümle yapısı mevcuttur. –mAdAn zarf-fiil ekinin olumsuzluk bildirmesi durumunda derin yapıda yan cümle mutlaka olumsuz bir cümledir. Bu ekin olumsuzluk bildirdiğini derin yapıda belirgin bir şekilde görebilmekteyiz:

Er klopft **nicht** an. Er kommt herein.

Kapıyı çalmadı. İçeri girdi.

Er kommt herein, ohne anzuklopfen.

Kapıyı çalmadan içeri girdi.

Ancak zaman anlamı söz konusu olduğunda derin yapıda cümlelerin her ikisinin de olumlu olduğunu görebilmekteyiz. Bu durum hem Türkçe hem de Almanca için geçerlidir:

Er machte die Fenster zu. Er verlieb das Haus.

Pencereleri kapattı. Evden çıktı.

Bevor er das Haus verlieb, machte er die Fenster zu.

Evden çıkmadan (önce) pencereleri kapattı.

Olumsuzluk söz konusu olduğunda, derin yapıda mevcut olan iki temel cümleden olumsuz olan yan cümleye dönüşerek temel cümlenin anlamını olumsuz anlamda bütünlük:

Sie hat das Haus verlassen. Sie hat ihre Tasche nicht mitgenommen.

Evden çıktı. Çantasını almadı.

Sie hat das Haus verlassen, ohne ihre Tasche mitzunehmen.

Çantasını almadan evden çıktı.

Konditionalität (şart/gereklilik)

–mAdAn zarf-fiil ekinin bir başka anlam özelliği de onun örtük olarak şart bildirmesidir. Bir eylemin yapılması, öncelik sonralık sırasına göre bir başka eyleme bağlanmaktadır. Örtük olarak bir şart anlamı ortaya çıkar. Zira sonra yapılacak eylem için önceki eylem şart koşulur. Bu cümlelerde zaman bağıntısının ön plana çıktığını görmekteyiz:

Sie können nicht ins Ausland reisen, ohne dass Sie Visum erhalten.

Vize almadan yurt dışına seyahat edemezsiniz.

Sie können nicht ins Ausland reisen, wenn Sie kein Visum erhalten.

Vize almazsanız yurt dışına seyahat edemezsiniz.

Sie müssen Visum erhalten, bevor Sie ins Ausland reisen.

Yurt dışına seyahat etmeden önce vize almanız gerekir.

Yukarıdaki cümlelerde hem bir gereklilik, hem bir şart, hem de öncelik sonralık ortaya koyan bir zaman bağıntısı vardır.

Helbig ve Buscha'ya (2005: 404) göre Almancada temel cümlede olumsuzluk ifade eden bir sözcük bulunuyorsa, yan cümle bu durumda bir şart cümlesi anlamı taşıyabilir. Yan cümlede, anlama bir etkisi olmayan seçimler bir olumsuzluk sözcüğü ortaya çıkar (bevor nicht = wenn nicht):

Er will den Arbeitsplatz nicht verlassen, bevor er (nicht) den Fehler an der Maschine gefunden hat.

Makinadaki arızayı bulmadan işyerini terk etmek istemiyor.

Die Promovendin möchte ihre Dissertation nicht abschließen, bevor sie (nicht) alle Probleme gelöst hat (Helbig ve Buscha, 2005: 404).

Doktora öğrencisi bütün problemleri çözmeden doktorasını tamamlamak istemiyor.

Helbig ve Buscha, (2005: 404) bazı cümlelerin zaman ve şart ifade eden çift anlamlı olabileceğini söyleyerek buna aşağıdaki örneği verirler:

Er bezahlt die Rechnung nicht, bevor er (nicht) Gehalt bekommen hat.

Maaş almadan hesabı ödemez.

Bu cümle hem zaman, hem de şart anlamı içerir. Yani bu cümleyi şart cümlesi olarak şu şekilde ifade edebilmek de mümkündür:

Er bezahlt die Rechnung nicht, wenn er nicht Gehalt bekommen hat.

Eğer maaş almazsa hesabı ödemez.

Konzessivität (olağan dışılık)

–mAdAn zarf –fiil eki ile kurulu yapılar Almancada örtük olarak “Konzessivsatz” (beklenmedik bir durum ortaya koyan cümle/olağan dışılık ifade eden cümle) olarak isimlendirilen cümle yapılarını da karşılar. Buscha (2005: 609) bu cümle yapısını beklenen bir neden sonuç ilişkisinin akim kalması (Konzessivität) olarak tanımlar ve yan cümlede bahsi geçen gerekçenin beklenen sonucu ortaya koymadığını ifade eder. Bunu, beklenmeyen bir durumun ortaya çıkması olarak da ifade edebiliriz. Almancada olağan dışılık ifade eden cümleler “Konzessivsätze” başlığı altında verilir ve genellikle “obwohl” bağlacıyla kurulan cümlelerdir:

Er hat gute Note bekommen, *obwohl* er nicht genug gearbeitet hat.

Yeterince çalışmadan (çalışmamasına rağmen) iyi not aldı.

Wie konnten Sie diese Kleider kaufen, *obwohl* Sie nicht genug Geld haben?

Yeterince paranız olmadan (olmamasına rağmen) bu kıyafetleri nasıl satın alabildiniz?

Obwohl er nicht eingeladen wurde, nahm er an der Versammlung teil.

Davet edilmeden (edilmemesine rağmen) toplantıya katıldı.

Er half mir, ohne dass ich ihn darum gebeten hatte.

Er half mir, *obwohl* ich ihn darum nicht gebeten hatte.

Ben ondan bunu rica etmeden (rica etmemiş olmama rağmen), o bana yardım etti

Tartışma ve sonuç

Birçok araştırmacı (Deny, 1921; Von Gabain, 1998; Korkmaz, 1969; Banguoğlu, 2011; Karahan, 1992; Ergin, 1995; Bayraktar, 2004; Gencan, 1978; Gülsevin, 2000; Aksan, 1998) –mAdAn zarf-fiil ekinin tarihi süreç içerisindeki morfolojik değişimi, hangi görevlerinin ve anlamlarının olduğu konusunda farklı tezler öne sürmüşler ancak görüş birliğine varamamışlardır. Bu zarf-fiil ekinin en eski şekillerinin Eski Türkçede gördüğümüz -matı/-meti, -madı,-/medi; -matın/-metin, -madın/-medin olduğu ve Türkiye Türkçesindeki -mAdAn ekinin de daha eski bir –madın/-medin ekinden çıkmış olduğu açıklanmıştır. Ekin esas itibarıyla olumsuzluk ve zaman ifadesi özellikleri üzerinde durulmuş, tür bakımından zaman zarf-fiilleri, işlev bakımından ise olumsuz zarf-fiiller türettiği; asıl fiile zaman bakımından öncelik kazandırdığı (Banguoğlu, 2011) üzerinde durulmuştur. Ancak bu ekin asli özelliklerinden olması gereken asıl fiildeki eylemin nasıl yapıldığı, bu eylemin tarz ve şeklini açıklayan özelliği üzerinde yeterince durulmamıştır. Nitekim mukayesesini yaptığımız Almancada bu ekin eşdeğerliliği olan “ohne dass” bağlacının asli görevi, temel cümledeki eylemin tarz ve şeklini belirleyen yan cümle olmasıdır. –mAdAn ekiyle paralel birçok özelliğe sahip olan bu bağlacın zaman (Temporalität), olumsuzluk (Negation), şart (Konditionalität) ve kabul (Konzessivität) gibi özelliklerinin

sonradan geldiğini görüyoruz. Yılmaz (2010: 37) –mAdAn zarf-fiil eki üzerine yaptığı ayrıntılı incelemesinde, bu ekin baskın işlevi olduğu söylenen “olumsuzluk” ve “zaman”ın aslında sınırlı işlevler olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla bu ekle kurulu yan cümlelerin temel cümleyi öncelikle tarz/şekil, olumsuzluk ve zaman gibi bakımlardan bütünlendiğini, ayrıca örtük olarak şart, gereklilik, olağan dışılık vb. anlamlar bakımından da bu görevi yerine getirdiğini söyleyebiliriz.

–mAdAn zarf-fiil ekinin tartışma konusu olan yapısı iki farklı şekilde açıklanmıştır. Bunlardan biri; -mAdAn’ın isim-fiil eki –mA ile ayrılma eki –dAn’ın birleşiminden oluşan isim-fiilden kurulu bir zarf-fiil olduğu, diğeri ise –mA olumsuzluk eki ile –dAn ayrılma ekinden oluştuğudur. Ancak kapsamlı bir inceleme sonucunda bu ekin farklı görev ve örtük anlamlarda kullanılabilirdiği, bu nedenle tanımlamaların hangi açıdan bakılırsa bakılsın eksik olduğu anlaşılmaktadır. –mAdAn zarf-fiil eki ile kurulu yan cümleler, temel cümledeki olayın oluşma şeklini (Modalität), olayın oluştuğu zamanı (Temporalität) ve olumsuzluğunu (Negation) ifade eder. Olayın oluşma zamanı (Temporalität) daha çok –mAdAn önce birleşik zarf-fiilinde ön plana çıkmaktadır. Ancak örtük (implizit) olarak olayın oluşma şartını (Konditionalität), olağan dışılığını (Konzessivität) vb. ifade eder. Dolayısıyla bu ekin tarihi süreç içerisindeki değişimini de dikkate alarak çok yönlü ve çok anlamlı olarak ele almamız gerekir. –mAdAn zarf-fiil ekinin anlamını olumsuzluk ve zaman anlamı ile sınırlandırmak isabetli olmaz. Nitekim Almanca ile karşılaştırmalı yaptığımız çalışmalarda, bu ekin Almancadaki eşdeğerliliği olan “ohne dass” bağlacının kullanım özelliklerini ve anlamlarını dikkate aldığımızda, bu bağlaçla kurulu yan cümlelerin, temel cümlelerin eyleminin yapılış tarzını ve şeklini tasvir etmesi anlamının ön plana çıktığını görüyoruz. Almancada “ohne dass” bağlacının anlam özelliklerine ve eşdeğer kullanımlarına baktığımızda şu sonuçlara varabilmekteyiz:

Almancada “ohne dass” bağlacı, tarz ve şekil bildiren cümleler “Modalsätze” (Duden, 1998; Helbig ve Busch, 2005; Zielinski, 1981; Jude, 1957) başlığı altında verilmekte ve “ohne dass” bağlacı ile kurulu yan cümle –mAdAn ve –mAkSIZIn zarf-fiil ekleriyle kurulu zarf-fiil yapılarını karşılamaktadır. Bu bağlaçla kurulan yan cümlelerin, temel cümledeki eylemin yapılış tarzını/şeklini tarif etmesi ve olumsuzluk anlamında ise beklenen ancak ortaya çıkmayan bir sonucu göstermesi olmak üzere iki özelliği ön plana çıkmaktadır. Burada dikkati çeken husus, “ohne dass” bağlacı ile kurulu yan cümlelerin birincil anlamının temel cümlelerin eylemini tarz ve şekil açısından bütünlemesidir. Ancak Türkçede –mAdAn zarf-fiil ekiyle kurulu yan cümlelerin diğer anlamlarının (zaman, şart, gereklilik, olağan dışılık vb.) Almancada nasıl karşılandığına baktığımızda, bunların Türkçedeki gibi örtük (implizit) olarak “ohne dass” bağlacıyla kurulu yan cümleyle verilebildiği gibi diğer bağlaçlarla kurulu yan cümlelerle de karşılanabildiği görülmektedir. Bunlar; zaman anlamı “bevor” bağlacı, gereklilik/şart anlamı “wenn” bağlacı; olağan dışılık anlamı “obwohl” bağlacı; süreklilik anlamı ise “rastlos, unaufhörlich, ständig, ununterbrochen, andauernd” gibi şekillerle karşılanmaktadır. Burada alternatif yan cümle şekillerinin Almancada daha fazla olduğunu söyleyebiliriz:

1. Tarz/Şekil (Modalität): Polis kork**madan** suçlunun üzerine gidiyordu.

*Der Polizist ging auf den Verbrecher zu, **ohne dass** er sich fürchtete.*

2. Olumsuzluk (Negation): Kahvaltı yap**madan** evden çıktı.

*Er verließ das Haus, **ohne dass** er frühstückte.*

3. Zaman (Temporalität): Trenden **inmeden** (önce) arkadaşımı aradı.
***Bevor** er aus dem Zug ausstieg, rief er seinen Freund an.*
4. Gereklilik/şart (Konditionalität): Maaşı **almadan** (eğer maaşı almazsa) hesabı ödemez.
***Wenn** er den Gehalt nicht bekommt, bezahlt er die Rechnung nicht.*
5. Olağan dışılık (Konzessivität): Bu kaza **istemeden**/istemediğim halde oldu.
*Dieser Unfall ereignete sich, **obwohl** ich ihn nicht wollte.*
6. Süreklilik (Kontinuität): Çanlar **durmadan** çalıyordu.
*Die Glocken läuteten **ununterbrochen**.*

Chomsky'nin üretici dönüşümsel dilbilgisi kuramı, derin yapı yüzey yapı ayrımına göre hem –mAdAn zarf-fiil eki, hem de “ohne dass” bağlacı ile kurulu yan cümlelerin derin yapısını tespit edebilmekteyiz. –mAdAn zarf-fiil ekiyle kurulu birleşik cümlelerin derin yapısı incelendiğinde, bunların birleşme şekillerinin ve hangi anlamlara geldiğinin daha iyi anlaşılabilirliği ortaya çıkmaktadır. Nitekim birleşik cümle yapısı arz eden bu yapıların derin yapısı incelendiğinde, anlam varyantlarının nasıl ortaya çıktığı bu araştırmada örneklerle verilmeye çalışılmıştır. Noam Chomsky'nin kuramı, bu bağlaçların zaman, olumsuzluk, tarz/şekil, şart gibi anlam ve özelliklerini tespit etmemize yardımcı olmakta ve bu husustaki tereddütleri ortadan kaldırmaktadır.

Örneğin “yaşlı adam bilet almadan otobüse bindi” cümlesinde, yapılması gerekirken yapılmayan bir eylem söz konusudur. Yani temel cümleyi bütünleyen yan cümle olumsuzluk arz etmektedir. Birleşik cümlelerin derin yapısına inerek bunu şu şekilde belirleyebilmekteyiz:

Yaşlı adam bilet **almadı**. Yaşlı adam otobüse bindi.

“Yatmadan süt içti”, “güneş doğmadan uyandı” gibi cümlelerde, –mAdAn'ın, –mA olumsuzluk eki ile –dAn hal ekinden oluştuğundan hareketle olumsuz bir anlam ifade ettiğini söyleyemeyiz. Bu durum verilen birleşik cümlelerin derin yapısında iki olumlu cümlelerin var olduğu gerçeğine aykırıdır:

Süt içti. Yattı.

Uyandı. Güneş doğmamıştı.

Bu kuram, –mAdAn zarf-fiil ekiyle kurulu yan cümlelerin derin yapısından hareketle yüzey yapıya çıkış şeklinin ve temel cümleyi hangi anlamlarla (olumluluk/olumsuzluk, zaman bağıntısı, eylemin şekli, vs.) bütünlediğinin, bu konuda oluşabilecek tereddütleri ortadan kaldıracak şekilde anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Türkçede bağlayıcı görevi olan –mAdAn zarf-fiil eki ile Almancadaki eşdeğerliliği olan “ohne dass” bağlacının ve bunlarla kurulu yan cümlelerin hangi ölçülerde paralellik arz ettiklerini ve farklılıklarını karşılaştırmalı bir sistem içerisinde ortaya koymaya çalıştık. Önemli ölçüde benzerlikler olduğunu tespit ettik. Bu karşılaştırmalı çalışmanın, özellikle Türkçedeki –mAdAn zarf-fiil ekinin,

bununla kurulu yapıların ve Almandaki eşdeğerliliklerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil*. Ankara : TDK.
- Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin Grameri*. Ankara : TDK.
- Bayraktar N. (2004). *Türkçede Fiilimsiler*. Ankara : TDK.
- Bilgegil, K. (2009). *Türkçe Dilbilgisi* (3. Baskı). Erzurum : Salkımsöğüt.
- Bozkurt, F. (2010). *Türkiye Türkçesi*. İstanbul : Kapı.
- Demir, T. (2006). *Türkçe Dilbilgisi* (2. Baskı). Ankara : Kurmay.
- Deny, J. (1921). *Türk Dil Bilgisi - Osmanlı Türkçesi* (Çev. Ali Ulvi Elöve). İstanbul : Kabcacı.
- Duden. (1998). *Schülerduden Grammatik*. Mannheim : Dudenverlag.
- Duden, Band 4 (1998). *Die Grammatik*. Mannheim : Herausgegeben von der Dudenredaktion.
- Eker, S. (2011). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara : Grafiker.
- Ergin, M. (1995). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul : Bayrak.
- Ersen-Rasch, M. I. (2012). *Türkische Grammatik*. Wiesbaden : Harrassowitz Verlag.
- Gabain, A. (1998). *Eski Türkçenin Grameri* (Çev. Mehmet Akalın). Ankara : TDK.
- Gencan, T. N. (1978). *Dilbilgisi*. İstanbul : Kanaat.
- Göğüş, B. (1968). Türkçede Cümlelerin Kuruluşu ve Temel Cümlecige Bağlanma Şekilleri. *TDAY-Belleten*, 16(), 89–142.
- Gülsevin, G. (1997). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara : TDK.
- Gülsevin, G. (2000). Türkiye Türkçesinde Birleşik Zarf-Fiiller. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 122–143.
- Helbig G. & Buscha, J. (2000). *Übungsgrammatik Deutsch*. Berlin : Langenscheidt.
- Helbig, G. & Buscha, J. (2005). *Deutsche Grammatik*. Berlin : Langenscheidt.
- Johanson, L. (1996). Kopyierte Satzjunktoren im Türkischen. *Sprachtypol. Univ. Forsch. (STUF)*, 49 (1), 39-49.
- Jude, W. K. (1957). *Deutsche Grammatik*. Braunschweig : Georg Westermann Verlag.
- Karahan, L. (1992). Görülen Geçmiş Zaman Eki –dı/di'nin Tarz ve Bağlama Fonksiyonuna Dair, Prof. Dr. Muharrem Ergin'e Armağan, *Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 28 (2), 335–341.
- Koç, N. (1998). *Yeni Dilbilgisi*. İstanbul : İnkılap.
- Korkmaz, Z. (1966). Türkiye Türkçesindeki -madan/-meden<-madın <-medin Zarf-Fiil (Gerundium) Ekinin Yapısı Üzerine. *Türkoloji Dergisi*, 2 (1), 259–269.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara : TDK.
- Moser-Weithmann, B. (2001). *Türkische Grammatik*. Hamburg : Helmut Buske Verlag.
- Özçelik, S. ve Erten, M. (2005). *Türkiye Türkçesi Dilbilgisi*. [yayl.y.], Diyarbakır.
- Rolffs, S. (1997). *Zum Vergleich syntaktischer Strukturen im Deutschen und im Türkischen mittels der Dependenz-Verb-Grammatik*. Frankfurt : Peter Lang GmbH.
- Sarı, M. (2014). *Nebensätze im Deutschen und ihre Äquivalente im Türkischen*. Amazon Distribution GmbH, Leipzig.

Savaşçı, Ö. (1998). *Zusammengesetzte Sätze des Türkischen unter Besonderer Berücksichtigung Ihrer Wiedergabe im Deutschen*. Huber Utz Verlag Wissenschaft, München.

Tuna, O. N. (1986). *Türk Dilbilgisi Fonetik ve Morfoloji Ders Notları*, Sakarya.

Yılmaz, E. (2010). *Türkiye Türkçesi Üzerine Araştırmalar*. Ankara : Pagem Akademi,.

Yüce, N. (1999). *Gerundien im Türkischen: Eine morphologische und syntaktische Untersuchung*, Simurg Yayınlar, İstanbul.

Zielinski, W. D. (1981). *ABC der deutschen Nebensätze*. Max Huber Verlag, München.

Kısaltmalar

-A: -a, -e

-AlI: -alı, -eli

-ArAk: -arak, -erek

-Ip: -ıp, -ip, -up, -üp

-IncA: -ınca, -ince, -unca, -ünce

-mAdAn: -madan, -meden

-mAksIzIn: -maksızın, -meksizin

-sIz: -sız, -siz, -suz, -süz

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

39. Abbasiler 1. dönemi (132-232 h.), (750-845 m.) bazı "deli ve vesveseci" şairleri

Mustafa KOÇ¹

APA: Koç, M. (2022). Abbasiler 1. dönemi (132-232 h.), (750-845 m.) bazı "deli ve vesveseci" şairleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 633-657. DOI: 10.29000/rumelide.1088403.

Öz

Şiir; toplumun yaşantısını yansıtmak kadar şairlerin içinde buldukları akıl, duygu, kültür durumlarını yansıtmak gibi önemli bir rol üstlenir. Şiir yoluyla şairlerin kişilikleri, sosyoekonomik durumları, iç dünyalarındaki çalkantıları, akli seviyeleri gibi birçok konuda bilgi elde etmek mümkündür. Abbasiler 1. Dönemindeki şairlere bakıldığında şairlerin bu dönem içerisindeki şiirlerinde şairlerle ilgili birçok bilgiye ulaşmak mümkündür. Şairlerle ilgili dikkat çekici taraflardan biri de gerek dönemin yaşantısının etkisi ile gerekse akıl durumlarına bağlı olarak hayal ile gerçek dünyaları arasında bir çıkmazın içerisine girmeleridir. Bu çıkmazda hikmetli sözler söyleseler de gerçekte karşılığı olmayan, akıllı yaşam tarzına uygun olmayan hareketlerde ve eylemlerde bulunmuşlardır. Şiirlerinde işledikleri geçinme, öfke, iç dünyalarını kendilerine verdiği baskıyı hafifletme gibi duygular bazen toplumun hissiyatına derman olurken bazen ahlaki sınırları çiğnemişler, örf ve adetlere aykırı davranmışlardır. Deli olarak nitelendirilen bu şairlerin bu ithama maruz kalmaları farklı sebeplere dayanmaktadır. Bu şairlerden kendilerini deli olarak tanımlayıp dilenen hatta çocuklar tarafından taşlananlar olduğu gibi sara hastalığına yakalandıkları için nöbet geçirdiklerinde akılları giden, yaptıkları davranışlarla deli olduklarına hükmedilen şairler vardır. Abbasi dönemi 1. asırda yaşamış ve meşhur olmuş gerek yazmış oldukları şiirlerden gerekse yaşantılarından dolayı deli olarak nitelendirilen şairler bunlarla sınırlı değildir. Bunun dışında topluma aldırmadan yine akli başında bir insanın söylemeyeceği mısraları dile getiren, toplumun kurallarına aykırı şairler; bazen ahlaki bozulmanın etkisi bazen de çıkarlarına uygun olmasından dolayı u kimliğe sığındıkları, bu doğrultuda şiirler yazdıkları görülmüştür. Bu şairlerin bir kısmında gerçek anlamda delilik olduğu da görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Arap dili ve belâğati, Arap şiiri, Arap şairler, deli şairler, Abbasi dönemi Arap şiiri

Abbasids 1st period (132-232 h.), (750-845 m.) some "crazy and delusional" poets

Abstract

Poetry; It plays an important role as reflecting the mental, emotional and cultural situations of the poets as well as reflecting the life of the society. It is possible to obtain information on many subjects such as poets' personalities, socioeconomic status, inner turmoil, and mental levels through poetry. When we look at the poets of the 1st period of the Abbasids, it is possible to reach a lot of information about the poets in the poems of the poets in this period. One of the remarkable aspects about the poets is that they come into a dead end between their imagination and their real worlds, depending

¹ Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Temel İslam Bilimleri, Arap Dili ve Belâğati (Malatya, Türkiye), mustafaalizer@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8858-5151 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.02.2022- kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1088403]

on the influence of the life of the period and their mental state. Even though they said wise words in this deadlock, they took actions and actions that did not correspond to the real life style. While the feelings of subsistence, anger, and relieving the pressure that their inner world puts on them in their poems sometimes cured the feelings of the society, they sometimes violated moral boundaries and acted against customs and traditions. The fact that these poets, who are described as crazy, are exposed to this accusation is based on different reasons. Among these poets, there are some poets who describe themselves as insane and beg and even stoned by children. The poets who lived in the 1st century of the Abbasid period and became famous are not limited to these poets who are described as crazy because of their poems and their lives. Apart from this, poets who are against the rules of society, voicing verses that a sane person would not say, regardless of society; It has been seen that sometimes they take refuge in this identity because of the effect of moral deterioration and sometimes it is suitable for their interests, and they write poems in this direction. It is also seen that some of these poets are truly insane.

Keywords: Arabic Language and Rhetoric, Arabic Poetry, Arab Poets, Mad Poets, Abbasid Period
Arabic Poetry

Giriş

Öncelikle şiir, kendi asrının durumunu ve gerçeklerini yansıtmaya bakımdan önemli bilgiler içerir. Şiir herhangi bir halkın değerlerini gerçek ve derin bir şekilde temsil eder. Şiir bize canlı hayatın somut resimleriyle dolu şeffaf görünümü sunar. İnsanlık tarihinde şiir bir milletin duygularını ifade etme aracı olmuş ve o milletin bulunduğu asrın gerek siyasal, gerek kültürel ve gerekse sosyal yanlarını ortaya çıkarmış onların yaşantıları hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlamıştır.

Her millet ve kavimde olduğu gibi Araplarda da şiir, edebiyat türleri içinde önemli bir yere sahiptir. Şiirin Arap Edebîyatında ortaya çıkışı eski asırlara dayanmaktadır. Dolayısıyla şiir Arap tarihi açısından canlı bir vesika hükmündedir. Arap şiiri sayesinde Arapların tarihi, kültürü, toplumsal yapısı da tüm sadeliği ve bozulmamış haliyle öğrenilebilir. Şiirin genelde toplum özelde Arap toplumunda bu derece önemli olması bize bu şiirleri yazan, okuyan veya herhangi bir şekilde aktaran kişileri önemli kılmıştır. Şüphesiz şair burada son derece önemli bir rol üstlenmiştir. Arap toplumunun dili olan bu şairler için düşünceler, savaşlar, kavgalar, kahramanlıklar, sevgiler ölümler, açlık vb. kısacası toplumu ilgilendiren her şey onlar için şiir konusu olabilirdi. Şairler kuvvetli zekâlarıyla bunları yoğunlaşmış şiir haline getirmiştir.

Arap toplumunda basit ve doğal bedevi kabileciliğin, aşiretçiliğin kanunları geçerliydi. Toplumun ileri gelenleri bu kuralları uygulamak için gereken mekanizmanın başında bulunuyordu. Herkes için geçerli olan bu kurallar doğal olarak toplumun bir parçası olan şairler için de geçerliydi. Aşiret kurallarına uyan, aşiretin örf ve adetlerine aykırı davranmayan şairler aşiret tarafından benimsenir ve kendilerine değer verilir. Ama örf ve adetlere, toplum ahlakına aykırı davrananlara belirlenmiş cezalar uygulanırdı. Bu cezalardan birisi "el-halk'tı." (Hefâcî, 1992, s. 38) El- halk aykırı davranan şaire sahip çıkmama hatta onu öldürmek demektir.

Zamanla Arap kabileleri gelişmiş, bazı yabancı kavim ve milletlere karışmıştır. Fetihlerle bu durum yeni bir ivme kazanmıştır. Emeviler ile devam eden bu süreç Abbasilerin ilk dönemine kadar devam etmiştir. Arap kabile toplumunda geçmişte var olan kurallar bir bir ortadan kalkmaya başlamıştır. Bu devrin belki de şair açısından en büyük özelliği ahlaki anlamda onu sınırlayan herhangi bir kuralın olmamasıdır.

Toplum düzeninde ahlak kurallarının olmayışı şairlerden bazılarının hayâ perdesini çıkartmaya, bütün ahlaki değerlerden uzaklaşmaya, abes davranışlara, edepsizliğe ve sapkınlığa kaymalarına neden olmuştur. Muhtemelen bu şairler kendilerini rahatsız eden, uygun olmayan bu düzen için delilik ve akıl bozulmasını bir çıkış olarak görmüşlerdir. Şiirin vezinlerine hâkim olup edebî sanatları başarılı bir şekilde kullanabilen bu şairler edebî açıdan başarılı olmalarına rağmen delilik duyguları hem hayatlarına hem şiirlerine yansımıştır.

Bu araştırmamızda bu şairlerden bazılarını ele alacağız. "Delilik ve Vesvese" sıfatını bu şairlerin şiirlerinde ve hayatlarında ortaya çıkarmaya çalışacağız.

1. Abbasiler 1. dönemi (132-232 h.), (750-845 m.)

Abbasilerde sosyal ve siyasi hayat:

Emeviler yıkıldıktan sonra Abbasilerin İslam halifeliğinin tahtına oturmasında Farsların büyük katkısı olduğundan Farslar, Abbasi devletinin siyasi ve idari yönetiminin her kademesine girmiş bu durumu kendi lehlerine kullanmışlardır. Halkla halifenin arasını açmışlar, özellikle de Arapların halife ile görüşmesini zorlaştırmışlardır. Acemler ise istedikleri gibi gelmişler, gitmişler sanki halifenin ehlindeymiş gibi hareket etmişlerdir. Arap şairi Ebu Nahile Ebu Cafer b. Mansur bu konudaki şikâyetini dile getiren bir şiir yazmıştır. (Zeydan, 2012, IV, 148)

من أي خلق الله حين يلقى

أكثر خلق الله من لا يدري

يا ويح بيت المال ماذا يلقى

وحلة تنشر ثم تطوى

لعبد عبد لمولى مولى

وطيلسان يشتري فيغلى

Böylelikle yöneticiler malın toplanması, çoğaltılması, hazinenin her yolla doldurulması gibi toplumu inciten tavırlar içine girmişlerdir. Eğlence hayatına dalıp içki, kadın, raks her türlü delilikte bulunmuşlardır. (Zeydan, 2012, IV, s 14) Saraylarda insanlar çoğalmış, servet artmış, cariyeler, köleler, zenginlik, sarhoşluk ve delilik almış başını gitmiştir. Halk saray için çalışmış, sefil bir hayata sarayın refahını sağlamak için katlanmıştır.

Buna bağlı olarak Abbasi toplumu iki tabakaya ayrılmıştır. Yöneticilerin bulunduğu tabaka üst tabakadır. Alt tabakada ise fakir halk bulunmaktadır.

Abbasi halifeleri yönetim işlerinde farklı milletlerdeki insanları devlet işlerinin idaresinde görevlendirmiş, görevlendirilen bu insanlar siyasi hürriyeti ve toplumsal saygıyı bozmuşlar hatta ortadan kaldırmışlardır. Arazilerin ve servetlerin dağıtılmasında iki katını yönetim ehline vermişlerdir. Halk ise darlık ve yokluk içinde bırakılmıştır.(Atvan, 1973, s. 35)

Abbasilerde edebî ve fikri hayat:

Abbasi 1. asırda fikrî ve aklî gelişme, edebî zenginleşme ve ilmî ilerleme büyük bir seviyeye ulaşmıştır. Bu devirde eski medeniyet ve kavimlerin kültür ve mirasları İslam'a girmeye başlamıştır. Bundan dolayı ilimde, kültürde ve daha birçok alanda yeni bir durum ortaya çıkmıştır. Bu yeni durum kültür ve medeniyetlerin Arap medeniyetiyle karşılaşması ve iç içe geçme süreci olarak görülebilir. Bu medeniyetlerden ilki Farsların kültür ve medeniyetidir. Farslar, Abbasi kültür ve medeniyetinin

dayanağını oluşturmuştur. Farslar kendi edebiyatlarını, medeniyetlerini ve kültürlerini Arap medeniyetine taşımışlardır. Bu nedenle Abbasilerde Fars kültür ve medeniyetleri daha çok yayılmıştır. Bunda Farsların devlet idaresinde bulunmalarının önemli bir payı vardır. Arap medeniyeti Yunan, Hint, Çin, Mısır, Afrika vb. medeniyetlerden de nasibini almıştır. Bunun dışında tıp, yıldız, felsefe, kimya vb. diğer ilimler de Abbasilerde görülmektedir.

Aynı zamanda halife ve vezirlerin meclisleri de çoğalmış âlimlerin karşılıklı olarak şiir söylediği farklı meclis ve toplantılara dönüşmüştür. Bu meclisler içlerinde farklı kültür ve milletten kişileri barındırmış, konular ve ilimler çeşitlenmiş, tartışmalar özelleşmiştir. Bu tür meclisler Abbasilerin alt tabakasında da bulunmaktadır. Camiler, kütüphaneler, hikmet evleri, ve varrâkîn dükkânları ilimden istifade etmek isteyenlere hizmet vermiştir. Bu asırda şairlerin ve edebiyatçıların çoğu sıradan insanlardandı. Beşşar b. Burd, Ebu Nuvâs, Ebu el Atahiye vb. örnek verilebilir. (Dayfi, 1966, s.107-108)

2. Delilik

Delilik hoş olmayan bir sıfat ve istenilmeyen bir durumdur. Daha sonra da değineceğimiz gibi kelimenin içerdiği anlamları ortaya koymak zordur. Allah dünyayı bir birini tamamlayan iki zıt unsura göre yaratmıştır. Geceyi gündüzle, hayatı ölümlle, soğuğu sıcakla, erkeği dişiyle, kuvveti zayıflıkla, kudreti acizlikle, gençliği yaşlılıkla, sağlığı hastalıkla anlaşılır kıldığı gibi deliliği de akıllı olmakla anlaşılır kılmıştır. Bundan dolayı delilik tanımını yapmadan önce aklın ve akıllı kişinin sıfatlarından bahsetmek daha doğru olacaktır.

Akıl; iyi- kötü, tam- eksik, hayırlı- şerli sıfatları, kendisinde var olan güçle ayırt edebilen, insanın güzel sıfatlarını davranışlarında ve sözünde olanıyla bildiren ilimdir.

Akıl kelimesinin çoğulu "ukûl" dur. Fiil olarak mazisi "akele", muzarisi "ye'kilu", mastarı ise 'aklen şeklindedir. Bağlamak, tutmak, anlamak anlamlarına gelir. "İlaç karnını tuttu." Yani ilaç karnını iyileştirdi. Bir şeyi anlamak anlamına gelir. Deve ön ayaklarını arkaya çekti anlamında ise "akelehu" kullanılır. (Fîrûzâbâdî, 2005, s. 1033)

Akıl; hicr, (Fecr, 5). nuha (Taha, 54) ahmaklığın zıttı ve aklın çoğulu olarak kullanılmıştır. Ayrıca akıllı adam işlerini toplayan, düzene koyandır. Bu görüş "Devenin ayaklarını topladığım zaman onu bağladım anlamındadır" örneğine dayandırılmaktadır. Yine akıllı olan nefsinin hapseden ve nefsinin hevasına bırakmayandır. Konuşması engellenen bir kişiye dili bağlandı denilir. Akıl, işleri doğru düzenlemedir. Akıl denilmesinin başka bir anlamı da akıl sahibinin kötü işlerine bulaşmasını engellemek demektir. (İbni Manzur, 1981, XI, 458)

Akıl için diğer bir tanımda insanın davranışlarında failin nefis olduğu aklın burada kesme görevi gören bıçak olduğu söylenmektedir. Yani nefsin isteklerini keser, sınırlar ve kötü fiilleri yapmasını engeller. (Cürçânî, ts, s. 107-108)

Farklı yönleriyle irdelenebilecek olan delilik kavramı, ister olumlu isterse olumsuz olsun, verili çemberin, normun, düzenin dışına çıkmayı temsil eder. (Aydın, 2014, s. 2) Kur'an, hadis, Arap şiirinde, toplumda, edebiyatta ve bu konuyla ilgili diğer ilimlerde birbirinden farklı anlamlar ihtiva ettiği görülmüştür. Burada bu kelimenin sözlükteki anlamının yanı sıra kullanıldığı diğer alanlarla ilgili yüklendiği anlamı açıklayacağız.

Sözlük anlamı olarak delilik ‘saklama, örtünme, kapanma’ anlamındadır. Arapça’da “جنونا يجن-جن” şeklinde kullanılır. Birisi bir şeyi gizlediği zaman “ecennehu” derler. Bu kelime “الاستتار” saklama anlamında da kullanılmıştı.

Arap dilinde “deli” kelimesine yakın veya delilikle aynı anlamda kullanılmış birçok isim bulunmaktadır.

Bunlardan biri “ahmak” kelimesidir. El-ahmak “حمق” kökünden gelmedir. “حماقة” bu kelimenin mastarıdır. Bu kelimenin delilik anlamında kullanımını aşağıdaki şiirde görmekteyiz.

وصيرَ النَّاسَ مَوْفًا صَوومَوْقًا

سبحانَ مَنْ أَنْزَلَ الْأَشْيَاءَ مِنْزَلَهَا

وجاهلٌ حمقٌ تلقاهُ مرزوقًا

فعاقلٌ فطنٌ أعيثَ مذاهبهُ

“Eşyaları yerli yerince yerine koyan, insanları akıllı ve deli yapan Allah, noksan sıfatlardan münezzehtir. Akıllı, zeki olmasına rağmen yorulan rızka erişmemiştir. Kendi yolunda yorulmuştur. Cahil ve ahmak olan ise rızka erişmiştir.”

Delilik anlamında kullanılan bir diğer isim “المعتوه” deli olarak doğan anlamındadır. Fiili عته dir. “معتوه” bunun ism-i failidir.

Delilik tanımlarından “الأخرق” iyi davranışta bulunmayan anlamındadır. “خرقاء والمرأة” davranışlarını doğru bir şekilde yerine getirmeyen, verilen vazifeyi istenildiği şekilde eda etmeyen dişi anlamındadır (en- Nîsâbûrî, 1987, s. 43). Ayetteki kullanımı şöyledir:

Bir de cinleri Allah’a birtakım ortaklar yaptılar. Oysa onları O yarattı. Bilgisizce Allah’a oğullar ve kızlar da uydurdular. O, onların niteledikleri şeylerden uzaktır, yücedir (Enam, 100). Bu ayette “لَهُ وَخَرَفُوا” kelimesinin uydurmak anlamını içerdiğini görmekteyiz. Mücahit bu konuda ‘yalanladılar’ anlamında kullanıldığını söyler. Ebu Ubeyde bu kelimenin ‘icat etmek, türetmek, uydurmak’ anlamında kullanıldığını söyler. (en- Nîsâbûrî, 1987, s. 43)

Delilik tariflerinden biri de “المائق” tir. “ماق” filinden gelir. İsmi “الموق” dir (en- Nîsâbûrî, 1987, s. 44). Şairin bu kelimeyi kullandığı şöyle bir şiiri vardır:

وَعُرَّةٌ مَرَّتَيْنِ فَعَالَ مَوْقٍ

وَعُرَّةٌ مَرَّةً مِنْ فَعَلٍ عَرٍ

“Bir defa insanın aldanması aldatanın işidir. Fakat iki defa aldanma delilik işidir.” (en- Nîsâbûrî, 1987, s. 44)

Deliliğin başka bir anlamı da “الممسوس” olarak verilmiştir. Cin’in çarptığı kişi anlamındadır. Ayette şu şekilde geçer: Faiz yiyenler, ancak şeytanın çarptığı kimsenin kalktığı gibi kalkarlar. (Bakara, 275)

“المخبيل”, “المختبل” kelimeleri de delilik anlamlarını içerir. Sözlükte karmaşık hale gelen, birbirinden ayrılması zor olan anlamında kullanılır. Bu kelime A’sâ’nın şiirinde deli anlamında kullanılmıştır. Şiir şöyledir:

غيري وعلق أخرى غيرها الرجل

غَلَقْتَهَا عَرْضاً وَغَلَقْتَ رَجُلًا

من قومها ميتٌ يهذي بها وهل

وغلقتَه فتاةٌ ما يحاولها

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

فاجتمع الحبُّ حباً كلّه خبلاً

وغلقتني أخرى ما تلامني

ناننِ ودانٍ ومخبولٍ ومختبلٍ

فكلنا مغرم بهذي بصاحبه

“*Tesadüfen ona âşık oldum, o da benden başka birine âşık olmuş. Âşık olduğu adamda başka birine âşık olmuş. Ona bir kız âşık olmuş. Deli gibi onu sayıklıyor. Hepimiz sevdalıyız uzak, yakın deli ve delirtilmiş halde herkes gönül arkadaşını arıyor.*” (en- Nîsâbü’rî, 1987, s. 44)

“المستهتر, المهوس” kelimesi de sözcüklerde delilik anlamında kullanılmıştır. Şair şöyle demiştir:

المستهتر العاشق وجد برحاء

في وزدنا للخلي وجداً وبعثنا

“*Sevgiliye tutku gönderdik, umursamayan bu deli aşkın yorgunluğunu artırdık.*” Nîsâbü’rî bunu deliliğin bir ismi olarak ele almıştır. (en- Nîsâbü’rî, 1987, s. 43-49). Bunun dışında “الموسوس” de delilik anlamında kullanılan kelimelerden biridir (en- Nîsâbü’rî, 1987, s. 43-49). Vesvese kelimesinin delilik anlamında kullanılan bir isim olması vesveseci şairlerin deli şairler olduğunu bize göstermektedir. Araştırmamızın üçüncü kısmında vesveseci şairleri ele alacağız. Ayrıca “delirmek” eylemi insan dışındaki varlıklara da isnat edilmiştir. Mesela filiz sertleştiğinde, büyüdüğünde ve hacmi arttığında filiz delirmiş denilir. Burada bazı ağaçların da delilikle sıfatlanmış olduğunu görmekteyiz. Örneğin hurma ağacının uzaması ve yayılması durumunda deli hurma denilmiştir. Yine hayvanların da bu sıfatla sıfatlandığını görmekteyiz. Deve hızlandığında deli deve demişlerdir (en- Nîsâbü’rî, 1987, s. 43-49).

Kur’an’da cünûn kelimesi birçok anlamda kullanılmıştır.”

“فلما جنَّ عليه الليل رأى كوكباً” *Üzerine gece karanlığı basınca, bir yıldız gördü.*” (Enam, 76).

“إلا إبليس كان من الجنّ” *İblis hariç, o cindendi*” (Kehf, 50).

“وَجَعَلُوا بَيْنَهُ وَبَيْنَ الْجَنَّةِ نَسَبًا” *Allah ile cinler arasında soy bağı kıldılar (uydurdular)*” (Saffat, 158). Burada bu kelime “uydurmak” anlamında kullanılmıştır.

“Cinnet” kelimesi ayette delilik anlamında şöyle geçer: “أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحِبِهِمْ مِنْ جِنَّةٍ” Peygamberde delilik olmadığını düşünmediler mi? (Araf, 184) Delilik anlamında kullanılan vesvese isminin Nas Suresinin 6. ayetinde kullanılmıştır.

Hadis- i şerifte de delilik veya cünûn kelimesi farklı anlamlarda kullanılmıştır. Bunlardan birinde “omuzların vurulması” anlamını taşımaktadır. Hz. Peygamber (sav) : Deli iki omzunu vuran, her iki tarafına bakan, iki tarafa sallanarak yürüyendir. (İbnî Manzûr, 2012, XIII, s. 96-97) demiştir. Peygamber efendimiz bir gün bir topluluğun bir insanın üzerine toplandığını görmüş ve ne olduğunu sormuş, onlar da deli bir kişinin üzerine toplandığını söylemişler. Bunun üzerine Hz. Peygamber bunun musâb olduğunu, asıl Allah’a isyan edenin deli olduğunu söyler.(Hashûsî, ts., s. 53) Burada musap kelimesi sözlük anlamı olarak tarif edilebilir. Çünkü Hz. Peygamber burada bir tür hastalığa yakalanmaktan söz eder. ‘Allah’a isyan edenin deli olması’ olarak tanımlamak doğrudan bu kelimenin terim alanına girer. Yine bazı kitaplara baktığımız zaman Peygamber (s.a.s): “Allah’ın en sevmediği kişi ahmak olandır, Allah’ın o kişiye yasaklamış olduğu en değerli şey akıldır.” demektedir. (Hashûsî, ts., s. 60) Böylelikle “ahmak” kelimesinin hadiste de delilik anlamında kullanıldığını görmekteyiz.

Şerî alanda cünûn kelimesine baktığımızda karşımıza “bir şeye dönmeyi durdurmak” anlamı çıkar. Ve onun üzerine daha önce var olan hükmün düşmesi demektir. (Hashûsî, ts., s. 64)

Şiirde “cünûn” kelimesinin farklı anlamlara geldiğini görmekteyiz.

“السنر” yani perde, kapatan anlamında kullanılmıştır. Bu konuda Cahiliye şairi Lebid şöyle der:

حتى إذا ألقَتْ بدأ في كافرٍ وَأَجَنَّ عَوْرَاتِ الثُّغُورِ ظَلَامُهَا

“Ta ki (güneş) elini çekip gidince kâfire(geceye) yerini bırakınca, gece yolun avretlerini karanlılığıyla sakladı” (Lebid, 1962, VIII, s. 316).

Bazı şairlerde ise “cünûn” muhatabına gelen şiddetli hüzmün, musibet unutkanlığı olarak tarif edilir. Ebu Abdullah el- Veddahi şöyle demiştir:

يا غافلاً عما تجنُّ ضلوعي أنسيت ويحك عبرتي ودموعي

“Ey gafil neden benim göğsümü ağrıtıyorsun sana veyl olsun üzüntümü ve gözyaşlarımı unuttun mu?” (en- Nisâbüri, 1987, s. 39)

Bazı şairlerde gençlik, çocukluk, şiddet, içki gibi durumları cünûn kelimesinin bir türü olarak açıklar. Şair bu konuda şöyle der:

ما العيش إلا في جنون الصبا فمن تولى فجنون المدام

“Yaşam ancak gençliğin deliliğinde olur, kimin ki gençliği giderse o içkinin deliliğine gider.” (Câhız, 1950, VI, s. 244))

Şairlerden bazıları “cünûn” kelimesini açlığın şiddeti olarak, yemek isteme arzusu olarak tarif etmişlerdir. Bununla ilgili şairin ev sahibini küçümseyici sözü bulunmaktadır.

يا ذاهباً في داره جانياً بغير معنى وبلا فائدة
قد جنّ أضيافك من جوهم فأقرى عليهم سورة المائدة

“Ey evinde anlamsız ve faydasız gidip gelen! Misafirin aşırı açlıktan delirdi onun üzerine Maide suresini oku. (Hashûsî, ts., s. 95)”

Bu şekilde “cünûn” ile ilgili terimler çeşitlenmiş ve kullanıldığı alana göre farklı anlamlar içermiştir.

Terim olarak ise deliliğin genel tanımının yapılması zordur. Burada araştırmamıza faydalı olacak bazı anlamlara değineceğiz. Deli genel olarak topluma aykırı davranandır. Bundan dolayı peygamberlere de mecnûn denilmiş, peygamberler toplumda sevilmeyen ve toplumdan kovulan kişiler olmuştur. Çünkü peygamberler geldikleri toplumun inançlarına, akidelerine, âdetlerine kısacası Allah (cc)’ın şeriatına aykırı tüm değerlerine ihtilaf etmişlerdir. Ayetlerde peygamberlere yönelik suçlamalar da mevcuttur. “Onlardan önce Nuh’un kavmi de yalanladı ve onlar kulumuzu yalanlayıp “bu bir delidir” dediler.(Kamer, 9) O ise kuvvetine güvenerek yüz çevirdi ve “Bu bir büyücü veya delidir” dedi. (Zariyat, 39) Yine başka bir ayette biz deli bir şair için ilahlarımızı bırakacak mıyız? (Saffat, 36) Bir diğer ayette; onlardan öncekiler de kendilerine gelen bütün peygamberler bir büyücüdür veya bir delidir, derlerdi. (Zariyat, 52) Ayetlerde de görüldüğü üzere Resullerin getirdiği mucizeleri ve bizzat Resulleri yalanlama ve delilikle suçlamanın nedeni onların âdetlerine ve inançlarına aykırı davrandıkları içindir (en-Neysabûri, 2010, s.

29-44). Dünya ehline güzel sıfatlardan bazı sıfatlar yakıştırıldığı gibi akıllı olanlarına da delilik yakıştırması yapılmıştır. Hatta akıllı olan kişide de delilik bulunmaktadır. Hz. Peygamber (sav): “Kim gençliğini mâsiyede harcamışsa onun asıl deli olduğunu buyurur.” Başka bir hadiste Resulullah (s.a.s): “Deli olan kişi Allah’a isyan üzere sabit olan kişidir.” Der. (en-Neysabûrî, 2010, s. 29-44).

Kelâmî bir terim olarak bu kelimenin anlamında hadislere ve Kur’an’a aykırı bir durum yoktur. Kelâm ehli delilik kelimesine yeni anlamlar yüklemiştir. Süfyan Sevri’nin bu konuyla ilgili sözü meşhurdur. Ona deli kimdir? diye sorulduğunda o da: “Kim ki doğrusunu yanlışından ayırmazsa o delidir” der. Ehli kelimadan başka bir kişiye kim mecnûn diye sorulmuş O da; “Kim ki dünyası iyi olduğu halde dini eksik olursa ve bunu umursamazsa o delidir.” der. Başka birisine kim delidir diye sorulmuş, o da şöyle demiştir: “Kim ki kendi ruhu için bir saat te’min etmeyip dünyasını yapmaya yönelirse o delidir.” Der. Bu anlamda Muhammed b. Sait b. Sehl et- Tâci (Tâhi) şöyle bir şiir söyler.

به مؤمنين فإنا لنوكمي	خلقنا لأمر فإن لم نكن
ولسنا نخاف فإنا لهلكي	وإن نحن كنا به مؤمنين

“Biz bir iş için yaratıldık eğer o işe inanmazsak biz deli olmuşuz.
Eğer biz ona inanıyorsak ve eğer korkmuyorsak biz helaktayız.”

Bunun gibi Abdullah b. Muhammed b. Aişe ondan rivayet edildiğine göre böyle bir söz söylemiştir:

فذلك مجنون وإن قيل عاقل	ومن كانت الدنيا هواه وهمه
-------------------------	---------------------------

“Kim ki dünya onun hevâsı ve derdi olursa ve delidir akıllı denilse de.”

Bu kullanımlarda da görülen deli kelimesi terim anlamı dünyaya bağlanma, ahireti için bir şey yapmamaktır. (en-Neysabûrî, 2010, s. 35-36)

Tasavvufi anlamda da delilik tanımları mevcuttur. Buradaki anlamlar deliliği İlahi zata bağlanmaları kapsamında ele alınmıştır. Tasavvufi anlamda nefislerini helal şeylerden haram bırakma bir yönüyle kendi nefisini mahrum bırakma anlamları çıkmaktadır. Mecânin Aşk-ı Arab-i kitabının yazarı Melih el-Hezeli şöyle der: “Kendim gibi ayrılığın sevgisinden delireni, benimle aynı sevgiyi hissetmeyen birine ulaşmadığına ağlayan birini görmedim.” (el- Hezelî, 1993, s. 9)

Burada açıktır ki din alanı delilerin sıfatlarını çeşitlendirerek ayırmıştır. Fakat sosyal alanda deliliğe uyan sıfatların bize bildirilmediğini yani mecnûnluğun sıfatlarını ölçebilecek kıstasların konulmadığını görmekteyiz. (Hashûsî, ts, s. 54)

Deliliğin türleriyle ilgili olarak ise İbn-i Ziya şöyle demiştir:

“Delilik bir seviyede değil delilik için dereceler vardır.” Başka bir şair şöyle der:

“Bir servete eriştiğinizde onunla sevindiniz ve onu harcadınız ve delilik için türler vardır.” Aşkta ve sevgide abartı da delilik kavramı kapsamında değerlendirilmiştir. Bazılarının düştükleri aşktan dolayı şeriatın koyduğu kurallardan uzaklaşıp şarkılar söylemesi ve alışılanın dışına çıkması, delilikle nitelendirilebilecek davranışlarda bulunması durumu da deliliğe işaret etmektedir. bu tür davranışlarda bulunanlara “deli” denilir. Zemahşerî: “Sevgi onun kalbini delirtti.” derken deliliği onu bozdu anlamında kullanmaktadır (el Hemedânî, ts. s. 21). Bu durumda insanda bu şekilde ortaya çıkan her şeyin aşktan

çıktığını, onun asıl kaynak ve tetikleyicinin aşk olduğunu görmekteyiz. Bu konuda Sokrates’e dayandırılan bir söze göre;

“Aşk deliliktir. Ve onun türleri mevcuttur.” Burada Sokrat aşk ve deliliğin birbiriyle uyumlu olduğunu, farklı gibi görünen bu iki şeyin aslında bir öge gibi düşünülmesi gerektiğini, bu iki şeyin bir anlamda toplandığını bize açıklar. Bu şekilde “aşk” deliliğin bir türü olur. Ve vesvesenin bir çeşidi olur. Özellikle İbn-i Cevzî vesvesenin deliliğin bir türüne benzediğini söyler. Hipokrat aşkın kalpte doğduğunu hırstan maddeleri içerdiğini söyler. Bu hırs her çoğaldığında kişinin heyecanı, ısrarı, endişenin şiddeti ve uyumama artar. Bu durumda kan hücreleri ölmeye başlar. Kan siyahlaşmaya başlar. Ve bununla safra kesesi de siyahlaşmaya başlar. Siyahlaşmanın çoğalmasıyla beraber düşünce bozukluğu, akılda eksiklik ve konuşmada bozukluk meydana gelir. Olmayanı talep etme, olmayanı dileme gibi durumlarla beraber artık deliliğe dönüşme eylemi gerçekleşir. Bu anlamda yazarlar ve âlimler aşk için seviyeler belirlemişlerdir. Bu aşk seviyelerine uyumlu olarak sıfatlar ve tanımlar belirlemişlerdir. Ve bunlardan birisi İbn-i Hazm’dır. Bedende hastalığın artması (aşk, aşırı sevgi) durumunda kalbin yarasının da büyüyeceğini, görmenin bozulup aklın tükeneyeceğini söyler. Aştan gözün kör olma durumunu ifade eder ki bu da şöyledir: Mudleh (aşktan çılgına dönmüş), kara sevdalı, tutku ile bağlanan, (mustehtir) umursamayan, zibidi, muheyran, (hayret eden), muteyyem (sevdalı) olur. Ayrıca teteyyumu da aşkın son hali olarak görürler. Bundan sonra zaten büyük hastalık veya delilik gelir. (Hashusî, ts, s. 109-114)

3. Deliliğin Edebîyatla İlişkisi

Delilik kavramını tanımlarken toplumun genel kabullerinin dışına çıkma, adetlere aykırı davranma olarak belirtmiştik. (Hashusî, ts: s. 10-11) Burada farklı edebiyatlar açısından incelediğimizde bu ilişki daha net bir şekilde ortaya çıkar. İslam edebiyatında delilikle bağı olan ilk eserlerden biri Leyla ve Mecnûn’dur. Mehmet Narlı bu durumu şu şekilde ifade eder:

“Bu hikâye, öncelikle, insanın doğal ve güçlü duygusu aşkın, Arap kültüründeki görünüşlerinden biridir. Âşık her zaman tutkuludur; aşk her zaman kendisine yönelmeyi zorunlu kılar. Bu yüzden de aşkın ve aşğın bir arada bulunmadığı her hayat biçimi, kültürel normlar yüzünden normal dışılığı, ötekiliği ve aykırılığı içinde taşır. Bu farklılık ve aykırılık hikâyelere, şiirlere geçerek dile dolayısıyla hafızalara yerleşir.”

Aşkın hallerinden biri de delirme halidir. Leyla ve Mecnûn hikâyelerinde bu işlenmiştir. Nitekim mecnûn elbiselerini yırtan, insanlar arasında barınmayıp çöllere düşen bir karakter olarak hem şiirde hem de hikâyede görülmüştür. Edebiyatta yer edinmiş aşk deliliği bazı âlimler tarafından dine aykırı görülmüştür. Bunlar bu tür deliliklerin ahlaka ve ahkâma aykırı olduğunu, mü ‘minin kalbindeki Allah inancını bozduğunu ileri sürmüşlerdir. (Narlı, 2013, s. 54-55)

Delilik tarihine göz attığımızda deliliğin edebiyatla ilişkisini daha net bir şekilde anlamaktayız. Aslında bir ilişkinin de ötesinde deliliğin edebiyatın merkezinde yer aldığını görürüz. Farslarda tiyatrodaki en sahi ve doğru karakteri canlandıran delilik karakteri, Avrupa edebiyatında da tiyatrodaki, hikâyede, söylevde, bilgin edebiyatında yer bulmuştur. Burada deliliğin Avrupa edebiyatına XV. yy. sonlarında musallat olduğunu görmekteyiz. (Foucault, 2006, s. 40-41) Yine delilik kavramının Türk edebiyatındaki hikâyelerde yer aldığı gibi Osmanlı şiirinde kullanıldığı hatta çeşitli delilik kavramlarının olduğu ve bunların şiirlerde kullanıldığı da bilinmektedir. (Narlı, 2013, s. 58-63)

Edebiyatın merkezinde yer alan “delilik” sıfatı, sanatçıya göre de sanatçı ile deli arasında açık ya da örtülü bir bağıntı bulunmaktadır. Bunu biraz daha ileriye götürürsek sanatçılıkla delilik arasında zorunlu bir ilişki mevcuttur diyebiliriz. Batı sanatında Platon’un sanatçıda bulduğu şey “Kutsal Delilik” düşüncesi aslında sanatçı ile delilik arasındaki ilişkiyi net bir şekilde açıklamıştır. Modern dünyada merkeze alınan sanatçıların delilikle ilişkilendirildiğini görmekteyiz. Sadece şair değil aynı zamanda ressam ve yazarları da bunların arsında sayabiliriz. (Narlı, 2013, s. 60)

Gerek İslam gerek Türk gerekse Avrupa edebiyatlarında deliliğin önemli bir yere sahip olduğunu görmekteyiz.

4. Abbasi 1. Asır deli şairler

Deliliğin genelde edebiyatta özelde şiirde yer aldığını gördük. Bu bölümde Abbasilerin 1. Asrında şiirde etkili olan delilik ve vesvese olgusunu ele alacağız.

Aslında insanlık tarihi, bir delilik tarihi olarak adlandırılabilir. (Echard Tolle, 2006, s. 9) Delilik olgusu bir tür zihin ve ruh hastalığı olarak kabul edilmektedir. Başlangıçta çeşitli batıl inançlar çevresinde açıklanmış olan delilik olgusu zaman içinde toplumdan dışlanma, alay konusu olma, hor görülme, hapsedilme gibi olumsuz yaklaşımlar geliştirmiştir. (Bozkurt, 2015, s. 1) Abbasi şiirlerinde delilik olgusu görülmektedir. Biz burada delilik olgusu görülen şairlerden bazılarını iki kısımda incelemeye çalışacağız. İlk kısımda deliliğin bir ismi kabul edilen vesveseci şairleri ve ikinci kısımda ise ruhsal nedenlerden dolayı şeriata ahkâmlarına ve toplum ahlakına aykırı davranan ve bu konuda şiir yazan gazel el fahiş şairlerini ele alacağız. Öncelikle bu asırda yaşamış deli şairlere genel olarak değinmemiz yararlı olacaktır.

Ebu'l- Kasım En-Neysabûrî kitabında bazı deli şairleri zikretmiştir.

Ebu Ata Said el-Mecnûn: Sadun lakabıyla ünlenen şair Basra doğumludur. Abbasi halifelerinden Mütevekkil döneminde yaşamıştır. Deli akıllı şairlerdendir. Şiirlerinden biri şöyledir:

وما قلت قولا جنت فيه بمنكر
ولا تدخلوا الحمام إلا بمنزر

أقول وفي قولي بلاغ وحكمة
ألا يا عباد الله خافوا إلهكم

“Ben diyorum, sözümde belagat ve hikmet vardır,
Kötü bir şey söylemedim,
Ey Allah’ın kulları ilahınızdan korkun,
Hamama peştamalsız girmeyin.”

Başka bir şiirinde şöyle der:

ويعمى عن العيب الذي هو فيه
ويبدو له العيب الذي بأخيه
وما يعرف السوءات غير سفيه

أرى كل إنسان يرى عيب غيره
وما خير من تخفى عليه عيوبه
وكيف أرى عيباً وعيبي ظاهر

“Her insanın başkasının ayıbını gördüğünü görüyorum. Kendi ayıbını görmekten kördür, başkasının ayıbını görüp kendi ayıbını örten insanda hayır yoktur. Benim ayıbım açık iken nasıl başkasındaki ayıbı göreyim,

Ancak sefih olanlar insanların avretlerine bakar” (en- Nisâbûrî, 1987, s. 114-206).

Ebu Vuheyb Behlûl bin Amr bin el- Muğîre el- Mecnûn: Kufeli olan şair deli şairlerden olup Harun Reşit döneminde yaşamıştır. Şiirlerinden biri şöyledir:

ولا تنام عن اللذات عينا	يا من تمتع بالدنيا وزينتها
تقول الله ماذا حين تلقاء ؟	شعلت نفسك فيما لست تدرکه

“Ey dünyaya ve onun ziyinetinden faydalanan,

Gözü lezzetlere doymayan,

Nefsini anlayamadığın işlerle meşgul ettin.

Allah’la karşılaştığında ona ne diyeceksin?”

Başka bir şiirinde şöyle der:

تنح عن خطبتها تسلم	يا خاطب الدنيا إلى نفسها
قريبة العرس من الماتم	إن التي تخطب غدارة

“Ey dünyayı kendi nefesine isteyen, istediğinden uzaklaş teslim ol. Gaddarı kendisine isteyen nişanlayan, düğün ile matemın birbirine yakındır.”

Annesi bir gün ona bana delilerin sayısını söyle demiş o da şu cevabı vermiştir:

“Sus, oğlun onlardan!” (en- Nisâbûrî, 1987, s. 114-206).

Ebu’l- Hasan Aliyyân el Mecnûn:

Kufeli olan şair deli şairlerden olup Harun Reşit döneminde yaşamıştır. Şiirlerinden biri şöyledir:

إذ لمولاهم أجاعوا البطونا	أفح الزاهدون والعابدون
فمضى ليلهم وهم ماجدون	أقرحوا الأعين العزيزة شوقاً
زعم الناس أن فيهم جنونا	خبرتهم مخافة الله حتى

“Züht ehli ve ibadet edenler kurtuldu, onlar Allah sevgisinden karınlarını aç bıraktılar, ağlamaktan gözleri yara oldu, onların geceleri secdeyle geçti, Allah korkusu onları öyle bir hayret ettirdi ki, insanlar onların deli olduğunu iddia ettiler.”

Ali’et- Tai’nin şairle ilgili şunu söylemiştir: “Aliyyân el Mecnûn’u gördüm, Çocuklar onun arkasından koşuyorlardı. Bir adam ona Ey deli dedi. Bunun üzerine o şu şekilde cevap verdi:

“Deli Allah’ı tanıdıktan sonra onu terk edendir!” (en- Nisâbûrî, 1987, s. 114-206).

Kudeys’i-l Matuh: Basralı olan şair Mütevekkil Döneminde yaşamıştır. Aklını yitirmiş vesveseci şairlerdendir. Abdullah ibn-i Kumîsi’den rivayet edildiğine göre ensardan bir adamın Kudeys’ şöyle dedi: “ Ey Kudeys! Sen sabahtan akşama kadar koşuyorsun akşamlarını bedeninin ağırlıyor mu? O da:

Akşam olduğunda, acıdan dolayı bir o yana bir bu yana dönüyorum. Adam şikâyet ettiğin şeyden bana bir şiir okuyabilir misin dediğinde,

“Ey gafilin oğlu seni cevapladım.” Adam “Ensar’ın efendilerinden olduğum halde bana küfür mü ediyorsun” dedi. Bunun üzerine Kudeys şöyle dedi: “Kavmin seni başka bir efendiye ulaşmaları için kendisine önder kıldı. Ashında sen efendi değilsin.” (*en- Nîsâbûrî*, 1987, s. 114-206).

Hayyân İbn-u Hantum: Basra ehli dendir. Akıllı deli şairlerdendir. Bir şiirinde şöyle demiştir:

وحطت على شوق القوم رواحله	فهام بحب الله في الفقر سانحاً
وخاف وعيد الله فالحق شاغله	نهاه النهى وارتاع للخوف باطنه
فأنتبت زرعاً لم تجف سنابله	فلما جرى في القلب ماء يقينه

“Allah’ın aşkıyla çöllerde bağırarak dolaşan, binekler dönüş özlemine indi, akl durdurdu, kalbi korkudan titredi, Allah’ın azabından korktu onu hak meşgul ediyor. Kalbinden su yürüdüğü zaman yani iman girdiği zaman, bir bitki yeşerdi ki asla kurumayacaktır” (*en- Nîsâbûrî*, 1987, s. 114-206).

Mus’âb el Muvesves: Bağdatlı olan şair vesveseci şairlerdendir. Şiirlerinden biri şöyledir:

ه يزداد في الحب إن هبت عزا	وذى نخوة قد براني هوا
وقد كان من قبل ذاك اشمأزا	فما زلت بالمكر حتى اطمأن
وكنت لأمثاله مستفرا	وأقبلت بالكأس أعتاله

“Gurur sahibinin hevâsı beni yordu, aziz olmak istediğimde sevgimi artırıyorum. Hala hile yapıyorum ki benden emin olsun, bundan önce benden nefret ediyordu. Onu içkiyle aldatıyorum, onun gibileri benden kaçıyordu” *İbnü Mu’tez*, ts., s. 385-386).

El Butayn: Humuslu olan şair Halife Harun Reşit döneminde yaşamıştır. Uzun boylu olduğu için görenler ondan korkardı. Uzun boylu olmasının yanında son derece çirkindi. İnsanlar onu şeytana benzetirdi. Bununla beraber fasıktı. Fasıklığını gizlemiyordu. Onun için “Allah’ın yaratıkları arasında en ahmağı” denilirdi. Fakat iyi bir edebiyatçıydı.

لم يأل في مرتقاه مرتفعا	الله قلب سما بحبكم
ولا سعى في سلوحين سعى	لم يضع الحب غير موضعه
وصار أمرى لأمره تبعاً	أحببت قلبي لما أحبكم

“Allaha yemin olsun sizin sevginizle yücelen bir kalp vardır. Bu yükselişinde sizden makam ve mevki istemiyor. Sevgiyi yerini koymadı kendi koşuşturmasında unutmaya çalışmadı. Kalbimi sizi sevdiğim zaman sevmeye başladım ve kalbime tabi oldum” (*İbnü Mu’tez*, ts., s. 247-251, 385).

Ebu Dulame Zend ibnu’l Cevni: Abbasi halifelerinden Mehdi döneminde yaşamıştır. Kufelidir. Akıllı delilerdendir. Kendi şiirinde yeni bir tarz ortaya koydu. Bu tarzı devam ettirdi. Şiirinde şaka yapma, küçük düşürme, ahmaklık gibi unsurlar belirgindir. Şiirlerinden bir tanesinde şöyle geçmektedir.

يا أم عبيده	أبلغني سيدتي بالله
—ه وإن كانت رشيدة	أنها أرشدها الله
—رج للحج وليده	وعدتني قبل ان تخ
ست بعشرين قصيده	فتأنيت وأرسل
ت لها أخرى جديدة	كلما أخلقن أخلف
د فراشي من قعيده	ليس في بيتي لتمهي
ساقها مثل القديده	غير عجفاء عجوز
ت طري في عصيده	وجهها أقبخ من حو
مثل عرسي بسعيده	ما حياة مع أنثى

“Ey Ubeyde’ nin annesi (cariye) hanıma bildir,
Allah onu olgunluğa eriştirdi, olgunluğu artırdı,
Hacca gitmeden önce bana bir cariye sözü verdi,
Ben yavaş davrandım yirmi kaside gönderdim.
Her sözünden döndüğünde kendisine yeni bir kaside gönderdim,
Benim evimde yatağı serecek kimse yok,
Zayıf, ayağı sakat olan annem dışında,
Yüzü ezilmiş yunus balığı etinden daha çirkindir,
Ben hayatımdaki bu kadınla mutlu değilim. Yani böyle kadınla bir hayat yok...”(Necar, 1997, s. 319-323).

Ebu'l- İcl: Abbasi halifelerinden Mütevekkil döneminde yaşamıştır. Şamlıdır. Eli şairlerden kabul edilir. Geçimini sağlamak için ahmak olmayı seçti. Şiirlerinden birinde şöyle demektedir.

وهي من عقلهم الذ وأخلى	عدلوني على حماقة جهلاً
ل لساروا إلى حماقتهم	لو لقوا ما لقيت من حرفة العق
يا أبا العجل مرحين وسهلاً	أذعن الناس لي جميعاً وقالوا
سيدا أتقى وأسا ورجلاً	فيها لاعدتها صرت فيهم

“Beni ahmaklığımdan dolayı bilmeyerek kınadılar,
Bu ahmaklık onların aklından daha tatlı ve daha lezzetli,
Eğer benim aklın bozulmasından karşılaştığımla karşılaşsalardı,

Topluca ahmaklığa giderlerdi, ahmak olurlardı,
 Bütün insanlar bana boyun eğerek dediler ki,
 Ey Ebu'l- İcli merhabalar ve hoş geldin,
 Ben ahmaklığı kaybetmedim ve onda yürüdüm,
 Ahmaklıkla topluma efendi oldum. Benden korkar oldular, her işini yapar oldum. Yani ben toplumun her şeyi oldum" (Neccar, 1997, s. 333).

İbn-u Cüdeyr: Bağdatlı şairlerdendir. Halife Vâsık döneminde yaşamıştır. Deli şairlerdendir. Onun şiirlerine baktığımızda bu durum mevcuttur.

حماقتي ليس تخفي	أنا المخبل صرفا
يزيدني الخبل حرفا	أنا الذي كل يوم
وشجوا الرأس نقفا	فعاجلوني بلطم

*"Ben zır deliyim ahmaklığımı saklamam,
 benim deliliğim ve bozulmam günden güne artıyor,
 Beni tokatlamak için acele edin ve başımı kırın"* (Neccar, 1997, s. 319-343).

Bu şairlerin dışında Ebu'l Muhaffef de deli şairlerdendir. Halife Me'mun Döneminde Bağdat'ta yaşamıştır. Ayrıca deli şairler arasında sayılan El Kenteci, Ebu'l İber, Ebu'd- Dik, Felit'il Mecnûn, Sehl b. Ebi Mlik el Huzai, Bekârî'l- Mecnûn, Ebu Hayye'n- Numeyri yine bu dönemin şairlerindedir. Bunların dışında da deli şairler bulunmaktadır. (Neccar, 1997, s. 49-390)

Burada ise vesveseci şairlerden Mani Müvesvis, Ca-i Ferân el- Müvesvis'in hayatı ve şiirleri; gazel el-fahiş türünde şiirler yazan şairlerden Beşşar b. Burd, Ebû Nuvâs el-Hasen b. Hâni' inceleyeceğiz.

Vesveseci şairlerden Mani el Müvesvis:

Adı Muhammed b. Kasım'dır. Künyesi Ebu el Hesên Mısırî'dir. Mısır 'dan geldiği söylenilir. Geçmiş ile ilgili net bir bilgi bulunmamaktadır. İsfahanı onun Mani (İbnû'l Manzûr, 1981, III, s. 538) lakabıyla meşhur olduğunu söyler. Bazıları Manni diyerek "nun" harfini şeddelendirir. Tam olarak bu lakabın niçin verildiği bilinmemesine rağmen Bağdat'ta iken bu lakabı aldığı söylenilir. Müvesvis lafzı ise sözlüklerde farklı anlamlara gelmektedir. Düzensiz konuşma, aklın hastalanması, dehşetlenmesi durumu gibi anlamlar taşır. Ayrıca ahlaksal bozulma, hayatını boş işlerde harcadıktan sonra pişmanlık hali gibi hallerin insanı vesveseye sürüklemesi olayı olarak açıklanmıştır (Mısırî, 1988, s. 11).

Bu şair Bağdat'a Sultan Mütevekkil zamanında gelmiştir. Bağdat'ta 254 h. vefat ettiği söylene de tam olarak ne zaman öldüğü bilinmemektedir. Bağdat'ta on seneye yakın yaşamıştır Muberrid'in el- Fazıl kitabında nakledilmiştir.

Şairin ailesi ve nasıl geçindiğiyle ilgili herhangi bir bilgi mevcut değildir. Muhammed b. Abdullah Tahir ona hayatı boyunca bir maaş bağlamıştır. Şiiri karşılığında herhangi bir şey almayan şair, hayatında daima az ile yetinmiş, kendisine hibe edilen az miktar maaş ile geçimini sağlamıştır. Mütevazı ve izzetli bir hayat sürdürmüştür. Emir Ebu Delef Uclî ona on bin dinar verilmesini emrettiği zaman bunu kabul etmemiş ve yarım dirhem Şam tatlısını almaya yeterli olduğunu söylemiştir (Mısırî, 1988, s. 13-14).

Bu dönemdeki sosyal yaşantıya baktığımız zaman kişi sosyal anlamda tam bir hürriyete sahiptir. Duygusal olarak eğilimlerin olduğu bir dönemde yaşayan şair için herhangi bir sevgili zikredilmemiştir. Bu dönemin diğer şairlerine baktığımız zaman da sevgililerin isimlerini zikretmedikleri görülmüştür (Mısrî, 1988, s. 16).

Şairin çalkantılı hayatı, vesveseci ve deli aklı şiirine yansımıştır. Şiirine baktığımız zaman delilik olgusu açık bir şekilde ortaya çıkmıştır.

Mani zeki, akıllı bir şairdi. Güzel davranışlarıyla ve inceliğiyle diğer insanlardan ayrılırdı. Bazı şiirleri sefih, ahlâka aykırı, utanmaz, küfür içermesine rağmen beraberinde olduğu kimselere karşı zarifti. Gerçek anlamda deli olmayan akıllı olan şairlerdendi. Ne söylediğini çok iyi bilirdi. Kendisini deliliğin bir türü olan “vesveseci” olarak tarif etmiş olan şairin şiirinde de bu olgu etkisini göstermiştir.

سَلِي عَانِدَاتِي فَأَبْصِرَنَّ كُرْبِي
فَبَنْ لَمْ يَقُولُوا مَاتَ أَوْ هُوَ مَيِّتٌ
فَبَنْ قَلْتُ قَدْ حَابَيْتَنِي فَاسْأَلِي النَّاسَ
فَزِيدِي إِذَا قَلْبِي جُنُونًا وَوَسْوَاسًا

“Arkadaşlarına sor ve benim musibetime bak eğer desen ki Mani beni sevdi insanlara sor. Eğer sana o öldü ve ölü demezlerse o zaman kalbimde delilik ve vesvese çoğalmıştır.” Bu şiirde delilik ve vesvese kavramları birlikte kullanan şair bir başka şiirinde şöyle der:

مِنَ الصَّبَاءِ صِبَاءٌ هُمُّهَا السَّخْبُ
أَقْدِي الصَّبَاءِ اللَّوَاتِي لَأَقْرُونَ لَهَا
تَرَعَى الْقُلُوبَ وَفِي قَلْبِي لَهَا عَشْبُ
وَحَلِيهَا الدَّرُّ وَالْيَاقُوتُ وَالذَّهَبُ
يَا حَسَنَ مَنْ سَرَقْتَ عَيْنِي وَمَا تَنْتَهَبُ
وَالْعَيْنُ تَسْرِقُ أَحْيَانًا وَتَنْتَهَبُ
فَتِلْكَ مِنْ حُسْنِ عَيْنِيهَا وَهَبْتُ لَهَا
قَلْبِي لَوْ قَبِلْتُ مَنْيَ الَّذِي أَهَبُ

“Ceylanlardan bir ceylandır derdi kolyedir (süs eşyası). Kalplerde otlanırlar ve benim kalbimde ot var, kendisinin boynuzları olmayana kendimi feda edeyim. Ve süsleri inci, yakut ve altındır. Bu güzelliğinden dolayı benim gözümü çaldı ve farkına varmadım. Ve göz bazen çalınır ve yağmalanır, güzel gözlerinden dolayı ona kalbimi hibe ederdim eğer benden bunu hibe olarak kabul etseydi” (Mısrî, 1988, s. 45).

Gökyüzüne doğru yakınarak sevgi ve tutkudan nasıl bir hâle geldiğini anlatmak ve şikâyetle bulunmak için şöyle demiştir:

بِكْفَيْكَ تَقْلِبُ الْقُلُوبِ وَإِنِّي
خَلَقْتُ وَجُوهًا كَالْمَصَابِيحِ فَتَنَةٌ
لَفِي تَرَحَّ مِمَّا أَلَاقِي فَمَا ذُنْبِي؟
وَقَلْتُ أَهْجُرُوهَا عَرَّ ذَلِكَ مِنْ حُطْبِ
وَإِنَّمَا زَجَرْتُ الْقَلْبَ عَنْ لَوْعَةِ الْحَبِّ
فَبِمَا أَبْخَتَ الصَّبَّ مَا قَدْ خَلَقْتُهُ

“Senin elinde kalpleri döndürmek ve ben her gün yaşadığım bir derdim var benim suçum ne? Bir yüz yarattın ki ışıklar gibi aklı baştan alıyor ve bundan uzaklaş dedin. Bu çok zordur. Sen yağmurun yağmasını serbest bıraktın neden kalbi aşırı sevginin acısını engelledin” (Mısrî, 1988, s. 45).

“İslam şeriatı ve toplum ahlakına aykırı olmasına rağmen Mani el- Muvesves’in erkeklere gazelleri de bulunmaktadır. Bu da delilik olgusunun şiirine yansıdığını göstermektedir.” Burada bu beyitlerden bazıları şu şekildedir.

وَطُولُ شَوْقِي إِلَيْهِ حِينَ أَدْكُرُهُ	دَنَّبِي إِلَيْهِ خُضُوعِي حِينَ أَبْصُرُهُ
إِلَّا وَمِنْ كَبِدِي يَقْتَصُّ مَخْجَرُهُ	وَمَا جَرَحْتُ بِطَرْفِ الْعَيْنِ مُهْجَتَهُ
وَأِنْ رَمَانِي بِذَنْبٍ لَيْسَ يَغْفِرُهُ	نَفْسِي عَلَى بُخْلِهِ تَفْدِيهِ مِنْ قَمَرٍ

"Benim suçum onu gördüğümde boyun eğiyorum, onu hatırladığımda özliyorum, göz ucuyla da olsa onu yaralamadım ama o çiğirimden kısas alıyor. O ayı versem dahi cimridir" (Mısrî, 1988, s. 60).

فحافاتِها بِيضٌ وَأوساطِها حمرٌ	لَهُ وَجَنَاتٌ فِي بِياضٍ وَحُمْرَةٍ
زجاجٌ أُجِيلَتْ فِي جَوَانِبِها الخُمُرُ	رِقَاقٌ يَجُولُ المَاءُ فِيها كَأَنَّها

"Onun beyaz ve kırmızı yanakları var kenarları beyaz ortası kırmızı, inceliğinde su dönüp dolaşiyor sanki bir camdır her iki tarafında içki var." (Mısrî, 1988, s. 59)

قَوْمٌ لَقِيلٌ: اقعدوا يالَ عباس	لَوْ كَانَ يُقَعْدُ فَوْقَ الشَّمْسِ مِنْ كَرَمٍ
إلى السَّماءِ فَأَنْتُمْ سَادَةُ النَّاسِ	ثُمَّ ارْتَقُوا فِي شُعَاعِ الشَّمْسِ كُلِّكُمْ

"Ey Abbas ehli size kavminizin cömertliğinden dolayı, güneşin üzerine oturmak size yakışıyor. Sonra güneşin ışınlarında semaya yükselin siz insanların efendilerisiniz" (Mısrî, 1988, s. 68).

Vesveseci şairlerden Caî Ferân Muvesvis hayatı ve şiiri:

Asıl adı Caî Ferân el- Muvesvis b. Ali b. Esfer b. Sırrî b. Abdurrahman el- Anbarî'dir. Bağdat'ta doğmuş, Semere'de ikamet etmiştir. Babası Horasan ordusuna mensup bir askerdir. Babası onun bazı cariyeleriyle beraber olduğunu görünce onu kovmuştur. (İbnü'l- Mu'tez, 2009, s. 382) Babasının ölümünden sonra onun mirasını almak istemesine rağmen mahkemeden istediğini almamıştır. Bundan dolayı kara talihine yenilmiş, vesveseye düşmüştür. (el- İsfehânî, 1994, XX, s. 188) Müvesvis, vesveseye kapılan olup kendisinde delilikten bir parça bulunan demektir.

Şair, Ebu Delef ve el- Mutevekkil ile aynı çağda yaşamış ve aralarında mizahi hikâyeler oluşmuştur. (Revdan, 2001, s. 108) Caî Ferân vesveseci kimliğe bürünmüş, karışık bir ruh hali olan bir kişiliğe dönüşmüştür. Onunla ilgili rivayetlerde şairin vesvese ile sıfatlanmasına rağmen her zaman bu hal üzere bulunmadığını göstermiştir. Şair vesveselerden uyandığı zaman aklı başına gelip normal bir insan gibi davranmıştır. Vesveseci durumu konuştuğu zaman kelimeleri birbirine karıştırmasına neden olmuşsa da şiir söylerken doğrudan, net ve pürüzsüz bir şekilde söyleyebilmiş bu açıdan Müvesvis, Ebu Hayyân'a benzetilmiştir. (en- Nisâbü'rî, 1987, s. 355)

Eski müellifler deli şairlerle ilgilenmiş, deli şairler olarak kitaplarında onları delil olarak göstermişlerdir. Bu şairlerin zenginliğe ulaşmak ve belaların üstesinden gelmek için delirdiklerini ve ahmaklaştıklarını söylemişlerdir. Bu konuda tasavvuf ehlinde böyle davrananları da ele almışlar, mala ve servete erişmek için bu yola başvuran âlimleri de zikretmişlerdir. Caî Ferân'ın bu konuda sırf mal ve servete nail olması için değil de gerçekten hasta olduğu ihtimali daha yüksektir. Bu ihtimali onun hakkındaki haberlerde doğrulamaktadır. Hasta olduğu dönemde tek başına evinde kalan şair gece boyunca durup dönmekte ve ona hayalet ruhlar musallat olmaktadır. (el- İsfehânî, 1994, XX, s. 190)

Caî Ferân'ın Corci Zidan, Ferruh, Şevki Dayf gibi modern dönem tarihçileri tarafından ihmal edildiğini görmekteyiz. Fakat Fuat Sezgin bu şairden bahsetmiş, araştırmacı Ali el- Hakan-i Şuara-i Bağdat kitabında bu şaire yer vermiştir. (Neccar, 1997, II, s. 358)

Bize ulaşan şiirlerine göre şair, şiirinde mizahi, delilik ve küçümseme metodunu benimsemiştir. Bu metot diğer deli şairlerde de görülür. Caî Ferân da rızkın peşinden koşup genel olarak günlük geçimlerini zar zor sağlayabilen şairler gibidir. Şiirinde basit kelimeler, kolay anlaşılabilen üslûb ve basit bir dil kullanan Caî Ferân bundan şiir veznini de çıkartabilmiş öyle ki nazirede kendi döneminin şairlerinden daha üstün duruma gelmiştir. Vesveseyi şiirinde çokça kullanması onu diğer şairlerden ayırmıştır. Özellikle döneminin bazı şairleri Caî Ferân’ı kışkırdığı için insanların ona müvesvis gözüyle bakmasına ve onu küçümsemelerine neden olmuşlardır. Dönemin geçerli olan ahlâkında mal, mülk, makam önemli bir yere sahip olduğundan bu Caî Ferân’ın şiirinde yer almıştır. Sonraki zamanlarda şiirini biraz daha açmış yalnızlık, mahrumiyet, gurbet gibi duyguları da işlemeye başlamıştır. Bununla kendisini küçümseyenlerle yüzleşen Caî Ferân onlara meydan okumuştur. Ayrıca gazelde sertlikten daha yumuşak bir gazel tabirini ortaya çıkarmıştır. Daha çok vicdan da derinleşme olarak adlandıracağımız bu durum Halit Kâtip ve Mani Muvesvis’te de görülür. (Neccar, 1997,II, s. 357)

Cahızı’n Beyan ve Tebyin’in de onun şiiriyle ilgili olarak şöyle bir hikâye geçer:

“Gördüm ki bir adam Ca-i Ferân El- muvesves’ e bir dirhem verip ondan Cim hakkında bir şiir söylemesini istedi. Bunun üzerine şunu söyledi:

كُلُّ هَمٍّ إِلَى فَرْجٍ	عَادَنِي الْهَمُّ فَأَعْتَلَجُ
سِيبِ وَبِالزَّاحِ تَنْفَرُجُ	سَلِّ عَنكَ الْهُمُومَ بِالْكَأِ

“Bana çalkalanan dert geldi, her dert sona erer, dertlerini içkiyle gider, sona erdir.” (Câhız, 1998, II, s. 227)

Ve şiirinden Ebu Tayyip Muhammed b. İshak el- Veşşa’dan bildirildiğine göre Abdullah b. Osman’ın babası Caî Ferân hakkında şöyle demiştir:

“Caî Ferân bir gün kayboldu ve sonra bize çıplak bir şekilde döndü şiir söylüyor ve çocuklar onun etrafında ona taş atarak onu küçümsüyordu. O da bize selâm verdi ve dedi ki: Ey Abdullah:”

بِمَجْنُونٍ عَلَى حَالٍ	رَأَيْتُ النَّاسَ يَدْعُونِي
وَفِرْعَوْنَ فِي الْإِقْبَالِ	وَلَوْ كُنْتُ كَقَارُونَ
جَمِيلًا حَسَنَ الْبَالِ	رَأُونِي حَسَنَ الْوَجْهِ
وَلَكِنْ هَيَّيَةَ الْمَالِ	وَمَا ذَاكَ عَلَى حَقِّ

“Bu halimle insanlar beni mecnûn diye çağırıyorlar, eğer makam olarak Karun ve Firavun gibi olsaydım, insanlar benim yüzümü, görünüşümü, aklımı güzel bulurlardı, görürlerdi, insanların bu muamelesi hak olan değil, bu asıl değil, bu; malın kuvveti” (en- Nîsâbûrî, 1987, s. 188). Abdullah b. Süleyman Kâtip babasından naklederek şöyle demiştir:

“Kendi evimin damından Caî Ferân evine bakıyordum. Caî Ferân evde yalnızdı. Ona hastalığı geldi. Gece boyunca evinde dönüyor ve şöyle diyordu:”

نَقَرَ عَنهُ لَذَّةُ النَّعَاسِ	طَافَ بِهِ طَيْفٌ مِنَ الْوَسْوَاسِ
وَلَا يَلِدُ عَشْرَةَ الْجَلَّاسِ	فَمَا يَرَى يَأْتَسُ بِالْأُنَّاسِ

فَهُوَ غَرِيبٌ بَيْنَ هَذِي النَّاسِ

"Vesveseden ona bir hayalet geldi onun uyku zevkini bozdu, insanlarla ülfet ettiği, insanlarla oturduğu görülmemiştir ve o bu insanlar arasında yabancıdır." (en- Nisâbü'ri, 1987, s. 110)

Yine Ebu Dele' in meclisinde otururken onunla beraber olanlar, onu küçümseyenler ve onu delilikle itham edenlere şöyle demiştir:

أَحْيَانًا يُوسْوَأَسِ	رَأَيْتُ النَّاسَ يَرْمُونِي
مَقَالَ النَّاسِ فِي النَّاسِ	وَمِنْ يَضْبِطُ يَأْصَاحِ
وَنَارِعُ صَفْوَةَ الْكَاسِ	فَدَعُ مَاقَالَهَ النَّاسُ
اد بَرِّ وَإِيْنَاسِ	فَتَى خُرَا صَحِيحِ الْوَدِ
بِأَمْثَالِي وَأَجْنَاسِي	وَإِنَّ الْخُلُقَ مَغْرُورٍ
أَتُونِي بَيْنَ جَلَّاسِي	وَلَوْ كُنْتُ أَخَا مَالٍ
عَلَى الْعَيْنَيْنِ وَالرَّاسِ	يُحْيُونِي وَيُحْبُونُ
رَأَى النَّاسَ الْفَلَّاسِي	وَيَدْعُونِي عَزِيزًا عَيْ

"Bazen insanların beni vesvese ile taşladıklarını gördüm, ey sahibim kim düzelterek insanların insanlar hakkındaki sözlerini? İnsanların söylediklerini bırak, içkiyi çoğalt, daha fazla iç, ben özgür bir gencim gerçek sevgi sahibiyim, iyilik ve ülfet sahibiyim, insanlar benim gibilerini aldatıyorlar, eğer ben mal sahibi olsaydım benimle oturmaya gelirlerdi. Beni selamlarlardı, severlerdi başımı ve gözlerimi öperlerdi. Ve beni şerefli biri olarak çağırurlardı, fakat iflas ettiğim için zelilim." (Revdan, 2001, s. 109-110) Bu şiiri söylerken bir grup insanlarla beraberdi daha sonra bazı ihtiyaçları gidermek için çıktı. Orada hazır bulunanlardan bazıları neden biz bu deliyle oturuyoruz o sarhoş olmadığı halde ona inanmıyoruz nasıl oluyor da sarhoşken ona inanalım dediler. Caî Ferân onların bu sözlerini duydu ve tamamen çıktı, çıkarken şöyle diyordu:

إِذْ تَغَيَّبُ قَلِيلًا	وَأَنْدَامِي أَكْلُونِي
أَرَى الْعَرَى جَمِيلًا	زَعَمُوا أَنِّي مَجْنُونٌ
رُ فِي النَّاسِ مَنِيًا	كَيْفَ لَا أَعْرَى وَمَا أَبْصُ
بِي فَخَلُّوا إِلَى السَّبِيلَا	إِنَّ يَكُنْ قَدْ سَاعَكُمْ قُرُ
كُمُ اللَّهُ طَوِيلًا	وَأَتَمُّوا يَوْمَكُمْ سَرَّ

"Benimle oturanlar az bir süre onlardan ayrılırsam beni yiyorlar. (hakkımda konuşuyorlar) Benim deli olduğumu iddia ediyorlar çıplaklığın güzel olduğunu düşünüyorum. Nasıl soyunmam ki insanlar hakkı görmüyorlar ki... Eğer onlarla olmam kötülük kabul ediliyorsa beni bıraksınlar, uzak dursunlar benden. Ve gününüzü tamamlayın Allah daima sizi mutlu kılsın." (Revdan, 2001, s. 109-110)

Gazeli fahişin deli şairlerinden Beşşâr b. Bürd hayatı ve şiiri

Asıl adı Ebû Muâz Beşşâr b. Bürd el-Ukaylî'dir. (ö. 167/783-84) Beşşâr b. Bürd b. Yercuh, Basra' da doğdu. Dedesi Yercuh Muhallâb tarafından savaş kölesi olarak alındığı için Beşşâr b. Bürd köle olarak doğmuştur. Beşşâr küçüklüğünden beri Basra dolaylarında şiir ve ilim halkalarına katılmış, Ben-i akil

aşiretinden fusha Arapçayı almıştır. On yaşına vardığında artık şiiri çok rahat söyleyebilmiştir. Şirine hicivle başlamış, şirinde en fazla hicve yer vermiştir. Başkalarını hicvettiğinden Beşşâr'ı babasına şikâyet etmişler babası bundan dolayı onu dövmüştür. Beşşâr babasına onlara şöyle de demiş: " Âmâ üzerine bir güçlük yoktur" (Nur 61.) Beşşâr'ı tekrar şikâyet etmeye başladıklarında babası onlara ayeti okumuş ve onlar; "Bürd'ün fıkhi Beşşâr'ın hicvinden daha kötüdür diyerek" oradan ayrılmışlardır. Beşşâr'ın Arapçaya olan tutkusu artmış, Beşşâr bundan dolayı çöllere yönelmiş, çölde bir müddet kalmış, dili anlamış, dilin ayrıntılarını kavramış ve çöl işlerinde ustalaşmıştır. (Dayf, 1966, s. 201-202) Beşşâr daha sonra Basra'ya dönmüş, Basra'da kelim, felsefe ve birbirinden farklı şiir halkalarına devam etmiştir. Medihteki ilk kasidesini Abdullah b. Ömer b. Abdulaziz' e yazmıştır. Vasil b. Ata ile aşırı bir bağlılığı bulunduğu için Vasil b. Ata onu hükümdarların yanında övmüştür. (el-Câhız, 1950, I, s. 24) Beşşâr zındık sıfatıyla meşhur olmuş, Beşşâr'ın bu sıfatı insanların yanında alenen ilan ettiği de rivayet edilmiştir. Onun hakkında "Beşşâr'ın ben görmediğime ve hissetmediğime inanmam" dediği bildirilmiştir. Ve ayrıca hesaba, tekrar dirilişe, cennet ve cehenneme de inanmadığı ve mutezileyle de kişinin kendi fiillerinin cebri veya ihtiyarı olması hususunda ihtilafa düşmüş ve bütün fiillerin cebri olduğunu iddia etmiştir. (el- İsfehânî, 1994, II, s. 22-23) Bu görüşlerinden dolayı Mutezilî olanlar insanları ondan uzaklaştırmış ve insanları onu öldürmeye çağırmışlardır. (el-Câhız, 1950, I, s. 16- Dayf, 1966, s. 131-132)

Bu anlattıklarımızdan Beşşâr b. Bürd'ün sıradan biri olmadığı açıktır. İnsanlar onun sert mizacını Fars asıllı olmasına bağlamışlardır. Farklı kültürlerden birçok farklılığı nakletmiş, naklettiği yoğun ve farklı bilgilerden dolayı inanç açısından şüpheye düşmüştür. Abbasilerin devrimi başarılı olduktan sonra ırkçı olmaya başlamış, bunu Araplardan nefret derecesine vardırmıştır. Çevresi kadınlarla, cariyelerle, şarkıcı kadınlarla dolu olan Beşşâr' ın şiirlerinde bu yaşamın izleri bulunmaktadır. (el- İsfehânî, 1994, III, s. 23-24)

Doğal olarak Beşşâr' ın kişiliği üzerindeki etkenleri tam olarak bilmeden onun nasıl bir ruh haline sahip olduğunu bilmeden onu delilik sıfatını vermek güçtür. Beşşâr' ın kişiliğinin oluşumunda maddi, manevi, bedensel ve ahlaksal birçok etken etkili olmuştur. Beşşâr'ın hayatını konu alan kitaplara veya onunla ilgili rivayetlere bakıldığında onun bir akıllıdan beklenmeyecek davranışlarda bulunduğunu görmekteyiz. Aslında Beşşâr'ı zındıklıkla suçlamak bulunduğu dönemi içerisinde cezalandırmak için bir bahanedir. Şairle ilgili başka bir gerçekte aslında Beşşâr hiciv ettiği için öldürülmüştür. Kendi ölümünü göze alıp hicvetmek normal bir insanın yapabileceği bir durum değildir.

İsfehânî Beşşâr için şöyle demektedir:

"Beşşâr iri, boylu poslu, yüzü büyüktü. Çiçek hastalığını geçirdiği için yüzü çopurdu. Kırmızı bir et parçası pörtlek, çıkık gözlerini kapatıyordu. İnsanların en çirkiniydi. Şiir söylemeye başlayacağı zaman alkış çalar boğazını temizler sonra sağına soluna tükürür. Daha sonra mükemmel şiir okurdu." (el- İsfehânî, 1994, III, s. 135-165)

Beşşâr'ın, normal bir şair ile kıyasladığımızda şiir okumadan önce sağına ve soluna tükürmesi doğal bir durum olarak kabul edilmeyeceği açıktır.

Sosyal açıdan bakılırsa geçim darlığı, fakirlik ve ailesinin sefil yaşamı, iki kardeşinin Bısr' in kötürüm Beşir' in kolu kesik olması Beşşâr' ın şahsiyetini etkilemiştir. Beşşâr' çabuk kızan bir yapısı bulunmaktadır. İnsanlardan uzak durmuş kimseye güvenmemiştir. Allah'ım insanlardan ve nefsimden

uzak oldum beni onlardan kurtar dermiştir. Yine yaşamındaki sosyal ve maddi zorluklar onu gözlerinin olmamasına hamd edecek duruma getirmiştir. Bu konuda şöyle demiştir:

“Gözlerimi alana hamd ederim ki en nefret vereni görmüyorum. İki gözümden kör oldum ve zekâ köredir. İlginç fikirleri ilmin merkezi kıldım. Gözlerin nuru kalbe gitti ve kalp insanların yapamayacağını yapmaya başladı.” (el- İsfehânî, 1994, III, s. 135-165) Burada Beşşâr’ ın kendi körlüğüyle, en büyük nimetlerden olan görme nimetini kaybetmesiyle övündüğü görülmektedir. Bedende herhangi bir eksikliği bulunanlar Allah’ın kaza ve kaderine razı olurlar; fakat onlarda bir kırıklık ve eksik olma duygusu vardır. Beşşâr’ da körlük duygusunun toplumdaki etkilerini görmezden gelen bir durum mevcuttur. Aynı zamanda büyüklenmeyi ve aşağılık kompleksini bastırma yöntemi olarak kullanmıştır.

Hayata ve insanlara saldıran, kötü zanlı ve her şeyden şüphe eden Beşşâr, özellikle de toplumun bu asırdaki kendi durumuna bakışına şüpheyle yaklaşmıştır. Bu da onun çirkin ve fahiş denilebilecek hiciv ve gazale gitmesine neden olmuştur. Bir defasında neden çok hicvediyorsun diye sorulunca şöyle yanıt vermiştir:

“Ben şair için çirkin hicvi iyi övgüden daha iyi buldum. Şairlerden kim kötü zamanda fakir olmak isterse övgüyü seçsin. Aksi takdirde hicve yönelmeli ki isteğini alsın.” (Yasin, 2013, s. 151-164)

Şiirlerinden bir beyitte şöyle der:

يَكُونُ جَوِّي بَيْنَ الْجَوَانِحِ أَوْ خَبَلًا لَقَدْ كَادَ مَا أَخْفَى مِنَ الْوَجْدِ وَالْهَوَى

“Neredeyse sevginin kuvvetinden aşktan sakladığım, göğsümde hüznün, hastalık, delilik olacaktı.” (el- İsfehânî, 1994, II, s. 60)

Rivayet edilir ki Halife Mehdi kendi cariyelerinin odalarından bir odaya girince bir cariyesinin yıkanmakta olduğunu görür, cariye Halifeyi görünce hemen eliyle avretini örter. Bu ani durum halifeyi sarsar ve tahrik eder. Şairlerden kim kapıda diye sorar. Beşşâr b. Bürd kapıda olduğu kendisine bildirilince Halife içeriye girmesini emreder. Odaya girdiğinde Halife ondan “Gözüm helâkîma baktı.” cümlesini özetlemesini ister. Beşşâr bu cümleyi bir şiirle özetler:

نَظَرْتُ عَيْنِي لِحَبِي نَظَرْتُ وَافِقَ شَيْئِي
سَتَرْتُ لِمَا رَأَيْتِي دُونَهُ بِالرَّاحَتَيْنِ
فَضَلْتُ مِنْهُ فَضُولَ تَحْتَ طَيِّ الْعَنْتَيْنِ

“Gözüm helakime baktı çirkinliğe uyan bir bakış,
beni görünce iki eliyle avretini kapattı,
bütün yerler içinde kapatmak için avreti seçti.”

Halife bu şiir üzerine Allah seni kahretsin sen üçüncümüz müydün? Sonra şöyle dedi:

لِلْهَوَى فِي زُفْرَتَيْنِ تَمَنَيْتُ وَقَلْبِي
سَاعَةً أَوْ سَاعَتَيْنِ إِنِّي كُنْتُ عَلَيْهِ

“Kalbimin isteğiyle ve nefes nefese onunla bir saat veya iki saat olmayı temenni ettim.” (el- İsfehâni, 1994, II, s. 62)

Gazel-i fahiş ile ilgili başka bir konuda Yahya b. Ali b. Yahya babasından ve o da Afiye b. Şubeyb’ten naklettiğine göre şöyle demiştir:

“Beşşar’ın akşamları oturduğu bir meclisi bulunmaktaydı. Bu mekâna “burdân” denilmektedir. Gölgecilikte denilebilir.” Bu meclise kadınlarında şiiri duymak için devam ettiği söylenmiştir. Beşşar’ın kadınlardan birisine âşık olmuş, kölesine sevgisinden bu kadına haber etmesini istemiştir. Adam kadını evine kadar takip etmiş, kadına Beşşar’ın isteğini haber vermiştir. Kadın bu talebi geri çevirmesine rağmen Beşşar devamlı oraya gitmeye başlamıştır. Kadın bu durumdan sıkılmış, kızmış ve kocasına şikâyet etmiştir. Kocasına ona bir hile düşünmüş, eşinden Beşşar’ı ve adamını eve dâvet etmesini istemiştir. Kadın bunları davet etmiş, Beşşar kendisini çağırılmaya gelen kadınla beraber gelmiştir. Beşşar kadının eşininin içerde olduğundan haberi olmadığı için kadınla konuşmaya başlamıştır. Ona, babam sana fedâ olsun adın ne diye sorduğunda Umame demiş kadın. Bunun üzerine Beşşar şöyle demiş:

وَأَنَا لَأَتْرَاكَ تَلْمُسَيْنَا أُمَامَةَ قَدْ وَصَفْتَ لَنَا بِحُسْنِ

“Ey Umame seni güzel diye vasfettiler seni görmüyoruz ki dokunalım.”

Burada kadın onun elini aldı ve erkeğinin avreti üzerine koydu korkarak sıçradı ve şöyle dedi:

طَلَبْتُ غَنِيمَةً فَوَضَعْتُ كَفِّي عَلَى إِبْرٍ أَشَدُّ مِنَ الْحَدِيدِ
فَخِيرَ مِنْكَ مَنْ لَأَخِيرَ فِيهِ وَخَيْرٌ مِنْ زِيَارَتِكُمْ فَعُودِي

“Ganimet talebiyle demirden daha güçlü erkek aletine avuçlarımı koydum, kendisinde hayır bulunmayan dahi senden daha hayırlıdır. Sizi ziyaret etmenin en hayırlısı ziyaret etmemektir.” (el-İsfehâni, 1994, II, s. 63)

Beşşar yalnız deli, aşağılayıcı değil aynı zamanda melazatlara cesâret etmeye, ve insanlar saygısız olamaya ve değerlere bağlı kalmamaya dâvet ediyordu. Ve bu konuda şöyle diyor:

لَا تَلْتَقِي وَسَبِيلُ الْمُلتَقَى نَهْجٌ لَأَخِيرَ فِي الْعَيْشِ إِنْ كُنَّا كَذَّ أَبَدًا
مَا فِي التَّلَاقِي وَلَا فِي قَبْلَةِ حَرْجٍ قَالُوا: حَرَامٌ تَلَاقِينَا فَقُلْتَ لَهُمْ
وَفَارَ بِالطَّيِّبَاتِ الْفَاتِكِ اللَّهْجِ مَنْ رَاقِبَ النَّاسَ لَمْ يَظْفَرْ بِحَاجَتِهِ

“Eğer böyle karşılaşmıyorsak hayatta hayır yoktur karşılaşmanın yolu açıktır dediler ki: karşılaşmamız haramdır, onlara dedim ki karşılaşmada ve öpmede utandıracak bir şey yok, kim ki insanları gözetlemişse gayesine ulaşmamıştır, utanmayan iyiliklerle kazanır.” (Şekâ, 1979, s. 131)

Ve yine Beşşar şiirinde hür kadınlara dil uzatır. Onların dahi kendi iffetlerine sahip çıkamayacağını söyler. Böyle bir şeye kudretlerinin yetmeyeceğini söyler. Ayrıca O insanları fuhuşa davet etmektedir.

Ve şöyle der:

قَاسِ الْهَمُومَ تَتَلُّ بِهَا نُجْحًا وَاللَّيْلُ إِنْ وَرَاءَهُ صَبْحًا
لَا يُؤَيِّسُنَّكَ مِنْ مَحْبَاةٍ قَوْلٌ تُغْلِظُهُ | وَإِنْ جَرَحَا

وَالصَّعْبُ يُمَكِّنُ بَعْدَمَا جَمَحَا

عَسْرُ النِّسَاءِ إِلَى مَيَاسِرَةٍ

"Derdinle yüzleş bununla başarıya ulaşırsın, geceden sonra gündüz var, kendisini kapatan (hür) bir kadından seni yaralayıcı bir söz gelirse dahi kızma, kadının zorluğu kolaylığa dönüşür, imtinadan sonra zor kolay olur."

Bu şiirde ümitsizliğe kapılmayın eğer siz zorluklarla yüzleşerseniz bunlar kolay olur. Kadınlar kaçınınsalar da sizden daha sonra size karşı yumuşar. Anlamında kullanılmıştır." (Şekâ, 1979, s. 131).

Gazeli fahişin deli şairlerinden Ebû Nüvâs hayatı ve şiiri

Adı Abdulhasen b. Hâni' b. Abdilevvel b. Sabah'tır. Ebû Nüvâs olarak çağrılırdı. Aslı Farstır. Fakat onu küçümsememeleri için fars asıllı olduğunu saklamış ve Basralı olduğunu söylemiştir. Ebû Nüvâs'ın İran'da Kure Hoğistan da doğduğunu daha sonra annesiyle beraber Basra'ya geldiği söylenir. (Hafeci, 2004, s. 139-141) Babasının ölümünden sonra 6 yaşındayken annesi onu yetiştirmiş, Kur'an'ı ezberlemiş, şiirden de gücü yettiği kadar ezberlemiştir. Ve bu da onda şiir yeteneğinin doğmasına yol açmıştır. Daha sonra ki dönemde dil ve eski şiir ilimlerini öğrenmek için medreselere devam eden Ebû Nüvâs aynı zamanda çalışmıştır. Akşamları da Arap tarihi kıssaları hakkında bilgi öğrenmiş ve dildeki yabancı kelimeleri, az bilinen şiirleri öğrenmiştir. Deli şairler arasında sayılan Kûfeli Vâlibe b. Hubâb ile tanışarak ondan şiir sanatıyla ilgili temel bilgileri öğrenmiş, birlikte Basra'dan ayrılmışlardır. Bu esnada içki içmeye, günah işlemeye başlayan Ebû Nüvâs aklı başına gelince tekrar Basra'ya dönmüştür. Bu arada Kûfe'de meşhur şair Halef el-Ahmer ile tanışarak ondan istifade etmiş, 1000 adet urcûze ve kasideyi ezberlemek şartıyla ondan icazet almıştır. Halef el-Ahmer'in tavsiyesiyle fasih Arapçayı kaynağından öğrenmek üzere çöle gidip bir süre bedevîler arasında kaldığı rivayet edilmiştir. Halife Reşit döneminde Bağdat'ta 198 h. vefat etmiştir. (Dayf, 1966, s. 222-223)

Burada konumuzla ilgili bâzı şiirleri ele alacağız.

وَأِنَّمَا يَصْرَعُ الْمَجْنُونُ فِي الْحَيْنِ

الْحَبُّ لَيْسَ يُفِيقُ الدَّهْرَ صَاحِبَهُ

Sevgi sâhibini hayat boyunca uyandırmaz ancak anında deliyi öldürür. (el Hesên, 2003, V, s. 267) Sevgiyi yaşayan hayatı boyunca sevgisi onun bu sevgiden uyanmasını engeller uyanmaz bundan dolayı sevgiye dalar, onun esiri olur. Böylelikle sevgi sâhibini mecnûn eder. Sevginin kuvvetine tutulan, kendisini sevginin kollarından kurtarmıyorsa o artık ölmüştür.

Bir başka şiirinde;

İnce yüze tam iyi olan de ki;

"Kim için dua ediyor yolun acı iyiliği,

Kim yürüşünde acaleci asil at gibi,

Neden kölene kızdın o ki şefkatli itaat edendir,

Ey beni bu sevgide kısıkananlar beni kınamayın,

Kokusu güzel aromalı içki, asil misk gibi

O ki sorumsuz kişiyi iyi yaptı, nefsinin fuskla sardı,

İnsanları ortaya çıkardı kendisine gelen darlıkla,

Ve insanlara meşhur görünmeye başlandı saç kesilmiş kafa gibi..."(el Hesên, 2003, V, s. 39)

Delilik vasfını barındıran şiirlerinden biri şu şekildedir:

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

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

وطيب عَصَ الخُدودِ بالقَبْلِ
حَلَّ سِراوَيْلَ مُطَرِّقِ حَجَلِ
بيض غُلامِ مرجِجِ الكَفَلِ
مَلْبِيئاً رَاكِباً على جَمَلِ
يَمِيلُ أَرْدافَهُ من الثَّقَلِ

لاورماقِ الظِّباءِ بالمَقَلِ
وَفِطْنَةِ الشَّاعِرِ الأَرِيْبِ إِذا
وَحُرْمَةِ الرِّهْزِ والفِراغِ على
لأزْرَتِ بيتِ الحِرامِ مُعْتَكِفاً
إِلا على ظَهْرِ أَمْرٍ خَنْثِ

“Hayır ve ceylanların keskin bakışı göz ucuna, yanakları ısırtığının öpücüğüne,

Deha şâirin zekâsına şalvarını açtığında utangaç ve başı öne eğik,

Hareke ve sukunun kudsiyeti sağrı kemiği yakışıklı olan beyâz bir gulamla

Haram evi itikafa girmek, devenin üstünde çağırarak için ziyaret etmem

Ancak bir kadınsı, kalçaları ağırlıktan dolayı etrafa meyleden kölenin sırtında.” (el Hesên, 2003, V, s. 41) Bir başka şiirinde şöyle eder:

طَوْرًا وَطَوْرًا كَالغُصْنِ في مَيْلِهِ
يَذُوبُ من عَمْرِهِ ومن حَجَلِهِ
تَغْلِيظُ مولى يَسْطُو على خَوْلِهِ
أصِبو إلى نيكِهِ ولا قَبْلِهِ
إلى احتِبالِ أدقِّ من حَيْلِهِ
تَدْرِجُ طَيْرِ لَطالِبِ رَجَلِهِ
فوقَ يَرِيدِ جَرَجِيهِ مع ثَقَلِهِ
وَالرُّمْحُ مَنى في العَيْنِ من كَفَلِهِ

سَقِيًّا لَطْبِي كَالرُّمْحِ في نَحْلِهِ
أَهَيْفَ مُرْتَجَةِ رِوَادِفِهِ
دَاعِبْتَهُ ضَاجِحًا فَعَلَّظَ لي
وَكُنْتُ عفا لا أَشْتَهِيهِ ولا
فاضِطْرني ذاكِ في مِقالَتِهِ
فلم أَزَلْ بِالرَّقَى أَدْرَجِهِ
حَتَّى إِذا ما حَمَلْتُ مَعْتَدلاً
طَعْنَتَهُ فانتَنى فَقُلْتُ لَهُ

“Bir ceylanı sulamaktır boğazındaki mızrak gibi, bazen ve bazen dalın sallanması gibi,

Yakışıklı, kalçaları titreyen kişi hayasından ve utangaçlığından eriyor,

Gülerek onunla şakalaştım, bana kızdı Melikin kendi hizmetçilerine kızdığı gibi,

Onu iyi bulmadım, onunla muşşereyi istemedim, hatta onu öpmeyi de istemedim.

Konuşmasıyla hilesinden daha büyük bir hileye beni mecbur bıraktı,

Onu muska ile kandırmaya başladım bir kuşun yemini almaya kandırılmasını istemesi gibi,

Hatta taşunsam da orantılı bir şekilde iki mesafenin arasında sırtının üzerinde,

Onu yaraladım, eğidi, ona dedim ki; mızrak benden onun sağma kemiğinin gözüne...”

Ve ayrıca:

بِسْمِ أبي نَزْرٍ وَقَلْبِ أبي جَهْلِ؟
وَسُجَّادَتِي في الوَجْهَةِ كَالذَّرْهَمِ البَغْلِيِّ
وَكَيْفَ وَقَوْلِي لا يَصَدِّقُهُ فِطْلِي

ألم تَرَ زَيْي حينَ أَعْدُو مَسْبِحاً
وأخْشَعُ في مَشِيٍّ وأخْفَضُ ناطِرِي
وأمرٌ بالمعروفِ ولا مِن تَقْيِيَةٍ

“Ebu Zer’in görünümü ve Ebu Cehil’in kalbiyle gittiğimde tesbihi çekerken benim yüzümü görmedin mi?”

Yürümemde huşu ile yürüyorum ve gözümlle yere bakıyorum ve yüzümde eski dirhemler gibi secdenin izleri,

Ve emir bil ma 'ruf yapıyorum ama kimse muttaki olmuyor, nasıl beni dinlerlerki sözüm ve filim bir birini tutmuyor.' (el-Hesen, 2003, V, s. 42-43)

Bu şiirinde de görüldüğü üzere erkeğe gazel söylemiş ve satır aralarında ilmi terbiyenin tercümesini tam olarak vermeyeceğimiz kelimeler kullanılmıştır. Bu ve bunun gibi sapık şiirlerin bulunduğu divanından burada bu mısraları almakla yetineceğiz.

Şâirlerin fîsk ve ahlâksızlıkta rızklarını daha fazla elde etme amacı duydukları içindir. Delilik için birçok sebep vardır. Bunlardan bazıları hâyâ ve utanmaktan vazgeçerek, kendi örf ve adetlerini, şeri ve İslamî kuralları terk ederek ve dillerin deliliklerin, hevâlarının ardından da çıkarılır. Bu şâirlerin yanında delilik gazel fesat ıslah olur. Bu tür şiir insanlar ile hayvanlar arsına fark koymaz. Âyet-i kerimede "Yoksa sen onların çoğunun duyduklarını veya akıl ettiklerini mi sanıyorsun? Onlar ancak hayvanlar gibidirler belki yolca daha sapıktırlar." (Furkan, 44)

Gazel şiiriyle en sevgiden bahseden yüksek müstevâdan çirkin seviyeye indiler. Kadınların avretinin nitelendirilmesinde ve onunla muâşere olmasında ve erkeğini zekerine teğâzzüle kadar uzandı. Ve levat, livâta ile kendilerini övmeye başladılar. Nefislerin nefret ettiği ve bedeninin sarsıldığı bir durumdur. Ve değerli okuyucumuzdan akılları deli ve nefisleri hasta olan bu insanlardan bu beyitleri koyduğumuz için özür dileriz. Belki de bütün bu beyitlerin en önemli gerekçesi Abbasi devrindeki siyasal ve sosyal çevredir. Bu asırda isrâf, ahlâksızlık, sarhoşluk, fîsk gibi şeyler çokça rağbet görmüştür. Buraya aldığımız beyitler söylemiş oldukları beyitlerin basit bir kısmıdır. Bu şâirlerin ilk tabakası deliller ve vesveseci olarak görülse de asıl deliliğin ikinci tabakada bulunan şâirlerde olduğunu görmekteyiz.

Sonuç

Abbasilerdeki toplumsal eşitsizlik ve ahlaki düzen bozulmasının toplumun birer parçası olan şâirlerde ve onların şiirlerinde etki etmiştir. Şiirlerde vesvese ve delilik olgusu ortaya çıkmıştır. 1. Asır Abbasi edebiyatında deli şâirler isimlendirmesinin şâirlerin hem hayatıyla hem de şiiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca deliliğin edebiyatın kalbinde ve merkezinde yer almakta, sanatçı aykırılığa gitmekle zaten bu yola girmektedir. Söz konusu dönemde şâirlere "deli şâirler" denilmesinin dönemin edebiyatı içerisinde de karşılığı bulunmaktadır. Bu şâirlerin dönemlerindeki edebiyatlarında delilikleriyle meşhur şâirlerin şiirlerine ve hayatlarına bakıldığında bu şâirlerde delilik olgusu görülmektedir. Bu şâirlerden en belirginleri deliliğin bir türü olan vesveseci şâirler olarak nitelediğimiz Mani Muvesvis, Halid el Katip, Ca-i Ferân el Muvesves gibi şâirlerdir. Bu şâirlerin dışında gazeli fahiş çerçevesinde değerlendirilen ama aslında hayatları ve şiirleri incelendiğinde delilik olgusu bulunan, erkeğe gazel söyleyen Beşşar b. Bürd, Ebû Nüvâs gibi şâirlere adıyla yer verdik. Genel olarak delilik tanımlarına uyan bu şâirler gerçekten deli olanlar olduğu gibi toplumun genel kabul görmüş ahlak düzeninin dışına çıkarak, aşırıya giderek bu sıfatı alanlar da bulunmaktadır. Kısaca Abbasi 1. Asırda farklı sebeplerden dolayı delilik olgusu kendini hem şâirin hayatında hem de şiirde göstermiştir.

Kaynakça

Atvan, H. (1973.), *Eş-Şuarau's- Seâlik fi'l- Asri'l- Abbasi'l- Evvel*, Beyrut: Dar- 1 Cîl,.

Aydın H., (Aralık- 2014) *Toplumsal Cinsiyet ve Estetik Özerklik Bağlamında Türk Edebîyatında Delilik ve Kadın*, (İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi), Ankara.

Bozkurt, K., (2015), *Joe Penhall'un Oyunlarında Delilik Olgusu*, Atatürk Üniv., Erzurum.

- Cürcânî, Ş., Mu'cemu't- Te'rifat, , Thk. Muhammed Sıddık Minşevi, Kahire: Dar fâdile.
- Dayf, Ş. (1966)., *Tarihu'l- Edebu'l- Arabi, el- Asrî'l- Abbasi'l – Evvel*, Kahire: Dar-ul Meârif,
- el- Bustân-i, B. (2013), *Udebâu'l- Arab fi'l- A'sri'l-Abbasi*, Kahire: Mussese'tu'l Hendâvi li't-Talim ve's-Sekâfe,
- el- Câhız, E. (1998), *El Beyanu ve't- Tebyin*, c. 2, (Thk. Abdusselam Harun), 7. Baskı, Hancı matbaa, Kahire.
- el- Câhız, E.(1950)., *El Hayvân*, c. 6., Thk.:(Abdusselam Harun), Kahire: Bab-1 Halebi.
- el- Hemedâni, S.,*Cünûn ve Envuâhu fi'l- Manzuri'l- İslamî, Dirase Asriye*. www.alakuh.net.18.08.2017.
- el- Hesen, b. Hanî (2003) ., *Divanû Ebi Nüvâs*, Berlin: Klavs Yayınevi.
- el- İsfehânî E.,(1994) ., *El – Egânî*, İbrahim, Kahire: el- Heyet'ul- Mısıriyyet'il- Ammeti lil- Kuttab.
- en- Neysâburî, K. (2010), *Akıllı Deliler*, İstanbul: Şule Yayınları.
- en- Nîsâbûrî, K., (1987.) Beyrut: Dâr-ı Nefâis.
- Fîrûzâbâdî, (2005). *El-Ķâmûsü'l-Muhît ve'l-Kabesü'l-Vasîtu'l-Câmi*, , Beyrut: Dâr-ı Risale.
- Foucault, M.(2006.), *Deliliğin Tarihi*, (Çev.Mehmet Ali Kılıçbay), Ankara: İmge Dağıtım.
- el-Hafeci, M. (2004). *El- Hayatu'l- Edebiyye fi'l- Asrî'l- Abbasi*, İskenderiye: Darû'l- Vefa.
- el- Hafâcî M. (1992). *El- Hayatu'l- Edebiyye fi'l- Asrî'l- Câhiliyye*, Beyrut: Dârû'l- Cîl.
- Hashûsî, A., *El- Humk ve'l- Cunun fi't- Turasi'l- Arabi*, İskenderiye: el- Hey'et'il Amme li Mektebeti'l- İskenderiye.
- İbn-i Kesîr, İ., (1990) *El-Bidâye ve'n-Nihâye*, Beyrut: Dârû'l- Fikr,
- İbnû'l Manzûr, (1981) *Lisanû'l- Arap*, Kahire; Dârû'l- Meârif,
- İbn-u Mu'taz, (2009) *Tabâkat'uş- Şuara*, (Thk. Abduseatar Ahmet Ferac), Mısır: Dârû'l- Meârif.
- Lebid b. R., (1962) Şerh-u Divan Lebid b. Rabeyâ el Amiri, . c. 8, Thk.,:(Dr. İhsan Abbas), Kuveyt: Bab-1 el Halbi.
- Mısırî, M. (1988), *Şiiri Manî'l- Muvesvis ve Ehbârihi*, (Thk.: Adil el- Amil), Dimeşk: Kültür Bakanlığı.
- Narlı, M, (2013) *Edebiyat ve Delilik*, Ankara: Akçağ Yay.
- Neccar, İ. (1997), *Şuarâ-u Abbasiyûn Mensiyûn*, Dârû'l- Ğerb'il- İslam-i.
- Revdan, A. (2001) *Mevsuât-u Şuarai'l- Asr'il- Abbasiyîn*, Amman Dar Usama Neşr ve Tevzi'
- Şekâ, M.,(1979). *El- Şi'ru ve's- Şuarâ fi'l- Asr'il- Abbasi*, 1. Baskı, Dâr-u ilm Lil Melayin, Beyrut.
- Şueybi, A., (2002) *El- İcabiyye ve's- Selbiyye fiş's- Şiiri'l- Arabi Beyne'c-Cahiliyye ve' - İslam*.
- Tolle, E,(2006) *Varolmanın Gücü*, (Çev. Selim Yeniçeri), İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- Zeydan, C.(2012.), *Tarihu't- Temedduni'l- İslamî*, Mussese'tu'l Hendâvi li't-Talim ve's- Sekâfe Kahire.
- Mu'tez Kusey Yasin, (2013) *El Bevâisûn'n- Nefsiyyetu fi Hicâi Beşşâr b. Bürd*, Mecelletû Dirâsât el Basra, yıl: 8. S. 15. (151-164)
- Torc Sahrabi, (2015) *Dirâsetü Te'sîri Ukdetin'n-Naksi fi Hecvi Beşşâr b. Bürd*, Yüksek Lisans Tezi, Havârezmi Üniv. Tahran, Arap Dili Edebiyatı, 12 Temmuz 2015.

40. I. Dünya Savaşı sırasında İstanbul ve Çanakkale'ye gelen heyetin kaleme aldığı "el-Bi'setu'l-'İlmiyye ilâ Dar'il-Hilafeti'l-İslamiyye" adlı eserin propaganda açısından incelenmesi

Halil İbrahim ŞANVERDİ¹

Gürkan DAĞBAŞI²

APA: Şanverdi, H. İ. & Dağbaşı, G. (2022). I. Dünya Savaşı sırasında İstanbul ve Çanakkale'ye gelen heyetin kaleme aldığı "el-Bi'setu'l-'İlmiyye ilâ Dar'il-Hilafeti'l-İslamiyye" adlı eserin propaganda açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 658-671. DOI: 10.29000/rumelide.1105581.

Öz

Propaganda gerek barış gerekse savaş zamanında ülkelerin milli birliğini korumak adına yaptıkları çeşitli etkinlikleri kapsayan bir girişimdir. Birçok ülke tarafından kamuoyunu yönlendirmek amacıyla kullanılan bu girişim savaş zamanlarında belki de en çok başvurulan yöntemlerden biridir. I. Dünya Savaşı devam ederken çeşitli ülkelerden Osmanlı Devleti lehine ya da aleyhine propaganda yapmak üzere heyetler Osmanlı topraklarına veya savaş cephelerine gelmişlerdir. Osmanlı Devleti de I. Dünya Savaşı sırasında propaganda faaliyetlerinden yararlanmak istemiştir. Bu sebeple bazı heyetlerin ziyaretleri Harbiye Nezareti'nin öncülüğünde Osmanlı Devleti'nin gücünü ve çabasını, ordunun cephelerde canla başla nasıl savaştığını kanıtlamak için organize edilmiştir. Bu heyetlerden biri de Şam bölgesinin mütefekkir ve gazetecilerden oluşan otuz bir kişilik 'el-Bi'setu'l-'ilmiyye' diye bilinen heyettir. Bu heyet I. Dünya Savaşı sırasında Suriye'de görevli olan Ahmet Cemal Paşa tarafından organize edilip, savaşın devam ettiği sıralarda Araplar arasında yayılan kara propagandayı önlemek için gönderilmiştir. Heyet, İstanbul'da belirli bir süre kaldıktan sonra Çanakkale'ye geçerek savaş cephelerini ziyaret etmiş ve ordu karargâhında misafir edilmiştir. Bu heyette bulunan gazeteciler ülkelerine döndükten sonra "el-Bi'setu'l-'İlmiyye ilâ Dar'il-Hilafeti'l-İslamiyye" adlı bir gezi-hatıra kitabı kaleme almışlardır. Bu kitapta Osmanlı topraklarında gördüklerini, yaşadıklarını ve devletin savaşa katılmasındaki haklılığını, savaşa olan hazırlığını, Osmanlı devlet yöneticilerinin nasıl çaba sarf ettiğini ve savaş meydanındaki askerlerin ne kadar özveriyle savaştıklarını anlatmışlardır. Bu çalışmada bu heyetin gezi sonrası Arapça olarak kaleme aldığı "el-Bi'setu'l-'İlmiyye ilâ Dar'il-Hilafeti'l-İslamiyye" adlı kitabından propaganda amacı taşıdığı düşünülen bölümler doküman analizi yöntemiyle ele alınmıştır. Çalışma kapsamında eserin bir gezi-hatıra kitabı olması sebebiyle eserde yer alan bilgiler tarihsel bilgiler çerçevesinde ele alınmamış, propaganda amacıyla yazıldığını destekler nitelikte örnekler ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Propaganda, I. Dünya Savaşı, el-Bi'setu'l-'ilmiyye, el-Bi'setu'l-'ilmiyye ilâ Dar'il-Hilafeti'l-İslamiyye

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (Isparta, Türkiye), halilibrahimsanverdi@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7093-7099 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.02.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1105581]

² Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Ankara, Türkiye), gurkanadagbasi@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2050-9213

The Propaganda analysis of the work titled "el-Bi'setu'l-'İlmiyye ila Dar'il-Khilafeti'l-Islamiyye" written by the delegation to Istanbul and Çanakkale during the First World War

Abstract

Propaganda is an initiative that covers various activities that countries do to protect their national unity in both peace and wartime. This initiative, which is used by many countries to direct public opinion, is perhaps one of the most used methods in times of war. During the First World War, delegations from various countries came to the Ottoman lands or to the war fronts to make propaganda in favor of or against the Ottoman Empire. The Ottoman Empire also wanted to benefit from propaganda activities during the First World War. For this reason, the visits of some delegations were organized under the leadership of the Ministry of War to prove the power and effort of the Ottoman Empire, and how the army fought hard on the fronts. One of these delegations is the thirty-one delegation known as 'el-Bi'setu'l-'ilmiyye', consisting of thinkers and journalists from the Damascus region. This delegation was organized by Ahmet Cemal Pasha, who was on duty in Syria during the First World War, and was sent to prevent the black propaganda spreading among the Arabs during the war. After staying in Istanbul for a certain period of time, the delegation went to Çanakkale, visited the war fronts and was hosted at the army quarters. The journalists in this delegation wrote a travel-memoir called "el-Bi'setu'l-'İlmiyye ila Dar'il-Hilafeti'l-Islamiyye" after returning to their countries. In this book, they wrote about what they saw and experienced in the Ottoman lands, the justification of the state's participation in the war, its preparation for the war, how the Ottoman state administrators made efforts and how devotedly the soldiers on the battlefield fought. In this study, the parts that are thought to have propaganda purposes from the book "el-Bi'setu'l-'İlmiyye ila Dar'il-Hilafeti'l-Islamiyye", which this committee wrote in Arabic after the trip, were analyzed by document analysis method. Within the scope of the study, since the work is a travel-souvenir book, the information in the work was not handled within the framework of historical information, and examples were presented that support that this work was written for propaganda purposes.

Keywords: Propaganda, World War I, al-Bi'setu'l-'ilmiyye, al-Bi'setu'l-'ilmiyye to Dar'il-Khilafeti'l-Islamiyye

Giriş

Dünya tarihinde hiçbir zaman unutulamayacak olan tarihin en büyük savaşlarından I. Dünya Savaşı'nın Osmanlı tarihine de çok farklı şekilde etkisi olmuştur. Dünya ölçeğinde bir güç mücadelesinin ve uluslararası çıkarların çatışması sonucunda patlak veren I. Dünya Savaşı, tüm ülkeler gibi Osmanlı Devleti'ni de etkilemiş ve son zamanlarında zorluklarla boğuşan bu devletin kendisini savaşın içerisinde bulmasına sebep olmuştur. Osmanlı Devleti'nin cihan harbi esnasındaki içerisinde bulunduğu durumdan dolayı savaşa dahil olmak istememesine rağmen savaşa girmesi birçok sorunu beraberinde getirmiştir. I. Dünya Savaşı'nın tartışmasız en çok konuşulan ve büyük kahramanlıklara sahne olan Çanakkale Cephesi, ülkemiz açısından çok farklı bir öneme sahiptir.

"Çanakkale Savaşları, Birinci Dünya Savaşı içinde, tarihin en kanlı bölümü olarak bilinir. Türk'ün sayısız zafer, şan ve şerefle dolu tarihinin en parlak sayfasıdır. I. Dünya Savaşı'ndan kısa bir süre önce, 1911-1912 yıllarında Osmanlı Devleti son Afrika topraklarını İtalya'ya kaptırmış, 1912-1913 Balkan hezimetini ise, Rumeli'deki son Türk hâkimiyetini silip süpürmüştür. Bulgar Ordularının İstanbul kapılarını zorlaması, beş yüz yıldır Türk olan Rumeli'nin kaybı, İstanbul ve boğazların güvenliğinin

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

tehlikeye girmesi, o zamanın devlet adamlarında siyasi yalnızlığımızın tabii bir sonucu olarak değerlendirilmiştir.”³

Çanakkale Savaşları önemi itibarıyla edebiyata konu olmuş, hakkında nice şiirler yazılmış ve hikâyeler anlatılmıştır. Hatta milletimizin o zor şartlarda göstermiş olduğu tarif edilemez fedakârlıklar ve kahramanlıklarla hala övünülmektedir. Ayrıca I. Dünya Savaşı'nın kilit konumunda olduğu dile getirilen bu cephenin yabancı basın ve yayında önemli bir yeri olmuştur. Cihan harbi esnasında gerek müttefik gerekse İtilaf Devletleri kumandanları olsun burada yaşadıklarını yıllar sonra hatıratlarında kaleme almışlardır.

Ülkeler arası anlaşmazlıklar çoğu zaman siyaset yoluyla çözülsün de bazı durumlarda savaş kaçınılmaz hale gelir. Böyle bir durumda, savaşın kazanılmasında öne çıkan araçlardan biri de psikolojik harekâttir. I. Dünya Savaşı'nda psikolojik harekâtın karşılıklı propagandalarla bir hayli üst düzeye çıktığını görmek mümkündür. Özellikle İngilizlerin propagandayı etkin olarak kullandıkları birçok kaynakta belirtilmektedir. Çalışmada ele alınan “el-Bi'setu'l-'İlmiyye ilâ Dar'il-Hilafeti'l-'İslamiyye” adlı eserin de o günün şartlarında Suriye bölgesinde halk arasında savaşa dair olumlu bir izlenim bırakmak amacıyla yazıldığı düşünülmektedir. Ayrıca bu heyetin devlet görevlileri tarafından organize edilmiş olması ve heyet içerisinde o bölgenin önde gelen gazetecilerinden temsilcilerin bulunması bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

I. Dünya savaşı ve propaganda

Binlerce yıldır kullanılagelen ama adı propaganda olarak isimlendirilmeyen psikolojik harekât faaliyetleri, on altıncı yüzyılın başlarında Müslümanlara karşı, Katolik inancının korunması, Müslüman dünyasının lideri konumundaki Osmanlı İmparatorluğu'nun dini ve sosyal yapısının çözümlenmesi, Müslümanların bir tehdit olarak ortadan kaldırılması gibi amaçlarla planlanan tüm etkinlikler papalık tarafından “propaganda” adı altında örgütlenmiştir. Daha sonraları ise bu propaganda faaliyetleri diğer devletler tarafından da benimsenmiş; rakip/hedef ülkeyi yönlendirme, etkileme, yanıltma, kendi isteklerini kabul ettirme, güçsüz kılma gibi amaçlarla uygulanmıştır.

Propaganda, bir doktrini yaymak, hedef olan millet veya kitleyi fikren kazanmak, karşı tarafın zihin ve psikolojisini arzu edilen tesire tâbi kılmak için teşkilatlı ve devamlı bir suretle telkinlerde bulunmak için yapılan faaliyettir. Daha kısa bir tarifile propaganda; bir fikrin her çeşit vasıttan istifade etmek suretiyle hedef olan kitleye telkin edilmesidir.⁴

Birinci Dünya Savaşı devam ederken Sovyetler birliği ülke içinde egemenliğini ve varlığını devam ettirmek için propagandayı bolca kullanmakla kalmayıp, propagandanın kapsamını ve özelliklerini geliştirmiştir. Aynı şekilde ilerleyen dönemlerde nasyonal sosyalizm ve faşizm, propaganda faaliyetlerini çok yaygın ve etkin bir biçimde uygulayarak Nazi Almanyası'nı ve Faşist İtalya'yı tarih sahnesine çıkarmıştır.⁵

Propagandanın ne denli önem arz ettiğini gözler önüne seren buna benzer örnekler çoğaltılabilir. Berkes, I. Dünya Savaşıyla birlikte propaganda faaliyetlerinin en hissedilir şekilde ortaya çıktığını, savaşın başlangıcında belirli bir merkezden yönetilen propaganda teşkilatı bulunmasa da savaş devam ettikçe yeni tecrübelerin kazanılıp bu faaliyetlerin tek merkezden yönetilir hale geldiğini dile getirmektedir.

3. Çanakkale Savaşı, <http://www.canakkalesavasi.gen.tr/> e.t: 15.05.2016.

4. Hamit Pehlivanlı, “Çanakkale Muharebeleri Sırasında Müttefiklerin Propagandası ve Karşı Propaganda” <http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-21/canakkale-muharebeleri-sirasinda-muttefiklerin-propagandası-ve-karsi-propaganda> e.t.: 24.02.2016

5. Servet Avşar, “Çanakkale Savaşlarında İstihbarat ve Propaganda”, *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılı* Yıl: 1, Mart 2003, Sayı: 1, s.65).

Ayrıca 1914-1918 yılları arasındaki süreçte propagandanın en az askeri harp kadar önem kazandığını ifade etmektedir.⁶ Oskay ise 1917 yılında Alman topraklarında propaganda kâğıdı dağıtan iki İngiliz pilotun Almanların eline düştüklerinde, ağır savaş suçu işledikleri gerekçesiyle mahkemeye sevk edilip, on yıl ağır hizmete mahkûm edilmelerini, propagandanın Birinci Dünya Savaşı sırasında sistemli bir şekilde kullanıldığına dair söyleme bir gerekçe olarak göstermektedir.⁷

Propaganda çok çeşitli araç ve yöntemlerle yapılmaktadır. Osmanlı İmparatorluğuna kıyasla daha gelişmiş teknik imkânlarla sahip İtilaf Devletleri özellikle broşür, beyanname, mektup gibi vasıtaları uçaklar ve balonlarla Osmanlı askerlerinin bulunduğu bölgelere ve siperlere bolca atarak propaganda faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Özellikle de İngilizler, Osmanlı askerlerine karşı psikolojik savaşı kuvvetle devam ettirmiştir.⁸

Çanakkale Muharebeleri sırasında 5. Türk Ordusu bölgesine Türkçe ve Almanca yazılmış olarak atılan beyannamelerde propaganda faaliyetleri açık şekilde görülmektedir. 28 Nisan 1915'te Gelibolu Yarımadası'nda 3. Kolordu bölgesine ve 5 Haziran'da da Şimal Grubu Komutanlığı'na bağlı 57. Alay siperlerine atılan beyannamelerde şu ifadeler yer almaktadır:

"Ey Türk Kardeşlerimiz! İngilizlerin aldıkları esirlere kötü muamele ettikleri ve hatta kestikleri hakkında çıkarılan rivayetler Almanların yalanlarıdır. Esir düştükleri zamanda aç, çıplak, perişan olan Osmanlı askerlerine İngiliz Hükümeti tarafından fevkalâde iyi bakılmıştır. Mezkûr yalanlara kulak vermeyip esir düşmüş arkadaşlarınızın refahına sizde iştirak ediniz."⁹

İtilaf Devletleri'nin uluslararası arenada yaptığı propagandanın amacı rakipleri barbar ve zalim, kendilerini de adaleti sağlamakla yükümlü göstererek ABD gibi güçlü devletleri kendi tarafına çekmek, böylelikle kendi haklı mücadelelerine tarafsız devletleri inandırmaktır.¹⁰

Aynı cephede savaşanların başarısızlıklarından faydalanılarak müttefiklerin arasını açmak, cephede savaşan askerlerin özellikle ailelerini, çocuklarını hatırlatarak onların özlem duygularını alevlendirmek, ülkelerin iç meselelerini cephede bozgunculuk aracı olarak kullanmak, askerın moralini bozmak için Osmanlı ülkesinin genel durumu ve diğer cephelerdeki başarısızlıklarından faydalanmak, ülkenin etnik ve sosyal grupları arasında huzursuzluk çıkarmak gibi amaçlarla propaganda faaliyetleri İtilaf Devletlerince sıkı bir şekilde yürütülmüştür.

Avşar, Osmanlı İmparatorluğu beklenmedik bir zamanda kendisini beklenmeyen bir savaşın içinde bulduğunda teknik olarak savaşın diğer taraflarıyla eşit şartlara sahip olmadığını, daha da ötesi birçok imkânsızlık içinde olduğunu vurgulamaktadır. Psikolojik ve sosyolojik olgularla iç içe geçmiş propaganda faaliyetlerinde bulunacak yetişmiş elemana sahip olmayan Osmanlı İmparatorluğunun I. Dünya Savaşı'nın başlarında kendisine karşı yürütülen propaganda faaliyetlerine sadece cevap vermekle yetindiğini ancak savaşın ilerlemesiyle ve Almanya'nın da etkisiyle karşı propaganda atağına geçtiğini belirtmektedir. Bu amaçla, Osmanlı İmparatorluğunun savaşa girme nedeni olarak Rusya, İngiltere ve Fransa'nın bütün dünyaya hâkim olma istekleri, Müslümanları esir ederek İslam dinini ortadan kaldırma amaçları olduğunu Osmanlı propaganda beyannamelerine yazdığı ifade etmektedir.¹¹

6. Niyazi Berkes, "Propaganda Nedir?", Ankara, 1942, s.21.

7. Ünsal Oskay, *Kitle Haberleşme Teorilerine Giriş, İstanbul, 1992, s.268.*

8. Avşar, a.g.m., s.72.

9. Hamit Pehlivanlı, "Çanakkale Muharebeleri Sırasında Müttefiklerin Propagandası ve Karşı Propaganda" <http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-21/canakkale-muharebeleri-sirasinda-muttefiklerin-propagandası-ve-karsi-propaganda> e.t.: 24.02.2016

10. Eren Alper Yılmaz, "I. Dünya Savaşı Süresince İtilaf Devletleri Tarafından Uygulanan Propaganda Yöntemleri", *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Ağustos 2015, Sayı:35, s.69.

11. Avşar, a.g.m., s.93.

İtilaf Devletleri'nin o dönemde birçok konuda olduğu gibi propaganda konusunda da Osmanlı Devletinden çok ileride olduğu bir gerçektir. Buna rağmen Osmanlı Devleti de boş durmamış ve karşı propaganda faaliyetlerinde bulunmuştur.

Pehlivanlı'nın belirttiğine göre, Çanakkale Muharebelerinde İtilaf Devletlerinin savaşmak üzere sömürge devletlerden getirdikleri Müslüman askerler, Almanlarla savaşmaya geldiklerini sanıyorlardı. Propagandaya göre Almanlar, Osmanlı Müslüman halifesini esir almışlardı ve Hint askerler de halifeyi kurtaracaklardı. İngilizler bunun dinî bir borç olduğunu telkin etmişler ve Hint askerleri inandırmışlardı. İngilizlerin bu propagandasını sezen Türkler de karşı propaganda faaliyetine başlamışlardı. Cephede İngiliz siperlerine yönelik olarak ezan okutmuşlardı. Ezan sesini duyan Hintli Müslümanlar irkilmiş, gerçeği anlamışlar ve savaş çabalarını azaltmışlardı. İngilizler bundan sonra Müslüman askerleri kullanmak istememişlerdi.¹²

Çanakkale Cephesi, Osmanlı veliahdı, sivil kişiler, heyetler ve yerli ve yabancı gazeteciler olmak üzere gerek ferdi gerekse heyetler halinde yüzlerce kişi tarafından ziyaret edilmiştir. Bunun yanında Osmanlı Harbiye Nezareti, bazı heyetleri de özel maksatlarla cepheye göndermiştir.¹³

İngiltere'nin Osmanlı Devleti üzerinde öteden beri uyguladığı planlarından birisi de Suriye, Filistin ve Lübnan gibi çoğunluğu Arapların meskûn olduğu yerlerde propaganda faaliyetleri ile halkın devlete bağlılığını zayıflatarak buraların kontrolünü ele geçirmektir.¹⁴ Bu amacı bertaraf etmek isteyen Osmanlı yöneticileri farklı yöntemler uygulamıştır. Onlardan biri de heyet göndererek gerçekleri halka ulaştırmaktır.

İngilizlerin olumsuz propagandaları Türk Ordusu'nun Çanakkale'deki başarısını ve kazandığı zaferi gölgelerken Suriye'deki bölge halkını bu konuda tereddüde düşürerek düzeni ve İslam birliğini bozma ihtimali belirtmeye başlar.¹⁵ Buna karşılık Osmanlı Devleti, farklı heyetlerin özellikle cereyan eden Çanakkale Savaşlarını bizzat görüp şahit olmaları ve ardından da kendi bölgelerindeki halka anlatmaları için ziyaretler tertip etmiştir. Bu heyetlerden biri de bu çalışmanın konusu olan olan "el-Bi'setu'l-'İlmiyye" adlı heyettir.

Yöntem

I. Dünya Savaşı sırasında Arapça olarak yazılmış "el-Bi'Setu'l-'İlmiyye ilâ Dari'l-Hilafeti'l-İslamiyye" adlı eserin, dönemin Arap coğrafyasındaki düşünür ve gazetecilerin bakış açısını anlatması bakımından önemli bir eser olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, doküman analizi yöntemiyle oluşturulmuş betimsel nitelikte nitel bir çalışmadır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach ve Ward, 2013). Kitaptaki propaganda amacı taşıyan bölümler incelenerek ele alınmış fakat belirli bir kategorilendirme tercih edilmemiştir. Gezi sırasında yazarların söylemiş oldukları ve kaleme aldıkları ifadelerin propaganda amacı taşıyan bölümleri ortaya konulmuştur.

¹² Hamit Pehlivanlı, "Çanakkale Muharebeleri Sırasında Müttefiklerin Propagandası ve Karşı Propaganda" <http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-21/canakkale-muharebeleri-sirasinda-muttefiklerin-propagandasi-ve-karsi-propaganda> e.t.: 24.02.2016.

¹³ Lokman Erdemir, "Suriye İlmî (Edebi) Heyeti'nin İstanbul ve Çanakkale Seyahati", *TYB Akademi*, Mayıs 2015, Sayı:14, s.147-162.

¹⁴ Lokman Erdemir, *Çanakkale Savaşı Siyasi, Askeri ve Sosyal Yönleri*, Gökkuşbu Yay., İstanbul 2009 s.310.

¹⁵ Serpil Sürmeli, "Çanakkale Cephesi'nde Arap İlmî Heyeti ve Üryanîzâde Ali Vahid Efendi'nin Anıları", *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, XVIII, sayı 53, Temmuz 2002).

"el-Bi'Setu'l-İlmiyye ilâ Dari'l-Hilafeti'l-İslamiyye" adlı eser

"el-Bi'setu'l-İlmiyye ilâ Dari'l-Hilafeti'l-İslamiyye" adlı eser, Çanakkale Savaşı devam ederken Şam bölgesinden âlim, yazar ve aydın diyebileceğimiz o bölgenin önde gelen isimlerinden oluşan bir heyetin İstanbul ve Çanakkale ziyaretlerinin detaylıca ele alınmış olduğu bir gezi ve hatıra kitabıdır. "İlmi Heyet" diye isimlendirilmiş olan bu heyette o bölgenin önemli gazetelerinin sahipleri de yer almıştır. Bu kişiler; el-Belâğ Gazetesi sahibi Muhammed el-Bâkir; el-Muktebes Gazetesi sahibi Muhammed Kürd Ali; Ebâbîl Gazetesi sahibi Hüseyin el-Habbâl ve el-İkbâl Gazetesi sahibi Abdulbasit el-Unsiydi. Aynı zamanda gazetelerinde yazar olan bu kişiler, gezi boyunca gördüklerini ve yaşadıklarını bu eserde kaleme almışlardır. Eser miladi 1916 yılında Beyrut'ta basılmıştır.

Gezinin her anının ayrı bir başlık altında detaylıca kaleme alındığı bu eserin içeriği kısaca şöyle özetlenebilir. Heyet, Suriye, Filistin, Lübnan, Şam, Halep, Havran gibi vilayet ve sancakları temsil etmek üzere seçkin, kültürlü, aydın kişilerden seçilmiştir. Heyet, uğradığı vilayetlerde sevinç gösterileriyle, törenlerle ve ilgiyle karşılanmıştır. Uzun bir tren yolculuğundan sonra İstanbul'a ulaşan heyet, devlet erkânı tarafından davet edilmiş ve karşılıklı görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde temsilciler konuşmalarını yapmış, şiirler okumuş ve bilgi alışverişinde bulunmuşlardır. Heyettekiler, önemli merkezleri, müzeleri, fabrikaları ziyaret etmiş ve her seferinde Osmanlı Devletine hayranlıklarını dile getirmişlerdir. Bir dizi ziyaretten sonra Çanakkale'ye geçen heyet, savaş cephesini ziyaret ederek askerlerle görüşme olanağı da bulmuştur. Hatta heyet üyeleri bizzat cephede gezmiş ve cengâver askerlerin çabasına şahit olmuşlardır. Suriye'den gelen ve yaralanan askerleri ziyaret ederek Suriye halkının selamlarını iletmışlerdir. Yaklaşık olarak iki ay süren ziyaretten sonra memleketlerine dönen heyet üyeleri, bu önemli gezi boyunca şahit olduklarını çeşitli etkinliklerde halka anlatmıştır.

Suriye'nin farklı bölgelerini temsil eden ve otuz bir kişiden oluşan İlmi Heyetin başkanlığını 4. Ordu'nun müftüsü Es'ad eş-Şukayrî yapmıştır. İstanbul ve Çanakkale'yi ziyaret ederek bizzat görgü şahidi olmalarını isteyen Ahmet Cemal Paşa bu heyeti organize etmiş, savaşın devam ettiği süreçte Suriye bölgesinde tren yolculuğuyla İstanbul'a göndermiştir. Heyet İstanbul'a ulaştığında görevlendirilen mihmandarlar yanlarından hiç ayrılmamıştır. Hatta mihmandarlardan biri olan Üryanizâde Ali Vahid Efendi, daha sonraları bu gezideki hatıralarını "*Çanakkale Cephesinde Duyup Düşündüklerim*"¹⁶ adlı başlıkta kaleme almıştır. Heyet en üst düzeyde ağırlanmış, bakanlarla, Şeyhülislamla, Halifeyle ve halkla görüşmüştür.

Bu eser, o zaman Suriye bölgesinde görevli olan Ahmet Cemal Paşa tarafından gönderilen ilmi heyetin görüp yaşadıklarını kaleme alma arzusuyla basılmıştır. Bu önemli heyetin gönderilme amacı eserde şu şekilde belirtilmektedir:

"Halkın arasında müttefik güçlerin güçlü olduğu ve Osmanlı'nın düşman karşısında yenik düşeceği düşüncesi yayılmaktaydı. Bunu fark eden Ahmet Cemal Paşa, yaşananların ve devletin gücünün, çabasının halkın önde gelen isimlerinden seçtiği kişiler tarafından yerinde görülmesini sağlayıp döndüklerinde halka anlatmalarını sağlamak amacıyla heyeti İstanbul ve Çanakkale'ye gönderdi. Hatta bu heyet halkın arasına karışarak Arapların duygularını anlatacak ve iki milletin tek vücut gibi olduğu vurgusunu yapacaktı."¹⁷

^{16.} Farklı kişiler tarafından latinize edilen esere; Yusuf Sağır, Üryanizade Ali Vahid'in "Kitap Çevirisi: Çanakkale Cephesinde Duyup Düşündüklerim" adlı eseri", *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılı*, Bahar 2013, sayı:14, ss.159-178'de ulaşılabilir.
^{17.} el-Bâkir, Muhammed; Kürd Ali, Muhammed; el-Habbâl, Hüseyin; el-Unsi, Abdulbasit; "*El-Bi'setu'l-İlmiyye ilâ Dari'l-Hilafeti'l-İslamiyye*", 1916, Beyrut, s. 6.

Cemal Paşa propaganda faaliyetleri için el-Belağ, Ebabıl, el-İkbal ve el-Muktebes adlı dört gazetenin temsilcilerinin de bu heyette bulunmalarını istemiştir. Çünkü onun amacı bu savaşla ilgili haberlerin özellikle de burada savaşan Arapların hikâyelerinin Arap basınında çıkmasını sağlayarak bölgedeki halk arasında sürdürülen Osmanlıların savaşı kaybettiğine ilişkin İngiliz propagandasını boşa çıkarmaktır.¹⁸

Eserin girişinde bu amaca yönelik şu sözler propagandaya yönelik bir gezi olduğunu desteklemektedir:

“Ahmet Cemal Paşa, güvenilir bir grup insanı canlı gözlerle oradaki zaferi, olayların ulaştığı merhaleyi birebir görmeleri ve Çanakkale Savaş alanını ziyaret etmeleri için temsilci olarak gönderdi. Bu insanların da kendi bölgelerine döndüklerinde görgü şahidi olmayanlara gördüklerini anlatmalarını istiyordu.”¹⁹ Arap aydınlarından oluşan heyetin Çanakkale'ye getirilmesinin bir sebebi de Arap kökenli askerlerin moralini düzeltmekti. İttihat ve Terakki yönetimindeki Osmanlı genelkurmayı bu aydınlar aracılığıyla Suriye'de gelişen Arap milliyetçiliğiyle mücadele etmeyi de öncelemekteydi. O yüzden gezi bütünüyle propaganda amaçlıdır.²⁰

Bunun yanında heyet başkanı Es'ad eş-Şukayri'nin ve diğer üyelerin konuşmalarında Osmanlı Devletinin savaşa girme haklılığına, yapılan hazırlıklara ve hükümete dair söylediği övgü dolu sözler gezinin propaganda amacıyla yapıldığı iddiasını destekler niteliktedir. Heyet, özellikle devlet erkânını ziyaretleri esnasındaki konuşmalarında ve törenlerde o zamanki yönetime ve yönetimdeki şahıslara, orduya destek olmak için her fırsatta halkın ve devletin hoşuna gidecek, askerleri cesaretlendirecek sözler sarf etmişlerdir ki bu durumu da propaganda faaliyeti olarak görmek yanlış olmayacaktır.

“el-Bi'setu'l-'İlmiyye ilâ Dari'l-Hilafeti'l-Islamiyye” adlı eserde yer alan propaganda içerikli ifadeler²¹

Çalışma kapsamında Arapça olarak yazılan bu eserin içerisinde yer alan bilgiler tarihsel bilgiler ışığında tartışılmayarak sadece eserin propaganda amacıyla yazıldığı düşüncesini destekler nitelikte örnekler ortaya konulacaktır. Eserin kaleme alınmasını bizzat Halife'nin istediği kitapta şöyle anlatılmaktadır:

“Halife, heyet üyelerinden Çanakkale'deki siperleri, sığınakları, savaş alanlarını, askerlerin durumlarını, cesaretlerini ve intizamlarını dikkatlice gözlemlemelerini istedi. Tüm bunların Müslümanlara özellikle de Suriyeli ve Filistinlilere anlatılması için kayda alınmasını önerdi.”²² Halife'nin gezi gözlemlerinin not alınıp Osmanlı topraklarındaki Arap halka iletilmesini isteği bizlere Halifenin de propagandanın önemine vakıf olduğunu göstermektedir.

Dâhiliye Nezareti'ni ziyaretleri sırasında heyette bulunan el-Muktebes gazetesi sahibi Muhammed Kürd Ali'nin konuşmasında Kanun-i Esasi'nin ilanını anlatması ve o gün devam eden savaşın birlik ruhunu canlandırdığını belirtmesi ise şu şekilde geçmektedir: “Osmanlı kardeşlerinizin Kanun-i Esasi'yi ilan etmesi insanlara ve yöneticilere birçok şeyi öğretti. Algıları değiştirdi ve imajlarını güzelleştirdi. Aslında Balkan ve Trablusgarp savaşlarındaki dağınıklığımızı ortadan kaldırmayı, içerde ve dışarda nasıl bir yol izlememiz gerektiğini öğrenmiştik. Bu genel savaş çıktığında da farklı milletlerden ve halklardan olsa da

^{18.} Asım Öz, “Genelkurmay'ın Sansürlendiği Fotoğrafın Hikayesi”, <http://www.timeturk.com/tr/2012/09/21/genelkurmay-in-sansurledigi-fotograf-in-hikayesi.html>, e.t.: 11.12.2015.

^{19.} el-Bâkir vd., a.g.e., s. 6.

^{20.} Asım Öz, a.g.m.

^{21.} Bu bölümde, adı zikredilen eserde geçen propaganda içerikli ifadelerden bazı örnekler verilecektir. Asıl metne (Arapça) yer verilmeyecek, yalnızca tarafımızdan yapılan tercümesi verilecektir.

^{22.} el-Bâkir vd., a.g.e., s. 33.

ümmetin hala birlik olma ruhunu taşıdığını ispat ettik. Önceki felaketler içimizi temizledi ve zihinleri aydınlattı."²³

Aynı kişi konuşmasında savaşın haklılığına ise şöyle vurgu yapmaktadır: "Seferberlik ilan edildiğinde Şam diyarında insanlardan bir grup kendi aralarında gizlice 'savaştan bize ne! Tarafsız kalalım ve varlığımızı koruyalım' şeklinde söyleniyorlardı. Çok zaman geçmeden savaşın içyüzü ortaya çıktı ve bu savaşın sömürge devletlere karşı yapıldığı anlaşıldı. Bu savaş siyasi ve milli varlığımıza karşı planlanmıştı. Savaşa girme konusunda karar verenler doğru yoldaydılar. Burada bulunan bulunmayanın gördüğünü görür, delillere şahit olur."²⁴

Eserin birçok yerinde Suriye'de görevli bulunan Ahmet Cemal Paşa hakkında övgü dolu sözler sarf edilmiştir. Onlardan biri Muhammed Kürd Ali'nin nezaret ziyareti esnasındaki konuşmasında geçen şu sözlerdir: "Suriye şu anki savaş dolayısıyla maddi-manevi kazançlar elde etti. Kardeşiniz Bahriye Nâzırı, 4. Ordu kumandanı Ahmet Cemal Paşa'nın Suriye'ye gelişi çok güzel olmuştur. Saltanatın ileri gelenlerinden Suriye ve Suriyelileri ilk tanıyan kişinin o olduğunu söylesem aşırı gitmemiş olurum diye düşünüyorum. Sizlerin ve kabinedeki arkadaşlarının yardımıyla Suriye'de reformlar yaptı. Ülkemize geldikten itibaren tüm görüşlerini basiretli bir şekilde açıkladı ve başarıya ulaştı. Meşrutiyet ilan edildikten sonra idari ve askeri işleri üstlenenler onun gibi olsaydı, olayları çarpıtanlar tek bir vatanın evlatları arasında ayrılık oluşturacak şeyler yaparak bulanık suda balık avlar gibi insanların aklını karıştıramayacaklardı. Toplum da hürriyetin tadını daha fazla tatmış olacaktı."²⁵

Eserde, o zamanın Suriye Valisi ve 4. Ordu kumandanı olan ve aynı zamanda bu geziyi organize eden Ahmet Cemal Paşa'dan birçok yerde övgüyle bahsedilmiş, Paşa'nın yaptıklarının Arap halkında olumlu etkiler yarattığından, bu etkilerin de savaş döneminde halkın savaşın kazanılacağına dair inancını pekiştirdiği anlatılmıştır:

"Kalpleri kazanmak için muamelede iyi olmakla beraber yönetimde de adaletli olmak gerekmektedir. Ayrıca yönetimde siyaset, siyasette de güzel söz ve güler yüz hâkim olmalıdır. Bu özellikler insanda ne kadar fazla olursa o kadar iyi olur. Zaten bir insan başkanlığa, liderliğe ehil biri ise bu özellikleri kendisinde bulundurur. Bu değerli özelliklerin Ahmet Cemal Paşa'da bulunduğuna dair gerçeğe karşı duracak birinin çıkacağına ihtimal vermiyoruz. Çünkü o, Suriye bölgesinde yetkiyi ve kontrolü eline aldığı anda tecrübe, ilim, kararlılık ve azim gibi özellikler onun yaptığı her işte kendisini gösterdi. Ahmet Cemal Paşa, Suriye bölgesinde zekâ, ilim ve siyasetle yapmak istediklerini ortaya koydu. Bozulan işleri düzeltti ve ayrılanları bir araya getirdi."²⁶

"Heyetimizin bu ziyaretinde içlerini ferahlatan en muazzam şey Cemal Paşa'nın yaptıkları ve Enver Paşa'nın ilgisiyle bahriyemizin ulaştığı mükemmel gelişimdir. Bir milletin içerisinden Enver, Cemal ve onların arkadaşları gibi insanlar çıkarsa, devlet işlerinin yürütülmesinde ve iç ve dış siyasette alınan tedbirlerle devletin şanını kat kat geri kazandırır. Bunu yaparken de tüm zorlukların üstesinden gelirler."²⁷

"Yaşasın! Büyük komutanımız Ahmet Cemal Paşa... Suriye bu büyük kahramanla şereflendi. Suriye denizcisiyle zafere ulaşan bir gemi misali; halkı da sevinçten havalara uçan bir topluluk gibiydi. Ayrıca

²³. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 45.
²⁴. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 46.
²⁵. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 46.
²⁶. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 90.
²⁷. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 102.

sahilde barışın lezzetini tattıklarında yeni hayata başlamış gibiydiler. Onun Suriye-Filistin bölgesine gelmesiyle birlikte buraların semalarında bir ışık yandı ve orada farklı bir ruh ortaya çıktı. Onun sayesinde askeri birliklere çalışma ruhu yayıldı. Eski ile yeni arasındaki fark ortaya çıktı. Bu fark bugünkü büyük savaş gemisi 'Yavuz' ile geçmişte rüzgâr gücüyle ilerleyen yelkenli gemi arasındaki fark gibidir."²⁸

Suriye'ye yapılan hizmetleri anlatan yazar, savaşın Suriye için bir nevi kazanç olduğunu, şehirlerinin imarına olumlu katkılar sağladığını, dost ve düşmanı birbirinden ayırdığını, insanların belini büken cehalet ve vergi cezalarını sona erdirdiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

"Suriye, Beyrut, Halep vilayetleriyle Kudüs ve Lübnan sancakları bu sene imar konusunda 50 yılda ulaşamadıkları işler yaptılar. Bunların en önemlisi de şehirlerini birbirine bağlayan uzun ve kullanışlı yolların yapımıdır. İnsanların görmeyi hayal edemedikleri buharlı trenler için şehirlerarasında demir yolları döşendi. Yüksek ve orta dereceli okullar, enstitüler inşa edildi ve insanların omzundaki para cezaları kaldırıldı. Derler ki; savaş ülkelerin yok oluşudur oysa şu anki savaşımız Allah'a hamdolsun şehirlerimizi ihya etti, insanların gerçek yüzlerini ortaya çıkardı. Haini samimi insandan, tembeli çalışkandan, cahili de âlimden ayırt etti. Hükümet bu kriz sırasında Cemal Paşa ve arkadaşlarını idareci olarak Suriye'ye atamasaydı, bu kriz acı bir şekilde sonuçlanacaktı."²⁹

Heyetin Dâhiliye Nezareti'ni ziyareti sırasında Ebâbîl Gazetesi sahibi Hüseyin el-Habbâl'ın konuşmasındaki bazı sözlerinin hükümeti övmeye yönelik olduğu açıktır:

"Bizler daha dün dağılmış, saçılmış, parçalanmış, birbiriyle çekişen ve birbirini çekemeyen kişilerdik. Sürekli birbirimizle çekişiyorduk. İzzet ve şereften derin bir zillete düştük. Ancak şu anki birlik ve beraberlik siz yüce devlet adamlarımızın kararı sayesinde olmuştur."³⁰

el-Habbâl, heyetin İstanbul ve Çanakkale'ye geliş amacını da şu sözlerle açıklamaktadır:

"Suriye ve Filistin'den değerli din adamlarından seçilmiş bu ilmi heyetin İstanbul'a gelişi, Hilafet makamına bağlılık ve samimiyetini göstermek içindir. Aynı zamanda da bu heyet Suriye halkının selamını, Çanakkale'de savaş meydanlarında çarpışan mücahitlere iletmek için gelmiştir. Halk, hilafet makamını ve yüce İslam dinini korumak için savaşan bu kahramanlara sonsuz teşekkürlerini sunmak istedi. Bu kahramanlar gösterdikleri olağanüstü çabalardan dolayı tarihe altın harflerle yazılarak ölümsüzleşeceklerdir."³¹

Dâhiliye Nezareti'nde söz alan diğer bir isim el-İkbâl Gazetesi sahibi Abdulbasit el-Unsî de heyetin geliş amacını ve hükümetin kararlarındaki haklılığı şu sözlerle dile getirmektedir:

"Kendimi ve değerli meslektaşlarımı kastederek şunu söyleyebilirim. Bizim bu seyahatteki amacımız, İslam Hilafeti makamına bağlılığımızı sunmak, mücahitlere selam iletmek ve seçkin hükümetimize geldiğimiz yerlerin halkının psikolojik durumlarını haber vermektir. Doğu ve batı dünyasının hayret ettiği büyük işler yapan seçkin hükümetimizi de burada unutmayız. Hükümetimiz milletlerin varlığının ancak bu şekilde var olacağını gösterdi. Özellikle de Almanya ve Avusturya ile anlaşması diğer dünya devletleri içerisinde hükümetimize yüksek ve itibarlı bir merteye kazandıracaktır. Tarih, bu

²⁸. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 105.

²⁹. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 46-47.

³⁰. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 48.

³¹. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 48.

hükümeti yakuttan sayfalara altın harflerle yazacaktır. Allah'tan samimi insanların yaptıkları işleri başarıya ulaştırmasını ve dünyanın her yerinde dalgalanan Osmanlı sancağını zafere kavuşturmasını diliyoruz.”³²

Bir dizi ziyaretlerde bulunan heyet, Tophane'yi ziyaretleri sırasında şahit oldukları manzaralar karşısında şunları söylemektedir:

“Burada şahit olduklarımız Müslümanların içini rahatlatacak en güzel manzaralardı. Devletin gücünü kendi gözlerimizle gördük. Sevindik, içimiz rahatladı ve bu yüce devletin geleceğinin güzel olacağını hayal ederek kalplerimiz ferahladı. Çanakkale'deki büyük ordumuzun muhteşem savunmasının sırrına bu şekilde vakıf olduk. Eğer desek ki yüce devletimiz savaş için gerekli tüm ihtiyaçlar için çalışıyor top, tüfek, kurşun ve bombaların çeşitlerini yapıyor, buluşlarını çeşitlendiriyor, bunları okuyan kişi yadırgayabilir. Ancak ne zaman bunları okuyan kişi bizim gözlerimizle gördüğümüz gibi devleti ve bağımsızlığını koruyan cephaneyi görürse işte o zaman buradan mutlu, gururlu ve içi rahat bir şekilde döner.”³³

“Top imalathanelerinde yapılan müthiş şeylerden gördüklerimizi anlatmak istesek bunları bölümlere ayırsak gazetelere hatta büyük ciltlere ihtiyacımız olurdu. Biz millete şunu söylemekle yetiniyoruz. İçiniz rahat olsun, devlet ayakta! Güçlü büyük ülkelerin bağımsızlığını ve geleceğini korumak için nelere ihtiyaç duyduklarının farkında! Devlet çok kısa sürede asli ve tali konuların farkına vardı. Savaş malzemeleri yapımında gördüklerimizin hepsi büyük devlet olmanın bir göstergesidir. İslam ümmetinin çabaladığı şey İslam birliğini kurmaktır. En yakın zamanda buna da ulaşılacaktır.”³⁴

Heyetin Harbiye Nezaretindeki ziyareti sırasında heyet başkanı eş-Şukayri'nin Enver Paşaya dair övgü dolu sözleri şu şekildedir: “Onun orduya alınması, üstün bir gelişime sahip olması ve sistemli çalışması ile yakından ilgilidir. Bunun da semeresini şu anki savaşımızda kazandığımız zaferle alıyoruz. Enver Paşa Osmanlı Devleti'nde sevilen biridir. Neredeyse yirmi bin aile çocuklarına bu güzel ismi vermiştir”³⁵ diyerek Paşa'nın yaptığı işlerden övgüyle bahsetmiştir.

Heyet İstanbul'da en üst düzeyde kabuller görmüştür. Halifeyle de görüşen heyet ilerleyen günlerde Velihaht Yusuf İzzeddin Efendi tarafından da ağırlanmıştır. Bu ziyaret esnasında heyet üyeleri konuşmalarında kendisinden övgüyle bahsetmiştir. el-Muktebes gazetesi sahibi Muhammed Kürd Ali, Velihahtın huzurundaki uzun konuşmasında şunları dile getirmiştir:

“Her çağınızda bu milletin geleceğini düşünüyordunuz. Bu devlet; dedenizin kılıcı, Fatih Sultan Mehmet'in dehası olmasaydı şu an bu durumda olamazdı ve genişleyip yayılmazdı. Kendimizi bildik bileli çocukluğumuzdan itibaren sizin etkinliğinizi konuşurduk ve güzel yüzünüzü gördüğümüzde gözlerimiz dolardı. Sizin ledün bilginizi duyduk. Sizin hakkınızdaki bilgileri güvenilir bir tarihçiden duyduk; kötü niyetli, yalan yanlış konuşan birinden değil. Osmanlı şehirlerinden olan özellikle Suriye'nin sizin yüce şahsınızla eskiden gelen derin bir bağı vardır. Çünkü her zaman Suriye halkı yaptığınız iyilikleri ve onların saadetini düşündüğünüzü duymuştur. Suriye halkı da sizin kendilerini

³². el-Bâkir vd., a.g.e., s. 50-51.

³³. el-Bâkir vd., a.g.e., s.52.

³⁴. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 54.

³⁵. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 57.

ziyaretinizi arzuluyor. Geldiğinizde de kendi gözlemlerinizle size ve ailenize karşı insanların kalplerindeki saygıya, sevgiye ve muhabbete şahit olacaksınız.”³⁶

Osmanlı Devletinin sanayisine hayran kalan heyet üyeleri ziyaret ettikleri fabrikalardan övgüyle bahsetmiş ve her seferinde bunlarla iftihar edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdi. Heyetin Zeytinburnu fabrikasını ziyaretine dair ifadeleri şu şekildedir:

“İnsan bu bölümlere girdiğinde düzen, hız ve çalışan işçinin çokluğunu gördüğünde şaşkına dönüyor. Gördükleri karşısında devletin büyüklüğünü düşünerek içi sevinçle doluyor. Bağımsızlık mücadelesini güçlendirmek için yapılanlar ve bunlara verilen önem görüldüğünde halkın sevinci kat kat artıyor. Devlet, yaptıklarıyla yerini sağlamlaştırıyor, siyasi varlığını güçlendiriyor ve ülkenin devamını sağlıyordu. Evet, bu büyük fabrikaları, modern makinaları ve aletleri, iş verimliliğini, yapılanların çokluğunu, işin iyi ve düzenli olarak yapıldığını gören kişi bu yüce devletin büyük uygarlıkların yolundan gittiğine kanaat getirir. Bunları gören kişi, bugün devleti yönetenlerin aynı zamanda hilafetin geleceği için de çabaladığının farkına varır. Bu kişilerin ülkeyi düşmandan koruyacak olan fabrikalarda düzen, hız, aktif çalışma, samimiyet ve buna benzer birçok şeyin oluşması için çabaladığını anlar.”³⁷

el-Muktebes gazetesi sahibi gördükleri karşısındaki hayranlığını şu sözlerle ifade etmektedir:

“İstanbul’da görülen en güzel şeyler, silah ve cephaneye fabrikaları ile donanma tesisleridir. Tophane’yi, Zeytinburnu’nu ve deniz tesislerini gezdik. Buralar bizim gerçekten büyük bir devlet olduğumuzu bizlere göstererek devletin geleceğine dair içimizin ferahlamasını sağladı. Gördüklerimiz karşısında öyle çok sevindik ki bu sevincimizi kâğıda dökmek imkânsız. Çünkü gördüklerimiz umduğumuzun çok ötesindeydi. Devletimizin silah, top, barut, bomba, gülle ve gemi fabrikalarını çok yüksek seviyelere çıkardığını gördük. Devletin savaş ve deniz bilgisi konusunda ulaştığı nokta bölgedeki en gelişmiş devletlerinki gibiydi.”³⁸

Heyetin Çanakkale’ye ulaştığının ertesi gün Kurban Bayramına denk gelmişti. Bayram Namazı sonrası Şeyh Abdulkerim ‘Uveydâ hutbeyi irad etmiş. Hutbesinde önemli konulara değinen ‘Uveyda askerleri öven ve onları müjdeleyen cümleler sarf etmiştir:

“Ey Allah yolunda Din-i Mübin-i korumak için savaşan mücahitler! Unutmayın ki bugün sizin için mutlu bir gündür. İslam ümmetinin en güzel bayramıdır. Allah, müminlerin ordusunu muzaffer kıldı ve düşman ordularını perişan etti. Sizleri memleketlerini ve ailelerini bırakıp buraya gelen âlimlerle burada bir araya getirdi. Bu insanlar sizleri ziyaret etmek, muhabbet etmek ve üstün başarınızı tebrik etmek için geldiler. Siz değerli mücahitlere selam olsun! Sabrettiniz, sebat ettiniz ve Allah (cc) sizden razı oldu. Allah, sizlere müjdelere verdi. Allah Resulü de sizlerle gurur duyacak. Havuzdan içesiniz ve nimetlere mazhar olabilirsiniz. Allah (cc) şöyle buyurdu: ‘Bir grupla karşılaştığınızda yerinizden sapmayın! Sizler galip geleceksiniz. Allah’ı çokça anın ki kurtuluşa eresiniz.’”³⁹

Düşmanlardan alınan mitralyözün ziyareti sırasında Liman Paşa’nın konuşmasına karşılık başkan eş-Şukayrî’nin konuşmasındaki şu sözler askerleri övgü ile anlatan güzel bir örnektir: “Osmanlı ordusunun her bir neferi düşmanın zırhlı savaş gemilerinden biri gibidir. Sizin komutanınızdaki Çanakkale’yi savunan ordu İslam ümmetine tarihin unutamayacağı bir hayat bahşetti. Bununla birlikte

³⁶. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 66.

³⁷. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 71-72.

³⁸. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 83.

³⁹. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 119.

de yeryüzünü saran ve aslı olmayan muharip ülkelerin gücü diye kuruntular da insanların içinden silinip gitti."⁴⁰

Heyet, Anafartalar'daki askerlere Suriye ve Filistin halkının selamını iletmek için gittiğinde heyeti Mustafa Kemal, kurmayları ve subaylarla karşılamıştır. Anafartalar'ın en yüksek tepesine çıkmış, Mustafa Kemal heyetkilere malumat vermiştir. Karargâha dönülüp, yemekler yenmiş ardından da karşılıklı konuşmalar yapılmıştır. Konuşmalar sırasında Halepli bir asker de gururla ve ahenkli bir şekilde su sözleri sarf etmiştir: "Suriye halkına bu düşman burada olduğu sürece dönmeyeceğimizi söyleyin. Düşmanı denize dökmeden dönmeyeceğiz, onlardan birini bile burada bırakmayacağız."⁴¹ Bu söz, özellikle askerlerin zafere olan inancını ifade etmektedir. Belki de sadece bu cümlenin bile Şam diyarındaki halka duyurulması savaşın kazanılacağına dair inancın yayılmasında etkili bir propaganda cümlesi olabilecekti.

Anafartalar Kumandanı Mustafa Kemal'in heyet için tertip ettiği yemekte heyet başkanı eş-Şukayri'nin konuşmasında savaşın seyrine yönelik söyledikleri hem savaşın hem de insanların o anki durumunu anlatmaktadır:

"İnsanlar arasında kaybolan umutların yeşermesine sebep olan ancak güvenilir olmayan haberler yayılıyordu. İngiltere ve Fransa güçlü olmalarına rağmen Çanakkale'ye girememişlerdi. Bu ülkeler Gelibolu'da ilerleyemedi ve asık olan yüzlerde gülücükler açtı, hüznü kalpler sevindi. Müslümanlar, insan var olmayı istediği sürece yaşar şeklinde inanır oldular. Osmanlıların başarısı, düşmanın Gelibolu'daki ilerleyişini durdurmakla kalmadı aynı zamanda düşmanların birçok olayda ihtimal vermedikleri şekilde zarara uğramalarına sebep oldu."⁴²

eş-Şukayri'nin, Kumandan Mustafa Kemal'e ve Osmanlı Devleti'ne övgü yağdırdığı cümleler de bir bakıma propaganda içeren ifadeler olarak kabul edilebilir:

"Düşman güçlerinden sayılamayacak kadar asker öldürdüler. Bunların bu şekilde olmasında büyük komutan Anafartalar kahramanı Mustafa Kemal Bey'in katkısı vardı. Bu fırtınadan Müslümanlar Osmanlı hükümeti sayesinde kurtulabildiler. Bu yüzden şunu söyleyebiliriz. Hulefâ-i Râşidîn döneminden sonra İslam ümmetine hiçbir devlet Osmanlı Devleti kadar hizmet etmemiştir."⁴³

Yukarıda zikredilen ifadelerin Şam halkı nezdinde yayılması, halkın Osmanlı Devleti'ne olan inancına ve bağlılığına katkı sağlayacağı kesindir. Seçilen bu örneklerin her biri bu gezinin propaganda amacıyla yapıldığı düşüncesini destekler niteliktedir.

Gelibolu'da el-Muktebes gazetesi sahibinin Gelibolu için kaleme aldığı şu sözler zafere olan inanca işaret etmektedir:

"Denizlerle çevrili bu yer, İtilaf Devletleri ile tanıştı. Özellikle İngiltere ve Fransa en güçlü ülkelerdendi. Ancak bu güçten daha güçlü olan bir güç vardı. O da Osmanlıların her şeyden önce dayandığı ilahi güçtür. Bunun yanında Osmanlı'nın donanmaya, denizaltına, uçak gücüne, mermilere ve patlayıcılara sahip olması zafere olan inancın insanların içine yerleşmesine sebep oldu."⁴⁴

⁴⁰. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 126.

⁴¹. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 129.

⁴². el-Bâkir vd., a.g.e., s. 135.

⁴³. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 136.

⁴⁴. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 144.

İttihat ve Terakki genel merkezinin heyet şerefine verdiği yemekteki konuşmalar dikkatleri çekmektedir. Bunlardan birinde el-İkbâl gazetesi sahibinin bu cemiyeti şu sözlerle övmesi propaganda açısından güzel bir örnek teşkil etmektedir:

“Eğer biz bu yüce Hilafet devletinin böyle gelişimine sebep olanları incelersek, tüm işlerde bu değerli cemiyetimizin çabalarını görürüz. İşte bu İttihat-Terakki Cemiyeti, devletin gelişmesi, kalkınması ve yüksek dereceye çıkması için kendisini feda etti. Allah bu büyük cemiyeti, cemiyette görev alanları, maddi manevi destek olanları yaşatsın. Cemiyetin üyelerini yüceltsin, temellerini güçlendirsın ve samimi yöneticilerin ayaklarını doğru yoldan ayırmasın.”⁴⁵

Habib el-'Ubeydi de yemek sırasındaki konuşmasında cemiyet hakkında şunları dile getirmiştir:

“Nasıl olur da siyasi bir cemiyetin genel merkezi aydınlık etrafı sarsın diye, en kutsal ve en yüce amaç için çalışır? En basit anlamda şunu diyebiliriz. Sayısı üç yüz elli milyona varan güçlü bir millet yaptıklarını tarihin sayfalarına altın harflerle yazmak istiyor. İslam dini başlangıcında uygarlık ışıklarının parlaklığıydı. Mutluluk ışıklarının kaynağı bu cemiyeti istiyor. Bu siyasi cemiyet İslam'ın parıldayan yıldızını tekrar getirmek, batışının utancından kurtarmak istiyor. Derinlemesine incelersek ve fikirlerimizi bu alanda toplarsak bu cemiyetin düşmanın türlü gizli planlarından tüm insanları kurtarmak için çabaladığını anlarız.”⁴⁶

Kitabın genelinde buna benzer ifadeler yer almaktadır. Konuşanlar farklı olsa da düşünceler birbirine yakındır. Kitapta yer alan övgü dolu ifadeler sadece mensur olarak değil manzum olarak da yer almıştır. Ancak çalışmamızda mensur olan ifadeler tercih edilmiştir.

Sonuç

Savaş dönemlerinde her ne kadar silah gücü önemli olsa da psikolojik harekâta propaganda amaçlı etkinlikler o denli önemlidir. Birinci Dünya Savaşı'nda yoğun olarak kullanıldığı bilinen propaganda faaliyetlerinden biri de ele almış olduğumuz eserin oluşmasına sebep olan heyettir. Zamanın Osmanlı devlet adamlarınca tertiplenen ve Osmanlı yöneticileri tarafından desteklenen bu gezi sonrasında gezide yer alan Şam diyarından müteşekkil bu heyet, Osmanlı topraklarında savaşa, devlete, devlet yöneticilerine, askerlere, halka dair seyahat gözlemlerini gezileri bittikten sonra kaleme almışlardır.

Eserde, Suriye halkının I. Dünya Savaşında çarpışan Osmanlı askerlerine olan inançları, savaş ortamında bile Osmanlı Devleti'nin Şam diyarında okullar, enstitüler, köprüler, demir yolları ile şehir imar ettiği, her koşulda Halifeye olan bağlılıkları, Almanya ve Avusturya ile hareket edilmesinin Osmanlı Devletine itibar kazandırdığı ve Çanakkale'de askerlerimizin muhteşem savunmalar yaptığı anlatılmıştır. Ahmet Cemal, Enver, Mustafa Kemal, Liman Paşalar övülmüş, Müslüman halkın rahatlatılması, halkın kalplerinin ferahlatılması amaçlanmıştır. Osmanlı Devleti'nin bu savaştan galip çıkacağı vurgusu yapılmış ve cephelede savaşan askerlerimizi cesaretlendirmeye gayret edilmiştir.

Bütün bunlara bakıldığında düzenlenen gezinin ve kaleme alınan gezi notlarının başlı başına bir propaganda faaliyeti olduğu açıktır. Genel itibarıyla Ahmet Cemal Paşa tarafından organize edilen bu gezinin o günün şartlarında bir nebze de olsa devlet lehine yararlar sağlamış olduğu, halkın devlete olan inancı ve bağlılığına katkı sağladığı düşünülmektedir.

⁴⁵. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 171.

⁴⁶. el-Bâkir vd., a.g.e., s. 172.

Bu çalışmada ele alınan eserin propaganda içeren ifadeleri ortaya konulmuş ve bu ifadelere karşı tarihsel bilgiler ışığında yorumlar yapılmamıştır. Kaleme alınan eserin orijinalinin Arapça olması sebebiyle bu çalışma bu yönüyle bir tarama çalışması olmuştur. Bu eser içerisinde yer alan bilgiler ışığında tarihsel olaylarla bağlantılı olarak ve karşılaştırma yapılarak daha ayrıntılı bir çalışma ortaya konulabilir.

Kaynakça

- Avşar, S. (2003) Çanakkale savaşlarında İstihbarat ve Propaganda. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılı* Yıl: 1, Mart 2003, Sayı: 1, s. 64-102.
<http://canakkalesavaslar.comu.edu.tr/makaleler/detay/38/canakkale-savaslarinda-istihbarat-ve-propaganda>. Erişim tarihi:05.10.2015.
- Berkes, N. (1942) *Propaganda Nedir?*, Ankara.
- Çanakkale Savaşı, <http://www.canakkalesavasi.gen.tr/> e.t: 15.06.2016.
- el-Bâkir, Muhammed; Kürd Ali, Muhammed; el-Habbâl, Hüseyin; el-Unsî, Abdulbasit. (1916) "*El-Bi'setu'l-İlmiyye ilâ Dari'l-Hilafeti'l-İslamiyye*", Beyrut. (Orijinal Metin-Arapça).
- el-Bâkir, Muhammed; Kürd Ali, Muhammed; el-Habbâl, Hüseyin; el-Unsî, Abdulbasit. (2015) "*İlmi Heyetin İstanbul ve Çanakkale'ye Seyahati*" (Çev. Şanverdi H.İ., Dağbaşı G.), TYB Yayınları, Ankara.
- Erdemir, L., "Suriye İlmi (Edebi) Heyeti'nin İstanbul ve Çanakkale Seyahati", *TYB Akademi*, Mayıs 2015, Sayı:14, s.147-162.
- Erdemir, L., (2009), *Çanakkale Savaşı Siyasi, Askeri ve Sosyal Yönleri*, Gökkuşbuğ Yay., İstanbul.
- Oskay, Ü. (1992) *Kitle Haberleşme Teorilerine Giriş*, İstanbul.
- Öz, A. (2012) *Genelkurmay'ın Sansürlediği Fotoğrafın Hikayesi*,
<http://www.timeturk.com/tr/2012/09/21/genelkurmay-in-sansurledigi-fotograf-in-hikayesi.html>. e.t.: 11.12.2015.
- Pehlivanlı, H., "*Çanakkale Muharebeleri Sırasında Müttefiklerin Propagandası ve Karşı Propaganda*"
<http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-21/canakkale-muharebeleri-sirasinda-muttefiklerin-propagandası-ve-karsi-propaganda> e.t.: 24.02.2016.
- Sağır, Y., "*Üryanizade Ali Vahid'in Çanakkale Cephesinde Duyup Düşündüklerim (Kitap Çevirisi)*" adlı eseri", *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılı* Bahar 2013, sayı:14, ss.159-178.
- Soy, H. B., "*Birinci Dünya Savaşı Osmanlı Devletini Parçalamak İçin mi Yapıldı? Savaşın Çıkış sebeplerine Osmanlı Devleti bağlamında yeniden Bir Bakış*", Savaş Tarihi Araştırmaları Uluslararası Kongresi, 100.Yılında 1.Dünya Savaşı ve Mirası (Bildiriler), Çanakkale-2015, Cilt:1, s.27-41.
- Sürmeli, S., "*Çanakkale Cephesi'nde Arap İlmi Heyeti ve Uryanizade Ali Vahid Efendi'nin Anıları*", *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, XVIII, sayı 53, Temmuz 2002.
- Wach, E. ve Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis.
- Yılmaz, E. A., "*I. Dünya Savaşı Süresince İtilaf Devletleri Tarafından Uygulanan Propaganda Yöntemleri*", *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Ağustos 2015, Sayı:35, ss.65-74.

أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات وأثره في تعليم مهارة الكلام للناطقين بغير العربية

Almuttasm ALALI¹

APA: Alali, A.. (2022). أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات وأثره في تعليم مهارة الكلام للناطقين بغير العربية. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 672-684. DOI: 10.29000/rumelide.1106135.

مُلخَص

يسلّط هذا البحث الضوء على جانب رئيسي من جوانب مهارة الكلام، ألا وهو الجانب العملي المتمثل بأساليب تعليم مهارة الكلام ولكي نستوعب دور ذلك الجانب العملي مهدينا له بالحديث المفصل عن مفهوم الكلام وأنواعه من حيث الموضوع، ثم تناول البحث أهمية مهارة الكلام، وبيّن قيمتها الكبرى للإنسان بشكل عام، وتبني هذا البحث فكرة معرفة الإنسان للكلام منذ نشأة اللغة، ودعمنا هذه الفكرة بالأدلة، وبدأنا القسم العملي بالحديث عن الأساليب بشكل عام، وتطرّقنا إلى الفرق بين الأسلوب والطريقة والاستراتيجية، ليوقف القارئ على حدود هذه المصطلحات، ثم تناولنا في هذا البحث أسلوب تمثيل الأدوار، وأداء الحركات، والأعمال باستفاضة؛ لما له من أهمية كبرى في تعليم مهارة الكلام للناطقين بغير العربية، وتوسّعنا في هذا البحث في ذكر الإجراءات العملية داخل حجرة الصف، وأضفنا إليها بعض الإضافات التي تتناسب وصفات هذا الأسلوب مثل الألعاب اللغوية، والامثال، كما أننا حاولنا في هذا البحث أن نرسم ملامح هذا الأسلوب بدقة، حيث تم استخلاص مبادئ خاصة لهذا الأسلوب، وتم تطبيقه في تعليم المستوى المتوسط، بعد أن كان يُستعمل غالباً في تعليم المستوى المبتدئ، وحاولنا قدر الاستطاعة أن نستغل ميزات هذا الأسلوب الكثيرة من نشره لحوالنا إلى إزالته التوتّر عن الدارسين في تعليم مهارة الكلام بطريقة مثلى، وبأسهل الوسائل، وأنفعها.

الكلمات المفتاحية: العربية للناطقين بغيرها - مهارة الكلام - أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات.

41. Rol yapma ve hareketlerle anlatım yöntemi ile bu yöntemin anadili Arapça Olmayanlara Arapça konuşma becerisini kazandırmaya etkisi

Öz

Bu araştırmada, anadili Arapça olmayanlara konuşma becerisinin kazandırılmasının pratik yöntemleri ele alınmıştır. Anadili Arapça olmayanlara Arapça konuşma becerisini kazandırma yöntemlerinden büyük bir öneme sahip rol yapma ve hareketlerle anlatım yöntemi özel olarak seçilmiş ve işlenmiştir. Bu pratik yöntemin dil öğretimi konusundaki rolünü daha iyi anlamak için konuşma kavramı ve türleri hakkında ayrıntılı olarak bilgi verilmiştir. Ardından konuşma becerisinin önemi ele alınmış, konuşma becerisinin insan için taşıdığı büyük değer ve önemden bahsedilmiştir. Bu araştırmada ayrıca, dilin gelişiminden bu yana insanın konuşmayı bildiği fikri benimsenmiş ve bu düşünce kanıtlarla desteklenmiştir. Uygulamalı bölüme genel olarak yöntemlerden bahsedilerek başlanmıştır. Okuyucunun bu terimlerin sınırlarını belirleyebilmesi için üslup, yöntem ve strateji arasındaki farka da ayrıca değinilmiştir. Bununla birlikte anadili Arapça olmayanlara konuşma becerisini öğretmedeki büyük önemi nedeniyle rol yapma ve hareketlerle anlatım yöntemi detaylı olarak ele alınmıştır. Sınıf içindeki pratik eylem ve uygulamalara geniş bir şekilde yer verilmiş, araştırmaya, bu yöntemin özelliklerine uygun bir kısım dilsel oyun ve atasözleri gibi bazı eklemeler yapılmıştır. Araştırmada ayrıca, rol yapma ve hareketlerle anlatım yönteminin genel özellikleri betimlenmiş, bu yöntemle ait belli başlı bazı özel prensipler irdelenmiştir. Ayrıca bu yöntemin, başlangıç ve orta düzey Arapça dil öğretiminde uygulanmıştır. Uygulama esnasında konuşma becerisinin öğretiminde eğlenceli ortamın yaratılmasından öğrencilerdeki gerginliğin giderilmesine

¹ Öğr. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Bursa, Türkiye), muttasomalali@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5321-3435 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.02.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1106135]

kadar bu yöntemin birçok avantajından mümkün olduğunca en ideal, en kolay ve en faydalı şekilde yararlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Anadili Arapça olmayanlar için Arapça, Konuşma becerisi, Rol yapma ve hareketlerle anlatım yöntemi

The method of playing roles and performing movements and its impact on teaching speaking skills to non-Arabic speakers.

Abstract

This research highlights a key aspect of speaking skills, namely the practical aspect of speaking skills teaching methods, and this research adopted the idea of human knowledge of speech since the inception of language, and we supported this idea with evidence, and we started the practical section by talking about methods in general, and we touched on the difference between style, method and strategy, so that the reader stands on the limits of these terms and we discussed in this research the method of representing roles and performing movements because of its great importance in teaching speaking skills to non-Arabic speakers. And we expanded the mention of practical procedures within the classroom, and added to it some additions that suit the recipes of this method such as language games, proverbs, and we tried in this research to draw the features of this method are accurate, where special principles of this method have been drawn, and it has been applied in middle-level education and used in beginner level.

Keywords: Arabic for non, native speakers, speech skills, role-playing and movement performance

تهيد:

للغة العربية مكانة مرموقة بين لغات العالم الأكثر انتشاراً، حيثُ أقبلت-منذ القديم- شعوبٌ كثيرة حوّل العالم على تعلّمها لأغراضٍ متعدّدة، أهمها الغرض الديني، فضلاً عن الأغراض الاقتصادية... إلخ. وعدم زوال هذه الأغراض إلى يومنا الراهن زاد مع مرور الزمن من زخم الإقبال على تعلّم العربية، حيث يشهد ميدان تعليم اللغة العربية وتعلّمها إقبالاً لافتاً للنظر لاسيما في العقدين الأخيرين؛ لذا تطوّر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تطوّراً ملموساً في الأونة الأخيرة، وازدهر في غير بقعةٍ من بقاع العالم، ولعلّ من نافلة القول ذكر ارتباط أهمية مهارة الكلام بأهمية اللغة نفسها، حيث إن مهارة الكلام ذروة سنام اللغة، ووجهها الناصع؛ لذا كان إتقانها أسمى غايات الراغبين بتعلّم اللغة العربية من الناطقين بلغاتٍ أخرى، وفي ظلّ ازدياد الإقبال على تعلّم اللغة العربية من الناطقين بلغاتٍ أخرى، كان حريّاً بنا أن نحاول تقديم ما يُساعد على تعليم هذه المهارة بأساليب سهلة، وعملية، ونافلة.

أهمية البحث: تكمن أهمية هذا البحث في أنه يُسلط الضوء على أسلوبٍ مهمّ جداً من أساليب تعليم مهارة الكلام في اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهو أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات، وتم التركيز في هذا البحث على الإجراءات العملية داخل حجرة الصف بشيء من التفصيل، حيث حاولنا أن نرسم ملامح وحدوداً لهذا الأسلوب على قدر الاستطاعة، وبما أن هذا البحث موجّه إلى معلمي مهارة الكلام والمهتمين بها أكثر من غيرهم نرجو أن يكون لهم خيرٌ مُعين على التمكن من تدريس مهارة الكلام، وإثراء تجاربهم من خلال تلك الإجراءات التي طبّقناها.

صعوبات البحث: أما عن الصعوبات التي واجهتنا في هذا البحث فكانت في نُذرة المراجع، لا سيما تلك التي تتحدّث عن الإجراءات العملية داخل حجرة الصف، ممّا اضطرنا إلى محاولة اجتزاء ما يخصّ مهارة الكلام عموماً خاصّةً من الكتب والأبحاث التي تتكلّم عن طرق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فضلاً عن فوضى المصطلحات في هذا الميدان، وعدم دقّة بعض الباحثين في استعمالها.

أولاً: مفهوم الكلام وأنواعه:

الكلام في أصل اللُّغة: الأصوات المفيدة.

(وعند المتكلمين): المعنى القائم بالنفس الذي يُعبّر عنه بألفاظ، يقال: في نفسي كلام.

(في اصطلاح النحاة): الجملة المركّبة المفيدة، نحو: تكلم الرجل، أو شبههما ممّا يكتفي بنفسه، نحو: يا أحمد (المعجم الوسيط، ٧٩٦: ٢٠٠٤).

ويعرّف بعض العلماء الكلام على أنه: "هو ما يصدر عن الإنسان من صوت يُعبّر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم أو السامع أو على الأقل في ذهن المتكلم" (الرهبان، ١٥٧: ٢٠١٦).

وبناءً على هذا فإن الكلام الذي ليس له دلالة في ذهن المتكلم أو السامع لا يُعدّ كلاماً بل هي أصوات لا معنى لها.

وبالتالي الكلام هو وسيلة لنقل الأفكار والمشاعر والمعاني والمعتقدات والأحداث من المتحدث إلى الآخرين بطلاقة ومرونة مع صحة التعبير وسلامة الأداء (الشنطي، ١٩٩٤: ١١٥).

ويُعدّ الكلام أول الوسائل اللغوية التي استخدمها الإنسان لإيصال ما لديه من أفكار أو ما يدور في نفسه.

وهو الفن الثاني من فنون اللُّغة الأربعة بعد الاستماع وهو ترجمة اللسان عمّا تعلّمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة، والكلام من العلامات المميزة للإنسان، وكما جاء في التعريف الأول ليس كل صوت كلاماً؛ لأن الكلام هو اللفظ والإفادة واللفظ هو الصوت المشتمل على بعض الحروف، كما إن الإفادة هي ما دلّت على معنى من المعاني يتبلور في ذهن المتكلم (عليان، ١٤٢١: ٨٥).

ونفهم ممّا سبق "أن الكلام نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر وهو الطرف الثاني من عملية الاتصال الشفوي، وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم فإن الكلام وسيلة للإفهام والفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال" (طعيمة، ٢٠٠٦: ٦٠).

وقد بيّنت الكثير من الدراسات أن الجانب الشفوي يشكّل ٩٥% من التواصل اللغوي (الحلاق، ٢٠١٠: ١٥٣).

- أنواع الكلام:

ينقسم الكلام من حيث الموضوع على نوعين:

١- الكلام الوظيفي: ويكون الهدف منه اتصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم (أي الكلام الذي يؤدي غرضاً وظيفياً في الحياة) أنماطه كثيرة مثل: المحادثة الموجهة والحرّة، والمناقشة، والأحاديث الاجتماعية والخطب والتقارير، إلقاء التعليمات وطرح الأسئلة، المناظرات، الحوارات، المحاضرة، المقابلة، المسرحية...).

٢- الكلام الإبداعي: هو ما كان هدفه التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعية شائقة ومثيرة مثل: (التكلم عن جمال الطبيعة، والمشاعر العاطفية والتذوق الشعري والقصص) (مدكور، ١٤٢٧: ١٥١).

ثانياً: أهمية الكلام

"إن القدرة على امتلاك الكلمة الدقيقة الواضحة ذات أثر في حياة الإنسان ففيها تعبيرٌ عن نفسه وقضاء لحاجته وتدعيم لمكانته بين الناس" (الناقفة، ١٩٩٥: ٢٣٥).

ومن هنا تأتي أهمية الكلام من حيث إنه "الشكل الرئيسي للاتصال بالنسبة للإنسان وأكمل ألوان التعبير وأكثرها قدرة على ترجمة المشاعر بشكل مباشر كما أنه أيضاً أكثرها قدرة على ترجمة الأفكار وأمثل وسيلة من وسائل الدعوة" (طعيمة، ١٩٨٤: ٤٨٦).

وللوقوف على أهمية الكلام أكثر وقيمتها في حياتنا تعالوا نطلق العنان لخيلنا ونصوّر أننا سُمضي يوماً ما من حياتنا أو يومين بلا كلام، ثرى ماذا

سنصنع؟ كيف سنمضي هذه الفترة من الزمن؟ كيف نتابع أعمالنا؟

لا ريب أن عجلة الحياة ستتوقف عن الدوران، وتُثَلُّ أمورنا الحيائية، ولا عجب في ذلك؛ لأن الكلام من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار، للناطقين بها أو بغيرها، للعوام وللخُص على السواء، وبالكلمة ينتصر المظلومون، ويسقط الجبارة صاغرين؛ ولم يغفل عن هذا سيدنا موسى عليه السلام، حيث طلب من ربّه في المنازلة الكبرى بينه وبين فرعون وآله أن يخلّ عقدةً من لسانه ليُعلم كليم الله بأهميّة الكلمة، وأثرها في هدم عروش الطغاة الظالمين. قال الله تعالى: ﴿وَإِخْلُ عَقْدَةً مِنْ لِسَانِي * يَفْقَهُوا قَوْلِي﴾ [طه: 27-28].

ويقول ابن كثير في شرح هذه الآية: لم يسأل نبيّ الله موسى زوال اللّغ بالكليّة، ولم يطلب حلّ عقْد لسانه، بل عقدة واحدة بحيث يزول العي ويفهم فرعون وآله من سيدنا موسى عليه السلام ما يريده على قدر الحاجة (ابن كثير، ت: 199: 5/282).

وعلى أيّة حال اللغة في الأصل هي الكلام، وقد عرّف الإنسان الكلام منذ نشأة اللّغة، وهناك الكثير من المؤشّرات على هذا منها:

١- أنّ الطفل يبدأ أولاً باكتساب الكلام ويمارس اللغة عدّة سنوات ثم يذهب بعد ذلك إلى المدرسة لتعلّم مهارتي القراءة والكتابة.

٢- هناك مجتمعات تتحدّث لغات عديدة، ولكنها لا تمتلك أنظمة كتابيّة لتلك اللغات.

٣- هناك مجتمعات فيها لغات ولها أنظمة كتابيّة، ولكن نجد كثيراً منهم أميين يتحدثون اللغة ولكن لا يقرؤونها ولا يكتبونها (الصادق عمر، 2008: 75).

ونلاحظ من خلال ما سبق أن "الناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم، أي أنهم يتكلمون أكثر ممّا يكتبون؛ ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو الشكل الرئيسي للاتصال اللّغوي بالنسبة للإنسان، وعلى ذلك يُعتبر الكلام أهمّ جزءٍ في الممارسة اللّغويّة واستخداماتها (مذكور، 1984: 86-88).

ثالثاً: أساليب تعليم مهارة الكلام:

علينا في البداية أن نعرّف الأسلوب تعريفاً يُساعد على فهم حدوده، ونطاقاته، وتمييزه عن غيره من المصطلحات القريبة منه كالطريقة، والاستراتيجية ونقصد هنا استراتيجية التعليم وليس التعلّم، حيث أن هناك خلط كبير بين هذه المصطلحات، ونبدأ بالأسلوب حيث تدور معظم التعريفات حول أنه: الكيفيّة التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس، بأشكال وإجراءات، وخطوات تعليميّة تتناسب مع صفاته، وإمكاناته، وفلسفته التعليميّة الخاصة، (جابر، 2002: 87) والتي تميّزه عن غيره من المعلمين الذين قد يشاركونه نفس الطريقة، وعليه فإنّ الطريقة أشمل لأنها تعني: وسيلة الاتصال وآليته التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلى طلابه، ونقل المحتوى بأساليب مُعيّنة، ونشاطات، وفق ترتيبات مُعيّنة تُسمّى الاستراتيجيّة، ونفهم من هذا أن استراتيجية التعليم هي المصطلح الأشمل بين المصطلحين فالاستراتيجية هي: خطة مُنظمة ومتكاملة من الطرائق، والأساليب، والإجراءات، والنشاطات تسعى لتحقيق الأهداف الموضوعية وفق أزمنة مُحدّدة (قطاوي، 2007: 86). وتتعدّد أساليب تدريس مهارة الكلام، وتتنوّع مثل: ١- الأسلوب السمعي الشفهي ٢- الأسلوب المباشر. ٣- أسلوب المناظرة ٤- الأسلوب التوليفي. ٥- أسلوب أداء الأدوار الذي سيكون موضوع بحثنا. رابعاً: أسباب اختيارنا لأسلوب تمثيل الادوار وأداء الحركات:

لا شك أننا نُسلم جدلاً بعدم وجود أسلوب مُحدّد يمكننا أن نقول عنه: إنه الانسب، والأكمل لتعليم مهارة الكلام؛ وذلك لأن المفاضلة بين الأساليب التعليميّة عملية مرهونة بنوعيّة المعلم، وصفاته، ومستوى الدارسين، ومرحلة التدريس، إضافة إلى عدم وجود أسلوب كامل في تدريس المحادثة، فكل أسلوب يحتاج إلى غيره كي يُؤدّي الفائدة المرجوة، وهذا يلقي بمسؤولية التنسيق والدمج على عاتق المدرّس الذي يجب أن يختار أفضل ما جرّبه الآخرون، ثم يكيّفه تبعاً لظروفه الخاصة وظروف طلابه، إلّا إننا نجد بعض الدراسات التي تربط بين طبيعة بعض الأساليب واثرها على تمكّن الدارسين في مهارة الكلام، حيث أن هناك أساليب تساعد الدارسين على القدرة على التواصل السريع كالأسلوب السمعي الشفهي (ريتشارد وروجرز، 1960: 96-97). وهناك أساليب تساعد على التفكير باللّغة الهدف أكثر من غيرها كالأسلوب المناظرة..... إلخ. ولقد اخترنا هذا الأسلوب لأسباب عديدة منها:

١- تفاعل الدارسين مع النشاط الجسدي (الحركي) الذي يعتمد عليه هذا الأسلوب غالباً يتم بسهولة، وهذا التفاعل يجعل للعب الادوار أثراً نفسياً جيداً في الانطلاق بالكلام (الخولي، 1988: 73).

٢- عادةً يسود جوّد المرح والراحة التامة في حجرة الصف نظراً لما يحدث من مواقف مُضحكة، وأخطاء من قبل الدارسين.

٣- هذا الأسلوب بسيط، وليس مُعقّداً حيث يعتمد على مجموعة من الأنشطة والحركات والأفعال المتشابهة (العصيلي، 1923: 351).

٤-أسلوب واسع، وشامل، فهو يتقاطع مع أساليب أخرى في بعض النقاط، يركّز على الحركة، والدور. سيعتمد هذا الأسلوب كثيراً على إزالة التوتر في حجرة الصف، وهذا شرط أساسي للانطلاق في تعلّم مهارة الكلام (براون، ١٩٩٤: ١٩٧).

أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات والأعمال

يرجع هذا الأسلوب إلى طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة، وهي طريقة لتدريس اللغة مبنية على توافق الكلام والفعل؛ لذلك نجدها تحاول تدريس اللغة عن طريق النشاط الجسدي (الحركي).

ومحاكاة الطفل الصغير في تعلّم لغته الأم تُعدّ إحدى أهم الأساسيات التي يعمل عليها منظرو هذا الأسلوب، مثل "أشر" وغيره من العلماء والباحثين الذين يرون أنّ تعلّم اللغة الثانية الناجح لدى البالغين هو عملية توازي اكتساب اللغة الأولى لدى الأطفال؛ حيث يزعم البعض منهم أن الكلام الموجّه إلى الأطفال صغار السن يتكوّن بشكل رئيسي من الأوامر التي يستجيبون لها جسدياً (حركياً) قبل أن يبدؤوا مرحلة الاستجابات اللفظية؛ وبالتالي ينبغي على البالغين الذين يتعلّمون لغةً ثانية أن يستعيدوا العمليات التي يستخدمها الأطفال في اكتساب لغتهم الأم (ريتشاردوروجرز، ١٩١٠: ١٦٧)، وأن يعيشوا أجواء الطفولة نفسها، من حيث المرح والراحة التامة دون توتر، حيث إن إزالة التوتر شرط أساسي لفهم اللغة الهدف والانطلاق في تعلّم مهارة الكلام كما يعتقد المتحمّسون لهذا الأسلوب.

وقد عمل "أشر" كثيراً على إيجاد إجراءات تخلو من الضغط، يمارسها الدارس راعياً دون قصد التركيز على تعلّم اللغة، وبالتالي لا يشعر الدارس أنه واعٍ في ذاته أو أنه في موقفٍ دفاعي (براون، ١٩٩٤: ١٩٧)، وهذا لقناعة "أشر" التامة بأن قاعة الدرس بيئةٌ تبعث على القلق والتوتر،

إذاً فالتوتر في رأيه يتدخل بين عمل المتعلّم وبين الشيء الذي ينبغي تعلّمه، لذلك كلما قلّ التوتر ازداد التعلّم.

ويعتمد هذا الأسلوب كلياً على مجموعة من الأنشطة والحركات والأفعال المتشابهة التي تؤدّى داخل الفصل، وليست طريقة فلسفية معقدة (العصيلي، ١٩٢٣: ٣٥١).

ويعتمد هذا الأسلوب لإكساب الطالب مهارة الكلام على العرض البصري -الذي تشكّله الإجراءات التي يعتمد عليها هذا الأسلوب من أنشطة وحركات، وأدوار- مع التذكّر السمعي لإنتاج اللغة.

ولعلّ من أكثر ما يميّز هذا الأسلوب، ويجعله مفيداً لتعليم مهارة الكلام أنّه يركّز على الأحداث بدلاً من الأشياء، أي توسيع مدى المعنى في الكلام، والانتقال من الكلمة والجملة إلى الموقف المتكامل المكوّن من سلسلة من الأحداث المتتابعة والمتراصة؛ حيث يقوم المعلم بأداء مجموعة من الأعمال ذات موضوع واحد، ويصحب أداء تلك الأعمال وصفٌ لما يقوم به.

ويقوم الدارسون بعد ذلك بأداء هذه الأعمال في جماعات صغيرة، ويمكن أن تقوم إحدى الجماعات بالكلام المصاحب للأداء في شكل كورس، أو يُطلب من كل دارس أن يصف الأداء أو أن يؤدّي دوراً، ويتكلّم عنه وهو يؤدّيهِ (الناقبة، ١٩٨٥: ١٧٤).

وذلك لأن لعب الأدوار في الأساس هو أحد أشكال التصوير الدرامي؛ وهو محاولة لخلق علاقات اجتماعية بين أفراد المجموعة حيث يواجهون موقفاً أو مشكلة ما، يحاولون عرضها أمام أصدقائهم معبرين عن وجهات نظرهم (الجمال، ١٩٩٦: ١٤٨).

لعب الأدوار له أثر نفسي كبير في اكتساب القدرة على الكلام باللغة الهدف؛ حيث إنه وسيلة المتعلّم للتفاعل مع المواقف، حيث إن ارتباط الحركة، والدور بالصوت يقلّل من الإحساس بالحاجة إلى لغة الدارس الأم؛ لأن المعنى والحركة يقترنان مباشرة دون الحاجة إلى اللغة الأم، وهذا من أكثر العوامل التي ترفع دافعية المتعلّم للإقبال على اللغة وتحفّزه، وأكّدت التجارب والدراسات السابقة أن ارتفاع الدافعية يجعل عملية التعلّم أسرع، ويجعل الدارس أقدر على تخزين المحصول اللغوي (الخولي، ١٩٨٨، ٧٣).

وأخيراً نقول: يرى الكثير من العلماء والمهتمّين أنّ هذه الأسلوب لا يصلح لجميع المراحل، فلا يستفيد منه المتعلّم بعد المستوى المبتدئ الأدنى، ولا بدّ أن يقترن أو يُكْمَل بأساليب أخرى، ممّا يعني أنّه لا يبني الكفاية اللغوية لدى المتعلّم (العصيلي، ١٩٢٣: ٣٨).

ويخالف الباحث هذا الرأي إذ يرى أن لهذا الأسلوب فائدة كبيرة حتّى في المستوى المتوسط الأدنى من خلال بعض الإضافات والتعديلات التي تنمّاهي مع خصوصية هذا الأسلوب، وسببها هذا لاحقاً في تطبيقه لدرس من مقرّر مدرسي يخصّ المستوى المتوسط.

الخبرة العملية في الصف

يدخل المعلم الصف المكون من خمسة عشر طالباً من المستوى المبتدئ، يدرسون كل يوم درسين أربع مرات في الأسبوع، فيسلم على الطلاب، ويشرح لهم بلغتهم الأم الطريقة التي سيستعملها لتدريسهم اللغة العربية، ويخبرهم أنهم لن يتحدثوا من البداية، بل هم سيستمعون لأوامره وينفذونها، ثم يريد منهم أربعة متطوعين لمساعدته في أنشطة الدرس، ويرفع الطلاب أيديهم، فيختار المعلم أربعة منهم، ويجلسهم بجانبه في مواجهة باقي الصف، ثم يأمر المعلم المتطوعين الأربعة بالوقوف مقابل بقية الدارسين، كما يأمر بقية الدارسين بالاستماع والمتابعة.

- ثم يأمر المعلم باللغة العربية "قفوا" ويقف هو مؤشراً للمتطوعين بالوقوف معه، فيقف المتطوعون الأربعة.

ثم يقول: "اجلسوا" فيجلس هو، ويجلس المتطوعون.

- ويستمر المعلم في توجيه الأوامر بالقيام والجلوس، ويستجيب له الطلاب المتطوعون ولا أحد يتحدث.

- ثم يصدر أمراً جديداً، ينفذه المعلم وهو يعطيه "استديروا" وينفذ المتطوعون أمره ويستديرون متجهين نحو باقي الطلاب، فيعيد الأمر "استديروا" فيتجهون إليه.

ثم يكرر عليهم "اجلسوا" "امشوا" وينفذ المتطوعون الأوامر بحماسة، ثم يغير المعلم سرعة إصدار الأوامر وترتيبها، ويستجيب له المتطوعون بسرعة.

من ثم يوقف المعلم تنفيذ الأوامر مع المتطوعين ويوجه الأوامر لبقية أفراد الصف فينفذ كل الطلاب ما يطلب منهم بلا تردد وتشمل الأوامر الجماعية (استدر - قف - اجلس - اقفز - اجلس - اقفز - اقفز - اقفز) ويستمر بإصدار الأوامر حتى يتأكد من استيعاب كل الدارسين للأوامر، ثم ينتهي الدرس الأول الذي وصف فيه المعلم خطوات الدرس وحاول إثارة حوافز الطلاب.

وفي الدرس الثاني يراجع المعلم أوامر الدرس الأول ليضمن على فهم الدارسين لها.

ومن ثم ينتقل المعلم إلى أوامر جديدة متبعاً الأسلوب نفسه من الاعتماد على طلاب متطوعين في البداية، وتشمل هذه الأوامر ما يلي: "أشر نحو الباب" "أشر نحو الدرج" وينفذ الطلاب المتطوعون هذه الأوامر بعد أن نفذها أمامهم المعلم، ثم يضيف أوامر جديدة "ضع يدك في جيبك" "ضع قلمك في جيب صديقك" فيبتسم المتطوعون وينفذون بعد أن رأوا إصرار المعلم على التنفيذ.

ثم يوعز المعلم لكل الدارسين بالتنفيذ ولم يتأذى الدارسون سوى مرة واحدة عندما قال لهم: "بذل حقيقتك بحقيقة زميلك" فأعاد المعلم الأمر ونفذه مع الدارسين ثانية.

ثم يبدأ المعلم بتوجيه أوامره لطلاب الصف الذين يجلسون على شكل صندوق مفتوح ويأمر كل طرف على حدة: (اتجه نحو الباب - قف - اجلس - در - امش إلى الباب - ضع يدك في جيبك) وينفذ الطلاب دون عناء.

ثم يلتفت المعلم نحو المتطوعين مرة أخرى ويوجه لهم أوامر حركية مثل: "قف وامش إلى السبورة" "اقفز فوق المصطبة" وقد يتردد الطلاب المتطوعون قليلاً لكنهم في النهاية يققزون، ويضحك بقية الطلاب على المنظر، ونلاحظ بأن الأوامر قد تطورت من بسيطة إلى مركبة، ثم ينتهي الدرس الثاني والطلاب مطمئنون فرحون بهذه الحركات والنشاطات التي هي أقرب للعب منها إلى الدراسة.

وفي الدرس الثالث وبعد أن يكرر المعلم عليهم كلمات وعبارات الدارسين الماضيين ليتأكد من حفظهم لتلك الأوامر يبدأ معهم بكلمات وعبارات جديدة وموسعة كثيراً، ويختار المعلم بعض الطلاب المتطوعين ل يبدأ معهم النشاطات، فيأمر أحمد من مجموعة المتطوعين: "ضع يدك على الطاولة" ويقول لعمر: "ضع يدك على يده"، ويطلب من حمزة ومحمد نفس الطلب، ثم يقول: وهو ينفذ "أضع يدي فوق أيديكم". نحن متحدون يد الله مع الجماعة.

ثم يأمر عمر "امش تجاه النافذة" فينفذ عمر "اصعد على الكرسي" فينفذ "أخرج من النافذة" فينفجر الصف بالضحك "اركض إلى الباب يا علي" "افتح مقبض الباب" "أخرج من الدرس" ينفذ علي كل هذه الأوامر الجديدة نوعياً بسهولة، ثم يوجه المعلم أوامره إلى بقية

الدارسين: "أخرج كل ما في جيبك" "أعطه لصديقك" فيحتج الدارسون لنتفاوت قيمة ما في جيوبهم، ولاحظنا أنّ الدارسين ينفذون هذه الأوامر بكل يسر وسهولة.

وأخيراً يكتب المعلم بعض الأوامر الجديدة والتي قد تكون صعبة على السبورة، ويعيد تمثيل هذه الأوامر ويكتب الدارسون الجمل على كراساتهم (لارسن، ١٩٩٧: ١٢٧).

ينتهي الدرس الثالث والفصل كله - فيما عدا المعلم - لم ينطق حرفاً واحدة؛ لأن هذه المرحلة هي مرحلة التدريب على الاستماع، وبعد مرور عشر ساعات من التدريب على الاستماع والاستجابة تبدأ مرحلة الإنتاج (الحديث) وتسير كما يأتي:

١ - يطلب المعلم من طلابه أن يوجهوا إليه بعض الأوامر باللغة الهدف، فيريد "مصطفى" أن يكون أول السائلين، وسرعان ما يتقمص شخصية المدرس، بعد أن درّب المعلم مسبقاً على هذا، ويأمر المدرس (اجلس في مكاني) فيندهش الطلاب ثم يردف (افتح الحقيبة) (استخرج الكتاب) (افتح على الصفحة الخامسة عشرة) و بعد أن يلاحظ تلكؤ المعلم في التنفيذ يأمر المعلم (قف في زاوية الصف) فتتعالى ضحكات الطلاب ويضحك معهم المعلم.

ثم يأتي دور "أمين" بإصدار الأوامر، وأمينٌ هذا معروف بميله للقيادة، وقد تلقى تدريباً مسبقاً على هذا، فيأمر الطلاب بأن يخرجوا الواحد تلو الآخر، ويؤدوا له التحية العسكرية، ويصرخ بهم (حيتي) ثم يأمر الطلاب (ناموا) (استيقظوا) تعال يا حسين (قبل يدي) فتتعالى أصوات الاحتجاج على أوامر أمين.

ثم يأتي الدور على "عمر" المعروف بعدم حبه للالتزام، فيأمر الطلاب (أغلقوا الكتب) (ضعوها في الحقائب) (تكلّموا مع بعضكم) (اخرجوا إلى الحديقة) فتتعالى الصيحات تشجيعاً لهذا المدرس الجميل برأيهم.

وبعد أن ينجح الطلاب في أداء هذه الأدوار يطلب منهم المعلم أن يقدموا المقترحات والأساليب المعينة أو طرفاً وفكاهات أو يؤلفوا بعض المسرحيات التي من الأفضل أن تقترن بمشاكل معينة ويتدرب من خلالها على إصدار الأوامر اللفظية فضلاً عن فهمها وتنفيذها (العصيلي، ١٤٢٣: ٣٥٢).

وقبل نهاية الدرس بقليل، وبالانفاق مع بعض الطلاب المميزين يحاول المعلم أن يختلق مأزقاً مصطنعاً مفاجئاً فيصرخ مستنجداً (حريق... حريق) ويسرع مهرولاً إلى زاوية الصف حيث الحريق المفترض، ويطلق صيحاته (النجدة النجدة) ويأمر طلابه أن يتعاونوا لإحضار الماء بسرعة، فينادي عليّ أصدقاءه (أحضروا الماء بسرعة) ويصيح بإبراهيم (أعط سطل الماء لأحمد) (أحمد اسكبه هنا).

ثم يأمر المعلم المنهمك بإطفاء الحريق المفترض أحمد أن يأمر الطلاب بفتح الشبائيك، وإحضار جهاز الإطفاء، فيصيح أحمد (حسين افتح النوافذ) (محمود اكسر زجاج جهاز الإطفاء وأحضره بسرعة).

ثم يصرخ بهم المعلم بعد أن رأى تباطؤهم وتلكؤهم في تنفيذ الأوامر، ولإكساب الموقف الجدّيّة اللازمة: (تحركوا بسرعة) ثم يأمرهم المعلم: (انزعوا معاطفكم لنخمد بها النار ريثما تأتي الإطفائية) فيخلع الطلاب معاطفهم ويحاولون إخماد النار.

ثم يقلد أحد الطلاب صوت الإطفائية فيفرح الجميع لوصولها.

وينادي فاتح الذي تقمص شخصية رجل الإطفاء: (مدّوا الخراطيم) (افتحوا المياه بسرعة) (ابتعدوا عن النار كي لا تحرقكم) وبعد حركات نشيطة من رجال الإطفاء (الطلاب) يتم إخماد النار بنجاح.

وتنتهي المسرحية والمدرس وطلابه يلهثون من الجهد المبذول، ويشكر المعلم الدارسين على تجاوبهم معه ولا يخفي الطلاب إعجابهم بمعلمهم المبدع وبأفكاره المميزة.

وبعد نهاية هذا العمل فوجئ الدارسون بأن زميلهم كان يصوّرهم بعدسة هاتفه، بالاتفاق مع المعلم، ويقوم المعلم بعرض هذا المقطع بعد أن يستدعي مشرف اللغة العربية لمشاهدة المقطع تشجيعاً للطلاب، ويبدأ الطلاب بالتعقيب والتعليق على حركاتهم وصيحاتهم أثناء الحريق المفتعل في جو من الضحك والمرح.

*والآن يحاول الباحث أن يثبت فكرته القائلة بملاءمة هذا الأسلوب لما هو أعلى من المستوى المبتدئ من خلال محاولته تطبيق أسلوب تمثيل الأدوار على دارسين من المستوى المتوسط الأدنى.

الخبرة العملية في غرفة الصف:

يدخل المعلم غرفة الصف، ويسلم على الطلاب باللغة الهدف، ويطلب منهم أن يفتحوا الكتاب على الصفحة الثانية والعشرين، ويقول لهم: إن موضوع درسنا اليوم عن الطب، ويتحدث لهم قليلاً عن أهمية الطب والطبيب في حياتنا.

كلمات الدرس: إصابة، ينزف، جرح، إغماء، نحي (سلسلة اللسان، الكتاب المبتدئ، الجزء الأول: ٢٢).



تعبيرات الدرس: حالة إسعاف.

ثم يشرح الكلمات، وقبل أن ينطق أيّ كلمة يتعمد أن ترتطم قدمه بمصطبة الصف، فيتظاهر بالسقوط متألماً، ويصبح ماسكاً قدمه، متألماً: (أنا مصاب) ويشير إلى قدمه قائلاً: (إصابتي قوية).

ثم يأمر المعلم فاتح أن يخبر بقية الطلاب فيقول فاتح للطلاب: (معلمنا مصابٌ إصابة شديدة).

ثم يكشف المعلم عن ساقه التي كان قد طراها بطلاءٍ أحمر اللون مُسبقاً ويصبح متألماً يا إلهي: هذا (جرح) (جرح).

ثم يشير إلى الدم "الطلاء الأحمر" قائلاً: (ينزف) (ينزف كثيراً).

ثم يسأل حسين: ما به جرحي يا حسين؟

- (جرحك ينزف) فيطلب منه المعلم أن يخبر التلاميذ فيخبرهم قائلاً: (جرح المعلم ينزف) ثم يتشجع طالب آخر ويقول: (يا إلهي جرحٌ كبير).

ثم يتابع المعلم تمثيله للمشهد الذي يشرح فيه كلمات الدرس؛ ويريح رأسه على الطاولة قائلاً: (سُغمي عليّ) (سُغمي عليّ) أخبر الطلاب يا فاتح، فيقول لهم فاتح: (أغمي على المعلم) فيخبر الطلاب بعضهم البعض ويكررون: (لقد أغمي على المعلم).

ثم يتابع المعلم شرح المفردات التي لا علاقة لها بالمشهد السابق فيأتي إلى كلمة (نحي)، ويوقف أحد تلاميذه في زاوية الصف، ويشير لبعض الطلاب أن تقدّموا تجاهه واهجموا إليه، وقبل أن يصلوه، يقف المعلم سداً منيعاً بينهم وبينه فاتحاً ذراعه قائلاً: (سأحميه) منكم، أنا الآن (أحميه) وبعد أن ينتهي المعلم من كلمات الدرس يبدأ بتعبيرات الدرس.

حالة إسعاف: ينادي المعلم أحد الطلاب ويمدده فوق الطاولة، ويطلب منه أن يتظاهر بأنه في حالة إغماء، ثم يطلب من الآخرين أن يحضروا سيارة إسعاف، ويشير المعلم تجاه التلميذ الممدد على الطاولة ويعيد: (حالة إسعاف) ثم يقلد المعلم صوت سيارة الإسعاف التي جاءت لتأخذ المريض، فيضحك الطلاب ويسود جو المرح والطمأنينة.

وبعد أن ينتهي المعلم من شرح كلمات الدرس وتعبيراته، ويتأكد من فهم الطلاب لها، يطلب منهم أن يعطوه جملاً على بعض تلك المفردات، مشترطاً عليهم أن يؤدوا تلك الجمل التي يركبونها أداءً تمثيلاً، ففي مفردة (إصابة) يقول محمد مؤدياً الجملة في مشهد تمثيلي وهو يمشي على حافة المصطبة وكأنها جدار: (أصبت في قدمي عندما سقطت من فوق الجدار).

وفي مفردة (يحمي) يضع بلال يديه فوق قطعة الكعك قائلاً: سأحمي طعامي من خالد.

ويتابع الدارسون إعطاء الجمل من خلال مشاهد تمثيلية، وبعد أن ينتهوا يبدأ المعلم معهم بفقرة مهمة هي **فقرة الحوار الحر:**

حيث يتكلم المعلم مع طلابه حول معاني تلك الكلمات، ويسمع تجاربهم وقصصهم الخاصة من خلال حوار حر لم يحضر له الطلاب مسبقاً، ويبدأ المعلم بتوجيه أسئلته لأحد الدارسين:

- هل أعني عليك ذات مرة يا شريف؟

- نعم أعني عليّ مرة.

- كيف حصل هذا يا شريف؟ هل تستطيع أن تمثل لنا المشهد؟

- نعم يا أستاذي، فيخرج شريف ويمثل لنا كيف كان يحمل حقيبة ثقيلة عندما سافر لزيارة جدّه في ماردين، وكيف أنه تعرّض لضربة شمس قويّة فسقط مغشياً عليه.

ثم يسأل المعلم محمّد المعروف بحبّه لكرة القدم.

- كم مرة أصبت إصابة قويّة - يا محمّد - وأنت تلعب كرة القدم؟

- أصبت مرتين.

- في أيّ مكانٍ من جسدك أصبت؟

- مرة في ركبتي ومرة في رأسي.

- هل كنت حزينا عندما غبت عن الملاعب؟ وكيف استطعت العودة بقوة إلى كرة القدم؟

- نعم كنتُ حزينا وبكيت كثيراً، ورجعت لكرة القدم بفضل الإرادة القويّة والتدريب المستمر.

وهذه المناقشة الحرّة "ميزة مهمّة في هذا الأسلوب حيث يمكن استخدام هذا الأسلوب في تدريب الدارسين على التعبير الحر، ويتكلمون مستخدمين ما لديهم من حقائق وأفكار، وما اكتسبوه من تنظيم للحديث، وذلك لأنهم مارسوا مواقف الحديث تلك التي ارتبطت بواقع الحياة، وبأحداثها اليومية" (الناقعة، ١٩٨٦: ١٧١).

- ثم يقرأ المعلم لهم الحوار السابق، ويشرح لهم جمل الحوار بالحركات والأداء التمثيلي، محاولاً أن يحاكي جو الإسعاف والمستشفى بوسائل بسيطة.

حيث يدخل المعلم قاعة الدرس، ويدفع كرسيّاً يحاكي فيه نقالة المرضى في المستشفى ويصرخ (أين الطبيب، أين الطبيب) موجّهاً كلامه للطلاب بكلّ انفعال، ويطلب المعلم من أحد الطلاب أن يستفسر عن مكان الطبيب، فينادي الطالب: (أين الطبيب) (أين الطبيب) (نريده حالاً) ثم ينتقل المعلم - الذي سيؤدّي كل الأدوار - لأداء دور الممرضة مغتيراً نبرة صوته: (خير إن شاء الله ماذا حدث؟)

- (أخي في حالة إسعاف) ويشير المعلمُ تجاه الكرسي قائلاً: (حصلت له حادثة، وهو ينزف كثيراً).
- (لا تقلق، ذلك هو الطبيب) مشيراً إلى أحد الطلاب.
- ويهرول المعلم الذي يقوم بدور الممرضة تجاه الطبيب المفترض قائلاً: (أيها الطبيب عندنا رجلٌ مصاب، إنه في حالة إغماء وجرحه كبير).
- (خذه إلى غرفة العمليات سيكون بخير إن شاء الله) ثم يحرك المعلم النقالة (الكرسي) تجاه غرفة العمليات.
- وبعد أن يشاهد الدارسون أداء المعلم وحركاته التمثيلية، وبعد أن يفهموا ويستوعبوا كل جمل الحوار يتقاسم المعلم وطلابه الأدوار، ويؤدون الحوار مرة أخرى، وهنا يبدأ المعلم بإضافة لمساته الخاصة ليستخرج أفضل ما عند الطلاب، فمثلاً يقوم المعلم بدور الطبيب، وعندما تطلب منه الممرضة إسعاف المريض تحدث المفاجأة:
- الممرضة: عندنا رجل مصاب إنه في حالة إغماء.
- الطبيب: عندي اتصال مهم انتظروا حتى أنهي مكالمتي.
- مرافق المصاب: أرجوك قم أخي ينزف.
- الطبيب: لا أستطيع يجب أن أنهي حديثي في الهاتف.
- مرافق المصاب: قم، أخي في خطر، أرجوك.
- الطبيب: لا أستطيع الآن، فيما بعد. (هنا ينفجر شقيق المريض صارخاً بوجه الطبيب):
- أنت لست طبيباً، أنت مجرم يجب أن تعاقبك الإدارة.
- فتتعالى الضحكات في الصف بسبب كلمات الطالب غير المتفق عليها.
- (ونلاحظ أن المعلم هنا أجبر الطالب على أن يخرج عن النص ويرد بطريقته الخاصة) ومن ثم يبدأ المعلم ببعض التدريبات ليعتاد الطالب على استخدام الجمل الجديدة في الدرس:
- "تدريب القوالب الجاهزة": حيث ينسج الطالب على منوال القالب الجاهز، فجملة: (أين الطبيب؟ أريد الطبيب حالاً) يبدأ المعلم بصوغ جملة على منوال هذا الجملة لكي يفهم الدارسون التدريب، ثم يبدأ دور الدارسين ويعطون جملاً متعددة:
- أين المعلم؟ أريد المعلم حالاً.
- أين الشرطي؟ أريد الشرطي حالاً.
- وبعدها ينشط المعلم فكرة الحوار الحر ويسألهم بعد كل جملة (لماذا؟) لكي يستطرد الدارسون ويستخدموا خيالهم الخصب في الإجابات.
- ويطبق المعلم ودارسوه على جمل أخرى مثل: (لا بأس خذه إلى غرفة العمليات) (هو في حالة إغماء).
- ثم في نهاية الدرس وبعد أن يسجل المعلم على السبورة بعض الجمل الجديدة التي تخص موضوع الدرس؛ يكلف دارسه بأن يشتركوا على شكل مجموعات صغيرة، ويؤدوا مسرحيات ومشاهد تمثيلية عن الحوادث والمشافي مستخدمين تلك الجمل الجديدة والعبارات الإضافية.
- وفي الدرس الذي يليه يبدأ الطلاب بأداء مسرحياتهم التي حضروها، ويكلف طالب بتصوير أصدقائه، وهم يؤدون أدوارهم، ويقوم المعلم خلال العرض بتسجيل بعض الأخطاء التي لا يمكن تجاهلها، ويناقشهم بها بعد نهاية العروض، وبعد أن ينتهي الدارسون من

عروضهم يطرح عليهم المعلم فقرة "مثل اليوم" ومثلنا لهذا اليوم: (كلُّ الطرق تؤدي إلى روما) ويشرح المعلم مثل اليوم بما يتناسب مع إجراءات هذا الأسلوب:

- يضع كرسيًا في منتصف الصف ويكتب عليه "مدينة روما".

ويضع أربعة طلاب في زوايا الصف، ويطلب منهم أن يتوجهوا إلى ذلك الكرسي، فيتوجهون كلُّ من زاويته، ويعلق المعلم أثناء ذلك على مسار كلِّ طالبٍ منهم (هذا الطريق يؤدي إلى روما، وذلك يؤدي إلى روما، وذلك إلى روما)

ثم يشرح لهم قصّة هذا المثل وكيف أنّ مدينة روما تمّ إنشاؤها في وسط إيطاليا لكي ترتبط بكل المدن المحيطة بها بطرق مباشرة تصل بينها بشكلٍ مباشر، ومن ثم يطلب المعلم من الدارسين أن يستخدموا هذا المثل كلما سنحت الفرصة.

* لعبة من غير كلام:

آخر نشاطٍ في الدرس سيكون لعبة من غير كلام، وهي لعبة تعتمد على الأداء التمثيلي، والحركات الجسديّة، والإشارات لنقل معنى جملة ما، وإفهامها للآخرين دون النطق بأي حرف؛ وهنا يبدأ المعلم الإعداد بجديّة لهذه اللعبة، وذلك لأن الإعداد مرحلة مهمة من مراحل اللعبة، فيحاول المعلم اختيار الجمل بدقة ليحقق بها أهدافاً تربويّة محدّدة إضافة إلى المتعة، وذلك لتوظيف أكبر عدد ممكن من الحواس في التعلّم، فيشرح لهم المعلم طريقة اللعبة وقوانينها، وبعد أن يتأكد من فهمهم لها يبدأ مع طلبته بتجربة اللعبة ويبدأ المعلم بنفسه (عفانه، ٢٠٠٨: ١٣٠) حيث يؤدي معنى جملة بسيطة بحركات وإشارات، ويحاول الدارسون أن يعرفوا ما هي، ثم يبدأ المعلم بتجربتها مع الطلاب، حيث يكون قد حضّر وأنتقى بدقة بعض الجمل البسيطة، والأمثال المهمّة التي تتناسب مع هذا الأسلوب؛ فيختار طالباً مميّزاً يستطيع أن يقوم بما هو مطلوب منه، ويخرجه معه خارج الصف، ويعطيه ورقة مكتوب عليها الجملة، ويشرحه للطالب ويتأكد من فهم الطالب المعنى بشكلٍ دقيق ويلتزم المعلم بجملة بسيطة بادئ ذي بدء، وتكون الجملة الأولى: (إسطنبول عروس الدنيا) فيدخل الطالب، ويشير بأصابعه على العدد (النبهان، ٢٠٠٨: ٦٠) أي تتكوّن الجملة من ثلاث كلمات، ثم يذهب إلى الخريطة، ويشير إلى إسطنبول، فيصيح الطلاب (إسطنبول) فيشير إليهم أن هذا صحيح، ويشير إليهم بأصابع يده أنّه سيشرح الكلمة الثانية، ويحاول أن يجلس جلسة العروس، أو يشير إلى محبس الزواج فيقول أحدهم: عرس، فيشير الطالب له أنّك قريب من المعنى، ثم يقول آخر: عروس، بعد أن يوضح الطالب الذي يقمّ الجملة بعض التوضيحات، ثم يشير لهم أن بقي كلمة واحدة فقط: (إسطنبول عروس. . . .) ثم يتّجه إلى خريطة تركيا ويشير بأصابعه تجاهها، ثم ينفي أن تكون هذه فيشير بيديه إلى محيط أكبر من مصوّر تركيا، فتصبح الكلمة واضحة، فيصيح أحد الطلاب: (الدنيا) (إسطنبول عروس الدنيا)

* وعلينا أن نذكر أن المطلوب من الطلاب ليس معرفة الكلمات بدقّة، بل يكفي أن تكون الكلمات قريبة من المعنى. . . أي يكفي أن ننمّي عند الدارسين القدرة على التخمين.

ويتابع المعلم في هذه اللعبة وكما تزداد قدرة الدارسين يزيد المعلم من صعوبة الجمل والأمثال.

* وعلى المعلم هنا ألا يقارن بين أداء المتعلمين في اللعبة؛ بل يعزّز نقاط القوّة، ويبث الحماسة فيهم، ولا مانع من تدخّل المعلم في اللعبة، وتقديم المساعدة في الوقت المناسب، وتقويم مدى فعالية اللعب في تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها، وإدخال التعديلات عند اللزوم؛ لتحقيق أقصى فائدة ممكنة.

مبادئ هذا الأسلوب:

* لاحظنا أن الطلاب صامتون في الدروس الأولى.

١- فهم اللغة يجب أن يأتي قبل إتقانها.

* لاحظنا أن المعلم في بعض الأحيان كان يصدر أوامره بشكلٍ سريع.

٢- الاعتماد على الاستجابات الجسديّة للأوامر اللفظيّة في تعلّم شيءٍ من اللغة بشكلٍ سريع.

* رأينا أن المعلم كان يصدر الأوامر للمتطوعين والطلاب.

- ٣- صيغة الأمر من أقوى الصيغ اللغوية التي يستخدمها المعلم لتوجيه سلوك الطلبة.
- * كان المعلم يوجه الطلبة غير المتطوعين، ويطلب منهم أن ينتبهوا.
- ٤- يستطيع الطلبة التعلم من خلال مراقبة الأفعال، بالضبط مثل القيام بها بأنفسهم.
- * لاحظنا كيف كان المعلم يدخل أوامر جديدة بعد التأكد من إتقان الطلاب للأوامر القديمة.
- ٥- من المهم أن يشعر الطلبة بالنجاح، والشعور بالنجاح يساعد في عملية التعلم.
- * يغيّر المعلم تسلسل الأوامر.
- ٦- يجب ألا يعتاد الطلبة على الحفظ الرتيب.
- * يصدر المعلم أوامر جديدة لم يسمعها الطلاب من قبل.
- ٧- يجب أن يعتاد الطلبة على فهم التراكيب الجديدة، وأن يمتدّ فهمهم لأكثر من الجمل التي يسمعونها فالتجديد يزيد الحماس للتعلم.
- * رأينا عندما أخطأ الطلبة أعاد المعلم الأمر مع التمثيل.
- ٨- الخطأ في البداية متوقّع يجب أن يحتمله المعلم ويقوم بتصحيحه بطريقة غير معقّدة (لارسن-فريمان، ١٩٧٩: ١٢٨).
- * كان المعلم يصدر أوامر مضحكة (اقفز على الدُرَج)، ويستخدم جملاً تبتّ المرح والسُرور في الصف.
- ٩- إزالة التوتّر لدى المتعلم شرطٌ أساسي لفهم اللغة الهدف، والانطلاق في تعلمها الذي يصبح أكثر فعالية حينما يكون خفيف الظل.
- * كلّ أوامر المدرّس وكلماته ترافقت بحركات.
- ١٠- الاعتقاد بأن ربط الفهم بالحركة أسرع في التعلم، وأبلغ أثراً من الكلام والقراءة (العصيلي، ١٤٢٣: ٣٤٩).
- * أولى المعلم المسرحية كثيراً من الاهتمام، وحاول أن يكسبها عنصر التشويق والمفاجأة، ووظّف كثيراً من الطلبة فيها.
- ١١- لا شكّ أن ميل هذا الأسلوب إلى الطبيعة الدرامية في تعلم اللغات يُعدّ أمراً مغريباً (براون، ١٩٩٤: ١٩٨).

خاتمة :

لا شكّ أن تعلم مهارة الكلام هو الغاية المُتلى لأغلب المتعلمين من الناطقين بلغات أخرى، ولا عجب في ذلك فهي المرآة التي تنعكس عليها بقية عناصر اللغة، وهي أهمُّ وأكمل أنواع النشاط البشري سواءً للناطقين بها، أو بغيرها، ولذلك يتوجب علينا أن نركّز على أساليب تدريسها، وإجراءاتها العملية واستراتيجياتها داخل الغرفة الصفية، وذلك لما لها من فائدة كبرى في تسهيل إتقان مهارة الكلام، وامتلاك ناصية اللغة العربية، وتذليل الصعوبات في طريق متعلميها، ومحتبيها، ومعالجة المشاكل الفردية، والجماعية التي قد تواجههم، وحقيقاً بنا أن ننبيه إلى أهمية تجربة مختلف الاستراتيجيات الحديثة، وانتقاء ما هو أفضل، وأنفع بما يتناسب وشخصية اللغة العربية بما فيها من ميزات، وصفات، ولا ننادي عندما نوّكد على وجوب ملاءمة الأساليب لطبيعة اللغة العربية بالتفوق على أنفسنا، وعدم الاستفادة ممّا يستجدّ في هذا الميدان، بل نشجّع على استخدام الجديد، وتجربته، وتعديله، والإضافة إليه بما يلائم شخصية هذه اللغة العظيمة، وسماتها، ونظرًا لأهمية مهارة الكلام، وكونها هدف معظم الدارسين من الناطقين بغير العربية أوصي الزملاء القائمين على المؤسسات التعليمية بتقديم الدعم، وحشد الجهود، للارتقاء بمستوى تدريس هذه المهارة من خلال إعداد دورات علمية تأهيلية تؤهّل، وتُعدّ المعلمين، وتُطلّعونهم على كل جديد في هذا المجال؛ ليكونوا جاهزين علمياً، وفقياً لتعليمها، كما ننادي أن تأخذ هذه المهارة حَقّها في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

Kaynakça

- Abdullah, Ö.S.(2008). *Ta'limi'l-Lugati'l-'Arabiyye li'n-Nâtikîn bi-Gayrihê*. Daru'l-Alemiyye.
- Affâne, İ.İ, ez-Za'ânîn, C. A. el-Haznedâr, N. N. (2008). *et-Ta 'lîm fî Mecmû'ât*, Ammân, Ürdün: 1. baskı, Dâru'l-Mesîre li'n-Neşri ve't-Tevzî,
- Alyân, A. F. (2000). *el-Mahârâtu'l-Luğaviyye Mahiyyatuhâ ve Tarâiku Tedrîsihâ*, Dâru's-Selâm, 2. baskı, Riyad.
- Brown, D. (1994). *Üsûsü Ta'allum el-Luğa*:(çev. Abduh er-Racihi, Ali Ali, Ahmed Şaban). Beyrut: Darü-n Nahdatil-'Arabiyye.
- Cabir ,V. A.(2002). *Tedrisu'l-Lugati'l-'Arabiyye Mefâhîm ve Tatbîkât Ameliyye*, 1. Baskı, Umman: Daru'l-Fikr.
- Freeman, D. L. (1997). *Esâlib ve Mebâdî fî Tedrîsi'l-Luğa*, Çev. Âişe Mûsâ es-Saîd, Suudi Arabistan Krallığı: Melik Su'ûd Üniversitesi Yayınları.
- Huseyn, A.(1996). *Mu'cemu Mustalahâtî't-Terbeviyye fî Menâhic ve Turuki't-Tedrîs: Câmiatü AynŞems*. el-Hallâk,A.S.(2010). *el-Merci' fî tedrîs Maharâtî'l-Luğa ve Ulumiha*:Trablusgarb,el-Müessese'l-Hadîse Li'l-Kitâb.
- el-Hûlî, M. A. (1988). *el-Hayât me'a Luğateyn*, es-Sunâiyyetu'l-Luğaviyye, Riyad: Melik Su'ûd Üniversitesi, 1. Baskı.
- en-Nahyân, Y. A. (2008). *el-Esâlib el-Hadîse fî't-Ta'lîm ve't-Ta'allum*, Ammân, Ürdün: Dâru'l-Bâzûrî li'n-Neşri ve't-Tevzî.
- en-Nâka, M. K.(1985) *Ta'limi'l-Lugati'l-'Arabiyye li'n-Nâtikîn bi-Luğâtin Uhra*.Mekke: Menşurat Câmiatu Ümmü'l-Kura.
- en-Nâka, M, Tu'ayme, R. A.(2003).*Tarâik Tedrîsi'l- Luğati'l-'Arabiyye Li-Ğayri'n-Nâtikîne Bihâ*.Ribat:Matba'atu'l-Ma'ariful-Cedîde.
- er-Rahban,A. vd.(2016). *Delilun Tatbikiyyun li-Muallimi'l-Luğati'l-'Arabiyyeti Li'n-Natikine bi-Ğayriha*.İstanbul: Akdem Yayınevi.
- eş-Şantî, M. S. (1994). *el-Mahârâtu'l-Luğaviyye*, Hâil: 5. Baskı, Dâru'l-Endelîs.
- İbn Kesîr, Ebu'l-Fidâ İsmâil ibn Ömer el-Kureşî el-Basrî, (1999). *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm*, Tahkik: Sâmi İbn Muhammed Sellâme, Dâru Tayyibe li'n-Neşri ve't-Tevzî, 2. baskı,
- Kattâvî, M. İ. (2007). *Turuku Tedrîsi'd-Dirâsâtî'l-İctimâ'iyye*, Ammân, Ürdün: 1. Baskı, Dâru'l-Fikr.
- Medkûr, A. A. (1984). *Tedrisu Funûni'l-Luğati'l-'Arabiyye*, Kuveyt: Mektebetu'l-Felâh.
- Mecma'u'l-Luğati'l-'Arabiyye, (2004). *el-Mu'cemu'l-Vasît*, 4. baskı, mektebetu's-Şurûki'd-Devliyye.
- Rochester,R.(1990):*Mezâhib ve Taraik fî Ta'limi'l-Luğât*.Riyad:Dâru Âlemi'l- Kitâb. Silsiletu'l-Lisân, el-Kitâbu'l-Mübtedî, 1. Cüz.
- Tu'ayme, R. A. (1989). *T'alîmi'l-Lugati'l- 'Arabiyye li-Gayri'n- Nâtikîne bihâ Menâhicahu ve esâlibehu*.Mısır: Menşuratu'l-Munazzama'l-İslamiyye'l-'Arabiyye lil-Ulûm ve's-Sekâfe.
- Tu'ayme, R. A.(1985). *El-Merci' Fî Ta'limi'l-Lugati'l-'Arabiyye li'n-Nâtikîn bi-Gayrihê*.Mekke.
- Tu'ayme, R. A, en-Nâka M.K.(2006). *Ta 'lîmu'l-luğa İttisâliyyen Beyne'l-Menâhic ve'l-İsteraticiiyyât*. Menşuratu'l-Munazzama'l-İslamiyye li't-Terbiye ve'l-Ulûm ve's-Sekâfe icesco.
- el-'Usaylî, A.(2001).*Esâsiyyâtü Ta'limi'l-Lugati'l-'Arabiyye li'n-Nâtikîn bi-Luğâtin Uhra*.Mekke: Câmiatu Ümmü'l-Kura.

توجيهات الصَّفَاقِسي الصرفية للقراءات القرآنية في سورة الفاتحة¹Abdulrahman ALNAKA²

APA: Alali, A.. (2022). توجيهات الصَّفَاقِسي الصرفية للقراءات القرآنية في سورة الفاتحة. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 685-700. DOI: 10.29000/rumelide.1106756.

المخلص

غني علماء اللغة بالتوجيهات الصرفية للقراءات القرآنية عناية واسعة، وغنوا بنقلها وتوجيهها والاحتجاج بها أو لها، وقد أفردوا فيها كتباً كثيرة فيما يتعلق بتوجيه القراءات المتواترة كما صنفوا في توجيه القراءات الشاذة أيضاً، ومن هؤلاء العلماء الأجلاء إبراهيم الصفاقسي، العالم اللغوي الكبير، فقد صنف في كليهما، أعني: توجيه القراءات المتواترة والشاذة معاً، حتى ذاع صيته في هذا المجال وعلت منزلته، وإني وجهت اهتمامي إليه، أستقي من كتابه **المجيد في إعراب القرآن المجيد** توجيهاته الصرفية للقراءات القرآنية في سورة الفاتحة ودراستها وتحليلها نظراً لأهميتها وما تضمنته من مسائل صرفية مهمة وتعدد أوجه القراءات فيها، وأصل هذا البحث جزء من أطروحتي في الدكتوراه، فقد ذكرت فيه النماذج الصرفية التي وقف عندها الصفاقسي في هذه السورة، حيث كانت تشتمل على نماذج أربعة، وهي: تخفيف الباء فراراً من التضعيف في كلمة (إياك) وأيضاً إبدال الهمزة فيها هاء، وإبدال السين صاداً أو زايماً في كلمة (الصراط)، وقلب الألف همزة في كلمة (الضالين) وكذلك الحديث عن كسر أحرف المضارعة في كلمتي (نعبد ونستعين). وتكمن أهمية الموضوع في بيان مدى موافقة القراءات لأوجه اللغة العربية وهو ما يساهم في ضبط القراءات.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، الصفاقسي، القراءات القرآنية، التوجيه الصرفي، الفاتحة.

42. Sefâkusî'nin Fâtîha Sûresindeki Kur'ân kıraatlerine morfolojik direktifleri

Öz

Dilbilimciler, Kur'ân kıraatlerinin morfolojik tevcihâtına geniş ilgi göstermişlerdir. Eserlerinde farklı kıraatleri el almışlar, eleştirmişler veya delil olarak kullanmışlardır. Ayrıca mütevâtir ve şaz kıraatlerin tevcihâtıyla ilgili çok sayıda müstakil kitap yazmışlardır. Bu seçkin âlimlerin arasında büyük dilbilimci İbrahim Sefâkusî de vardır. O, hem mütevâtir hem de şaz kıraatlerin tevcihâtı ile ilgili eser telif etmiş ve bu alanda söz sahibi bir âlim olarak ön plana çıkmıştır. Bu çalışmada onun *El-Mecid fi İrabi'l Kur'an'il Mecid* adlı kitabındaki Kur'ân kıraatleri ile ilgili morfolojik tevcihâtı Fâtîha suresi özelinde incelenecektir. Fâtîha suresinde Sefâkusî dört morfolojik örnek üzerinde durmuştur. Bunları şu şekilde özetleyebiliriz: (İyyeke) **إياك** kelimesinde şeddeden kurtulmak için ye harfini tek harekeli yapmak ve hemzeyi he harfine çevirmek; (Sırat) **الصراط** kelimesinde sin harfini sad harfine veya zey harfine çevirmek; (El Dalliin) **الضالين** kelimesindeki elif harfini hemzeye çevirmek; (Na'bud ve Nesta'in) **ونستعين** **نعب** kelimelerinde muzari harflerine kesre getirmek. Çalışma, kıraatlerin zaptına yardımcı olan Arap dilinin kıraatlerle ne ölçüde uyumlu olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Anahtar kelimeler: Arap Dili, Sefâkusî, Kur'an kıraatleri, Morfolojik Tevcihât, Fatiha.

¹ أصل هذا البحث جزء من أطروحتي في الدكتوراه.

² Öğr. Gör., Kastamonu Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi (Kastamonu, Türkiye), mostashrek@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5321-3435 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1106756]

Al-Safaqisi's morphological orientation to the Quranic readings in Surat al-Fatiha

Abstract

Linguists was highly interested in the topic of morphological orientation to the Quranic readings throughout generations. They also had specialized many books which dealt with the orientation of Mutawatar readings and Shaz readings. One of those scholars was a widely known great linguist by the name of Ibrahim al-Safaqisi who had written in both topics, namely, the mutawatar and the Shaz readings of the Quran. In this thesis we focused on his morphological orientations which we derived from his "al-Mujeed fi I'rab al-Quran al-majeed" namely book and especially in surat Al-Fatiha; we studied and analyzed his morphological thoughts due to its importance. We found that he had mentioned four types of morphological examples: the lightening of the (ya) character in the word (Iyyaka) to run from the multiplication of the letter he also changed the hamza character into a ha, as well, he changed the sin letter in the word (sirata) into sad or zay. Additionally, he changed the alef letter in the word (daleen) into a hamza character and the Mudara'a letter in the words (na'budwanasta'in) into a kasra mark. The importance of the topic lies in showing how far the quranic readings harmonizes with the Arabic language's rules the thing which helps in straightening out the readings.

Keywords: Quranic Readings, morphological orientation, Arabic language, al-fatiha, al-Safaqisi.

المقدمة:

من المعلوم أنّ علماء اللغة قد عُتوا بالتوجهات الصرفية للقراءات القرآنية عناية واسعة، وُعُتوا بنقلها وتوجيهها والاحتجاج بها أو لها، ومن هؤلاء العلماء إبراهيم الصفاقسي وهو عالم لغوي كبير في القرن الثامن الهجري. فقد قصد في كتابه **المجيد في إعراب القرآن المجيد** إلى البحث عن التوجيهات الصرفية للقراءات القرآنية حتى ذاع صيته في هذا المجال وعلا صوته. والمقصود بمصطلح التوجيه هاهنا كما عرّفه الجرجاني بأنه: "إيرادُ الكلام مُحتماً لوجهين مختلفين" (الجرجاني، 1983م، ٦٩)، أو كما عرّفه الزركشي بأنه: "فنّ جليل، وبه تُعرف جلالة المعاني وجزالتها" (الزركشي، ١٩٥٧هـ، ٣٣٩/١). ولهذا المصطلح مرادفات أخرى ذكرها علماء العربية، منها: التعليل، والتخريج، والتأويل، والإيضاح، والاحتجاج، والحجة، والانتصار (المسنول، ٢٠٠٧م، ١٥٦/١٥٧). وقد سبق الصفاقسي في هذا جماعة من كبار اللغويين العرب أفردوا فيها كتباً كثيرةً منها حجة للقراء السبعة لأبي علي الفارسي والكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها لمكي القيسي كما صنفوا في توجيه القراءات الشواذ ومنها كتاب المحتسب في تبين وجوه القراءات والإيضاح عنها لابن جني وكذلك إعراب القراءات الشواذ لأبي البقاء وغيرهما.

وتكمن أهمية البحث في أنه يوضح الأوجه الصرفية للقراءات القرآنية عند الصفاقسي، ويحللها ويقف على أقوال وآراء اللغويين فيها وتوجيههم لها. ولم أقف على دراسة صرفية سابقة تناولت هذا الموضوع بالبحث والمناقشة، ولقد اعتمدت فيه على المنهج الوصفي التحليلي.

أمّا طبيعة البحث فقد اقتضت بدايةً أن تكون من مقدمة، ثمّ ذكرت بعدها القراءات القرآنية التي أشار إليها الصفاقسي في سورة الفاتحة، وتوجيهاته الصرفية لها، وأتبع ذلك بأقوال أئمة اللغة والمعاني والتفسير، فكانت بذلك في مباحث أربعة، تقفها خاتمة أوردت فيها أهمّ النتائج التي توصل إليها هذا البحث، وقد اعتمدت ذلك على مصادر ومراجع عديدة ومتنوعة، فكان من أهمها كتب القراءات واللغة والمعاجم والمعاني والتفسير.

والله أسأل التوفيق والتيسير، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

المبحث الأول: التوجيه الصرفي في قوله تعالى: ﴿إِيَّاكَ﴾ (الفاتحة، ٥/١)

ذكر الصفاقسي -رحمه الله- في كلمة "إِيَّاكَ" أربع قراءات، وقد اكتفى بتوجيه اثنين منها، القراءة الثالثة والرابعة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

القراءة الأولى: ﴿إِيَّاكَ﴾ بكسر الهمزة وتشديد الياء.

وهي قراءة الجمهور (أبو حيان، ١٤٢٠هـ، ٤١/١. وعبد اللطيف الخطيب، ٢٠٠٠م، ١٣/١)، يقول الصفاقسي: "وقرأ الجمهور بكسر الهمزة وتشديد الياء" (الصفاقسي، ١٩٩٢م، ٦٠)، وهي أشهرها.

القراءة الثانية: ﴿إِيَّاكَ﴾ بفتح الهمزة وتشديد الياء.

قرأ بها علي والرقاشي (ابن خالويه، ب.ت، ٩. والكرمانبي، ب.ت، ٤٢. والنحاس، ١٤٢١هـ، ١٩/١. وابن جني، ١٩٩٩م، ٣٩/١)، يقول الصفاقسي: "وقرأ علي بفتح الهمزة وتشديد الياء" (الصفاقسي، ١٩٩٢م، ٦٠)، وهي لغة مسموعة مشهورة (ابن جني، ١٩٩٩م، ٣٩/١. وابن عطية، ١٤٢٢هـ، ٧٢/١. وأبو البقاء، ١٩٩٦م، ٩٤/١. والقرطبي، ١٩٦٤م، ١٤٦/١).

القراءة الثالثة: ﴿إِيَّاكَ﴾ بكسر الهمزة وتخفيف الياء.

وهي قراءة أبيّ (أحمد مختار عمر وعبد العال مكرم، ١٩٩٧م، ١٥٤/١. وعبد اللطيف الخطيب، ٢٠٠٠م، ١٤/١). وقد وجه الصفاقسي هذه القراءة على أنها حذفت إحدى الياءين فرارا من التضعيف والتكرير وذلك عندما نقل قول أبي البقاء، يقول: "وقرأ أبيّ بكسر الهمزة وتخفيف الياء، أبو البقاء: والوجه فيه أنه حذف إحدى الياءين استتقالاً للتكرير في حرف العلة" (الصفاقسي، ١٩٩٢م، ٥١-٥٢). وهذا كتخفيف المضعف في (إِنَّ)، و(رَبِّ)، و(أَيِّ)، و(أَزَّ) (ابن جني، ١٩٩٩م، ٤١/١. وابن عطية، ١٤٢٢هـ، ٧٢/١).

ومن ذلك قراءة أهل المدينة وعاصم ﴿رَبِّمَا يُوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْ كَانُوا مُسْلِمِينَ﴾ (الحجر، ٢/١٥) بتخفيف الباء في (رَبِّ) (ابن مجاهد، ١٤٠٠هـ، ٣٦٦. والنحاس، ١٤٢١هـ، ٢٣٦/٢. وأبو البقاء، ١٩٩٦م، ٧٤٢/١)، وجاء هذا التخفيف أيضاً في الشعر العربي، مثله قول الفرزدق (الفرزدق، ١٩٨٧م، ٢٤٦. ابن منظور، ١٤١٤هـ، ٥٦/١٤) [الطويل]:

تَنْظَرْتُ نَصْرًا وَالسِّمَّاكِينَ أَيُّهَا عَلِيٍّ مِنَ الْغَيْثِ اسْتَهْلَتْ مَوَاطِرَهُ

يريد: أَيُّهُمَا.

ويبدلون أيضاً ليختلف الحرفان فيخففاً وذلك قولهم في أمّا: أَيُّمَا، فقلبوا الميم ياء كراهية التضعيف (ابن جني، ١٩٩٩م، ٤١/١. وأبو البقاء، ١٩٩٦م، ٩٣/١).

قال الشاعر سعيد بن قُرْط (ابن جني، ١٩٩٩م، ٢٨٤/١. وابن هشام، ١٩٨٥م، ٨٥) [البسيط]:

يَا لَيْتَ مَا أَمُنَّا شَالَتْ نَعَامَتُهَا أَيُّمَا إِلَى جَنَّةِ أَيُّمَا إِلَى نَارِ

هذا هو المشهور في توجيه قراءة تخفيف الياء، وقد حكاها ابن جني ومنع أن تحمل قراءة التخفيف على أنها لغة، حيث يقول: "وينبغي أن يكون عمرو بن فايد إنما قرأ "إِيَّاكَ" بالتخفيف؛ لأنه كره اجتماع التضعيف مع ثقل الياءين والهمزة والكسرة، ولا ينبغي أن يحمل "إِيَّاكَ" بالتخفيف على أنها لغة، وذلك أنا لم نرَ لذلك أثرًا في اللغة ولا رسمًا ولا مرًا بنا في نثر ولا نظم" (ابن جني، ١٩٩٩م، ٤٠/١).

وفي توجيه (إِيَّاكَ) بالتخفيف وجهان آخران:

أحدهما: أن يكون معناها: ضوء الشمس. قال طرفة (طرفة، ٢٠٠٢م، ٢٠) [الطويل]:

سَقَتَهُ إِيَّاهُ الشَّمْسُ إِلَّا لِثَائِهِ أَسِفَتْ وَلَمْ تَكِدْ عَلَيْهِ بِإِثْمِهِ

وفي هذا نظر (أبو البقاء، ١٩٩٦م، ١/٩٣، ٩٤)؛ لأنَّ الْمُعْتَى يَصِيرُ: شَمْسَكَ تَعْبُدُ أَوْ ضَوْءَكَ. وَإِيَاةُ الشَّمْسِ (يَكْسُرُ الهمزة): ضَوْءَهَا، وَقَدْ تَفْتَحُ. فَهَذِهِ قِرَاءَةٌ مَرَّغُوبٌ عَنْهَا ومردودة (القرطبي، ١٩٦٤م، ١/٤٦١. وابن كثير، ١٤١٩هـ، ١/٤٨).

والآخر: أن يكون تأويلها: حقيقتك نعيد، واشتقاقه من (الآية) التي هي العلامة، وهذا ما نقله ابن جني عن أبي إسحاق حيث يرى أبو إسحاق أنَّ (إياك) اسم مظهر حُصِنَ بالإضافة إلى المُضمر، فـ (إياك) تُصَبُّ بوقوع الفعل عليه و(الكاف) في خفض بالإضافة (إيا) إليها. ورد ابن جني هذا بأنَّ كافة اللغويين قالوا بفساد ذلك الاشتقاق، وأنَّ جميع الأسماء المضمره مبني غير مشتق، مثل: أنا وهو (الزجاج، ١٩٨٨م، ١/٤٨. وابن جني، ١٩٩٩م، ١/٤٠. وابن منظور، ١٤١٤هـ، ١٥/٤٤٠).

القراءة الرابعة: ﴿هَيَّاكَ﴾ بإبدال الهمزة المكسورة أو المفتوحة هاء.

قرأ بها أبو السَّوَّار الغنوي (ابن خالويه، ب.ت، ٩. والكرمانى، ب.ت، ٤٢-٤٣. وعبد اللطيف الخطيب، ٢٠٠٠م، ١/١٤). وقد وجه الصفاقسي هذه القراءة على أن الهاء أبدلت من الهمزة، حيث يقول: "وقرئ بإبدال الهمزة المكسورة هاء، وبإبدال المفتوحة هاء" (الصفاقسي، ١٩٩٢م، ٥١-٥٢).

وهي لغة (ابن عطية، ١٤٢٢هـ، ١/٧٢) شائعة في كلام العرب، وتوجيهها أنَّ الهمزة والهاء متحدان في المخرج، فكلاهما من أقصى الحلق (سيبويه، ١٩٨٨م، ٤/٤٣٣)، والهاء أخف من الهمزة فعدلوا بذلك إلى الأخف (أبو البقاء، ١٩٩٦م، ١/٩٥).

قال الشاعر طفيل الغنوي أو مضر بن ربيعي (طفيل، ١٩٩٧م، ١/٤٣. والفارسي، ب.ت، ٣/٢١، ٢٢) [الطويل]:

فَهَيَّاكَ وَالْأَمْرَ الَّذِي إِنْ تَوَسَّعَتْ مَوَارِدُهُ ضَاقَتْ عَلَيْكَ الْمَصَادِرُ

أراد: إِيَّاكَ. وقال آخر (ابن السكيت، ب.ت، ٧. وابن جني، ٢٠٠٠م، ٢/٢٠٤. وابن منظور، ١٤١٤هـ، ١٥/٣٧٦) [الرجز]:

يَا خَالَ هَلَّا قَلْتَ إِذَا أَعْطَيْتَنِي هَيَّاكَ هَيَّاكَ وَخَنَوءَ الْعُنُقِ

وقالوا: لهتَّك قائم والأصل فيها لأنك قائم فأبدلوا الهاء من همزة إن، وكذلك في أرحت الدابة: هرحت، وأثرث الثوب: هنرثه، وأرقت: هرقت إلى غير ذلك (ابن السكيت، ب.ت، ٧-٨. وابن جني، ٢٠٠٠م، ٢/٢٠٤. وأبو البقاء، ١٩٩٦م، ١/٩٤).

ومثل ذلك قولهم في أما والله: هَمَّا، وفي (أيا) في النداء: هيا (الرضي، ١٩٧٥م، ٣/٢٢٤). وحكي بإسناد عن قطرب في إبدال همزة الاستفهام، هزباً منطلقاً؟، أي: أزيد منطلقاً؟ (ابن جني، ٢٠٠٠م، ٢/٢٠٦. الرضي، ١٩٧٥م، ٣/٢٢٣).

وقد ذهب الزجاج وغيره إلى أنَّ الهاء مبدلة من الهمزة في قوله تعالى ﴿مُهَيَّمْنَا﴾ (المائدة، ٤٨/٥)، وذكر بعضهم (مهيمن) بمعنى مؤتمن فالهاء بدل من الهمزة والأصل مؤتمناً عليه وهو حسن على طريق العربية وموافق لما جاء في التفسير من أنَّ معنى (مهيمن) مؤتمن (الزجاج، ١٩٨٨م، ٢/٤٣٣. وابن الأنباري، ١٩٩٢م، ١/٨٦. وابن عطية، ١٤٢٢هـ، ٢/٢٠٠).

ومثله في قوله تعالى: ﴿طَه﴾ (طه، ١/٢٠) حيث قرأ بعضهم بإسكان الهاء (عبد اللطيف الخطيب، ٢٠٠٠م، ٥/٤٠٧، ٤٠٨)، وقالوا أراد: طياً الأرضَ بقدَميك جميعاً؛ لأنَّ النبي صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كان يرفع إحدى رجليه في صلاته، ثم أبدلت الهمزة هاء في (طاً) كأبدالهم في هرقت، أرقت ونحوه (ابن جني، ٢٠٠٠م، ٢/٢٠٤، ٢٠٥).

مما سبق يتضح بجلاء أنَّ ﴿إِيَّاكَ﴾ بفتح الهمزة وتشديد الياء لغة مشهورة مثل: ﴿إِيَّاكَ﴾. وتخفيف الياء في ﴿إِيَّاكَ﴾ ما هو إلا فرار من التضعيف والتكرير، أمَّا ﴿هَيَّاكَ﴾ و﴿هَيَّاكَ﴾ فهما يجريان على لغة إبدال الهمزة هاء لاتحادهما في المخرج.

المبحث الثاني: التوجيه الصرفي في قوله تعالى: ﴿تَعْبُدُ﴾ و﴿تَسْتَعِينُ﴾ (الفاتحة، ٥/١)

أورد الصفاقسي -رحمه الله- في الفعل ﴿تَعْبُدُ﴾ ثلاث قراءات، وفي الفعل ﴿تَسْتَعِينُ﴾ قراءتين. واكتفى بتوجيه القراءة الثانية والثالثة منها، وفيما يلي تبين ذلك:

القراءة الأولى: (نَعَبْدُ) و(نَسْتَعِينُ) بالنون المفتوحة وضم آخر الفعل.

وبها قرأ الجمهور (أبو البقاء، ب.ت، ٧/١. وعبد اللطيف الخطيب، ٢٠٠٠م، ١٥/١). وهي الفصحى على لغة أهل الحجاز، يقول الصفاقسي: "نعبد والجمهور بفتح النون ... وقرأ الجمهور بفتح نون نستعين وهي لغة الحجاز وهي اللغة الفصحى" (الصفاقسي، ١٩٩٢م، ٦١-٦٢).

وقد أشار أبو حيان إلى فصاحتها، حيث قال: "وفتح نون نستعين قرأ بها الجمهور، وهي لغة الحجاز، وهي الفصحى" (أبو حيان، ١٤٢٠هـ، ٤٢/١).

القراءة الثانية: (نَعَبْدُ) و(نَسْتَعِينُ) بالنون المكسورة وضم آخر الفعل.

وقد قرأ بها الأعمش ويحيى بن وثاب وعبيد بن عمير الليثي (ابن خالويه، ب.ت، ٩. والكرمانى، ب.ت، ٤٣. وعبد اللطيف الخطيب، ٢٠٠٠م، ١٥-١٦). يقول الصفاقسي: "(نَعَبْدُ) وقد قرئ بكسرهما، وهي لغة ... (نَسْتَعِينُ) والأعمش بكسرهما وهي لغة قيس وتميم وأسد وربيعة. وقال أبو جعفر الطوسي هي لغة هذيل. وكذا حكم حروف المضارعة في الأفعال" (الصفاقسي، ١٩٩٢م، ٦١-٦٢).

فالفعل الأول (نَعَبْدُ) ماضيه عَبَدَ على وزن (فَعَلَ) مفتوح العين، والآخر (نَسْتَعِينُ) ماضيه اسْتَعَانَ مبدوء بهمزة الوصل. وعليه فالفعل (نَعَبْدُ) جاء مخالفاً لقياس كسر الأفعال المضارعة، والعلة فيه مفتوح العين، يقول سيبويه: "ولا يكسر في هذا الباب شيء كان ثانيه مفتوحاً، نحو ضَرَبَ وذهَبَ وأشباههما" (سيبويه، ١٩٨٨ م، ١١٠/٤). أما الفعل (نَسْتَعِينُ) جاء موافقاً لقياس لغة كسر الأفعال المضارعة (سيبويه، ١٩٨٨ م، ١١٢/٤).

والعرب كافة سوى أهل الحجاز يكسرون حروف المضارعة في الأفعال إلا الياء، وذلك في موضعين:

الأول: إذا كان الماضي على وزن (فَعَلَ) بكسر العين، نحو: أنا أعلم ونحن نعلم وأنت تعلم. ومثله في المثال والأجوف والناقص والمضاعف، نحو: أنا إخال وأنت تشقى وأنا إعض. وهو في لغة جميع العرب إلا أهل الحجاز. وقد كسروا أوائل هذه الأفعال المضارعة لأنهم أرادوا أوائلها كثواني (فَعَلَ) وألزموا الفتح ما كان ثانيه مفتوحاً في (فَعَلَ) (سيبويه، ١٩٨٨ م، ١١٠/٤. وابن جني، ١٩٩٩م، ٣٣٠/١. والرضي، ١٩٧٥م، ١٤١/١).

قال الرضي: "وإنما كسرت حروف المضارعة تنبيهاً على كسر الماضي، ولم يكسر الفاء لهذا المعنى، لأن أصله في المضارع السكون، ولم يكسر العين لئلا يلتبس (يفعل) المفتوح بـ(يفعل) المسكور، فلم يبق إلا كسر حروف المضارعة" (الرضي، ١٩٧٥م، ١٤١/١).

والآخر: أن يكون ماضيه مبدوءاً بهمزة وصل مكسورة مما جاوز ثلاثة أحرف في فَعَلَ أو تاء زائدة، نحو: استغفر تستغفر وتكلم تتكلم وانطلق تنطلق (سيبويه، ١٩٨٨ م، ١١٢/٤. وابن جني، ١٩٩٩م، ٣٣٠/١. والرضي، ١٩٧٥م، ١٤٣/١).

وعلة كسر حرف المضارعة كما أشار إليها الرضي: "تنبيهاً على كون الماضي مكسور الأول، وهو همزة ثم شبهوا ما في أوله تاء زائدة من ذوات الزوائد لكون ذي التاء مطاوعاً في الأغلب" (الرضي، ١٩٧٥م، ١٤٣/١).

وقد أشار الصفاقسي إلى أنهم لم يكسروا الياء من حروف المضارعة لاستئصال الكسر فيها (الصفاقسي، ١٩٩٢م، ٦٢).

قال سيبويه في (باب ما تكسر فيه أوائل الأفعال المضارعة): "وجميع هذا إذا قلت فيه (يفعل) فأدخلت الياء فتحت، وذلك أنهم كرهوا الكسرة في الياء حيث لم يخافوا انتقاض معنى فيحتمل ذلك، كما يكرهون الياءات والواوات مع الياء وأشباه ذلك" (سيبويه، ١٩٨٨ م، ١١٠/٤).

وقال ابن جني: "وتقل الكسرة في الياء، نحو: يعلم، ويؤكف؛ استئصالاً للكسرة في الياء" (ابن جني، ١٩٩٩م، ٣٣٠/١). ووصف ابن جني كسر الياء بالقلّة احتراماً مما في لغة بعض القبائل العربية كقبيلة كلب، حيث تكسر جميع حروف المضارعة، يقول أبو حيان: "وغيرهم من العرب: قيس وتميم وربيعة ومن جاورهم بكسر إلا في الياء، فيفتح، إلا في بعض كلب فيكسر فيها، وفي غيرها من الثلاثة" (أبو حيان، ١٩٩٨م، ١٨٢/١).

وقد كسروا فيما هو مكسور العين وفاؤه واو، مثل: وجل يوجل، مضارعه (يفعل) مفتوح العين، فيقبلون الواو ياءً، فيقولون: هو يَجل، وهي تيجل، وأنا إيجل (سيبويه، ١٩٨٨ م، ١١١/٤).

قال أبو الفتح: "أرادوا قلب الواو ياء هرباً من ثقل الواو؛ لأن الياء على كل حال أخفت من الواو، وعلموا أنهم إذا قالوا: يَجل ويَجل، فقبلوا الواو ياء والياء قبلها مفتوحة كان ذلك قلباً من غير قوة علة القلب، فكأنهم حملوا أنفسهم بما تجشموه من كسر الياء توصلًا إلى قوة علة قلب الواو ياء" (ابن جني، ١٩٩٩ م، ١٩٨/١).

وفي بعض بني دبير شد ما سمعه الإمام الكسائي منهم في كلمة (تذهب وتلحن) وفي قراءة يحيى بن وثاب (يُعبد) بكسر النون، وهي أشد من الفعلين السابقين (أبو حيان، ١٩٩٨ م، ١٨٢/١، ١٨٣).

وقد شد فعل آخر وجاء مخالفاً للقياس وهو الفعل (أبى) فإن ماضيه مفتوح العين وكسروا فيه حرف المضارعة في الياء وغير الياء، فقالوا فيه: هي تَبى، وأنت تَبى، ونحن نَبى. والعلة فيه أن مضارعه جاء شاذاً مفتوح العين، والقياس فيه ليس أن يفتح بل يكسر، وحق ماضيه الكسر أيضاً (فعل)، لذا جوزوا كسر حروف المضارعة فيه للدلالة على أصله (سيبويه، ١٩٨٨ م، ١١٠/٤). والرضي، ١٩٧٥ م، ١٤٢/١).

القراءة الثالثة: (يُعبد) على ما لم يسم فاعله.

وبها قرأ الحسن وأبو مجلز وأبو المتوكل (ابن الجوزي، ١٤٢٢هـ —، ١٩/١. وعبد اللطيف الخطيب، ٢٠٠٠ م، ١٤/١). يقول الصفاقسي: "وقرئ يُعبد بالياء مبنياً للمفعول" (الصفاقسي، ١٩٩٢ م، ٦١).

وقد ذهب بعضهم إلى أن في هذه القراءة ضعفاً من جهة النحو والإعراب لأن (يَاك) ضمير نصب، ولا ناصب له هنا. وأجيب عنه بأن ضمير النصب هنا قد وضع موضع ضمير الرفع (أنت) (الصفاقسي، ١٩٩٢ م، ٦١).

قال أبو البقاء: "فإذا قرئ (يُعبد) لم يبق هذا الفعل ناصباً لـ (يَاك) بل يجب أن يقال: أنت تُعبد، لأن أنت ضمير مرفوع بـ (تُعبد). ويمكن أن يقال: جعل ضمير المنصوب موضع المرفوع، كما جعلوا المرفوع في موضع المجرور، فقالوا: مررت بك أنت، وقالوا في لولاي: إن الياء ضمير مجرور في موضع المرفوع، أي: لولا أنا" (أبو البقاء، ١٩٩٦ م، ٩٦/١، ٩٧).

فـ (يَاك) استعير فيها ضمير النصب لضمير الرفع، وإليه ذهب الأخفش وأبو البقاء وأبو حيان، والسمين (الأخفش، ١٩٩٠ م، ١٦/١. وأبو البقاء، ١٩٩٦ م، ٩٦/١، ٩٧. وأبو حيان، ١٤٢٠هـ، ٤٣/١. والسمين، ب.ت، ٥٨/١).

ومثله الضمان في: عساي وعساك وعسائه في أحد الأقوال، وقول الشاعر أيضاً (الفراهيدي، ب.ت، ٢٢٢/٥. وابن منظور، ١٤١٤هـ، ٤٤٥/١٥. والسيوطي، ١٩٦٦ م، ٤٤٦/١) [الرجز]:

يَابَنَ الرَّبِيرِ طَالَمَا عَصَيْكََا وَطَالَمَا عَتَيْتَنَا إِلَيْكََا

فالكاف في (عصيكَا) جاءت نائبة عن التاء، إذ الأصل فيها: عصيت (السمين، ب.ت، ٥٨/١).

وهذا قول الأخفش فهو يرى أن الياء والكاف والهاء في عسى في موضع رفع (ابن يعيش، ٢٠٠١ م، ٣٨٢/٤. وابن هشام، ١٩٨٥ م، ٢٠٣)، وحقته أن ضمير النصب ناب عن ضمير الرفع، وقد رده ابن هشام بأمرين:

الأول: وهو إنابة الضمير عن الضمير ثبت في المنفصل نحو: ما أنا كَأنتَ ولا أنتَ كَأنا.

وكاف (عصَيْكََا) في قول الشاعر: [الرجز]

يَا بَنَ الرَّبِيرِ طَالَمَا عَصَيْكََا وَطَالَمَا عَتَيْتَنَا إِلَيْكََا

بدل من التاء بدلاً تصريفاً لا من إنابة ضمير عن ضمير (وهو قول ابن جني حيث يرى أن الكاف أبدلت من التاء، لأنهما أخوات في الهمس) (ابن جني، ٢٠٠٠ م، ٢٩٠/١. ابن منظور، ١٤١٤هـ، ١٩٣/١٥).

والآخر: أنّ الخبر قد ظهر مرفوعاً في قوله:

فَقُلْتُ عَسَاها نَارُ كَأْسٍ وَعَلَّها تَشَكَّى فَآتَى نَحْوها فَأَعُوذُها

وذهب ابن هشام إلى أنّ فيها مذهبين آخرين وهما:

المذهب الأول: وهو أن عسى في (عساك وعساه وعساي) بمنزلة لعلّ في نصب الاسم ورفع الخبر وقد قاله سيبويه.

والمذهب الآخر: أنّ عسى باقية على إعمالها عمل كان والضمائر في (عساك وعساه وعساي) في موضع نصب بآته خبر عسى وقد قاله المبرد والفراسي (ابن هشام، ١٩٨٥م، ٢٠٣، ٢٠٤).

ظهر مما سبق أنّ الفعل ﴿تَعَبُدُ﴾ قرئ بكسر حرف المضارعة وجاء مخالفاً لقياس اللغة؛ لأنّ ماضيه مفتوح العين (فَعَلَ)، وليس فيه شذوذ يذهب به للكسر كما جاء في أفعال غيره، وفيه وجه آخر وهو ﴿يُعَبُدُ﴾ بضم حرف المضارعة مبنياً للمفعول، وقبله ضمير منصوب ناب مكان المرفوع. أمّا الفعل ﴿نَسْتَعِينُ﴾ فإِنَّه قرئ أيضاً بكسر حرف المضارعة وقد جاء موافقاً للقياس في اللغة العربية؛ وذلك لأنّ ماضيه مبدوء بهمزة وصل.

المبحث الثالث: التوجيه الصرفي في قوله تعالى: ﴿الصِّرَاطُ﴾ (الفتح، ٦/١)

ذكر الصفاقسي -رحمه الله- في كلمة ﴿الصِّرَاطُ﴾ أربع قراءات، وفيما يلي توجيه ذلك:

القراءة الأولى: ﴿السِّرَاطُ﴾ بالسين، وهي الأصل.

وبها قرأ مجاهد وابن محيصة وُقَيْل (ابن مجاهد، ١٤٠٠هـ، ١٠٥. وابن الجوزي، ١٤٢٢هـ، ٢٠/١. وعبد اللطيف الخطيب، ٢٠٠٠م، ١٧/١). يقول الصفاقسي: "وقرأ قُئِيل بالسين وهي الأصل" (الصفاقسي، ١٩٩٢م، ٦٣). وقد أشار إلى أصلها ابن خالويه، حيث قال: "السراط بالسين وهو الأصل" (ابن خالويه، ١٩٤١م، ٢٨. وأبو البقاء، ب.ت، ٨/١).

وذهب ابن السراج إلى أنّها قرئت بالسين على الأصل، فلو لزم أحدهم لغة من ينطق بها صاداً مع الطاء لم يعلم ما أصلها (الفراسي، ١٩٩٣م، ٤٩/١).

واستدل مكي على أنّ السين هي الأصل، حيث قال: "ويدل على أنّ السين هو الأصل أنّه لو كانت الصاد هي الأصل لم تُرد إلى السين لضعف السين، وليس من أصول كلام العرب أن يرد الأقوى إلى الأضعف، وإنّما أصولهم في الحروف إذا أبدلوا أن يردوا الأضعف إلى الأقوى أبداً" (مكي، ١٩٨٤م، ٣٤/١).

والصراط هو الطريق، وأصله بالسين من (السرط)؛ لأنّه من الاستراط، أي: الابتلاع (ابن الجوزي، ١٤٢٢هـ، ٢٠/١)، وسرط الشيء إذا بلعه، ويسمى الطريق أو الجادة سراطاً لجر ايان الناس فيه كجرايان الشيء المبتلع (أبو البقاء، ب.ت، ٨/١. والزمخشري، ١٤٠٧هـ، ١٥/١). كما سمى أيضاً باللقم (الصفاقسي، ١٩٩٢م، ٦٣. وأبو حيان، ١٤٢٠هـ، ٤٥/١)؛ لأنّه يلتقم السابطة والمارة (الزمخشري، ١٤٠٧هـ، ١٥/١).

القراءة الثانية: ﴿الصِّرَاطُ﴾ بالصاد.

قرأ بها الجمهور (ابن مجاهد، ١٤٠٠هـ، ١٠٦. وابن الجزري، ٢٠٠٠م، ١٨٦. وعبد اللطيف الخطيب، ٢٠٠٠م، ١٧/١)، وهي الفصحى بإبدال السين صاداً، يقول الصفاقسي: "والجمهور بالصاد بدلاً من السين لتجانس الطاء في الإطباق، وهي الفصحى، وهي لغة قريش" (الصفاقسي، ١٩٩٢م، ٦٣).

قال الطوسي: "الصاد لغة قريش، وهي اللغة الجيدة" (الطوسي، ١٩٥٧م، ٤٢/١).

وذهب ابن مجاهد إلى أنها كُتبت بالصاد لتكون قريبة من الطاء، ولأنّ الطاء مطبقة بخلاف السين فهي مهموسة، ومن حروف الصفير، فتقل عليهم في النطق أن يعمل اللسان منخفضاً ومستعلياً في كلمة واحدة، لذا قلبوا السين صاداً، لأنها مشابهة للطاء في الإطباق (ابن مجاهد، ١٤٠٠هـ، ١٠٧).

قال أبو البقاء: "ومن قرأه بالصاد قلب السين صاداً لتجانس الطاء في الإطباق، والسين تُشارك الصاد في الصفير والهمس، فلما شاركت الصاد في ذلك قُرِبَتْ منها، فكانت مُقَارَبَتْها لها مُجَوِّزَةً قَلْبَهَا إليها لتجانس الطاء في الإطباق" (أبو البقاء، ب.ت، ٨/١).

وتبدل السين صاداً على لغة بني العنبر جوازاً إن جاء بعدها حرف طاء أو قاف أو غين أو خاء، تقول في سقر: سقر، وسطح: سطح، وإن فصل بينهما حرف واحد، تقول في أسبغ: أصبغ، أو حرفان، تقول في السراط: الصراط، أو ثلاثة أحرف، تقول في مساليخ: مساليخ (النحاس، ١٤٢١هـ، ٢٠/١. وأبو حيان، ١٩٩٨م، ٣٢٤/١، ٣٢٥).

والعلة في إبدال السين صاداً مع هذه الحروف؛ لأنها مجهورة مستعلية، بخلاف حرف السين فهو مهموس مستقل، فكرهوا الخروج منه إلى هذه الحروف لتقله، فأبدلوا السين صاداً، فالصاد يوافق السين في الهمس والصفير، ويوافق أيضاً هذه الحروف في الاستعلاء، فتجانس الصوت بعد القلب، وهذا الأمر يشبه الإمالة في تقريب الصوت بعضه من بعض (الرضي، ١٩٧٥م، ٢٣٠/٣).

وذهب الرضي إلى أنّ الإبدال يُمتنع إذا سبقت هذه الحروف السين، فلا يقال في قسنت: قسنت، والسبب أنّ المتكلم منحدر بالصوت من عال، وهذا يستخف ولا يستثقل ثقل التصعد من مُنخَفَضٍ (الرضي، ١٩٧٥م، ٢٣٠/٣. والفارسي، ١٩٩٣م، ٥٢/١).

القراءة الثالثة: الزّراطُ بالزاي الخالصة.

وهي قراءة أبي عمرو (ابن الجوزي، ١٤٢٢هـ، ٢٠/١. وعبد اللطيف الخطيب، ٢٠٠٠م، ١٨/١). يقول الصفاقسي: "وأبو عمرو بزاي خالصة في رواية الأصمعي عنه. وقال أبو جعفر الطوسي: هي لغة لعذرة وكعب (أبو البقاء، ب.ت، ٤٢/١) وبني القيس" (الصفاقسي، ١٩٩٢م، ٦٣).

وقد ذهب ابن الأنباري وأبو البقاء إلى أنّ السين أبدلت زياً في السّراطُ فقالوا: الزّراطُ لأنّ السين والزاي من حروف الصفير، ولأنّ الزاي أشبه بالطاء، لأنهما مجهورتان (ابن الأنباري، ١٩٨٠م، ٣٨/١. وأبو البقاء، ب.ت، ٨/١).

قال ابن خالويه: "أخبرني ابن دريد عن أبي حاتم، قال: اختلف اثنان في السفر والصقر، فقال أحدهما بالسين، وقال الآخر بالصاد. فسألت أعرابياً، كيف تقول أبالصاد أم بالسين؟ فقال: أما أنا فأقول بالزاي. وأنشد ابن دريد في مثله بيتاً لابن مقبل (ابن مقبل، ١٩٦٢م، ٧٩. وابن دريد، ١٩٨٧م، ٤٩٦/١) [البسيط]:

وَلَا تَهَيَّبِنِي الْمَوْمَاءُ أَرْكُبُهَا إِذَا تَجَاوَيْتِ الْأَزْدَاءُ بِالسَّحَرِ

أراد الأصداء" (ابن خالويه، ١٩٤١م، ٢٩).

وقلب السين زياً في السّراطُ جاء مخالفاً للقياس في هذه القراءة؛ لأنّ القياس فيها أن تبدل الزاي من الصاد والسين إذا جاء ساكنتين قبل حرف الدال كقولهم: يُسَدِّلُ ثَوْبَهُ: يَزِدُّ ثَوْبَهُ، وفي يَصْدُرُ: يَزِدُّ (سيبويه، ١٩٨٨م، ٤٧٨/٤، ٤٧٩. وابن السراج، ب.ت، ٤٣٠، ٤٢٩/٣).

قال أبو علي: "فأما القراءة بالزاي فليس بالوجه؛ وذلك أنّ من قال في أصدرت: أزدت، وفي القصد: القزد، فأبدل من الصاد الزاي، فإنه إذا تحركت الصاد في نحو: صدرت، وصدقت، لم يبدل، فإذا لم يبدلوا الصاد زياً إذا تحركت مع الدال، وكانت الطاء في الصراطُ، مثل الدال في القصد في حكم الجهر، فذلك ينبغي ألا تبدل من السين الزاي في سراطُ من أجل الطاء، لأنها قد تحركت كما تحركت في صدرت، مع أنّ بينهما في سراطُ حاجزين، وقد قال سيبويه (سيبويه، ١٩٨٨م، ١٩٦/٤): إذا قال: (مصادر) فجعل بينهما حرفاً ازداد التحقيق حسناً وكثراً، يريد: يزداد التحقيق للصاد كثرة إذا وقع الفصل بالحرف على التحقيق إذا وقع الفصل بحركة نحو: صدق" (الفارسي، ١٩٩٣م، ٥٣/١، ٥٤).

ولذا لم يؤخذ بإبدال السين زياً خالصة في هذه القراءة وردت بأن الأصمعي لم يضبط عن أبي عمرو كما أنّه أخطأ في سماع هذه القراءة.

قال أبو علي: "وأما الزاي فأحسب الأصمعي لم يضبط عن أبي عمرو، لأنَّ الأصمعي كان غير نحووي، ولست أحبُّ أن تُحمل القراءة على هذه اللغة، وأحسبُ أنَّه سمع أبا عمرو يقرأ بالمضارعة للزاي فتوهمها زايًا" (الفارسي، ١٩٩٣م، ٥١/١).

وقد وافقه أبو حيان وقال: "قال بعض اللغويين: ما حكاه الأصمعي في هذه القراءة خطأ منه إثمًا سمع أبو عمرو يقرأ بها بالمضارعة فتوهمها زايًا، ولم يكن الأصمعي نحوياً فيؤمن على هذا" (أبو حيان، ١٤٢٠هـ، ٤٥/١).

القراءة الرابعة: ﴿الزَّارِطُ﴾ بإشمام الصاد زايًا، أي: بين الصاد والزاي (ابن مجاهد، ١٤٠٠هـ، ١٠٦. وابن يعيش، ٢٠٠١م، ٥٢٠/٥).

وهي قراءة حمزة (ابن مجاهد، ١٤٠٠هـ، ١٠٦. وابن الجوزي، ١٤٢٢هـ، ٢٠/١. وعبد اللطيف الخطيب، ٢٠٠٠م، ١٨/١). يقول الصفاقسي: "وقرأ حمزة بإشمامها زايًا. أبو البقاء: ومن أشمَّ الصاد زايًا قصد أن يجعلها بين الجهر والإطباق" (الصفاقسي، ١٩٩٢م، ٦٣).

قال ابن خالويه: "وفي الصراط أربع لغات: ... وإشمام الصاد الزاي، كل ذلك قد قرئ به" (ابن خالويه، ١٩٤١م، ٢٨).

وقد أشار الإمام الكسائي إلى أنَّ حمزة كان يفعل هذا في الصاد الساكنة فقط ولا يفعل ذلك في المتحركة، وكان يقرأ ﴿الصراط﴾ بالزاي، و﴿صراط الذين﴾ بالصاد، وكان سليم يقول ذلك في الصاد الساكنة والمتحركة (ابن مجاهد، ١٤٠٠هـ، ١٠٦).

وذهب الصفاقسي مستشهداً بما قاله أبو البقاء إلى أنَّ الحُجَّة في إشمام الصاد زايًا أن يكون بين الجهر والإطباق (الصفاقسي، ١٩٩٢م، ٦٣. وأبو البقاء، ١٩٥٧م، ٨/١)، وذلك من أجل أن تُوَاحي السين في الصفير والطاء في الجهر، فينقارب الصوتان ولا يختلفان (ابن خالويه، ٢٠٠٠م، ٦٣/١. ابن يعيش، ٢٠٠١م، ٥٢٠/٥).

قال ابن مجاهد: "وأما إمالة الصاد إلى الزاي فَلأنَّ الصادَ وإنَّ كانت من حُرُوفِ الإطباق فَهِيَ مهموسة والطاء مجهورة فقلبت الصاد إلى حرف مجهور مثلها مواخ للصاد بالصفير ليُكونَ مجهوراً كالطاء" (ابن مجاهد، ١٤٠٠هـ، ١٠٨).

وقال ابن الأنباري: "ومنهم من أشمَّ الصادَ شيئاً من الزاي لأنه رأى جهر الطاء وإطباقها فأتى بالصاد مُراعاةً للإطباق وأشَمَّها شيئاً من الزاي مُراعاةً للجهر" (ابن الأنباري، ١٩٨٠م، ٣٨/١).

وقد نقل أبو علي عن ابن السراج صعوبة النطق بهذه القراءة وأنَّ فيها تكلفٌ حرف بين حرفين كما أنَّها ليست من حروف المعجم، حيث يقول: "وأما القراءة بالمضارعة التي بين الزاي والصاد فعدلت عن القراءة بها، لأنه تكلفٌ حرف بين حرفين، وذلك أصعب على اللسان، لأنه إنما استعمل في هذه الحال فقط، وليس هو بحرف يبنى عليه الكلم، ولا هو من حروف المعجم، ولست أدفع أنه من كلام الفصحاء من العرب، إلا أنَّ الصاد أفصح وأوسع وأكثر على ألسنتهم" (الفارسي، ١٩٩٣م، ٥١/١).

والمضارعة تختص بالصاد دون السين، بإشرابها شيئاً من صوت الزاي، لنلا يذهب الإطباق بالقلب، أما السين فتقلب زايًا صريحة، لمَّا دُكر من أنه لا إطباق فيها، كما تُشترط المضارعة في الصاد بكونها ساكنة أو متحركة وبعدها دال (الغيثان، ب.ت، ٣٢٠/٢، ٣٢١).

وعلى هذا تكون المضارعة في كلمة ﴿الصَّارِطُ﴾ مخالفة للقياس لسببين، الأول: أنَّ الدال لم تليها، والآخر: فصل بينهما حرفين، وعليه لا تكون المضارعة؛ بل تكون على ما سمع من العرب (الغيثان، ب.ت، ٣٢١/٢).

قال الرضي: "فإن فصل بينهما أكثر من حركة كالحرف والحرفين لم تستمر المضارعة؛ بل يقتصر على ما سمع من العرب، كلفظ الصاد والمصادر والصراط، لأن الطاء كالدال" (الرضي، ١٩٧٥م، ٢٣٢/٣).

وحكى سيبويه: "ربما ضارعا بها وهي بعيدة، نحو: مصادر والصراط، لأنَّ الطاء كالدال، والمضارعة هنا وإنَّ بُغِدت الدال بمنزلة قولهم: صوبقوا مصاليق، فأبدلوا السين صاداً كما أبدلوا حين لم يكن بينهما شيء في: صُقِّتْ ونحوه" (سيبويه، ١٩٨٨م، ٤٧٨/٤. وابن سيده، ١٩٩٦م، ١٨٢/٤).

تبيِّن مما سبق أنَّ كلمة ﴿الصَّارِطُ﴾ جاء فيها أربع قراءات:

القراءة الأولى: ﴿الصارِطُ﴾ بالسين، وهي الأصل، كما أشار إليها الصفاقسي.

والقراءة الثانية: ﴿الصَّراطُ﴾ بالصاد، وهي اللغة الفصحى، بإبدال السين صاداً، لتؤاخي الاستعلاء مع الطاء، وهي على قياس الإبدال.
والقراءة الثالثة: ﴿الزَّراطُ﴾ بالزاي الخالصة، بإبدال السين أو الصاد زايًا، وهذا الوجه مخالف للأصل لكون الصاد متحركة ولم تليها دال. وقد ردّها بعضهم كأبي علي وأبي حيان.

والقراءة الرابعة: ﴿الصَّراطُ﴾ بالمضارعة، أي: بين الصاد والزاي، بإشراب الصاد شيئاً من صوت الزاي، وهذا مسموع عن العرب غير موافق للأصل؛ لأنّ الصاد متحركة ولم تليها حرف الدال.

المبحث الرابع: التوجيه الصرفي في قوله تعالى: ﴿الضَّالِّينَ﴾ (الفاتحة، ٧/١)

أورد الصفاقسي -رحمه الله- في كلمة ﴿الضَّالِّينَ﴾ قراءتين، وقد اكتفى بتوجيه القراءة الثانية، وفيما يلي تبين ذلك:

القراءة الأولى: ﴿الضَّالِّينَ﴾ بالألف الخالصة.

وبها قرأ الجماعة (أبو البقاء، ب.ت، ١١/١. وعبد اللطيف الخطيب، ٢٠٠٠م، ٢٤/١). يقول الصفاقسي: "الجمهور بالألف دون همزة" (الصفاقسي، ١٩٩٢م، ٧٢).

وأصل هذه الكلمة ﴿الضَّالِّينَ﴾ بلامين، أي: الفاعلون، من الفعل ضلّ يضلّ، فكره اجتماع حرفين متحركين وهما: (اللامان) من جنس واحد، فأسكنت الأولى وأدغمت في الأخرة، فالتقى ساكنان وهما الألف واللام الأولى المدغمة، فزيد في مدة الألف، واعتدّت وطأة المدّ للتخلص من التقاء الساكنين (ابن جني، ١٩٩٩م، ٤٦/١).

قال ابن خالويه: "فإن سأل سائل لم شددت اللام في الضَّالِّينَ؟ فقل هما لامان أدغمت الأولى في الثانية، ومدت الألف من الضالين للتقاء الساكنين نحو دابة وشابّة" (ابن خالويه، ١٩٤١م، ٣٤).

وذهب ابن الأثيري إلى أنّ الحرف المشدد بعد الألف وإن كان في الأصل حرفين، حرف ساكن وآخر متحرك، فهما بمنزلة الحرف الواحد المتحرك، حيث قال: "وإنما جاز الجمع بين حرف العلة إذا كان ساكناً مع الحرف المشدد بعده، لأنّ المشدد وإن كان حرفين الأول منهما ساكن والثاني متحرك، إلا أنّهما صاروا بمنزلة الحرف الواحد لأنّ اللسان ينبؤ عنهما نبوءة واحدة، فكأنّه لم يجتمع ساكنان لمكان الحرف المتحرك بخلاف غير المشدد" (ابن الأثيري، ١٩٨٠م، ٤١/١).

أمّا أبو البقاء فقد أشار إلى أنّ الجمع بين الساكنين في ﴿الضَّالِّينَ﴾ ونحوه ثقيل جداً، إلا أنّه جائز إذا كان الأول منهما حرف مدّ، حيث يجعل مدّه كالحركة الحاجزة (أبو البقاء، ١٩٩٦م، ١٠٤).

القراءة الثانية: ﴿الضَّالِّينَ﴾ بإبدال الألف همزة غير ممدودة، ومثله: دابة وشابّة.

وهي قراءة أيوب السخّيّاني (الكرماني، ب.ت، ٤٥. وأبو البقاء، ب.ت، ١١/١. وعبد اللطيف الخطيب، ٢٠٠٠م، ٢٤/١). يقول الصفاقسي: "قرئ شاذّاً بإبدال الألف همزة فراراً من التقاء الساكنين. وحكى أبو زيد: دابة وشابّة في باب الهمزة" (الصفاقسي، ١٩٩٢م، ٧٢).

وأصل هذه الكلمة ﴿الضَّالِّينَ﴾ بالألف، فأبدلت همزة من الألف لأنّها أختها في المخرج، وحزّكت الهمزة بالفتح المشاكل للألف، لأنّ الفتحة في الهمزة تكون حاجزاً كما أنّ الألف يكون حاجزاً (أبو البقاء، ١٩٩٦م، ١٠٤/١).

قال ابن خالويه: "قرأ أيوب السخّيّاني ﴿ولا الضَّالِّينَ﴾ بالهمزة، فقبل لأبي أيوب: لم همزت؟ فقال: إنّ المدّة التي مددتموها أنتم لتحجزوا بها بين الساكنين هي هذه الهمزة التي همزت" (ابن خالويه، ١٩٤١م، ٣٤. والرضي، ١٩٧٥م، ١٧٠/٤).

وأشار مكي إلى أنّ بعض القبائل العربية من يبدل من الحرف الساكن (الألف) قبل المشدد مثل قوله تعالى: ﴿ولا الضَّالِّينَ﴾، إذ أرادوا تحريك الألف للتقاء الساكنين فلم يستطيعوا تحريكها فأبدلوا منها حرفاً مؤاخياً وقريباً لها في المخرج وهي حرف الهمزة لقوتها وجلادتها (مكي، ١٤٠٥هـ، ٧٢/١).

وحكى أبو البقاء أنّ الألف تبدل بهمزة قبل الحرف المشدد في القرآن، قال: "قوله: ﴿الضَّالِّينَ﴾ يُقرأ بهمزة مفتوحة قبل الحرف المشدد، حيث كان من القرآن، نحو: جَانٌ ودَابَّةٌ والحَاقَّةُ وهي لغة مسموعة من العرب" (أبو البقاء، ١٩٩٦م، ١٠٣/١-١٠٤).

فمن قرأ بإبدال الألف همزة فهو على لغة من أراد الفرار من اجتماع الساكنين كما ذكر الصفاقسي وغيره (الصفاقسي، ١٩٩٢م، ٧٢. والزمخشري، ١٤٠٧هـ، ١٧/١)، وهي لغة فاشية عند العرب، في كل ألف يليها حرف مشدد، مثل: ضالٌّ ودابةٌ وجانٌّ، والعلّة أنّ الهمزة أبدلت من الألف لتصح حركتها فراراً من التقاء الساكنين (أبو البقاء، ب.ت، ١١/١).

وقد نقل الصفاقسي عن أبي زيد ما سمعه من عمرو بن عبيد حيث كان يقرأ ﴿فَيَوْمَئِذٍ لَا يُسْأَلُ عَنْ ذَنْبِهِ إِنْسٌ وَلَا جَانٌ﴾ (الرحمن، ٣٩/٥٥) بالهمز (الصفاقسي، ١٩٩٢م، ٧٢).

قال أبو علي الفارسي: "وحكى أبو زيد أنّه سمع عمرو بن عبيد يقرأ ﴿لَمْ يَطْمِئِنَّ أَنْسٌ قَبْلَهُمْ وَلَا جَانٌ﴾، قال أبو زيد: خلته قد لحن حتى سمعت العرب بعد ذلك تقول: دابةٌ وشابّةٌ فعلمت أنّ عمرأ لم يلحن" (الفارسي، ١٩٨٥م، ٣٠٨/١. وابن جني، ب.ت، ١٤٩/٣). ومثله قول كثير عزة (كثير عزة، ١٩٧١م، ٢٩٤. وابن منظور، ١٤١٤هـ، ٩٦/١٣) [الطويل]:

وأنت ابن ليلى خير قومك مشهداً إذا ما احمازت بالعبيط العوامل

وقوله أيضاً (كثير عزة، ١٩٧١م، ٣٢٣. وابن سيده، ١٩٩٦م، ١٠٥/٣) [الطويل]:

وللأرض أما سودها فتجللت بياضاً وأما بيضها فادهامت

قال ابن الأنباري: "وعلى هذه اللغة قرئ في الشواذ، ﴿وترى الشمس إذا طلعت تزوار عن كهفهم﴾" (ابن الأنباري، ١٩٨٠م، ٤١/١).

والأصل في ذلك كله: احمازت، وادهامت، وتزوار، فقد أبدلت الهمزة من الألف فراراً من التقاء الساكنين.

ونص الصفاقسي على أنّ هذا الإبدال لا ينفاس عليه لقلته في العربية، يقول: "وجاءت منه ألفاظ ونصّوا على أنّه لا ينفاس لأنّه لم يكثر" (الصفاقسي، ١٩٩٢م، ٧٢).

قال المبرد: "فقلت لأبي عثمان أتييس هذا؟ قال: لا، ولا أقبله" (الرضي، ١٩٧٥م، ١٦٨/٤. وابن منظور، ١٤١٤هـ، ٣٩١/١١).

وقد خالف هذا الفريق طائفة من اللغويين فذهبت إلى أنّ القياس جائز فيها كما نقل الصفاقسي عن ابن جني، حيث قال: "وعلى قول ابن جني: إنّها لغة ينبغي أن يفاًس عليها" (الصفاقسي، ١٩٩٢م، ٧٣).

فذهب ابن جني إلى أنّ الإبدال هنا صنعة وليس اعتباطاً، إذ قال: "وأنا أرى ما ورد عنهم من همز الألف الساكنة في بازٍ وساقٍ وتأبلٍ ونحو ذلك إنّما هو عن تطرق وصنعة، وليس اعتباطاً هكذا من غير مسكة، وذلك أنّه قد ثبت عندنا من عدّة أوجه أنّ الحركة إذا جاورت الحرف الساكن فكثيراً ما تجريها العرب مجراها فيه، فيصير لجواره إياها كأنه محرك بها، فإذا كان كذلك فكأن فتحة باء بازٍ إنّما هي في نفس الألف، فالألف لذلك وعلى هذا التنزيل كأنها محرّكة وإذا تحرّكت الألف انقلبت همزة، من ذلك قراءة أيوب السخيتاني: ﴿غير المغضوب عليهم ولا الضالين﴾" (ابن جني، ب.ت، ١٤٩/٣).

ونصّ الزمخشري على جواز إبدال الهمزة من الألف لئلا يجتمع ساكنان، وذلك بقوله: "ولقد جدّ في الهرب من التقاء الساكنين من قال دابةً، وشابّةً، ومن قرأ ﴿ولا الضالين﴾ ﴿ولا جان﴾ وهي عن عمرو بن عبيد ومن لغته النقر في الوقف علي (النقر)" (ابن يعيش، ٢٠٠١م، ٢٩٨/٥).

أمّا ابن الحاجب فقد ذهب إلى أنّ إبدال الهمزة من الألف يسمّى لغة (النقر) وهو في العربية مغتفر، نحو: جانٌّ ودابةٌ وشابّةٌ (الرضي، ١٩٧٥م، ٢٤٧/٢).

مما سبق يتضح أنّ كلمة ﴿الضالين﴾ قرئت بوجهين، الأول: بالألف الخالصة، والآخر: بإبدال الهمزة من الألف، فمن قرأ بالألف وتشديد اللام ﴿الضالين﴾ أدغم اللام الأولى في الثانية كراهة اجتماع حرفين متحركين من جنس واحد إذ أصلها (الضالين)، وجاء بالمد

للتخلص من التقاء الساكنين، وهما الألف واللام الأولى المدغمة. أما من قرأ بالهمز (الضَّالِّين) جرى على لغة الفرار من التقاء الساكنين أيضاً، وعلى لغة النقر، وهو جائز؛ لأنَّ الحرف الأول حرف مدّ والثاني مشدّد مدغم، وقد أجاز بعض النحاة القياس عليها وبعضهم لم يجز.

الخاتمة

وفي الختام أودّ أن أذكر أهمّ النتائج التي توصل إليها هذا البحث، وهي على النحو التالي:

- ١_ أنْ لعلم توجيه القراءات في اللغة استعمالات مختلفة منها الاحتجاج والتخريج والحجة والتعليل.
- ٢_ أنْ اختلاف القراءات القرآنية حفظت كثيراً من اللهجات العربية من الغياب والاضمحلال.
- ٣_ أنْ الصفاقسي وجّه في سورة الفاتحة القراءات القرآنية توجيهها صرفياً في أربعة مواضع.
- ٤_ أنْ القراءات التي ذكرها الصفاقسي منها ما كان متواتراً ومنها ما كان شاذاً.
- ٥_ أنْ التوجيهات الصرفية للقراءات القرآنية جاءت عند الصفاقسي قريبة مما ذكره اللغويون السابقون أمثال: ابن خالويه، ابن الأنباري، والعكبري، وغيرهم.

المصادر

- ابن الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد بن سليمان. (١٩٨٠م). *البيان في غريب إعراب القرآن*، تحقيق: طه عبد الحميد طه ومراجعة: مصطفى السقا، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ابن الأنباري، محمد بن القاسم بن محمد بن بشار، أبو بكر. (١٤١٢ هـ - ١٩٩٢م). *الزاهر في معاني كلمات الناس*، المحقق: د. حاتم صالح الضامن، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير، محمد بن محمد بن يوسف. (١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠م). *تحرير التيسير في القراءات العشر*، المحقق: د. أحمد محمد مفلح القضاة، الأردن: دار الفرقان.
- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. (١٤٢٢ هـ). *زاد المسير في علم التفسير*، المحقق: عبد الرزاق المهدي، بيروت: دار الكتاب العربي.
- ابن السراج، أبو بكر محمد بن السري بن سهل النحوي. (ب.ت). *الأصول في النحو*، المحقق: عبد الحسين الفتلي، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ابن السكيت، أبو يوسف يعقوب بن إسحاق. (ب.ت). *القلب والإبدال*.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان الموصلي (١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠م). *سر صناعة الإعراب*، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان الموصلي. (١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩م). *المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها*، القاهرة: وزارة الأوقاف- المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان الموصلي. (ب.ت). *الخصائص*، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ابن خالويه، الحسين بن أحمد، أبو عبد الله. (١٣٦٠ هـ - ١٩٤١م). *إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم*، مصر: مطبعة دار الكتب المصرية.
- ابن خالويه، الحسين بن أحمد، أبو عبد الله. (١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠م). *الحجة في القراءات السبع*، المحقق: د. عبد العال سالم مكرم، الأستاذ المساعد بكلية الآداب - جامعة الكويت، بيروت: دار الشروق.
- ابن خالويه، الحسين بن أحمد. (ب.ت). *مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع*، القاهرة: مكتبة المتنبّي.
- ابن دريد الأزدي، أبو بكر محمد بن الحسن. (١٩٨٧م). *جمهرة اللغة*، المحقق: رمزي منير بعلبكي، بيروت: دار العلم للملايين.
- ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل المرسي. (١٤١٧ هـ - ١٩٩٦م). *المخصص*، المحقق: خليل إبراهيم جفال، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- ابن عطية، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام الأندلسي المحاربي. (١٤٢٢ هـ). *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز*، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي. (١٤١٩ هـ). *تفسير القرآن العظيم (ابن كثير)*، المحقق: محمد حسين شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي ببيزون.

- ابن مجاهد، أحمد بن موسى بن العباس التميمي البغدادي، أبو بكر. (١٤٠٠ هـ). *السبعة في القراءات*، المحقق: شوقي ضيف مصر: دار المعارف.
- ابن مقبل، تميم بن أبي بن العجلان. (١٩٦٢ م). *ديوان ابن مقبل*، عني بتحقيقه: عزت حسن، دمشق: وزارة الثقافة والإرشاد القومي.
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين الأنصاري الرويفي الإفريقي. (١٤١٤ هـ). *لسان العرب*، بيروت: دار صادر.
- ابن هشام، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام. (١٩٨٥ م). *مغني اللبيب عن كتب الأعراب*، المحقق: د. مازن المبارك / محمد علي حمد الله، دمشق: دار الفكر.
- ابن يعيش، يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي، أبو البقاء، موفق الدين الأسيدي الموصلي، المعروف بابن يعيش وبابن الصانع. (١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م). *شرح المفصل للزمخشري*، قدم له: الدكتور إميل بديع يعقوب، بيروت: دار الكتب العلمية.
- أبو البقاء، عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري. (١٩٩٦ م). *إعراب القراءات الشواند*، تحقيق: محمد السيد أحمد عزوز، بيروت: عالم الكتب.
- أبو البقاء، عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري. (ب.ت). *التبنيان في إعراب القرآن*، المحقق: علي محمد البجاوي، القاهرة: عيسى البابي الحلبي وشركاه.
- أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي. (١٤٢٠ هـ). *البحر المحيط في التفسير*، تحقيق: صدقي محمد جميل، بيروت: دار الفكر.
- أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي. (١٤١٨ هـ - ١٩٩٨ م). *ارتشاف الضرب من لسان العرب*، تحقيق وشرح ودراسة: رجب عثمان محمد مراجعة: رمضان عبد التواب، القاهرة: مكتبة الخانجي.
- الوائلي، طرفة بن العبد بن سفيان بن سعد البكري، أبو عمرو الشاعر جاهلي. (١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م). *ديوان طرفة بن العبد*، المحقق: مهدي محمد ناصر الدين، دار الكتب العلمية.
- الأخفش، أبو الحسن المجاشعي بالولاء، البلخي ثم البصري. (١٤١١ هـ - ١٩٩٠ م). *معاني القرآن للأخفش [معتزلي]*، تحقيق: الدكتورة هدى محمود قراعة، القاهرة: مكتبة الخانجي.
- الإستراباذي، محمد بن الحسن الرضي، نجم الدين. (١٣٩٥ هـ - ١٩٧٥ م). *شرح شافية ابن الحاجب مع شرح شواهد للعالم الجليل عبد القادر البغدادي صاحب خزائن الأدب المتوفى عام ١٠٩٣ من الهجرة، حققهما، وضبط غريبهما، وشرح مبهمهما، الأساتذة: محمد نور الحسن - المدرس في تخصص كلية اللغة العربية محمد الزفزاف - المدرس في كلية اللغة العربية محمد محيي الدين عبد الحميد - المدرس في تخصص كلية اللغة العربية، بيروت: دار الكتب العلمية.*
- الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف. (١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣ م). *التعريفات*، المحقق: ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الجزاعي، كثير بن عبد الرحمن بن الأسود. (١٩٧١ م). *ديوان كثير عزة*، جمعه وشرحه: إحسان عباس، بيروت: دار الثقافة.
- الخطيب، عبد اللطيف. (٢٠٠٠ م). *معجم القراءات*، دمشق: دار سعدالدين.
- الزجاج، إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق. (١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م). *معاني القرآن وإعرابه*، المحقق: عبد الجليل عبده شليبي، بيروت: عالم الكتب.
- الزركشي، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر. (١٣٧٦ هـ - ١٩٥٧ م). *البرهان في علوم القرآن*، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركائه (ثم صورته دار المعرفة، بيروت).
- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، جار الله. (١٤٠٧ هـ). *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل*، بيروت: دار الكتاب العربي.
- السمين الحلبي، أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم. (ب.ت). *الدر المصون في علوم الكتاب المكنون*، المحقق: الدكتور أحمد محمد الخراط، دمشق: دار القلم.
- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين. (١٣٨٦ هـ - ١٩٦٦ م). *شرح شواهد المغني*، وقف على طبعه وعلق حواشيه: أحمد ظافر كوجان مذيل وتعليقات: الشيخ محمد محمود ابن التلاميذ التركي الشنقيطي، الناشر: لجنة التراث العربي.
- الصفاقسي، إبراهيم بن محمد بن إبراهيم القيسي. (١٩٩٢ م). *المجيد في إعراب القرآن المجيد*، تحقيق: موسى محمد زين، ليبيا، طرابلس: كلية الدعوة الإسلامية.
- الطوسي، شيخ الطائفة أبو جعفر محمد بن الحسن. (١٩٥٧ م). *التبنيان في تفسير القرآن*، قدم له: الشيخ آغا بزرك الطهراني صححه ورتبه وعلق حواشيه ووضع فهرسه: أحمد شوقي الأمين وأحمد حبيب قصير، النجف: مكتبة الأمين المطبعة العلمية.
- الغنوي، طفيل بن عوف. (١٩٩٧ م). *ديوان طفيل الغنوي شرح الأصمعي*، تحقيق: حسان فلاح أوغلي، بيروت: دار صادر.
- الغيثان، لطف الله بن محمد بن. (ب.ت). *المناهل الصافية إلى كشف معاني الشافية*، تحقيق: عبد الرحمن محمد شاهين، الأردن: مكتبة الشباب.
- الفارسي، أبو القاسم زيد بن علي. (ب.ت). *شرح كتاب الحماسة للفارسي* (مطبوع مع: شروح حماسة أبي تمام دراسة موازنة في مناهجها وتطبيقها)، المحقق: د. محمد عثمان علي، بيروت: دار الأوزاعي.

- الفارسي، الحسن بن أحمد بن عبد الغفار، أبو علي. (١٤١٣ هـ - ١٩٩٣ م). *الحجة للقراء السبعة*، المحقق: بدر الدين قهوجي - بشير جويجاي راجعه ودققه: عبد العزيز رباح - أحمد يوسف الدقاق، دمشق: دار المأمون للتراث.
- الفارسي، الحسن بن أحمد بن عبد الغفار، أبو علي. (١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م). *المسائل البصريات*، المحقق: د. محمد الشاطر أحمد محمد أحمد، القاهرة: مطبعة المدني.
- الفرهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم البصري. (ب.ت.). *العين*، المحقق: د. مهدي المخزومي، د. إبراهيم السامرائي، بيروت: دار ومكتبة الهلال.
- الفرزدق، همام بن غالب بن صعصعة. (١٩٨٧ م). *ديوان الفرزدق*، شرحه وقدم له: علي فاعور، بيروت: دار الكتب العلمية.
- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين. (١٣٨٤ هـ - ١٩٦٤ م). *الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي*، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة: دار الكتب المصرية.
- القيسي القيرواني، أبو محمد مكي بن أبي طالب. (١٩٨٤ م). *الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها*، تحقيق: محيي الدين رمضان، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- القيسي القيرواني، أبو محمد مكي بن أبي طالب خَمَوش بن محمد بن مختار الأندلسي القرطبي المالكي. (١٤٠٥). *مشكل إعراب القرآن*، المحقق: د. حاتم صالح الضامن، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- الكرماني، محمد بن أبي نصر. (ب.ت.). *شواذ القراءات*، تحقيق: شمران العجلي، بيروت: مؤسسة البلاغ.
- المستول، عبد العلي. (٢٠٠٧ م). *معجم مصطلحات علم القراءات القرآنية*، القاهرة: دار السلام.
- النَّحَّاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحوي. (١٤٢١ هـ). *إعراب القرآن*، وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم الناشر: منشورات محمد علي بيضون، بيروت: دار الكتب العلمية.
- سبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبو بشر. (١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م). *الكتاب*، المحقق: عبد السلام محمد هارون، القاهرة: مكتبة الخانجي.
- مختار ومكرم، أحمد عمر، و عبدالعال سالم. (١٩٩٧ م). *معجم القراءات القرآنية*، الناشر: عالم الكتب.

Kaynakça

- El-Ahfeş, Ebü'l-Hasan Said b. Mes'ade El-Mücâşi'i El-Ahfeş El-Evsat. (1990). *Meâni'l-Kur'an li'l-Ahfeş*, thk: Hüda Mahmud Karâa. Kahire: Mektebetü'l-Hânecî.
- El-Cezeri, Muhammed b. Muhammed b. Muhammed Ali b. Yusuf. (2000). *Tahbirve't-Teysir*, thk.:Ahmed Muhammed Alkudat Amman: Darü'l-furkan.
- El-Curcani, Ahmed b. Muhammed b. Ahmed. (1983). *Et-Ta'rifat*, thk.:Jamaeat min Aleulama. Beyrut: Darü'l-Kütübü'l-İlmiyye.
- El-Fârisi, Ebu Ali El-Hasan b. Ahmed b. Abdülgaffâr. (1985). *El-Mesâilü'l-Basriyyât*, thk.:Muhammedeş-Şâtir. Kahire: Matbaatü'l-Medenî.
- El-Farisi, Ebü'l-Kasım Zeyd b. Ali. *Şerhu Kitabi'l-Hamase*, thk: Muhammed Osman Ali. Beyrut: Darü'l-Evzai.
- El-Ganevî, Tufeyl b. Avf b. Kâ'b b. Halefel-Ganevî. (1997). *Dîvân Tufeylel-Ganevî*, Thk: Hassan Falah. Beyrut: Dar Sâdir.
- El-giyâs, Lütfullah bin Muhammed. *el-Menahilü's-safîyye ila Keşfi Meâni's-Şafîye*, thk: abdurrahman Muhammed Şahin. Ürdün: Mektebetü's-şebab.
- El-Huzâî, Küseyyir b. Abdirrahmân b. el-Esved. (1971). *Dîvân Kuseyyir Azze*, thk: İhsan Abbâs. Beyrut: Dâru's-Sekâfe.
- El-Ukberi, Muhibbuddin Abdullah b. Hüseyin b. Abdullah. *et-Tibyan fi i'rabi'l-Kur'an*, thk.:Ali Muhammed ALbecavi. Kahire: Issa Al Babi Al Halabi.
- El-Mes'ul, Abdulaliel-Mes'ul. (2007). *Mu'cem Mutalaat İlmi'l-Kıraati'l-Kur'aniyye*, Kahire: Daru's-selâm.
- Es-Sefakisi, Ebu İshak Burhaneddin İbrahim b. Muhammed b. İbrahim. (1992). *El-Mücid fi İ'rabi'l-Kur'ani'l-Mecid*, thk.: Mūsá Muḥammad Zanīn. Libya: Küliyetü'l-dâvatü'l-islamiyye.

- Es-Suyûti, Ebü'l-Fadl Celâleddin Abdurrahman b. EbiBekr. (1966). *Şerhu Şevâhidi'l-Muğni*, thk.: Ahmad zafirkujan. Beyrut: Lajnatü'l-turasü'l-arabi.
- Et-Tusi, Ebu Ca'fer Muhammed b. Hasan b. Ali. (1957). *Et-Tibyan fi Tefsiri'l-Kur'an*, thk.: AgaBüzürg Et-Tahrani. alnecef :Mektebetü'l-emin.
- Ez-Zerkeşi, Ebu Abdullah Bedreddin Muhammed b. Bahâdır b. Abdullah. (1957). *El-Burhanfi Ulumi'l-Kur'an*, thk.: MuhammedEbu'l-Fazlİbrâhîm. Beyrut: Darü'l-marife.
- Ferezdak b. Sa'sa, H. (1987). *Divânu'l-Ferezdak*, thk.: Ali Fâur, Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Hatîp, A. (2001). *Mu'cemu'l-Kıraâti'l-Kur'âniyye*, thk.: Sa'dMaslûh, Dimeşk: : Daru Sa'du'd-Dîn.
- İbn Ahmed el-Ferâhîdî. H. *el-Ayn*, thk.: Mehdi el-Mahzumi- İbrahim es-Semerrâî. : Daru veMektebetü'l-Hilâl.
- İbn Es-SiracEn-Nahvi, EbuBekr Muhammed b. Sehl El-Bağdadi. *El-Usulfi'n-Nahv*, thk.: Abdü'l-Hüseyin El-Feteli. Beyrut: Müessesetü'r-Risale.
- İbn Hişâm, Yusuf b. Ahmed. (1985). *Muganniye'l-Lebîb an Kütübi'l-E'arîb*, thk.:Mazin Al-Mubarak. Dimaşk :Darü'l-fikr.
- İbn Abdu'l-Gaffar, E. (1993). *el-Hucce'l-Kıraâti's-Seba'*, thk.: BedruddinKahvecî- BeşirCuveycî. Beyrut: Daru'l-Me'mûnli't-Türâs.
- İbn Atiyyeel-Endelûsî, A. (h. 1422). *el-Muherreru'l-Vecîzfi Tefsiri'l-Kitâbi'l-Azîz*, thk.: AbdusselamAbdu's-Şâfi Muhammed. Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbn Cinnî, O. (1999). *el-MuhtesibfiTebyîniVücûhiŞevâzî'l-Kıraâtve'l-Îdâhuanhâ*, Vizâratu'l-Evkâf(el-Meclisu'l-A'lâli's-Şuûni'l-İslâmiyye).
- İbn Cinnî, O. (2000). *SirruSmaâti'l-Îrâb*. Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbn Cinnî, O. *el-Hasâis*. Mısır: el-Hey'etü'l-Mısriyye, el- Âmmeli'l-Kitab.
- İbn Hâleveyhel-Hemedânî, E. (1941). *Kitâbu'r-râbiSelâsîneSûremine'l-Kur'ani'l-Kerîm*, Mısır: MatbaatuDâru'l-Kütübi'l-Mısriyye.
- İbn Hâleveyhel-Hemedânî, E. (h. 1401). *el-Huccefi'l-Kıraâti's-Seb'*, mhk.: Abdu'l-Al Salim Mükrim. Beyrut: Daru's-Şurûk.
- İbn Hâlûye, Ebu Abdullah Hüseyin b. Ahmed b. Haleveyh İbn Haleveyh. *Muhtasar fi Şevazî'l-Kur'an*, Kahire: mektebetü'l-Mütenebbî.
- İbn HayyânEsiruddinel-Endelûsî, M. (1998). *İrtişâfu'd-Darb min Lisânu'l-Arab*, thk.: Recep Osman Muhammed. Kahire: Mektebetü'l-Hâneci.
- İbn HayyânEsiruddinel-Endelûsî, M. (h. 1420). *el-Bahru'l-Muhîft't-Tefsîr*, mhk.: Sıdkî Muhammed Cemil, Daru'l-Fikr.
- İbn Kesîr Ed-Dimaşki, Ebü'l-Fidâİmâdüddin İsmail b. Ömer . (1419). *Tefsiru İbn Kesir*, thk.: MuhammedŞemseddin. Beyrut: Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbn Manzûr, M. (1414). *Lisânu'l-Arab*. Beyrut: Daru Sâder.
- İbn Mukbil, Temîm b. Übey. (1962). *DivanuTemim b. Übey İbn Mukbil*, thk: Hasan Ezzat. Dimaşk: Vizaretü's-sekafeveel-irşad.
- İbn Seyyidel-Mursî, A. (1996). *el-Muhassas*, mhk.: Halil İbrahim Cefâl. Beyrut: Daru İhyâi't-Türâsî'l-Arabî.
- İbn Yaiş(İbnu's-Sâni'), Y. (h. 1422). *Şerhu'l-Mufassallî'z-Zemahşerî*, thk.: Emil Bedi' Yakup. Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbnu'l-Enbârî, B. (1992). *ez-ZâhirfiMeânîKelimâti'n-Nâs*, thk.: Hatim Salih ed-Dâmin. Müessesetü'r-Risale.
- İbnu's-Sikkî, Y. *el-Kalb ve'l-İbdâl*.

- İbnü'l-Cevzî, A. (h. 1422). *Zedu'l-Mesîr fi'lmi't-Tefsîr*, mhk.: Abdu'r-Rezzâkel-Mehdî. Beyrut: Daru'l-Kütübî'l-Arabî.
- İbnü'l-Enbârî, E. (1980). *el-Beyânfi Garîbi'râbi'l-Kur'an*, mhk.: Taha Abdu'l-Hamit Taha, Mısır: el-Hey'etü'l-Mısriyyeli'l-Kitab.
- Kays el-Kayravânî, Ebu Muhammed Mekkî b. EbîTâlib. (1984). *el-Keşf an Vücûhi'l-Kıraâti's-Seb' veİlelihâveHucecihâ*, thk.: Muhyiddin Ramazan. Beyrut: Y. evi: Müessesetü'r-Risale.
- Kays el-Kayravânî, Ebu Muhammed Mekkî b. EbîTâlib. (h. 1405). *Müşkilü'râbi'l-Kur'an*, mhk.: Hatem Salihu'd-Dâmin, Beyrut: :Müessesetü'r-Risâle.
- Kirmânî, EbûAbdillâh Muhammed b. Ebî Nasr. *Şevâzzü'l-Kırâât*, thk. Şimrânel-Acelî, Beyrut: Müessesetü'l-Belâğ,
- Kurtubî, M. (1964). *el-Câmî li-Ahkâmî'l-Kur'ân*, thk.: Ahmed el-Berdûnîve İbrahim Atfeys. Mısır: :Daru'l-Kütübî'l- Mısriyye.
- Muhtar VE Mukrem, Dr. Ahmed Muhtar Ömer, Dr. Abdül'al Salim Mukrem. (1997). *Mu'cemü'l-Kıraati'l-Kur'aniyye*. Kahire: Alemü'l-Kütüb.
- Nehhâsel- Murâdien-Nahvî. (h. 1421). *İ'râbu'l-Kur'an*, thk.: Abdu'l-MunimHalil İbrahim, Beyrut: :Daru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Radîel-Esterabâdî, M.(1975). *ŞerhuŞâfiyetiİbnü'l-HâcibmeaŞerhiŞevâhidihili'l-Alim el-Celîl Abdulkadir el-BağdâdîSahibuHizâneti'l-Edeb*, Beyrut: Daru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Semînel-Halebî, A. *ed-Dürü'l-MasûnfiUlumi'l-Kitâbi'l-Meknûn*, mhk.: Ahmed Muhammed el-Harrâd, Dımeşk: :Daru'l-Kalem.
- Sibeveyh, A. (1988). *el-Kitâb*, mhk.: Abdusselam Harun, Kahire: Mektebetü'l-Hâneci.
- Ukberî, A.*İ'râbu'l-Kıraâti's-Şevâz*, thk.: Muhammed Azuz, Beyrut:: Alemü'l-Kütüb.
- Zeccâc, İ. (1988). *Meâni'l-Kur'anveİ'râbuhu*, thk.:Abdulcelîl Abduh Şiblî, Beyrut: : Alemü'l-Kütüb.
- Zemahşerî, C. (h. 1407). *el-Keşşâf an Hakâik-iGavâmizi't-Tenzil*. Beyrut: Daru'l-Kitabi'l-Arabî.

43. Türkçe ile Çincede ünlem ifadeleri karşılaştırılması

Yasemin ÇİMEN¹

Xinmin ZHENG²

APA: Çimen, Y.; Zheng, X. (2022). Türkçe ile Çincede ünlem ifadeleri karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 701-709. DOI: 10.29000/rumelide.1105588.

Öz

Yabancı dil eğitiminde öğrencilere ünlem ifadelerinin öğretilmesi hem öğrenciler hem öğretmenler için zorlayıcı konular arasında yer alır. Dil öğrenirinin ifadenin tam anlamını kendisinin keşfetmesi gerekir. Çince kullanılan birçok duygu durumu ünlem ifadesi (呀-ya, 啊-a, 哦-o) ile Türkçede kullanılan duygu durumu ünlem ifadeleri (ya, a/ah, o/oh) anlam, kullanım yeri ve sesletim gibi birçok açıdan benzerlikler taşımaktadır. Fakat söz konusu ünlemlerin ifade ettiği duygu durumlarının çeşitliliği, Çince ve Türkçe dilleri öğrencilerinde anlama ve kullanım karmaşasına yol açmaktadır. Nitel özelliklere sahip bu çalışmada, tümce kalıpları ve örneklemeler ile söz konusu ünlemler sözdizimi, anlambilim ve sesletim olarak karşılaştırarak ispat yöntemine dayandırılmaktadır. Bu karşılaştırma çalışmasının ortaya koyduğu sonuç iki yönlüdür; söz konusu ünlemlerin anlamsal, sesbilimsel ve sözdizimi açısından incelenerek Çince ve Türkçe ünlemlerin farklılıkları ve benzerlikleri örneklerle açıklanmış ve Türkçe yada Çincenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda dil edinimine büyük katkı sağlayabilecek ve kültürlerarası iletişimi destekleyebilecek dil unsurları olan ünlemlerin üzerinde daha çok durulması gerektiği vurgulanmıştır ve tüm yabancı dillerde daha etkili bir iletişim sağlamak için ünlem ifadelerinin öğretilmesi üzerine daha fazla çalışma yapılması gerektiği ve yabancı dil öğretmenlerinin sınıf ortamında ünlem ifadelerinin öğretilmesine ve kullanılmasına daha fazla olanak sağlaması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe ünlem ifadeleri, Çincede ünlem ifadeleri, ünlemlerin öğretimi

The comparison study of Chinese and Turkish interjections

Abstract

Interjections in foreign language education is among the most challenging issues for both students and instructors. The language learner needs to discover the full meaning of the expression for himself. Many mood particles, AKA sentence final particles used in Chinese (呀-ya, 啊-a, 哦-o) and interjections used in Turkish (ya, a/ah, o/oh) have similarities in many aspects; such as meaning, place of use and pronunciation. However, the variety of emotional states expressed by the interjections in question causes confusion in understanding and usage in Chinese and Turkish language learners. This study, which has qualitative characteristics, is based on the proof method by comparing sentence patterns and examples and the exclamation points in question in terms of syntax, semantics and pronunciation. The result of this comparison study is twofold; The differences and similarities of Chinese and Turkish exclamations are explained with examples by examining the

¹ Doktora Öğrencisi, Şangay Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi, Uluslararası Kültürel Değişim Fakültesi, Yabancı Dil olarak Çincede Eğitimi Bölümü (Şangay, Çin), yasemin_turkcn@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3052-8987 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.01.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1105588]

² Prof. Dr., Şangay Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (Şangay, Çin), sxmzheng@shisu.edu.cn, ORCID: 0000-0003-0989-9297

semantic, phonological and syntax of the interjections in question, and it is emphasized that it is necessary to focus more on the language elements that can contribute to language acquisition and support intercultural communication in environments where Turkish or Chinese is taught as a foreign language. It is suggested that more work should be done on teaching exclamation points in order to provide a more effective communication in languages and that foreign language instructors should provide more opportunities for teaching and using exclamation expressions in the classroom environment

Keywords: Turkish interjections comparison, Chinese interjections, teaching interjections in foreign language

Giriş

Dil, belirli bir ülke ya da bölgenin halkı tarafından konuşmak ya da yazmak için kullanılan bir dizi ses ve yazılı sembolden oluşan iletişim sistemidir. Her dilin bir parçası olan ünlemler ise bazen aniden, yüksek sesle ya da sözel olarak konuşulan ve heyecan, hayranlık, şok ya da öfke gibi duyguları ifade eden seslerdir. Konuyla ilgili araştırmacılar dil-konuşma ihtiyacının ünlemler nedeniyle ortaya çıktığını, insanların çeşitli olaylar karşısında ruh ve bedenle ilgili duygularının etkisiyle çıkardıkları ünlemlerin sonradan sözcüklere dönüştüğünü, çeşitli kavramları karşıladığını ileri sürmüşlerdir (Aksan, 1983). Dil kullanımı için son derece önemli olan ünlemler üzerine ne yazık ki yeterince araştırmaya rastlanmamıştır. Türkiye Türkçesi Grameri adlı eserinde Zeynep Korkmaz ünlemlerin “gramerimizin en az işlenmiş konularından biri” olduğunu belirtmiş ve “Türkiye Türkçesi ile ilgili yerli ve yabancı gramerlerde bu konu tanımı, niteliği, kapsamı ve sınıflandırılması bakımından birbirleri ile ortaklaşan noktalar dışında, genellikle birbirine uymayan veya eksik kalan değerlendirmelere bağlanmıştır.” (2003) diyerek sorunun önemini dile getirmiştir.

Söz konusu yabancı dil eğitimi olduğunda ünlem ifadeleri tamamen ihmal edilmiştir. Yabancı dil eğitim kitaplarında ünlemler tek bir kelime ile açıklanmış, sınıf ortamında ise ünlem ifadelerinin açıklanması yabancı dil eğitmeninin inisiyatifine kalmıştır. Ünlemlerin çokanlamlı olmaları ana dili konuşurları için bir sorun oluşturmamaktadır, çünkü ana dil konuşucularının dil kullanımları beyin tarafından organik bir işlem olarak kabul edilir. Yabancı dil öğrenirken beyin, dili mutlaka mevcut ana dilin süzgecinden geçirmektedir. Böylece yabancı dil algısı mevcut ana dil sistemini kullanmaktadır. Bu işlem esnasında belki en çok sorun oluşturan durum çokanlamlılıktır (Shakhin, 2010).

Türkçedeki edatları kapsamlı olarak inceleyen Necmettin Hacıeminoğlu ünlemleri, edatların bir alt başlığı olarak değerlendirmiş ve “Ünlemler” başlığı altında “Takdir, temenni, dua, hayret, teessür, pişmanlık, vb. duyguları ifade eden edatlar” diyerek ünlemleri şu şekilde tanımlamıştır: “Bunlar her türlü duygu ve heyecanı ifade eden sözcüklerdir. Köken ve yapı bakımından ya tabiat seslerini taklit suretiyle yahut da hislerin yorumlanarak “ses” şeklinde terennümü neticesinde meydana gelmişlerdir. Bu bakımdan bir kısmı aşağı yukarı bütün dillerde müşterektir. Ancak manalı dil birliklerinin kalıplaşmak suretiyle teşkil ettikleri müstesna örnekler de vardır” (1984).

Günümüz Türkiye Türkçesi ve Çağdaş Çince her ne kadar birbirinden oldukça farklı olsa da binlerce yıla dayanan komşuluk ilişkisinin sonucu olarak Türkçe ve Çince dillerinde aynı ses ve aynı anlamda kullanılan pek çok ortak kelime bulunmaktadır. Yapılan birçok çalışmada iki ülkenin kültürel etkileşiminin yani sıra diller arası aktarımlar olduğu tespit edilmiştir. Alimcan İneyet (1999) çalışmasını “Türkçeden Çinceye doğrudan ve dolaylı olarak pek çok kelime geçmiştir.” olarak özetlemiş ve doğrudan

Türkçe kökenli kelimeleri tespit etmiştir. Fakat çalışmasında “duygu ifade eden ünlemlere” yer vermemiştir. Genel olarak Türkçe ve Çincede dillerinde duygu durumlarını vurgulama amacıyla kullanılan birçok ünlemi benzerdir ve bu çalışmanın odak noktası olan “Ya”-“呀-ya”, “o/oh-“哦-o”, “a/ah”-“啊-a” bunlardan bir kaçıdır. Bu üç ünlemin seçilmesinin en önemli sebebi kullanım yerleri, anlamları ve seslerinin iki dilde de benzerlik göstermesidir. Ünlemlerin sesletim olarak benzer olmaları zaman zaman ilgili dili öğrenenler için doğru kullanım açısından karışıklığa neden olabilir. Bu nedenle bu çalışmada söz konusu ünlemlerin benzerlikleri ve farklılıkları çeşitli açılardan örneklerle incelenmiş ve karşılaştırılmıştır.

Türkçede “ya” ve Çincede “呀-ya” ünlem ifadelerinin sesletim, anlambilim ve sözdizimi olarak karşılaştırılması

Türkçede “ya” doğrudan bir ünlemdir ve Çincede “呀-ya” ruh hali edatları, diğer adıyla; “yú qì cí 语气词 - mood particles” olarak adlandırılır (Li, 2006: 9). Çincedeki “呀-ya” tümce sonu edatı, aynı zamanda “ruh hali edatları” kategorisinde yer alır ve Çincenin en ayırt edici özelliklerinden biridir. Cheung’un yaptığı açıklama ve örneklere bakıldığında, Türkçe ve Çincedeki ünlem ifadelerinin; özellikle “ya” ve “呀-ya” doğrudan ünlem ifadelerinin, kullanım ve anlam benzerlikleri dikkat çekmektedir (Cheung, 2016: 141). Li ve Thompson'a göre tümce sonu edatı “ya”, bir tümce tarafından aktarılan bilginin kuvvetini arttırır ya da emir tümcesindeki ifadenin şiddetini azaltır (1981: 7). Adından da anlaşılacağı üzere, çeşitli anlambilim ve kullanımbilim işlevler sunarak tümce sonunda yer alır (Cheung, 2016: 141). Söz konusu ünlem, her iki dilde de tümcede çoğunlukla aynı konumda yer alır ve aynı şekilde okunur. Yüzeysel olarak benzerliklerine bakıldığında, iki dilde de “ya” birçok duygu ve durumu ifade etmek için özellikle tümce sonunda kullanılır. Fakat aynı durumlarda, aynı duyguyu ifade etme amaçlı kullanılma durumlarının araştırılması gerekmektedir.

Sesletim olarak incelendiğinde Çincedeki “呀-ya” ve Türkçedeki “ya” ünlemleri neredeyse ayırt edilemez benzerlik gösterir. Türkçedeki “ya” ünlemi Arapçadan gelmektedir (TDK, 2022) ve “yā” şeklinde okunur. Çincede bulunun dört ton arasından “呀-ya” ünlem ifadesi olarak kullanıldığında tonsuzdur, sadece “gıcırdamak” anlamında kullanıldığında birinci ton ile “yā” şeklinde söylenir. Tonlama farklılığı dışında okunuş ve telaffuz açısından benzerlikleri, Çince öğrenen Türklerin ve Türkçe öğrenen Çinlilerin günlük konuşmalarda iletişim kurmalarını kolaylaştırmakta, özellikle şaşırma gibi duyguları ifade etmelerinde yardımcı olmaktadır.

Söz konusu ünlemler anlambilim olarak incelendiğinde farklılık ortaya çıkmaktadır. Türk dil kurumunun sürekli güncellenen çevrimiçi sözlüğüne göre “ya” kelimesi bağlaç olarak kullanımı daha yaygındır. Hatta daha önce “ünlem” olarak belirtilen kullanım şekilleri (2020) yılındaki verilere göre Farsçadan gelen “ya” ifadesiyle bağdaştırılarak daha önce ünlem tümcesi olarak nitelendirilen örnek tümceler bile bağlaç tümcesi olarak yeniden adlandırılmıştır. Örneğin; “Ya, bu adam kim?” tümcesi daha önce “ya” ünlemi kategorisinde yer almıştır ve bu tümcenin Çincede karşılığı “这个人是谁呀?- Zhè ge rén shì shéi ya?” olarak çevrilebilirken “ya” ifadesinin önünde gizli bir “Peki” olduğu ya da virgülün bu anlamsal değişikliğe neden olduğu varsayılabilir. Türkçedeki “ya” ifadesinin bağlaç mı yoksa ünlem olarak mı kullanıldığının anlaşılması için bir önceki ya da bir sonraki tümcenin incelenmesi gerekir. Bu noktada Türkçedeki “ya”nın bağlaç olarak kullanıldığı bazı durumlarda Çincedeki “呀-ya” ünlem ifadesi kullanılamaz. Örneğin; “Yetişirim diyorsun, ya yetişemezsen?” tümcesi Çinceye çevrildiğinde, istenildiği takdirde tümce sonunda “呀-ya” kullanılabilir, fakat Türkçe tümcedeki “ya”nın taşıdığı anlamı taşımaz. Bu tümcenin Çinceye çevirisi “你说你会赶上, 如果你不赶上怎么办呀” şeklinde olabilir fakat “如果” bağlacını eklemek gerekir. Anlambilim bakımından bu farklılık Türkçe öğrenen Çinliler için

anlam ve kullanım karmaşasına yol açabilir, bu nedenle Türkçe öğrenen Çinlilere bu anlamsal ayrımın açıklanması gerekir. Benzer durum Çincedeki “呀-ya” için de geçerlidir çünkü “呀-ya”nın bir başka sözlük anlamı daha vardır; “gıcırdamak”. “门呀的一声开了- *Mén ya de yīshēng kāile*” (*kapı gıcırdayarak açıldı*) tümcesindeki “呀-ya” gıcırdama eylemini ifade etmektedir. Çincedeki “呀-ya”nın bir başka özelliği ise özellikle şaşırma ve sevinme durumlarında tümce başında kullanılması ve önüne “哎-āi” kelimesini alması ve “哎呀-āiya” şekline dönüşmesidir. Buradaki “哎呀-āiya” ifadesi Türkçedeki birdenbire duyulan acı, ağrı, şaşırma, ürkme veya sevinç anlatan bir söz olarak kullanılan “ay” ünlem ifadesini temsil etmektedir. Örneğin, “哎呀, 这果汁真甜哪!- *Āiyā, zhè guǒzhī zhēn tián nǎ!*” Tümcesinin Türkçedeki karşılığı “*Ay, bu meyve suyu nasılda tath ya!*” olarak çevrildiğinde iki ünlem de kullanılarak aynı derecede sevinç ya da memnuniyet ifade edilebilir. Bir başka örnek olarak “呀! 已经12点了!-*Ya! Yǐjīng 12 diǎnle!*” tümcesindeki “呀-ya”yı “a-ah” olarak çevirmek daha doğru olacaktır; “*A/Ah! Çoktan saat 12 olmuş!*” tümcesi arzulanan “şaşırma” durumu daha doğru şekilde ifade eder. Bazen şaşırma ya da sevinme etkisini arttırmak için tümce başında “哎呀-āiya” ve tümce sonunda sadece “呀-ya” kullanılabilir. Örneğin; “哎呀, 好大的雨呀-*Āiyā, hào dà de yǔ ya*” tümcesi “*Ay, ne çok yağmur yağıyor ya*” olarak çevrilir ve aynı derecede şaşkınlığı ifade eder. Hatta bazı durumlarda vurgu derecesini arttırmak için “呀-ya” tekrar edilir, söz konusu duygunun yoğunluğunu belirtmek için “哎呀呀-*Āiyā ya*” olarak kullanılabilir. Bu da Türkçedeki “ya” dan ayırıcı bir başka özelliktir.

İki ünlemin söz dizimi karşılaştırıldığında, bazı durumlarda Türkçede tümce sonunda kullanılan “ya” Çincede tümce başında kullanılması gerekebilir. Sözdizimsel farklılık tümceye kattığı anlamı değiştirebilir. Yukarıdaki “*Ya, bu adam kim?*” örneğinde “ya” sona alındığında, “ya” bağlaç olmaktan çıkıp ünleme dönüşür; “*bu adam kim ya?*” ve daha önce anlambilim incelemesinde belirtilen Çince karşılığını bulur; “*这个人是谁呀?- Zhège rén shì shéi ya?*”. Türkçedeki “ya” ünlemi tümce başı ya da tümce sonunda konumlanırken, Çince “呀-ya” önüne “哎-āi” almadığı sürece tümce sonunda yer alır. Bir kaç örnek ile karşılaştıracak olursak; “*好多人呀!- Hǎoduo rén ya!*” – “*bu ne kadar çok insan ya!*”, “*好奇怪呀- Hàoqíguài ya*” – “*çok garip ya*”, “*可以呀, 妈妈- Kěyǐ ya, māmā*” – “*olur ya, anne*” tümcelerinde vurgulanmak istenen onaylama ve şaşırma duygusunu ifade etmek için her iki dildeki “ya” ifadesini aynı yerde; yani tümce sonunda konumlandırabilir.

Türkçede “o/oh” ve Çince “哦-o” ünlem ifadelerinin sesletim, anlambilim ve sözdizimi olarak karşılaştırılması

Sesletim olarak ele alındığında iki ünlem; Türkçede “o/oh” ve Çince “哦-o” yine ayırt edilemez benzerlikler taşırlar. Bazı çevirim içi sözlüklere göre “哦”; “ò”, “ó” ya da tonsuz okunabilir fakat “é” şeklinde okunması durumunda “tezahürat yapmak” anlamına gelir (LINE, 2021). Fakat duygu durumunu ifade eden “哦-o” ünlemi hakkında yapılan akademik çalışmalara göre doğru kullanımı “ò” şeklindedir. “o” olarak telaffuz edildiğinde, im “噢-ō” olarak değişir fakat anlamı aynı kalır (Mao, 2020). Türkçedeki “o” ve “oh” dan farklı olarak yanına “u” sesini alarak okunması daha doğru olur; “ou” şeklinde telaffuz edilir. “Şaşkınlık, coşku, beğenme” gibi duyguların yoğunluğunu ifade etmek için zaman zaman uzatılıp birkaç Türkçe “o” sesi birleştirilerek çıkarılabilir, örneğin; “ooo” gibi. “Oh” çoğunlukla rahatlama duygusunu ifade etmek için kullanılır ve keskin ve tiz bir sesle ifade edilir. Bu bakımdan, “Oh” ünlemi sesletim olarak Çince “哦-o”, Türkçe “o” ile olduğundan daha yakındır.

Anlambilim bakımdan iki dilde de ilgili ünlemin de ifade ettiği duygu durumları çeşitlidir; şaşırma, sevinç, beğenme, rahatlama, hayranlık vb. duyguları belirten ya da vurgulayan sözcüklerdir. “哦-o”u Türkçe karşılığı olan “o/oh” dan farklılaştıran bir özelliği “*resmi olmayan, sıcaklığı ve samimiyeti ifade eden tümce sonu takısı*” olarak da tanımlanmış olmasıdır (Cheung 2016: 141). Li ve Thompson ek olarak

“anlamsal işlevi ışığında, bir komutu yumuşatmak ve onu ilgili bir uyarıya dönüştürmek için “哦-o” kullanılabilir” demişlerdir (1981: 7). Yine çevrimiçi sözlüklerde genel olarak “*kişinin bir durumu anladığını, farkına vardığını ifade etmek için kullandığı ünlem ifadesi*” şeklinde açıklanmıştır (LINE.2021). Çincedeki “哦-o” ünlemi yazı dilinde daha çok duygu ifade etmek için kullanılsa da konuşma dilinde tümceye başlamak ya da bitirmek için kullanılan bir “ses” e dönüşür. Bu, anadili Türkçe olanların Türkçe konuşurken söyleyecekleri şeyleri söylemeden önce düşünüp toparlamak ya da zaman kazanmak için “I” sesini uzatarak söylemeleri gibi bir durumdur. İki dil arasında, söz konusu ünlemin bir diğer farkı ise tümce içerisindeki konumlarıdır ve sözdizimi karşılaştırmasında açıklanacaktır fakat bu durum anlamsal açıdan da iki ünlem arasında fark yaratmaktadır. Çince “哦-o” tümce başında kullanıldığında daha çok şaşırma, farkına varma, sevinme gibi duygu durumlarını ifade ederken, tümce sonunda tümcedeki anlamın resmiyetini ya da komut söz konusuysa sertliğini yumuşatmak için kullanılır. Türkçedeki “o/oh” ise tümce başında ve daha çok rahatlama ve şaşırma duygu durumlarında kullanılır. Örneğin; “哦! 会有这样的事?- Ó! Huì yǒu zhèyàng de shì?” tümcesi farklı bir ünlemle; “ah” ile çevrilmesi gerekir; “Ah! Böyle bir şey nasıl olur!”. Ya da komuta karşılık verilen bir cevap için “哦, 我知道了- Ó, wǒ zhīdào le” tümcesinin “Oh, biliyorum” şeklinde çevrilmesi uygun olmaz. Türkçeden Çinceye bir örnek verecek olursak; “Oh, hayat ona güzel!” tümcesindeki beğeniyi ifade eden “oh” Çinceye çevrildiğinde daha önce incelediğimiz “ya-呀” kullanımı daha doğru olacaktır; “哎呀! 生活对他/她真好呀!- Āiyā! Shēnghuó duì tā/tā zhēn hǎo ya!”. Bu örnekte görüldüğü üzere sesteş olan ünlemler zaman zaman istenilen anlamı sağlamamaktadır. Son olarak anlambilim açıdan farklılıkları üzerine bir örnek vermek gerekirse Çincenin “o/oh”-“哦-o”su daha çok İngilizce dilindeki ifadelerle benzerlik gösterdiği gözlemlenebilir. Örneğin; “哦, 对不起- Ó, duìbùqǐ”, İngilizcede “Oh, Sorry” olduğu gibi “Ay, affedersiniz” şeklinde tercüme edilebilir. Ünlem kelimesinin değiştiği gözlemlenebilir. Bir diğer örnek “哦天哪, 哦天哪- Ó tiān nǎ, ó tiān nǎ” İngilizcede “Oh, Jesus, oh Jesus” olarak direk çeviri yapılacağı gibi, Türkçede “Ah Tanrım! Ah Allah’ım” olarak tercüme edilmesi daha doğru olur. Bu iki örneğin ortak özelliği, söz konusu ünlemlerin şaşkınlık veya üzüntüyü ifade ediyor olmaları fakat aynı zamanda Türkçede ancak farklı bir ünlem olan “ay” yada “ah” kelimeleri kullanılarak ifade edilebileceğinin somut örnekleri olmalarıdır.

Sözdizimi açısından yukarıda belirtildiği gibi Türkçedeki “o/oh” sadece tümce başında kullanılabilir fakat Çince “哦-o” zaman zaman tümce sonuna da gelebilir. Ayrıca, anlambilim incelemesinde olduğu gibi çoğunlukla “ay” yada “ah” ünlem kelimeleriyle ifade edilir. Örneğin; “哦, 真可怜!- Ó, zhēn kělián!” ifadesi “Ah, çok yazık!” olarak Türkçeye çevrilir. Fakat aynı tümce Çince “真可怜哦- Zhēn kělián ó” olarak ifade edilebilir, Türkçe olarak “çok yazık ah!” olarak ifade edilemez. Pekiştirme amaçlı bir başka örnek; “别撒谎哦- Bié sāhuǎng ó” tümcesinin doğru çevirisi “O(o vurgulu), yalan söyleme!” olur, “yalan söyleme oh!” olmaz. Türkçedeki “o/oh” ünleminin sadece tümce başında kullanılması doğru olur. “别撒谎哦- Bié sāhuǎng ó” örneğinde ve benzeri örneklerde “哦-o” ile bir sonraki karşılaştırılacak ünlem olan “啊-a” birbirinin yerine geçebilir, konuşma dilinde çıkan sesin ““哦-o” mı yoksa “啊-a” mı olduğunu ayırt etmek oldukça güçtür.

Türkçede “a/ah” ve Çince “啊-a” ünlem ifadelerinin sesletim, anlambilim ve sözdizimi olarak karşılaştırılması

Bu çalışmanın incelenen son ünlem olan Türkçede “a/ah” ve Çince “啊-a” sesletim açıdan pek farklılık göstermemektedir, özellikle Çince “啊-a” anlamına göre Çince bulunan dört ton ile söylenebildiği için Türkçe “a” ile karşılaştırıldığında tek fark, Türkçedeki ünlemin duyguların gücüne göre konuşurun sesi daha uzatarak kullanabilmesidir. Yani Türkçede tümceye göre farklı vurgu söz konusudur. Örneğin “A,

ne güzel!” tümcesinde konuşurun beğenme duygusunu vurgulama isteğine oranla “a” sesi uzayabilir ya da “Ah” ünlemine dönüşebilir.

Söz konusu ünlem iki dilde de anlambilim bakımından zengindir. Türk dil kurumu “a” ve “ah” ünlemleri için farklı açıklamalarda bulunmuştur. “a” ünlemi “şaşma, hatırlama, sevinme, acıma, üzülmeye, kızma vb. duyguların anlatımına güç kazandıran söz” (TDK, 2022) şeklinde açıklanmış, “ah” ünlemi ise “sesin tonuna göre pişmanlık, öfke, özlem, beğenme, sevgi vb. duygular anlatan bir söz” ya da “ağrı, acı duyulduğunda söylenen bir söz” (TDK, 2022) olarak ifade edilmiştir. Türkçe de “Ah” ünlemiyle başlayan deyimler ve birleşik fiiller de vardır; “Ah etmek, ahı tutmak vb.” Çince “啊-a” ise çevrimiçi ve basılmış sözlüklerde “beğenme, şüphe etme, onaylama, teşvik etme ya da emretme gibi durumları ifade etmede tümce sonunda; eylemleri sıralamada tümce başında ya da bir sonraki söyleyeceği şeye dikkat çekmek için bir tümcenin ortasındaki duraklama ifadesi olarak kullanıldığı” (LINE,2022) belirtilmiştir. Literatürde, bazı araştırmacılara göre “呀-ya” ünleminde olduğu gibi “啊-a” ünlemi de emir tümcesi gibi anlaşılacak bir tümceyi yumuşatmak ve bir öneri ya da cesaretlendirme sözcüğü olarak kullanılır (Cheung 2016:141). Fakat “啊-a” ünleminin kullanıldığı tona göre anlamsal ifadesi de değişmektedir. Bilindiği üzere Çince dört ton vardır ve 啊-a” her bir ton ile farklı bir duygu durumunu temsil eder. Birinci ton düz tondur, pinyinde “ā” ile okunur, sürpriz ve şaşkınlık gibi duygu durumlarını ifade eder. İkinci ton, yükselen tondur ve pinyinde “á” ile okunur ve laf arasına eklenen şüphe yada cevap arayışını temsil eder. Üçüncü ton, dalgalı tondur ve pinyinde “ǎ” ile okunur ve ikinci ton ile benzer olarak cevap arayışını vurgulama amaçlı kullanılır. Son ton olan dördüncü ton ise düşen tondur ve pinyinde “à” olarak okunup anlaşma ve tanıma ses ifadesi olarak kullanılır.

İki ünlemin ifade ettiği anlamsal çeşitlilik, iki dilde de öğrencileri tarafından sık sık yanlış kullanıma neden olur. Özellikle “啊-a” nın eylemin kesintisiz devam ettiğini ifade eden durumlarda kullanılması Türkçeye çevirisinde “a/ah” olarak çevrilmesine uygun değildir. Örneğin; “她说啊说啊- Tā shuō a shuō a” tümcesinin Türkçeye çevirisinde eylemin bitmek bilmediğini bıkkın bir duygu ifadesiyle çevirmek gerekir; “konuştu da konuştu ya” şeklinde bir çeviri istenilen duygu ve ifadeyi yansıtır. Bu ve benzeri durumlarda “啊-a” ünleminin karşılığı olarak Türkçedeki “ya” ünleminin kullanılması daha uygun olur. Bir başka anlam farklılığının olduğu örnek olarak; “是啊, 是他! - Shì a, shì tā!” tümcesi olabilir. Bu tümcede “啊-a” onaylamayı güçlendirme amaçlı kullanılmıştır ve en uygun “Evet o, ta kendisi!” tümcesiyle farklı bir ünlem eklenerek tercüme edilebilir. Bu çeviride “a/ah” ünlemini kullanmak uygun olmaz, “ya” ünlemi ise tümcedeki vurguyu, “kesinlik, emin olma” durumunu yumuşatır. Buradaki “啊-a” tümceyi söyleyen kişinin kendinden emin olarak söyleme çabasını ifade eder. Genel olarak Türkçe “a/ah” ünlemleri ve Çince “啊-a” ünleminin anlambilim bakımından oldukça farklılık gösterdiği yukarıdaki örneklerle gözler önüne serilmiştir. Fakat benzer anlam taşıdıkları örneklerle de yer vermek gerekir; “救命啊救命啊!- Jiùmìng a jiùmìng a!” tümcesinin taşıdığı oturtan tercümesi “Ah yardım edin!” diyebiliriz. Bir başka benzer örnek ise “为什么啊- Wèishéme a!” tümcesindeki şaşkınlığı vurgulayan “啊-a” ünlemi Türkçede “A, neden?” olarak çevrildiğinde aynı oranda şaşkınlık duygusunu ifade eder.

Son olarak iki dildeki ilgili ünlemleri söz dizimi açısından karşılaştırdığımızda daha önce verilen örneklerde görüldüğü gibi Çince “啊-a” tümce başında, sonunda ve hatta zaman zaman tümce ortasında yer alabilir. Fakat Türkçe “a/ah” ünlemi sadece tümce başında konumlandırılabilir. Çincedeki “啊-a”, anlambilim ifadesine göre tümcedeki yerini değiştirebilir, söz konusu duyguyu güçlendirmek için yapılan eylem ya da sıfatın hemen arkasından kullanılabilir. Fakat Cheung (2016;141) “啊-a” ve “呀-ya” ünlemlerini “tümce sonu eki” olarak sınıflandırmış ve birbirinin yerine geçerek kullanılabileceğini ifade

etmiştir. Daha önce verilen örneklerden görülebileceği gibi “啊-a” ve “呀-ya” her zaman birbirinin yerine geçerek kullanılmadığı gibi sözdizimi bakımından da tümcede farklı yerlerde kullanılabilir.

Sonuç ve öneriler

Tarihsel olarak bakıldığında “ünlem ifadeleri” en eski iletişim aracı olmuştur. Günümüzde en temel iletişim şeklimiz olan konuşma dilimizde ünlemlere duygularımızı en kısa ve en anlaşılır şekilde ifade etmek için sıklıkla yer veririz, çünkü, “ünlemler bilişsel temelli duyguları ifade eden araçlardır.” (Wierzbicka, 1999: 276) Bu durum, yabancı bir dil ile iletişim kurarken de geçerliliğini korumaktadır. Çince ve Türkçe dillerinden birkaç ünlem seçilerek yapılan bu karşılaştırma çalışmasında sıklıkla kullanılan iletişimde duyguya vurgu ifade araçları olan “呀-ya, 啊-a, 哦-a” ünlemlerinin farklılıkları ve benzerlikleri örneklerle açıklanmıştır. Benzerliklerin farklılıklardan daha fazla olduğu gözlenmiştir ve bunun kısmi nedeni daha önce de belirtildiği gibi ünlemlerin geçmişte ilkel iletişim dili olarak kullanılmasının yanı sıra iki dilin kültürel ve tarihi yakınlığının sonucu olduğunu çıkarımı yapılabilir. Söz konusu benzerlikler yabancı dil eğitiminde faydacı yaklaşım ile dil öğretimi esnasında kullanılabilir, fakat farklılıkların da çeşitli örnekler vesilesi ile açıklanması gerekir. Kişi, farkında olmadığı ve ünlemlere dair mental örüntüsünde bir uyarı bulunmadığı için pek çok hatalı kullanımlarda bulunabilmektedir (Gedizli, 2015:133). Türkçe öğrenen Çinli bir öğrencinin, öğreticisi ya da iş ortamında üst yetkilisiyle konuşurken “ya” ünlemini kullanması gibi. Bu çalışmada, “Çinceden “呀-ya, 啊-a, 哦-a” ünlemlerinin Türkçe karşılığı olarak “Ya, o/oh, a/ah” ünlemleri seçilmiş ve çeşitli örnekler karşılaştırılmıştır. İlgili ünlemlerin sesletim olarak benzerlik göstermeleri kullanım yanlışlığının yanı sıra anlambilim bakımından da yanlış ifade veya tercüme sebepleri olabilir. Bu doğrultuda ünlem ifadesinin öğretici tarafından yeterli olarak benzerlikleri ve farklılıkları göz önünde bulundurularak açıklanmasının önemi vurgulanmıştır. Bu sebeple Türkçe ve Çince öğreticilerine bu çalışmada örnek olarak seçilen ünlemlerin yanı sıra diğer ünlem ifadelerinin öğretilmesi konusunda da faydalı olabilecek öneriler olarak şunlar söylenebilir; Ders kitaplarında yer alan ilgili ünlem için yapılan açıklamanın yanı sıra çeşitli örnek ve diyaloglarla hedef dildeki ünlemin karşılaştırması yapılabilir. Burada benzerlik ve farklılıklardan bahsedilmesi yararlı olacaktır. Öğreticinin, öğrencinin ana dili hakkında bilgisinin olmaması durumunda öğrenciye kendi dillerinde ilgili ünleme benzer ifade kullanımı olup olmadığının sorulması, öğrencinin ilgili ünlemi doğru şekilde algılamasına yardımcı olabilir. Ayrıca, ilgili ifadenin hangi duyguların temsilcisi olarak kullanılabileceği, ne gibi durumlarda kullanılıp hangi durumlarda kullanılmaması gerektiğinin detaylı olarak açıklanması gerekmektedir. Son olarak, ünlem ifadelerinin doğru şekilde algılanması için öğrencinin hedef dilin konuşulduğu doğal ortama maruz kalması gerekir. Fakat her Çince ya da Türkçe öğrencisi söz konusu yabancı dil öğrenimini ilgili ülkelerde deneyimleyememektedir, ve dolayısıyla ünlemlerin anlamlarını bireysel olarak deneyimleme imkânları yoktur. Bu dezavantajı ortadan kaldırmak için öğreticinin, öğrencinin hedef dili konuşan bireylerle iletişim kurması için cesaretlendirmesi gerekmektedir. Öğrencilere, hedef dilin ünlem ifadelerinin pratik edilebileceği doğal ortam oluşturulması, konuşma diyaloglar esnasından düzeltmeler yapılması, ilgili dilde filme veya dizi izleme etkinliklerinin yapılması ve izlemede geçen ünlemlerin neyi ifade ettiğinin tartışılması öğrencilerin ilgili ünlemleri doğru şekilde kullanmasına fayda sağlayacaktır. Bu araştırmada örnekler limitlidir, fakat çalışmanın amacı ve kapsamı çerçevesinde, doğrudan varılabilecek sonuç ve öneriler öncelikli olarak bunlarla sınırlandırılmıştır.

Kaynakça

- Alimcan, I. (1999). "Türkçe 'de Çince Kaynaklı Gösterilen Bazı Kelimeler Üzerine". *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*. 7/ 3: s. 193-204
- Aksan, D. (1983), "Anlambilim ve Türk Anlambilimi". Ankara: DTCF Yayınları.
- Aydın, A. (2018). "Anadolu Ağızlarında Ünlemler ve Bir Sınıflandırma Denemesi". *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*. 4/7: s. 101-162.
- Baran, B. (2017). "Yanıt İfade Eden Evet, Hayır ve Benzer Sözcükler Üzerine". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 6/3: s.1306-1315.
- Bulut, A. (2005). "Arapça ve Türkçe İsim-Fiil-Ünlem Karşılaştırması Üzerine Bir Deneme". *Ekev Akademi Dergisi*. 9/22: s. 225-244.
- Cheung, H. (2016). "Parts of Speech in Mandarin". *Springer Science+Business Media Singapore* 10: s.133-152.
- Dinar, T. (2016). "Türkiye Türkçesinde Bir Ünlemleşme Örneği: Başlatma-Başlarım*". *Gazi Türkiyat*. 5/19: s. 23-34.
- Ergene, O. (2013). "Türkiye Türkçesinin Ölçünlü Dilinde Kullanılan Batı Kökenli Ünlemler", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22/ 43-60.
- Gedizli, M. (2015), "Türkçede Ünlemler ve Temel İşlevi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11/45-61.
- Gosling, T. W. (1921). "Problems in the Teaching of Oral Expression". *The English Journal Vol. 10, No. 3, s. 160-164*.
- Hacıeminoğlu, N. (1984). "Türk Dilinde Edatlar". *İstanbul: MEB Yayınları*.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.^[LSEP]
- Korkmaz, Z. (2007). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.^[LSEP]
- Li, B.(2006). Chinese final particles and the syntax of the periphery. *Leiden University, Holland.(Yayımlanmış Doktora tezi)*.
- Li, C.N. – Thompson, A. S. (1981). *Mandarin Chinese: A functional reference grammar*. Berkeley: University of California Press.^[LSEP]
- Li, C. N.- A. Thompson, A. S. – Thompson, M. (1982). "The discourse motivation for the perfect aspect: The Mandarin particle le. In *Tense-aspect: Between semantics and pragmatics*" Paul Hopper, 23/19-44.
- Line Cince-İngilizce Çevrim içi Sözlük "<ya> ünlem anlam ve örnekleri" *Erişim tarihi: 10 Ocak 2022*
- Line Cince-İngilizce Çevrim içi Sözlük "<a> ünlem anlam ve örnekleri" *Erişim tarihi: 04 Ocak 2022*
- Line Cince-İngilizce Çevrim içi Sözlük "<o> ünlem anlam ve örnekleri" *Erişim tarihi: 03 Ocak 2022*
- Mao, A. M. (2020). A Comparative Study of Interjections in Chinese and English. *Open Journal of Modern Linguistics*, 10, 315-320.
- Matukhin D., Bolgova D (2015), "Learner-centered Approach in Teaching Foreign Language: Psychological and Pedagogical Conditions". *Elsevier LTD Journal, Vol. 20 No.1 s.33-45*.
- Nezir, T. ve Arslan, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde duygu durumu bildiren ifadelerin öğrenilme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 877-893.
- Shakhin Zulfiya, Türkçe Ve Rusça Ünlemlerin Çeviri Sorunları, DOI: 10.7816/idil-02-06-10
- Sparkman, C. F. (1934) "Sources and Development of Oral Self Expression in a Foreign Language". *The Modern Language Journal VOL. 18, No. 7, s. 468-480*
- Türk Dil Kurumu Çevrim içi Sözlük, "<ya> ünlem anlamı". ,Erişim tarihi: 02 Aralık 2020. <https://www.tdk.gov.tr>.

- Türk Dil Kurumu Cevrim içi Sözlük, “<ya> ünlem anlamı”. ,Erişim tarihi: 10 Ocak 2022.
<https://www.tdk.gov.tr>.
- Türk Dil Kurumu Cevrim içi Sözlük, “<a/ah> ünlem anlamı”. ,Erişim tarihi: 04 Ocak 2022.
<https://www.tdk.gov.tr>.
- Türk Dil Kurumu Cevrim içi Sözlük, “<o/oh> ünlem anlamı”. ,Erişim tarihi: 03 Ocak 2022.
<https://www.tdk.gov.tr>.
- Wu, G. (2005). “The Discourse Function of the Chinese Particle ne in Statements”. *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 40: s. 47–82.
- Wierzbicka, A. (1999). *Emotions across languages and cultures: Diversity and universals*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

44. Yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde özgün belgelerin seçimi ve kullanım uygunlukları

Barış AYDIN¹

APA: Aydın, B. (2022). Yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde özgün belgelerin seçimi ve kullanım uygunlukları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 710-727. DOI: 10.29000/rumelide.1105593.

Öz

Öğrenme sürecinin temel aktörü olan öğrenenlerin öğrenme sürecini etkin biçimde tamamlayabilmelerini hedefleyen programlar doğrultusunda seçilen yabancı dil öğretim kitapları öğretmenlerin en önemli ders malzemelerinden birini oluşturmaktadır. Eğitim bilimsel temeller üzerinde, öğrenme kuramlarına ve öğretim tekniklerine uygun olarak hazırlanan bu kitaplar öğrenenlere dört temel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan etkinlikler sunmaktadır. Bu etkinliklerin çıkış noktasını oluşturan belgelerin seçimi alan uzmanlarının, kitap yazarlarının ve araştırmacıların dikkatini çekmektedir. Özellikle öğrenme ortamını zenginleştiren, öğrenilen dilin paylaşılan kültürünü sınıf ortamına taşıyan özgün belgelerin seçildiği ve kullanıldığı ders kitapları öğrenci güdülenmesinde de önemli rol oynamaktadır. Öğrenilen dili anadili olarak konuşanların özgün iletişim gereksinimleri için oluşturduğu bu belgeler öğrenenlere dilin en doğal halini de sunmaktadır. Bu nedenle de amacı yabancı dilde iletişim kurma becerisi kazandırmak olan çağdaş yöntemlerin vazgeçilmezidir. Bu çalışmada Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan bir ders kitabının okuduğunu anlama becerisi kazandırmaya yönelik etkinliklerinde kullanılan belgelerin seçiminde ölçütlere ne oranda uyulduğunun belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla, her eğitsel birim, daha önce bu alanda çalışma yapmış araştırmacılardan derlenen ölçütler ışığında, önerilen belgelerin ölçütlerle uyumu açısından ayrı ayrı incelenmiştir. Bütüncü (“Le nouvel Edito Niveau B1”) oluşturan tüm belgelerin ayrı ayrı ölçütlere uyumu belirlenmeye çalışıldığı gibi eğitsel birimler de ayrı ayrı bu açıdan incelenmiştir. Çalışmada belge türlerine ve ölçütlere göre de bulgulara ulaşılmış ve bu bulgulardan hareketle öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Fransızca ders kitabı, okuduğunu anlama becerisi, özgün belgeler, Le nouvel Édito Niveau B1

Selection of authentic materials and their suitability for use in teaching French as a foreign language

Abstract

The foreign language textbooks chosen in line with the programs aiming to enable the learners, who are the main actors of the learning process, to complete the learning process effectively, constitute one of the most important course materials for the teachers. These books offer activities that help learners develop their four basic skills. In particular, textbooks that enrich the learning environment and bring the shared culture of the learned language to the classroom environment, in which authentic materials are selected and used, play an important role in student motivation. These materials, which are created for the authentic communication needs of native speakers of the learned

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), barisa@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6303-9299 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1105593]

language, also offer the learners the most natural state of the language. It is indispensable for contemporary methods whose aim is to make acquire the ability to communicate in a foreign language. In this study, it is aimed to determine the authenticity levels of the materials used in the activities aimed at acquisition of reading comprehension skills of a course book used in the FLT. For this purpose, each educational unit was examined separately in terms of the authenticity level of the proposed materials, in the light of criteria compiled from researchers who have worked in this field before. It has been tried to determine the authenticity levels of all the materials that make up the corpus, as well as to determine the authenticity levels of the educational units separately. Findings were reached according to material types and criteria, and suggestions were developed based on these findings.

Keywords: French textbook, reading skills, authentic materials, Le nouvel Édito Niveau B1

1. Giriş

Yabancı dil öğretim/öğrenim sürecinde hedef, öğrenenlerin iletişimsel ve dilsel gereksinimlerini göz önünde bulundurarak, öğrenme ortamının tüm bileşenlerini bu ortamın baş aktörü olan öğrenenin öğrenme sürecini kolaylaştırmak için seferber etmektir. Bu seferberliğin yürütücüsü de elbette diğer tüm bileşenleri harekete geçiren öğretendir. Öğretenler, öğrenme sürecinin merkezinde bulunan öğrenenin tüm özelliklerini göz önünde bulundurarak, uygun öğretim programını, yöntem ve teknikleri ve elbette en uygun ders malzemelerini seçer.

İletişimsel, dilsel ve toplumdilbilimsel hedeflere ulaşabilmek için kullanılan ders malzemelerinin başında geleneksel yöntemlerden bugüne ders kitapları gelmiştir. Kimi zaman merkezde kimi zaman geri planda da olsa her zaman bir başvuru kaynağı olarak öğreten ve öğrenen için önem taşımıştır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları öğrenenlerin yaşına ve dil düzeyine uygun bir biçimde, güncel yöntem ve yaklaşımlara göre hazırlanmakta olup belirlenen hedefleri kazandıracak biçimde oluşturulmuş eğitsel birimlerle (Fr. unité didactique) içeriği öğrencilere sunmaktadır. Dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerden oluşan eğitsel birimler, söz konusu becerilerin geliştirilmesini kolaylaştıracak ders malzemelerini de içermektedir. Bu malzemeler kimi zaman üretilmiş belgeler (Fr. document fabriqué) kimi zaman da özgün belgeler (Fr. document authentique) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte adını sıkça duyduğumuz özgün ders malzemeleri birçok araştırmaya konu olmuş (Duda ve ark., 1972; Bérard, 1991; Barrière, 2003; Cuq, 2003; Cuq ve Gruca, 2003; Lemeunier-Quééré, 2006; Yetiş, 2010; Aydın, 2019; Günday ve Aycan, 2020), öğrenme sürecindeki katkılarının yanında olumsuz olan (olabilecek) yönleri de tartışılmıştır (Duda ve ark., 1972; Aydın, 2019). Bu çalışmaların bir bölümü öğretenlerin öğrenme ortamına taşıdıkları (taşıyabilecekleri) özgün ders malzemeleri ile ilgiliyken bir bölümü de yabancı dil öğretim kitaplarında kullanılan özgün ders malzemeleriyle ilgilidir. Ders kitaplarında kullanılan özgün ders malzemeleri ile ilgili araştırmalarda da daha çok bu ders malzemelerinin kullanım sıklığı araştırılmış; farklı düzeydeki kitaplardaki kullanım sıklıkları karşılaştırılmıştır (Günday ve Aycan, 2020; Aydın, 2019; ...).

Günday ve Aycan'ın (2020) görsel ders malzemeleri konusunda yaptıkları araştırma sonuçlarına göre “... Edito A1 düzeyindeki yöntem kitabında 421 otantik görsel kullanılırken, Edito A2 düzeyindeki yöntem kitabında 209 otantik görsel kullanılmıştır”. Bu verilere göre başlangıç düzeyi ders kitaplarında özgün ders malzemesi kullanımının sonraki düzeylere oranla daha fazla olduğunu göstermiştir.

Ders kitaplarında özgün ders malzemesi kullanımının elbette hedef dili konuşanların kültürlerinin sınıf ortamına taşınmasındaki katkısı tartışılmaz. Kültürün aktarımının yanında gerçek ve özgün iletişim durumlarını öğrenme ortamına taşıyarak hedef dili anadili olarak konuşanların özgün dil kullanımlarının gözlenmesine olanak sağlaması açısından da bu ders malzemelerinin önemi büyüktür. Özellikle görsel “özgün malzemeler sayesinde, öğrenci öngörü (veya tahmin etme) aşamasında ders kitabında ele alınacak konuya yaklaşabilir. [...] dıdışı ve çokanlamlı olan bu görsel malzemeler öğretmene, sınıf içinde öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri rahat bir ortam yaratma fırsatı sunar” (Aydın, 2019, s. 227).

Özgün ders malzemelerinin “özgün”lüğü üzerine görüş ayrılıkları da alanın bir başka tartışma konusu olarak dikkat çekmektedir. Bu tartışmaların dışında özgün ders malzemelerini gerçekten “özgün” yapan özellikler de birçok araştırmacı tarafından ortaya konmuş ve her yönüyle değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada Diller için Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi'nin tanımladığı dil düzeyleri arasında “eşik düzey” (Fr. niveau seuil) olarak adlandırılan B1 düzeyinde hazırlanıp Didier Yayınevi tarafından 2012 yılında basılan ve yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanılan *Le nouvel Édito (Niveau B1)* isimli öğrenci ders kitabını inceleyeceğiz. Çalışmanın ilk bölümünde öğrenme ortamında ders malzemesinin yerini tartışacak; daha sonra, özgün ders belgelerini diğer belgelerden ayıran özellikleriyle birlikte ele alacağız. Özgün ders malzemeleri ile ilgili yapılan sınıflandırmaların tartışılacağı bölümün ardından okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için seçilip bütüncemizi oluşturan ders kitabında kullanılmış belgeleri Yetiş'in (2010) derlediği on dört ölçütten yola çıkarak inceleyecek ve ne ölçüde özgün özellik gösterdiklerini belirlemeye çalışacağız. Elde edilen veriler ışığında yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanılan B1 düzeyindeki ders kitabı *Le nouvel Édito*'da kullanılan belgelerin özgünlük düzeylerini ve genel anlamda da bu kitabın okuduğunu anlama etkinliği açısından özgün ders malzemesi kullanım düzeyini ortaya koymaya çalışacağız.

2. Öğrenme ortamları

Öğrenme ortamları anadil edinim sürecinin doğal ortamından farklı olarak yapılandırılmış yapay (Fr. artificiel) ortamlardır. Bebek, anadilinin ritmine, tonlamalarına anne karnında aşına olmaya başlar ve başta annesi olmak üzere çevresiyle giriştiği etkileşim sonucunda çok kısa zamanda anadilinde dilsel iletişim kurmaya başlar. Anadilini edinim süreci “zaman içerisinde farklı deneyimlerin birbirini izlemesi ve birikmesiyle gerçekleşir” (Korkut, 2018, s. 25). Yabancı veya ikinci, üçüncü bir dili öğrenenler ise, anadilini “edinen” bebekten farklı olarak, yapılandırılmış bir ortamda, bu ortamı oluşturan bileşenlerle sınırlı zaman aralığında kurduğu etkileşim ile öğrenme sürecine girerler.

Çağdaş yaklaşımlarla birlikte öğrenme sürecinin merkezine **öğrenen** yerleştirilmiş; öğrenme ortamını oluşturan diğer tüm bileşenler öğrenenin gereksinimlerini karşılayarak belirlenen iletişimsel/dilsel hedeflere ulaşmada destek olacak biçimde konumlanmıştır.

Öğrenen öznenin bu süreçteki rehberi olarak öğrenme ortamında yerini alan **öğreten** ise öğrenme sürecini kolaylaştırıcı rolünün gereği olarak diğer tüm bileşenleri harekete geçirmek durumundadır. İzlenen **yönteme** uygun olarak hazırlanmış **program** çerçevesinde belirlenmiş **teknikleri**, **ders malzemelerini** öğrenme ortamında en etkin biçimde kullanmak; etkinliklerde öğrenenlerle etkileşim içinde olarak yol gösterici rolünü yerine getirmek öğretmenin en temel görevlerindedir. Çoğu zaman ders kitabı seçiminde belirleyici olamasa da öğretmenlerin sürece katkı sağlayacak ve hedeflere ulaşmayı

kolaylaştıracak destekleyici ders malzemelerini ve belgeleri (Fr. document) öğrenenlerle buluşturarak öğrenme ortamını zenginleştirmek gibi bir sorumluluğu da bulunmaktadır.

3. Dil öğretiminde kullanılan kitaplarda belge türleri

Geleneksel yöntemlerden bugüne öğrenme ortamındaki yeri zaman zaman değişse de varlığı yadsınamayacak temel başvuru kaynağı her zaman ders kitapları olmuştur. Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplar güncel yaklaşımlara göre, hedef kitlenin gereksinimleri göz önünde bulunarak hazırlanmakta ve içerdіđi etkinlikler sayesinde öğrenenlerin dört temel dil becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Günümüzde *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi*'nde sunulan ilkeler çerçevesinde öğrenenlerin iletişim becerilerini geliştirme hedefiyle oluşturulan bu ders kitapları, çağdaş yaklaşımların önerdiği türde belgelerin kullanıldığı etkinliklere yer vermektedir.

Eğitsel birimlerin bütüncül anlama (Fr. compréhension globale) ve ayrıntılı anlama (Fr. compréhension détaillée) aşamalarında kullanılan bu belgeler hedeflenen beceriye göre yazılı, işitsel ya da görsel/işitsel nitelikte olabilmektedir. Bu özelliğinin dışında geldiği kaynağa göre de üretilmiş (Fr. document fabriqué), özgün (Fr. document authentique) ve eğitime uyarlanmış (Fr. document pédagogique) olarak incelenebilmektedir. Bu belgeler bir yandan duyduğunu ya da okuduğunu anlama çalışmalarına kaynaklık ederken bir yandan da iletişimsel hedefe bağlı olarak öğretilmesi/öğrenilmesi hedeflenen dilsel unsurların sunulup işlevinin kavramlaştırıldığı saptama (Fr. repérage) ve kavramlaştırma (Fr. conceptualisation) aşamalarına veri sağlamaktadır. Dilsel unsurların işlevinin kavrandığı bu aşamalara kaynaklık eden belgelerden elde edilen veriler bir bütünce oluşturur.

Çalışmamızın konusu gereği bütüncemizi, seçilen kitabın okuduğunu anlama becerisini geliştirmek üzere hazırlanmış bölümlerinde kullanılan belgeler oluşturacaktır.

3.1. Üretilmiş belgeler

Bu belgeler, belirlenen hedeflere ulaşabilmek amacıyla kitapları hazırlayanlar tarafından oluşturulan belgelerdir. Kazandırılmak istenen iletişimsel hedefe uygun bir biçimde yazılan bu belgeler “her parçası bir kitap yazarı ya da bir öğreten tarafından üretilmiş” (Robert, 2002, s. 14) olduğundan gerçek iletişim durumlarını ve özgün dilsel ürünleri yansıtmayabilir, dolayısıyla dilin doğal halini öğrenme ortamına taşıyamayabilir.

Örneğin hedef dili anadili olarak konuşan iki kişinin gerçek bir iletişim durumunda gerçekte yapılacak tanışma sahnesindeki diyaloglar ile bir öğreten ya da kitap yazarı tarafından bir gereksinimi karşılamak üzere yazılan diyalog arasında farklılıklar olabilir. Doğalıktan uzak olma riski taşıyan bu tür yazılı belgelerin belki de tek olumlu yanı, öğrenenin dikkatini başka yapılara çekmeden hedef dilsel yapıya odaklaması olmaktadır. Bu tür belgeler iletişimsel yaklaşımın etkisiyle hazırlanan yabancı dil öğrenim kitaplarının kullanılmaya başlandığı yıllara kadar oldukça revaçta olmuştur. İletişimsel yaklaşımın temel ilkesi olan öğrenenlerin dilsel ve iletişimsel gereksinimlerini karşılama ilkesi gereğince yavaş yerini özgün belgelere bırakmaya başlayan üretilmiş belgelerin günümüzde halen kullanıldığını görmekteyiz.

3.2. Özgün belgeler

Özgün belgeler, üretilmiş belgelerden farklı olarak “Fransızca konuşanlarca oluşturulmuş her türden iletidir: dolayısıyla sınıf için tasarlanmamış her şeyi işaret eder” (Cuq ve Gruca, 2003, p. 29). Sınıf için

tasarlanmamış olması nedeniyle ve hedef dili anadili ya da en azından iletişim dili olarak kullananlarca günlük yaşamda dilin kullanıldığı her alanda gerçek iletişim gereksinimlerini karşılamak için üretildiklerinden üretilmiş belgelerden daha etkili ders malzemeleridirler. Aydın'a (2019, s. 20) göre de "Özgün belge sınıf için değil, dili anadil olarak konuşanların günlük, kültürel ya da sanatsal yaşantısındaki gerçek bir iletişim durumu için tasarlanmış olsa da dil sınıfında kullanımı öğrenene bu dili anadil olarak konuşanların kültürüyle bütünleşmede yardımcı olmaktadır".

Özgün belgeler, hedef dili anadil olarak konuşanların her türden iletişim durumunda ürettikleri dilsel ürünler olduğundan, çok farklı türlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bazen bir şarkı, bazen bir hava durumu bülteni, bazen de bir afiş olarak öğrenme ortamına taşınan bu ders malzemeleri aynı zamanda öğrencilerin güdülenme düzeylerini arttırmada da etkili olmaktadır. Çeşitlilik göstermesi nedeniyle öğrenenlerin güdülenmesini kolaylaştıran bu belgeler Cuq ve Gruca (2013) tarafından altı başlık altında sınıflandırılmıştır:

Tablo 1: Cuq ve Gruca'nın (2013) özgün belge sınıflandırması

1	[G] Günlük yaşamdan belgeler	Kent planı, tren saatleri, turistik kitapçıklar vb.
2	[R] Resmî belgeler	Kayıt fişleri, banka hesabı açmak ya da oturma izni almak için formlar vb.
3	[Y] Yazılı, işitsel ya da televizyon temelli medya belgeleri	Makaleler, hava durumu bültenleri, burçlar, reklam, dizi vb.
4	[İŞ] İşitsel belgeler	Röportajlar, şarkılar, canlı konuşmalar, kendiliğinden gelişen fikir alışverişleri vb.
5	[MR] Metin ve resimleri bir araya getiren belgeler	Filmler, çizgi romanlar vb.
6	[İK] İkonografik belgeler	Fotoğraflar, tablolar, karikatürler vb.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan özgün belgelerin seçiminde aranan ölçütler üzerine çalışmaları (Bérard, 1991; Barrière, 2003; Cuq & Gruca, 2003; Lemeunier-Quéré, 2006) bir araya getiren Yetiş (2010), on dört madde önerir. Buna göre sınıf ortamına taşınacak bir özgün belgede özetle aşağıdaki özellikler aranmaktadır:

- 1- Öğrenenlerin düzeyine uygun olmalıdır;
- 2- Fransızca konuşanların sesinin günlük kullanım bağlamlarında zenginliği ve çeşitliliğini yansıtmalıdır;
- 3- *Hedef dilin kültürünü çalıştırabilmelidir;*
- 4- *Hedef dilin medeniyetini çalıştırabilmelidir;*
- 5- Günlük yaşamın ve gündemin sorunlarını ele almalıdır;
- 6- İleri düzey için uzun; orta düzey için daha kısa; başlangıç düzeyi içinse çok daha kısa olmalıdır;
- 7- Çeşitlilik göstermelidir;
- 8- Geliştirilmesi beklenen becerilere uygun olmalıdır;

- 9- Değişik iletişim durumlarını yansıtmalıdır;
- 10- Öğrenenlerin yaşına ve ilgi alanlarına uygun olmalıdır;
- 11- Öğrenilen dilin konuşulduğu ülkenin gündemi ve yaşamıyla ilişkili olmalıdır;
- 12- Kaynağı gösterilmiş olmalıdır;
- 13- Tarihi bulunmalıdır (bağlamı anlamak için);
- 14- Yazarı (üreteni) bulunmalıdır.

4. Yöntem

Bu çalışmada “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 41) yöntemi olan nitel araştırma yöntemlerinden olup Yıldırım ve Şimşek’in “... araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” diyerek tanımladığı (Yıldırım ve Şimşek, a.g.e., s.187) doküman analizi modeli kullanılacaktır.

Çalışmada, Yetiş’in (2010) derlediği özgün ders malzemesinin seçimi ve kullanımını konusundaki ölçütleri bütüncüye oluşturan belgelerin incelenmesinde kullanılacaktır. Ancak bu çalışmaya özgü olarak on dört madde on maddeye indirilmiştir. Kitap yazarlarını düzey konusunda titiz davrandıkları savından yola çıkarak ilk madde ölçütler arasına alınmamıştır. Bunun dışında, kültür ve medeniyet ile ilgili maddeler (3 ve 4) tek maddede ele alınmış; tek bir belgenin çeşitlilik gösteremeyecek olması ve değişik iletişim durumlarını sunamayacak olması nedeniyle de 7. ve 9. maddeler dışarıda bırakılmıştır. Buna göre ölçütler şöyle oluşmuştur:

- Ö1- Fransızca konuşanların sesinin günlük kullanım bağlamlarında zenginliği ve çeşitliliğini yansıtmalıdır;
- Ö2- Hedef dilin kültürünü/medeniyetini çalıştırabilmelidir;
- Ö3- Günlük yaşamın ve gündemin sorunlarını ele almalıdır;
- Ö4- İleri düzey için uzun; orta düzey için daha kısa; başlangıç düzeyi içinse çok daha kısa olmalıdır;
- Ö5- Geliştirilmesi beklenen becerilere uygun olmalıdır;
- Ö6- Öğrenenlerin yaşına ve ilgi alanlarına uygun olmalıdır;
- Ö7- Öğrenilen dilin konuşulduğu ülkenin gündemi ve yaşamıyla ilişkili olmalıdır;
- Ö8- Kaynağı gösterilmiş olmalıdır;
- Ö9- Tarihi bulunmalıdır (bağlamı anlamak için);
- Ö10- Yazarı (üreteni) bulunmalıdır.

4.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılan ve bütüncemizi oluşturan özgün belgelerin özgün ders malzemesi ölçütleri açısından incelenmesi ve sınıf ortamına taşınmak için gerekli özellikleri ne kadar taşıdıklarının (özgünlük düzeylerinin) belirlenmesidir. Elde edilen verilerden yola çıkarak özgün belge seçimi ile ilgili sonuçlara ulaşılabilecek ve öneriler geliştirilecektir.

4.2. Araştırmanın önemi

Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanmış ders kitaplarında çeşitli türde özgün belgeler kullanılmaktadır. Birçok araştırmacı, bu belgeleri türlerine göre karşılaştırmalı ya da bir tür üzerinde kullanım sıklığı konusunda veri elde edilen önemli çalışmalarla ele almıştır. Bu araştırmanın diğer çalışmalardan ayrılan yanı, bütüncemizi oluşturan ve okuduğunu anlama becerisi için önerilen özgün belgelerin, Yetiş'in (2010) derlediği ölçütlerden hareketle belirlediğimiz on adet ölçüte ne oranda uyduğunu belirlemeye yönelik olmasıdır.

4.3. Bütünce

Araştırmamızda bütüncemizi yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanılan B1 düzeyindeki *Le nouvel Édito* (2012) kitabının okuduğunu anlama bölümlerinde önerilen belgeler oluşturmaktadır. Özellikle “eşik düzey” olarak adlandırılan bir düzeye (B1 düzeyi) ve “bağımsız kullanıcı” denilen hedef kitleye yönelik bir kitap seçilmiştir. Bütüncemizi oluşturan belgelerin sunulduğu *Le Nouvel édito* (Niveau B1), Didier Yayınları tarafından üniversite öğrencileri, genç yetişkinler ve yetişkinlere yönelik, *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi*'nde tanımlanan B1 düzeyini hedefleyen bir kitaptır. Her biri farklı bir temayı ele alan dokuz eğitsel birimden oluşan kitapta “Frankofoni ile ilgili geniş bir özgün ve güncel belge tercihi” (Heu ve ark., a.g.e.) olması da bu kitabın bütünce olarak seçilmesinde etkili olmuştur. Kitabı oluşturan her eğitsel birim ayrıca iki ayrı dosyadan oluşmaktadır.

Bütüncemizi oluşturan kitabın eğitsel birim başlıkları ve dosya adları aşağıdaki gibidir:

Tablo 2: Eğitsel birimler

No	Eğitsel birim başlığı	Dosya no	Dosya adı	Sayfa
1	Vivre ensemble	1	Sous le même toit	14
		2	A table !	22
2	Au travail !	1	Ça va les études ?	32
		2	A chacun son métier	40
3	Faites passer le message !	1	C'est d'actualité	50
		2	Tous en ligne !	58
4	Entre nous...	1	C'est de famille	68
		2	Affaires de cœur	76
5	A l'horizon	1	Bon voyage !	86
		2	Bonne route !	94
6	Du nécessaire au superflu	1	Consommer et jeter	104
		2	A loisirs	112

7	Tous citoyens	1	Engageons-nous !	122
		2	Rendre justice	130
8	Perles de culture	1	L'amour de l'art	140
		2	La belle histoire	148
9	Ainsi va le monde	1	Vivre l'Europe	158
		2	Si loin, si proches	166

4.4. Araştırmanın sınırlılıkları

Araştırmaya konu olan inceleme sadece öğrenci kitabıyla sınırlı tutulmuştur. Alıştırma kitabı, öğretmen kitabı ve diğerk destekleyici kaynaklar ele alınmamıştır.

5. Bulgular

Bütüncemizi oluşturan belgelerin sunulduğu kitap her biri ikişer dosyadan oluşan toplam dokuz eğitsel birimden oluşmaktadır. Araştırmamıza konu olan özgün belgeleri incelemek için her eğitsel birimde yer alan dosyaların bütünü ele alınmıştır. Eğitsel birimlerde “okuduğunu anlama” (Fr. compréhension écrite) becerisini geliştirmek için sunulan etkinliklerde verilen her metin ayrı ayrı incelenerek; yukarıdaki ölçütler açısından değerlendirilmiştir. Böylece her ünitenin özgünlük ölçütlerine uyum oranı belirlenmiştir.

Bu bölümde, Tablo 2’de başlıkları verilen her eğitsel birim ayrı ayrı incelenecektir. Her eğitsel birimde “okuduğunu anlama” becerisine yönelik etkinliklerde kullanılan özgün belgeler hem Tablo 1’de sunulan türlerine göre sınıflandırılacak hem de Yetiş’in (2010) derlediği ölçütlerden seçilen on ölçüte göre değerlendirilecektir. Her tabloda etkinliklerde sunulan her özgün belgenin belirlenen özgünlük ölçütlerine uyup uymadığı gösterilecek; uyum gösterilen her ölçüt (+) işareti ile belirtilecektir.

5.1. Eğitsel birim 1

“Vivre ensemble” (“Birlikte yaşamak”) başlıklı bu eğitsel birimde okuduğunu anlama etkinliklerinde toplam on adet belge önerilmiştir. Tablo 3’te “Tür” başlığı altındaki sütunda da görüleceği gibi, belgelerden altısının Cuq ve Gruca’nın (a.g.e.) sınıflandırmasına göre “Yazılı, işitsel ya da televizyon temelli medya belgeleri” (Y) türünde; üçünün “ikonografik belgeler” (İK) türünde; birinin de “Metin ve resimleri bir araya getiren belgeler” (M) türünde olduğu saptanmıştır. Eğitsel birimde, okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılan özgün belgelerin özgünlük ölçütlerine uyum düzeyi toplamda %79 olarak gerçekleşmiştir.

Söz konusu belgelerden beş tanesinin (1a, 1d, 1e, 1f ve 1j) belirlenen ölçütlere tam bir uyum göstererek %100 oranını yakaladığı görülmüştür. Bir başka bulgu ise bu beş belgeden dördünün (Y) türünde, bir tanesinin de (M) türünde olduğudur. Eğitsel birim 1’de en düşük özgünlük düzeyine sahip belgenin %20 oranıyla (İK) türünde (1i) olduğu da gözlenmiştir. En yüksek ve en düşük oranlar “Özgünlük düzeyi” başlığını taşıyan sütunda koyu karakterlerle gösterilmiştir. Ayrıca “Belge no.” başlıklı sütunda da ilgili belgeler koyu olarak gösterilmiştir.

Eğitsel birim 1 ile ilgili bir diğerk bulgu ise “Ö6” olarak ifade edilen “öğrenenlerin yaşına ve ilgi alanlarına uygun olmalıdır” ölçütüne %100 oranında ulaşmış olmasıdır. Ölçütler arasında en düşük değeri %60 ile

“Ö4” ve “Ö9” ölçütleri almıştır. Bunlar sırasıyla “ileri düzey için uzun; orta düzey için daha kısa; başlangıç düzeyi içinse çok daha kısa olmalıdır” ve “tarihi bulunmalıdır” ölçütleridir.

Tablo 3: Eğitsel birim 1’de bulunan özgün belgelerin ölçütlerle karşılaştırılması

Belge no.	Tür	Sayfa	ÖLÇÜTLER										Özgünlük düzeyi(%)	
			Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10		
1a	Y	14	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
1b	İK	15		+	+	+	+	+	+	+	+		+	80
1c	Y	17	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	90
1d	Y	17	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
1e	Y	20	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
1f	M	21	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
1g	Y	22	+	+	+		+	+	+	+				70
1h	İK	26		+				+	+					30
1i	İK	28			+			+						20
1j	Y	28	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
%			70	90	90	60	80	100	90	80	60	70		%79

5.2. Eğitsel birim 2

“Au travail!” (“İş başına!”) başlıklı bu eğitsel birimde okuduğunu anlama etkinlikleri için seçilmiş toplam on bir adet belge bulunmaktadır. Bu belgelerden altısı (Y) türünden tercih edilmiş iken beş tanesi de (İK) türünden seçilmiştir. Bu eğitsel birimde, okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılan özgün belgelerin ölçütlere uyum düzeyi ise toplamda %80 olarak gerçekleşmiştir.

Bu eğitsel birimde ölçütlerle uyumu en yüksek belge %100’lük bir skor ile (Y) türünden, “2k” numaralı belge olmuştur. Aynı eğitsel birimde %50’lik uyum ile en düşük skoru gerçekleştiren (İK) türünden “2j” belgesi olmuştur.

Ölçütler açısından bakıldığında ise Ö5 (geliştirilmesi beklenen becerilere uygun olmalıdır) ve Ö6 (öğrenenlerin yaşına ve ilgi alanlarına uygun olmalıdır) ölçütlerinin %100 oranında gerçekleştiği görülmüştür. Ö1 (Fransızca konuşanların sesinin günlük kullanım bağlamlarında zenginliği ve çeşitliliğini yansıtmalıdır) ölçütünün %54,54 ile en düşük gerçekleşen ölçüt olduğu da bir başka bulgu olmuştur.

Tablo 4: Eğitsel birim 2’de bulunan özgün belgelerin ölçütlerle karşılaştırılması

Belge no.	Tür	Sayfa	ÖLÇÜTLER										Özgünlük düzeyi (%)	
			Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10		
2a	Y	32		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	90
2b	İK	33		+	+			+	+	+	+	+		70
2c	Y	35	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	90
2d	Y	38			+	+	+	+	+	+	+	+	+	80
2e	İK	38	+		+	+	+	+	+	+			+	70
2f	İK	39		+	+	+	+	+	+	+	+	+		80
2g	İK	40	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	90
2h	Y	41		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	90
2i	Y	44	+	+	+	+	+	+	+	+				70
2j	İK	46	+	+		+	+	+	+					50
2k	Y	46	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
%			54,54	81,81	90,9	90,9	100	100	81,81	72,72	63,63	63,63		80

5.3. Eğitsel birim 3

“Faites passer le message” (“Mesajı iletin”) başlıklı eğitsel biriminde okuduğunu anlama etkinlikleri için seçilmiş toplam dokuz adet belge bulunmaktadır. Bu belgelerden sekiz tanesi (Y) türünde iken bir tanesi de (İK) türünden seçilmiştir. Eğitsel birim 3’te, okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılan özgün belgelerin ölçütlere uyum düzeyi %84,4 ile ilk iki eğitsel birimin önüne geçmiştir.

Özgünlük ölçütlerine uyum açısından öne çıkan iki belge de %100’lük skorları ile (Y) türünden, “3b” ve “3g” numaralı belgeler olmuştur. Aynı eğitsel birimde %70’lik oranları ile en düşük skoru gerçekleştiren belgeler (İK) türünden “3d” belgesi ve (Y) türünden “3h” ve “3i” belgeleri olmuştur.

Ölçütler açısından da yine Ö5 (geliştirilmesi beklenen becerilere uygun olmalıdır) ve Ö6 (öğrenenlerin yaşına ve ilgi alanlarına uygun olmalıdır) ölçütlerinin %100 oranlarıyla öne çıkmıştır. Ö1 (Fransızca konuşanların sesinin günlük kullanım bağlamlarında zenginliği ve çeşitliliğini yansıtmalıdır) ölçütü de yine %44,44 ile en düşük gerçekleşen ölçüt olmuştur.

Tablo 5: Eğitsel birim 3'te bulunan özgün belgelerin ölçütlerle karşılaştırılması

Belge no.	Tür	Sayfa	ÖLÇÜTLER										Özgünlük düzeyi %
			Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
3a	Y	50		+	+		+	+	+	+	+	+	80
3b	Y	51	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
3c	Y	53	+	+	+	+	+	+	+		+	+	90
3d	İK	53		+	+	+	+	+	+			+	70
3e	Y	56		+	+	+	+	+	+	+	+	+	90
3f	Y	57	+	+		+	+	+	+	+	+	+	90
3g	Y	59	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
3h	Y	62		+	+	+	+	+	+	+			70
3i	Y	64			+	+	+	+		+	+	+	70
%			44,44	88,88	88,88	88,88	100	100	88,88	77,77	77,77	88,88	%84,4

5.4. Eğitsel birim 4

“Entre nous...” (“Aramızda...”) başlıklı dördüncü eğitsel birime okuduğunu anlama etkinlikleri için seçilmiş toplam on adet belge bulunmaktadır. Bu belgelerden beş tanesi (Y) türünde beş tanesi de (İK) türünden seçilmiştir. Eğitsel birim 4'te, okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılan özgün belgelerin ölçütlerle uyum düzeyi toplamda %71 olarak gerçekleşmiştir.

Bu eğitsel birimde (Y) türündeki 4d belgesinin %100'lük skoru ile öne çıktığı görülmüştür. Aynı eğitsel birimde %40'lık uyum düzeyi ile en düşük skoru gerçekleştiren belge (İK) türünden “4g” belgesi olmuştur.

Ölçütler açısından ise Ö5 (geliştirilmesi beklenen becerilere uygun olmalıdır) ve Ö6 (öğrenenlerin yaşına ve ilgi alanlarına uygun olmalıdır) ölçütlerinin yanı sıra yine %100'lük oranıyla Ö4 (ileri düzey için uzun; orta düzey için daha kısa; başlangıç düzeyi içinse çok daha kısa olmalıdır) ölçütü öne çıkmıştır. Ö1 (Fransızca konuşanların sesinin günlük kullanım bağlamlarında zenginliği ve çeşitliliğini yansıtmalıdır) ölçütü de %30 ile en düşük gerçekleşen ölçüt olmuştur.

Tablo 6: Eğitsel birim 4'te bulunan özgün belgelerin ölçütlerle karşılaştırılması

Belge no.	Tür	Sayfa	ÖLÇÜTLER										Özgünlük düzeyi (%)
			Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
4a	Y	68		+	+	+	+	+	+	+	+	+	90
4b	İ	69				+	+	+	+			+	50
4c	İ	69		+	+	+	+	+	+		+	+	80
4d	Y	71	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
4e	İ	75		+		+	+	+	+	+		+	60

4f	Y	76	+	+		+	+	+	+				60
4g	İ	76				+	+	+				+	40
4h	Y	76		+	+	+	+	+	+				60
4i	İ	77			+	+	+	+	+	+	+	+	80
4j	Yşiiir	80	+	+	+	+	+	+		+	+	+	90
%			30	70	60	100	100	100	80	40	50	80	%71

5.5. Eğitsel birim 5

“À l’horizon” (“Ufukta”) başlıklı bu eğitsel birimde okuduğunu anlama etkinlikleri için seçilmiş toplam belge sayısı 8’dir. Bu belgelerden dördü (Y) türünden, ikisi (İK) türünden, yine iki tanesi de (G) türünden seçilmiştir. Bu eğitsel birimde, okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılan özgün belgelerin ölçütlere uyum düzeyi toplamda %62,5 olarak gerçekleşmiştir.

Bu eğitsel birimde (Y) türündeki 5a belgesinin %100’lük skoru ile ilk sırayı aldığı görülmüştür. Aynı eğitsel birimde %40’lık uyum düzeyi ile en düşük skoru gerçekleştiren belge (İK) türünden “5b” belgesi olmuştur.

Ölçütler açısından ise %100’lük oranlarıyla Ö4 (ileri düzey için uzun; orta düzey için daha kısa; başlangıç düzeyi içinse çok daha kısa olmalıdır), Ö5 (geliştirilmesi beklenen becerilere uygun olmalıdır) ve Ö6 (öğrenenlerin yaşına ve ilgi alanlarına uygun olmalıdır) ölçütleri öne çıkmıştır. Eğitsel birim 5’te en az yüzdeye sahip ölçüt ise %25 ile Ö3 (günlük yaşamın ve gündemin sorunlarını ele almalıdır) olmuştur.

Tablo 7: Eğitsel birim 5’te bulunan özgün belgelerin ölçütlerle karşılaştırılması

Belge no.	Tür	Sayfa	ÖLÇÜTLER										Özgünlük düzeyi (%)	
			Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10		
5a	Y	86	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	90
5b	İ	87				+	+	+					+	40
5c	Y	89	+	+		+	+	+	+	+				70
5d	G	92		+		+	+	+	+	+	+	+		70
5e	G	94				+	+	+			+	+		50
5f	İ	95		+		+	+	+			+		+	60
5g	Y	95	+		+						+	+	+	50
5h	Y	98			+	+	+	+			+	+	+	70
%			37,5	50	25	87,5	87,5	87,5	37,5	87,5	62,5	62,5	%62,5	

5.6. Eğitsel birim 6

“Du nécessaire au superflu” (“Gerekliden gereksize”) başlıklı bu eğitsel birimin okuduğunu anlama etkinlikleri için on bir belge sunulmuştur. Bu belgelerden altısı (Y) türünden (biri şarkı ve sözleri), dördü (İK) türünden, biri de (G) türünden seçilmiştir. Bu eğitsel birimde, okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılan özgün belgelerin ölçütlere uyum düzeyi toplamda %71,81 olarak gerçekleşmiştir.

Eğitsel birim 6'da ölçütlere uyum açısından bir şarkı ve şarkı sözünü içeren (Y) türündeki 6j belgesinin %100'lük skoru ile ilk sırayı aldığı görülmüştür. Aynı eğitsel birimde %50'lik uyum ile en düşük skoru gerçekleştiren belgeler (İK) türünden "6c" ve (G) türünde (6i) belgeleri olmuştur.

Bu eğitsel birimde de yine ölçütler açısından %100'lük oranlarıyla Ö4 (ileri düzey için uzun; orta düzey için daha kısa; başlangıç düzeyi içinse çok daha kısa olmalıdır), Ö5 (geliştirilmesi beklenen becerilere uygun olmalıdır) ve Ö6 (öğrenenlerin yaşına ve ilgi alanlarına uygun olmalıdır) ölçütleri öne çıkmıştır. Eğitsel birim 6'nın en az yüzdeye sahip ölçütü ise %18,18 ile Ö1 (Fransızca konuşanların sesinin günlük kullanım bağlamlarında zenginliği ve çeşitliliğini yansıtmalıdır) olmuştur.

Tablo 8: Eğitsel birim 6'da bulunan özgün belgelerin ölçütlerle karşılaştırılması

Belge no.	Tür	Sayfa	ÖLÇÜTLER										Özgünlük düzeyi (%)	
			Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10		
6a	Y	10 4	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	90
6b	İK	10 5			+	+	+	+	+	+	+	+		70
6c	İK	10 7				+	+	+			+		+	50
6d	Y	10 7			+	+	+	+	+	+	+			60
6e	Y	11 0			+	+	+	+			+	+	+	70
6f	İK	11 1			+	+	+	+			+	+		60
6g	Y	11 1		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	90
6h	İK	11 2		+	+	+	+	+	+	+	+			70
6i	G	11 3		+		+	+	+	+	+				50
6j	Y	11 6	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
6k	Y	11 8		+		+	+	+	+	+	+	+	+	80
%			18,18	54,54	63,63	100	100	100	72,72	90,90	63,63	54,54	%71,81	

5.7. Eğitsel birim 7

"Tous citoyens!" ("Herkes vatandaş!") başlıklı bu eğitsel birimin okuduğunu anlama etkinlikleri için yedi belge sunulmuştur. Bu belgelerden dördü (Y) türünden, biri (İK) türünden, ikisi de yazılı, işitsel ya da televizyon temelli medya belgeleri ve ikonografik özelliği birlikte yansıtan (Y-İK) türünden seçilmiştir. Bu eğitsel birimde, okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılan özgün belgelerin ölçütlere uyum düzeyi toplamda %71,42 olarak gerçekleşmiştir.

Eğitsel birim 7’de ölçütlere uyum düzeyi açısından en yüksek skoru %90 ile (Y) türündeki 7a belgesi almıştır. Eğitsel birimde %50’lik oran ile en düşük skoru gerçekleştiren belgeler (Y) türünden “7b” ve (İK) türünde (7d) belgeleri olmuştur.

Bu eğitsel birimin ölçütler açısından en yüksek skorunu %100’lük oranlarıyla Ö4 (ileri düzey için uzun; orta düzey için daha kısa; başlangıç düzeyi içinse çok daha kısa olmalıdır), ve Ö5 (geliştirilmesi beklenen becerilere uygun olmalıdır) ölçütleri almıştır. Eğitsel birim 7’de en az yüzdeye sahip iki ölçüt (%28,57) tespit edilmiştir. Bunlar Ö1 (Fransızca konuşanların sesinin günlük kullanım bağlamlarında zenginliği ve çeşitliliğini yansıtmalıdır) ve Ö3 (günlük yaşamın ve gündemin sorunlarını ele almalıdır) ölçütleridir.

Tablo 9: Eğitsel birim 7’de bulunan özgün belgelerin ölçütlerle karşılaştırılması

Belge no.	Tür	Sayfa	ÖLÇÜTLER										Özgünlük düzeyi (%)	
			Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10		
7a	Y	122		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	90
7b	Y	125		+		+	+	+	+					50
7c	Y	128		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	90
7d	İ	130	+			+	+				+		+	50
7e	Y	131	+	+		+	+	+			+	+	+	80
7f	Yİ	134		+		+	+	+	+	+	+	+	+	80
7g	Yİ	136		+		+	+	+	+	+				60
%			28,57	85,71	28,57	100	100	85,71	71,42	85,71	57,14	71,42	71,42	%71,42

5.8. Eğitsel birim 8

“Perles de culture” (“Kültür incileri”) başlıklı bu eğitsel birimin okuduğunu anlama etkinlikleri için sekiz belgeden yararlanılmıştır. Bu belgelerden dördü (Y) türünden, dördü de (İK) türünden seçilmiştir. Eğitsel Birim 8’in okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılan özgün belgelerin ölçütlere uyum düzeyi toplamda %75 olarak gerçeleşmiştir.

Bu eğitsel birimin en yüksek skorunu elde eden belgeleri %90 ile (İK) türündeki 8b ve (Y) türündeki 8e belgeleri olmuştur. Eğitsel birimin %60’lık uyum düzeyi ile en düşük skoru gerçekleştiren belgeleri ise (Y) türünden 8f ve (İK) türünde 8h belgeleri olmuştur.

Bu eğitsel birimin ölçütler açısından en yüksek skorunu %100’lük oranlarıyla Ö4 (ileri düzey için uzun; orta düzey için daha kısa; başlangıç düzeyi içinse çok daha kısa olmalıdır), Ö5 (geliştirilmesi beklenen becerilere uygun olmalıdır) ve Ö6 (öğrenenlerin yaşına ve ilgi alanlarına uygun olmalıdır) ölçütleri almıştır. Eğitsel birim 8’de en az yüzdeye sahip ölçüt ise %25 ile Ö1 (Fransızca konuşanların sesinin günlük kullanım bağlamlarında zenginliği ve çeşitliliğini yansıtmalıdır) ölçütü olmuştur.

Tablo 10: Eğitsel birim 8’de bulunan özgün belgelerin ölçütlerle karşılaştırılması

Belge no.	Tür	Sayfa	ÖLÇÜTLER										Özgünlük düzeyi (%)
			Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
8a	Y	140		+		+	+	+	+	+	+	+	80
8b	İK	141		+	+	+	+	+	+	+	+	+	90
8c	İK	146		+	+	+	+	+	+	+			70
8d	İK	146	+	+		+	+	+		+	+		70
8e	Y	147	+	+		+	+	+	+	+	+	+	90
8f	Y	148		+		+	+	+		+	+		60
8g	Y	152		+		+	+	+	+	+	+	+	80
8h	İK	152		+	+	+	+	+	+				60
%			25	100	37,5	100	100	100	75	87,5	75	50	%75

5.9. Eğitsel birim 9

“Ainsi va le monde” (“Dünyanın gidişatı”) başlıklı bu eğitsel birimin okuduğunu anlama etkinlikleri için yedi belgeden yararlanılmıştır. Bu belgelerden dördü (Y) türünden, üçü de (İK) türünden seçilmiştir. Eğitsel Birim 9’un okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılan özgün belgelerin ölçütlere uyum düzeyi toplamda %62,85 olarak gerçekleşmiştir.

Bu eğitsel birimin en yüksek skorunu elde eden belgesi %100 ile (Y) türündeki 9b belgesi olmuştur. Eğitsel birimin %10’luk uyum oranı ile en düşük skorunu elde eden belgesi ise (İK) türündeki 9d belgesi olmuştur.

Bu eğitsel birimin ölçütler açısından en yüksek skorunu %85,71 oranlarıyla Ö5 (geliştirilmesi beklenen becerilere uygun olmalıdır) ve Ö6 (öğrenenlerin yaşına ve ilgi alanlarına uygun olmalıdır) ölçütleri almıştır. Eğitsel birim 9’da en az yüzdeye sahip ölçüt ise %14,28 ile Ö1 (Fransızca konuşanların sesinin günlük kullanım bağlamlarında zenginliği ve çeşitliliğini yansıtmalıdır) ölçütü olmuştur.

Tablo 11: Eğitsel birim 9’de bulunan özgün belgelerin ölçütlerle karşılaştırılması

Belge no.	Tür	Sayfa	ÖLÇÜTLER										Özgünlük düzeyi (%)
			Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
9a	İK	158		+	+	+	+	+	+			+	70
9b	Y	158	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
9c	Y	161		+		+	+	+	+	+	+		70
9d	İK	166								+			10

9e	Y	16 7		+	+	+	+	+		+	+		70
9f	Y	16 7			+		+	+	+				40
9g	İK	17 0			+	+	+	+	+	+	+	+	80
%			14,28	57,14	71,42	71,42	85,71	85,71	71,42	71,42	57,14	42,85	%62,85

6. Tartışma ve sonuç

Bütüncemizi oluşturan belgelerin incelenmesinden elde edilen verilere göre oluşturulan Tablo 12’de görüldüğü gibi, ölçütlere en yüksek uyum düzeyi oranını %84,4 ile Eğitsel Birim 3 (“Faites passer le message”-“Mesajı iletin”) elde etmiştir. En düşük uyumun ise %62,5 ile Eğitsel Birim 5’te (“A l’horizon”-“Ufukta”) gerçekleştiği saptanmıştır. Eğitsel Birim 3’ün içerdiği belgelere bakıldığında (Tablo 5), dokuz belgeden sekizinin (Y) türünde olduğu; Eğitsel Birim 5’in (Tablo 7) ise toplam sekiz belge sunduğu ve bu belgelerin sadece dördünün (Y) türünde olduğu görülmüştür. Bu eğitsel birimde kullanılan diğer dört belgenin ikisi (İK), diğer ikisi de (G) türündedir.

Tablo 12: Ölçütlerin eğitsel birimlere göre gerçekleşme oranları ve eğitsel birimlerin özgünlük düzeyleri

EB	ÖLÇÜTLER										Özgünlük düzeyi (%)
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
1	70	90	90	60	80	100	90	80	60	70	%79
2	54,54	81,81	90,9	90,9	100	100	81,81	72,72	63,63	63,63	%80
3	44,44	88,88	88,88	88,88	100	100	88,88	77,77	77,77	88,88	%84,4
4	30	70	60	100	100	100	80	40	50	30	%71
5	37,5	50	25	87,5	87,5	87,5	37,5	87,5	62,5	62,5	%62,5
6	18,18	54,54	63,63	100	100	100	72,72	90,90	63,63	54,54	%71,81
7	28,57	85,71	28,57	100	100	85,71	71,42	85,71	57,14	71,42	%71,42
8	25	100	37,5	100	100	100	75	87,5	75	50	%75
9	14,28	57,14	71,42	71,42	85,71	85,71	71,42	71,42	57,14	42,85	%62,85
%	35,83	75,34	61,76	88,74	94,8	95,43	74,30	77,05	62,97	59,31	
										Bütüncenin özgünlük düzeyi	%73,10

Ölçütlere en yüksek ve en düşük uyum oranı gösteren 3 ve 5 numaralı eğitsel birimlerden de anlaşılacağı gibi bütüncemizi oluşturan belgelerden (Y) türünde olanlar her eğitsel birimde (İK) türündeki belgelerden daha yüksek uyum düzeyi göstermiştir (Tablo 13).

Aşağıdaki Tablo 13’te belge türlerinin eğitsel birimlerdeki ortalama uyum düzeyi oranları verilmiştir. Buna göre sadece Eğitsel Birim 1’de (“Vivre ensemble”-“Birlikte yaşamak”) tek bir örnek temsil edilen (M) türündeki belge en yüksek oranda uyum göstermiş; diğer tüm eğitsel birimlerde (Y) türü üstünlük göstermiştir.

Tablo 13: Belge türlerinin eğitsel birimlerdeki ortalama özgünlük düzeyi oranlar

Eğitsel Birim ve özgünlük düzeyi→ ----- Tür↓	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	% 79	% 80	%84,4	% 71	%62,5	%71,81	%71,42	% 75	%62,85
Y (%)	93,33	86,66	86,25	80	70	81,66	75	77,5	70
İK (%)	43,33	72	70	46	50	62,5	50	72,5	53,33
G (%)	-	-	-	-	60	50	-	-	-
M (%)	100	-	-	-	-	-	-	-	-

Bu sonuçlara göre (İK) türündeki belgelerin seçiminde ve sunumunda özgünlük ölçütleri açısından sorun yaşandığı gözlemlenmektedir. Karikatür, fotoğraf, çizim, afiş vb. belgelerde özellikle kaynak gösterimi ile ilgili eksiklikler olduğu görülmektedir. Diğer türlerde referans hemen belgenin altında sunulurken (İK) türünde belgelerin referansının genelde öğretmenlerin ya da öğrencilerin bakmadığı ya da dikkatinden kaçtığı arka sayfalara bırakılması bu eksikliklerden biri olarak düşünülebilir. Zira öğrenme ortamına girişiyle birlikte zaten özgünlüğünün yittiği eleştirilerine maruz kalan özgün belgelerin, bağlamdan ve belgenin üretildiği tarihin öznel koşullarından kopuk olarak değerlendirilmesi var olan özgünlük düzeyini de düşürmektedir. Bu nedenle, ikonografik türdeki özgün belgelerin kaynağının hemen belgenin altında verilmesi uygun olacaktır.

Ölçütlerin eğitsel birimlerde elde ettiği skorlar açısından bakıldığında aşağıdaki üç ölçütün (sırasıyla %88,74, %94,8 ve %95,43) öne çıktığı elde edilen bir başka bulgu olmuştur.

Ö4- (%88,74) İleri düzey için uzun; orta düzey için daha kısa; başlangıç düzeyi içinse çok daha kısa olmalıdır;

Ö5- (%94,8) Geliştirilmesi beklenen becerilere uygun olmalıdır;

Ö6- (%95,43) Öğrenenlerin yaşına ve ilgi alanlarına uygun olmalıdır;

Alan uzmanlarınca yazılan ve yine alanın en önemli yayınevlerinden birinin yayınladığı *Le nouvel Édito* (2012) kitabının yukarıdaki üç ölçüt açısından yüksek skor elde etmesi elbette anlaşılabilir bir bulgu olmuştur.

Yukarıda sayılan üç ölçütün dışında kalan ölçütler en yüksek skordan başlayarak (bkz. Tablo 12) aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

Ö8- Kaynağı gösterilmiş olmalıdır;

Ö2- Hedef dilin kültürünü/medeniyetini çalıştırabilmelidir;

Ö7- Öğrenilen dilin konuşulduğu ülkenin gündemi ve yaşamıyla ilişkili olmalıdır;

Ö9- Tarihi bulunmalıdır (bağlamı anlamak için);

Ö3- Günlük yaşamın ve gündemin sorunlarını ele almalıdır;

Ö10- Yazarı (üreteni) bulunmalıdır.

Ö1- Fransızca konuşanların sesinin günlük kullanım bağlamlarında zenginliği ve çeşitliliğini yansıtmalıdır;

Tüm bu ölçütlerden Ö8'in yüksek oranda gerçekleşmiş olması belgelerin özgünlüğü açısından önemli bir bulgudur. Ö1 ölçütünün son sırada yer almasının nedeni olarak bütüncemizi oluşturan belgelerin okuduğunu anlama etkinlikleri için önerilen belgelerden oluşması gösterilebilir. Bu belgeler arasında da sıklıkla (Y) türünde belgelerin bulunuyor olması bu sonucu getirmiş olabilir.

Bu bulgulardan hareketle, okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde kullanılan belgelerde de "Fransızca konuşanların sesinin günlük kullanım bağlamlarında zenginliği ve çeşitliliğini" yansıtan özelliklerin daha fazla bulunması önerilebilir.

Kaynakça

- Aslim-Yetis, V. (2010). Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. Synergies Canada, (2).
- Aydın, E. (2019). *Les documents authentiques dans l'enseignement du FLE*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Aydın, B. (2019). Enseignement Du Fle: Les Documents Visuels Utilisés Dans L'étape D'anticipation et Leurs Représentations. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi , (41), 227-244 . DOI: 10.21497/sefad.586616
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris: CLE International
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG: Paris.
- Duda, R., Esch, E. & Laurens, J.-P. (1972). Pour une utilisation des documents non didactiques dans l'enseignement des langues. *Mélanges Pédagogiques*, 1-47.
- Günday, R.; Aycan, A. (2020). Documents authentiques visuels dans les manuels Edito A1 et Edito A2. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (20), 577-596. DOI: 10.29000/rumelide.792230.
- Heu, E., Abou-Samra, M., Perrard, M., Pinson, C. (2012). *Le nouvel Édito, Niveau B1*. Didier: Paris.
- Korkut, E. (2018). *Pour apprendre une langue étrangère*. Ankara : Pegem Akademi.
- Robert, J-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

45. Gerontoloji ve edebiyat: Genel bir bakış

Murat ÖĞÜTCÜ¹

APA: Öğütçü, M. (2022). Gerontoloji ve edebiyat: Genel bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 728-744. DOI: 10.29000/rumelide.1105702.

Öz

Gerontoloji, yani yaşlılık bilimi gerek ülkemizde gerekse yurtdışında öncelikli olarak tıbbın bir alt alanı olarak irdelenmiş; bireyin ve toplumun zihinsel, bedensel, sosyal ve kültürel olarak yaşlanması konusu son yıllarda sosyoloji, coğrafya, spor bilimleri ve çevre bilimleri gibi bazı sosyal bilimlerde ve fen bilimlerinde alt çalışma alanları olarak gündeme gelmiştir. Gerontoloji ile insanın zihninin ve bedeninin yaşlanması, bunun birey ve toplum üzerindeki etkilerinin incelenmesi tıp, sağlık bilimleri ve sosyoloji alanında yeni bakış açıları ve çözüm önerileri sunulmuşsa da yaşlılığın kuramsal çerçeveleri içerisinde şiir, tiyatro ve düzyazı eserleri incelenmemiştir. Bu eksikliği gidermeyi ve edebiyat çalışmalarına yeni bir soluk getirmeyi amaçlayan bu çalışmada Alman sosyal gerontologların ve İngiltere ile Amerika Birleşik Devletleri'nde bu alanda yayınlanan çalışmaların üzerinde durularak bunların edebi metinleri inceleme konusunda hangi metotlar çerçevesinde kullanılabileceği irdelenip Tarancı'nın "Yaş Otuz Beş," Shakespeare'in Kral Lear ve Hesse'nin Siddhartha eserleriyle örneklendirilecektir. Bu örneklendirmelerin çerçevesi ise genel ve ilgili türlerin özel metot önerileri ile çizilecektir. Genel metotlarda incelenecek eserdeki yaş grupları ve bu grupların birbiriyle ilişkileri, eserlerin yazıldığı ve sonrasında alınıldığı dönemlere göre yapılması gerekliliği vurgulanacaktır. Eserin türü özelinde metot önerilerde ise şiirde kalıp ve kafiye unsurlarıyla biçim ve kullanılan dil, konu, bakış açısı gibi unsurları barındıran içerik konularında eski ve yeninin ele alınışının incelenmesinin gerekliliği vurgulanacaktır. Tiyatroda ise tiyatro eserinin hem metne hem de gösteriye dayalı unsurları göz önünde bulundurulması gerekliliğinin altı çizilecektir. Gerontolojik bir düzyazı okumasında ise karakter, bakış açısı, yer ve zaman, olay örgüsü ve çatışma ekseninde nelere dikkat edilmesi gerekebileceği vurgulanacaktır.

Anahtar kelimeler: Edebi kuram, gerontoloji, şiir, Cahit Sıtkı Tarancı, tiyatro, William Shakespeare, düzyazı, Hermann Hesse

Gerontology and literature: A general overview

Abstract

Gerontology, the science of old age, has been studied primarily as a sub-field of medicine both in our country and abroad. The subject of mental, physical, social and cultural ageing of the individual and society has come to the fore as sub-fields of study in some social and natural sciences such as sociology, geography, sports sciences and environmental sciences. Although the use of gerontology to understand the effects of the ageing of the mind and body on the individual and society has presented new perspectives and solutions in the fields of medicine, health sciences and sociology, poetry, drama and prose works have not been studied within such theoretical frameworks. Therefore, this study aims to fill in this gap and bring a new breath to literary studies by analysing German social

¹ Doç. Dr., Kapadokya Üniversitesi, Beşeri Bilimler Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Nevşehir, Türkiye), murat_ogutcu@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0003-1523-8321 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.01.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1105702]

gerontologists and the studies published in this field in the United Kingdom and the United States and illustrate the methods that can be used to analyse sample literary texts, including Tarancı's "Yaş Otuz Beş," Shakespeare's King Lear, and Hesse's Siddhartha, from a gerontological perspective. The framework of these exemplifications will be drawn with general and specific methodological suggestions of the said genres. In general methods, it will be emphasized that the age groups and the relations of these groups with each other in the literary works need to be examined both in the periods they were written and when they were received later on. In methodological suggestions specific to the genres of the literary works, the necessity of examining the old and the new in both form and content in the readings of poetry will be emphasized. In readings of drama, on the other hand, it will be underlined that both the text and the performance should be taken into consideration in such readings. In gerontological readings of prose works, it will be emphasized what might need to be considered in terms of character, point of view, setting, plot, and conflict analyses.

Keywords: Literary theory, gerontology, poetry, Cahit Sıtkı Tarancı, drama, William Shakespeare, prose, Hermann Hesse

I. Giriş

İnsanlar doğar, büyür ve ölür. Yaşlanmak ve yaşlılık ne kadar doğal kabul edilen olgular olsa da genelde konuşulmaz, ötelenir ve göz ardı edilir. Ne yazık ki bu göz ardı edilmiş kendini sadece gündelik hayatlarımızda değil onların bir yansıması olan edebiyatı inceleyen edebi kuramlarda da kendini göstermektedir. Oysaki senesans, yani sonuçta ölüme götüren karmaşık yaşlanma olayı tüm varlıklarda var olan bir olgudur ve kaçınılmazdır. Bu kaçınılmaz olguyu irdeleyen bilim dalına ise gerontoloji denmektedir.

Gerontoloji, yani yaşlılık bilimi, gerek ülkemizde gerekse yurtdışında öncelikli olarak tıbbın bir alt alanı olarak irdelenmiş, bireyin ve toplumun zihinsel, bedensel, sosyal ve kültürel olarak yaşlanması konusu son yıllarda sosyoloji, coğrafya, spor bilimleri ve çevre bilimleri gibi bazı sosyal bilimlerde ve fen bilimlerinde alt çalışma alanları olarak gündeme gelmiştir (Özkul & Kalaycı, 2016, s. 259-290; Artan & Irmak, 2018, s. 236-43; şahin, 2020, s. 37-42; Özgür, 2019, s. 78-109; Koçman, 2006, s. 133-140; Çapcıoğlu & Alpay, 2019, s. 1949-1966; Bektaş, 2007, s. 9-18). Gerontoloji terimi Yunanca *geron* (yaşlı adam) ile *logia* (bilimi) sözcükleri birleştirilerek ilk defa Elie Metchnikoff tarafından 1903 yılında türetilmişse de (s. 298), yaşlılığın ve yaşlanmanın bilimsel olarak incelenmesi Ortaçağ ve öncesine kadar dayanmaktadır.²Bu incelemenin beden ve zihin çalışmalarına odaklanarak başlaması ve daha sonra yapıların irdelenmesi konusunda gelişmesi ise yaşlılığın ve yaşlanmanın temelinde bir beden meselesi olmasından kaynaklanmaktadır (Woodward, 1999, s. xxii).

Gerontoloji ile insanın zihninin ve bedeninin yaşlanması, bunun birey ve toplum üzerindeki etkilerinin incelenmesi tıp, sağlık bilimleri ve sosyoloji alanında yeni bakış açıları ve çözüm önerileri sunulmuşsa da; yaşlılığın kuramsal çerçeveleri içerisinde şiir, tiyatro ve düzyazı eserleri pek de incelenmemiştir.³Bu eksikliğin bir sebebi ise ilk olarak yurtdışında oluşan edebi gerontoloji çalışmalarının yeni gelişen bir alan olması ve kuramsal alt yapısını yapısalcı Alman sosyal gerontologların çalışmalarının oluşturmasıdır. Bu eksikliği gidermeyi ve edebiyat çalışmalarına yeni bir soluk getirmeyi amaçlayan bu çalışmada Alman sosyal gerontologların ve İngiltere ile Amerika Birleşik Devletleri'nde bu alanda

² Örneğin İbnü'l Cezzar *Tıbbü'l-meşâyih ve hıfzu sıhhatihim* (9. yüzyıl) eserinde yaşlılığın getirdiği zihinsel ve bedensel hastalıklar üzerine bilgi verirken, İbni Sina'nın *El-Kanun fi't-Tıb* (1025) eserinde yaşlı bakımı ile ilgili bilgiler vermiştir (Bayat, 2016, s. 220, 224).

³ Bu konuda ülkemizde yapılan az sayıda çalışmalar için bakınız Reis, 2013; Kalpaklı, 2017; Arslan, 2020; Güçlü, 2020.

yayınlanan eserlerin üzerinde durularak bunların edebi metinleri inceleme konusunda hangi metotlar çerçevesinde kullanılabilceği örnek metin incelemeleriyle irdelenecektir.

II. Tanımlar

Yaşlılık bilimi adından da anlaşılacağı üzere yaşlı bireyler ile yaşlanan toplumların yaşlanma süreçlerinde karşılaştıkları sorun ve durumları inceleyip çözüm üretmeyi amaçlayan toplum bilimine bağlı bir bilim dalıdır. Alman sosyologların araştırmalarından sonra ivme kazanan bu çalışmalarda özellikle 20. yüzyılda giderek yaşlanan toplumların yapısalcı bir çözümlemesi amaçlanmıştır (Kohli, 1988, s. 367-368; Basting, 1995, s. 113-114; Butler, 1963, s. 65-70). 1960'lı yılların sonlarından itibaren ırkçılık, cinsiyetçilik ve türçülük temelindeki ötekileştirmelere karşı geliştirilen hareketlere koşut olarak Robert Butler tarafından “ageism,” yaş ayrımcılığı terimi ortaya atılarak, gittikçe kurumsallaşan ve işgücü temelinde şekillenen toplum yapısında yaşlıların da ötekileştirildiği belirtilmiştir (1963, s. 66-76). Bu bağlamda geliştirilen “theory of age stratification,” yani yaşın katmanlaşması kuramı ile yaş gruplarının ve bunlar arası geçişlerin sınıflandırılıp algılanması sonucu yaşlanma olgusu bir tarihsel çerçeve içerisinde değerlendirilmeye başlanmıştır. Yaşlılığın ve yaşlanmanın sınıf, ırk, toplumsal cinsiyet ve çevresel etkilerle belli zamanlarda belli toplumlarda nasıl ötekileştirildiği veya yaşlılara yaşam hakkı tanınmasına olanak sağladığı incelenmeye başlanmıştır (Kohli, 1988, s. 374). Bu çalışmalar ise gerontolojinin dar yaşlılık çalışmalarından “age studies” yani yaş çalışmalarına evrilmesine katkı sunmuş ve genel itibarıyla gerontolojik çalışmalar genişletilerek sadece yaşlıların değil, her yaş grubundaki insanın yaşadığı sosyal, ekonomik, zihinsel ve bedensel ötekileştirmeleri ve sorunları irdelenmeye başlanmıştır.

Bu çalışmaların bir parçası olarak nesiller ve nesiller arası ilişkiler incelenmiş ve bu kavramlar akademik tartışmalarda kuramsal bir temele oturtulmaya çalışılmıştır. Bu tartışmalar tam anlamıyla bir sonuca varmasa da “nesil” kavramına farklı ve zengin okumalar sağlayabilecek çeşitli anlamlar yüklenmiştir. Örneğin Karl Mannheim'e göre nesil kavramı doğum ve ölüm gibi biyolojik ritimlere bağlıken; Rudolf Heberle neslin kolektif bir anlayış ve ahlakın tezahürü olduğunu belirtmiştir (Heberle'den aktaran Abrams, 1982, s. 258). Dolayısıyla kökleri antik felsefeye dayanan Aristocu beden mi yoksa Platoncu yapının mı daha önemli olduğu sorusu neslin kavramsal anlamlandırılmasında da kilit bir nokta olmuştur.⁴Bu sorunun bir devamı niteliğinde Gunhild Hagestad ve Peter Uhlenberg ise neslin yaş grubu, kohort (belli ortak özelliklere sahip kişilerin oluşturduğu grup) ve ast ile üstün ilişkisi olarak üç boyutta değerlendirilmesinin gerektiğini belirtmişler (Hagestad ve Uhlenberg'den aktaran Phillipson, 2013, s. 111) ve böylece bedene bağlı kohort ile yapısal olarak hiyerarşik ilişkilerin bağdaştırılması gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Beden ve yapı ikilemini benzer biçimde uzlaştırmaya çalışan David Kertzer bütün bu tanımlama ve gruplamaları “intergenerational,” yani nesiller arası kavramı ile birleştirmeye çalışmıştır. Ona göre nesiller dörde ayrılarak, akrabalık zürriyeti nesli, kohort nesli, yaşam evresi nesli ve tarihsel nesil olarak kendini göstermekte (Kertzer, 1983, s. 126) ve ancak bunların kesişme noktalarına göre sağlıklı bir nesil, yaş ve yaşlanma tanımı yapılabilmektedir.

Ancak adlandırmaların ötesinde burada önemli olan sadece nesillerin kendi başlarına incelenip anlaşılması değil nesiller arası ilişkilerden doğan sorun ve çözümlerin toplumsal ilişkileri siyasi ve kültürel açıdan nasıl etkilediğinin ortaya konmasıdır. Bu etkileşim kendini genel olarak kuşak çatışması olarak gösterse de ve genel olarak gerontolojik çalışmalar buna yoğunlaşsa da (Schwarz, 2013, s. 131) toplum

⁴ Aristo maddeci bir yaklaşımla beden dahil birçok kavramla daha çok gözle görünenlere odaklanırken, Platon görünmeyen üst yapılar/akıllar/ideallerin önemini vurgulamaktadır (Ross, 1976, 11-17; Everson, 1997, 1-55).

bilincinin olumlu ve olumsuz yönlerinin yinelenerek aktarımı ile yenilenerek dönüşümü konularının incelenmesi toplumun tarihi ve mevcut yapılarını anlama açısından yol gösterici olmaktadır.

III. Aile içi ve toplumsal nesiller arası ilişkiler

Aile içi ve aile dışı nesiller arası ilişkiler bu çalışmaların küçük ve büyük ölçekleridir. Belli bir zaman ve mekân bağlamı içerisinde sınıf, ırk, cinsiyet, inanış ve dil farklılıklarına dayalı olabilecek olan (Kohli & Szydlık, 2000, s. 7, 11, 13; Tremmel, 2009, s. 22; Mannheim, 2018, s. 313; Spitzer, 1973, s. 1263; Riley, 1987, s. 1-14) aile içi ve toplumsal nesiller kendi aralarında şu şekilde ayrılmaktadır. Aile içi nesiller, zürriyet nesilleridir ve birbirini takip eden aile bireylerinin kan bağı ile soyların oluşmasıyla meydana gelir (Tremmel, 2009, s. 19; Veith, 2006, s. 24-38). Dede/Nine, Oğul/Kız ve Torun üçlemesinin yinelenmesi ve genişletilmesiyle tanımlanan aile içi nesiller, Arapça kökenli nesil kelimesinin sözlük anlamına uygun olarak üreyen bireylerin birbirine kan yolu ile bağıllığı ile beraber bir dayanışma kültürünün içine doğmalarını tanımlar. Bu dayanışma ise kendini “functional solidarity,” yani işlevsel dayanışma, “affective solidarity,” yani duygusal dayanışma ve “associative solidarity,” yani ilişkisel dayanışma olarak göstermektedir. İşlevsel dayanışma maddi, nakdi ve aynı değerler ile zaman ve mekânın takası, kullanımı ve paylaşımına işaret ederken; duygusal dayanışma bireylerin duygusal olarak birbirine yakınlığını değerlendirir; ilişkisel dayanışma ise beraber yapılan etkinliklerin sıklığı ve biçimleri hakkında fikir verir (Kohli & Szydlık, 2000, s. 11).

Modern öncesi geleneksel aile yapılarında bu dayanışma, kendini evin reisi konumundaki orta yaşlı ve eli iş tutan baba figürünün en tepede olduğu dikey bir yapı içerisinde aile içinde gerçekleşen statü ve mülk devirleri ile bu devirlerin karşılığında yaşanan ebeveynlerin çocuklarca bakılması biçiminde göstermiştir (Kohli, 1999, s. 82). Hane kavramı ve bu kavram içerisinde oluşan hane geliri, çalışma ve aile hayatını birbirine bağlarken, gelirin artması veya azalması hane içerisinde bulunan aile bireyleri ile çalışanların varlığına dayanmıştır (Kohli & Meyer, 1986, s. 147; Kohli, Rosenow & Wolf, 1983, s. 24). Hane içerisinde oluşturulan gelir ise bir sonraki nesle aktarılan işlevsel dayanışmanın temelini oluşturmuştur (Tremmel, 2009, s. 67; Kohli & Szydlık, 2000, s. 11). Günümüz toplumlarından farklı olarak ise çalışma ahlaki bir zorunluktan ziyade insanı toplum nazarında düşüren bir meşgale olarak adlandırılmış; avam ve aristokratları birbirinden ayıran seçkinlik kavramı, çalışmak zorunda kalmayıp, bu işlerin toplumun alt tabakasında yapılması ile anlamlandırılmıştır (Kohli, 1988, s. 383; Montrose, 1983, s. 432; Veblen, 1915, s. 1-21). Hangi sınıfta olursa olsun, ailede orta yaşlı aile reisinin yaşlanmayla beraber otoritesinin ve nüfuzunun azalmasını kabullenememesiyle ortaya çıkabilen çatışmalar gösteriyor ki bu dayanışmanın idaresi aile reisinin yaşı ve bedensel sağlığı ile doğru orantılıdır (Ögütçü, 2019, s. 72-73).

17. yüzyıldan başlayarak feodal toplum yapılarının piyasa ekonomisinin gelişmesi nedeniyle gevşemesi, sınıf hareketliliğinin artması, geniş ailelerin aynı hanede bir arada yaşama kültürlerinin 20. yüzyıldan itibaren azalması, ekonomik ve toplumsal gelişmeler sonrası çekirdek ailelerin çoğalması gibi nedenlerle alışlagelen aile kavramlarının ya yeniden tanımlanması ya da yersizleşmesi söz konusudur.

Bireyselleşmenin etkisiyle (Kohli, 1999, s. 83), aile ve iş birbirinden ayrılmaya başlamış, iş gücü aile içinden ziyade piyasa ekonomisinden temin edilmeye başlanmıştır (Kohli & Meyer, 1986, s. 147). Bu ise iş gücünü oluşturma temelinde çocukluk, gençlik ve yaşlılığın belli standart gelişimler içerisinde düzenlenmesini gerektirmiş, üretim ve büyümenin düzenliliği için çalışan iş gücünün eğitimi, kullanımı ve emekli olduktan sonra bakımına odaklanılmıştır (Kohli & Meyer, 1986, s. 147). Toplumda yer edinme ve bunun nimetlerinden faydalanmak için toplumsal yapılara dahil olmaya çabalayan aile bireyleri,

yaşlanma ve yaşlıların bakımı konusunda da kurumsallaşan yapı dahilinde hareket etmeye başlamış ve emekli maaşı ile sosyal haklarını kullanan yaşlılar ya kendi bakımlarını üstlenmiş ya da daha çok yaşlı bakım evlerinde bakılmaya başlanmıştır (Kohli & Meyer, 1986, s. 147-148).

İş gücü dışında kalan yaşlıların değerlendirilmesinde ise sosyal haklarda farklılıklardan oluşabilecek toplumsal eşitsizlik, serbest zamanı değerlendirmek için kültür yapıları ve yaşlıların kendi yaşanmışlıklarına değer verilmesi ile bilgi birikimlerinin aktarımı için sosyalleşme konuları önem kazanmıştır (Kohli, 1988, s. 367). Daha genç ve hala iş gücü konumunda olan aile bireylerinin yaşlanmış aile fertleri ile ilgilenmek için yeterli zamanlarının olmaması ile iş gücü dışında kalan yaşlanmış bireylerin “boş” zamanlarının fazlalığından oluşan zıtlık, yaşlıların anlamlı döngülerden uzak kalmasına neden olmakta ve kaliteli bir emeklilik hayatı sürmesini engellemektedir. Dolayısıyla yaşlanan aile bireyleri ile anlamlı zamanların geçirilmesi, 20. yüzyıl itibarıyla genel olarak bireyselliğin artması ve iş gücünün aile dışında kurumsallaşması nedeniyle bakım konusunda soyutlanmış olan yaşlı ve genç aile bireylerinin ilişkileri açısından önem arz etmektedir (Basting, 1995, s. 113-114). Bu bağlamda 20. yüzyıl ile beraber farklılaşmış olan aile içi nesiller arası ilişkiler, toplumsal yapıların etkisi altına girmiş ve kan bağı ile birbirine bağlanan bireylerin anlamlı etkileşimi daha da önemli hale gelmiştir.

Aile dışı, toplumsal, nesiller ise siyasi, kültürel ve ekonomik temellere dayalı olarak belli bir grup insanın belli bir zaman diliminde doğup belli tarihsel olayları benzer yaş aşamasında deneyimlemeleri ile oluşmaktadır. Romantikler veya Garip Akımı gibi edebi akımlar nesilleri sınıflandırmakta kullanılabilirdiği gibi 68 kuşağı, 90’lar çocuğu, Teletabi nesli, Y kuşağı, Z kuşağı gibi tarihsel olgular, belli bir zaman, belli bir mekân, belli olaylar da bireylerin topluca isimlendirilmelerinde kullanılabilmekte ve bireysel farklılıklar göz ardı edilerek bir genelleme yapılabilmektedir.

Teknik yeniliklerin, cinsiyet, meslek, eğitim ve gelir düzeyini aşan ortaklıklar yarattığı ve bu bağlamda bu yeniliklerin temposunun kültürel ve sosyal değişimlerin temposunu etkilediği düşünülmektedir (Kohli & Szydlık, 2000, s. 7-9). Böylesi bir nesli, günlük yaşamdaki teknolojik kazanımlar neticesinde belirli bir zamanda zamana bağlı yaşam olaylarını deneyimleyen ve sınıf, cinsiyet, dini yönelim ve meslekteki farklılıklarla işaretlenmiş heterojen bir toplum olarak görebiliriz (Kohli & Szydlık, 2000, s. 8-9; Tremmel, 2009, 165-166). Burada önemli olan konu, bireyin kendini toplumsal bir nesil ile özdeşleştirmesidir (Kohli & Szydlık, 2000, s. 8). Belli dönemlerde birbirlerine tepki olarak oluşan siyasi görüş, alt kültür veya moda akımlarının gruplaşmalara yol açması gibi, bu gruplaşmalar dışında, apolitik veya anakronistik⁵ nesillerin oluşması da mümkündür. Buna göre toplumsal bir nesil kastedildiğinde zaman ve mekân bağlamında tek bir oluşumdan ziyade bireylerin çevresel faktörlerle beraber bireysel tercihlerinden şekillenen oluşumlardan bahsetmemiz daha yerinde olacaktır. Yoksa, aynı zaman diliminde doğan veya belli bir çevrede doğup yaşayan bireylerin aynı toplumsal nesile mutlaka aidiyet hissi duyması gerekmemektedir.

Aile içi ve aile dışı nesil kavramlarının birleştikleri önemli konulardan biri nesiller arası aktarımlardır. Gerek aile içi gerek toplumsal nesillerin sonraki kuşaklara aktarımı ve (yeniden) adlandırılması, sadece geçmişin değil bugünün de anlamlandırılması açısından önem arz etmektedir. Tremmel ve Rosenthal’in vurguladıkları gibi nesiller arası aktarım pedagojik bir olgu olmakla beraber sosyolojik bir vakadır (Tremmel, 2009, 66-69; Rosenthal, 2000, s. 165-166). Örneğin sözlü ve elimize ulaşan yazılı nasihatname gelenekleri bunların nesiller arası aktarım yoluyla toplumu şekillendiren “eğitim ara[çları]” olarak kullanıldıklarını bizlere göstermektedir (Bayılmış Öğütçü, 2017, s. 36-37).

⁵ Örneğin 2000’li yıllarda doğan bir kişinin kendini 1970’lerin yaşayış kültürü ile özdeşleştirerek bu dönemin müziğini dinleyip, kıyafetlerini giyip ideolojilerini benimsemesi anakronistik bir nesil aidiyeti örneği olarak verilebilir.

Ksenofon'un *Cyrus'un Eğitimi*, Seneka'nın *De Clementia*, Cicero'nun *De Officiis*, Salisbury'nin *Policraticus*, Erasmus'un *Institutio principis Christiani*, Castiglione'nin *Cortegiano*, Machiavelli'nin *Il Principe*'si, Nizamülmülk'ün *Siyasetname*'sinden, Gazali'nin *Nasihah al-mülk*'ü, Yusuf Hashacip'in *Kutadgu Bilig*'ine ve daha sayamayacağımız birçok nasihatnameyi doğru bilinenlerin aktarımı konusunda hassasiyetin önemine vurgu yapan eserler olarak sayabiliriz. Bu eserlerin her kültürdeki çokluğu ve tarih çizelgesindeki sıklığı, her nesil için nesiller arası aktarımın ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Nesiller arası aktarımın ise çeşitli biçimleri vardır. Tremmel'e göre bu biçimler hem aktarılanın özü hem de aktarılış şekline göre farklılıklar göstermektedir. "Doğal sermaye" bir nesilden diğer nesle aktarılan doğayı; "gerçek sermaye" mal ve ürünleri; "sosyal sermaye" toplumsal bağların niteliği ve niceliğini; "insan sermayesi" yeti ve bilgiler ile kişiye bağlı olan sağlığı; "kültürel sermaye" içerisinde siyasi, ekonomik ve hukuki yapıları iğereren toplumsal kurumları; "bilgi sermayesi" ise kişiye bağlı kalmayan bilgi ve becerinin aktarımını ifade eden terimler olarak karşımıza çıkmaktadır (Tremmel, 2009, 67).

Nesiller arası aktarım, eski neslin sözlü, yazılı ve maddi yaşam öyküsünün yeni nesile hikâyeleştirilerek çizgisel biçimde aktarımıdır Kohli, 1988, s. 367; Bertaux & Kohli, 1984, s. 215; Plummer, 1983, s. 175-176). Burada ister sahip olunan nesnelerin isterse anıların aktarımı olsun, eski neslin bir tür hatırlama eylemi halini alan nesiller arası aktarım, bir önceki neslin deneyimlerinin doğruluğunu kanıtlayan sosyalleşme eylemine dönüşmektedir (Kohli, 1988, s. 386). Buna göre yaşlı insanların varoluşlarını kanıtlama ve tarihsel deneyimlerini kayıt altına almayı güden bu aktarımlar sadece içsel bir zihinsel süreçle değil, aynı zamanda bunları hatırlatan nesnelere gerçekte, bunlardan birinin zamana yenik düşmesi, eski nesillerin gerçekliklerini de yok olma tehlikesine sokmaktadır (Myerhoff, 1992, s. 224-225; Kohli, 1988, s. 387). Bundan dolayı nesiller arası aktarım, bireyin bedensel ölümlerle sonlanır gibi görünen varoluşunu devam ettirmeyi güden içgüdüsel bir tepkisi olarak görülmelidir.

Genel itibariyle nesiller arası aktarımdaki kopuklukta genç neslin suçlandığı görülmektedir (Daatland, 2009, s. 124). Bunun genç neslin ileride yaşlı nesil halini almasından kaynaklanan kısır döngünün bir yansıması olarak daha önce çatıştıkları neslin davranış biçimlerini bilinçli veya bilinçsiz olarak tekrar edip kendilerinden sonraki nesillerle aynı biçimde çatışmalarına yol açtığı belirtilmektedir (Tremmel, 2009, s. 20-33). Bunu aşmak için karşılıklılık ve güvenin toplumsal ilişkilerde küçük ölçekte aile içi nesiller arası aktarımlarda bilgi sermayesinin bir sonraki nesle aktarımıyla gerçekteleğini vurgulayan araştırmacılar, bu karşılıklılığın bir tür birbirini önemseme ve birbirine inanmayı gerektiren sorumluluk getirdiğine dikkat çekmektedirler (Putnam & Goss, 2001, s. 21; Schechler, 2002, s. 69; Tremmel, 2009, s. 67, 88; Kohli & Szydlik, 2000, s. 11).⁶

Bu bağlamda, eski ve yeninin farklılığı ile bu ikisi arasındaki devamlılığın vurgulandığını belirten incelemeler (Thane, 2000, s. 2), aslında gerontolojik çalışmaların bir bakıma tarih araştırmalarını da içine aldığını ve bu çalışmalar ile tarih yazımında yaşanan sorunların benzerlerinin yaşandığını göstermektedir. Hamaset ile nesnellik arasında giden bir anlayış duygusal yaklaşımlar sonucu oluşmakta, önceki nesillerin yaptıklarının sečilerek kahramanlıklara ve utanılacak hadiselere

⁶ Ancak, her ne kadar aile içi nesiller, birbirlerine maddi ve araçsal olarak yardım etseler de, dünya görüşündeki farklılıklar ve algılanan sosyal eşitizlik nedeniyle nesil dayanışması için bir zorunluluk hissedilmesiyle (Kohli & Szydlik, 2000, s. 11; Kohli, 1999, s. 82; Kohli, 1988, 374), bu yükümlülüğün ortadan kalktığı durumlar mevcuttur. Örneğin, kişilerin bir önceki nesil bireylerinden farklı siyasi görüş veya iş ile gündelik hayat tercihi sahibi olmaları, nesiller arası devamlılıkta çatışmalara yol açarak yeni bir çizgi doğrultusunda bir aktarımın oluşmasını sağlayan kırılmalara sebep vermektedir.

indirgenmesi şimdiki neslin kimliğinin bir parçası olarak birinci veya ikinci elden edindiği hatıralarla geçmiş ile özdeşleşmesine veya bu geçmişi reddetmesine yol açmaktadır.

Toplumsal tarih gibi aile tarihi de aidiyet veya yabancılaşma duygusunu yaratabilecek önemli bir unsurdur. Buna göre toplumsal (tarihsel) ve ailevi nesiller arasındaki önemli bağlantılar, bir bireyin aile üyesi olarak belli bir toplumsal nesilde öz kimliğini oluşturmasında ne gibi katkıda bulunduğuna göre değişmektedir (Kohli & Szydlik, 2000, s. 15). Genetik aktarım ve soyaçekim dışında da bireyin toplumdaki yerinin konumu aile tarihinin toplumsal algısıyla doğru orantılıdır. Bundan dolayı, olumsuz kalıtlar ile doğumla kazanılan hakları oluşturabilecek olumlu ailevi miraslar, yaşam olaylarının nesiller arası aktarılmasını ve aile geçmişinin ve soyunun mevcut nesli tanımlamasını sağlayan önemli unsurlardır. Geçmiş, bugünü ve geleceği irdeleyen gerontolojik çalışmalar bu nedenle bireyin zaman-mekân bağlamında toplumdaki yerini ortaya koyan önemli bir çalışma alanıdır. Bundan dolayı geçmiş ve günümüz edebi eserlerini anlamlandırma açısından edebi gerontoloji toplumların yansımaları olan ve onları şekillendiren edebi eserlerdeki nesil kavramı ile nesiller arası ilişkileri ortaya koyup yeni okumalar yapılmasına olanak sağlayacaktır. Bunun için ise genel bir çalışma metodu ile şiir, tiyatro ve düzyazı eserlerinin özelinde birtakım metotlar önerilecektir.

IV. Genel edebi gerontoloji metotları

Öncelikle genel metotlardan başlayacak olursak, gerontolojik çalışmalar genel itibarıyla yaş gruplarını ve yaşlanmayı irdelediği için, incelenecek eserdeki yaş grupları ve bu grupların birbiriyle ilişkileri tanımlanmalı, eserlerin yazıldığı ve sonrasında alınıldığı dönemlere göre bu tanımlamalar incelenmelidir. Eserde bahsi geçen yaşlı karakterlerin doğmuş ve büyümüş oldukları doğrular, eserdeki genç karakterlerin doğruları ve olguları ile ne oranda benzediğine bakılmalıdır. Toplumsal değişimlerin varlığında ise her yaş grubundaki karakterler bu değişimlere göre konumlandırılmalıdır. Farklı yaş grubundaki karakterlerin birbirleriyle ne oranda ve biçimde dayanışma içinde oldukları ve nesiller arası bir aktarımın olup olmadığı konusu dışında eserde irdelenen nesillerin aile içi ve/veya toplumsal nesiller olup olmadığı ve bireyin içinde olduğu bu nesil grubuyla nasıl bir ilişki içerisinde olduğuna bakılmalıdır. Eser bu konularda yeterli veri verse de vermese de bu uygulamalarla beraber eserin yazıldığı ve eserin alındığı dönemler benzer biçimde irdelenmeli ve metin dışı yapılar da ortaya konmalıdır. Böylelikle, birbiriyle bağlantılı olan yazar, metin ve okuyucu ilişkileri zaman ve mekân kesişimleriyle ortaya konularak derinlemesine bir gerontolojik okuma yapılabilecektir.

Yapıların bulunmasından sonra ise eserin türüne göre belli metotlar kullanılarak gerontolojik bir okuma yapılabilir. Burada verilecek şiir, tiyatro ve düzyazı örnekleri özellikle yaşlı veya yaşlanmakta olan karakterlerin ön planda olduğu birer eseri kısaca içerecektir. Bunun yapılmasındaki amaç ise gerontolojik bir okumanın örneklendirmesini betimleyici bir çerçeve doğrultusunda daha anlaşılır hale getirmektir; yoksa şimdiye kadar değinilen bütün kuramsal altyapı her türlü edebi eserde çocuklardan ergenlere, gençlerden orta yaşlılara ve sonrasına kadar her yaş grubuna ve her toplumsal cinsiyete mensup karakter veya kişiyi incelemek için kullanılabilir.⁷Yapılacak olan çalışmaların ise buradaki örneklerden daha uzun ve derinlemesine olacağı açıktır.

⁷ Uygulama önerilerinde kullanılan -meli ve -malı dili bir zorunluluktan ziyade yönlendirme amacı ile kullanılan çerçevesel kalıplardır. Bununla beraber incelenecek ilgili esere göre burada önerilen yöntemsel çerçevenin sadece bir kısmını uygulayarak veya başka kuramlardan faydalanılarak ilave yöntemlerle beraber bir inceleme yapılması, gerontolojik bir okumayı daha da zengin hale getirebilecektir.

V. Gerontoloji ve Şiir: Tarancı örneklendirmesi

Şiir ile başlayacak olursak, genel olarak gerontolojik bir şiir okumasında şiirin içerisinde kalıp ve kafiyenin olduğu biçim ile içerisinde kullanılan dil, konu, bakış açısı gibi unsurları barındıran içerik konularında eski ve yeninin ele alınışının incelenmesi gerekmektedir. Burada ana inceleme başlıkları şunlardır: eskinin neleri alınmakta, neleri alınmamakta, eskiden nasıl ayrılmakta, şiirin oluşumu çizgisel bir devamlılık mı yoksa tepkisel bir iz düşüm mü; yeni bir gelenek mi oluşturulmak istenmekte yoksa var olan bir gelenek yinelenerek dönüştürülmekte midir; içerik olarak dil ve konu çağına uygun mu yoksa eskiye dair bir özlem mi mevcut ve kelime seçimi bunu nasıl yansıtmakta; şiir zamansal bir sırada mı yazılmıştır veya geçmiş zamanla şimdiki zaman arasında bir gelgit mevcut mudur, mevcutsa bu hangi sözcüklerle vurgulanmıştır. Bu bağlamda hem biçim hem içerik olarak ait olduğu neslin ve nesiller arası ilişkilerin ne denli yansıtıldığı, bir çatışmadan, devamlılıktan veya dönüşümden mi bahsedildiği konuları gerontolojik bir şiir okumasının temelini oluşturmaktadır.

Cahit Sıtkı Tarancı'nın (1910-1956) "Otuz Beş Yaş" Şiiri (1946) orta yaş bunalımı, gençlik, yaşlanma ve ölüm üzerine durulan Türk şiirinin önemli başyapıtlarındandır. Bu anlamda da gerontolojik bir okuma için çok uygundur. Otuz beş yaşına giren ve yaşlanmanın bedeni üzerindeki etkileri ve bu etkilerin kendisinde ne gibi düşünceler yarattığını birincil tekil şahısta düşünen şiirin kişisi üzerine odaklanmaktadır. Her birinde on birli hece ölçüsü kullanılan yedi beşlikten oluşan şiirde çapraz uyak örgüsü kullanılmıştır. Eski şiir kalıplarından da uzak olan ve yeni Garip akımını da yansıtmayan bu şiir, şiirin eski, yeni, Doğu ve Batı kalıplarını harmanladığı özgün bir çalışmadır. Dönemin kendi dilini olabildiğince dil devrimini yansıtmak için kullandığı kelimelerde ise tam tersi "cevher" ve "heyecan" (Tarancı, 2007, s. 3, 13)⁸ gibi kelimeler kullanarak dil açısından da eski ve yeni arasında bir zıtlık yaratmaktadır. Tabi bunu yaparken Batı usulü kafiye ve kalıplara uygunluğu da düşünen Tarancı, 35 dizede 35 yaşını ve bunun kendisinde yarattığı duygu ve düşünceleri anlatır. Bir bakıma şimdiye kadar yaşadığı 35 yıl ile bundan sonra yaşayabilme ihtimali olduğunu düşündüğü 35 yıl ve yaşlanmanın sonucunda ölümü bir şiire sığdırır. Genç yaşta aramızdan ayrılan Tarancı'nın umduğu diğer 35 yılın sadece 10'unu yaşayabilmiş olması ise şiirde bahsedilen gelecekle ilgili belirsizliğin ne kadar da yerinde bir tespit olduğunu acı bir biçimde göstermektedir.

Ömrünün yarısına geldiği, geçmişte kaldığı ve gençliğini artık kaybettiği düşünceleri doğrultusunda okuma yapan kişi, geçmişini olumlu kelimelerle tarif ederken, yaşlılığı olumsuz kelimelerle anlatmaktadır. Geçmişte kalan gençliğinin değerli ve hareketli bir zaman dilimi olduğunu "cevher," "şevk," "heyecan," "güler yüzlü adam," "kaygısız" gibi kelimelerle betimlerken (Tarancı, 2007, s. 3, 13-5), yaşlanmakta olan bu gününün durağanlığını ve aşındırıcı etkisini ise "kar," "çizgili yüz," "mor halkalar," "dert" (Tarancı, 2007, s. 6-8, 24) gibi kelimelerle dile getirmektedir. Burada yapılan yaşam öyküsel hatırlama eylemi değişimin kişi üzerindeki etkisini dile getirirken, bunların kişinin bedeni ve etrafındaki insan ve nesnelere ile günümüzdeki maddi karşılıklarına bakılınca geçmişte kalan eylem ve hatıraların gerçek olup olmadığı sorunsallaştırılmıştır.

Maddesel olarak geçmişin var olduğuna kanıt sayabileceğimiz resimler, eskiden beraber olunan "aşk[lar]" ve "dostla[r]"ın şiirin kişisinde karşılık bulamaması ve şu an beraber olamamalarından kaynaklı farklı anlamlar yüklenmesi (Tarancı, 2007, s. 11-20), geçmişten miras kalan aktarımların anlamlılığını sorgulamaktadır. Duygusal ve ilişkisel dayanışma yoksunluğunun bireysel yaşlanma sürecindeki etkisini betimleyen şiirin bu kısmı aslında bireyin toplum içerisindeki yerini ve anlamını da sorgulamaktadır. Resimler hala mevcuttur, eski dostlar hala yaşamaktadır, ancak resimlerdeki yüz ile

⁸ Alıntılarda, şiirin satır numaralarına atıf yapılmıştır.

aynada bakılan yüzün farklılığı ile dostların eski zamanlardaki gibi şiirin kişisiyle nicelik ve nitelik olarak ilgilenmemeleri kişiyi orta yaş bunalımına sokan önemli nedenlerdendir.

Birinci tekil şahıs anlatım kişinin yalnızlaşmasını yansıtmakta (Tarancı, 2007, s. 20), yaşanan yalnızlık ise derin düşünmesine yol açmaktadır. Ölümün kaçınılmazlığını doğanın ve olguların da yaşlanmasını veya hiddetini anlamasıyla bir farkındalık kazanan kişi, yaşlanmayı bir “dert” (Tarancı, 2007, s. 21-27, 31) ile özdeşleştirmektedir. Ölümü ardında “tarumar” bir varoluş bırakan bir yok oluş olarak gören kişi (Tarancı, 2007, s. 28-30), yazdığı şiir ile bir bakıma varoluşunu kayıt altına almaya çabalamaktadır. Ölümün kendisine ne zaman geleceğini bilmeyen ama geldiğinde insan varoluş debdebesinin ne kadar boş bir “saltana[t]” olduğunu vurgulayarak sözlerine son veren kişi (Tarancı, 2007, s. 31-5), ne bahsi geçmeyen kendi ailesi ne de aile dışı bir nesil ile bir sonraki nesle aktarım konusunda bir kaygısının olmadığını göstermektedir. Kişi kendi neslinde bir dayanışma görmemektedir ve bu kendini gerçekleştirmiş olma hissini engellemektedir. Aile içi nesilden bahsedilmeyen şiirde, önceki, şimdiki ve sonraki nesil aile bireylerinin sağlayabileceği dayanışmanın getireceği olası iç huzur bulunmamaktadır. Bireysel zevklerle gelen, sorumluluk hissi alınmadan sürdürülen hayatın insanı yalnızlığa ittiğini, toplumsal nesilleri teşkil eden dostlarının dayanışmasının ise zaman ve mekâna bağlı olduğunun farkına varan kişi, yaş alırken sosyalleşmemenin ve kendini gerçekleştirememenin acısını yaşamaktadır.

Kendisine odaklanan kişi, bu odaklanışla derin düşüncelere dalıp bir farkındalık yaşarken, yaşantısının anlamsızlığı üzerinde durup, ruhsal çöküntüsünü şiirine yansıtarak, içindekileri dışa vurmaktadır. Bu dışavurum ise daha sonraki nesillerce okunan önemli bir şiir haline gelirken, kendi döneminden sonraki Türk okuyucularına benzer ve her okumada kendisine özel okumalar yapmasını sağlayarak dolaylı yoldan nesiller arası bir aktarıma yol açmaktadır. Dante'nin *İlahi Komedya*'sında geçen “Hayat yolumuzun yarısında, kendimi karanlık bir ormanda buldum” (2008, s. 5) sözünden ilham alarak başlayan şiirin, bir bakıma Bâkî'nin “Kadrini seng-i musallâda bilip ey Bâkî / Durup el bağlayalar karşına yâran saf saf” beytine gönderme yaparak bitmesi (Aksu, 2006, s. 223), Tarancı'nın kendinden önce gelen Batı ve Doğu edebiyatlarını özümseyip uyarlayarak yeni nesillere aktarmasını sağlamıştır. Karanlık orman ve musalla taşı göndermeleri nasıl devam edeceği belirsiz ama aslında nasıl sonlanacağı bilinen yaşlanmanın karamsar bir bakış açısını yansıtmaktadır. Bu bağlamda Tarancı, orta yaş grubunu, yaşlanmayı ve bunlardan duyulan insani kaygıları dile getirerek insanın varoluşunun açmazlarının bir iz düşümünü vermiştir.

VI. Gerontoloji ve tiyatro: Shakespeare örneklendirmesi

Tiyatro ile devam edecek olursak, genel olarak bir tiyatro oyununun gerontolojik okumasında tiyatro eserinin hem metne hem de gösteriye dayalı unsurları göz önünde bulundurulmalıdır. Birbirinden çok ayrılmayan bu iki unsur değerlendirildiğinde, oyun içindeki mekân ve zamanın oynandığı döneme göre çağdaş ve yeni mi yoksa geçmişe dair ve eski mi olduğu konusu irdelenmelidir. Mekânın hem tiyatro binası olarak hem oyun kurgusu olarak içeride mi yoksa dışarıda mı olduğu, irdelenen yaş grupları ve onların diğer yaş gruplarıyla ilgili etkileşimlerinde ne gibi bir rol oynadığına bakılmalıdır. Oyundaki karakterlerin yaş grupları tanımlanmalı ve birbirleriyle etkileşimlerinin dayanışma mı yoksa oyundaki çatışmanın sebeplerinden birini mi teşkil ettiği bulunmalıdır. Karakterlerin kendileriyle veya başkalarının dönüşümleri ile ne denli çatıştıkları konusunda aile içi ve toplumsal nesillerin ne gibi etkilerinin olduğu incelenmelidir. Karakterlerin hatırladıkları veya buldukları zamanlarla nesil algılayışları konusu toplumsal cinsiyet, milliyet, sınıf çatışmaları ile doğa sorunları gibi nesillerin yapılarını ve alımlamalarını etkileyen unsurlar doğrultusunda irdelenmelidir.

Oyunun geleneksel halleriyle biçimsel olarak iyi başlayıp kötü biten trajedi, kötü başlayıp iyi biten komedi ve bu iki türün özelliklerini içeren trajikomedi olmasının dil, kurgu ve karakter oluşumunda aile içi ve toplumsal nesiller arası ilişkileri nasıl etkilediği üzerine düşünülmelidir. Epik, absürt veya post-dramatik bir tiyatro eseri inceleniyorsa, bu farklı türlerin yaş, yaşlanma ve nesiller arası ilişkiler konusunda neyi nasıl anlattıkları bulunmalı ve bu türlere özgü dil ve tiyatro araçlarına göre konumlandırılmalıdır. Bu bağlamda oyunun türü daha önceki türlerin bir devamı olarak bir nesiller arası devamlılığı mı yoksa daha önceki türlere karşı bir tepkiyi mi teşkil ettiği konusuna bakılmalıdır.

Hem kendi döneminde hem de sonraki dönemlerde sahnelenip okunduğunda, izleyicilerin veya okurların toplumsal ve aile içi nesil algılaşmalarına göre yaş, yaşlanma ve nesiller arası ilişkiler konularında ne gibi farklı okumalar yapılmaktadır konusuna bakılmalıdır. Oyunların türü ne olursa olsun, gösterimle ilgili olan ve kullanılan tiyatro mekânı, ışık, kostüm, makyaj, duruş, jest, mimik, tonlama, göstermeciyi veya benzetmeciyi oyunculuğu gibi unsurlar dikkat edilmesi gerekir. Bu unsurlar gerontolojik açıdan oyunun kendi ve sonraki dönemlerdeki gösterim ve okumalarında bize nasıl yol gösterebilir konusu önemli bir meseledir. Oyunlarda bahsi geçebilecek eskiye dair bir kurgu, hem geçmişini anlatan ve konumlandıran, hem de gününü de anlamlandırmaya yarayan unsurlar olduğu unutulmamalıdır. Yapılacak gerontolojik okumalarda yukarıdaki bütün bu unsurlar vurgulanmalıdır.

William Shakespeare'in (1564-1616) önemli trajedilerinden biri olan *Kral Lear* (1606), yaşlanma ile aile ve toplum içindeki otoritenin zıtlığı, yaşarken yapılan mal paylaşımının doğuracağı sıkıntılar, yaşlı bakımı ve bu sorumluluğun kimin tarafından üstlenilmesi gerektiği ile aile içi dayanışmanın önemli bir unsuru olan sevginin sözde değil özde olması gerekliliğini irdeleyen önemli bir oyundur. Bu anlamda bu tiyatro eseri gerontolojik bir okuma için çok uygundur. Biçim olarak bakıldığında *Kral Lear* oyununun konusu Holinshed gibi vakayinamelerden esinlenerek daha önce Queen's Men oyuncularından *King Lear* (1588-1594 civarı) olarak sahnelenmiş, ancak halk edebiyatından faydalanarak sonu mutlu biten bir hikayeye aktarılmıştır (Knowles, 2002, s. 12-18). Shakespeare ise kendisine ulaşan bu kaynakları yeniden yorumlayarak kendi dönemindeki nesillere uygun hale getirmiş, iç karışıklıkların ve buhranın yaşandığı bir dönemde ülkenin sosyo-politik korkularından biri olan ülkenin bölünmesi konusu dahilinde (Shapiro, 2015, s. 39-54) oyunu olabildiğince derinleştirerek daha karanlık bir hal içinde yeniden yazmıştır. Kumpanyanın bir zamanlar yakışıklı genç başaktörü Richard Burbage'ın ise 38 yaşına bastığı sıralarda *Lear*'i oynaması sadece karakterin değil aynı zamanda kendisinin de yaşlanma süreci konusunda derin düşünüp bunu sahnede aktarmasını ve bu bağlamda sabit olmayan tiyatro metni hakkında yazara dönütler vermesini sağladığı kuvvetli bir olasılıktır.

Oyun, otoriter bir babanın kendini emekli etmeden önce sahip olduğu mülkü paylaşmak için varislerinden kendisine duydukları sevgiyi, bir bakıma saygıyı, dile getirmelerini istemesiyle başlar (Shakespeare, 1997, 1.1.35-54).⁹Ancak, burada dönemin feodal toplumuna göre toprağın ve otoritenin bölünmesini önlemek amacıyla malın ve mülkün büyük bölümünün en büyük çocuğa normal veraset yollarıyla aktarılmasının terki, o ana kadar bastırılmış olan nesiller arası çatışmaların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. *Lear*'in "ölüme yaklaş[tığının]" farkındalığı dışında idare konusunda "[t]üm sorumlulukları ve devlet işlerinin yükünü / İhtiyar sırtı[ndan] atm[a]" isteği (Shakespeare, 1997, 1.1.38-39) dönemin anlayışına göre otoritenin sağlıklı ve en fazla orta yaşlı bireylerin elinde olması gerekliliğine

⁹ Metin içi doğrudan oyun alıntılarında 2017 basım tarihli Türkçe çevirisi kullanılmakla beraber, çeviride perde ve sahne numaraları dışında satır numaraları mevcut olmadığından 1997 basım tarihli İngilizce kaynaktaki perde, sahne ve satır numaraları dikkate alınmış ve sırasıyla belirtilmiştir.

uygunken, bunu kendi sağlığında yapmasının sakıncaları oyunun geri kalanında gün yüzüne çıkmaktadır.

Sırasıyla Goneril ve Regan kendi çıkarları uğrunda tumturaklı sözler ve abartılı bir dille sevgilerini ispat etmeye çalışırken, Cordelia'nın buna tepki olarak babasını olması gerektiği kadar sevdiğini ve bu konuda hiçbir şey söylemeyeceğini bildirmesi (Shakespeare, 1997, 1.1.55-127), veraset konularında duygusal ve işlevsel dayanışmanın zıtlığının göz boyamalarla örtülebilme ihtimalini ortaya koymaktadır. Devletin başı olarak dalkavukluktan hoşlanma hatasını aile içi ilişkilerine de yansıtan Lear, en çok sevdiği çocuğu Cordelia'nın dalkavukluk yapmamasını saygısızlık olarak yorumlar. Bu nedenle mirastan mahrum bırakılan Cordelia kendisini Lear'ın topraklarından çeyiz olarak vereceği pay olmaksızın her türlü kabul eden Fransa Kralı ile evlenmek üzere ayrılırken (Shakespeare, 1997, 1.1.282-284), yalnız başına kalan Goneril ve Regan asıl düşüncelerini dışa vururlar. Yaşlanan bireylerin toplumda güç sahibi olan neslin bireyleri tarafından önemsiz bir topluluk üyesi olarak dışlanması (Kohli, 1988, s. 375) örneklendiren bu sahne, gücün ve değer görmenin bedeninin durumu ve sağlığıyla koşut olduğunu göstermektedir. Goneril ve Regan, babalarının fevri davranışlarının onun yaşlanmasına ve Hipokrat tarafından ortaya konulan, Galen ile İbni Sina tarafından geliştirilen ve döneminde gerçek kabul edilen dört beden sıvılarının düzenine gönderme yaparak safra fazlalığından asabi olmasına verirler. Bu durumun dikkat edilerek kontrol edilmesi gerektiğine hükmeden kardeşler, otoriteyi elinde bulundurup sorumluluktan arı biçimde hükmetmek isteyen babaları konusunda bir şeyler yapmaları gerektiği konusunda uzlaşırlar (Shakespeare, 1997, 1.1.285-309; Jouanna, 2012, s. 335-360). Eski neslin feshini ve kendi nesillerinin mutlak güce sahip olması gerektiğini vurgulayan kardeşler, gücün yaş ile doğru orantılı olduğunu gözler önüne sermektedirler.

Lear'ın otoriter babadan yaşlı ve güçsüz bir adama evrilmesini (Özkan-Gürcü, 2019, s. 114)¹ ise Goneril ve Regan'ın kendisini barındırmama konusunda anlaşmaları (Shakespeare, 1997, 1.4.180-344; 2.2.316-475) ve kendisini sokakta bulmasıyla görmekteyiz. Lear'ın bir kral gibi davranarak 100 kişilik maiyetinin de bakımının yapılmasını istemesi, kral olmanın getirdiği ayrıcalıklara sahip olmak istediği halde kral olmanın gerektirdiği sorumlulukları almak istememesinin uyuşmazlığından kaynaklanan sorunlara yol açmaktadır. Regan'ın da dile getirdiği gibi, Lear yaşlıdır, ve başkaları tarafından yönetilmek durumundadır; çocukları bu durumda sadece yaşlı bir adam olarak bakımını üstlenmeyi istemektedirler (Shakespeare, 1997, 2.2.335-345). Aile içi ve toplumsal rollerini birbirine karıştırıp sorumluluktan arı bir anlayışla el üstünde tutulmak isteyen Lear'ın, tam anlamıyla sağlıklı bir sosyal hayatta kendini gerçekleştireceği bir yaşlanmaya hazırlanmadığını, daha çok eski yaşantısına devam etmek istediğini görmekteyiz.

Yaşlıların ötekileştirilmesi ve yalnızlaştırılmasının beden ve akıl sağlıklarına etkisini ise, Lear'ın hayal ettiği ve gerçekte yaşadığı emeklilik sürecinin sonunda kendini dışarıda bir fundalıkta süregelen bir fırtınanın ortasında bulmasında görmekteyiz (Shakespeare, 1997, 3.2.1-78). Sarayın şatafatı, maiyetinin debdebesinden sıyrıldığı anlarda akıl hastası kılığına bürünmüş Edgar'ı görünce insanın çaresizliğini gözlemleyen Lear'e göre insan "iki ayaklı hayvandan başka bir şey değil"dir (Shakespeare, 1997, 3.4.113-115). Shakespeare'in *Size Nasıl Geliyorsa* (1599) oyununda insanın yedi çağında bahsettiği gibi (Shakespeare, 2004, 2.7.139-166), Lear bu çağların en sonundadır ve kraliyetin getirdiği göz

¹ Burada asıl olay örgüsünün bir benzerini Gloucester ve iki oğlu ile yaşantılarında benzer bir şekilde görülmektedir. Benzer biçimde gerontolojik bir okuması yapılabilecek bu nesiller arası ilişkiler zaman ve mekân kısıtlamasından dolayı bu çalışmanın dışında tutulmuştur.

boyamalarından sıyrılınca aslında hayatının ne kadar da tatsız ve tuzsuz olduğunu, bedensel ve zihinsel yorgunlukla ölümü beklediğinin farkına varır.¹¹

Bu Lear'a geç de olsa debdebenin hiçliği konusunda farkındalık kazandırsa da onun akıl ve beden sağlığını neredeyse kaybetmesine yol açmaktadır. Oyunun ilerleyen kısımlarında Cordelia'nın Lear'ın bakımını üstlenmesi ve sağlığı konusunda bir doktora başvurulması (Shakespeare, 1997, 4.7.1-84) dönemin nesiller arası ilişkileri bakımından ebeveyn-çocuk ilişkisinde beklenen bir davranış olarak görülmektedir. Daha önceden yaptığı gibi kendisine bir kral gibi davranılmasını isteme düşüncesinden vazgeçen Lear, Cordelia'dan da kendisini sadece yaşlı bir adam olarak affetmesini ve geçmişe sünger çekmesini isteyerek (Shakespeare, 1997, 4.7.82-84), sağlıklı bir yaşlılık geçirmek istediğini göstermektedir. Cordelia kendisini dinleyerek babası namına taht davası gütmese belki ikisinin de hayatta kalıp mutlu bir yaşlanma sürecini beraber geçirecekleri açıktır. Oyunun sonunda esir düşen baba-kızın hayatları hazin bir biçimde noktalanır. Lear'a kötülük yapan evlatları birbirlerine Edmund adlı bir diğer kötü karakteri elde etmek için kötülük yapayım derken kendi elleri ve hataları sonucu ölürlerken; Edmun'un bir oyunu sonucu Cordelia'nın gözleri önünde asılmasını gören Lear, kalp krizi geçirerek vefat eder (Shakespeare, 1997, 5.3.225-240; 5.3.304-310). Bu son ise sağlıklı yaşlanmanın ve nesiller arası aktarımının sağlıklı biçimde gerçekleşmesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

VII. Gerontoloji ve düzyazı: Hesse örneklendirmesi

İnceleyeceğimiz son tür olan düzyazıya gelecek olursak, genel bir gerontolojik düzyazı okumasında karakter, bakış açısı, yer ve zaman, olay örgüsü ve çatışma ekseninde şunlara dikkat etmek gerekir. Karakterin hangi yaş grubunda olduğu, basmakalıp bir tipleme mi yoksa psikolojik derinliğe sahip bir karakter olup olmadığına bakılmalıdır. Hikayenin bir gelişim üzerine mi kurgulandığı yoksa belli bir zaman mekândan bir kesiti mi irdelediğine bakılması gerekmektedir. Bakış açısı incelendiğinde ise karakterin kendisini nasıl gördüğü mü, yoksa başkalarının onu nasıl gördüğüne mi odaklandığına bakılmalıdır. Bu, özellikle, yaş almanın ve karakterin bulunduğu aile içi ve toplumsal nesillerde kendini nasıl konumladığı ve başkalarının onu nasıl konumladığını açıklamak için önem arz etmektedir. Burada karakter kendi hikayesini kendisi mi anlatarak yaşantılarını aktarabiliyor, yoksa yaşayıp onu anlatmak başkasına mı kalıyor irdelenmelidir. Nelerin aktarılıp, nelerin aktarılmadığı hangi etmenlerce etkilenmektedir konusuna bakılmalıdır; çünkü bu karakterin yaşam öyküsünün nitelendirilmesi ve nesiller arası aktarımın anlaşılması için önemlidir. Karakterin başından geçmiş, geçmekte olan ve gelecek olayların ne zaman ve nerede geçtiği, geçiş sürecinin mi, yazıldığından daha önce mi yoksa çağının mı incelendiği, sonraki okurların zaman ve mekân kesişiminde karakterin nesil algısının nasıl alımlandığına bakılmalıdır. Karakterin yaşantısını aktaran olay örgüsü çizgisel mi, döngüsel midir; ve sonuç olarak karakter kendini gerçekleştirmiş ve varoluşunu aktarabilmiş mi yoksa olay örgüsündeki boşluklarla karakterin hem maddeten hem de manen yok oluşu mu aktarılmaya çalışılmış incelenmelidir. İster kendini gerçekleştirmiş, isterse gerçekleştirilmemiş olsun, karakterin yaşamış olduğu çatışmalar, eski ve yeninin çatışması mıdır bakılmalıdır. Böylesi nesiller arası bir çatışma karakteri kendi, başkaları ve toplumla çatışmasını örneklendirebilmesinin yanı sıra nesiller arası ilişkilerin en önemli ayaklarından biri olan toplumsal ve bireysel değişimi ve buna ayak uydurulup uydurulamamanın getirdiği sancuların anlaşılması için önemli bir bakış açısı kazandırabilir.

Hermann Hesse'nin (1877-1962) Buddha'nın hayatından esinlenerek yazdığı *Siddhartha* (1922) adlı romanı, bir insanın kendi iç dünyasını keşfini ele alan bir oluşum hikayesini anlatmakta, yaş aldıkça

¹¹ Bu çağlar sırasıyla şöyledir: bebeklik, okul çocuğu dönemi, aşık delikanlılık, askerlik, hâkimlik, yaşlılık ve sonuncusu ölüm öncesi ikinci çocukluk.

bedeni ve zihnini farklı yaşantılara maruz bırakan ana karakterin yaşlanma süreci sonucunda Sanskrit dilinden alınan eserin adında da gizli olduğu gibi varlığının anlamını bulmasını konu almaktadır. Yaş evrelerini ve yaşlanmayı bir yaşam öyküsü biçiminde aktaran bu roman, bu bağlamda gerontolojik bir okuma için son derece uygundur.

Brahman rahibi babasının öğretileri ve nesiller arası aktarımının kendini gerçekleştirmek için yeterli olamayacağı kanısına varan romanın başkarakteri Siddhartha arkadaşı Govinda ile birlikte çıktığı yolculukta (Hesse, 2008, s. 11-20), önce bedenini yok sayarak manevi anlamda doyuma ulaşmaya çalışır. Katı bir oruç tutup her türlü kişisel eşyayı reddeden Siddhartha, derin meditasyon uygulayarak kendini ve varoluşunu anlamaya çalışmaktadır (Hesse, 2008, s. 21-33). Methini duyduğu Buddha'ya gittiğinde kendi nesil daşı ve o ana kadar yoldaşı olan Govinda o dönemde yüzlerce gencin yaptığı gibi hevesle Buddha'ya tabi olurken, Siddhartha Buddha öğretisinde bireysel farklılıkların ve deneyimlerin yok sayıldığını, kendinden başka bir yol göstericiye ihtiyacı olmadığını düşündüğünü beyan eder (Hesse, 2008, s. 34-45). Böylece Siddhartha babasının temsil ettiği sadece kendinden önceki aile içi nesilden değil aynı zamanda kendi toplumsal neslinden de farklı bir anlayışa sahip olduğunu ve aidiyet hissi yaratmayan her iki durumu da reddederek özgün bir birey olmak istediğini vurgulamaktadır.

Kendini bulma yolculuğunda her türlü otoriteyi reddeden genç Siddhartha, nesiller arası etkileşimde çatışma ve reddetme yolunu seçer. Bu yolculuk sırasında kendinden yaşça büyük olan ve cömertliği nedeniyle onu karşısına ücretsiz taşıyan bir kayıkçı ile karşılaşır. Siddhartha'nın, hayatının sonraki dönemlerinde bu kayıkçının kendisine yol gösterici ve rehber olacağından habersiz oluşu, bir bakıma, yaş almada eski ile yeninin çatışmasının doğallığını ortaya koymaktadır.

Tek başına gittiği yolculukta o ana kadar reddettiği dünyevi yaşantıları sonuna kadar yaşamasına sebep olacak Kamala adında bir hayat kadını ile karşılaşır ve bu hayatında önemli bir dönüm noktası olur. Siddhartha'nın kendini gerçekleştirmesi ve onu elde etmesi için öncelikle maddi anlamda zengin olmasını salık veren Kamala, bu dünyaya odaklanmasına yol açar. Siddhartha ise özel olma yolunda ilerlemek isterken kendini dönemin birçok insanının yaptığı davranışların aynısını yapar bulmaktadır (Hesse, 2008, s. 46-71). Siddhartha zengin bir hayatta Kamala'nın aşığı olur ve zevküsefa içerisinde günlerini geçirir (Hesse, 2008, s. 72-82). Orta yaşa geldiğinde ise o anki yaşantılarının kendini gerçekleştirme ve manevi yolculuğunda kendini bulmasında ona ne kadar engel olduğunun farkına varır (Hesse, 2008, s. 83-93). Dışarıdan bakıldığında yüksek gelir düzeyi, toplumdaki saygın yeri ve düzenli cinsel hayatı ile işlevsel, duygusal ve ilişkisel dayanışma konularında oldukça başarılı görünen Siddhartha'nın iç dünyasında yaşadığı yoksunluk, bu tür nesiller arası veya nesiller içi dayanışmaların kişinin kendini gerçekleştirmesi ve sağlıklı bir yaşlanma süreci geçirmesinde önemli olup olmadıklarını da sorgulamaktadır. Yaşadığı orta yaş bunalımı sonucu şehre varmadan önce geçtiği nehre geri dönen Siddhartha kendi yaşamına son vermeyi düşünürken yorgunluktan ve sinir bozukluğundan derin bir uykuya dalar (Hesse, 2008, s. 94-98). Daldığı uyku ise gördüğü rüyavari meditasyon deneyimiyle onu daldığı bunalımdan çıkaracak iç huzuru yakalamasını sağlar.

Artık Budist rahibi olan arkadaşı Govinda ile tekrar karşılaşan Siddhartha daha sonra yıllar önce kendisine yardım eden kayıkçı ile karşılaşır ve onunla beraber kendisine ilham veren nehri ve doğayı dinleyerek kendini bulma yolunda ilerlemeye başlar (Hesse, 2008, s. 98-118). Siddhartha önceki debdebeli yaşantısından sıyrıldığı gibi dünyevi her şeyden feragat eden Hint fakirliğini de reddeder ve doğanın ona sundukları ile yetineceği sade bir hayat yaşamayı seçer. Çatışmaların yerini aktarımın aldığı bu andan sonra Siddhartha daha dengeli birisi olma yolundadır.

Yıllar sonra Budistliği seçen ve tövbe eden Kamala, biraz yaramaz olan oğlu ile beraber Buddha'yı ölüm döşeğinde ziyaret etmek için seyahat ederken Siddhartha'nın bulunduğu nehre yakın bir konumda bir yılının onu sokması sonucu vefat eder (Hesse, 2008, s. 118-123). Karşılaştıklarında Siddhartha Kamala'yı tanır, Kamala da ölmeden önce çocuğun Siddhartha'dan olduğunu belirtir. Annesinin ölümü ile daha da hırçınlaşan çocuk bir gün Siddhartha'dan kaçınca arkasından gitmeye çalışsan Siddhartha'yı yaşlı kayıkçı durdurarak tıpkı kendisinin yaptığı gibi oğlunun da kendi yolunu bulması için ona fırsat vermesi gerektiğini söyler (Hesse, 2008, s. 124-135). Yaşlı kayıkçının belirttiği gibi, oğlu da aslında bu yönde ona işaret bırakmış, peşinden gelmesin diye kayığın küreğini yok etmiştir (Hesse, 2008, s. 132). Bu ise o ana kadar farkına varmadan babasının kendisine davrandığı gibi davrandığını anlayan Siddhartha'nın, hem babasını anlamakla hem de babası gibi davranmamakla nesiller arası aktarımda yinelemeden ziyade dönüşüme izin vermesini sağlamaktadır. Tekrar nehri ve doğayı dinleyen Siddhartha, evladından ayrılma acısının da tıpkı dünyadaki bütün acılar gibi daha büyük ve döngüsel bir gerçeğin parçası olduğunu anlar (Hesse, 2008, s. 136-144). Böylece yaş almanın da döngüsel ve nesiller arası bir etkileşim olduğunun farkına varan Siddhartha iç huzurunu da bulur.

Yaşlı kayıkçı da kendisini yalnız bıraktıktan sonra nehirde tek başına kalan Siddhartha'yı ömrünün sonuna doğru eski dostu Govinda ziyaret eder (Hesse, 2008, s. 145-147). Kendi iç huzurunu bulduğunu duyduğu bir kayıkçıyı arayıp feyz almak için yola çıkan Govinda, karşısındakinin çocukluk arkadaşı olduğunu ancak konuşmalarının sonuna doğru fark ederek yaşlanmanın ve yaşantıların insan bedeni üzerindeki değiştirici etkilerini de ortaya koymaktadır. Bilgeliğin ne olduğunu merak eden Govinda'ya doğrunun bir bütün olduğunu ve doğrunun karşısında yanlışın değil başka bir doğru olduğunu anlamaya başlayan Siddhartha ve Govinda beraber aydınlanma yaşarken (Hesse, 2008, s. 148-158), aslında yaş almanın bir yok oluş değil bir süreç olduğunu ve bu süreçte yaşanılan her yaşantının değerli olduğunu gözler önüne sererek, kaliteli yaşlanmada zihinsel hazırlığın ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Geneline bakıldığında ise romanı yazdığı zaman 45 yaşında olan Hesse'nin orta yaşlarındayken geçmişini yeniden anlamlandırma isteği ve geleceğinin ne olacağı konusundaki kaygıları romanı yazma nedenleri arasında sayılabilir (Ball, 2011, s. 119-137). Roman karakteri ile beraber hatırlayıp beraber yol arayan Hesse, oluşturduğu bu kurgu karakterin hayatı vasıtasıyla kendini anlama yolculuğuna girmiştir. Gerontolojik kaygıların ve iç huzur bulmayı çabalamanın bir yansıması olarak yazdığı kurgu yaşam öyküsü kendine anlam kattığı kadar, benzer bir olay çatısında farklı olay örgüleriyle benzer konuları yaşamış, yaşamakta ve yaşayacak olan okurlarına da yaşlanmayı düşünme konusunda ilham kaynağı olmuş, edebiyatın da bir bakıma gerontolojik bir iz düşünümü olabileceğini vurgulamıştır.

IX. Sonuç

Ağırlıklı olarak tıp alanında ve sosyolojik çalışmalarda yaş ve yaşlanma konularını inceleyen gerontoloji, temelinde bir beden meselesi olmakla beraber, zaman ve mekâna bağlı kültür yapılarını incelemek için önemli bir alandır. Yaş gruplarının ve bunlar arasındaki geçiş süreçlerinin kuramsal bir sınıflandırmasını yapmayı ve böylelikle yaşlanmanın sınıf, ırk, toplumsal cinsiyet ve çevresel etkilerle belli zamanlarda belli toplumlarda nasıl anlamlandırıldığını bilimsel bir çerçevede ortaya koymayı amaçlamıştır. Gerek aile içinde olsun gerekse toplum kesimlerinde olsun, yaş grupları arasında kendini çatışma veya dayanışma olarak gösteren nesiller arası ilişkilerin incelenmesi bireysel ve toplumsal bilincin anlaşılması için önemli veriler ve bakış açıları sunmaktadır. Her ne kadar bugüne kadar yaygınlaşmamış olsa da edebiyat bireysel bir dışa vurum ve anlamlandırma olduğu kadar, toplumsal bir yeri olması ve edebi eserlerde yaş ve yaşlanma konularının insan üzerindeki etkilerinin incelenmesinden

dolayı, yapılacak gerontolojik okumaların hem edebi eserlere hem de bunu alımlayan birey ve topluma büyük katkıları olacaktır.

İncelediğimiz örneklerde görüldüğü üzere, “Yaş Otuz Beş” ve *Kral Lear* karamsarlığı yansıtırlarken, *Siddhartha* ise yaş almanın evrelerini ve bu evrelerdeki yaşananları irdelemekte ve sonunda insanın kendiyile barışık olduğu kaliteli bir yaşlanmanın örneğini vermektedir. Bu eserlerde bahsi geçen konuların ise sadece eserlerde kalmayıp, okur ve izleyici kitesinin kendi hayatlarında da yerleri olduğunu şuralardan görebiliriz. Örneğin Tarancı’nın şiirini daha 35 yaşında olmanın ne anlama geldiğini anlamayacak yirmili yaşlardaki gençlerin sosyal medyalarından paylaştıklarını görüyoruz. Ya da gerçek hayatta *Kral Lear*’deki gibi yaşlanmış olan ve büyük ihtimalle tek başına kalan ebeveynlerin evlatları tarafından taşınamayacak bir yük olarak görülüp Lear’laştırıldıkları örnekler vardır. Ya da *Siddhartha*’da olduğu gibi yaşam meşgalesinde niçin, kimin için, ne yaptığını sorgulayan; yaşam evrelerinde eğitim, iş, kariyer, çocuk ve benzeri aşamaları geçen insanın kendini gerçekleştirme ve kendisini ve dünyadaki konumunu anlama konularında derin düşüncelere daldığına şahit olabiliriz.

İster şiir olsun, ister tiyatro oyunu, isterse bir roman, örneklendirilen gerontolojik okuma metotları sadece inceleyeceğimiz metinleri veya gösterileri değil aynı zamanda okuyucu veya izleyici olarak kendimizi ve kendi yaş alma sürecimizi de anlamlandırmamız için yol gösterici olacaktır. Geçmişteki, şu andaki ve gelecekteki yaş gruplarımız ve farklı yaş grupları ile etkileşimimizin kişiliğimiz üzerindeki etkilerini daha iyi anlamlandırmamıza yardımcı olacak bu okumaların önemi bunların yaygınlaşmasıyla görülecektir.

Bu çalışmada önerilen metotlar yaş gruplarını ve yaşlanmayı tanımlamaya yaradığı kadar, karakterler arası veya içinde yaşanan nesil sorunsalının ortaya çıkarılması için de yol gösterici olacaktır. Şiirin biçimi ve içeriği eski ve yeni arasında zıtlığı veya devamlılığı bize gösterebilirken; metin ve gösteri olarak bir tiyatro eseri hem kendi dönemi hem de sonraki dönemler temelinde yapılacak incelemelerde yaşlanma konusunun nasıl okunabileceğini açıklayabilir; düzyazı eserlerde yapılacak gerontolojik karakter analizleri ise yaşam öyküsü aktarımının nesiller arası ilişkilerden ne denli etkilendiği konusunu irdeleyebilir.

Yaşlanan bir toplum olmamızın dışında kaçınılmaz olan ve her bir evresi yeri geldiğinde ayrı telaş, ayrı mutluluk, ayrı öfke, ayrı hüznün, ayrı hayal kırıklığı ve ayrı iç barışımızı yansıtabilecek yaşlanma sürecinin kendi benliğimiz için ne ifade ettiğini, bunu edebi eserde yazarların nasıl ele alıp okuyucuların veya izleyicilerin nasıl algıladığını gerontolojik okumalarla sağlayabiliriz. Edebiyat bir tür sosyal ve kültürel ölümsüzleşme çabasıdır ve yaşlanan birey ve içinde bulunduğu toplumun bedensel ölüme karşı gerontolojik bir tepkisidir. Bu bağlamda yaşlıların kendilerini savunmasız hissettikleri pandemi döneminde yaşlıların ve yaşlanmanın önemini irdeleyen eserlerin topluma katabileceği anlamların incelenmesi önem kazanmaktadır.

Kaynakça

- Abrams, P. (1982). *Historical Sociology*. Shepton Mallet: Open Books.
- Aksu, H. (2006). Musallâ Taşı. *Türk Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 31, s. 222-223). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı.
- Arslan, A. (2020). Klasik Arap Şiirinde ‘Yaşlılık.’ *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 6 (1): 49-64.
- Artan, T., & Irmak, H. S. (2018). Feminist Gerontoloji Bağlamında Yaşlılığın Kadınsallaşması. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 5 (2): 236-243.
- Ball, H. (2011). *Hermann Hesse: Sein Leben und Sein Werk*. Volker Michels (Ed.). Göttingen: Wallstein.

- Basting, A. D. (1995). The Stages of Age: The Growth of Senior Theatre. *The Drama Review* 39 (3): 113–114.
- Bayat, A. H. (2016). *Tıp Tarihi*. İstanbul: Geleneksel Tıp.
- Bayıltnış Ögütçü, O. (2017). Toplumsal Cinsiyetin Edimselliği ve Ortaçağ Nasihatnameleri. H. Reis & A. Özüm (Ed.), *İngiliz Edebiyatında Toplumsal Cinsiyet* içinde (s. 35-59). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Bektaş, O. E. (2017). Postmodern Dünyada Yaşlı Olmak. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi* 10 (2): 9-18.
- Butler, R. N. (1963). The Life Review: An Interpretation of Reminiscence in the Aged. *Psychiatry* 26: 65–76.
- Bertaux, D., & Kohli, M. (1984). The Life Story Approach: A Continental View. *Annual Review of Sociology* 10: 215-237.
- Çapcıoğlu, İ., & Alpay, A. (2019). Çevresel Gerontoloji Bağlamında ‘Yerinde Yaşlanma’nın Temel Belirleyicileri ve Aktif Yaşlanma Süreciyle İlişkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 8 (3): 1949-1966.
- Daatland, S. O. (2009). How to Manage Generations: Solidarity Dilemmas in a European Perspective. R. Edmondson & H. von Kondratowitz (Ed.), *Valuing Older People: A Humanist Approach to Ageing* içinde (s. 123-128). Bristol: Policy Press.
- Dante, A. (2008). *İlahi Komedya*. (S. Satar. Çev.). İstanbul: Roman.
- Everson, S. (1997). *Aristotle on Perception*. Oxford: Clarendon Press.
- Güçlü, G. (2020). Christopher Isherwood’s A Single Man: A Work of Art Produced in the Afternoon of an Author’s Life. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* Ö8: 548-562.
- Hesse, H. (2008). *Siddhartha*. (K. şipal. Çev.). İstanbul: Can.
- Jouanna, J. (2012). *Greek Medicine from Hippocrates to Galen: Selected Papers*. (N. Allies Çev.). Leiden: Brill.
- Kalpaklı, F. (2017). Representation of Old Age and Pain in Iris. *Journal of Narrative and Language Studies* 5 (9): 65-72.
- Kertzner, D. (1983). Generation as a Sociological Problem. *Annual Review of Sociology* 9: 125-149.
- Knowles, R. (2002). How Shakespeare Knew *King Lear*. *Shakespeare Survey* 55: 12-35.
- Koçman, A. (2006). Sosyal Gerontoloji ve Görevleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet* 17 (1): 133-140.
- Kohli, M. (1999). Private and Public Transfers between Generations: Linking the Family and the State. *European Societies* 1 (1): 81-104.
- Kohli, M. (1988). Ageing as a Challenge for Sociological Theory. *Ageing and Society* 8: 367-394.
- Kohli, M., Rosenow, J., & Wolf, J. (1983). The Social Construction of Ageing through Work: Economic Structure and Life-world. *Ageing and Society* 3: 23-42.
- Kohli, M., & Meyer, J. W. (1986). Social Structure and Social Constructions of Life Stages. *Human Development* 29: 145-180.
- Kohli, M., & Szydlik, M. (2000). Introduction. Kohli, M., Szydlik, M. (Ed.), *Generationen in Familie und Gesellschaft* içinde (s. 7-18). Opladen: Leske and Budrich.
- Mannheim, K. (1928). Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahrsshefte für Soziologie* 7: 309-330.
- Metchnikoff, E. (1903). *The Nature of Man: Studies in Optimistic Philosophy*. (P. C. Mitchell. Çev.). London: G. P. Putnam’s Sons.
- Montrose, L. (1983). Of Gentlemen and Shepherds: The Politics of Elizabethan Pastoral. *ELH* 50 (3): 415-459.

- Myerhoff, B. (1992). *Remembered Lives*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1992.
- Ögütçü, M. (2019). Of Fathers and Sons: Inter-Generational and Intrafamilial Loyalties and Conflict in Shakespeare's Elizabethan History Plays. K. Bronk-Bacon (Ed.), *'Experienc'd Age knows what for Youth is fit'? Generational and Familial Conflict in British and Irish Drama and Theatre* içinde (s. 67-102). Oxford: Peter Lang.
- Özgür, E. M. (2019). Yaşlanmanın Coğrafyaları: Coğrafi Gerontolojide İlerleme, Tartışmalar ve Araştırma Gündemi. *Coğrafi Bilimler Dergisi* 17 (1): 78-109.
- Özkan-Gürcü, Ö. (2019). Once upon a Time Admire, Now Disregarded: Paternal Anguish and Loss of Authority with Old Age in *The Merchant of Venice* *The Merchant of Venice* and *King Lear*. K. Bronk-Bacon (Ed.), *'Experienc'd Age knows what for Youth is fit'? Generational and Familial Conflict in British and Irish Drama and Theatre* içinde (s. 103-117). Oxford: Peter Lang.
- Özkul, M., & Kalaycı, I. (2016). Türkiye'de Yaşlılık Çalışmaları. *Sosyoloji Konferansları* 52 (2): 259-290.
- Phillipson, C. (2013). *Ageing*. Cambridge: Polity Press.
- Plummer, K. (1983). *Documents of Life: An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*. London: Allen and Unwin,.
- Putnam, R. D., & Goss, K. A. (2001). Einleitung. Putnam, R. D. (Ed.), *Gesellschaft und Gemeinsinn: Sozialkapital im Internationalen Vergleich* içinde (s. 15-44). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Reis, H. (2013). *Chaucer and the Representation of Old Age*. Ankara: Ürün.
- Riley, M. W. (1987). On the Significance of Age in Sociology. *American Sociological Review* 52: 1-14.
- Rosenthal, G. (2000). Historische und familiäre Generationenabfolge. Kohli, M., Szydlik, M. (Ed.), *Generationen in Familie und Gesellschaft* içinde (s. 162-178). Opladen: Leske and Budrich.
- Ross, W. D. (1976). *Plato's Theory of Ideas*. London: Clarendon Press.
- Schechler, J. (2002). *Sozialkapital und Netzwerkökonomik*. Frankfurt: Lang.
- Schwarz, B. (2013). Intergenerational Conflict: The Case of Adult Children and their Parents. Isabelle, A., Dieter, F. (Ed.), *Intergenerational Relations: European Perspectives on Family and Society* içinde (s. 131-145). Bristol: Policy Press.
- Shakespeare, W. (2017). *Kral Lear*. (Ö. Nutku. Çev.). İstanbul: İş Bankası.
- Shakespeare, W. (2004). *As You Like It*. (J. Dusinberre. Ed.). London: Arden.
- Shakespeare, W. (1997). *King Lear*. (R. A. Foakes. Ed.). London: Arden.
- Shapiro, J. (2015). *1606: Shakespeare and the Year of Lear*. New York: Faber.
- Spitzer, A. B. (1973). The Historical Problem of Generations. *American Historical Review* 78: 1263.
- Şahin, G. (2020). Yeni Bir Alan: Gerokinesiyoloji. *Geriatrik Bilimler Dergisi* 3 (1): 37-43.
- Tarancı, C. S. (2007). Otuz Beş Yaş. *Otuz Beş Yaş: Bütün Şiirleri* içinde (s. 202-203). İstanbul: Can.
- Thane, P. (2000). *Old Age in English History: Past Experiences, Present Issues*. Oxford: Oxford University Press.
- Tremmel, J. C. (2009). *A Theory of Intergenerational Justice*. London: Earthscan.
- Veblen, T. (1915). *The Theory of the Leisure Class: An Economic Study of Institutions*. London: Macmillan.
- Veith, W. (2006). *Intergenerationelle Gerechtigkeit: Ein Beitrag zur Sozialethischen Theoriebildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Woodward, K. M. (1999). *Figuring Age: Women, Bodies, Generations*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

46. Considerare and desiderare: An astronomic etymology

Ruggero D'ANGERIO¹

APA: d'Angerio, R. (2022). Considerare and desiderare: an astronomic etymology. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 745-756. DOI: 10.29000/rumelide.1105602.

Abstract

The etymology *desiderare* and *considerare* has been a controversial subject. The presence of the word *sīdus* (star/constellation) and the roman rituals related to the observation of the stars have influenced numerous dictionary compilers who propend for an explanation tackling stars observation and magic. Researchers have focused on the examination of the word *sīdus* and have found conflictive results, linking the meaning and etymology of these words to the sectorial languages of astrology, hunting, or fishing. Considering that this etymology supposedly incorporates astronomy, intended as science or practical knowledge, this article aims to offer a different explanation for *desiderare* and *considerare*. In ancient times the observation of the sky was pivotal for various activities because the stars were providing humans with accurate indications of time. These indicators were composed of different constellations. While *sīdus* refers to a constellation or group of stars, a single star is named *stella* in Latin. Besides, agriculture was an indispensable and time-based activity, which was impossible to do without the help of the sky although it was fundamental for the survival of communities. This interdependence was present in both Greek and Latin literature, as the star-based calendars are a common trait found in many ancient civilizations. Against this background, this article argues that *desiderare* and *considerare* pertain to the agricultural language and it incorporates both values of expectation and pondering that are related to the anxiety for the new vital cycles and the planning of agricultural works.

Keywords: Desiderare, considerare, Latin etymology, archeo-astronomy, ancient agriculture

Considerare ve desiderare: Astronomik bir etimoloji

Öz

Desiderare ve *considerare* sözcüklerinin etimolojisi tartışmalı bir konu olarak günümüze ulaşmıştır. *Sīdus* (yıldız/takımyıldız) kelimesinin varlığı ve yıldızların gözlemlenmesiyle ilgili Roma ritüelleri, her çağda yıldız gözlemi ve sihirle ilgili bir açıklama arayan sözlük derleyicilerini etkilemiştir. Araştırmacılar son zamanlarda *sīdus* kelimesinin incelenmesine odaklanmışlar ve bu iki kelimenin anlamını ve etimolojisini avcılık, balıkçılık veya astroloji gibi sektörlerin dilleriyle ilişkilendirerek çelişkili sonuçlar bulmuşlardır. Bu etimolojinin bilim ya da pratik bilgi amaçlı olduğu varsayılan astronomiyi içerdiğini göz önünde bulundurarak, bu makale *desiderare* ve *considerare* fiilleri için farklı bir açıklama sunmayı amaçlamaktadır. Eski zamanlarda gökyüzünün gözlemlenmesi çeşitli etkinlikler için çok önemliydi çünkü yıldızlar insanlara doğru zaman göstergeleri sağlıyordu. Bu göstergeler farklı takımyıldızlardan oluşuyordu. *Sīdus* bir takımyıldız veya yıldız grubunu ifade ederken, tek bir yıldıza Latince *stella* adı verilirdi. Ayrıca tarım, toplumların hayatta kalması için temel olmasına rağmen, gökyüzünün yardımı olmadan yapılması imkansız olan, vazgeçilmez ve

¹ Phd Student, Istanbul Aydın University, Institute of Graduate Studies, English Language and Literature (Istanbul, Turkey) ruggerodangerio@yahoo.it, ORCID ID: 0000-0001-9043-1450 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.02.2022- kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1105602]

zamana dayalı bir faaliyetti. Bu karşılıklı bağımlılık hem Yunan hem de Latin edebiyatında mevcut çünkü yıldız tabanlı takvimler birçok eski uygarlıkta bulunan ortak bir özelliktir. Bu arka plana karşı, bu makale, *desiderare* ve *coniderare* fiillerinin tarım diline ait olduğunu ve yeni yaşam döngüsü kaygısı ve tarımsal işlerin planlanması ile ilgili hem beklenti hem de düşünme değerlerini içerdiğini savunmaktadır.

Anahtar kelimeler: *Desiderare*, *coniderare*, Latince etimolojisi, arkeo-astronomi, antik tarım

Introduction

A great number of dictionaries assume the existence of an etymological link between the word *sīdus* which means 'stars', and the words *coniderare* (to consider) and *desiderare* (to desiderate). This link does not pose any difficulty with regards to the form, and it is presumably affected by the misperceptions about the word *sīdus* itself. The meanings of these two verbs are respectively displayed in most dictionaries as 'looking at the stars' and 'to be deprived of/ wait for the starlight', which can be found in the following examples: *Diccionario General Etimológico de la Lengua Española* (1887, vol. 2, p. 392), *de Roquefort* (1829, vol.1, p.231), and the *Dictionnaire Étymologique Latin* (1918, p. 346).² The suffix *con-* for the former may have played a role in this rather incorrect etymological explanation. That is, the activity of 'looking at the stars together' allowed several dictionary compilers to relate this verb to certain religious-magical activities, which certainly were in vogue during the Roman period, or the meaning was attributed to other anthropological aspects such as 'consider' in the *Online Etymology Dictionary*. For the latter verb, *desiderare*, the suffix *de-* has given the wrong idea of 'lacking something' as if there was a wish that was not accomplished by the magic power of the stars or lacking the star lights themselves. The entries 'sidereal' in *Cledat* (1914, p.534), and 'desire' in *Online Etymology Dictionary* support this etymology but both explanations are rather unconvincing in terms of semantics.³ *The Chamber Etymological Dictionary* explains the verb 'desiderate' as "to look eagerly towards a thing" (1867, p.121), and the verb 'consider' is probably derived "from augury meaning to mark out the boundaries of a temple" (p.89). *The Dictionary of English Etymology* defines the verb 'consider' in a similar way, that is, "a figure according to Festus, from the observation of the stars" (1872, p. 168). This is indeed the exact

² *Diccionario General Etimológico de la Lengua Española* (1887, vol. 2, p. 392) "**Considerar:** Del Latin *coniderare*, mirar con atención (to look with attention); de *cum*, con, y *siderens*, lo perteneciente á los astros; derivado de *sīdus*, *sideris*, constelación, signo celeste, sol, luna, estrella, cielo: catalán, *considerar*; provenzal, *considerar*, *cossirar*; francés, *considérer*; italiano, *considerare*." The same dictionary interprets *de* as an intensive in the entry **Desear:** "Activo. Apetecer alguna cosa, aspirar á ella. Etimología. Del Latín *desiderare*, compuesto del prefijo intensivo *de* y *siderare*, forma verbal de *sīdus*, *sideris*, constelación, signo celeste". In these two entries is evident the oscillation of the meaning of *sīdus*, *sideris* from a single star to a constellation.

de Roquefort (1829, vol.1, p.231) "**Desiderare**,[...] souhaiter le retour d'un astre favorable" This entry links the meaning to the expectation of a favourable star, as we suppose favourable for essential human activities. While the meaning of *coniderare* is derived from the observation of the stars for magic purposes. This is evidently in contrast with what we know about the Roman practices to predict the future and generally the literature about magical rituals, "**Considérer** regarder, examiner avec attention; avoir égard estimer faire cas. *coniderare* observer les astres pour en tirer quelque augure". (looking at the stars to derive some predictions).

The *Dictionnaire Étymologique Latin*: relates the meaning of *desiderare*, to the absence of something, *desiderare*: 'constater l'absence,' and rightly interprets the difference between *sīdus* and *stella* but then lacks in linking the meaning to practical activities proposing only a magical use of this observation of the stars: "*Sīdus* diffère de *Stella* ou *astrum* en ce qu'il marque une réunion de plusieurs étoiles. — *Considéro* et *desidéro* sont empruntés à la langue de l'astrologie". Conformed to the language of astrology, but in reality, it was more probably astronomy, useful as a time indicator, for several activities.

³ **Sidéral:** "se rattache au latin *sīdus*, *sideris*, astre sur lequel se sont formés aussi *coniderare*, proprt regarder comme on observe les astres, et *desiderare*, réclamer (en vain) quelque chose aux astres, aux dieux, d'où regretter l'absence et souhaiter la présence de." To claim something from the stars, the gods, or to regret the absence of something and to wish the presence of something" Le premier de ces verbes nous a fourni le mot savant *considérer*, d'où *considération*, *considérable*, *déconsidérer*, *inconsidéré*, et le second le mot populaire *désirer*, d'où *désir*, *désirable*, *désireux*". This entry is not considering the fact that *sīdus* does not mean star but constellation and *desiderare*, is explained as having a suffix *de-* of privation.

translation of “*considerare a contemplatione siderum videtur appellari*” (Paul. Fest. Verb. Signif. 33 Müller). Skeat (1911) agrees upon this definition of ‘*considerāre*’ (p. 107-108) while providing a more romantic definition for the word ‘desire’ which is “allied to *sīdus*, a star, as if to turn the eyes from the stars...” (p. 138).

The most prestigious etymological dictionaries of the Latin language appear to have been captivated by the magnetism of the stars and have thus given certain clarifications, which presumably paved the way for the latest dictionaries. For instance, Ernout and Meillet (2001, p.319) have given a rather exhaustive clarification of the meaning of the word *sīdus* in their reputable dictionary marking a difference in meaning that underlines the main point of view of this article upon this controversial etymological issue. However, they still reinforce its aforementioned link to certain religious aspects. They, nevertheless, clarify that the meaning is not the star tout-court but the constellation, namely a group of stars⁴. The Latin language obtains the word *stella* standing for ‘star’. They considered these words to be stemmed from a language of rituals and applied then to normal usage. In the meantime, they have lost all their rapport with religious *sīdus*. Besides, the notable *Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana* poses a further explanation, pointing to a relationship between the verb *considerāre* and the customs of ancient people who watched the stars to comprehend their destiny (Pianigiani, 1907).⁵ This is an anachronistic explanation of this etymology, because the Romans showed interest in the horoscopes only at the end of the republican period, with a fierce opposition of the conservative strata of the society.

A literary review of the etymology: a suggestion from Terentius Varro

In *De Lingua Latina* (7.14.2), Marcus Terentius Varro writes “*sidera, quae quasi insidunt*”, meaning that the stars are sitting together, and thus relates its meaning to the verb *sīdeo-ere*. This given etymological definition is in contrast with *Indogermanisches Etymologisches Wörterbuch* by Julius Pokorny, (1959, p. 1042) which relates its meaning to ‘shining’. Pokorny’s dictionary has been widely respected and still enjoys a notable reputation among researchers since its first publication in 1887. In line with this, the etymology proposed by Varro should be defended and proved. Accordingly, the word *sīdus* should be considered to have a rapport with *sīdeo* as an old neutral theme in *-es*, referring to what is ‘sitting’, the thing that is not moving and with an astronomical meaning, namely a ‘fixed star’. Other neutral themes in *-es* provide certain proof of this explanation. For example, **geno-ere*, which means to engender, has its roots in *genus-eris*, the gender. An identical relationship can be found between *pendo-ere* (to weigh) and *pondus-eris*, similarly *fido-ere* (to have faith) and *fedus -eris* (the thing that has faith, a pact, or a contract).

Dwelling upon these considerations, Pârvulescu (1980) explains the verb *considerāre* as to look in a fixed way (English: to stare, German: *stiren*) and adds other examples that stem from Indo-European

⁴ Ernout and Meillet (2001, p.319). “*étoiles formant une figure, constellation (par opposition à Stella)*”. It is worth to point out that *sīdus* is used only in the plural form. The singular, for the first time, appears in Virgil and Horace

⁵ “*fissare una stella per leggervi i decreti del fato, essendo opinione degli antichi che i destini degli uomini dipendessero dalle stelle*”. This explanation is common in almost all dictionaries. In fact, even though divination was very common in the roman society from its beginnings, it is also true that was not focused on the observation of the stars. The Romans had several methods to predict the futures, dating back to the beginning of their history like, Capnomancy a method of divination using smoke; Catoptromancy by looking to a magic mirror; Palmistry or hands reading; Crystallo-mancy is a method for seeing visions achieved through trance induction by means of gazing at a crystal; Hydromancy a divination done by means of water, including the colour, ebb and flow, or ripples produced by pebbles dropped in a pool; Lecanomancy done by mixing different liquids; Pyromancy by looking into the shapes of the flames produced by a sacred fire.

languages with the same root (p. 162). Concordantly the prefix *con-* should not have a definite role. He also refers to a Latin semiology of looking: 'looking down on' (lat. *de-spicere*) means to disregard to despise; 'to look up to' (lat. *sub-spicere*) means to contemplate and 'to look in details' (lat. *per-spicere*). The general meaning of looking with attention is *ad-spicere*, *in-spicere*. In this semantic system, *con-spicere* only means 'to look at something at the same level', and to 'look at it attentively'. Hence, *considerare* means to 'look firmly at something'.

Varro's suggestion (*sīdus* from *sīdeo*) paved the way for Pârvulescu to also explain the verb *desiderāre* (p. 164). This verb should be regarded as 'losing the immobility, the fixity', meaning that something is attracting an intellectual tension, as in Virgil "*si mihi non animo fixum immotumque sederet*" (*Aen* 4.15). In other words, when we desire, we lose our stability in front of something. By the same use of the prefix *de-* Latin has *dē-lirāre*, *dē-rivāre*, *dē-mens*, meaning respectively 'to go far from the furrow or from the right line, or to go mad', 'to depart from a river' and 'to be far from reasoning'. Therefore, *sīdere* means to sit, but also to stand, to be resolute, and *dē-sīdero* means the degradation of this state of stability, just as *sisto* means to be strong and stable and *dē-sisto* means to surrender.

Nyman interprets this etymology in a different way (1990, pp. 51-68). He agrees with Pârvulescu in that the previous explanations lack certain semantic aspects, and he relates the verbs *consīderāre* and *desīderāre* to the *sermo venatorius*. His research points out that the two words, *consīderāre* and *desīderāre*, cannot be analyzed separately, and only after having discovered the obscure meaning of *sīdus*, it could be possible to locate them in a semantic system. Nyman (1990) considers the semantic and etymological explanations of Pârvulescu to be poorly grounded, namely *sīdus* as firm/stable and *consīderāre* as to look fixedly. He is not convinced by the similarities offered by Pârvulescu, such as 'star and to stare' (Eng.), 'fixe and fixer' (Fr.), ἀτενής 'fixed' and ἀτενίζω 'to look firmly' (Gr.). In other words, Nyman does not find the etymology of *desīderāre* persuasive enough as previously suggested by Pârvulescu.

Choosing the previous research of Wood (1912) as his starting point, Nyman (1990) offers a different etymology and he compares **siderare* to the Greek word ἰθύς, which means 'straight', and to other words in different languages, including the old Indo-Aryan '*sīdhyati*' that holds a similar meaning. The field of semantics is introduced to Nyman by Homer (*Il*, 21, 169). The following epithet, ἰθυπτιῶνα' is presented as 'flying to the right point', and the word ἰθύς' means in this epithet 'the mark, the right point'. This is to say that Nyman explores a new interpretation of *sīdus*, comparing it with the Greek word ἰθύνω, which means 'directing the trajectory of a flying object towards the right place', and brings all of us to the prehistoric era to establish the following proto-stim: *kom+sīdhes* (p. 64). However, the only language that is useful for his interpretation is Proto-Finnish, and it is not possible to discern evident rapports with other languages. In his analysis, Nyman (1990) assumes a frozen participle as well, namely *consideratus*.

After certain transformational adaptations, such as *gestus consideratus* turning into *considerate gerere*; *susceptio considerate* into *considerate suscipere* and *navigacionem considerate* into *considerate navigare*, Nyman (1990) also proposes a few proto phrases: *gestum considerare* (to direct the gestures) and *considerare navigacionem* (to direct a ship). In Nyman's (1990) conclusion, the verb *con-sīderāre* means "to direct one's missile, one's mind or eyes to a specific target" (p. 64). Thus, *desīderāre* would evidently mean "not being capable of hitting the target" in a system that contemplates such verbs as *de-generāre* and *de-spērāre*. Nyman's (1990) research offers certain valuable suggestions. These words are related to each other, and their history can be traced back to the times prior to classical

Latin. To locate them into a credible semantic schema, it is a priority to understand the meanings of those verbs thoroughly. The lack of cogent etymological and semantic parallels in Nyman's article endeavours to relate those verbs to the *sermo venatorius*, thus providing room for different considerations.

Definition of the etymology through astronomy

This paper argues that the etymology of the verbs *considerāre* and *desiderāre* should be reviewed by taking Varro's explanation on them into account. Varro asserts that the stars mean something as books of equinoxes. It is therefore clear that *sīdus* is related to *sīdere*, however, the astronomical aspect of the meaning of a 'fixed star' is crucial and it entails a more comprehensive explanation. The relationship between humans and the sky in ancient times was vital. It was highly necessary to interpret the laws of the ether and its transformations. The survival of ancient societies depended on the magical cycle of the sky, which urged people to understand such concepts as hours, days, and seasons. This was a fundamental need for people when they planned their activities such as hunting, fishing, or farming. The ancient folks believed that the purpose of the stars was to influence the rhythms of nature, and understanding the cosmic order was the way to analyse the present and predict the future. Besides, most of the ancient calendars were created through the observation of the stars, and agricultural fests and other activities depended on those observations. In line with this, Hesiod (VIII-VII BCE) writes: "When the Pleiades, daughters of Atlas, are rising, begin your harvest, and your ploughing when they are going to set" (*Il.* 383-404, trans. 1914). What does Hesiod mean by 'rising' and 'set'? He indeed refers to the heliacal rising and setting. The heliacal rising happens when a star is visible just before dawn, and the heliacal setting happens, in a specular way, when a star is visible just after dusk. On those special days, when the heliacal rising begins, the star blinks for a moment, and it is, then, overshadowed by the sun. In the following days, the stars would progressively be visible for a longer period, however, they would not blink.

Nevertheless, certain stars cannot experience this rising process since they are always above the horizon. Those phenomena are extremely specific and happen just once a year, which thus caused them to be taken into account as the basis of calendars and agricultural activities. In other words, it is evident that most ancient folks based their calendars on those highly peculiar phenomena. For instance, the Maya based their ritual calendar on the heliacal rising of Venus. The heliacal rising of Hamal (Alfa Arietis) was also registered in the cuneiform tablets of Babylonia. A similar kind of astronomical observation took place in India and China (Gaspani, 2010). Varro provides another precious information. He explicates that the stars are the books of equinoxes, meaning we understand the equinoxes through the stars. This appears as an astronomical *contradictio in terminis*. If the length of a year is based on the observation of the stars, the year is sidereal. On contrary, the tropical year is calculated on the premises of vernal equinoxes. However, this calculation is far more difficult and, according to Kepler's second law, partially inexact. Due to the undoubted difficulty of calculating the equinoxes, most ancient societies used 'sidereal observation' as the starting and ending point of their calendars. This observation was easier than calculating the sun's shifting from north to south on the horizon. Varro patently highlights that in Rome, there was a discrepancy between the official calendar that was based on the weather and the actual agricultural calendar that indicates the time based on the stars.

Furthermore, *The Enciclopedia Italiana Treccani* confirms that the story of the Roman calendar is highly complex. The first calendar of Romulus merely had ten months, which starts from May and lasts until December for a total of 304 days. The successor of Romulus, Numa reformed the calendar and

made it reach up to a length of 366 days. This calendar was in use until Julius Caesar's reforms, and it had created a lot of confusion. The same Romans had perceived the length of the civil year to be longer than that of the sidereal year, and at times the Collegium Pontificum (College of Pontiffs) had corrected the date by removing some days from the civil year. Caesar, eventually, reformed the calendar by defining its length as 365 days, compensating the loss of almost six hours by adding every four years a day, specifically the sixth day of March was doubled, becoming *bisextus*.

Discussion

In his research, Nyman (1990) declares that to understand this etymology, one must cross the limits of classical Latin and go back to prehistory. Then, following Nyman's suggestion, we shall give some evidence that the relationship between the words, object of this paper and the stars or constellations, dates to the prehistoric era, and that the observations of stars during those times have presumably given birth to the proto-stem *kom+sidhes*. It is worth here to remind that settlements in the neolithic era were at mid-latitude, with the ideal solstice and equinox variations, marked by ancient civilizations. We report some of the archaeological findings to enlighten the link between humans and the sky, which since earliest times was twofold: religious and practical. Hughes (2005) investigated how Early Bronze Age sky-watchers were able to understand the procession of equinoxes, and focusing on the well-known Stonehenge site, he states that "many Neolithic and Bronze Age structures were aligned towards specific Sun and/or Moon rising and setting points on the horizon", and these observations were on purpose for "social/religious/ agriculture/ fertility cult calendars" (p.29). The sky was showing to the earlier sky-watchers an unchanging stellar sphere and a celestial pathway, a zodiacal band around which seven non-fixed Bodies were moving. The movement of the celestial Bodies is predictable and commensurable with the human lifespan, giving ready-to-use time indicators of the seasons, while the migration of these bodies throughout the Zodiac i.e., the calculation of the procession of the equinox, is a movement that kept the attention of astronomers till Kepler⁶. Hughes underlines the prominent role of a specific star group, the Pleiades, a clear signal for the sky's observer that the solstice of summer was about to come. Other traces of observations of the Pleiades during pre-historical times are visible in Lascaux's Cave in France (ca.21,000 -22,000 BCE), showing an impressive astronomic competence. This constellation is represented by a bull, denoting that the identification of this constellation with the Taurus is almost 20,000 years old. Another intriguing palaeolithic painting is in Cueva di El Castillo in Spain, which represents the Northern Crown. Other archaeological findings that represent the Pleiades, such as carved stones, dating back to 2,500 BCE. are visible in Val d'Aosta and Sardinia in Italy. Hence, it appears as well that the constellation of the Taurus, the Pleiades, Aldebaran, and Hyades had fundamental importance in prehistoric times. Other findings of the prehistoric era confirm the observation of this constellation and we are sure of its importance, as for the mentioned literature, when farmers were called to take important decisions on agriculture works.

So, the observation of the stars was already in use in palaeolithic hunter-gatherer societies, and subsequently, to the development of agriculture, this knowledge increased and diversified. Babylonians had a great knowledge of astronomy, and their sky-maps were eventually inherited by the western world. We said before that the interpretation of the stars served different scopes, and Babylonian sky-maps confirm this assertion (Rogers, 1998). In fact, a group of constellations was representative of Gods, and

⁶ The heliac constellation is the one in the West, containing the Sun, (called Carrier of the Sun). The Zero point of the stellar Zodiac is the constellation that housed the Sun in the vernal Equinox. The procession of the Equinox shifts this Zero point every 25,784 years. Throughout the Great Year it spends 2148 years in each constellation. Now it is in Pisces, but in 5000 BC, the zero point was in Gemini and then in Taurus and Aries. The discovery of the Processional Year is usually attributed in the West to the 2nd-century-BC astronomer Hipparchus.

another was used as a farming calendar. It is important to notice that many constellations were common in the two groups sharing similar sky-maps. These representations developed stage by stage, from 3500 BCE to the Sixth Century BCE. The last constellations to be identified were the Divine figures, before 475 BCE, i.e., the zodiacal signs that eventually passed to the Greek tradition. The Babylonians noticed the progression of equinoxes, (a shift from 15° to 8° of the spring Equinox is accounted) even though it is not clear if they attributed it to the increasing accuracy of their instruments rather than to the steady motion. They maintained the equinox at 8° till the Second Century BC, while it should have been at 4°. Therefore, Greek and Roman astronomers had it in the same position, until Hipparchus settled it at 0° in the sign of Aries, correct for that time.

But what Hipparchus settled and corrected, is not only the erroneous collocation of the equinox derived from the Babylonian tradition, it is known from the studies of Crommelin (1923) and Maunder (1909) that the collocation of the constellations in the Greek tradition is older than classical Greece. They argue that the collocation refers to 2500 BCE approximately, far before a possible influence of Babylonians. Therefore, the classical sky-map cannot be a sole derivation from Babylonian culture, and it has been not created in a moment in time, because some of the constellations that appear there were unknown to the Babylonians. We must, therefore, imagine that there were constellations known to all cultures, the most visible ones: the Bear, Arcturus, Sirius, the Pleiades, the Hyades, Orion. The last two are cited by Hesiod, as we reported in the previous section, and by Omer, as agriculture signallers. There are then some other constellations that marked the celestial coordinates around 2800 BCE and are the Enormous Serpent, the Bears, and the Giants, possibly identified by Mediterranean populations because they are not present in Babylonian maps. Possibly they were used by Minoan navigators, and were not related to the Zodiac, but were only describing some sort of serpentine useful to point out cardinal points.

It is worth here to remind that the 12 signs of the Zodiac, which were developed in Mesopotamia from 3200 BCE, reached their canonical display just around 500 BCE and astrology was based on these signs of Gods. This possibly confused the etymology we are explaining in our research. In fact, we can assume that the act of *considerāre*, as Newman says, belongs to the prehistorical age, and indicates the observation of these groups of stars known at that point in time. Therefore all the explanations of *consīderāre* and *considerāre*, involving astrology, are anachronistic.

Eudoxus, (408-355 BCE) created the first know globe describing the sky, where the constellations had both equatorial and ecliptic coordinates. His poem *Phaenomena* was rewritten by Aratus of Soli and then translated into Latin, becoming the most widely known scientific text in the classical world. It illustrates the structures of the constellations and positioning of the stars, providing the relative times of their rising and setting. There is no reference to zodiacal astrology, which originated around the Fifth Century BCE in Babylonia.

The observation of the sky was practised by the Romans but with a very different spirit. While in the rest of the Mediterranean astrology, based on the Zodiac, was spreading its false predictions, as Cicero⁷ reminds us, Romans were more interested in the practical use of it. This is a well-known trait of the roman spirit, privileging practical knowledge useful for a good engineer, a jurist, a farmer, or a sailor. They were not interested in creating a system of the universe, and their interest in astronomy was related to practical benefits. In the previous sections, we cited some poets' quotes regarding agriculture and sky phenomena, and one of Varro, pointing out that the referment to the constellations was a common way

⁷ Cic. *De Div*, II, 87 "No reliance whatever is to be placed in Chaldean astrologers when they profess to forecast a man's future from the position of the stars on the day of his birth"

to indicate seasons or specific days. Similarly, the *Corpus Agrimensorum*, a collection of guidelines for the measurement of the private properties, at the beginning of roman civilization, then of entire portions of the roman empire, relied on several instruments and astronomical knowledge. The *agrimensores* were also in charge of the orientation of the new cities. They were signing the *Cardo* and a *Decuman* respecting cardinal points. Frontinus (40-103 BCE) describes the adaptation of this art from the Etruscan sphere of divination to the practical roman use (*De Fin.* 10.20-11.8).

The first origin of the art of tracing limits, as stated by Varro, comes from the Etruscan *Disciplina*, where the *aruspexes* divide the earth into two parts...and [in two other parts] with another line from the north along the meridian. From these foundations, our predecessors took the art of measuring the lands. First, two streets will be traced: one from the east, which will be called *decumanus*, the other on the meridian from the north, which will be called *cardus*. For *limites* are established on a principle not non associated with cosmology.

Vitruvius (80/70-23 BCE) in his *De Architectura*, recommended (*De Arch.* I.I.3) that an architect had a good knowledge of astronomy, “*astrologiam caelique rationes cognitatas habeat*” and all the IX book of *De Architectura*, is devoted to the relations between astronomy and architecture. In this context, Vitruvius deals with various issues strictly related to astronomy: the universe and the planets, the phases of the moon, equinoxes and solstices, the constellations of the north and south, and the different types of clocks: solar and water ones. In this book, Vitruvius also exposes the method of the *analemma*, a system that was used to draw on the sundial the points on which the shadow of the tip of the gnomon passes during the most salient periods of the year: solstices, equinoxes and on the days when the Sun entered the various zodiac signs.⁸ Eventually, stars have simply become a commonly used means to indicate, among other things, the date. In this respect, Quintilian informs us that in a child’s education, astronomy played an important role not only as general knowledge but also as a practical one (*I.O.* 1,4,4). He writes a rather interesting statement: “nor again if he is ignorant of astronomy, can he understand the poets; for they, to mention no further points, frequently give their indications of time by reference to the rising and setting of the stars” (trans. 1920). A few quotes confirm the didactical usefulness of astronomical knowledge.

“... First let the Pleiades, Atlas’s daughters, set for you in the dawn, and let the Cretan stars of the burning Crown, Corona Borealis, vanish, before you commit the seeds required to the furrows, or rush to entrust a year’s hopes to the unwilling soil” (Verg. *Georg.*I, 220-225 trans. 2001).

This is a significant example not only of good poetry but also of some practical recommendations to farmers⁹. A friend of Virgil, Horace was pervaded by a bucolical spirit. Le Boeuffe notes that in all his works, he indicates the days by not only sidereal observations and astronomical indications but also by atmospheric events (1994, pp.37-44). He did not enjoy the hot weather and posed “*Caniculae aestus*”, the hottest days of summer, after the 18th of July, under the constellation of Canis Major (*Carm.*, 1,17,17). Its rising preceded the 15th of July under the constellation of Procyon, “*Iam Procyon fruit et stella vesani Leonis*” (*Carm.*, 3, 29, 18-20). The rainy days were associated with the Hyades Star Cluster, “*tristis Hyadas*” (*Carm.*, 1, 3, 14), and Orion’s morning setting was used four times to indicate the storms e.g., “*Sed vides quanto trepidet tumulto Pronus Orion*” (*Carm.*, 3, 27,17). We need here to underline

⁸ The indications of Vitruvius lasted until the Middle Ages and after, in fact his method is of essential importance in the calculations that medieval builders used in the construction of churches or castles, to determine certain orientations or to realize particular illuminations of niches, tombs or religious images.

⁹ These verses contain a reference to the constellation of the Pleiades, which is highly related to agriculture. Its rising is coincidental with the harvesting, and it is sitting with the ploughing. Thus, it is widely celebrated in ancient and modern literature. In Roman culture, there were several agriculture-related fests during this period of the year. Similar expressions to indicate periods of the agricultural cycle can be found in Varro, Columella, and Cicero.

that Horace's poems were not addressed to a niche audience; the understanding of his astronomical references was rather reposed on common knowledge¹ . 0

The list of the Latin authors that discussed astronomy, just for practical uses, could be very long and trespasses the boundaries of this article. So far, we aimed to give ground to our interpretation of the etymology of *considerāre* and *desiderāre*, supporting it in two ways. Firstly, the astronomical knowledge of some important and visible constellations was a common trait both of prehistorical and historical societies, in the same area where Indo-European migrations took place. This means that a proto-stim, created during these times to indicate the observation of the sky, is possible. Then, we related this observation to practical uses, especially agricultural uses. The link with agriculture is deep and extremely old, as confirmed by the observation of the Pleiades and other major constellations since the neolithic Era.

Finally, we need to prove our etymology throughout the rules of linguistics. The *Indogermanisches Etymologisches Wörterbuch* of Julius Pokorny, (1959, p. 1042), links the meaning of *sīdus* to shining, moving from an Indo-European stem *sueid-*: Av. *x̣āēna-* 'burning,' (**x̣āēdna-*); lat. *sīdus*, *-eris* 'star', *considerāre* 'betrachten', *dēsiderāre* 'long want'; lit. *svidūs* 'blank, gleaming', *svýsti* 'to gleam begin', *svidū*, *-ė́ti* 'gleam', lett. *svī́st* 'Dawn of days', *sváidīt* 'anoint' (actually 'gleam make'). In this respect the verb *considerāre* should mean "to look at something bright" (Wharton, 1890.p.22).¹ This supposed etymology by Wharton, interprets *considerāre* as a frequentative verb, underlining the effort of this scrutiny of the sky, without any referment to any magical practice. Wharton gives us also an interesting meaning of *dēsiderāre* (p.28) "*desidero* long for: hardly (1) 'miss from the session,' fr. *sīdus*: (2) 'fail to see'". This etymology confirms an act of observation of the sky, with the expectation of the right signs to appear, as we suppose, to decipher the vital cycle of agriculture. Our etymology is based on the meaning of *sīdus* as a group of stars, a constellation. We already recalled the visions of Pârvulescu and Nyman, the first interpreting *dēsiderāre* as 'lose our stability in front of something' and *considerāre* as 'to look fixedly', the latter recalling the *sermo venatorius* in which *considerāre* should mean 'directing the trajectory of a flying object towards the right place' and *dēsiderāre* 'to come off a goal'. We concord with Lindsay (1894, p. 485) assuming that *considerāre* is a denominative verb.¹ The absence² of the supposed **sīderare*, is not at all uncommon in the Latin language. In fact, considering it an extension of the verb-stem-*sīd-* it has a similar formation like: *macero*, *recupero*, *tolero*. Indeed, the same absence of a direct denominal verb is supposed for **templāre* near *con-templāre* or *miniscor* near *com-miniscor* and *re-minisco*.

Concordantly, grounding this etymology on *sīdus* derived from a proto-stem -*sīd* – (meaning to sit), we can support it with the other Latin verbs sharing the same sense as *sīdere* 'to sit down', *consīdere* to 'settle down to settle', *desīdere* 'to sink to settle down', *insīdere* 'to sit or to settle upon', *obsīdere* 'to besiege', *persīdere* 'to sink right in', *possīdere* 'to take hold of', *resīdre* 'to take one's seat', *subsīdere* 'to squat'. We think that the supposed link with *sueid-* 'shining' is not satisfactory, even though it is easy to imagine a shining star. Indeed, a proto-Indo-European stem from *sīd* i.e., **si-sd-e/o*, cognates cogently with Skr. *sīdati* and Av. *hiḍa*, 'to sit down'; Gr. ἵζω 'to sit down'; Arm. *Nsti-* 'to sit'; OPr. *Sindants*, and

¹ The tradition had its peculiar way to indicate days and months, and the pragmatic reform of the calendar, which led to the synchronization of tropical and sidereal years at the end of the Republican period, did not permeate the poets and the large strata of society.

¹ Wharton,¹(1890, p.22) *considero* inspect hardly (1) fr. *consido* 'am in session', from *sido*, as 'look at' seems the orig. meaning: (2) 'look at something bright,' *svid-* cf. *svid-* Lit. *swidus* shining.

¹ Examples² of these endings are: -o, -are: *nomino-are* from *nomen*; *coloro-are* from *color*; *onero-are* from *onus*; *scelero-are* from *scelus*; *examino-are* from *examen*; *privo-are* from *privus*; *ignoro-are* to make unrecognizable; *pīo-are* from *pīus*; *probo-are* from *probus*; *sacro-are* from *sacer*; *gravo-are*, to make heavy, from *gravis*.

OCS. *sěsti* with the same meaning. We agree with Pârvulescu, when he states that *consīderāre* means 'to look fixedly and with attention to something', while, in our view, *dēsīderāre* is composed with *de-* meaning deprivation. It means, therefore, 'lacking something or missing to see something, or missing the constellation', in opposition with the etymology proposed by the same Pârvulescu, 'losing the fixity/ to be unstable', composed by *de-* plus a stative verb.

Conclusion

Following the arguments presented in the above sections, it is possible to claim that the real meanings of *consīderāre* and *dēsīderāre* are inextricably related to the stars in two ways. The etymology of *sīdus* has been clarified by Ernout and Meillet, and, according to them, it referred to a group of stars fixed to each other, namely a constellation. In contrast, however, we believe firstly that the prefix *con-* maintains its clear meaning of 'together' as in the given example of Virgil who indicates another constellation, the Corona Borealis. Therefore, by considering several constellations, the farmers could have been able to take their decisions on what to do next. These 'considerations' had a lot of consequences and they required both attention and ponderation. Mistakes or shallow analyses of the signals of the stars would have paved the way to food scarcity. Moreover, it can also be inferred that it was an act not committed by a single person, but agreed together with other farmers and star interpreters, as a recurrent ritual, thus explaining the suffix *con-*. For the latter verb, '*de-sīderāre*', there is an evident state of anxiety regarding the expectations for the right stars to arrive. The ancient farmers scrutinized the sky, waiting for those special signals, which indicated that the cycle of nature was about to begin once again. It was an essential desire, which can also be seen as the desire to produce the commodities for living or finding the best time for hunting. In this sense, the prefix *de-* means privation or expectation for something. Finally, we have been able to explain the etymology of those two words, basing it on linguistics, archaeology, and astronomy. This explanation takes us back in time, when the stars, the only firm and clear time markers, were regulating the rhythms of humanity. This different interpretation of this enchanting etymology can refer the words *consīderāre* and *dēsīderāre*, to the agricultural language of the neolithic era. It is an era of revolution and scientific development, especially in botany and animal biology, bits of knowledge that paved the way to the domestication of plants and animals. Humans, during the Neolithic, began to wonder about the origins of the perplexing changes they observed around them.

Why sow in one season rather than in another? Why does seed germinate? Why does clay harden in contact with fire? Why do the moon and stars change position in the sky? What is the relationship between the position of the stars and the propitious moment for any particular agricultural activity? If the position of the stars in the sky has an influence on the lives of plants, does it also have an influence on the lives of human beings? (de Laet, 1994, p. 895)

In the observations of our ancestors and in the answers they were able to give, are to be found the first germs of the scientific mind. The examination of the sky, and the subsequent discoveries of its eternal rules, are a milestone in the advancement of human development.

References

- Calendario. (1930). In *Enciclopedia Italiana Treccani*, retrieved from [http://www.treccani.it/enciclopedia/ricerca/calendario-romano_\(storia\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/ricerca/calendario-romano_(storia)/)
- Clédat, L. (1914). Sidéral. In *Dictionnaire Étymologique de la Langue Française*. (p.534) Paris: Librairie Achette et C.
- Consider. (1867). In J. Donald (Ed.), *Chamber's Etymological Dictionary of the English Language*. (p. 121). London: Edinburg: W. & R. Chambers.

- Consider. (1911). In W. Skeat (Ed.), *Concise Etymological Dictionary of the English Language*. (II ed. pp. 107-108) Oxford: Oxford University Press.
- Consider. (n.d.). In *Online Etymology Dictionary*. Retrieved from https://www.etymonline.com/word/consider#etymonline_v_18238
- Considerar. (1887). In R. Barcia & E. de Echegaray (Eds.), *Diccionario General Etimológico de la Lengua Española*. (vol.2 p.392). Madrid: Alvarez Hermanos de Roquefort J.B.B.
- Désirer. (1829). In *Dictionnaire Étymologique de la Langue Française*. (vol.1, p.231). Paris: Decourchant.
- Crommelin, A. C. D, (1923). In Phillips T.E. R. & Steavenson W. H . Hutchinso (Eds), *Splendour of the Heavens*, London, pp. 640-649
- De Laet, S. J. (1994). In In UNESCO Director-General (Ed.), From the Beginnings of Food Production to the first States. (pp.880-897). *History of humanity, v. I: Prehistory and the beginnings of civilization*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119149.locale=en>
- Desiderate. (1867). In J. Donald (Ed.), *Chamber's Etymological Dictionary of the English Language* (p. 121). London: Edinburg: W. & R. Chambers.
- Desire. (1911). In W. Skeat (Ed.) *Concise Etymological Dictionary of the English Language*. (II ed. p. 138) Oxford: Oxford University Press.
- Desire. (n.d.). In *Online Etymology Dictionary*. Retrieved from https://www.etymonline.com/word/desire?ref=etymonline_crossreference#etymonline_v_5657
- Ernout, A. & Meillet, A. (2001). Sidus. In A. Jaque (Ed.) *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latin*. (1st ed. 1932, rev. ed. 1985, p. 623). Parigi: Klincksiek.
- Gaspani, A. (2010). Elementi di Archeoastronomia (6 parte). Retrieved from Duepassinelmistero: <http://www.duepassinelmistero.com/elementiarcheoaastro6.htm>
- Hesiod. (1914). *Works and Days*. (Vol. 57). (H. G. Evelyn-White, Trans.). Cambridge: Loeb Classica Library.
- Hughes, A. (2005) Neolithic and Early Bronze Age skywatchers and the precession of the equinox. *Journal of the British Astronomical Association*. Vol. 115, No. 1, p.29-35
- Le Bœuffle, A. (1994). Horace et l'astronomie. *Vita Latina*, N°134, pp. 37-44.
- Lindsay, W. M 1858-1937. *The Latin Language; a historical account of Latin sounds, stems and flexions*. London
- Maunder E. W., (1909). *The astronomy of the Bible*, Hodder & Stoughton, London
- Nyman, M. (1990). Hits and Misses: Lat. considerare and desiderare. *Historische Sprachforschung/Historical Linguistics*, 103(1), 51-68.
- Pianigiani, O. (1907). Considerare. In F. L. Pullè (Ed.), *Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana*. (vol. 1, p. 332.). Roma-Milano: Società Editrice Dante Alighieri.
- Pârvulescu, A. (1980). Latin Considerare et Desiderare. *Zeitschrift furvergleichende Sprachforschung*. (94. Bd), 159-165.
- Pokorny, J. (1959). sued-I. In *Indogermanisches Etymologisches Wörterbuch*. (1st Ed. 1887, vol.3, p.1042). Bern: Francke.
- Quintilian. (1920). *Istitutio Oratoria*. Cambridge: (B., H., Edgeworth trans.) Cambridge: Loeb Classica Library.
- Rogers, J.H. (1998) Origins of the ancient constellations: I. The Mesopotamian traditions. *Journal of the British Astronomical Association*, vol.108, no.1, p.9-28
- Sidus. (1918). In M. Bréal & A. Bailly (Eds.). *Dictionnaire Étymologique Latin*. (p.346). Paris: Librairie Achette et C.

Varro (M. Terentius) 1938. *On the latin Language*. R.G. Kent (ed.), Books 5-7, Harvard Univeristy Press, Cambridge

Virgil. (2001). *The Georgics Book I Agriculture and Weather*. (A.S. Kein trans.) Retrieved from https://www.poetryintranslation.com/PITBR/Latin/VirgilGeorgicsI.php#anchor_Toc533589842

Wedgwood, H. (1872). Consider. In *A Dictionary of English Etymology*. London: Trubner & Co. 168-170.

Wood, F. A. (1912). Notes on Latin Etymologies. *Classical Philology*, 7, pp. 302-304.

Wharton, E. R. (1890). *Etyma latina*. London retrieved from: https://archive.org/details/EtymaLatina_805/page/n5/mode/2up

47. The renovation of the self by the other in Iris Murdoch's carnivalesque *The Italian Girl* (1964)

Hasibe AMBARCIOĐLU¹

APA: Ambarcıoğlu, H. (2022). The renovation of the self by the other in Iris Murdoch's carnivalesque *The Italian Girl* (1964). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 757-764. DOI: 10.29000/rumelide.1105605.

Abstract

Bakhtin (1895-1975), who was a Russian literary critic and philosopher, has made significant contributions to the terminology of literary theory, such as dialogism, polyphony and carnivalism. He examined the works of Dostoevsky to unpack the difference between Dostoevsky's oeuvre and the other homophonic, that is single voiced novels. In these novels, characters are set and fixed whereas Dostoevsky's characters are unfinalizable and they are defined 'by the word of the other, so that the plot is drawn within the interaction between the characters not by the authorial ideal. In his *Rabelais and His World* (1965), Bakhtin underlines two important terms, 'carnival' as a social institution and grotesque realism as a literary mode. Carnivalism is used to refer to the collectivity of the society, that is people forming a unity coming from different socioeconomic or racial backgrounds. Throughout a carnival, an individual is renewed by exchanging bodies through wearing masks and costumes. Here, the focus seems to be on the awareness of one's sensual, material, bodily unity and community. By focusing on the body, Bakhtin combines the carnival with the grotesque which determines the carnival's stress on the bodily changes through eating, evacuation and sexuality. Iris Murdoch (1919-1999), who has unpredictable plots with characters from different layers of society and undermines the ideal civilized upper-class communities, has presented her reader with the themes of morality, good and evil in her novels. The aim of this paper is to read *The Italian Girl* (1964) using Bakhtinian criticism to interpret the renewal of her characters after they have connected the characters stigmatised as 'the Other' in the society, like the Jewish siblings who come from Russia and the Italian Girl, the governess of the family.

Keywords: Bakhtin, dialogism, polyphony, carnivalism, Iris Murdoch, the Other

Iris Murdoch'un karnivalesk *İtalyan Kızı* (1964) adlı romanında özün diğeri tarafından yenilenmesi

Öz

Rus edebiyat eleştirmeni ve filozof Bakhtin (1895-1975) edebiyat teorisi terminolojisine diyalojizm, çokseslilik, ve karnavalizm gibi önemli katkılarda bulunmuştur. Dostoyevski'nin çalışmalarını Dostoyevski'nin eserleri ve diğeri homofonik tek sesli romanlarla arasındaki farkı incelemiştir. Bu romanlarda, karakterler oturmuş ve sabittir, ancak Dostoyevski'nin karakterleri sonlandırılmaz ve eserdeki diğeri'nin sözüyle tanımlanır; bu yüzden kurgu yazar idealine değil karakterler arasındaki etkileşime göre çizilir. *Rabelais ve Dünyası* (1965) adlı eserinde Bakhtin iki önemli terimin altını çizmiştir: toplumsal bir kurum olarak 'karnaval' ve edebi bir mod olarak grotesk gerçekçilik. Karnavalizm farklı sosyoekonomik ve ırksal altyapılardan gelen insanların birlik oluşturmasını

¹ Öğr. Gör., Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Ankara, Turkey), hambarcioglu@firat.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1052-1729 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.01.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1105605]

kasteden toplum kolektivitesi için kullanılır. Karnaval boyunca, bir birey maske takarak ve kostüm giyerek vücut alışverişi sayesinde yenilenir. Burada, vurgu bireyin duyuşal, maddesel ve vücutsal birliğı ve topluluğı üzerine olmaktadır. Vücuda odaklanarak Bakhtin karnavalı ve yeme, boşaltma ve cinsellik aracılığıyla karnavalın önemini vücutsal değışimler olarak belirleyen groteskle birleştirir. Toplumun farklı katmanlarından karakterleriyle tahmin edilemez kurguları olan ve ideal medeni yüksek-üst sınıfın altını kazan Iris Murdoch, romanlarında okuyucusuna ahlak, iyi ve kötü temalarını sunmuştur. Bu çalışmanın amacı İtalyan Kızı'nı (1964) Bakhtin eleştirisiyle okumak ve karakterlerin Rusya'dan gelen Yahudi kardeşler ve ailenin mürebbiyesi İtalyan Kızı gibi toplumda diğeri olarak kabul edilen karakterlerle iletişime geçtikten sonra değışen karakterlerinin yeniden kimlik kazanımını yorumlamaktır.

Anahtar kelimeler: Bakhtin, diyalojizm, çokseslilik, karnivalizm, Iris Murdoch, öteki

Introduction

Bakhtin (1895-1975) as one of the prolific thinkers of the twentieth century foregrounds Dostoevsky's novels to probe how literature makes use of different social sources in order to intertwine discourses. He is influential on the literary and cultural studies in the way that he improvises literary language with concepts of dialogism, heteroglossia, polyphony and the carnival in his theory. His theory stems from the notion that all words come together in dialogues with other words (Rivkin and Ryan, 2004, p. 693). Bakhtin's aim as a Russian formalist critic is to evaluate the literary works debasing the cultural theory of ideologies to raise the consciousness of the Other in the society who is assumed to be the outcast not taking place in the history. Bearing these in mind, to shade the effect of capitalism in Russia, he studies polyphonic novel so as to problematise the monologic structure of the language declaring dialogic types of genre. In this aspect, he reinterprets Socratic and Platonic dialogues in *Problems of Dostoevsky's Poetics* (1929) to make a comparison between the monologic discourse which is single voiced and dialogic discourse which is double voiced. The difference between these two discourses is in the former one only accepts itself and its object ignoring other people's words to construct the semantic authority within the borders of a given context (Bakhtin, 1984, p.185-189). On the contrary, dialogic discourse contains a deliberate reference to the words of someone else embedding a new semantic intention to the discourse which already has its own intention (Bakhtin, 1984, p.195). Within his perspective, like other kinds of utterance, literary texts are produced and read as a result of the activity of the author and their importance in the social and historical context. In the meantime, a simultaneous dialogue is seen between the author and his characters and readers, in addition; the same kind of simultaneous communication occurs in the dialogue of the reader with the characters and their author. The simultaneity of these dialogues is only an instance of the bigger polyphony of social and discursive forces that Bakhtin calls "heteroglossia" (Holquist, 2002, p.67).

Iris Murdoch (1919-1999), who is both a philosopher and a novelist, has written twenty-six remarkable novels and has studied existentialism and ethics emphasizing the idea of the good as a moral value. Murdoch has asserted that her philosophy may be a variety of moral psychology which is based on "recovering a philosophical description of the mind or consciousness as a bearer of value or moral being and not merely a neutral surveyor of the facts" (Antonaccio, 2000, p.97). In her *Metaphysics as a Guide to Morals* (1992) and *The Sovereignty of Good* (1970), she clearly defines that consciousness or self-being is the fundamental mode or form of being (p.97). *The Italian Girl* (1964) is a "[short, closed and crystalline novel with a first-person male narrator and multiple sexual relationships and attractions between the small cast of characters" (Martin and Rowe, 2010, p.72). It is both a family and Gothic

romance whose setting is the condolence house of the narrator, Edmund returning home after his mother's death. The story consists of Freudian siblings, separations within the family and substitutions in the pairings of the characters as a result of the renovation of their identity as subjects that occurs as a result of the coming of refugee Russian Jewish siblings to work for them. Each character has its own binary opposition and changes in order to be 'a morally good person' with the incidences of love, death, and sex to recognise the Other.

1. Bakhtin's polyphonic novel and carnival

Craig Brandist (2002) notes that Dostoevsky in his polyphonic novels finds a way for the authorial voice not to impose a determinist logic on the characters, providing the characters with a durable communication of discourse with the others in the narrative, while the narrator is not willing or capable of presenting any authorial intensions (p. 94). Suffice to say, for Bakhtin, the polyphonic novels consist of a plurality of disparate consciousness that is a gathering of valid voices which are not thoroughly under the control of the omniscient authorial or narrational voice, making the novel multi-voiced. Each character is equally significant and his/her utterance in the novel is as important as the author's voice and other characters. In accordance with this, Dostoevsky's aim is to represent the self-consciousness of the hero whose discourse is about himself and his world. The hero generally enters a setting where monologic discourse is in control, and hence he is excluded and devalued by the others. In this condition, the hero tries to prove his importance through his speech and action during the narration but he discovers that he cannot have a fixed and powerful position within this environment. In the end, he is either mocked and sent away or accepted by the monologists with whom he is in contact. Only dialogic communication is the one between the hero and the author (Brandist, 2002, p.96).

The Italian Girl (1964) tells us the comic and ironic incidents and relationships within a family during and after the funeral of Lydia, who is Otto and Edmund's mother. They are from an English upper-class family, Otto is a stonemason and Edmund is an engraver. Their father, John Narraway was also a stonemason and leftist artist. Otto is unhappily married with Isabel, who is a melancholic woman drinking all the time in her room and they have a teenage daughter called Flora. These characters are all characters forming the centripetal forces of the text, while Otto's Jewish apprentice, David Levkin and his sister, Elsa, who turns out to have fled from Russia because of the oppression on them and Maggie, the Italian Girl, who is the governess of Edmund and Otto are representatives of the 'Other' that is centrifugal coming from different countries and ethnicity. These outcasts of the society live within the family having dialogic relationships with the central characters changing the inner bonds of the family. Edmund, the narrator and the hero, returns his home for the funeral his mother and tells the reader his simple life and his job:

I lived a very simple life solitary life, but on the other hand I also earned very little money. The art of the wood -engraver may be deep but it is narrow...But I had never become a fashionable or well-known engraver and in that sense established. I was not ambitious. No type face bore my name. Perhaps I simply lacked talent...But my relations with women always followed a certain disastrous and finally familiar pattern (Murdoch, 2018, p.20-21).

Edmund is a solipsist who has escaped from his dominant mother, Lydia and his brother, Otto. When he returns home he learns about the secrets of his family members. With each of them, he has a differing dialogue not being able to change their lives or his importance for them. After the funeral, they all expect him to go back to his solitary life but he cannot leave until he decides to have a relationship with his governess, the Italian girl, Maria Magistretti. Edmund and Otto are lonely characters and despite being married to Isabel, Otto is not happy in his marriage. Isabel belittles Edmund, who is a controlled,

teetotal, vegetarian and takes off her dress to the waist to kiss him and embarrass him (Martin and Rowe, 2010, p.72). Edmund, as a Bakhtinian hero, is a neutral character who is despised by the others and does not have the ability to solve problems within the family. Although he is neutral, the lives of all the characters and their 'selves' change including their sexuality.

According to Bakhtin the root of the polyphonic novel dates back to the serio-comic genres of laughter and to the carnivalesque mode of discourse in the Renaissance concluding with the subversion of the accepted ideologies and official discourses. Heteroglot novels with characters in pursuit of their wishes subvert the class difference with its carnivalesque setting where lower and higher class people come together (Glazener, 1993, p.112). Bakhtin states that in the Middle Ages official feasts kept the fixed hierarchy and people did not get out of the existing world life. Thus, the atmosphere of the official feasts was serious and there was not much laughter in it. On the other hand, carnival was the opposite of official feasts of the Church presenting a second life to the people:

As opposed to the official feast, one might say that carnival celebrated temporary liberation from the prevailing truth and from the established order; it marked the suspension of all hierarchical rank, privileges, norms, and prohibitions. Carnival was the true feast of time, the feast of becoming, change, and renewal. It was hostile to all that was immortalized and completed (Bakhtin, 2004, p. 686).

Bakhtin renders that during the carnival people used a different language special to the carnival without the borders of class difference making everybody equal. For him, carnival is a marketplace emancipating people of their etiquette and titles leaving no distance between people enabling them to use honest and free gesture. This kind of carnivalesque marketplace interaction is often presented in Rabelais' novel (Bakhtin, 2004, p.687). In this aspect, carnival becomes a second life but not a negative parody of the modern times. During the carnival the material body is foregrounded as a result of folk culture and the concept of grotesque realism. In grotesque realism, the bodily element is assumed to be positive representing people through their bodies in an exaggerated way.

It is usually pointed out that in Rabelais' work the material bodily principle, that is, images of the human body with its food, drink, defecation, and sexual life, plays a predominant role. Images of the body are offered, moreover, in an extremely exaggerated form... (Bakhtin, 2004, p.687).

Although bodily actions like eating, drinking, and sexual life are exaggerated, Bakhtin interprets it as positive, using these bodily images for the themes of fertility, growth, abundance. In other words, these bodily images are not the representations of the lonely biological individuals but the collective ancestral body of all the people. While being gay and festive, the fundamental principle of grotesque realism is the degradation of all in life that is high, spiritual, ideal and abstract as the bodily images refer to the transfer to the material level. This degradation brings laughter to degrade and materialize what is accepted to be high and spiritual in the society (Bakhtin, 2004, p.687).

Degradation here means coming down to earth, the contact with earth as an element that swallows up and gives birth at the same time. To degrade is to bury, to sow, and to kill simultaneously, in order to bring forth something more and better. To degrade also means to concern oneself with the lower stratum of the body, the life of the belly and the reproductive organs; it therefore relates to acts of defecation and copulation, conception, pregnancy, and birth. Degradation digs a bodily grave for a new birth; it has not only a destructive, negative aspect, but also a regenerating one (Bakhtin, 2004, p.687).

To put it another way, degradation of oneself with sexual affairs, pregnancy and birth concludes with the renewal of the self in the flow of the plot. Murdoch's work, *The Italian Girl* is a story of family's secrets unfolding after the funeral of Lydia, the narrator's and Otto's brother. The family house is the

carnavalesque smarketplace holding together different characters who is in despair with their loves and gets stuck in sexual relationships with Otto's apprentice, David and his sister. There are two different classes living together in the house, the higher class is the Narraways who are English and the Others coming from other natianalities, Russian David, his sister Elsa, and the Italian governess, Maggie, who change the family order in the house. Edmund, as the guest, learns the secrets of Otto, Isabel and Flora who are unhappy in the family clashing with each other and searching for happiness by having sex with the Russian siblings. Degradation starts when Edmund learns that his niece, Flora who is very young and pregnant, thus she plans to have an abortion when they talk to each other alone:

"What's the matter?" I was troubled by her wild look and by the solitude.

...

"I am pregnant."

I stared at her. It was not possible. Then I felt a violent flush as if a warm cloth had been thrown round my head. I blushed with shock, with shame, and an obscure and fierce distress. (Murdoch, 2018, p.54)

Astonishing may it seem, Otto's marriage is loose in which the couple resists divorcing but living apart in the house. Otto does not care about his wife and his daughter. Their family does not suit to the norms of patriarchal family. Everybody in the house knows his sexual affair with Elsa, who is a hysterical woman affected by her painful past in Russia. There is not hierarchy in the house and David is the enchanter who influences anybody with his charm also controlling his boss. Otto is usually a drunk man who likes eating representing the bodily pleasures and does not respect marriage anymore. He does not resemble his brother and says to him: "Well, you're the one that watches and I'm the one that eats. I eat and eat and drink and drink. I try to swallow the world" (p. 41). He regrets having married and drinks all the time and sleeps with Elsa, having bodily satisfaction with her:

"It's a miracle. It's completely changed me. My whole body. I know I look like th wreck of Hesperus, but I feel radiant, as if I had an angelic body. While with Isabel- well, Isabel always made me feel disgusting. I was a pig, I felt unclean. With Elsa- everything I am and do is beautiful. Oh, I can't explain" (Murdoch, 2018, p.83).

His relationship with Elsa binds him to the earth and he feels only human. His relationship with her renews him through their laughter. On the other hand, as said before, sex is not the only thing that changes him. Elsa dies as the house gets burned because of Isabel and her death again changes him to be a normal father taking care of his daughter, Flora. Narraways' house is the setting for the dialogic relationships between English characters and the Others. Their sexual affairs, loves, friendship and death serve as a medium to find their 'selves'. In contrast to Otto, his wife Isabel does not laugh too much and has an affair with his apprentice, like her daughter she learns that she is pregnant at the end of the novel from David Levkin and she gets divorced from Otto and decides to move to Scotland, her own country. The affairs in the house are parodic that although everybody knows whose lovers are David Levkin and Elsa, nobody is angry with them. The relations in the family are not suitable for a normal family. Isabel is a melancholic, drunken and unhappy woman in her marriage from the beginning to the end and when she talks to her brother-in-law Edmund she tries to seduce him by taking of her clothes:

She stood quite still looking up at me with a sort of dazed ferocious expression, with vague yearning eyes, her mouth drooping open. I looked at her breasts. It was years since I had seen a woman's breasts. It was years since I had seen a woman's breasts. Then I took the linen stuff, which she was holding wide apart, and drew it gently and firmly together again. I felt her little hands fluttering inside mine (Murdoch,2018, p.97).

Edmund, the narrator is charmed by his niece and tempted by his sister-in-law. 'The body' is in the foreground to make the characters feel human as there is not any utterance or interaction between them otherwise. Despite knowing that David Levkin is the seducer to her daughter, Flora, she also has a sexual affair with him and in the end gets pregnant and decides to bear the baby. On the other hand, her daughter gets an abortion. She is not astonished when Edmund asks her about Flora's pregnancy:

"Isabel, do you know about Flora?"

"So you feel it your duty to tell me?"

"So you know?"

"That Flora was pregnant? Oh yes, yes."

"And did you, do you, know who it was that made her so?"

"Yes. David Levkin. He's probably listening at the door at this moment" (Murdoch, 2018, 120).

Isabel assumes that David sleeps with Flora to envy her. In fact, David abuses both Isabel and Flora. This emphasis "on the lower part of the body" is one of the striking features of the carnival (Morris, This is only a means to change the authority in the house. This carnivalesque house becomes normal with the death of Elsa as David leaves for Russia.

2. Decentralizing The Power of Heteroglossia

Pam Morris states that all languages of heteroglossia are "specific points of view on the world, forms for conceptualizing the world in words, specific world views, each characterized by its own objects, and meanings and values." (2003, p.115). These languages can intersect one another, can mutually live in one another, contradict one another or can be interconnected dialogically. So as to say, they co-exist in the consciousness of real people-initially in the consciousness of authors. As a result, "these languages live a real life and evolve in an environment of social heteroglossia" (p.115). Thus, they take place in the unitary plane novel combining "parodic stylizations of generic languages, various forms of stylizations and illustrations of professional and period-bound languages, the languages of particular generations, of social dialects and others" (p.123). In this aspect, heteroglossia is formed in the novel in person to speak and "it determines, as a dialogizing context, the special resonance of novelistic discourse" (p.123). In the novel, a speaking human being declares his/her own ideological discourse, their own language, so as a result of the dialogical discourse in the novel, every characters renovates himself/herself.

Iris Murdoch has created her characters who decentralize the power at home from different nationalities and in a way she deconstructs the themes of love, marriage, sexuality, gender and history to create a new identity for the characters. Each character utters his/her ideas freely. As a heteroglot novel, in *The Italian Girl*, Maggie, the governess, is the key character in the novel balancing the Narraways' relations as she solves the problems within the family. After their mother Lydia dies, Otto and Edmund learn that Lydia has left all her possessions to Maggie, her lover. All of the family know that they had a relationship, but they regard Maggie as her friend. Maggie changes in the end and decides to go to Rome with Edmund as they fall in love and Edmund feels himself like Otto, who is more energetic, and loves eating and sex and recognizes that he will play the fool's part in life now. He is tempted by Maggie when they are alone and he chooses a new life to have earthly satisfaction in life:

What was value? What had been the value, of my long meditation? I had had no power here to heal the ills of others, I had merely discovered my own. I had thought to have passed beyond life, but now it seemed to me that I had simply evaded it. I had not passed beyond anything; I was a false religious, a frightened man (Murdoch, 2018, 198).

Edmund is a solipsistic, introverted man and falls in love with his lesbian Italian governess when she confesses her feelings for him. The interaction between them renews their identities. As a heteroglot novel, all the characters use words from their own language during their dialogic discourse with other, as in the example of David Levkin. The Russian Jewish siblings David and Elsa, with their painful past, come and tempt Otto's family. Elsa is a hysterical, depressive young girl, who has been seduced by Otto. She cannot recover her memories in Russia and David explains this with the following words as an ideological discourse:

You see there are two kinds of Jews," Levkin went on, walking very close just behind me. "There are the Jews that suffer and the Jews that succeed, the dark Jews and the light Jews. She is a dark Jew. I am a light Jew. I will work, I will succeed. I will succeed in art, or else in business, perhaps in art business. I will earn enormous money. I will not remember. (Murdoch, 2018, 76).

Although he has come to London to be happy, after his sister dies, he wants to go to his own country and thinks that he cannot succeed at anything there. Ken Hirschkop argues that as each language is a voice, then society is a knot of juxtaposing groups and various ideologies. Each voice has an interesting point of view, including a group of values and desires (Hirschkop, 1993, 20). David Levkin, after his sister's death, finds it meaningless to stay in London and decides to go back to his own country, like the Italian girl. He discovers that he cannot have the life he wants in London:

Well so. But I am useless here. You may not understand, but nothing means anything to me outside Russia. Your language is dry, dry in my mouth. Here I am a non-man, I should become here a clown, a nothing, some man's toy, as I might have been your brother's toy if he had wished it. I would rather die than be a meaningless man (Murdoch, 2018, 175).

3. Conclusion

Ultimately, Bakhtin in his works has examined Dostoevsky's novels to untangle the difference of his works from the others as Dostoevsky presents how literature is embedded with social and ideological discourses. His theories are used in literary and cultural studies as his aim, with the concepts of dialogism, heteroglossia, polyphony and the carnival, is to reveal the consciousness of the Other in order to change the identities of human beings by means of interaction with other people. In Dostoevsky's novels each character has her/his right to speak and declare her/his ideas changing the other. In Iris Murdoch's *The Italian Girl*(1964) it can be deduced that Bakhtin's notion of the carnival has been used as a vehicle to gather unhappy members of a family for the funeral to discover that each member of Otto's family has a sexual relationship with David Levkin and his sister. They change by means of their interaction with each other and in the end with Elsa's death Otto and Isabel decide to divorce and Otto stays with his daughter. In the novel each character renews herself/himself to change their lives with the help of the Other as in the example of Edmund, who is the solipsistic religious narrator, chooses to live in Rome with the Italian governess, Maggie, who was his mother's lover. The dialogic discourse in the novel has broken the circular plot of sexual relationships with the death of Elsa and Lydia. In the novel, by means of "the body" and its reproductive functions, Iris Murdoch has parodied the idea of marriage, love, and family creating a new order for each character.

References

- Antonaccio, Maria. (2003). *Picturing the Human The Moral Thought of Iris Murdoch*. Oxford University Press.
- Bakhtin, Michael (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Ed. Caryl Emerson. University of Minnesota Press.
- Bakhtin, Michael. (2004). Discourse in the Novel. In Julie Rivkin and Michael Ryan(Eds). *Literary Theory : An Anthology*. (p. 674-686). Blackwell Publishing.
- Bakhtin, Michael. (2004). Rabelais and His World. In Julie Rivkin and Michael Ryan(Eds). *Literary Theory : An Anthology*. (687-692). Blackwell Publishing.
- Brandist, Craig. (2002). *The Bakhtin Circle*. Pluto Press.
- Glazener, Nancy. (1993). Dialogic subversion: Bakhtin, the novel and Gertrude Stein. In Ken Hirschkop and David Shepherd(Eds). *Bakhtin and Cultural Theory*. (p.109-130). Manchester University Press.
- Holquist, Michael.(2005). *Dialogism*. Routledge.
- Martin, Priscilla and Anne Rowe (2010). *Iris Murdoch A Literary Life*. Palgrave Macmillan.
- Morris, Pam.(1994). *The Bakhtin Reader*. Arnold Press.
- Murdoch, Iris (2018). *Italian Girl*. Open Road.
- Rivkin, Julie and Michael Ryan. Eds. (2004). *Literary Theory: An Anthology*. Blackwell Publishing.

48. Fighting here or in Heaven? Sherman Alexie's *The Lone Ranger and Tonto Fistfight in Heaven*

Gizem BARRETO MARTINS¹

APA: Barreto Martins, G. (2022). Fighting here or in Heaven? Sherman Alexie's *The Lone Ranger and Tonto Fistfight in Heaven* (1964). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 765-773. DOI: 10.29000/rumelide.1106138.

Abstract

Confined within the borders of reservations Native identity suffers not only from the traumatic experiences of poverty, unemployment, broken families, alcoholism and oppression but also from systematic racist practices and stereotyping, which reduce the American Indian identity to noble savages, bloodthirsty warriors, prophetic shamans, or drunken outcasts. In resistance to Anglo-American attempts to erase Native identity many American Indian writers such as N. Scott Momaday, Leslie Marmon Silko, Louise Erdrich, James Welch, and Gerald Vizenor tried to preserve Native American tribal culture and history, and remedy the traumatized Native identity. This paper focuses on how Sherman Alexie in *The Lone Ranger and Tonto Fistfight in Heaven*, standing apart from other Native American writers, portrays the Spokane Indian reservation life with a critical and cynical viewpoint on contemporary Native American's problems such as poverty, unemployment, hunger, drug addiction, alcoholism, and violence. The paper also discusses the insight Alexie brings to the Native identity problem through his critical reading of both the Native history/tradition and the white culture, and his critique of both the 'positive' and the negative stereotyping of the American Indian. The study is based on the premise that Sherman Alexie creates, borrowing from Homi Bhabha's terms, an 'interstitial space' in his answer to the question: how will the Native identity be constructed, based on the American Indian tribal culture, or the dominant Anglo culture, or is there an alternative way?

Keywords: Native American, American Indian, representation, cultural identity, stereotypes

Mücadele burada mı, ebediyette mi? Sherman Alexie'nin *The Lone Ranger and Tonto Fistfight in Heaven* romanı

Öz

Rezervasyon alanları içinde sınırlandırılmış Yerli kimlik, yalnızca travmatik yoksulluk, işsizlik, parçalanmış aile, alkolizm ve baskı deneyimlerinden değil, aynı zamanda Amerikan Kızılderili kimliğini asil vahşilere, kana susamış savaşçılara, peygamber şamanlara veya sarhoş dışlanmışlara indirgeyen sistematik ırkçı uygulamalardan ve basmakalıp deneyimlerden de muzdariptir. Anglo-Amerikalılar'ın Yerli kimliğini silme girişimlerine karşı, N. Scott Momaday, Leslie Marmon Silko, Louise Erdrich, James Welch ve Gerald Vizenor gibi birçok Amerikan Kızılderili yazarı, Kızılderili kabile kültürünü ve tarihini korumaya ve travmalı Yerli imgesini düzeltmeye çalıştı. Bu yazı, diğer Yerli Amerikalı yazarlardan ayrı olarak *Lone Ranger and Tonto Fistfight in Heaven* romanındaki Sherman Alexie'nin Spokane Indian rezervasyon hayatını yoksulluk, işsizlik, açlık, uyuşturucu bağımlılığı, alkolizm ve şiddet gibi çağdaş "Amerikan Yerlisi" sorunlarına eleştirel ve alaycı bir bakış

¹ Dr. Öğr. Üyesi., 29 Mayıs Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Turkey), gizemkurtsoy@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1357-0673 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.02.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1106138]

açısıyla resmediş biçimine odaklanır. Bu makalede ayrıca Alexie'nin Yerli tarihi / geleneği ve beyaz kültürü eleştirel okumasıyla Yerli kimlik sorununa getirdiği kavrayış ve Amerikan Yerli kimliğinin hem olumlu hem de olumsuz basmakalıp okumalarına eleştirisi ele alınmaktadır. Çalışma, Sherman Alexie'nin, Homi Bhabha'nın terimlerinden yola çıkarak, şu soruya cevabında bir 'geçiş alanı' yarattığı öncülüne dayanıyor: Yerli kimlik Amerikan "Amerikan Yerlisi" kabile kültürüne mi yoksa baskın Anglo Amerikan kültürüne mi dayalı olarak inşa edilecek, yoksa alternatif bir yol var mı?

Anahtar kelimeler: Amerikan Yerlileri, temsil, kültürel kimlik, kalıp yargılar

Introduction

Ever since the arrival of the whites in the American continent colonialists tried to eliminate the Native presence not only by physical battles but also by systematic attempts to destroy the indigenous identity of the survivors. The dominant Anglo-American policy removed Natives from their homelands, assimilated American Indian children in schools by repressing their languages and by judging their physical appearance, outlawed their tribal religious practices, and even officially certified the American Indian identity by blood measurement to see how closely related they are or are not to white people. Confined within the borders of reservations Native identity suffers not only from the traumatic experiences of poverty, unemployment, broken families, alcoholism and oppression but also from systematic racist practices and stereotyping, which reduce the American Indian identity to noble savages, bloodthirsty warriors, prophetic shamans, or drunken outcasts. In resistance to Anglo-American attempts to erase Native identity many American Indian writers such as N. Scott Momaday, Leslie Marmon Silko, Louise Erdrich, James Welch, and Gerald Vizenor tried to preserve Native American tribal culture and history and remedy the traumatized Native identity. Similarly, the short story collection of Sherman Alexie, *The Lone Ranger and Tonto Fistfight in Heaven*, portrays the Spokane Indian reservation life with a critical and cynical viewpoint on contemporary Native American's problems such as poverty, unemployment, hunger, drug addiction, alcoholism, and violence. Although some critics like Louis Owens believes Alexie "simply reinforces all of the stereotypes desired by white readers: his bleakly absurd and aimless Indians are imploding in a passion of self-destructiveness and self-loathing" (Owens, 1998, p. 79), Sherman Alexie neither provides an essentialist view of Native identity, nor totally dismantles the concept of identity with a postmodern attitude; instead without falling into the trap of sentimentalism he provides a critical reading of both the Native history/tradition and the white culture, questions and challenges both the 'positive' and negative stereotyping of the American Indian, and offers the recovery of Native identity through his ironic humor and storytelling.

The Lone Ranger and Tonto Fistfight in Heaven, originally published in 1993 by Atlantic Monthly Press, is Sherman Alexie's first book of prose that brought him public appearance and wide appreciation. The book is comprised of twenty-two stories each interconnected with recurring characters, especially Victor Joseph, Thomas Builds-the-Fire, and Junior. Placing his characters on the Spokane Indian Reservation "the geography of Alexie's fictions (the seedier parts of Seattle, or, more usually, the basketball courts, Powwow Tavern, and HUD houses of the Spokane Indian Reservation in Washington) tends now to be desacralized, drained of any predetermined narrative significance" (Dix, 2001, p.156). Just like our fragmentary experiences in a postmodern era, his characters are isolated and alienated beings collecting bits and pieces together from their pasts. Alexie's narrative technique is accordingly fragmentary; borrowing from Gérard Genette's terms, his narration alters between paralepsis and paralipsis (Genette, 1988, p. 66) forcing the reader, like his characters, to collect bits and pieces of the narrative. Like Lester A. Standiford's description of American Indian view of experience as "a continually flowing river where

chronological time loses significance, where events leap out of context to recur and grow “in the mind’s eye,” where the seemingly concrete quality of history proves illusory and relative to each perceiver,” (Standiford, 1982, p. 188) Alexie punctuates linear time with flashbacks, dreams, surreal imagery, and diary entries. He deploys personal experience of his characters together with Native American history and provides multiple points of view by constantly shifting the narrative. Similar to the fragmentary experience of the modern self the information given is dispersed and the reader should hunt this information in order to bring them together like a jigsaw-puzzle.

Representation of Native identity

The book’s title is inspired from a popular radio and television show of the 1950s in which the white Lone Ranger is accompanied by the American Indian Tonto to fight against ‘the evil’ in the Wild West. As it is clear from the title, throughout the whole book Sherman Alexie emphasizes the role of colonial discourse that still persists in the popular culture in constructing the Native identity. Detached from their tribal pasts his characters got caught in between the stereotypical representations of Native identity presented by the popular culture either as noble savages, warriors, or drunkard idles. What is most striking is that these representations of the "American Indian" identity gain truth value for the Native when s/he considers his/her tribal past, traditions, and subjectivity from the colonialist’s perspective. Alexie exemplifies this phenomenon through a vivid description of his personal experience with Tonto when he was a child:

I was a little Spokane Indian boy who read every book and saw every movie about Indians, no matter how terrible. I’d read those historical romance novels about the stereotypical Indian warrior ravaging the virginal white schoolteacher. [. . .] And I just as often imagined myself to be a cinematic Indian, splattered with Day-Glo Hollywood war paint as I rode off into yet another battle against the latest actor to portray Gen. George Armstrong Custer. But I never, not once, imagined myself to be Tonto. I hated Tonto then and I hate him now (Alexie, 1998).

As he further goes on criticizing the popular culture’s effects on prescribing the American Indian subjectivity, Alexie draws attention to how far these representations are from real experience of the modern American Indian, but eventually how they come to be their real identities:

I don’t know a single Indian who would leave a chocolate bar as an offering. I don’t know any Indians who have ever climbed to the top of any mountain. I don’t know any Indians who waded into streams and sing to the moon. I don’t know of any Indians who imagine themselves to be Indian warriors.

Wait –

I was wrong. I know of at least one Indian boy who always imagined himself to be a cinematic Indian warrior.

Me.

I watched the movies and saw the kind of Indian I was supposed to be (Alexie, 1998).

Likewise, in *The Lone Ranger and Tonto Fistfight in Heaven* the story “Family Portrait” describes Junior’s family members and their tendency for storytelling. The story emphasizes the constructed nature of all histories and identities. Colonial past caused so much pain that American Indians have also constructed themselves a past to justify their feelings. Using television as a metaphor for the effects of ongoing colonialism in popular culture Alexie comments on how the image tailored for the American Indian has been produced and reproduced constantly and have attained truth value:

“The television was in the window of a store in Coeur d’Alene. Me and all the guys would walk down there and watch it. Just one channel and all it showed was a woman sitting on top of a television that

showed the same woman sitting on top of the same television. Over and over until it hurt your eyes and head. That's the way I remember it. And she was always singing some song. I think it was 'A Girl on Top of the World.'"

This is how we find our history, how we sketch our family portrait, [...] That is the story by which we measure all our stories, until we understand that one story can never be all. (Alexie, 1994, p. 197)

Alexie believes modern America is still under the influence of colonialism: "[T]his illusion of democracy in the country—it's the best country in the world—but this illusion allows artists to believe that it isn't a colony. When it still is" (Fraser, 2001). And stereotyping is part of the colonial discourse in the modern American society; as such, American Indians are not only suffering from material losses, but also from a traumatic experience of cultural stigmatizing. Alexie believes, as a result the American Indian constructs his/her identity through 'blood memory,' according to him there is no way of knowing what an American Indian identity is, except through their pain. (Nygren, 2005, p. 157) Thus, within this loss and pain the American Indian accepts stereotypes just as much as the white community. Homi Bhabha explains how colonial discourse constructs the colonial identity as a reality:

[C]olonial discourse produces the colonized as a social reality which is at once an 'other' and yet entirely knowable and visible. It resembles a form of narrative whereby the productivity and circulation of subjects and signs are bound in a reformed and recognizable totality. It employs a system of representation, a regime of truth, that is structurally similar to realism (Bhabha, 2001, pp. 70-71).

Sherman Alexie believes one of the real dangers is the fact that American Indians take many stereotypes as a reality:

[Y]ou can never measure up to a stereotype. You can never be as strong as a stereotypical warrior, as godly as a stereotypical shaman, or as drunk as a drunken Indian. You can never measure up to extremes. So you're always going to feel less than the image, whether it's positive or negative (Nygren, 2005, p. 158).

For that reason, Alexie makes use of irony and satire to criticize both the positive and negative stereotyping of the "American Indian" identity in his works. It is too late to be warriors in the old way now (Alexie, 1994, p. 63), the new reservation heroes never finish high school, or never finish basketball seasons (Alexie, 1994, p. 47), and the ones who are even able to give up alcohol becomes addicted to the products of the consumerist culture:

"I am thirsty," Adrian said. "Give me a beer."

"How many times do I have to tell you? We don't drink anymore."

"Shit," Adrian said. "I keep forgetting. Give me a goddamn Pepsi."

"That's a whole case for you today already."

"Yeah, yeah, fuck these substitute addictions." (Alexie, 1994, p. 50)

Due to his ironic undertaking of the subject Alexie is placed under attack from critics such as Louis Owens, Cook-Lynn, and Gloria Bird. In a comment on Alexie's *Reservation Blues* for instance Bird says, "Stereotyping native people does not supply a native readership with soluble ways of undermining stereotypes, but becomes a part of the problem, and returns an image of a generic 'Indian' back to the original producers of that image" (Evans, 2001, p. 51). These critics believe literary reproduction of American Indian stereotypes has damaging effects for the construction of American Indian identity; however, they seem to disregard the moral concerns of the author in his use of irony for the recovery of

American Indian cultural identity. As an answer to these criticisms Alexie emphasizes his critical approach to American Indian experience and identity:

It's the difference between writing with imagination about an imaginary world and writing with imagination about a real world. I try to write with imagination about a real world. A world in which I grew up, the world that I live in now. I just get tired of this spiritual talk Indian artists get up there and do. [...] I think there are three stages of Indian-ness: The first stage is where you feel inferior because you're Indian, and most people never leave it. The next stage is feeling superior because you're Indian and a small percentage of people get into that and most never leave it. At the end, they get on realizing that Indians are just as fucked up as everybody else. No better no worse. I try to be in that stage. I go through all three. At any given point in the day I could be in any of the three, but I try to spend most of my life in the third stage. (Alexie, 1999)

The Native identity and image that have been distorted by centuries of European and white American oppression and false representation necessitate the restoring of the "American Indian" past and cultural recovery of the tribal self as part of an act of decolonization. However, claiming an innate goodness in Native identity and praising of the tribal past beyond reality in literary representations would be essentialism, and as Sean Teuton indicates, "Although this theoretical position reclaims intrinsic Native self-worth on its own terms, essentialism also mystifies Native identity beyond self-reflection and potential for change and thus limits the possibility of the continued development of persons and communities" (Teuton & Welch, 2001, p. 628). Sherman Alexie regards this literary essentialism as another way of stereotyping, and takes a critical stance in his works holding on to his own experiences as an American Indian:

I'm not talking about four directions corn pollen mother earth father sky shit. I'm not talking about that stereotypical crap about being Indian. There's always a huge distance between public persona and private person. In my art I try to keep that as narrow as possible. I try to write about the kind of Indian I am, the kind of person I am and not the kind of person or Indian I wish I was. I think all too often -- especially Indian writers because that's what I know -- what they write and who they are are so different, so completely different that it ends up -- (Alexie, 1999)

Creating romantic images of Native Americans with a hyperbolic emphasis on a glorified past is simply essentialism perpetuating the oppressor's discourse. In other words, developing extreme emotional bonds with the tribal ways and detaching the Native from modern context may similarly contribute to the colonial discourse in its construction of American Indian identity.

Sherman Alexie's treatment of Native identity

Postmodernism criticizes essentialist view of cultural identity and subjectivity construction as it always inevitably brings about power relationships; therefore, the idea of the self must be deconstructed as a whole. But the question is if subjectivity is deconstructed, how could American Indian culture be recovered? Postmodern approach on Native identity does not provide a solution to the development of Native culture. Sherman Alexie, on the other hand, shows history can be taken as a ground for the American Indian identity without falling into essentialism; neither the Anglo-American culture nor the Native tribal past can fully explain alone who the modern American Indian is, and s/he does not have to be determined by the single force of one; what Alexie offers as a point of exit for the problem of identity of the American Indian, at this point, resembles Bhabha's concept of 'interstitial space' that he develops from Renée Green's stairwell metaphor:

The stairwell as liminal space, in-between the designations of identity, becomes the process of symbolic interaction, the connective tissue that constructs the difference between upper and lower, black and white. The hither and thither of the stairwell, the temporal movement and passage that it allows, prevents identities at either end of it from settling into primordial polarities. This interstitial

passage between fixed identifications opens up the possibility of a cultural hybridity that entertains difference without an assumed or imposed hierarchy: (Bhabha, 2001, p. 4)

In a way Bhabha's concept of 'interstitial space' finds its equivalent in Alexie's 'skeletons' metaphor in *The Lone Ranger and Tonto Fistfight in Heaven*. Through two young characters, Victor and Junior, Alexie searches for the answer of a single question throughout the novel: how will the Native identity be constructed, based on the "American Indian" tribal culture, or the dominant Anglo culture, or is there an alternative way? Alexie's storyteller character, Thomas Builds-the-Fire puts forth a useful image as an alternative:

There are things you should learn. Your past is a skeleton walking one step behind you, and your future is a skeleton walking one step in front of you. [...] Now, these skeletons are made of memories, dreams, and voices. And they can trap you in the in-between, between touching and becoming. But they are not necessarily evil, unless you let them be.

What you have to do is keep moving, keep walking, in step with your skeletons. [...] Your past ain't going to fall behind, and your future won't get too far ahead. (Alexie, 1994, pp. 21-22)

What Alexie suggests through Thomas is to harmonize the past and the future in the present in order to establish an individual and tribal subjectivity. Skeletons stand as a metaphor for a basis, an intersection point on which the American Indian self is constructed. The American Indian should never disregard his/her past; s/he must restore and reinvent the past for the recovery of tribal selfhood. But the future also lies forward and it also cannot be disregarded, which is to say relationships and knowledge within a culture are always changing, adapting to new relations; therefore, cultural identity is not drawn from a rigid collection of essential truths but, rather, is continuously constructed by the members of the community. Jerome DeNuccio makes use of Bakhtin's theory to explain Alexie's skeletons:

Thomas's image of the skeletons suggests that Indian subjectivity is dialogic, an interplay of perspectives and points of view that Bakhtin describes as "a plurality of unmerged consciousness" (26). The self is positioned in a social space replete with memories, dreams, and voices that invite attention and response, that must be accommodated and negotiated if the self as an individual and a tribal subject is to emerge (DeNuccio, 2002, p. 87).

Alexie's narrative strategy is also in line with his image of skeletons. By punctuating linear time with flashbacks, dream sequences, and surreal imagery he negotiates past, present, and future both structurally and thematically. The text itself merges the contemporary culture with history. Reflection on the past through postmodern techniques creates a postcolonial text with a critical perspective on both the colonial past and the present. "Walking in step with the skeletons" then suggests paying attention to what the tribal past calls for and keeping the self always in a state of becoming rather than fixing it in rigid definitions. Thomas's image of the skeletons finds its repercussions throughout *The Lone Ranger and Tonto Fistfight in Heaven*, since lots of characters cannot succeed in walking in step with their skeletons, that is to say, most of them are stuck in 'the now' without being able to find a meaningful base on which to construct their identities.

Starting with the opening story, "Every Little Hurricane" nine years old Victor witnesses the pain, suffering, and joy of American Indian life while he is listening from his basement room to the sounds of people from Spokane Reservation having a New Year's Eve party at Victor's parents' house. Victor's witnessing comes full circle at the end of the novel with the final story, "Witnesses, Secret and Not" by which the reader also becomes a witness of the American Indian culture and life as presented by Sherman Alexie. While Victor's parents are hosting the party, the narrator portrays a hurricane which is actually a metaphor for Victor's painful memories of alcoholism, poverty, and hunger prevalent in the

Spokane Indian community. As the stories go on with painful memories and accounts of "American Indian" experience, it becomes more understandable of how these people are stuck in the present. Without a connection to their tribal past the characters get lost and alienated in the dominant Anglo culture unable to construct a base for their subjectivity. In "Because My Father Always Said He Was the Only Indian Who Saw Jimi Hendrix Play 'The Star-Spangled Banner' at Woodstock" Alexie handles the issue of hippies trying to be "American Indians" ironically, and Victor's father becomes a representative of the assimilation of the American "American Indian" culture, "On a reservation, Indian men who abandon their children are treated worse than white fathers who do the same thing. It's because white men have been doing that forever and Indian men have just learned how. That's how assimilation can work" (Alexie, 1994, p. 34). The detachment from Indian cultural past perhaps most painfully depicted in "Amusements" in which Victor comes across Dirty Joe lying drunk at a carnival. To give Dirty Joe "a lesson" Victor and Sadie puts him on a roller coaster; when a crowd of white people gathers and laughs, Victor realizes the offense he causes to his own people. In that sense him seeing his own distorted image on crazy mirrors is highly symbolic of the effects of colonialism that distorts his American Indian image to the extent that it makes him an "Indian who offered up another Indian like some treaty" (Alexie, 1994, p. 58). Alexie gives further examples throughout the book of how their cultural identity is distorted, how "American Indians" have become reflections of stereotypes, and how white people have induced their own social norms such as misogyny, sexism and homophobia. Viewing such a scene Alexie says in "The Only Traffic Signal On The Reservation Doesn't Flash Red Anymore":

It's hard to be optimistic on the reservation. When a glass sits on a table here, people don't wonder if it's half filled or half empty. They just hope it's good beer. Still, Indians have a way of surviving. But it's almost like Indians can easily survive the big stuff. Mass murder, loss of language and land rights. It's the small things that hurt the most. The white waitress who wouldn't take an order, Tonto, the Washington Redskins (Alexie, 1994, p. 49).

What offends and humiliates the American Indians most is the disregard, the reduction of their identity to stereotypes. The question is still the same: how will they survive the "small things," that is how will they resist destruction and assimilation into white culture and be able to construct an independent "American Indian" identity? Is there not any hope for the American Indian in that sense?

While Thomas and Victor are going to Phoenix, Arizona to claim the cremated remains of Victor's father, Thomas explains his source of hope and resistance:

We are all given one thing by which our lives are measured, one determination. Mine are the stories which can change or not change the world. It doesn't matter which as long as I continue to tell the stories. My father, he died on Okinawa in World War II, died fighting for this country, which had tried to kill him for years. My mother, she died giving birth to me, died while I was still inside her. She pushed me out into the world with her last breath. I have no brothers or sisters. I have only my stories which came to me before I even had the words to speak. I learned a thousand stories before I took my first thousand steps. They are all I have. It's all I can do (Alexie, 1994, pp. 72-73).

The stories which came to Thomas before he had the words to speak are the colonial narratives that have been imposed on his tribal people; Thomas displays a resistance to these stories with his own counter narratives. Homi Bhabha expands on a polarity Edward Said detects at the height of Orientalism: "It is, on the one hand a topic of learning, discovery, practice; on the other, it is the site of dreams, images, fantasies, myths, obsessions, and requirements. It is a static system of 'synchronic essentialism', a knowledge of 'signifiers of stability' such as the lexicographic and the encyclopedic. However, this site is continually under threat from diachronic forms of history and narrative, signs of instability" (Bhabha, 2001, p. 71). Said defines Orientalism as a kind of narrative which is far from Oriental reality and draws

attention to the power of counter narratives, the accounts of the oppressed, as a threat to the dominant Orientalist account. And it is obvious that Thomas's, in other words Alexie's, stories have such subversive force. What Alexie offers through Thomas is an act of recovery as an act of the imagination which is "the only weapon on the reservation." Thus, the formula for the survival of American Indian identity appears: Survival = Anger × Imagination (Alexie, 1994, p.150).

In a way the reader witnesses how stories can be a remedy for the recovery of cultural identity when Thomas tells Victor one of his stories during their trip to Phoenix. Through this story Victor learns that his father wanted them to "take care of each other," that is, to recover their sense of community. Thus, his trip to Phoenix to take his father's ashes becomes a symbolic voyage for Victor by which he rereads his past and tribal bonds and reaches a reconciliation with his father/history. Jerome DeNuccio accordingly interprets one of Thomas's stories as "a point of continuity with the past, a fusion of "historical memory and subjectivity" (Said 158) that never 'stops,' that, like the mythic phoenix, will always "rise," a continual story of self that is emerging "from the ash of older stories (98)" (DeNuccio, 2002, p. 95). In other words, the form of Alexie's question changes, but the content remains the same: Is it possible to create something out of the ashes? Is it possible to do something more than opening the old wounds? Alexie answers back in another story: "Imagine a story that puts wood in the fireplace" (Alexie, 1994, p. 153). To make it clear, in the story "Imagining the Reservation," Alexie begins by quoting an American novelist, Lawrence Thornton, saying "We have to believe in the power of imagination because it is all we have, and ours is stronger than theirs" (Alexie, 1994, p. 149). Here, imagination is regarded as a survival tactic; it is used to rewrite history through the stories about the contemporary situation of the American Indian in the reservations. The picture portrayed in the stories might be bleak and of a struggling community, but it creates an alternate history and it has the power to keep the 'fire' in the 'fireplace' burning since a creative expression of anger is necessary for the survival of the American Indian. Imagination is everything to the Native identity; a healing power, an escape, a remedy. Something other than digging for the old pains has to be done, and it is creating out of the ashes, that is, rewriting history.

Conclusion

In a later story, "All I Wanted To Do Is Dance," the reader sees Victor, after returning to the reservation from Seattle, find his "one determination," which is 'fancydancing.'

Dreaming, drumming, dancing, storytelling, reinventing the past and inventing a future - these are the activities which connect Victor and Thomas to their ancient roots, traditions, and rhythms; bring new possibilities into existence; and give them a sense of structure, order, and meaning in the midst of the fluid, chaotic present. [...] They are the activities that form resistance to assimilation and that, by implication, allow Tonto to fight the Lone Ranger and establish his own space, his bit of difference, in the American myth of assimilation (Slethaug, 2003, pp. 135-6).

If Victor's search for identity is symbolic of American Indians in general, it means Alexie has scattered his small pieces of hope hither and thither as the storyteller of Tonto and created a symbolic space for Tonto the stereotype to fight Lone Ranger not in heaven but within this material world.

Sherman Alexie neither totally abandons the concept of identity for the representation of the American Indians nor presents an essentialist portrayal of Native identity. The problem with fixed identity positions is the fact that they reinforce power relationships. However, totally dismantling identity as a concept might be problematic in terms of recovering the American Indian culture. In this case, Alexie chooses history as a ground for identity construction avoiding essentialism. The contemporary American

Indian, in his representation, is not based solely on Anglo-American culture or the tribal past of the Natives. Instead, Alexie creates an 'interstitial space' for the Native identity that is not fixed but a more flexible, fluid blend of two historical cultural backgrounds. In Alexie's depiction of his characters and narratives, it is seen that fighting against the fixed, stereotypical identity positions for the Natives; and hence, undermining power relationships is possible within this hybrid space.

Works cited

- Alexie, S. (1994). *The Lone Ranger and Tonto fistfight in heaven*. New York, USA: Harper Perennial.
- Alexie, S. (1998, June). I hated Tonto (still do). *Los Angeles Times*. Retrieved from <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-1998-jun-28-ca-64216-story.html>
- Alexie, S. (1999, August). Interview: Juliette Torrez goes long distance with Sherman Alexie. Retrieved from <http://poetry.about.com/library/weekly/aa083199.htm>
- Bhabha, H. (2001). *The location of culture*. New York, USA: Routledge.
- Denuccio, J. (2002). Slow dancing with skeletons: Sherman Alexie's the Lone Ranger and Tonto fistfight in heaven. *Critique: Studies in Contemporary Fiction*, 44 (1), 86–96. <http://dx.doi.org/10.1080/00111610209599939>
- Dix, A. (2001). Escape stories: Narratives and Native Americans in Sherman Alexie's 'the Lone Ranger and Tonto fistfight in heaven'. *The Yearbook of English Studies*, 31, 155–167. <http://dx.doi.org/10.2307/3509382>
- Evans, S. (2001). "Open containers": Sherman Alexie's drunken Indians. *American Indian Quarterly*, 25(1), 46–72. Retrieved from www.jstor.org/stable/1186006
- Fraser, J. (2001). Sherman Alexie's Iowa Review interview. Retrieved from <https://www.modernamericanpoetry.org/content/joelle-fraser-iowa-review-interview-sherman-alexie>
- Genette, G. (1988). *Narrative discourse revisited: An essay in method*. New York, USA: Cornell University Press.
- Nygren, Å. (2005). A world of story-smoke: A conversation with Sherman Alexie. *Melus*, 30(4), 149–169. Retrieved from www.jstor.org/stable/30029639
- Owens, L. (1998). *Mixedblood messages: Literature, film, family, place*. Norman, USA: University of Oklahoma Press.
- Slethaug, G. (2003). Hurricanes and fires: Chaotics in Sherman Alexie's "smoke signals" and "the Lone Ranger and Tonto fistfight in heaven". *Literature/Film Quarterly*, 31(2), 130–140. Retrieved from www.jstor.org/stable/43797110
- Standiford, L. A. (1982). Worlds made of dawn: Characteristic image and incident in Native American imaginative literature. In Houston A. Baker, Jr. (Ed.), *Three American perspectives*. (pp.168–196). New York, USA: Modern Language Association of America.
- Teuton, S., & Welch, J. (2001). Placing the ancestors: Postmodernism, "realism," and American Indian identity in James Welch's "winter in the blood". *American Indian Quarterly*, 25(4), 626–650. Retrieved from www.jstor.org/stable/1186019

49. Racial awareness and resistance in Jessie Redmon Fauset's *Plum Bun: A Novel Without a Moral*¹

Fatih ÖZTÜRK²

APA: Öztürk, F. (2022). Racial Awareness and Resistance in Jessie Redmon Fauset's *Plum Bun: A Novel Without a Moral*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 774-782. DOI: 10.29000/rumelide.1105611.

Abstract

The origin of the racist approaches towards black people living in America dates back to the beginning of the 17th century. A small number of Africans brought to the Virginia colony by ships in that period were considered captives, but were not slaves in the current sense because they could have freedom and some land after working for a certain period of time. It was a form of indentured slavery. However, wealthy landowners soon concluded that this was a problem, and there followed a rapid transition from indentured slavery to slavery. By the mid-18th century, indentured slavery was almost nonexistent. With the American Revolution in the second half of the 18th century, the idea that slavery was a social problem predominated and many states, mostly in the north, began to enact freedom laws. But unfortunately, none of the laws enacted have been sincere or comprehensive enough to give black people a voice or freedom in its fullest sense. With the Great Migration that started in the 1910s, millions of black citizens immigrated to the Northern regions, especially New York, with the dream of equality and freedom. This was the event triggering the Harlem Renaissance, which began in the 1920s. With the Renaissance, black people had the opportunity to express their identity and art with their own style for the first time in their history. The writers of the period not only raised awareness about the racism they were exposed to, but also reflected the idea of resistance and being proud of their own identity. Jessie Redmon Fauset occupies a prominent place among these writers and successfully addresses the themes mentioned. This study examines racial awareness and resistance in Fauset's *Plum Bun: A Novel Without a Moral*.

Keywords: Slavery, Racism, Harlem Renaissance, Jessie Redmon Fauset, *Plum Bun: A Novel Without a Moral*

Jessie Redmon Fauset'in *Plum Bun: A Novel Without a Moral* adlı eserinde ırksal farkındalık ve direniş

Öz

Amerika'da yaşayan siyahilerin maruz kaldıkları ırkçı yaklaşımların kökeni 17. yüzyılın başlarına dayanmaktadır. O dönemde gemilerle Virginia kolonisine getirilen az sayıda Afrikalı, esir olarak görülmekle beraber bugünkü anlamıyla köle değillerdi çünkü belli bir süre çalıştıktan sonra özgürlük ve bir miktar toprak sahibi olabiliyorlardı. Bu, bir nevi sözleşmeli kölelik sayılırdı. Ancak kısa süre içerisinde zengin arazi sahipleri bu durumun bir problem olduğu sonucuna vardı ve sözleşmeli

¹ This article is produced from the M.A. thesis written by Fatih Öztürk, entitled "Prospects of New Negro Identity in Jessie Redmon Fauset's Early Novels" completed at Fırat University, Institute of Social Sciences, Department of Western Languages and Literatures, Program of English Language and Literature, supervised by Assoc. Prof. Dr. F. Gül Koçsoy in 2013, Elazığ-Turkey.

² Dr. Öğr. Gör., Fırat Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Elazığ, Türkiye), fozturk@firat.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0116-4384 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1105611]

kölelikten köleliğe hızlı bir geçiş süreci yaşandı. 18. yüzyılın ortalarına gelindiğinde, sözleşmeli kölelik artık yok denecek kadar azdı. 18. yüzyılın ikinci yarısındaki Amerikan Devrimi ile birlikte köleliğin toplumsal bir problem olduğu düşüncesi ağır basmış ve çoğunlukla kuzeyde olmak üzere pek çok eyalet, özgürlük yasaları çıkarmaya başlamıştır. Fakat ne yazık ki çıkarılan hiçbir yasa, siyahilere tam anlamıyla bir ses veya özgürlük verecek kadar samimi veya kapsamlı olamamıştır. 1910'larda başlayan Büyük Göç ile birlikte milyonlarca siyahi vatandaş eşitlik ve özgürlük hayaliyle Kuzey bölgelere, özellikle New York'a göç etmiştir. Bu olay 1920'lerde başlayan Harlem Rönesansı'nı tetikleyen olgudur. Rönesans ile birlikte siyahiler tarihlerinde ilk defa kendi kimlik ve sanatlarını kendi tarzlarıyla anlatma imkânı bulmuşlardır. Dönemin yazarları, maruz kaldıkları ırkçılık ile ilgili farkındalık yaratmayla yetinmeyip, bir direniş ortaya koyma ve kendi kimliklerinden gurur duyma düşüncesini de yansıtmışlardır. Jessie Redmon Fauset, bu yazarlar arasında önemli bir yere sahiptir ve bahsedilen konuları başarılı bir biçimde ele almaktadır. Bu çalışma, Fauset'in *Plum Bun: A Novel Without a Moral* adlı eserindeki ırksal farkındalık ve direniş temasını incelenmektedir.

Anahtar kelimeler: Kölelik, Irkçılık, Harlem Rönesansı, Jessie Redmon Fauset, Plum Bun: A Novel Without a Moral

Introduction

The history of racism in America coincides with the first appearance of the black community in Virginia colony in the early 17th century. Undoubtedly, these people were captives, yet they were not slaves in the real sense. Their masters regarded them as 'indentured servants,' that is, they worked for their masters for a while and then they were freed and given land. Nevertheless, this meant the possibility of losing workforce when it was needed most. For the very reason, the wealthy planters began to transform the status of Africans from indentured servitude to slavery so that they could not leave anymore. In this direction, Massachusetts became the first colony to legalize slavery in 1641, and John Casor was recognized as the first legal slave in 1654. By 1700, the number of slaves corresponded to nearly 10% of the population of the American colonies. The Virginia Slave Codes of 1705 identified not only those coming from non-Christian nations but also Native Americans sold to colonists by other Native Americans as slaves. Indentured servitude, which had been a prominent component of colonial labor economy from the 1620s, was nearly abolished until the 1750s.

During the American Revolution, which came about in the second half of 18th century, there started a widespread sentiment that slavery itself was a social problem to be eradicated. The Northwest Ordinance, approved by the Congress in 1787, prohibited slavery in the Northwest Territory. In 1790, the United States had around 60,000 free blacks. The majority of these were in the North, yet slaveholders in the South were also inspired by revolutionary ideals. After 1830, William Lloyd Garrison (1805-1879), a renowned American abolitionist and social reformer, adopted a primarily theological viewpoint that considered slavery to be a personal evil. He asked that the slave owners renounce immediately and begin the emancipation process. The movement was an important factor in the outbreak of the American Civil War (1861-1865). The Thirteenth Amendment, which abolished slavery, was ratified, and all remaining slaves were freed in 1865. The Fourteenth Agreement gave African Americans full citizenship in the United States in 1868. The Fifteenth Amendment, which was enacted in 1870, granted African males the right to vote.

Following the Union triumph over the Confederacy in the Civil War, the South experienced a brief period of black advancement known as the Reconstruction (1865-1877). The blacks founded their own

churches, villages, and enterprises during this time. However, the pace of recovery began to decrease within a short time, and society rapidly reverted to its old biases and discriminations. As a consequence, the United States had its biggest internal population change during the first part of the 20th century. Through the Great Migration (1910-1930), nearly five million African Americans migrated from the South to the North in the hopes of avoiding political prejudice and hostility as well as having increased equity and education for their future generations. This was not only a simple migration from the rural to the urban but also a transition from simplicity to complexity. The movement also shifted the African American community's image from farmer to cultured. This new identity prompted a shift in social awareness. Harlem turned into the political and cultural center and this triggered the Harlem Renaissance in the 1920s, which was an African American intellectual and artistic movement that would affect the African American communities all across the country (Wintz, 2003: 1). The Renaissance was a process that began after the Great War and lasted until the Great Depression of the 1930s, yet its underlying causes were felt decades before.

In the broadest sense, a renaissance can be defined as the rebirth or renewal of literary and artistic ideas, and the same approach may well apply to the Harlem Renaissance. The Harlem Renaissance, on the other hand, was more comprehensive than the general scope of a renaissance since it was also the revival of a community as a whole, from politics to social life. Although it began as a domestic movement, it soon developed into a global phenomenon, and its impacts lasted for years and served as a model for repressed people of color across the world. The Renaissance had the capacity to attract the attention of the whole nation to African American art more intensively than ever: It gave voice to the call for justice and equality.

It can be argued that most of the Harlem Renaissance writers produced art with social and political concerns. Their sense of art was closely linked to racial issues and they mainly wrote to improve their race's sociopolitical and economic standing. In fact, their objective was making up for centuries of injustice and persecution against their race. They struggled to prove that black people can create art, and that they have a broad and rich history and culture to work with, as well as the skills to do so. They made a commitment to portraying the African American experience in all of its depth and richness as faithfully as possible. Instead of looking to Europe and colonial America for inspiration, these writers focused on themes and concerns related to Africa and Southern life. The development of art and literature centered on the African American experience would contribute to the overall betterment of the race.

'New Negro' as the alternative black identity

The Renaissance writers saw it essential to address the identity problem because the black people had never had a distinct identity other than that of a slave or servant. For this reason, the purpose of black authors was to create a respectable and proper image for the black person. This new identity was to be self-reliant and proud of her/his race. Significantly, the ideal black person would not seek vengeance for the past but instead look forward to the future. Although these authors concurred on the necessity of imbuing their people with a sense of dignity and intellect in their own eyes as well as in the eyes of white Americans, it was not easy to agree on how to do it (Keller, 1968: 32-33). This is why Renaissance writers emphasized distinct, and at times conflicting, demands and ideals. Nevertheless, they all converged in upon one issue: double consciousness. Introduced by Du Bois, the notion of double consciousness, a divided awareness of one's identity, was one of the most prominent themes of the Renaissance: "One ever feels his two-ness - an American, a Negro; two souls, two thoughts, two unreconciled stirrings: two

warring ideals in one dark body, whose dogged strength alone keeps it from being torn asunder" (Du Bois, 2008: 6). His argument was that the black person had always been looking at herself/himself through the eyes of white people, attempting to be what they believed she/he was, or what they desired her/him to be, rather than developing an own individuality. Parallel to the black person's identity crisis, the notion of twoness played a significant role during the Renaissance. Examining individuals of mixed racial descent who struggle to identify their racial identity in a world of prejudice and racism became one of the era's most popular topics.

Where there is injustice, there will be resistance. The advent of 'New Negro' was the result of the longstanding physical and psychological resistance. The emergence of this notion was both a product of the ongoing oppression and of an awareness of the beauty and power of the people of color. The mission of the New Negro, then, was to uncover and identify her/his culture, as well as her/his contribution to what was previously conceived of as white American civilisation:

The 'new Negro' should not be buried under faddish concepts of sociology, philanthropy, or politics; neither should he or she be confined to images that existed through history ("old Negro" concepts of servility, or rebellion). What would characterize the new Negro would be the spirit of discovery, of pride, of the search of origins . . . (Wagner-Martin, 1990: 80)

Most of the pioneers of the Renaissance, such as Du Bois, James Weldon Johnson, Claude McKay, Nella Larsen, Zora Neale Hurston and Langston Hughes, tried to promote the concept of the New Negro. In this regard, freedom from prejudices against African Americans was critical. The white society anticipated a work by a black person to represent the white male patriarchy's supremacy, but the new generation of black intellectuals would resist this stereotype. One of the main features of the Harlem Renaissance was the resolve of black authors to follow their own aesthetic vision. These writers recognized the value of their color and chose to live and write as self-sufficient people. They were well aware of the implications and objectives of their art, which focused on issues of freedom and equality that African Americans had long been refused in the United States. Furthermore, they explored many other subjects including African American culture, bigotry, and double consciousness.

An embodiment of the New Negro: Jessie Redmon Fauset

Jessie Redmon Fauset (1882-1961) was the first black woman to attend to Cornell University and to be accepted to Phi Beta Kappa, an intellectual honor society established in 1776. She served as the literary editor of *The Crisis* from 1919 until 1926. The magazine became the center of her career path for these years. In fact, working with Du Bois, who might be defined as a turning point in her life, was what distinguished this experience from the rest of her career because he definitely "provided a model of fused political and artistic energy and of the artist as aesthetic pioneer" (Ammons, 1987: 210). She submitted a number of essays to the magazine. In these pieces, she mainly focused on biographical studies of prominent black figures most likely to keep up with the journal's Pan African agenda. She also produced poetry and short stories where she tried out ideas and characters that would eventually appear in her novels. She was particularly concerned about the issue of 'passing,' which refers to a black person's attempt to renounce her/his black lineage to become accepted in the white community by using the advantage of her/his light skin. She wrote about individuals living on the edge of two races and toyed with the possibility of passing (Johnson, 1978: 149).

Fauset can be argued to have employed the customs of the sentimental novel to examine the impact of racism and sexism on black Americans' lives and to show the ways by which black Americans could

overcome these oppressions (Wall, 1995: 66). In this direction, her works studied the belief that if African Americans were granted the chance to educate themselves without bigotry, they could succeed just as well as everyone else. In other words, there are no innate features that otherwise and separate African Americans from the whites; rather, the definition of African American race depends on the social and political bounds.

Fauset was happy with her ethnicity, and she was even proud of it. She frequently wrote about people who found themselves caught between two races, and she knew people who had passed. From her personal and professional perspective, such act was wrong and dangerous. She was aware of the value of African history and believed that black children needed to understand and embrace their roots because racial pride was necessary for the continuation of the black community. Accordingly, she strove to display her trust in people of color in her writings and encouraged other blacks to write.

Having a complicated tone, her works are frequently structured in two distinct directions. What looks to be a traditional romance gradually transforms into a story of unfulfilled hope, near-tragedy, or cynical satire. Her seemingly pleasant representations of the privileged middle class disguise a realm of suffering and prejudice (Feeney, 1983: 20-22). The novels she penned, the most renowned of which are *There Is Confusion* (1924) and *Plum Bun: A Novel Without a Moral* (1929), are all societal criticisms of African American middle class life and denouncements of racial and sexual discrimination that strictly limit African Americans. Undoubtedly, Fauset was one of the intellectuals who helped to establish the New Negro literature.

Racial awareness and resistance in *Plum Bun: A Novel Without a Moral*

Even though slavery as an institution had been abolished in America by then, biases and discrimination against black people were still widespread in 1920s. Unsurprisingly, such problems were among the most urgent issues to be addressed and the intellectuals of the time had to fight against this segregationist understanding which defined almost everything by the color of one's skin. Fauset studied similar issues in her 1929 novel *Plum Bun: A Novel Without a Moral*. In the novel, she tries to raise awareness of the ongoing oppression and supports her arguments by showing the artificiality of the racist policies. For her, this awareness is the first step of a real resistance because only if the people of color realize the hollowness of the longstanding racism, can they form an overall solidarity against it. By realistically displaying the problems relating being a black person in the white-oriented American society of the time, the author frequently emphasizes that the color of the skin sets a network of boundaries which seem impossible to transgress:

Color or rather the lack of it seemed to the child the one absolute prerequisite to the life of which she was always dreaming. One might break loose from a too hampering sense of duty; poverty could be overcome; physicians conquered weakness; but color, the mere possession of a black or white skin, that was clearly one of those fortuitous endowments of the gods. (Fauset, 1990: 13)

As the example about Angela shows, color is the will of God, and so it is unchangeable. In this sense, it is exactly what stands between freedom and oppression. Later on, in a scene involving Angela's mother, Mrs. Murray, the author mentions the concept of passing. Because she has light complexion and can 'pass' white, she may enjoy the blessings of life: "Much of this pleasure, harmless and charming though it was, would have been impossible with a dark skin" (1990: 16). Indeed, whatever Mrs. Murray and Angela can enjoy in the society is a blessing of their light skin. The fact that this pleasure is 'harmless' is noteworthy, yet people of color are denied such opportunities because the color problem is based on

artificiality and absurdity. To highlight this, Fauset makes it obvious that despite being from the same family, Mr. Murray and Virginia are unable to partake in this pleasure due to their dark skin. The ostensibly complicated issue is actually the embodiment of a basic reality. The white society's flawed approach to blacks has no foundation because members of the same family may receive quite different treatments. Because of their skin color, Mr. Murray and Virginia are deprived of their inherent rights. As a consequence, Mr. Murray is unable to enjoy the rights of her wife, and Virginia is unable to have the freedoms of her sister. The writer clearly wants to raise awareness within her community about the arbitrary restrictions that apply to black people: "All the good things were theirs. Not, some coldly reasoning instinct within was saying, because they were white. But because for the present they had power and the badge of that power was whiteness . . ." (1990: 73). By presenting whiteness as a source of power, it is underscored that this system has no fundamental rationale.

The traces of this exclusionary understanding can be seen at any moment and place: "Well, you won't sit in there to-night; the management's changed hands since then, and we're not selling tickets to colored people" (1990: 75). The person in charge refuses Angela and Matthew since Matthew has dark skin. Because of her fair skin, Angela would most likely have no trouble getting into the theatre if she went alone. This attitude has no base and is nothing but an established absurdity. Indeed, Philadelphia as a city is biased against the black community since in this city, "deliberate insult could be offered to colored people without causing the smallest ripple of condemnation or even consternation in the complacent commonwealth" (1990: 261). The scope of the color issue appears to have gotten out of hand. Not just white people, but also white-owned businesses have internalized and even rationalized discrimination against black people. The most problematic part of the case is definitely the institutionalization of the color problem.

As Fauset clarifies, the opposition between white-moral and black-immoral has been naturalized and internalized in the society. As Mrs. Murray recollects during a flashback, Madame, her employer and an actress, feels "dimly that all colored people are thickly streaked with immorality" (1990: 29). The white community associates the people of color with negative aspects and it classifies people by looking at the color of a person alone. This incident of judging a person's virtue or lack of it based on their skin color stands out as one of the most obvious examples of discrimination in the work. It is important that just before this occasion, the author presents the actress as a woman who "[k]new that in spite of Mattie's white skin there was black blood in her veins; in fact, she would not have taken the girl on had she not been colored; all her servants must be colored . . ." (1990: 29). With this understanding, the actress does not employ white people as servants as she ascribes it to the people of color. In another occasion, Madame sends Mrs. Murray as a messenger to a household:

When the girl had come to her with tears in her eyes and begged her not to send her as messenger to the house of a certain Haynes Brokinaw, politician and well-known man about town, Madame had laughed out loud. 'How ridiculous! He'll treat you all right. I should like to know what a girl like you expects.' (1990: 29)

Color has a role in determining one's personality once more. Madame discredits Mrs. Murray and all the ideals associated with her since she is aware of her black heritage. What is more remarkable is that Haynes Brokinaw has a relationship with Madame and the actress even does not take the pain of being jealous of Mrs. Murray. Afterwards, Atwood portrays the education system as an apparatus of the general policy. During an election for the representatives for the editorial staff of the school magazine, Mary Hastings, one of the students in the class, wins the election and she has the right to choose her an assistant, who she announces as Angela Murray. However, another student, Esther Bayliss knows

Angela from the former school years and so knows she is in fact a black person: “I don’t know how it is with the rest of you, but I should have to think twice before I’d trust my subscription money to a colored girl” (1990: 43). Angela should not be relied on because of her black lineage. The author’s choosing the classroom for such an occasion shows that the institutions of the state, which are expected to be neutral, have turned into places where the foundation of discriminations and prejudices are laid.

The line between respect and contempt lies under the reality of color, and there is nothing else in question. The reason why the members of the same family face different attitudes within the society can only be explained with this reality: “No one could tell, no one would have thought for a moment that she and her mother had come from tiny Opal Street; no one could have dreamed of their racial connections” (1990: 58). Although the ones with lighter skins seem to enjoy a more comfortable life, Fauset intends to specify that they do not go through less confusion. The experiences of Angela display the dilemma of passing. As a person who has been discriminated against by white people because of her racial origins, she herself feels obliged to apply the same social codes to find a place within the white community. For the very reason, she shrugs off Miss Powell’s hand so that Roger, her white lover, will not see her on friendly terms with a colored girl (1990: 148). This is a direct consequence of the complexity of the situation. It is practically impossible for a black person to experience the joys of life. On the other hand, as a white, it is not easy to forget all her connections and emotions relating her ancestry. This aspect of the case can sometimes have severely negative consequences, and the matter of race may have a significant influence on family connections. This is clarified by the author when she refers to weekend activities in the Murray household. While Mattie and Angela can go to the city thanks to their light skin, Junius and Virginia are to stay home and explore the local places: “The family’s color-specific weekend activities disclose the means by which America’s race obsession disrupts familial bonds” (Czarnecki, 2004: 120).

These examples show the confusion that a person of color might face in such a color-specific culture. The father and Virginia have black skins, and thus they cannot see themselves as a part of American society. However, they cannot live as Africans, either. As to the mother and Angela, they have light skins, but they cannot consider themselves as belonging to either side: They are neither black nor white. All this dilemma is the result of certain so-called rules “that are unnatural and unjust” (1990: 32). The discrimination of people is not based on any acceptable reason. It is totally artificial and determined by the members of the powerful group for their own interests with white-oriented motives. The author, in this context, attempts to display the arbitrariness of such social codes, and thus tries to raise awareness of the issue. On the other hand, she includes the idea of self-esteem and superiority. She portrays Angela as a person the warmth of whose appearance “overshadowed or rather over-shone everyone else in the room” (1990: 115). A ‘passing’ friend of Angela, Anthony Cross promotes the same idea: “I’m not ashamed of my blood. Sometimes I think it’s the leaven that will purify this Nordic people of their cruelty and their savage lust of power” (1990: 291). The notion of racial consciousness and pride is strengthened by Van Meier, a black litterateur: “We must still look back and render service to our less fortunate, weaker brethren. And the first step toward making this a workable attitude is the acquisition not so much of a racial love as a racial pride” (1990: 218). Van Meier is portrayed as the person needed for a racial awakening, and he is apparently the outcome of the writer’s admiration for Du Bois. His preference for a black lady over a white woman in a case is a manifestation of his racial pride which is also symbolized by Harlem itself: “Harlem intrigued her; it was a wonderful city; it represented, she felt, the last word in racial pride, integrity and even self-sacrifice” (1990: 326). Fauset’s faith in her race is the very reason behind her unconditional opposition against passing.

Conclusion

The contempt against the black people in America has a long history. Although it is difficult to claim that racism is completely over today, great progress has been made. This progress is the product of a long and painful struggle for freedom and equality. Undoubtedly, the Harlem Renaissance provided the intellectual background for the advancement of the people of color. During this period, the blacks started to have a voice of their own. They saw the possibility of expressing themselves independent of the qualities having been attributed to them by the white community for centuries. In this context, identity crisis became one of the most frequently addressed issues. The black person demanded a new identity, and the pioneering figures of the time strove for promoting the image of a person with self-esteem and racial pride. These intellectuals were in the belief that art had to discover and reveal the beauty which prejudice had overlaid (Locke, 1992: 264). The new person would be aware of the ongoing injustices, but he would also resist such oppression. In this way, he could transgress the borders of the role and identity assigned to him. The embodiment of this argument was the New Negro who would possess a "spontaneously generated black and self-sufficient self" (Gates, 1988: 129). A racial uplift could happen only if the New Negro was created, and only this uplift could have the power to destroy the negative stereotypes.

Jessie Redmon Fauset, one of the Renaissance's most prominent figures, had a special concern with promoting the ideals of the New Negro. In this direction, she often stated the dangers of the idea of passing and portrayed black characters who were conscious of the unnaturalness of the dilemma of being a person of color in America. Her black characters embraced their ancestry and loved themselves. In several cases, they overweighed the white characters in terms of their spiritual and intellectual power. Her 1929 novel *Plum Bun: A Novel Without a Moral* is a successful representation of these ideas from the perspective of a black female writer living in the white-male-centered American society in the twenties.

In the novel, the author displays the disadvantages of being a person of color in America. She shows the ways American society applies personal and institutional discrimination against the black community and displays the difficulties of surviving under such circumstances. As she discloses, such rules have no basis as they are artificial codes created by the white community to otherize and oppress the people of color. In this sense, the concepts of solidarity and racial improvement appear as the main themes in the narrative. Significantly, the majority of her characters are conscious of the arbitrariness of the racist discourse and thus they have a demand for equality, and even superiority. By creating such characters, the author tries to raise awareness of the beauty and power of the black people. This awareness will lead to self-esteem and it is the first step for the possibility of having equal opportunities. Her underlying message is that the black community should create a culture of their own in the light of the guidance provided by the black intelligentsia: "Black liberation seeks the establishment of a lovingly free movement within and between Black males and Black females that creates both parties and establishes a tradition that is non-capitalist, non-sexist and draws from the cultural experience of free Black people" (Aldridge, 1990: 95).

If black people are to have freedom and equality, they must assemble under the same roof regardless of gender and class. They must gather around the same ideals and fight for getting back their stolen rights. In this context, racial awareness and resistance is indispensable, and the role of the black intellectuals in this programme is undeniable. By using the power of art, they are the ones to initiate the revolution, which Fauset does.

References

- Aldridge, D. P. (1990). Toward an Understanding of Black Male/Female Relationships. In Talmadge Anderson (Ed.), *Black Studies: Theory, Method, and Cultural Perspectives* (pp. 89-97). Washington: Washington State University Press.
- Ammons, E. (1987). New Literary History: Edith Wharton and Jessie Redmon Fauset. *College Literature*, 14(3), 207-218.
- Czarnecki, K. K. (2004). *A Grievous Necessity: The Subject of Marriage in Transatlantic Modern Women's Novels: Woolf, Rhys, Fauset, Larsen, and Hurston* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Cincinnati.
- Du Bois, W. E. B. (2008). *The Souls of Black Folk*. United States of America: Wilder Publications.
- Fauset, J. R. (1990). *Plum Bun: A Novel Without a Novel*. Boston: Beacon Press.
- Feeney, J. J. (1983). Jessie Fauset of *The Crisis*: Novelist, Feminist, Centenarian. *The Crisis*, 90(6), 20-22.
- Gates, H. L. Jr. (1988). The Trope of a New Negro and the Reconstruction of the Image of the Black. *Representations*, 24(24), 129-155.
- Johnson, A. A. (1978). Literary Midwife: Jessie Redmon Fauset and the Harlem Renaissance. *Phylon*, 39(2), 143-153.
- Keller, F. R. (1968). The Harlem Literary Renaissance. *The North American Review*, 253(3), 29-34.
- Locke, A. (Ed.). (1992). *The New Negro: Voices of the Harlem Renaissance*. New York: Atheneum.
- Wagner-Martin, L. (1990). *The Modern American Novel 1914-1945: A Critical History*. New York: Twayne Publishers.
- Wall, C. A. (1995). *Women of the Harlem Renaissance*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Wintz, C. D. (2003). *The Harlem Renaissance: A History and an Anthology*. USA: Brandywine Press.

50. Türk ve Rus atasözlerinde “Ölüm” kavramına bir bakış

Shelale RAMAZANOVA¹

APA: Ramazanova, S. (2022). Türk ve Rus atasözlerinde “Ölüm” kavramına bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 783-792. DOI: 10.29000/rumelide.1105613.

Öz

Türk ve Rus toplumlarının dünya görüşünün fonksiyonları atasözlerinde mevcuttur. Tarih ve kültür üzerinde uzun bir gözlem, tecrübe ve gelişim süreci sonucu ortaya çıkan atasözleri, kültürel bilgileri, tavırları ve düşünce kalıplarını nesilden nesle aktarır. Gelenekler, görenekler ve inançlar, atasözleri aracılığı ile önce insanların zihnine daha sonra davranışlarına yerleşir. Atasözleri düşünceyi büyük oranda yansıtan bir dil materyalidir. Ulusal dillerde ifade edilen kavramlar semiyotik birimleri belirtir. Ulusal dünya görüşünün fonksiyonları, halk kültürünün özgünlüğü ve yaşam tarzının fonksiyonları atasözlerinde kendine yer bulur. Bu özellikleriyle atasözleri araştırma konusu olarak ilgi çekmektedir. Bu çalışmada, atasözlerinde “ölüm” ifadesinin anlamsal farklılıklarının temelleri sorgulanacaktır. Ayrıca, Türkler ve Rusların tarih boyunca ölüm algısındaki değişimleri ve yüzyıllar içerisinde sanatsal söylemin gelişmesiyle birlikte, “ölüm” kavramının duygularla ifade edilmiş biçimleri ortaya konulacaktır. Ölüm, insanın kendi sonunu düşünmeye iten bir olgudur. Ölen birinin yakınlarında derin izler bırakan ölüm algılaması, din, tıp, felsefi ve sosyolojik açıdan ele alınabilir. İnsanların düşüncelerinde böylesine önemli bir iz bırakan ölüm, birçok halk edebiyatı eserinde ve atasözlerinde etkili bir biçimde tasvir edilmiştir. Ölüm kavramı hem gerçek hem de mecazi anlamıyla atasözlerinde kullanılabilirdiğinden, atasözünün hem Türkçe hem de Rusça tanımının yapılması gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: atasözü, halk felsefesi, algı, ölüm, kabullenme, karşılaştırma

An overview of the concept of "Death" in Turkish and Russian proverbs

Abstract

The functions of the worldview of Turkish and Russian societies are present in the proverbs. It conveys the proverbs, cultural knowledge, attitudes and thought patterns that arise as a result of a long observation, experience and development process on history and culture from generation to generation. Traditions, customs and beliefs settle first in people's minds and then in their behavior through proverbs. Proverbs are a language material that reflects thought substantially. Concepts expressed in national languages refer to semiotic units. The functions of the national worldview, the originality of folk culture and the functions of the lifestyle are found in the proverbs. With these characteristics, proverbs are of interest as a subject of research. In this study, the fundamentals of semantic differences of the expression "death" in proverbs will be questioned. In addition, with the changes in the perception of death of Turks and Russians throughout history and the development of artistic discourse over the centuries, the emotionally expressed forms of the concept of "death" will be revealed. Death is a phenomenon that makes one think about one's own end. The perception of death, which leaves deep scars near a deceased person, can be addressed from a religious, medical,

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ardahan Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ardahan, Türkiye), shramazan18@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3252-6504 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.12.2021-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1105613]

philosophical and sociological point of view. Since the concept of death can be used in proverbs both literally and metaphorically, the proverbs must be defined in both Turkish and Russian.

Keywords: proverb, public philosophy, perception, death, acceptance, comparison

1. Giriş:

Kavram, bir yandan, bir kişinin gerçek bir fenomeni mantıksal olarak anlamasının bir sonucudur. Bir diğer yandan ise, kavrama esas olan algı ile ilişkili duygusal bir deneyim ve ayrıca değerlendirmesidir. Bir kavramın içeriği, bir insanın belirli bir gerçeklik nesnesine ilişkin tüm bilgilerini içerir. Örneğin, ölüm kavramı aşağıdaki unsurları birleştirir:

- Doğal / biyolojik: ölen kişi, ölüm nedeni, dış belirtiler, iç belirtiler;
- Tıbbi: ölüm teşhisi;
- Sosyal: cenaze töreni, (ölüm anı, ölümün ilan edilmesi, ölüm sonrası, defin ve yas süresi) ilgili tüm özellikler;
- Duygusal: olup bitenlerle ilgili olarak insanların duyguları;
- Varoluş;
- Kaçınılmaz son;
- Korku;
- Kabullenilif;
- Sembolik: mitolojik ve dini fikirler ile batıl inançlar.

Kurduğumuz bu sistematik yapı aşağıda irdelenecektir.

Ölüm, insanlar için anlaşılmaz ve gizemli olduğundan günlük yaşanılan hayat aracılığıyla yorumlanır. Bu gerçek, edebi eserlere bir şekilde yansıtılır. Gerçekliğin mecazi olarak yeniden yorumlanması ve zenginleştirilmesinde kalıp ifadeler (atasözleri) önemli bir rol oynar. Bu durumda insanların bilinçli olarak metaforlar yaratmaları, yaşamı ve ölümü kendilerinin nasıl temsil ettiklerini açıklamaya, bu gizemi hem kendileri hem de başkaları için keşfetmeye çalışmaları muhtemeldir. İnsanlar hayatı kalıcı bir şey olarak anladıklarından, genellikle onu macera, seyahat vb. ile ilişkilendirirler. Bu nedenle atasözleri, insanların bir konu hakkında kendi fikir ve düşüncelerini açıklamalarına yardımcı olur.

Çalışma: Türk ve Rus atasözleri içinde yer alan “ölüm” kavramıyla ilgi olanların sečilmesi ve bu atasözlerinin bilimsel yapılarının açıklanması, yorumlanması ve kavramsal fonksiyonlarının incelenmesini içerir. Çalışmamızın amacı Türk ve Rus edebi metinlerinde görülen “ölüm” kavramını incelemektir. Araştırmamızın objesi, sözlüklerde devamlı bir örneklem ile tanımlanan Türk ve Rus paremiolojik (Tan, 2017: 98) birimlerinin sečilmesidir. Çalışmamızın materyali “ölüm” kavramı ile ilgili Türkçe ve Rusça atasözleri üzerine yapılan çalışmaları içeren yazılı kaynaklardan oluşmaktadır. Çalışmamızda temel kaynak niteliğinde atasözü kitapları incelenmiştir. Bu doğrultuda atasözlerinden yola çıkarak her iki toplumun sosyo-kültürel yapısı hakkında çıkarımlarda bulunma imkânı elde edilecektir. Ayrıca çalışmada sosyo-kültürel bakış açısı benimsenip Türkiye ve Rusya’da kullanılan ve konuya ilişkin yazılı kaynaklardan tespit edilen atasözlerinden yola çıkılarak Türk ve Rus toplumunun “ölüm” kavramı karşısındaki tutumunu ve bu tutumun atasözlerine nasıl yansıdığı irdelenecektir.

Atasözlerinde “ölüm” ifadesinin anlamsal farklılıkların temellerinin sorgulanacağı bu çalışmada ayrıca, tarihi süreç içerisinde Türkler ve Rusların ölüm algısındaki değişimler sonucunda, sanatsal söylemin

gelişmesine paralel olarak, “ölüm” kavramının duyguların daha spesifik bir şekilde ifade edilmesinden doğan anlamı belirlenir.

Ölüm biyolojik anlamda canlı organizmaların yaşayan dünyadan ayrılması anlamına gelir. Fuat Tanhan ve Figen Arı İnci ölümü şu şekilde açıklarlar: “Ölüm, bilimsel anlamda açıklanması karmaşık bir biyolojik sistemin çökmesidir. Bu çöküş yaşlanma, klinik ölüm ve beyin ölümü gibi bir seri biyolojik olayın gelişmesiyle oluşur” (2009:11) “Biyolojik ölüm, solunum ve kalp atımı gibi yaşamsal fonksiyonların sona ermesi ile tanımlanmaktadır” (2009:11). Rus Büyük Tıp Ansiklopedisinde biyolojik ölüm “Ölüm, temel yaşamın, solunumun, kan dolaşımının ve metabolizmanın geri dönüşü olmayan bir şekilde kesilmesidir” (1970) diye tercüme edilebilir. Başka bir deyişle biyolojik anlamda ölüm, canlı organizmaların yaşayan dünyadan ayrılması anlamına gelir.

Sokrates, Platon, Aristoteles, Cicero, Heidegger, Sartre, Nietzsche ve diğerleri, ölümün hayatta kalmann önemli bir parçası olduğunu savunmuştur (F. Tanhan, F.A. İnci, 2009: 14). Bu durum, ölümün en temel insan gerçeklerinden biri olduğunu göstermektedir. Atasözü ölüm hakkında felsefi bir yaklaşıma ve tecrübeye sahiptir. “Arıca etek, kuruca yatak (Aksoy, 2013: 150); İnsanlar ölmeseydi yeryüzü onları taşıyamazdı (Dal, 1989: 248), vs.” gibi kalıp ifadelerle bu felsefi yaklaşıma ve tecrübeler anlamlaştırılır. Çok sayıda atasözü ölüm hakkında felsefi bir yaklaşıma ve tecrübeye sahiptir:

1. “He на живот рождается, а на смерть- (Karnımıza değil ölüme doğarız), (Dal, 1989: 248);

2. Кабы люди не мерли- земле не сносят- (İnsanlar ölmeseydi yeryüzü onları taşıyamazdı), (Dal, 1989: 248);

3. Кабы люди не мерли, и мы бы на тот свет дороги не нашли-(İnsanlar ölmeseydi, öbür dünyaya giden yolu bulamayacaktık), (Dal, 1989: 248);

4. Arıca etek, kuruca yatak (Aksoy, 2013: 150);

Üç gün yatak, dördüncü gün (kara) toprak” (Albayrak, 2009: 850). “Ölüm” kavramı, dil ve düşünce ölçeği, insanların dünyayı algılama biçimi tarafından belirlenen varoluşsal ve kültürel bir oluşumdur diyebiliriz. Mitolojik anlatımlarda ve kutsal kitaplarda, başlangıçta ölüm kavramının olmadığı, fakat yasaklanan hareketlerin yapılması sonucunda, Tanrının buyruğuna karşı gelinmesi sebebi ile “ölüm” ve “ölümlülüğün” var olduğu bilgileri yer almaktadır (Örnek 1971’a: 200- 203; Roux 2002: 264.). M. Monten ise kaçınılmaz ölüm algısını şöyle açıklamıştır: “Zevk aldığınız yaşamınızın bir yarısı hayata diğer yarısı ölüme aittir. Doğduğun günden öldüğün güne kadar yaşarsın” (1992: 98).

1. “Ölümü gören hastalığa razı olur (Aksoy, 2013: 298);

2. Gelin girmedik ev olur, ölüm girmedik ev olmaz (Aksoy, 2013: 208);

3. Zaman gelince, herkes mezara girecek (Dal, 1989: 249);

Yaşamayı umut et ama ölmeye hazır ol ” (Dal, 1989: 247). Örneklerinde olduğu gibi hem Rus ve hem de Türk atasözlerinde ölüm bir varoluş ve kaçınılmaz son olarak algılanmaktadır.

1. **“Aslan kükreirse beygir titrer** (Aksoy, 2013: 155);
2. **Atın ölümü arpadan olsun** (Aksoy, 2013: 115);
3. **Tabancanın dolusu bir kişiyi korkutur, boşu kırk kişiyi** (Aksoy, 2013: 440);
4. **Yatan (hasta yatan) ölmez, eceli yeten ölür** (Aksoy, 2013: 342);
5. **Her insan cennete gitmek ister ama hiç kimse ölmek istemez** (Dal, 1989: 247);
6. **Günahlarında kork, ölümden korkma** (Dal, 1989: 248);

Yaşayan ölümden korkar (Dal, 1989: 246), **vs.**” Bu atasözlerinde ölümün etrafımızda olduğunu ve bunu unutmamız gerektiğini ifade eder. Dolayısıyla incelediğimiz atasözlerinde ölüm kelimesi mecazi anlamda kullanılmakta ve böylece atasözünün ortak özelliği olan daha az kelimeyle daha çok ifade edilmesi sağlanmaktadır.

Görüldüğü üzere yukarıda verdiğimiz atasözlerinin semantiği, ölümün nedenini ve hatta amacını ortaya koymaktadır. İlk olarak insanlar ölmek için doğarlar. İkinci olarak ölümün olmadığı bir yeryüzünde doğan ve doğacak olanlara yer kalmazdı ve üçüncü olarak her iki toplumun dini inancına göre ölümün öteki dünyaya bir geçişi olduğu söylenebilir.

2. Türk ve Rus atasözlerinde varoluş ve kaçınılmaz son olarak ölüm algısı

Dilbilimsel kavramları analiz ettiğimizde algı terimini, olayın ifadesini ortaya çıkaran ve dikkati bir şeye kaydırarak belirli bir duyguyla olayları algılayan bir grup alt birimler olarak tanımlayabiliriz (Akarsu, 1975: 16; Piotrovskiy, 1979: 112; Şahiner, 2017: 297; Kierkegaard, 2009'a:14; Bayevskiy, 2012: 154). Ayrıca üretim tarzına ve ilişkilere bağlı olarak insan varlığının ve gerekli kararların toplumsal yapıda anlaşılabilirliğini vurguladığını görüyoruz. Belirlediğimiz gibi kavram, kültürel ve tarihi mekanda var olup, insanların düşünüş biçimini zihniyetini ortaya çıkarmaktadır. Bu tarz bilgiler Altay yaratılış mitinde de karşımıza çıkmaktadır, *“Allah'ın yasakladığı meyveyi yiyen Eje, doğum yapmakla ve ölümlü olmakla cezalandırılır”* (İnan, 2006: 16). Bu anlatılar, toplum felsefesinin edebi ölçütler çerçevesinde şekillendirilmesiyle oluşturulmuştur ve anlatılardan da anlaşılacağı üzere ölüm, insana ceza olarak verilen “yok oluş” manasına gelmektedir. Burada yok olma terimi ile kastedilen, canlılığın hiçliğe ulaşması anlamından çok, dünyevi hayatın sonu ve yeninin varlığı olarak düşünülebilir. *“Bir gün öleceğiz”* cümlesini insanların doğal bir kaçınılmazlık olarak yorumladığı “alışılmış ölüm”, alışılmış çaresizlik halidir. İnsanlar, yaşayanlar ve ölümler arasındaki boşluğu hissetmedikleri için bu hayattan ayrılmayı tam bir kopuş olarak algıladılar (Aryes, 1992: 351). Orta Çağ'ın başlarındaki insanlar ölüm karşısında korku duymazlar çünkü ölümlerin yaşadıkları yaşamları için yargılanmaz ve ceza almayacakları sonsuz bir tür uykuya daldıklarına inanırlar. Bu uyku, İsa peygamberin ikinci gelişine kadar sürecektir. İsa peygamber yeniden dünyaya geldikten sonra geçmişte ölenlerin hepsi yeniden dirilecek ve cennetin krallığına gidecektir (Aryes, 1992: 98).

Netice itibariyle diyebiliriz ki her iki toplumda da ölüm öncelikle kabul edilmesi gereken kaçınılmaz bir sondur ve bununla ilgili mecazi ifadeler taşıyan pek çok atasözü vardır. Türk ve Rus atasözlerinde bu ifadelere yer veren örnekleri şöyle aktara biliriz:

2.1. Türk atasözlerinde

1. **“Ecele (ölüme) çare bulunmaz** (Aksoy, 2013: 256);
2. **Ağaca dayanma kurur (çürür), adama (insana) dayanma ölür** (Aksoy, 2013: 118);
3. **At ölür meydan (nalı) kalır, yiğit ölür şan (namı) kalır** (Aksoy, 2013: 163);
4. **Ecel geldi cihane, baş ağrısı bahane (Bahanesiz ölüm olmaz)** (Aksoy, 2013: 256);
5. **Gelin girmedik ev olur, ölüm girmedik ev olmaz** (Aksoy, 2013: 286);
6. **Olacakla öleceğe çare bulunmaz** (Aksoy, 2013: 400);
7. **Ölenle (birlikte) ölmmez** (Aksoy, 2013: 407);
8. **Ölü, aşı neylesin; türbe, taşı neylesin** (Aksoy, 2013: 407);
9. **Ölüm dirim (kalım) bizim için** (Aksoy, 2013: 407);
10. **Ölüm hak, miras helal** (Aksoy, 2013: 408);
11. **Ölüm ile oç alınmaz** (Aksoy, 2013: 408);
12. **Ölümden öte(-ye) köy yoktur** (Aksoy, 2013: 407);
13. **Ölürse yer beğensin, ölmezse el beğensin** (Aksoy, 2013: 408);
14. **Vasiyet ölüm getirmez**”(Aksoy, 2013: 460).

İncelediğimiz Türk atasözlerinde ölüm bir varoluş ve kaçınılmaz son olarak algılanmaktadır. Bu atasözlerinde ölüm, insan yaşamının sonunu ifade ederken bazen de bir nesnenin bitişini simgelemek için metaforik olarak kullanılır. Bu metaforik anlamı sağlayan ise, Türk sosyo-psikolojik dünyasıdır.

2.2. Rus atasözlerinde

1. **“Всем там быть: кому раньше, кому позже- (Herkes orada olacak, kimi erken, kimi ise geç)** (Dal, 1989: 250);
2. **Живешь – не оглянешься, помрешь – не спохватишься- (Yaşarken arkana bakmazsın, ölünce tutunamazsın)** (Dal, 1989: 246);
3. **Жить надейся, а умирать готовься- (Yaşatmayı umut et ama ölmeye hazır ol)**, (Dal, 1989: 247);
4. **И пономарь, и владыка в земле равны- (hem kilisede çanları çalan (fakir-yoksul), hem efendi (zengin-varlıklı) yeraltında eşittir)**, (Dal, 1989: 250);
5. **И то будет, что и нас не будет- (Ve gün gelecek biz olmayacağız)**, (Dal, 1989: 250);

- 6. Как ни вертись, а в могилку ложись-** (*Nasıl dönersen dön mezara yatacaksın*), (Dal, 1989: 248);
- 7. На всех одна смерть-** (*Herkes için ölüm tekdir*), (Dal, 1989: 252);
- 8. Одна смерть правдива-** (*Sadece ölüm haktr*), (Dal, 1989: 252);
- 9. От смерти и под камнем не укроешься-** (*Ölümden taşın altında bile saklanamazsın*), (Dal, 1989: 250);
- 10. От смерти ни отмолоотишься, ни открестишься-** (*Ölümden ne dua ederek ne de reddederek kurtulursun*), (Dal, 1989: 249);
- 11. Перед судьей, да перед смертью замолчишь-** (*Ölüm ve hâkim karşısında susacaksın*), (Dal, 1989: 248);
- 12. По безлюдью смерть не ходит-** (*Ölüm ıssızlıkta yürümez*), (Dal, 1989: 252);
- 13. Придет время, все лягут в могилку-** (*Zaman gelince, herkes mezara girecek*), (Dal, 1989: 249);
- 14. Рубаха к телу близка, а смерть ближе-** (*Ölüm gömlekten daha yakın vücuda*), (Dal, 1989: 249);
- 15. Сколько ни жить, а смерти не отбыть-** (*Ne kadar yaşarsan yaşa, ölüm kaçılmaz*), (Dal, 1989: 249);
- 16. Смерть всех сравнивает-** (*Ölüm herkesi eşleştirecek*), (Dal, 1989: 252);
- 17. Смерть не все возьмет, только свое возьмет (т.е. плоть)-**(*Ölüm her şeyi değil, sadece kendisine ait olanı (yani vücudu) alacak*), (Dal, 1989: 252);
- 18. Смерть не свой брат- разговаривать не станешь-** (*Ölüm kendi kardeşin değil, onunla konuşamayacaksın*), (Dal, 1989: 247);
- 19. Смерть ни на что не глядит-** (*Ölüm hiçbir şeye bakmaz*), (Dal, 1989: 248);
- 20. Смерть плотью живет-** (*Ölüm bedende yaşar*), (Dal, 1989: 248);
- 21. Царь и народ- все в землю пойдет-** (*Çar ve halk bir gün toprak olacak*), (Dal, 1989: 250)”.

İncelediğimiz Rus atasözlerinde olduğu gibi “ölüm” insandan bağımsız bir güç ve kaçınılmaz bir son olarak algılanmaktadır. Kaçınılmazlık, kabullenmeve boyun eğme ihtiyacını beraberinde getirir.

Hem Türk ve hem de Rus atasözlerinde, ölüm, makam, mevki ayırmadan herkes için ayındır. Ayrıca ölümün insandan bağımsız bir güç ve kaçınılmaz bir olgu olduğu görülmektedir. Ölümün kimi zaman son, kimi zaman da mecazi olarak herhangi bir nesnenin sonunu sembolize etmek için kullanıldığı da görülmektedir.

3. Ölüm karşısında korku, kötülük, merdane duruş ve kabulleniş

3. 1. Türk atasözlerinde

1. *“Aç gezmekten tok ölmek yeğdir* (Aksoy, 2013: 110);
2. *Ağlama ölü için, ağla deli (diri) için* (Aksoy, 2013: 122);
3. *Anamın (babamın) öleceğini bilseydim kulağı dolu darıya satardım (acı soğana değişirdim)* (Aksoy, 2013: 104);
4. *Aslan kükrerse beygir titrer* (Aksoy, 2013: 155);
5. *Atın ölümü arpadan olsun* (Aksoy, 2013: 74);
6. *Borcun iyisi vermek, derdin iyisi ölmek* (Aksoy, 2013: 201);
7. *Cins kedi ölüsünü göstermez* (Aksoy, 2013: 154);
8. *Dün öleni dün gömerler* (Aksoy, 2013: 182);
9. *Dünya ölümlü, gün akşamlı* (Aksoy, 2013: 183);
10. *Gem almayan atın ölümü yakındır* (Aksoy, 2013: 208);
11. *Herkes kendi ölüsü için ağlar* (Aksoy, 2013: 227);
12. *İmam evinden aş, ölü gözünden yaş çıkmaz* (Aksoy, 2013: 236);
13. *İtin ölümü gelirse cami duvarına işer* (Aksoy, 2013: 244);
14. *Kırk yılda bir ölet olur, eceli gelen ölür* (Aksoy, 2013: 264);
15. *Kör ölür badem gözlü olur, kel ölür surma saçlı olur* (Aksoy, 2013: 274);
16. *Ölüm ile oç alınmaz* (Aksoy, 2013: 298);
17. *Ölüm yüz aklı(-dır)* (Aksoy, 2013: 298);
18. *Ölümü gören hastahğa razı olur* (Aksoy, 2013: 298);
19. *Ölüsü olan bir gün ağlar; delisi olan her gün ağlar* (Aksoy, 2013: 298);
20. *Ölüyü çok yursan sıçağan olur* (Aksoy, 2013: 299);
21. *Ölüyü örtekorlar (örtekomuslar), deliğe dürtekorlar (dürtekomuslar)* (Aksoy, 2013: 299);
22. *Yatan (hasta yatan) ölmez, eceli yeten ölür”* (Aksoy, 2013: 342).

Yukardaki atasözlerinde ölüm, gerçek anlamının yanı sıra her türlü kötü durumu kapsayan bir algıya sahiptir. Örneklediğimiz atasözlerinde ölüm kelimesi mecazi anlamda kullanılmakta ve böylece atasözünün ortak özelliği olan daha az kelimeyle daha çok ifade edilmesi sağlanmaktadır. Ayrıca mecazi kullanımlar sayesinde atasözünün anlamı güç ve derinlik kazanmaktadır.

3.2. Rus Atasözlerinde

1. **“Бойся Бога: смерть у порога-** (*Allahtan kork: kapıda ölüm var*), (Dal, 1989: 249);
2. **В рай просят, а смерти боятся-** (*Her insan cennete gitmek ister ama hiç kimse ölmek istemez*), (Dal, 1989: 402);
3. **Всякий живот смерти боится-** (*Karında yatan herkes ölümden korkar*), (Dal, 1989: 246);
4. **Дай Бог, чтоб земля на нем легких пухом лежала-** (*İnşallah yatığı yer tüy gibi hafif olur*), (Dal, 1989: 254);
5. **Дал бы Бог здоровья, а дней много впереди-** (*Tanrı sağlık verseydi, önümüzde çok günler olurdu*), (Dal, 1989: 247);
6. **Живешь- не оглянешься, помрешь- не спохватишься-** (*Yaşadığında arkana bakmazsın, ölünce düzeltemezsin*) (Dal, 1989: 246);
7. **Живой смерти не ищет-** (*Yaşayan ölüm aramaz*), (Dal, 1989: 246);
8. **Живот смерти не любит-** (*İnsan karnı ölümü sevmez*), (Dal, 1989: 248);
9. **Жить- мучиться, а умереть не хочется-** (*Yaşayarak acı çekersin ama ölmek istemezsin*), (Dal, 1989: 247);
10. **Жить тяжело, да и умирать нелегко-** (*Yaşamak zordur, ölmek ise kolay değil*), (Dal, 1989: 247);
11. **Избави Бог от наглой смерти-** (*Allah arsız ölümden korusun*), (Dal, 1989: 252);
12. **Как жить ни тошно, а умереть тошней-** (*Yaşamak kadar, ölmek de korkunçtur*), (Dal, 1989: 246);
13. **Ленивого дошлешься, сонливого добудешься, а мертвого не дозовешься-** (*Tembeli yollayamazsın, uykusuyu uyandırılmazsın, ölüyü ise çağırılmazsın*), (Dal, 1989: 389);
14. **Лучше век терпеть, чем вдург умереть-** (*Aniden ölmektense bir yüzyıl katlanmak daha iyidir*), (Dal, 1989: 247);
15. **На век не наешься, перед смертью не наживешься-** (*Bir asır boyunca karnını doyduramazsın, ölmeden kar edemezsin*), (Dal, 1989: 248);
16. **Не бойся смерти, бойся грехов!-** (*Günahlarından kork, ölümden korkma*), (Dal, 1989: 248);

17. Не в гору живетя, а под гору- (Yokuş yukarı değil yokuş aşağı yaşanır), (Dal, 1989: 247);

18. Смерти бояться- на свете не жить- (Ölümden korkarak dünyada yaşayamasın), (Dal, 1989: 248);

19. Смерть без покаяния-собачья смерть- (Tövbesiz ölüm it ölümüdür), (Dal, 1989: 252);

20. Смерть ни на что не глядит- (Ölüm hiçbir şeye baktmaz), (Dal, 1989: 248);

21. Умереть сегодня страшно, а когда-нибудь-ничего- (Bugün ölmek korkutucu ama günün birinde...!), (Dal, 1989: 246)”.

Yukarda verdiğimiz atasözlerinde ölümün etrafımızda olduğu ve bunu unutmamamız gerektiği belirtilmektedir. Bazı atasözlerinde ise hiç kimsenin ölümden kaçamayacağı, korkunun ölümden kurtulmaya bir faydasının olmadığı ifade edilmektedir.

Her iki toplumda da öldükten sonra varlığı düşünülen öteki dünyada yeni bir yaşama kavuşulacağına inanılmaktadır. Böyle bir inanç yapısının şekillendirdiği düşünce tarzı nedeniyle ölüm, bazı atasözlerinde kurtuluş olarak kabul edilir. Bu tür atasözlerinde genellikle kötü koşullar ile ölüm arasında bir karşılaştırma yapılır. Karşılaştırma neticesinde ölüm hadisesi tercih edilir. Bukarşılaştırmalarda atasözleri öğüt işlevi görür.

Sonuç

Netice itibariyle Türk ve Rus atasözlerinde ölümün, insanoğlunun yaşamında temel gerçeklerden biri olduğunu görüyoruz. Ölüm kavramını değişik başlıklar altında incelediğimizde neticeleri şu maddeler halinde toplayabiliyoruz:

- İnsanlar ölümün kaçınılmaz son olduğunu kabul etmektedirler ancak ölmekten de korkmaktadırlar.
- Ölüm, kaçınılmaz bir son olarak kabul edilse bile kaygı uyandırmaktadır.
- Ölümden kurtuluş yoktur. Bu nedenle kabullenme zaruridir.
- Ölüm, insana yaşadığı süre içinde yaptığı hataları düzeltmek için geriye dönme fırsatı vermemektedir.
- Atasözlerinde ölüm farklı anlamsal yapılarda da karşımıza çıkmaktadır.
- Ölüm, varoluşsal düzlemin değerleri arasında merkezi yerlerden birini işgal eder.
- Rus kültüründe ölüm, zor hayattan kurtaran, ruh ve bedeni ayıran agresif bir kadın şeklindedir.

Ölüm paremlerinin analizi, belirli semantik yapılarda aynı isimdeki kavramların temsil etmemizi sağlar. Ölüm kavramının mantıksal bölgesi “hiçlik” mantıksal kavramının alt kavramıdır, başka bir varoluşa (sonsuzluğa) geçmiş bir ruh fikrini ve farklı kılıklarda anlamsal yapılarını içerir: korku, kötülük, merdane duruş ve kabulleniş. Varlıkların sözlükbilimsel yorumunun bağıntılı ve her iki durumda da insan merkezli olması esastır.

Yaşam, bir kişinin dünyevi merkezde aldığı bir yolun görüntüsüdür ve tamamlanma anı, bir köprüden gerçekleştirilen yeni bir yaşamın başlangıcıdır. Yaşam boyunca, bir kişi ruhuna, nefisine sahip çıkarak ölüme hazırlanır.

Bu nedenle insanoğlu yaşadığı süre içinde hem zamanın değerini bilmeli hem de yaptıklarının sorumluluğunu taşımalıdır. Çünkü hayat dağa tırmanmak kadar zor, dağdan inmek kadar kolay ve hızlıdır.

Kaynakça

- Aksoy, Ö. A. (1984). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1 Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Aksoy, Ö. A. (2009). *Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler I-II*. Ankara: TDK.
- Aksoy, Ö. A. (2013). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1*. İstanbul: İnkılap.
- Albayrak, N. (2009). *Türkiye Türkçesinde Atasözleri* 1140 s., İstanbul: Kapı
- Aryes, F. (1992). *Çelovek pered litsom smerti*. Moskova, 351.
- Bayevskiy, V. S. (2012). *Ekzistentsializm*. Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya "İstoriya i filologiya", (4), 153-158.
- Dal, V. İ. (1994). *Tolkoviy slovar jivogo velikorusskogo yazıka: v 4 t.* – Moskova: Progress, Univers.
- Dal, V.İ. (1989). *Poslovitsı russkogo naroda* – Moskova: NNN., 584.
- İnan, A. (2006). *Tarihte ve Bugün Şamanizm*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- Jukov, V.P. (1991). *Slovar russkih poslovits i pogovorok*, 4 e izd., Ispr. i dop. Moskova: Russkiy yazık, 543.
- Kierkegaard, S. (2009'a). *Etik/Estetik Dengesi*, Çev.: İbrahim Kapaklıkaya. İstanbul: Ağaç.
- Monten, M. (1992). *Optı. İzbrannıye proizvedeniya v 3-h tomah*. Tom 1 / Per. s fr. Moskova: "Golos", 384.
- Ojegov, S. İ. (1977). *Slovar russkogo yazıka.* – Moskova: Russkiy yazık.
- Örnek, S. V. (1971'a). *100 Soruda İlkellerde Din, Büyü, Sanat, Efsane*. İstanbul: Gerçek.
- Roux, J.P. (2002). *Türklerin ve Moğolların Eski Dini*, Çev. Aykut Kazancıgil. İstanbul: Kabalcı.
- Snegiryev, İ.M. (1996). *Slovar russkih poslovits i pogovorok; Ruskiye v svoih poslovitsah, N. Novgorod: "Russkiy kupets", "Bratya Slavyane"*.
- Şahiner, M. (2017). Kierkegaard'a Göre İmanın Gereği: Bireysel Varoluş. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14), 290-303. DOI: 10.31834/kilissbd.345909
- Tan, N. (2017) Atasözleri Araştırmalarına Katkıları: Yedi Atasözü Üzerine, *Türk Dili, Yıl: 67, Sayı 788, Ankara*.
- Tanhan F. Arı İnci, F. (2009). *Ölüm Eğitimi*, Pegem Akademi, I. Baskı.

Elektronik kaynaklar

- Rus büyük tıbbi ansiklopedisi (1970)
<http://med.niv.ru/doc/encyclopedia/med/articles/2774/smert.htm>. [Erişim: 21.01.2021].
- <http://med.niv.ru/doc/encyclopedia/med/articles/2774/smert.htm>. [Erişim: 21.01.2021].
- <https://dal.slovaronline.com> [Erişim: 18.12.2020].
- <https://sozluk.gov.tr> [Erişim: 21.01.2021].
- <https://avidreaders.ru/book/poslovicy-i-pogovorki-russkogo-naroda.html>. [Erişim: 25.02.2021].

51. Rus dilinde ilgeçler¹

Süreyya ÖMER²

APA: Ömer, S. (2022). Rus dilinde ilgeçler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 793-807. DOI: 10.29000/rumelide.1106141.

Öz

Ruşçada ilgeç anlamına gelen *çastitsa* (Rus. *частнца*) terimi tek başına anlamı olmayan, cümle içerisinde başka sözcüklerle bir araya geldiğinde anlam kazanan sözcükler için kullanılır. Çeşitli görüşler olmakla beraber genel olarak bu sözcükler bağımlı ulamlar sınıfında ele alınır. Kullanıldığı yere göre anlamsal açıdan bilinen birincil anlamından büsbütün farklı anlama sahip olabilen ilgeçler, anlamsal ve işlevsel açıdan oldukça zor dilsel birimlerdir. İletişim sürecinde çok tercih edilen bu birimler, özellikle gündelik konuşmalarda hayli işlektir. Konuşan ile alıcının iç dünyasını yakınlaştıran ilgeçler sayesinde konuşanın tavrını alıcı kolayca anlayabilmekte, bunun sonucunda da başarılı bir iletişim sağlanmış olabilmektedir. İletişimi yöneten ilgeçlerin, sözün ve metnin kurucu bileşenleri olarak rolü son derece büyüktür. Bu nedenle ilgeçlerin anlamsal ve işlevsel açıdan ayrıntılı ele alınmasına yönelik gün geçtikçe ilgi artmaktadır. Makalemizde Rus dilinin en problematik ulamlarından biri olan ilgeçlerin betimlenmesinde mevcut olan çeşitli yaklaşımlar ortaya konulmuş ve araştırmaçılar arasında ilgeçlerin bir kavram olarak tanımlanması, ilgeçlerin ulamlar arasındaki yeri, ilgeçlerin sınıflandırılması gibi konularda görüş ayrılığı olduğu tespit edilmiştir. XIX. yüzyılın ikinci yarısından başlayarak günümüze kadar ilgeçler konusunu ele alan çok sayıda çalışma yapılmakla birlikte çok anlamlılığı, anlamsal sınırlarının belirsizliği gibi nedenlerden dolayı ilgeçlerin tanımlanması ve sınıflandırılması konusunda kesin çizgilerin çizilememiş olduğu kanısına varılmıştır. İlgeçler konusundaki birçok belirsizliğin ortadan kalkması için bu birimleri onların işlevsel-edimbilimsel özelliklerini dikkate alarak inceleyen çok yönlü çalışmaların hazırlanması gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Bağımlı ulam, yardımcı sözcükler, ilgeçler, Rusçadaki ilgeçler

On the general status of particles in Russian

Abstract

The term *çastitsa* (частнца), which means particle in Russian, is used for words that do not have a meaning on their own, but gain meaning when combined with other words in a sentence. Although there are various opinions, these words are generally considered in the category of dependent categories. Particles, which can have a completely different meaning from the primary meaning according to the place of use, are very difficult linguistic units in terms of semantic and functional. These units, which are highly preferred in the communication process, are quite busy in daily conversations. Thanks to the particles that bring the inner world of the speaker and the receiver closer, the receiver can easily understand the speaker's attitude, and as a result, successful communication is ensured. The role of the particles that govern communication, as the constituent

¹ Bu makale, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde Prof. Dr. Ayla KAŞOĞLU danışmanlığında hazırlanmakta olan doktora tezinden üretilmiştir.

² Öğr. Gör., Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Ankara, Türkiye), sureyyaomer@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4638-6514 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.02.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1106141]

components of the word and the text, is extremely large. For this reason, there is an increasing interest in dealing with particles in detail in terms of semantic and functional aspects. In our article, various approaches to describing particles, which is one of the most problematic categories of the Russian language, have been put forward and it has been determined that there is a difference of opinion among researchers on the definition of particles as a concept, the place of particles among categories, and the classification of particles. XIX. Although many studies have been carried out on the subject of particles starting from the second half of the century to the present, it has been concluded that definite lines could not be drawn in the definition and classification of prepositions due to reasons such as their polysemy and the ambiguity of their semantic boundaries. In order to eliminate many uncertainties about particles, it is necessary to prepare multidimensional studies that examine these units by taking into account their functional pragmatic features.

Keywords: Dependent category, auxiliary words, particle, particles in Russian

Giriş

Rusçada ilgeç anlamına gelen *çastitsa* (Rus. *частичка*) terimi, Rus dilbilgisine, antik dönemden geçen bir terimdir. Rusçadaki ilgeç terimi, eskiden beri dilbilgisinde bilinen terimler arasında yer almasına rağmen günümüzde hala bu terimin kesin bir tanımlaması yapılamamaktadır. Bu durum Rusçadaki ilgeçlerin ancak cümle veya metinde anlam kazanması, bu nedenle anlam açısından sıkça değişmesi gibi nedenlere bağlıdır. Çağdaş Rus dilbiliminde içinde geçtikleri cümleye veya eklendiği sözcüğe çeşitli anlamlar yükleyen ilgeçleri ele alan çalışmalara baktığımızda ilgeçler konusunun tam anlamıyla incelenmemiş olduğu ortaya çıkar. İlgeçlere daha XIX. yüzyıldan önce ele alınmış çalışmalarda rastlanmasına rağmen ayrı bir konu olarak incelenmesi XIX. yüzyılın ikinci yarısında başlamıştır. XIX. yüzyılın sonlarına kadar ilgeçler, diğer sözcük kategorileri çerçevesinde incelenmiş ve ayrı bir sözcük kategorisi olarak ele alınmamıştır.

Günümüze kadar ilgeçlerin sınıflandırılmasını ele alan, tek başına herhangi bir ilgeci inceleyen çok sayıda çalışma yapılmış olmasına rağmen Rusçadaki ilgeçler hala tam anlamıyla incelenmemiştir. Bilişsel dilbilim, ruhdilbilim, iletişimsel dilbilim, metin dilbilim gibi yaklaşımlarla beraber bu konunun sorunları daha da artmış gözükmektedir. Tek başlarına anlamı olmayan, cümle içerisinde başka sözcüklerle bir araya geldiklerinde anlam kazanan ilgeçleri tanımlayan dilbilimcilerin ortaya koydukları tanımlara ve yaklaşımlara değinerek ilgeçlerin çok çeşitli tanımlarının ve yaklaşımlarının olduğunu; tanımlar arasında bir birliğin söz konusu olmadığını ve ilgeçlerin en belirsiz ulam olduğunu ortaya koymaya çalışalım.

1. Rus dilindeki ilgeçler: tanımlar ve yaklaşımlar

Tıpkı diğer dillerde olduğu gibi Rus dilinde de insan konuşma esnasında dinleyicisine iletmek istediklerini dile dökerken vermek istediği mesajı tam olarak karşısındakine aktarabilmek ve ifadesine renklilik aynı zamanda zenginlik katmak için konuşmasının belli kısımlarında sesiyle oynayarak vurgu ve tonlamaya, sözcüksel tekrarlara, ilgeçlere vs. başvurur. Bu bağlamda konuşan ile alıcının iç dünyasını yakınlaştıran ilgeçlerin iletişim sürecinde rolü oldukça büyüktür. İlgeçler sayesinde konuşanın tavrı alıcı tarafından kolayca anlaşılabilen, bunun sonucunda ise başarılı bir iletişim sağlanmış olmaktadır.

Rusçadaki ilgeçleri ilk kez ayrı bir sözcük kategorisi olarak Anton Vyaçeslavoviç Dobiaş *Yunanca Temelinde Ulamların ve Onların Biçiminin Anlambilim Kitabı* (*Опыт синтаксисологии частей речи и*

ихъ формъ на почве греческого языка - 1897) adlı çalışmasında ele alır. Dobiaş, İlgeçler ve Zarflar bölümünde ilgeçlerin zarflarla aynı olmadığını, onlardan farklı olduğunu öne sürerek ilgeçleri ayrı bir ulam olarak nitelendirir (Mlinarova, 2018: 14, 15). Böylece Dobiaş, ilgeçlerin incelenmesinde yeni bir sayfa açar. Dobiaş'ın adı geçen çalışmasına kadar Rus dilbilgisini konu eden çeşitli çalışmalara bakıldığında (Lavrentiy İvanoviç Zizaniy-Tustanovskiy - *Slav Dilbilgisi* [Грамматика словенска - 1596], Meletiy Smotritskiy- *Slav Dilbilgisi ve Doğru Sözdizim* [Грамматики словенския и правильное синтазма - 1619], Mihail Vasilyeviç Lomonosov - *Rus Dilbilgisi* [Российская грамматика - 1757], Aleksandr Hristoforoviç Vostokov - *Rus Grameri* [Русская грамматика1 831] vs.) ilgeçler diğer ulamlar çerçevesinde ele alınır.

Dilin iletişimsel boyutunun ön plana çıkmasıyla beraber ilgeçlerin etraflıca araştırılması önem kazanır. Bu konunun dilbilimciler tarafından ilgiyle karşılanması ilgeçlerin iletişimin çeşitli boyutlarıyla bağlantılı olmasına dayanır. İlgeçlerin anlamının ve işlevinin iletişimsel sözdizim, sözdizimsel anlambilim çerçevesinde ele alınması daha ayrıntılı, derin ve sistematik bir biçimde nitelenmesini sağlar. Metnin sözdiziminde yapılan araştırmalar, bu yardımcı sözcüklerin metnin yapısını oluşturma ve metinle bağlantılı olmasında büyük rol oynadığını gösterir ve bunun sonucunda bu yardımcı sözcüklerin iletişimsel değeri ortaya konularak ilgeçlerin iletişimi yönlendirdiği kanıtlanır.

Ünlü Rus dilbilimcisi Vasiliy Alekseyeviç Bogoroditskiy, XX. yüzyılın başlarında Rus dilinin dilbilgisini ele aldığı *Rus Dilbilgisi Kitabı* (*Общій курс русской грамматики*) başlıklı çalışmasında Rus dilbilgisindeki sözcükleri adlandırma işlevi olan sözcükler ve ilişki adlandıran sözcükler olarak ikiye ayırır. Dilbilimci, ulamları sınıflandırırken sözcüğün içeriğine, dilbilgisel biçimlere göre değişip değişmemesine, bir ulamın diğer ulamlara tabi olup olmamasına dikkat edilmesi gerektiğini öne sürerek sınıflandırmasını bu doğrultuda yapar. Bogoroditskiy, dilbilgisel biçimlere göre değişip değişmemesi açısından adlandırma işlevi olan sözcükler değişime uğrayan sözcüklerdir, ilişki adlandıran sözcükler ise değişmeyen sözcüklerdir, görüşünü ileri sürer. Kendi içeriği olmayan ilişki adlandıran sözcükler sınıfına Bogoroditskiy, edatları ve bağlaçları yerleştirir. Ayrıca dilbilimci, bağımsızlığı düşük bazı sözcüklerin (*ли, же, бы* vs.) yukarıda dile getirilen edatlar ve bağlaçlara dâhil edilemedikleri için onlara parçacık (ilgeç) denilebilir düşüncesini ortaya koyar ve ilgeçleri de kendi içeriği olmayan ilişki adlandıran sözcükler sınıfına dâhil eder (Bogoroditskiy, 1935: 104-105).

Ünlü Rus dilbilimcisi İvan İvanoviç Meşaninov, 1945 yılında yayımladığı *Cümle Ögeleri ve Ulamlar* (*Члены предложения и части речи*) başlıklı çalışmasında ilgeçleri yardımcı ögeler olarak niteler. Dilbilimciye göre bağımsız sözcük özelliğini kaybetmiş ve anlam kattığı sözcükten önce veya sonra gelen yardımcı ögeler, sadece isimlerle değil diğer ulamlarla hatta söz öbekleriyle birleşebilirler. Meşaninov, bu yardımcı ögelere dilbilgisinde yardımcı ilgeçler ya da sadece ilgeçler denildiğini dile getirir. Ayrıca dilbilimci bu ilgeçlerin hem sözdizimde hem de yeni sözcük birimlerinin oluşumunda görev aldığını ifade eder (Meşaninov, 1945: 309).

1945 yılında Moskova Fonoloji Okulu'nun kurucularından olan ünlü dilbilimciler Ruben İvanoviç Avanesov ve Vladimir Nikolayeviç Sidorov *Rus Edebi Dilinin Dilbilgisi Kitabı* (*Очерк грамматики русского литературного языка*) başlıklı çalışmalarında cümle ögesi olan bağımsız sözcüklere karşıt olarak bağımlı sözcükleri (edatlar, bağlaçlar, ilgeçler, yardımcı fiiller) getirirler. Dilbilimcilere göre bağımlı sözcükler ya bağımsız sözcüklerin sözdizimsel ilişkisini ifade eder, ya da bağımsız sözcüklere çeşitli anlamsal boyutlar katarlar. Bu nedenlerden dolayı bağımlı sözcüklerin her zaman bağımsız sözcüklerle kullanıldığını dile getiren dilbilimciler, bağımlı sözcükleri üstlendikleri biçimsel görevlerine (sözdizimsel / sözdizimsel olmayan) göre yardımcı sözcükler ve ilgeçler diye ikiye ayırırlar. Yardımcı

sözcükleri biçim-sözdizimsel içerikleri ifade eden bağımlı sözcükler olarak nitelendiren Avanesov ve Sidorov, ilgeçleri biçim-sözdizimsel olmayan, bağımsız sözcüklere çeşitli anlamsal boyutlar katan bağımlı sözcükler olarak nitelerler. İlgeçleri genellikle konuşanın cümlede söylenilene karşı gösterdiği çeşitli anlamsal boyutları ifade eden bağımlı sözcükler olarak ele alan dilbilimciler, içeriğine göre ilgeçleri olumsuz, pekiştirici, sınırlayıcı, soru ve ünlem içerikli ilgeçler diye beş sınıfa ayırırlar (Avanesov ve Sidorov, 1945: 223-224, 231).

Lev Vladimiroviç Şçerba'nın editörü olduğu ve 1946 yılında yayımlanmış *Rus Dilinin Dilbilgisi (Грамматика русского языка)* başlıklı çalışmada ise ilgeç, cümleye veya onun ayrı bölümlerine çeşitli anlamsal boyutlar katan yardımcı ulam olarak betimlenir (Şçerba, 1946: 194-195).

Çalışmalarıyla Rus dilbilimine büyük katkı sağlayan dilbilimci Aleksey Aleksandroviç Şahmatov, bağımsız, bağımlı ve yardımcı olarak adlandırdığı ulamlar ortaya koyar. Bağımsız ulamlar sınıfına isim, sıfat, fiil ve zarfı dâhil eder. Bağımlı ulamlar sınıfında zamirler ve zamir zarflar yer alır. Yardımcı ulamlar sınıfına edatlar, bağlaçlar, önekler ve ilgeçleri yerleştirir. Ünlemler ise Şahmatov tarafından ayrı ele alınır. Şahmatov, ilgeçleri dilbilgisel biçimleri veya yüklemi pekiştiren ya da vurgulayan sözcükleri içeren ulamlar olarak niteler ve ilgeçlerin biçimsel, yardımcı anlama sahip olduklarını ifade eder (Şahmatov, 1952: 31, 135).

Moskova Dilbilim Okulunun kurucusu olarak bilinen Filipp Fyodoroviç Fortunatov çalışmalarında ilgeçleri, yardımcı işlevi gören edatların, bağlaçların, yardımcı fiillerin yer aldığı ilişki adlandıran sözcükler kategorisine dâhil eder. Ona göre Rus dilbilgisini ele alan çalışmalara ulamlar Eskiçağ dilbilgisi kitaplarından geçmiştir. Dilbilimci, bu ulam sınıflamasında çekilen ve çekime uğramayan sözcükler karışık verildiğinden dolayı ulamların bilimsel bir değere sahip olamadıklarını öne sürer. Kendi sınıflandırmasının temeline morfolojik özelliği yerleştiren dilbilimci, sözcükleri bükünlü biçimbirimleri alıp almamalarına göre sınıflandırır. Bu sınıflandırmada tüm sözcükler üç gruba ayrılır: fiilleri, isimleri, sıfatları, zarfları, mastarları kapsayan adlandırma işlevi olan sözcükler; bağlaçları, edatları, ilgeçleri kapsayan ilişki adlandıran sözcükler ve ünlemler. Fortunatov, işlevsel olarak yaklaştığı ilişki adlandıran sözcüklerin tek başlarına anlamı olmayan, adlandırma işlevi olan sözcüklerin anlamındaki herhangi bir şeyi açıklamak için kullanılan sözcükler olduğunu savunur. Bu sınıfta dilbilimci içinde edatları, yardımcı fiilleri bağlaçları bulunduran bağlayıcı sözcükleri, pekiştirme sözcüklerini, olumsuzluğu veya soruyu ifade eden parçacıkları ve konuşanın mevcut olan cümleye karşı tutumunu belirten sözcükleri bir araya getirir (Fortunatov, 1956: 166, 169-171).

Aleksandr Matveyeviç Peşkovskiy, ilgeçleri sözdizimsel kategori olarak ele alır ve kendi başlarına anlama sahip olmayan, ancak cümle içerisinde anlam kazanan, cümleye anlamsal boyutlar katan, yardımcı sözcükler olarak açıklar. İlgeçler kavramı altında toplamda sekiz yardımcı sözcük kategorisi (edatlar, bağlaçlar, yardımcı fiiller, ara sözcükler, emir sözcükler, olumsuz sözcükler, soru sözcükleri) ortaya koyar ve ilgeçleri de bu sekiz kategoriye dağıtır (Peşkovskiy, 1956: 39-42).

Anna Nikolayevna Vasilyeva, *Konuşma Dilinin İlgeçleri (Частицы разговорной речи)* başlıklı çalışmada ilgeçlerin belli başlı bir içeriğe sahip olmadıklarını, genellikle ilgeçlerin sözcüksel anlamının onların dilbilgisel anlamından ayrılmadığını dile getirir. Birçok ilgecin cümlede, bir sözcüğe ait olmayıp söz öbeğine veya tüm cümleye bağlı olduğunu dile getiren Vasilyeva, ilgeçlerin bazen konuşanın öznel tutumundaki duygu yoğunluğunu belirterek sözdizimsel yapılar da oluşturduklarını ileri sürer (Vasilyeva, 1964: 3).

A.A.Şahmatov'un öğrencisi Viktor Vladimiroviç Vinogradov, Rus dilindeki ilgeçlerin iki anlamda (geniş ve dar) kullanıldığını dile getirir. İlgeçlerin birinci anlamının, bağımsız ulamlardan farklı olan bağlaçları, edatları ve bağlamları ele alan 'dilin parçacıkları' olduğunu ifade eden Vinogradov, ilgeçlerin ikinci anlamını karma yapıdaki anlamlandırma işlevi olan dilbilgisel birimler olarak açıklar (Vinogradov, 1972: 504-505). İlgeçlerin zarflar ve kipliği içeren birimler ile bağlaçlar arasında bir yerde bulunduğu dile getiren Vinogradov'a göre

"ilgeçler tek başlarına anlamı olmayan, başka sözcüklere, sözcük gruplarına, cümlelere ilave anlamsal boyutlar katan sözcüklerdir. Bu sözcüklerin sözcüksel anlamı, onların dilbilgisel, mantıksal işlevleriyle veya sözcükteki duygu değeri ve biçim özelliğiyle uyur. Bu nedenle ilgeçler, anlamsal açıdan oldukça geniş, sözcüksel ve dilbilgisel anlamları devingen ve sözdizimin egemenliğinde olan sözcüklerdir" (Vinogradov, 1972: 504).

Çalışmalarıyla Rus dilbilgisine büyük katkılar sağlayan ünlü dilbilimci Natalya Yulyevna Şvedova, ilgeçleri çeşitli işlevleri olan yardımcı sözcükler olarak ele alır. Şvedova'ya göre ilgeçler

"ilkın sözcüklerin ve teşvik, dilek-şart, şart, dilek gibi anlamlı cümlelerin biçimsel biçiminin oluşmasına iştirak eden, 2. iletinin veya onun ayrı parçalarının çeşitli öznel ve kiplik özelliklerini ve değerlendirmesini dile getiren, 3. iletinin amacını, onayını veya yadsımasını ifade eden, 4. ise eylemi veya durumu zaman, tam veya eksik olması, sonuçlanmış veya sonuçlanmamış gibi açılardan niteleyen yardımcı sözcüklerdir". (Şvedova, 1980: 725).

İlgeçlerin bu işlevlerini biçimsel işlevler ve iletinin çeşitli iletişimsel niteleme işlevi olarak gruplandırılan Şvedova'ya göre ilgeç cümle içerisinde bir anlama sahiptir, tek başına ele alındığında ise sözcük anlamını kaybeder (Şvedova, 1980: 725).

Rus dilbiliminin diğer ünlü isimleri olan Ditmar Elyuşeviç Rozental, İrina Borisovna Golub, Margarita Alekseyevna Telenkova'nın *Çağdaş Rus Dili (Современный русский язык)* başlıklı çalışmalarında ilgeçleri cümlelere ve sözcüklere ilave anlamsal, kiplik ve duygusal anlamlar katan veya çeşitli dilbilgisel bağlantılar kurmaya yarayan yardımcı sözcükler olarak tanımlarlar (Rozental vd., 1991: 350).

Çalışmalarında Rus ilgeçlerini ayrıntılı bir biçimde ele alan Elena Alekseyevna Starodumova'ya göre konuşanın içerik değerlendirmesinin yanı sıra başka bir eylemciye yönelik tutumunu yansıtmaması gibi işlevlerinin olduğu Rusçadaki ilgeçler, bağlaçlara ve edatlara nazaran sözdizimsel yapıların biçimleyicisi ve dil bilgisindeki yapılar olarak nitelenmesi mümkün olmayan yardımcı sözcüklerdir (Starodumova, 1997: 3).

Svetlana Mihaylovna Kolesnikova, ilgeçleri uyum sağladığı sözcüklere, söz öbeklerine, cümlelere, metne kiplik, duygusal, anlatımsal vs. gibi ilave anlamlar katan ve çeşitli dilbilgisi ilişkilerini ifade etmeye hizmet eden, ayrıca gerçekliğe yönelik konuşanın tutumunu yansıtan değişmeyen bir ulam olarak niteler (Kolesnikova, 2012: 11).

Dilbilimci Aleksandr Tsoy, *Sözlükbilimin Bir Nesnesi Olarak Rusçadaki İlgeçler (Русские частицы как объект лексикографии)* başlıklı çalışmasında ilgeçleri adlandırma işlevi olmayan, gerçekliğin olaylarının arasında ilişki kurma görevi olan ve sadece bağımsız sözcüklerle birleşerek kullanılan yardımcı sözcükler kategorisine dâhil eder (Tsoy, 2014: 137).

Venera Gabdulhakovna Fathutdinova, *Rus Dilinin Biçimbilimi: Bağımlı Ulamlar (Морфология русского языка: за пределами знаменательных частей речи)* başlıklı çalışmasında ilgeçlerin

anlamları ifade eden yardımcı sözcükler olduğunu ve bu anlamların konuşanın söylemek istediğini aktarmada önemli rol oynadığını dile getirir (Fathutdinova, 2016: 30).

Rusçadaki ilgeçler üzerine yapılan çalışmalara katkı sağlamış olan Olga Aleksandrovna Selemeneva ilgeçlerin sözdeki herhangi bir sözcüğe veya sözcenin tümüne çeşitli ilave anlamsal, duygusal ve kiplik anlamları katan yardımcı sözcükler olduğunu dile getirir. Ayrıca ilgeçlerin, biçim olarak değişime uğramadığını, herhangi bir cümle ögesiyle bağlantısının bulunmadığını ve hiçbir dilbilgisel işlevi olmadığını ileri sürer (Selemeneva, 2019: 41).

Vladimir Nikolayeviç Şapoşnikov, ilgeçleri tüm cümlelerin veya cümlede yer alan sözcüklerin çeşitli anlamsal boyutlarını ifade eden yardımcı sözcükler olarak betimler. Dilbilimci, ilgeçlerin sadece bağlayıcı işlevi üstlenmediği, aynı zamanda sözün içeriğini anlamsal açıdan da doldurduğu için sözün oluşumunda ilgeçlerin yerinin ve rolünün oldukça büyük olduğunu izah eder. İlgeçlerin iletişim sürecine hizmet ettiğini ifade eden dilbilimci, ilgeçlerin konuşanın tutumunu belirttiğini, bununla birlikte nesnelere ve olayların daha kesin belirtilmesini sağladığını, iletişim sürecini oluşturma aracı ve metnin bağlayıcı unsuru olduğunu dile getirir (Şapoşnikov, 2018: 3-6).

Görüldüğü gibi Rus dilbilimciler tarafından ilgeçlerin ne olduklarıyla, hangi sözcük kategorisine dâhil edilmesi gerektiğiyle ilgili farklı görüşler ortaya konulmuştur ve bu nedenle ilgeçlerin tanımlanması konusu günümüzde hala çözüme kavuşmamıştır.

2. İlgeçlerin sınıflandırılması

İlgeçlerin sınıflandırılması konusunda genel olarak karşımıza ilgeçlerin yapı bakımından sınıflandırılması ve ilgeçlerin işlevsel açıdan sınıflandırılması olmak üzere iki ana kategori çıkmaktadır.

2.1. İlgeçlerin yapı bakımından sınıflandırılması

Genel olarak Rus dilbilimciler ilgeçlerin yapı bakımından sınıflandırılmasında ortak görüşe sahip oldukları için ilgeçlerin yapı bakımından sınıflandırılması Rus dilbiliminde problem teşkil etmemektedir. İlgeçleri bu açıdan ele alırken günümüzde hala Rus dilinin dilbilgisi kurallarını öğrenme konusunda başyapıt olan Şvedova'nın editörlüğünü yaptığı "Rus Dilbilgisi - 1980" başlıklı çalışmaya başvuruldu.

Çağdaş Rus dilbilgisinde, ilgeçler biçim bakımından temel ve türevler olarak iki sınıfa ayrılır. Temel sınıfta birkaç istisna hariç diğer sözcük sınıflarıyla yapı ve biçimsel ilişkisi olmayan tek heceli ilgeçler (*бы, вишь, да -emir kipinde-, де, дескать, же vs.*) yer alır. Geri kalan ilgeçler (*благо, буквально, верно vs.*) türevler sınıfına dâhil edilir.

İlgeçler nicel özelliklerine göre de basit ve birleşik ilgeçler diye ikiye ayrılır. Tek sözcükten oluşan ilgeçler basit, birden fazla sözcükten oluşanlar birleşik olarak adlandırılır. Basit ilgeçler sınıfına tek sözcükten oluşan ilgeçler ve bağlaçlar, zamirler, zarflar, fiiller veya edatlarla ilişkili olan ilgeçler (*а, более, больше, буквально, бывает, было, будто, во, вовсе, вон, вот, всё, что, чтоб vs.*); birleşik sınıfına ise iki ya da daha fazla ilgeçten, ilgeç ve bağlaçtan, ilgeç ve edattan, ilgeç ve zarftan oluşan ilgeçler (*вот бы, едва не, а то, без того, пусть бы, только бы, хоть бы, как так, так и, ладно бы vs.*) dâhil edilir. Birleşik ilgeçler kendi içerisinde bölünen ve bölünmeyen ilgeçlere ayrılır.

Başka sözcüklerin araya girmesiyle ilgecin ögeleri bölünüyorsa bu ilgeç bölünen ilgeçtir. Örneğin;

*едва не: **Едва** руку **не** сломал!³ [Az kalsın kolunu kırıyordu!]* - Bu örnekte görüldüğü gibi *едва не* ilgeci *руку* sözcüğünün araya girmesiyle bölünmüştür.

İlgecin ögeleri başka sözcüklerle bölünmüyorsa, bu ilgeç bölünmeyen ilgeçtir. Örneğin;

- *всего-навсего: Там будет **всего-навсего** 2 студента. [Orada topu topu iki öğrenci olacak]* – Bu örnekte yer alan *всего-навсего* ilgeci herhangi bir sözcüğün araya girmesiyle bölünmemiştir.

Ayrıca, birleşik ilgeçlerin içerisinde deyim ilgeçler de mevcuttur. Deyim ilgeçler, birkaç yardımcı sözcüğün birleşip kaynaşması sonucunda ortaya çıkan ilgeçlerdir. Deyim ilgeçler de başka sözcüklerin araya girmesiyle bölünen ve bölünmeyen diye ikiye ayrılır. Örneğin;

- *нет нет и (да и): **Нет нет да и** вспомнит эту прекрасную песню своей молодости. [Bazen gençliğinin bu fevkalade şarkısını hatırlar.];*

- *что за: (**Что** это **за** наглость? [Bu nasıl bir küstahlıktır?])* (Şvedova, 1980: 722-724).

2.2. İlgeçlerin işlevsel açıdan sınıflandırılması

Daha önceden de belirttiğimiz gibi ilgeçlerin işlevsel açıdan sınıflandırılması konusunda farklı görüşler mevcut olduğundan hâlihazırda oldukça tartışılan bir meseledir. İlgeç konusunda yol gösterebilecek bazı kaynaklardan hareketle Rus geleneksel dilbilgisinde ilgeçlerin sınıflandırılma sorununun çözüme kavuşmamış bir mesele olduğunu ortaya koymaya çalışacağız.

2.2.1.V.V. Vinogradov'un sınıflandırması

Vinogradov, ilgeçlerin oldukça geniş bir sınıflandırmasını yapar ve ilgeçleri toplamda sekiz sınıfa ayırır.

1. Anlam kattığı sözcüğü kısıtlayan, vurgulayan ve pekiştiren ilgeçler (*и, даже и, только, лишь, хоть* vs.). Örn.: *Я не хочу в гости **даже** к тебе! [Sana bile misafirliğe istemiyorum!]*

2. Düşünce ve dil arasında bağlantı kuran bağlaç türüne yakın olan bağlayıcı ilgeçler (*тоже, также, к тому же, и то, притом, все*). Örn.: *Твоя сестра хорошая и **притом** очень красивая девушка. [Kız kardeşin iyi hem de güzel bir genç kızdır.]*

3. Niteleyici (belirleyici) ilgeçler (*подлинно, именно, как раз, точь-в-точь* vs.). Örn.: *Кто **именно** должен был ему помочь? [Tam olarak kim ona yardım etmeliydi?]*

4. İşaret ilgeçleri (*вот, вон, это, оно*). Örn.: ***Вот** эта девушка приходила к тебе. [İşte bu genç kız gelmişti sana.]*

5. Belgisiz ilgeçler (*-то, -либо, -нибудь, кое-*). Örn.: *Я куда-**то** положил ручку, не могу найти. [Kalemi bir yere koydum, bulamıyorum.]*

³ Makalede verilen örnek cümleler yazar tarafından yazılmıştır.

6. Nicel ilgeçler (*почти, приблизительно, ровно*). Örn.: *Я приеду за тобой **ровно** в половине девятого.* [*Tam sekiz buçukta seni almaya geleceğim.*]

7. Olumsuzluk bildiren *не* ve *ни* ilgeçleri. Örn.: *Он **не** встретил **ни** одного знакомого.* [*O, tek bir tanıdığa rastlamadı.*]

8. Kipliği içeren ilgeçler sınıfına soru ilgeçleri (*ли, разве, неужели, ужели*), ünlem soru ilgeçleri (*что за*), başkasının sözüne, iddiasına ve nitelemesine yönelik güvensizliği gösteren ilgeçler (*будто, якобы*), başka birinin konuşmasını aktaran ilgeçler (*мол, де*) vs. dâhil edilir. Örn.: *-**Неужели** твой старший брат до сих пор любит её? -**Будто** не знаешь.* [*-Abin onu hala seviyor mu ki? -Bilmiyor gibisin.*] (Vinogradov, 1972: 506-513).

2.2.2. L.V. Şçerba'nın sınıflandırması

Şçerba, dilde aldığı göreve göre ilgeçleri iki sınıfa ayırır. Birinci sınıfta cümlede söylenilene karşı konuşanın tutumunu ifade eden ilgeçler (Örn.: ***Неужели** вы никогда **не** видели моего брата?* [*Gerçekten benim erkek kardeşimi hiç görmediniz mi?*]) yer alırken, ikinci sınıfa sözcüklerin biçimlerini oluşturan, kullanıldığı yerde ön takı, sonek gibi görevleri olan ilgeçler dâhil edilir. Örneğin; **бы** ilgeci sayesinde dilek-şart kipi, **-нибудь, -либо, -то, кое-** ilgeçleri ise belgisiz zamirler ve zarflar (*кто-нибудь, что-либо, где-то*), *не / ни* ilgeçleri ise olumsuz zamirlerle zarfları oluşturur (*никого, нигде*).

Dilbilimci, birinci sınıfta yer alan ilgeçleri içeriğine göre birkaç sınıfa ayırır:

1. Soru ilgeçleri (*разве, неужели, ли* vs.). Örn.: ***Разве** я могу пойти туда с тобой?* [*Oraşa seninle gidebilir miyim ki?*]

2. Ünlem ilgeçleri (*что за, как* vs.). Örn.: ***Как!** Ты ещё не купил эту книгу?* [*Nasıl? Sen daha satın almadın mı bu kitabı?*]

3. Pekiştirici ilgeçler (*даже, уже, и, ведь, вот, то, же, ни* vs.). Örn.: ***Ведь** ты об этом знал!* [*Sen bunu biliyordun ya!*]

4. Kısıtlayıcı ilgeçler (*только, лишь, лишь только* vs.). Örn.: ***Только** папа меня любит.* [*Tek babam beni seviyor.*]

5. Olumsuz ilgeçler (*не, ни*). Örn.: *Я **не** написала сочинение.* [*Kompozisyonu yazmadım.*] (Şçerba, 1940: 194-195).

2.2.3. N.Y.Şvedova'nın sınıflandırması

Şvedova'nın önderliğinde hazırlanmış olan "Rus Dilbilgisi" çalışmasında ilgeçler işlev açısından altı sınıfa ayrılır:

I. Sözcüklerin biçimlerini oluşturan ilgeçler sınıfı

Bu sınıfa emir kipini oluşturan *давай(те)*: ***Давай(те)** пойдём в кино!* [*Haydi sinemaya gidelim!*] ilgeci; dilek-şart kipini oluşturan *бы*: *Пошёл **бы** ты лучше в университет.* [*Keşke üniversiteye gitseydin.*] ilgeci; gerçek dışı anlam taşıyan cümleler oluşturmada görev alan ilgeçler yer alır.

II. Olumsuz ilgeçler sınıfı

Bu sınıfa *не / ни* ilgeçleri dâhil edilir. Örn.: *Он не сделал домашнее задание [O, ödevi yapmadı.]; Мы не слышали ни звука. [Tek bir ses duymadık.]*

III. Soru ilgeçleri sınıfı

Bu sınıfta *а, ли, не ... ли, неужели, никак, ужели, разве, что ли, как* vs. gibi ilgeçler yer alır. Örn.: *Давно ли он тебе не звонил? [O, aratayalı seni çok oldu mu?]*

IV. Eylemde süreç odaklılığını ya da sonuç odaklılığını gösteren ilgeçler

Bu sınıfa *было, бывает, чуть (было) не, едва (было) не* vs., mastarla beraber *ну, только что не, нет-нет (да) и* vs. ilgeçler dâhil edilir. Aynı zamanda tüm bu ilgeçlerin kiplik içeriğe de sahip oldukları belirtilir. Örn.: *Воздушный шарик чуть не лопнул. [Hava balonu az daha patlayacaktı.]*

V. Kipliği içeren ilgeçler

Bu ilgeçlerin konuşanın söylenilene karşı tutumunu, onun isteklerini, niyetini ortaya koymak gibi işlevleri söz konusudur ve kendi içerisinde aşağıdaki gruplara ayrılmaktadır:

1. Birinci grupta konuşanın tabii tepkilerini ortaya koyan duygusal ve başka değerlendirmeleri ifade eden ilgeçler yer alır. Örn.: *Словно сговорились против меня. [Bana karşı sanki ağız birliği yapmışlar.]*
2. Bu gruba irade ifade eden, anlaşmayı, beklemeyi çağırmayı içinde barındıran, herhangi bir şeyi yapmak için imkân verilmesini rica eden ilgeçler dâhil edilir. Örn.: *Давай мириться! [Haydi barışahm!]*
3. Üçüncü gruba dilbilimci tarafından önceki durumu sonlandırmayı veya meydana çıkarmayı, beklenene uygun olup olmamayı, bilinenle ilişkilendirmeyi, bir şeyin başka şeye nazaran tercih edilebilir olmasını, bağımsızlığı, vakitliliği, tekliği, müstesna nitelikliliği, karşı karşıya getirmeyi, koşullandırmayı veya koşulsuzluğu vs. ifade eden ilgeçler dâhil edilir. Örn.: *Неужели вы не хотите на экскурсию? [Geziye gitmeyi gerçekten istemiyor musunuz?] (Şvedova, 1980: 724-730).*

2.2.4. D.E. Rozental, İ.B. Golub ve M. A. Telenkova'nın sınıflandırması

Çağdaş Rus Dili başlıklı çalışmada ilgeçler dört sınıfa ayrılır: sözcüklerin biçimlerini oluşturan ilgeçler, anlamsal ilgeçler, kipliği içeren ilgeçler, duygu yoğunluğunu belirten ilgeçler.

Dilbilimciler, birinci sınıftaki dilbilgisel ilişkiyi ifade eden ilgeçlerin biçim veya sözcük yapım görevi üstlendiğinden dolayı biçimbirimlere yakın olduklarını dile getirirler. Örn.: *Пусть ребёнок с тобой пойдёт. [Çocuk seninle gitsin.]; Посидел бы лучше дома. [İyisi evde otursaydın.]; Никто ничего не знает. [Hiç kimse hiçbir şey bilmiyor.]*

Dilbilimciler, ikinci sınıftaki anlamsal ilgeçlere cümlelere veya sözcüklere anlamsal katmanlar katan ilgeçler olarak bakar ve aşağıda sıralanmış olan ilgeçleri dâhil ederler.

1. *вот, вон, вот и, это* vs. gibi işaret ilgeçleri. Örn.: *Идите вон туда. [İşte oraya gidiniz.]*

2. *именно, как раз, приблизительно, подлинно, ровно* vs. gibi tasrih eden (kesinleştiren) ilgeçler. Örn.: *Мы прошли **приблизительно** 6 километров.* [*Biz yaklaşık 6 kilometre yürüdüük.*]

3. *лишь, единственно, исключительно, только, только лишь* vs. gibi kısıtlayıcı ilgeçler. Örn.: *Она вышла за него замуж **исключительно** из-за денег.* [*O, sırf para için onunla evlendi.*]

4. *даже, уж, всё, и, ведь, же* vs. gibi pekiştirici ilgeçler. Örn.: *Мой отец **и** днём **и** ночью работает.* [*Babam gece gündüz çalışıyor.*]

Üçüncü sınıfta yer alan kipliği içeren ilgeçlerle dördüncü sınıfta yer alan duygu yoğunluğunu belirten ilgeçler de dilbilimciler tarafından sınıflandırılır. Buna göre kipliği içeren ilgeçleri kendi içerisinde ikiye ayırırlar:

1. Konuşanın isteğini ifade eden *да, ну, а ну, ну-ка* vs. gibi emir ilgeçler ile *бы, пускай, пусть, давай* ilgeçler. Örn.: ***Пусть** он позвонит маме!* [*Annesine telefon açsın!*]

2. Eyleme yönelik tutumu ifade eden ilgeçler. Bu görevi ise aşağıda sıralanmış ilgeçler üstlenir:

a) olumlu ilgeçler (*да, так, ага* vs.). Örn.: *–Если не ошибаюсь, вы встречались уже? –**Да.** Встречались.* [*–Yanılmıyorsam siz daha önce karşılaşmıştınız? –Evet, karşılaşmıştık.*]

b) olumsuz ilgeçler (*не, ни, нет, отнюдь не, далеко не* vs.). Örn.: ***Нет, не** приходи к нам.* [*Hayır, gelme bize.*]

c) soru ilgeçleri (*ли, разве, неужели, да* vs.). Örn.: *Знаете **ли** вы этого молодого человека?* [*Bi genç adamı tanıyor musunuz acaba?*]

d) karşılaştırma ilgeçleri (*будто, как будто, как бы, словно* vs.). Örn.: *Он так спит, **как будто** и вправду устал.* [*Öyle uyuyor ki sanki gerçekten yoruldu.*]

Sözün doğruluğunu gösteren ilgeçler (*вряд ли, едва ли, едва ли не, чуть ли не, бывало* vs.). Örn.: *Он **вряд ли** придёт завтра на вечер.* (*Onun yarın partiye geleceğini sanmıyorum.*)

Duygu yoğunluğunu belirten ilgeçler sınıfına aşağıdaki ilgeçler dâhil edilir:

1. Ünlem ve değerlendirme ilgeçleri (*что за, как, просто, ну* vs.). Örn.: ***Ну что за** красота!* (*Bi nasıl bir güzellik!*)

2. Nezaketi, karşıdaki kişiye yaranmayı belirten -с ilgeci. Örn.: *Мадам, можно-с Вас пригласить на танец?* (*Hanımefendi, sizi dansa davet edebilir miyim?*) (Rozenal, Golub, Telenkova, 1991: 350-351).

Görüldüğü gibi Rusçadaki ilgeçlerin sınıflandırılması konusunda çeşitli yaklaşımlar mevcut olup, bu durum da ilgeçlerin sınıflandırılması konusundaki sorunları çözüme kavuşmamış bir mesele haline getirmektedir. Bu sorunların ortadan kalkması için konuşan ile alıcının etkileşme niteliğini gösteren, konuşanın tutumunu ifade eden, iletişim sürecinde ilişkiyi yöneten ilgeçlerin, anlamsal açıdan ayrıntılı ele alınmasına yönelik çalışmaların yapılması gerektiği kanaatindeyiz. Biz Rusçadaki ilgeçlerin ilave anlam kattığı sözcük, söz öbekleri ve cümleleri irdeleyerek kanıtsallığı, duygu, değerlendirmeyi, istek, olasılık vs. aktaran ilgeçler sınıflarını oluşturabileceğimizi ve oluşturduğumuz sınıflarda yer alan

ilgeçleri örneklerle açıklamamız gerektiğini düşünmekteyiz. Bu bağlamda Rusçadaki ilgeçlere dair bilgi veren Maks Fasmer'in "*Rus Dilinin Etimoloji Sözlüğü*"nden (*Этимологический словарь русского языка*), Ye.A. Starodumova'nın "*Rus Dilinin Yardımcı Sözcükleri Sözlüğü*"nden (*Словарь служебных слов русского языка*), Emma Şimçuk ile Marina Şçer'un "*Rus Dilinin İlgeçlerinin Sözlüğü*"nden (*Словарь русских частиц*), N.Yu. Şvedova, Lyubov Viktorovna Kurkina ve Leonid Petroviç Kırısın'ın "*Rus Dilinin Açıklamalı Sözlüğü*"nden (*Толковый словарь русского языка*) hareketle *a*, *али/аль*, *будто*, *ведь*, *вишь* duygu aktaran ilgeçlerini anlamsal açıdan inceleyerek Rus dilindeki ilgeçlerin anlamsal sınıflandırılmasına yönelik örnek vermeyi hedefledik.

3. Duygu aktaran ilgeçler

Tablo 1. *a* ilgeci

İlgeç	A
İlgecin Anlamı	1. Ünlem cümlelerinden sonra ek ifade olarak kullanılan kipliği içeren ilgeçtir. İletilenin değerlendirilmesine katılmaya iter, bunula birlikte konuşanın duygusal durumunu (şaşkınlığı, sevinci) ifade eder. 2. Ya bir sonraki sözün konusunu adlandıran sözcüğün ya da önceki iletiyi yorumlayan sözün önünde kullanılan ayrı ifadedir. Uzatılarak söylenebilir, yazıda «A-a-a!» şeklinde yazılır. Beklenmedik karşılaşmada, bir şey hatırlatıldığında tanımayı, hatırlamayı, tahminde bulunmayı ve bunun sonucunda konuşanda oluşan duygusal durumu (sevinci, şaşkınlığı, üzüntüyü vs.) ifade eder.
Çağdaş Rusçada Kullanım Örnekleri	1. <i>Умницей стала! – а?</i> <i>Холод-то какой! – а?</i> 2. <i>Узнали? – А-а! Надежда Ивановна! Здравствуйте!</i> <i>Спектакль был интересный! – А-а, так ты там был?</i>
Türkçe İşlevsel Karşılıkları	1. Türkçede bu yapı <i>değil mi</i> , <i>de mi</i> ifadelerle izah edilebilir. Akıllı oldu! – Değil mi? Ne kadar soğuk! – De mi? 2. A-a, ah, ha yapılarıyla aktarılabilir. Tanıdınız mı? –A-a! Nadejda İvanovna! Merhaba! Oyun ilginçti! Ha, demek sen oradaydın?

Tablo 2. *али / аль* ilgeci

İlgeç	<i>АЛИ / АЛЬ</i>
İlgecin Anlamı	Rusçadaki <i>али</i> ilgeciyle aynı anlamı taşımaktadır. Retorik soru cümlesinin başında kullanılan bu ilgeç sözün veya dinleyicinin tavrının konuşanı şaşırttığını veya üzdüğünü gösterir. Söylenilene ters ifadeyi, hatta sitemi ifade eder.
Çağdaş Rusçada Kullanım Örnekleri	<i>Не сердитесь на него! Али вы не знаете его?</i> <i>Али он тебя не любит?</i>
Türkçe İşlevsel Karşılıkları	<i>АЛИ</i> u <i>АЛЬ</i> ilgeci Türkçede <i>yoksa</i> sözcüğüyle ifade edilir. Kızmayın ona! Yoksa onu tanımıyor musunuz? Yoksa seni sevmiyor mu?

Tablo 3. *будто* ilgeci

İlgeç	<i>БУДТО</i>
İlgecin Anlamı	2. şahıs emir kipindeki <i>будь</i> ile <i>-то</i> ilgecin birleşiminden oluşmuş kipliği içeren ilgeçtir. Konuşanın duygusal durumunu (üzüntüyü, kırgınlığı vs.) ortaya koyar.
Çağdaş Rusçada Kullanım Örnekleri	<i>Будто мне не обидно!</i> <i>Будто мы хотим с ним разговаривать!</i>
Türkçe İşlevsel Karşılıkları	<u><i>БУДТО</i></u> ilgeci Türkçeye <i>sanki</i> sözcüğüyle aktarılır. Gücüme gitmiyor mu sanki! Biz onunla konuşmak istiyoruz sanki!

Tablo 4. *ведь* ilgeci

İlgeç	<i>ВЕДЬ</i>
İlgecin Anlamı	Eski Rusçada bilgi, büyü anlamına gelen <i>ведъ</i> sözcüğüyle aynı köke sahip olan <i>ведь</i> ilgeci kipliği içeren ilgeçler sınıfında yer alır. Bu ilgeç konuşanın duygusal durumunu (sevinci, şaşkınlığı, öfkeyi vs.) ifade eder.
Çağdaş Rusçada Kullanım Örnekleri	<i>Ой, ведь он действительно бросил всё и уехал! А я почему-то думала, что он не решится на это.</i> <i>Он ведь в школе плохо учился! А мама его, когда мы встречаемся, хвалит сына и хвалит!</i>
Türkçe İşlevsel Karşılıkları	<u><i>ВЕДЬ</i></u> ilgeci Türkçeye <i>ya, ki</i> birimlerle aktarılır. Ау, o gerçekten her şeyi bırakıp gitti ya! Ben nedense buna cesaret edemeyeceğini düşünüyordum. Okulda öyle kötüydü ki! Bulduğumuzda annesi onu öyle övüyor, öyle övüyor ki/Bulduğumuzda annesi onu bir övüyor, bir övüyor ki!

Tablo 5. *вишь* ilgeci

İlgeç	<i>ВИШЬ</i>
İlgecin Anlamı	Rusçada görüyorsun, görüyor musun anlamlarında kullanılan <i>видишь</i> sözcüğünün kısaltması olan <i>вишь</i> ilgeci kipliği içeren ilgeçtir. Genellikle ünlemlerle cümlelerde kullanılır, ama ünlemsiz cümlelerde de kullanılabilir. Cümlede başta, ortada veya sonda ancak <i>как, какой, что</i> vs. gibi zamirlerden önce ya da kendisinden önceki sözcükle bağlantılı olarak kullanılır. Bir şeye dikkat çekerek ve söze güvenilirlik niteliği katarak konuşanın duygusal durumunu (şaşkınlığı, şüphelenmeyi, alayı) ortaya koyar.
Çağdaş Rusçada Kullanım Örnekleri	<i>Вишь что делает!</i> <i>Все сделали домашнее задание, а она вишь не сделала.</i>
Türkçe İşlevsel Karşılıkları	<u><i>ВИШЬ</i></u> ilgeci Türkçeye <i>bak, görüyor musun, -mı</i> yapılarıyla aktarılır. Görüyor musun ne yapıyor! / Bak ne yapıyor! Herkes ödevini yapmış, o ise yapmamış!

Sonuç

İncelediğimiz çalışmalardan hareketle ilgeçlerin, Rusça dilbilgisinde önemli bir yere sahip olan, sözde yapısal ve işlevsel açıdan çeşitlilik gösteren yardımcı sözcükler olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Kanımızca sözcüksel ve sözdizimsel birimlere ilave anlam katan ve cümlede anlamsal boyutları ifade

eden ilgeçler, konuşmayı oluşturmada ve sözün içeriğinin biçimlenmesinde, kendilerine has, özgün bir rol üstlenirler. İlgeç kavramını açıklamaya yönelik yapılan tanımları irdelediğimizde tek bir tanımın olmadığı, bilakis genel olarak ilgeçlerin konuşanla dinleyicinin etkileşme sürecini ve konuşanın tutumunu ortaya koyan ve cümledeki duygu katmanını ortaya çıkarmaya yardımcı olan bağımlı ulamlar olduğu görüşüne varılmıştır. Söz esnasında konuşan ile dinleyicinin iç dünyasını yakınlaştıran ilgeçler, anlam kazandırdığı sözcük veya cümleye ilave anlamsal boyut katmanın yanı sıra ifadeye kesinlik, netlik ve hepsinin ötesinde etkileyici bir zenginlik de kazandırmaktadır. Günümüzde halen ne ilgeç kavramının tanımları arasında tam bir uzlaşmaya varılabilmiş, ne bazı birimlerin ilgeç işlevini üstlenebilmesi sebebi ile Rus dilindeki ilgeçlerin tam sayısı hakkında ortak bir noktada buluşulabilmiş, ne de ilgeçlerin sınıflandırılmasında kesin kurallar ortaya konulabilmiştir. Yapılagelen titiz ve derinlemesine çalışmalar bile ilgeçler noktasında ortaya ortak ve net bir hüküm koyamamıştır.

İncelenen kaynaklardan yola çıkarak ilgeçlerin konuşanın söylenene ve gerçekliğe yönelik tutumunu ifade etme, alıcıyla (muhatap) temas kurma, mevcut olanı daha öncekiyle bağlama, somut duyguları ifade etme, alıcıya yönelik etkiyi kuvvetlendirme gibi işlevlerinin olduğu görülmüştür (Kolesnikova, 2012: 22). İlgeçlerin adlandırma işlevine sahip olmadıkları için tek başına cümle ögesi olmayan, ancak cümle ögesinin anlamını netleştiren bir sözcüğün birleşeni olarak dâhil olabilen değişmez ulamlar olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ilgeçlerin belirsizliği sebebi ile değil, aksine çeşitliliği ve zenginliği ile ilintilidir.

İlgeçleri ayrıntısıyla ele alan, ilgeçlerin sınıflandırmasını, işlevlerini konu eden bilimsel çalışmaların yeterince çeşitli olmadığı düşüncesinden yola çıkarak, ilgeçlerin dilbilimde tam anlamıyla incelenmemiş olduğu görüşüne varılmıştır. Var olan çalışmaların genel olarak ilgeçlerin konumunu ve bununla beraber ilgeçleri biçimbilimsel açıdan ele alan çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Günümüze kadar ortaya konulan çalışmalar, bizlere ilgeçlerin işlevselliğini, cümlelerin anlamına nasıl anlamsal ve kipliği içeren anlamsal boyutlar kattığının tam tablosunu gösterememektedir. Bu nedenle cümle yapısında oldukça önemli bir unsur olan ilgeçleri ayrıntılarıyla ele alıp inceleyen, tanımları, özellikleri ve sorunları üzerinde duran daha kapsamlı çalışmaların yapılması gerektiği düşüncesine varılmıştır. Bu sayede ilgeçler, dilbiliminde sağlam bir zemine oturtulmuş ve haklarında ortak bir kanaate varılmış olacaktırlar.

Günümüze kadar Rusçadaki ilgeçleri ele alan mevcut çalışmaları dört döneme ayırabiliriz:

Birinci dönemde, ilgeçlere başka sözcük kategorilerinde yer verilmiş, ayrı bir ulam olarak ilgeçler ele alınmamıştır. Bu durum L.İ. Zizaniy-Tustanovskiy, M. Smotritskiy, M.V. Lomonosov, A.H. Vostokov gibi dilbilimcilerin çalışmalarında görülmüştür. İkinci dönemde, ilgeçler ayrı sözcük kategorisi olarak ele alınmaya başlanmıştır. İlgeçlerin ayrı bir sözcük kategorisi olarak ele alınmasına Dobias'ın çalışması öncülük etmiştir. F.F.Fortunatov, V.A. Bogoroditskiy, A.M. Peşkovskiy, A.A. Şahmatov, R.İ. Avanesov, V.N. Sidorov vs. gibi dilbilimcilerin çalışmalarında bu gelenek sürdürülmüştür. Bu dönemde ilgeçler genel olarak kendi başlarına bir anlama sahip olmayan, ancak cümle içerisinde anlam kazanan, sözcüğe veya cümleye anlamsal boyutlar katan, yardımcı sözcükler şeklinde ele alınmıştır. Ayrıca ilgeçlerin çeşitli sınıflandırılmaları yapılarak az da olsa sınırlarının çizilmesi sağlanmıştır. Üçüncü dönemde, ilgeçlerin ayrıntısıyla ele alınması söz konusu olmuştur. Bu durum ilk olarak V.V. Vinogradov'un çalışmasında görülür. Vinogradov, bu dönemde ilgeçleri sekiz sınıfa ayırarak ayrıntılı sınıflandırmasını yapmış ve ilgeçleri derinlemesine incelemiş ve böylece ilgeç çalışmaları verimlilik kazanmıştır. Vinogradov'un düşüncelerini özellikle ilgeçleri çeşitli işlevleri olan yardımcı sözcükler olarak ele alan dilbilimci N.Yu. Şvedova çalışmalarında sürdürmüştür. Bu dönemde ilgeçlerin anlamı onların işlevlerinden hareketle

belirlenmiş ve kullanım özellikleri üzerinde durulmuştur. Dördüncü dönemde, genellikle ilgeçlerin içeriği metinle ve iletişimsel durumla ilişkilendirilmiştir. Bu dönemde konuşma eyleminin söylem yönünü ele almak ön plana çıkmıştır. İlgeçler de iletinin çeşitli iletişimsel özelliklerini aktarmada görev aldıkları için birçok dilbilimcinin dikkatini çekmiştir. Ye.A. Starodumova, V.N. Şapoşnikov vs. gibi dilbilimcilerin çalışmalarında ilgeçler söylem çerçevesinde ele alınarak ilgeçlerin anlamının, işlevinin daha sistematik ve derinlemesine betimlemesi mümkün olmuştur.

Kaynakça

- Avanesov, R. İ. ve Sidorov, V.N. (1945). *Oçerk grammatiki russkogo literaturnogo yazıka*. Moskva: Gosudarstvennoye ucebno-pedagogičeskoye izdatelstvo NARKOMPROCA RSFSR.
- Bogoroditskiy, V. A. (1935). *Obşçiy kurs russkoy grammatiki*. Moskva: Gosudarstvennoye sotsialno-ekonomičeskoye izdatelstvo.
- Dobias, A. (1897). *Opit semasiologii çastey reçi i ih form na počve greçeskogo yazıka*. Praga: Tipografiya Dr.Ed.Gregra.
- Fasmer, M. (1986). Etimologičeskiy slovar russkogo yazıka. (Tom. 1). Moskva: Progress.
- Fathutdinova, V. G. (2016). *Morfologiya russkogo yazıka: za predelami znamenatelnh çastey reçi*. 10 Ocak 2021 tarihinde <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/32819/Morfoposobie%202016.pdf?sequence=1> adresinden erişildi.
- Fortunatov, F. F. (1956). *İzbrannıye trudi*. (Tom. 1). Moskva: Gosudarstvennoye ucebno-pedagogičeskoye izdatelstvo Ministerstva prosveşçeniya RSFSR.
- Grammatika russkogo yazıka: fonetika i morfologiya*, pod. red. L. V. Şçerbı. (1946). Moskva: Prosveşçeniye.
- Gvozdev, A. N. (1958). *Sovremenniy russkiy yazık literaturniy yazık*. Moskva: Gosudarstvennoye ucebno-pedagogičeskoye izdatelstvo Ministerstva prosveşçeniya RSFSR.
- Kolesnikova, S. M. (2012). *Russkiye Çastitsı Semantika, Grammatika, Funktsii*. Moskva: Nauka.
- Kurbanov, R. G. ve Zagirov, V. M. (2012). İzüçeniye çastits v russkom i dagestanskih yazıkah: k istorii voprosa. *İzvestiya DGPU*, №3, 77-83. 17 Eylül 2021 tarihinde <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-chastits-v-russkom-i-dagestanskih-yazykah-k-istorii-voprosa> adresinden erişildi.
- Meşçaninov, İ. İ. (1945). *Çlenı predlojeniya i çasti reçi*. Leningrad: İzd-vo Akademii nauk SSSR.
- Mlinarova, B. (2018), Semantika i funktsii çastits v sovremennih gazetnih statyah na russkom yazıke v diskursivnom aspekte, (Yayımlanmamış doktora tezi). Permskiy gosudarstvenniy natsionalniy issledovatel'skiy universitet. Perm. 07 Şubat 2021 tarihinde http://www.psu.ru/files/docs/science/dissertatsionnye-sovety/mlinarova/Mlinarova_Barбора_Dissertatsia.pdf adresinden erişildi.
- Peşkovskiy, A. M. (1956). *Russkiy sintaksis v nauçnom osveşçenii*. Moskva: Gosudarstvennoye ucebno-pedagogičeskoye izdatelstvo Ministerstva prosveşçeniya RSFSR.
- Rozental, D. E. Golub İ.B. ve Telenkova M.A. (1991). *Sovremenniy russkiy yazık*. Moskva: Vişşaya şkola.
- Savelyeva, L. A. (2020), Çastitsı v russkom, nemetskom i angliyskom yazıkah (na primere tekstov russkoy, nemetskoy i angliyskoy hudojestvennoy literaturı), (Yayımlanmamış doktora tezi). Başkirskiy Gosudarstvenniy Universitet, Ufa. 17 Ekim 2021 tarihinde https://bashedu.ru/sites/default/files/dissovets_files/disrab/dissertaciya_savelevoy_l.a..pdf adresinden erişildi.
- Selemeneva, O. A. (2019). *Slujebniye i osobıye çasti reçi v russkom yazıke*. Yeletskiy Gosudarstvenniy Universitet İm. İ.A.Bunina. 22 Ocak 2021 tarihinde <https://www.elsu.ru/kaf/tir/edu> adresinden erişildi.

- Starodumova, Ye. A. (1997). *Russkiye çastitsı: Uçebnoye posobiye*. Vladivostok: İzd-vo Dalnevostoçnogo universiteta.
- Starodumova, Ye. A., Priyatkina, A. F., Sergeyeva, G. N., Zaytseva, G.D., Şeremetyeva, Ye. S., Okatova, N.T., ... Tokarçuk, İ.N. (2001). *Slovar slujebnih slov russkogo yazıka*. Vladivostok: DVGU.
- Şahmatov, A. A. (1952). *İz trudov A. A. Şahmatova po sovremennomu russkomu yazıku, Uçeniye o çastyah reçi*. Moskva: Gosudarstvennoye uçebno-pedagogičeskoye izdatelstvo Ministerstva prosveşçeniya RSFSR.
- Şapoşnikov, V. N. (2018). *Çastitsı v sovremennom russkom yazıke*. Moskva: İNFRA-M.
- Şimçuk, E. ve Şçur, M. (1999). *Slovar russkih çastits*. Frankfurt: PETER LANG.
- Şvedova, N. Yu. (1980). *Russkaya grammatika*. Moskva: Nauka.
- Şvedova, N. Yu., Kurkina, L. V. ve Kırısın, L. P. (2011). *Tolkoviy slovar russkogo yazıka*. Moskva: İzdatelskiy tsentr "Azbukovnik".
- Şçerba, L. V. (1946). *Grammatika russkogo yazıka*. (Tom. 1). Moskva: Gosudarstvennoye uçebno-pedagogičeskoye izdatelstvo Ministerstva prosveşçeniya RSFSR.
- Tsoy, A. (2014). Russkiye çastitsı kak obyekt leksikografii. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica Rossica* 10, 137-145. 10 Aralık 2021 tarihinde https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Acta_Universitatis_Lodziensis_Folia_Linguistica_Rossica/Acta_Universitatis_Lodziensis_Folia_Linguistica_Rossica-r2014-t10/Acta_Universitatis_Lodziensis_Folia_Linguistica_Rossica-r2014-t10-s137-145/Acta_Universitatis_Lodziensis_Folia_Linguistica_Rossica-r2014-t10-s137-145.pdf adresinden erişildi.
- Vasilyeva, A. N. (1964). *Çastitsı razgovornoy reçi*. Moskva: İzdatelstvo Moskovskogo universiteta.
- Vinogradov, V. V. (1972). *Russkiy yazık grammatičeskoye uçeniye o slove*. Moskva: Vıssşaya Şkola.

52. A.S. Puşkin'in "Yüzbaşının Kızı" adlı eserinde yer alan eski kelimeler: Arkaik ve tarihî kelimeler örneğinde

Selin TEKELİ¹

APA: Tekeli, S. (2022). A.S. Puşkin'in "Yüzbaşının Kızı" adlı eserinde yer alan eski kelimeler: Arkaik ve tarihî kelimeler örneğinde. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 808-831. DOI: 10.29000/rumelide.1106147.

Öz

Evrensel bir olgu olan dil sürekli gelişir ve değişir. Bu gelişme ve değişme sürecinde söz varlığında yer alan bazı kelimeler kullanımdan düşerken, bazıları da yerini başka kelimelere bırakarak varlığını devam ettirir. Söz varlığında bu değişimler sonucunda ortaya çıkan kelimeler arkaik (arkaizm) ve tarihî (istorizm) kelimeler olarak nitelendirilir. Rus edebiyatının kurucularından sayılan Aleksandr Sergeyeviç Puşkin'in (1799-1837) tarihî roman türünde ele aldığı "Yüzbaşının Kızı" (Kapitanskaya Doçka, 1836) adlı eser, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Özellikle geçmiş dönemlerde oluşturulan bu tür eserler, edebi özelliklerinin yanı sıra dil özellikleri açısından da araştırmacılar için zengin başvuru kaynakları arasında yer almaktadır. Tarihî yönüyle Pugaçev ayaklanmasının aydınlatılmasına ışık tutan bu eserde, eski kelimelerin yaygın olarak kullanılması eserin en dikkat çekici tarafıdır. Söz konusu eserden hareketle yapılan bu çalışmada, Rusçanın söz varlığında yer alan arkaik ve tarihî kelimelerin tespitinin yapılması amaçlanmıştır ve bu kelimelerin tarihsel süreç içerisindeki durumları ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Çalışmamıza konu olan eserden 167 tane eski kelime incelenmiş, bunların 111 tanesi arkaik kelime olarak kabul edilirken, 56 tanesi tarihî kelime olarak değerlendirilmiştir. Tarama modelinde betimsel bir araştırma yaptığımız çalışmada metin analizi kullanılmış ve tespit edilen kelimeler eş değerlik açısından incelenirken, alfabetik sıraya göre verilmiştir. Kelimelerin anlamları sözlükler ve diğer kaynaklar yardımıyla açıklanmış, daha sonra kelimelerin eserdeki cümle içerisindeki kullanımları gösterilmiştir. Yazarın, eserde eski kelimeleri kullanması, o dönemin toplum hayatı, kültürel birikimleri, dini yaşayışları, dili, gelenek ve görenekleri hakkında bilgilenmek adına da önemli bilgiler sunmaktadır. Özellikle, çalışmada eski kelimelerin tespit edilmesinin, Rusçanın geniş söz varlığının ortaya konulmasını sağlayacağı gibi bu alanda yapılacak diğer çalışmalara da yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Puşkin, Yüzbaşının Kızı, pasif söz varlığı, eski kelimeler, arkaik ve tarihî kelimeler

Obsolete words in A.S. Pushkin's "The Captain's Daughter": The case of archaic and historical words

Abstract

Language, which is a universal phenomenon, constantly develops and changes. In this process of development and change, while the use of some words in the vocabulary disappears, some of them continue their existence by leaving their place to other words. The words that emerge because of these changes in the vocabulary are described as archaic (archaism) and historical (historicism) words. Moving on this, the historical novel, "The Captain's Daughter" (Kapitanskaya Doçka, 1836) by

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü (Karaman, Türkiye), selinozturk@kmu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4081-9155 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1106147]

Aleksandr Sergeyevich Pushkin (1799-1837), who is one of the founders of Russian literature, was chosen for analysis. Such works, especially those penned in the past, are among the rich reference sources for researchers in terms of language features as well as their literary features. In this work, which sheds light on Pugachev's Rebellion historically, the widespread use of archaic words is the most striking aspect of this work. The aim of this article is to detect the archaic words in the above mentioned work and to reveal the position of these words in the historical process. In this case study, 167 old words were examined and 111 of them were accepted as archaic, while 56 of them were evaluated as historical words. Furthermore, in this article, descriptive research was conducted in the scanning model, text analysis was made, and the detected words were analyzed in terms of equivalence, and they were given in alphabetical order. Firstly, the meanings of the words were explained through dictionaries and other sources, and then the use of the words in the sentences in the work was shown. The author's use of obsolete words in his work also provides important information about the social life, cultural accumulation, religious life, language, customs and traditions of that period. Especially, it is thought that identifying the archaic words in this study will not only reveal the wide vocabulary of Russian but also will be useful for other studies in this field.

Keywords: Pushkin, The Captain's Daughter, passive vocabulary, obsolete words, archaic and historical words

Giriş

Rus edebiyatının temelini oluşturan yazarlardan biri olarak kabul edilen Aleksandr Sergeyeviç Puşkin, gerçeķçilik akımının da önde gelen yazarları arasında yer alır. Yaşadığı dönemde çeşitli zorluklara maruz kalan Puşkin'in yazıları birçok yazar tarafından eleştirilir. Eserlerinde genel olarak Rusya'da gelişen kötü olayları mesaj vererek anlatırken, insanlara sürekli iyi ve güzel şeyleri de öğretmeyi amaçlar. Daha çok şair kimliği ile tanınan Puşkin, İngiliz şairlerinden Lord Byron ve Shakespeare'den oldukça etkilenir. Daha sonraları yenilikçi yönü sayesinde oyunları, düz yazıları, masalları ve romanları ile de ön plana çıkmaya başlar. En önemli eserlerinin başında "Ruslan ve Ludmila (poem, 1817-1820)", "Yevgeni Onegin (şiirsel roman, 1823-1832)", Boris Godunov (oyun, 1825)", "Biyelkin Hikâyeleri (düz yazı, 1830)", "Cimri şövalye (oyun, 1830)", "Dubrovski (roman, 1833)", "Maça Kızı (düz yazı, 1834)", "Pugaçev Tarihi (düz yazı, 1834)", "Erzurum Yolculuğu (Erzurum'a Yolculuk) (düz yazı, 1835)" ve "Yüzbaşının Kızı (tarihî roman, 1836)" gelir.

Puşkin'in 1833-1836 yılları arasında yazdığı "Yüzbaşının Kızı", Rus edebiyatının tarihî romanlarından. O dönemdeki önemli tarihî olayları realist unsurlarla anlatan bu eser, Yemelyan Pugaçev Ayaklanması esnasında Rus bir subayla (Pyotr Grinyov), Yüzbaşı Mironov'un kızının (Maça) arasında geçen duygusal ilişkiyi konu alır. Pyotr, emekli asker olan babasının isteği üzerine 17 yaşındayken askerlik için Orenburg'a gider. Orada Yüzbaşının kızı Maça'ya âşık olur. Yaşanan bu aşkın altında toplumsal bir sorun olan isyan anlatılır. Çünkü o dönemde Pugaçev isyanı çıkar ve Kazakların da desteğiyle ayaklanma büyür. Romanda şvabrin adlı kahramanın kişiliği ve aşkla karışık kendi isyanını nasıl yaşadığı detaylıca anlatılır. Aslında eserde üzerinde durulan tema yönetim ve isyandır. Bunların dışında Maça'nın içinde bulunduğu güç durum ve vermek zorunda olduğu zor karar başarıyla aktarılır. Eserde, yazılan tarihî gerçeķler ve önemli olaylar hakkında bilgi sahibi olmak, o dönemin Rusya'sını anlayabilmek, Rus halkının ruhunu ve yaşamlarını daha yakından görmek mümkündür.

Tarihî bir metnin incelenmesinde metnin önemi kadar onun içinde yer alan dil malzemesinin de incelenip ortaya çıkarılması büyük önem arz eder. Özellikle, bir dilin pasif söz varlığında bulunan ve ait

olduğu dilin tarihî köklerinin belirlenmesinde önemli bir göreve sahip olan eski kelimeler, toplumların en önemli kültürel miraslarını oluştururlar. Tarihî süreç içerisinde uğradığı değişiklikler ile ilgili önemli ipuçları veren bu kelimeler, ait oldukları dönemin sosyal, siyasi hayatı, gelenek- görenekleri, dini inançları, kültürel özellikleri ile ilgili de bilgi sahibi olunmasını sağlar.

Rus dili, günlük konuşma dili ve edebi eserlerde kullanılan eski kelimeler açısından oldukça geniş bir söz varlığına sahiptir. Özellikle geçmiş dönemlerde oluşturulan eserlerde, eski kelimelerin yaygın olarak kullanılması dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmada, öncelikli olarak arkaizm ve istorizm terimlerinin tanımları ve kapsamaları açıklanmış, daha sonra Puşkin'in "Yüzbaşının Kızı" adlı eserinin söz varlığında görülen arkaik ve tarihî kelimeler inceleme konusu olarak ele alınmıştır. Özellikle edebi ürünlerde yer alan bu tür arkaik unsurlar daha belirgin olduğu için çalışmamızda sözlüklerde eski kelime olarak belirtilen kelimeler çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Ancak sözlüklerde ve çoğu kaynaktaki kelimelerin çoğunun sadece eski kelime olarak belirtilip, arkaik ve tarihî olarak ayrımları yapılmıyorsa da, bu çalışmada kelimeler iki gruba ayrılarak incelenmeye çalışılmıştır. İnceleme kısmında öncelikle tespit edilen arkaik ve tarihî kelimeler, cümlede geçtikleri anlamları ile alfabetik sıraya göre dizilmiştir. Kelimenin altındaki satırda ise eserde kelimenin geçtiği cümleler, sayfa numaraları ile birlikte belirtilmiştir.

Arkaizm ve istorizmin tanımı ve özellikleri

Yaşayan bir varlık olarak dilin hareket alanı sınırsızdır, bu bakımdan dil sistem olarak sürekli hareket ve gelişme halindedir. Tarihî ve coğrafi faktörler, ekonomi, politika, sanayi, bilim, kültür, sanat, toplum, teknoloji ve başka birçok alanda görülen gelişmelere bağlı olarak dil, kendini yenilemeye ve çevreye uyum sağlamaya mecburdur. Hayat şartları değiştikçe ve geliştikçe devam eden bu döngü sonucunda dilin en hareketli alanı olan söz varlığı da değişir. Güngör, söz varlığının ihtiyaçlara, zamana ve şartlara bağlı olarak en çok değişim gösteren unsurlar olduğunu belirtirken, bu unsurlardan bazılarının tarihî süreçte ses, şekil veya anlam açısından değişerek varlığını sürdürdüğünü, bazılarının da karşıladığı varlığın, nesnenin kullanımdan düşmesiyle çevrim alanından tamamen çıkararak kullanılmaz hale geldiklerini belirtir (Güngör, 2020, s.124). İşte iki yönlü tarihsel bir süreç geçiren bu tür kelimeleri karşılamak için arkaizm "arikaik" ve istorizm "tarihî" terimleri kullanılmaktadır.

Yaşadığı değişmelerin yanı sıra dilde, geçmiş dönemdeki sahip oldukları özelliklerin bazılarının korunduğu öğeler bulunmaktadır. İşte, günümüzde artık kullanılmayan veya eski biçimi ile kullanılan bu öğelere birçok araştırmacı tarafından arkaizm, eskicil öge, eski biçim, eskimiş söz, arkaik kelime ya da eski kelime gibi çeşitli adlar verilmektedir. Arkaik terimi ile ilgili Türkiye'de yapılan bazı çalışmalarda şu tanımlar yer almaktadır:

Türk Dil Kurumunun yayımladığı Türkçe Sözlük, eskicil kelimesi yerine arkaik kelimesini kullanır. Fransızca kökenli olan arkaik (archaïque) kelimesinin tanımı, Türkçe Sözlük'te "Konuşulan ve yazılan dilde, kullanımdan düşmüş olan (eski söz veya deyim)" (TS, 2011, s. 153) şeklinde yer alırken, arkaizm (Alm. Archaismus, Fr. Archaïsme, İng. Archaism, Rus. архаизм) ise "Kullanıldığı çağdan daha eski bir çağa ait biçimin, yapının özelliği" (TS, 2011, s. 153) olarak tanımlanır.

Dilbilim Sözlüğünde, eskicil biçim maddesi altında "Dilin geçmiş evrelerinde kullanılmış olup artık kullanılmayan sözcük ya da dilbilgisi özelliği" olarak açıklanır (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2013, s. 120).

Berke Vardar, "eskil biçim", "eskilik" maddeleri başlığı altında "Kullanımdan düşmüş, dilsel çevrimden çıkmış bulunan sözlüksel birim, söz dizimsel olgu, vb." (2002, s. 93) açıklamasını yapar.

Zeynep Korkmaz, konuyla ilgili olarak arkaik terimi yerine eskicilik, eskilik ve eski kelime gibi terimleri kullanırken her bir terime ayrı ayrı açıklık getirir: Arkaik kelimesinin karşılığı olarak eskilik kelimesi için "Eskiden kalma; yazı ve konuşma dilinde artık kullanılıştan düşmüş olan, dilin daha eski veya tarihî devirlerine ait kelime, deyim ve şekiller" (2010, s. 85) ve eskicilik madde başı altında terim için "Eskiye bağlılık, artık kullanımdan düşmüş olan eski kelimeleri veya kelimelerin eski biçimlerini kullanma; kalıntı kelimeleri kullanma" (2010, s. 84) tanımlarını verir. Yine Korkmaz, eski kelime (archaic word) başlığı altında "Bugün artık kullanılıştan düşmüş bulunan veya eski biçimi ile kullanılan kelime; arkaik kelime; kalıntı kelime" (2010, s. 85) olarak açıklama yapar.

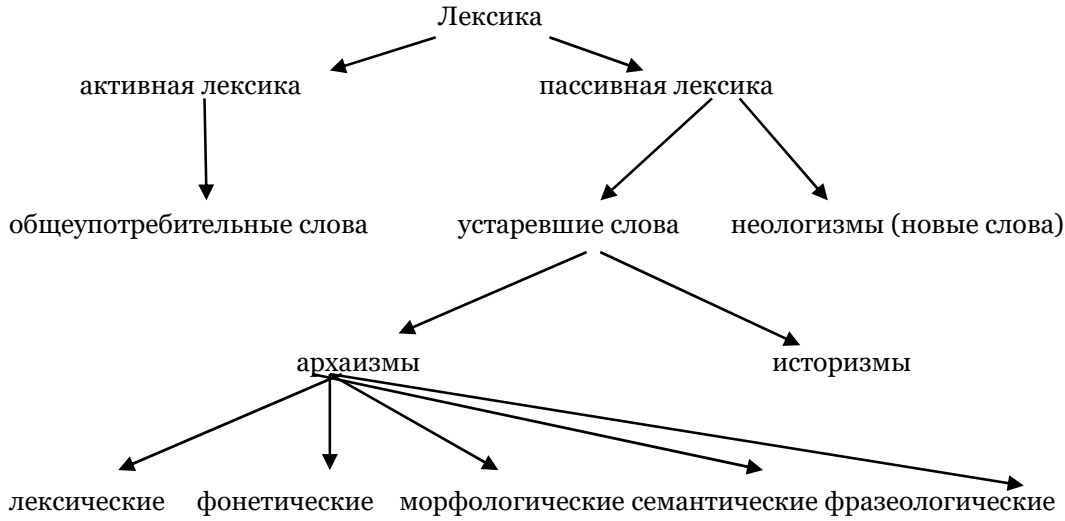
Günay Karaağaç, eski söz terimini kullanarak "Eski devirlere ait sözdür. Bugün artık kullanılıştan düşmüş bulunan veya eski biçimi ile kullanılan söz, arkaik söz veya kalıntı sözdür" (2013, s.372) tanımını yapar. Karaağaç, bu konuyu eskicilik (archaism) ve yenicilik (neologism) açılarından değerlendirerek bazen yenicilik sözüyle eskiciliğin de (archaism) kastedildiğini belirtir (2013, s. 372).

Gürer Gülsevin, arkaik (eskicil) özellik hususunda, arkaik unsurdan bahsedilebilmesi için karşılaştırma yapılması gerektiğini dile getirmekte ve bu karşılaştırmanın ya *eşzamanlı* olarak (o dönemdeki bir başka diyalekt ile) ya da *artzamanlı* olarak (söz konusu diyalektin eski dönemi ile karşılaştırma neticesinde) yapılabileceğini ifade eder (2015, s. 3). Yine Gülsevin, tek bir dil (veya lehçe ya da ağız) söz konusu olduğunda da o diyalektin *artzamanlı* olarak kendisinin eski şekliyle karşılaştırılmasıyla arkaizmlerin olabileceğini öne sürer (2015, s. 4).

Yusuf Çotuksöken, arkaizm terimi yerine kullandığı eski sözcük için "Dil içi ve dil dışı etmenler nedeniyle dilin çevriminden tümünden çıkan (ölü sözcük), hemen hemen hiç kullanılmayan (eskimiş sözcük) ya da sınırlı olarak belirli çevrelerde kullanılan sözcüklere (eskimsi sözcük) verilen genel ad" tanımını verir (2012, s. 86).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşıldığı gibi arkaizm, arkaik terimi için, kullanımdan çıkmış, unutulmuş kelimeler veya eski biçimi ile kullanılan eski, kalıntı söz gibi tanımlamalar yapılmaktadır. Türkiye'de arkaizm ve arkaik kelimeler ile ilgili birçok çalışma bulunsa da istorizm "tarihî" terimi ve "tarihî kelimeler" ile ilgili pek fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Rusça kaynaklarda ise Türkçeden farklı olarak bu iki terimin ayrı ayrı ele alındığı ve birbirinden farklı özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmamızda eski kelimeler başlığı altında "arkaik" (eskicil/arkaizm) ve "tarihî" (historik/istorizm) kelimeler olmak üzere iki alt başlık altında terimler açıklanmaya çalışılacaktır.

Rusçada kullanım açısından söz varlığı; aktif ve pasif söz varlığı olarak iki grupta incelenir. Aktif söz varlığında, iletişim için gerekli, günlük hayatta sürekli olarak kullanılan ve anlamları Rusça konuşan herkes tarafından anlaşılabilir kelimeler yer alırken; pasif söz varlığında daha az kullanılan (modası geçmiş veya yeni olmaları nedeniyle henüz yeterince bilinmeyen) ve dilin sınırlı sayıda anadili konuşanları tarafından anlaşılabilir ve ek açıklamalar gerektiren kelimeler yer almaktadır. Pasif söz varlığı içerisinde eski kelimeler (arkaik/arkaizm ve tarihî/istorizm) ve yeni kelimeler (neolojizm) bulunur (Savko, 2005, s. 128-129; Pustoşilo, 2011, s. 68).



Rusçanın pasif söz varlığında yer alan “eski kelimeler”, (устаревшие слова: sözlüklerde “устар.” olarak kısaltılarak yazılmaktadır.) Rusçanın temel söz varlığını oluşturan unsurların başında gelir. V.V.Vinogradov, N. M. Şanski, L.A. Bulahovski, A.D. Grigoryeva, Z.F. Belyanskaya, L.L. Kasatkin, L.A. Şnayderman, T.S. Nifanova gibi birçok dilbilimcinin eski kelimeler ile ilgili çalışmaları bulunmaktadır. Rus dilbilimci N.M. Şanski (1922-2005), eski kelimelerin karışık ve çok katmanlı sistemlerinin olduğunu belirtirken bunları; eskime dereceleri, eskime sebepleri, kullanım imkânları ve özellikleri gibi başlıklar altında sınıflandırarak inceler:

- a) Bir dilin sözvarlığından tamamen çıkan, kaybolan, günümüzde hiç karşılaşılmayan, hatta türemiş kelimelerin yapısında dahi yer almayan kelimeler: локы-лужа, котора-ссора, рака-могила, гробница vd.;
- b) Bir dilin sözvarlığında hemen hemen hiç kullanılmayan ancak türemiş kelimenin kökünde yaşayan kelimeler: скоро-шкура, коло-колесо, коварь-кузнец vd.;
- c) Bir dilin sözvarlığında anlamlı dil birliği olarak yer almayıp tamamen kullanımdan düşen fakat deyim birliklerinde kullanılan kelimeler: кур-петух: как кур во щи; зга-дорога: ни зги не видно vd. (1957, s. 96-97).

“Eski kelimeler” başlığı altında yapılan bu çalışmalarda, arkaizm/arkaik kelimeler ve istorizm/tarihî terimleri kullanılırken bu iki başlık altında sınıflandırma yapıldığı görülmektedir. Rusça kaynaklarda arkaizm (архаизмы) terimi için şu açıklamalar yapılmaktadır:

Yunanca archaios (древний-drevniy) sözcüğünden gelen arkaizmler, kullanımdan çıkmış ancak günümüzde hala anlamını koruyan bu kelimelerin eskimiş halidir. Bu kelimelerin eş anlamlıları, yani çağdaş dilin aktif söz varlığında yeni kelimelerle karşılıkları bulunmaktadır. Örneğin “уста (губы), ланиты (щеки), перст (палец), ноша (бремя), чело (лоб) vb. (Panov ve Sabatkoev, 1993, s. 29; Gorskaya, 2009, s. 47).

Vedat Gültek, Rusça-Türkçe Sözlüğünde arkaizm terimi için “Eski sözcük, eski tabir” (2004, s. 26) tanımını yapar.

Dilbilimci ve sözlükbilimci S.İ. Ojegov ve N. Yu. şvedova, "Rus Dilinin Açıklamalı Sözlüğü'nde" (Tolkoviy slovar' russkogo yazıka/TSRY) "arkaizm" madde başında "Eski kelime, tabir ve gramer formu" (2003, s. 29) ifadesini kullanır.

V. İ. Dal'in "Yaşayan Büyük Rus Dilinin Açıklamalı Sözlüğü'nde" (Tolkoviy slovar' jivogo velikorusskogo yazıka), arkaizm için "Eski, eskimiş, köhne tabir" (<https://dal.slovaronline.com>) tanımı yapılmıştır.

Rus araştırmacı L.G. Samotik, "Çağdaş Rus Dilinin Söz Varlığı" (Leksika sovremennogo russkogo yazıka) adlı çalışmasında arkaizme şu şekilde açıklık getirir: "Var olan gerçekleri adlandıran, ancak herhangi bir nedenden dolayı aktif kullanımdan çıkarılan ve eşanlamlı sözcüksel birimlere sahip kelimeler" (2012, s. 31).

Arkaizm terimine lingvokültürel açıdan yaklaşan Rus araştırmacı G.V. Tokarev, arkaik kelimelerin, lingvokültürel toplulukla ilgili kavramları ifade eden, ancak eski bir ifade planına sahip kelimeler olduklarını belirtir (2008, s. 50).

Arkaizmlerin, dil içi faktörlerin etkisiyle kullanımdan çıkan kelimeler olduğunu belirten Rus dilbilimci E. V. Kuznetsova, nesnenin, aslında ortadan kaybolmadığını, sadece adının değiştiğini ifade eder. Bu süreçte bir kelime eş anlam kazanarak varlığını yeni adı ile devam ettirirken, diğer kelime ise arkaikleşerek kademeli olarak kullanımdan çıkar. Bu tür kelimelere оный (этот), виий, ритор (оратор), гость (купец), ланиты (щеки), все (напрасно), кунсткамера (музей), чудесник (волшебник), зело (очень), днесь (сегодня), вояж (путешествие) gibi örnekler verilebilir (1989, s. 160).

Yukarıda verilen tanımların birçoğunda yer alan ortak yön, arkaizme konu olan öğelerin geçmişle olan ilişkisidir. Bu açıdan bakıldığında arkaizm terimini kelimenin eskime derecesi ve günümüzde kullanılan eş anlamlısı ile olan ilişkisi bağlamında inceleyen Rus dilbilimciler, arkaizmlerin, tarihî süreç içerisinde işlerliğini kaybettiğini, aktif söz varlığından çıkarak kelime hazinesinden düştüklerini, çağdaş dilde karşılaşılmadıklarını ya da günümüzde de var olan bu nesnelerin ve olayların başka kelimelerle ifade edildiklerini belirtirler. Leksik, fonetik, semantik ve morfolojik boyutları olan arkaizmleri 5 alt başlıkta sınıflandırarak incelemek mümkündür:

1) Leksik arkaizmler (лексические архаизмы- leksişeskiye arhaizmi): Sözcüğün kökü tamamen eskimiş, kullanımdan çıkmış ve pasif söz varlığı içerisine girmiştir. Sözcük düzeyinde değişikliğe uğrayan bu tür, anlamını korumakla beraber şekilsel açıdan değişikliğe uğrar. Yerini başka sözcüklere bırakan bu tür arkaizmlere verilebilecek örneklerden bazıları şunlardır: Око- глаз; выя- шея; лепота- красота; тать- вор; ланиты-щеки; купчина- торговец, купец; куранты- вестник, газета; ладейца- лодка; лайца- ругатель; лата- заплата vb.

2) Fonetik arkaizmler (фонетические архаизмы - fonetişeskiye arhaizmi): Kelime, ses, şekil ve fonetik olarak değişikliğe uğrarken, anlamını koruyarak kavram alanından uzaklaşmamıştır. Günümüzde yazılışları ve söylenişleri açısından geçmişteki şeklinden ayırt edilen bu tür kelimelerden bazıları şunlardır: Глад-голод; клаколь – колокол; ироизм- героизм; пашпорт-паспорт; штиль –стиль; гистория-история; младой – молодой vb.

3) Leksik- türemiş arkaizmler (лексико- словообразовательные архаизмы - leksiko-slovoobrazovatelniye arhaizmi): Kelime, aynı kökten gelse de ek düzeyinde (ön ek-son ek) arkaikleşmiştir. Gramer, morfolojik olarak değişikliğe uğradığı için morfolojik arkaizmler olarak da (морфологические архаизмы) tanımlanmaktadırlar: Örneğin; дол- долина; пастырь- пастух;

фантазм- фантазия; безвестных- неизвестных; рыбарь-рыбак, рукомесло-ремесло, вскольки-поскольку, убиение- убийство; счастье -счастье; нервический- нервный; резинный-резиновый; соревновать-соревноваться; карандашовый-карандашный; роги- рога; теляты- телята; цыганы-цыгане; колена- колени vb.).

4) Semantik arkaizmler (семантические архаизмы- semantiçeskiye arhaizmi): Anlam bakımından değişikliğe uğramış bu arkaik kelimeler, günümüzde farklı anlamlar edinerek, yerini başka kelimelere bırakmışlardır. Örneğin; живот sözcüğü önceleri жизнь yani yaşam anlamında kullanılmaktayken, şimdi karın anlamına gelmektedir. Bu tür arkaizmlere şu örnekler verilebilir: письмо-роспись; истукан- статуя; пристанище-порт; побить-победить; гость-иностранный купец; немец – иностранец; позор – зрелище vb.

5) Deyimleşmiş arkaizmler (фразеологические архаизмы – frazeologiçeskiye arhaizmi): Deyim birlikleri, atasözleri olarak eskimişlerdir: кока с соком (богатство состояние); барашек в бумажке (взятка) (Anikin, 1979, s. 31-32; Gujva, 1978, s. 151; Bondarenko, 1996, s. 63).

Eski kelimelerin diğer grubunu ise "tarihî kelimeler (istorizm/istorik)" oluşturur. Yunanca historia kelimesinden gelen "istorizm" (Rus. историзм, Rusça sözlüklerde "ист." kısaltması ile kullanılmaktadır) yani tarihî kelimeler, olayların, nesnelere ya da herhangi bir kavramın günümüzde artık var olmaması sebebiyle, kullanımdan çıkan ve artık kullanılmayan kelimelerdir (Panov ve Sabatkoev, 1993, s. 29).

Aktif sözlüklerden çıkan eski kelimelerdir, çünkü ifade ettikleri nesnelere ve olaylar toplum hayatından da çıkmıştır (Krisin, 2007, s. 134).

Tarihî kelimeler, belirttikleri nesne ya da olayın kullanım dışı olması, ortadan kalkması nedeniyle dilden düşerek pasif kelime dağarcığına giren kelimelerdir. Arkaikleşmenin nedenleri sosyo-tarihsel bir karaktere sahip olan dil dışı etmenlerdir. Bu tür kelimelere "берды, бойница, боярин, вече, государь, кольчуга, нэпман, продотряд, урядник, чоновец" gibi örnekler verilebilir (Kuznetsova, 1989, s. 160; Pustoşilo, 2011, s. 69).

Çağdaş dilde eş anlamlıları olmayan bu kelimeler, halkın geçmiş dönemdeki yaşamlarıyla bağlantılı olan kavramların yok olması ile aktif söz varlığından çıksalar da, belirli bir tarihî dönemi işaret ederek dilde hala kullanılmaya devam etmektedirler. Özellikle Çarlık Rusya'sı döneminde oluşturulan bu tür kelimeler bu gruba girer: опричник, крепостной, эсер, ликбез («ликвидация безграмотности»), буденовка, кулак, середняк, раскулачивание, НЭП («новая экономическая политика»), шкраб («школьный работник»), Ленст («Ленин, Сталин»), Гласп («гласность печати»), vd. (Пустошило, 2011, s. 69). Bunun dışında eşya adları, yiyecek adları, ulaşım araçları (камзол, взвар, конка); yönetim ve eğitim kurumları (земство, прогимназия, бурса); unvanlarına ya da sınıflarına göre kişilerin adları (городничий, курсистка, политбюро, пристав, унтер, урядник); giyecek adları (армяк, сюртук); uzunluk, ağırlık, ölçü ve para birimleri (алтын, аршин, верста, гривенник, грош, золотник, полупшка, сажень, фунт) de sadece o dönemde aktif olarak kullanıldıkları için tarihî kelimeler olarak değerlendirilmektedir (Gorskaya, 2009, s. 47).

Çalışmamız boyunca yapılan tanımlamalar ve açıklamalar neticesinde özetleyecek olursak arkaik kelimelerin bazılarının günümüzde kullanılmayan (dil çevriminden çıkan), bazılarının da günümüzde de var olan nesnelere ve olayların adının başka yeni kelimelerle değiştirilen kelimeler olduklarını, yeni

kavramları adlandırarak, anlamlarını değiştirerek ya da değişik gramer yapılarına girerek varlıklarını devam ettirdiklerini; tarihî kelimelerin ise belirli bir dönemi işaret eden ve o dönemin sosyal, siyasal ve toplumsal durumlarını yansıtan kelimeler olduklarını söylemek mümkündür.

İnceleme

Bir dilin söz varlığında bulunan eski kelimelerin incelenip araştırılması, bu tür kelimelerin tarihî süreç içinde geçirdikleri değişimlerle ilgili önemli ipuçları vermektedir. Özellikle bir edebi metin içinde yer alan arkaik unsurlar, ait olduğu dönemin söz varlığını gün yüzüne çıkardığı için önemli bir birikime sahiptir. Günümüzde arkaik ve tarihî olarak nitelendirebileceğimiz dilin canlı bir parçası olan bu tür kelimeler Puşkin'in birçok eserinde yer alır. Bu çerçevede kapsamında ele alınan Puşkin'in "Yüzbaşının Kızı" adlı eseri; o dönemdeki Rusçanın dil zenginliğini yansıtmaya ve eski kelimelerin bir kısmını içermesi açısından incelenmeye değer eserlerden biridir. Bu çalışmada söz konusu eserde tespit edilen ve anlam değişikliğine uğrayan arkaik kelimeler ve tarihî kelimeler üzerinde durulmuştur. Eserden 167 tane eski kelime incelenmiş, bunların 111 tanesi arkaik kelime olarak kabul edilirken, 56 tanesi tarihî kelime olarak değerlendirilmiştir. Yöntem olarak ilk önce tarafımızca arkaik kelime ve tarihî kelime olarak düşünölen eski kelimeler tespit edilmiş, sonrasında tespit ettiğimiz bu kelimelerin geçtiği cümleler çeşitli sözlükler yardımıyla anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Bu kelimelerin yer aldığı cümleler, hemen sözcüğün altında sayfa numaraları ile birlikte verilmiştir. Tespit edilen kelimeler herhangi bir sıralama ve gruplandırma yapılmadan alfabetik sıraya göre verilmiş ve anlamları Rusça- Türkçe sözlük (VG: Vedat Gültek sözlüğü), Rus dilinin konuşma sözlüğü (TSRY: Tolkoviy slovar russkogo yazıka), Eski kelimeler sözlüğü (US: Ustarevşiy slovar'), arkaizm ve eş anlamlılar sözlükleri gibi sözlükler aracılığıyla açıklanmıştır. Tarama, tespit ve anlamlandırma yaptığımız bu çalışmada eski kelimelerin geçtiği cümle örnekleri, eserin Rusça aslı olan "Капитанская дочка" (KD: Kapitanskaya doçka(1997)'dan alıntılanmış ve cümleler söz konusu eserdeki sayfa numaraları ile kullanılmıştır. Tespit edilen arkaik ve tarihî kelimeler ve eserde geçtikleri cümleler şunlardır:

Arkaik kelimeler

анбар (амбар): ambar (US)

"... дай мне ключ от анбара..." (KD: 140)

бастион (оплот/крепость): (toprak) tabya, bastiyon, kale burcu (VG: 39)

"... увидеть грозные бастионы..." (KD: 111)

басурман (иноверец, иноземец): imansız, kâfir, gâvur (VG: 39)

"... в дядьки басурмана..." (KD: 99)

баталья (баталия/бой): savaş (VG: 39)

"...— каково идет баталья?" (KD: 146)

батюшка (отец): baba (VG: 40)

"... батюшка нанял для меня француза,..." (KD: 93)

буде (если): eğer, ise, şayet

“Буде лучше меня найдешь, позабудешь.”(KD: 126)

в ноци (ночью): geceleyin

“... скрыв, в ноци привесть под град.” (KD:165)

ведать (знать): bilmek (VG: 106)

“... бог *ведает* как...(KD: 98)

вертел (прут): şiş (VG: 112)

“... он научил тебя тыкаться железными *вертелами*...” (KD:131)

весть (известие): haber (VG: 115)

“*Весть* о свободе моей обрадовала его несказанно (KD: 159)

вестовщица (сплетник) : dedikoducu

“... первую *вестовщицею* во всем околodge.” (KD: 117)

вечор (вчера вечером): dün akşam, dün akşamleyin (VG: 118)

“... заложил *вечор* у целовальника...” (KD: 106)

возмущение (восстание): isyan, ayaklanma, baş kaldırma (VG: 149)

“...В 1772 году произошло *возмущение* ... (KD: 134)

волновать (подстрекать): kıskırtmak, tahrik etmek (VG: 152)

“... которые меня *волновали*.” (KD: 195)

вопрошатель (спрашивающий, задающий вопрос): sorgucu, sorup sorgulayan

“...— продолжал неутомимый *вопрошатель* ...” (KD: 112)

вышед (выйдя): çıkarken

“*Вышед* на площадь...” (KD: 164)

галун (позумент): şerit, sırma, zıh (VG: 228) altın ya da gümüş yaldızlı şerit

“... на нем был красный казацкий кафтан, обшитый *галунами*.” (KD: 149)

гарнизон (войсковые части/ войска): garnizon, köy ya da şehirde olan askeri birlikler

“... отчасти причиною поспешного удаления моего в *гарнизон*.” (KD: 110)

гвардия (воинские части): *hassa (ordusu) (VG: 231)*

“Чаятельно, за неприличные *гвардии* офицеру...” (KD: 112)

горница (верхница): *evin üst katında bulunan oda(US)*

“... я лежал на кровати, в незнакомой *горнице*...” (KD: 126)

горячка (лихорадка): *sıtma sayıklaması, ateşli titreme (VG: 260)*

Ночью у Марьи Ивановны открылась сильная *горячка*. (KD: 163)

град (город): *şehir*

“... скрыв, в ноци привезть под *град*.” (KD:165)

гребень (гребёнка/расчёска): *tarak (VG: 267)*

“... частый *гребень*, да веник,... (KD: 116)

дабы (чтобы): *-mak için, -mek için (VG: 280)*

“... *дабы* в том не ошибиться...” (KD: 118)

девица (девушка): *kız, genç kız (TSRY: 156)*

“... себе мужа, нежели *девица*.” (KD: 173)

девка (девушка): *kız, genç kız (TSRY: 156)*

“... *рябая девка* и ...” (KD: 94)

дитя (ребёнок): *çocuk, küçük çocuk (TSRY: 167-168)*

“... кажется, *дитя* умыт...” (KD: 93)

дружка (шафер) : *sağdıç*

“... *швабрин дружкойю*...” (KD: 187)

дьячиха : *zangosun karısı (VG: 356)*

“... вздумал забрести к *дьячихе*...” (KD: 102)

жеманство (манерность): *naz, silve; yarpasık tavırlar (VG: 370)*

“... она безо всякого *жеманства* призналась мне...” (KD: 128)

живот (жизнь) : yaşam, hayat (VG: 373)

“... иван кузмич, в *животе* и смерти бог волен:...” (KD: 148)

жиды (евреи): Yahudiler (TSRY: 194)

“... не все же бить *жидов*...” (KD: 98)

жило (жильё): köy (US)

“... *жило* недалеко;...” (KD: 104)

зазноба: sevgili, sevilen kız, kadın (TSRY: 205)

“...уж не *зазноба* ли...” (KD: 180)

застава: sınır bekçilerinin beklediği yer (US)

“... — *застава*, барин, — отвечал ямщик...” (KD: 212)

зря (зреть) (видеть/видя): görmek, bakmak (TSRY: 233)

“... *зря* меня в сей лютой части;...” (KD: 119)

извет (донос, клевета): iftira (US)

“... ее между гнусными *изветами* злодеев;...” (KD: 201)

исполать (хвала, слава): övme, metih

“*Исполать* тебе;...” (KD: 157)

камрад (товарищ, друг): dost, arkadaş

“... так ли пишут к старому *камрад*?...” (KD: 109)

келья (палата/ комната): تنها, sessiz oda (US)

“... где ж была хозяйка этой смиренной, девической *кельи*?” (KD: 152)

коли (если): eğer, şayet

“Хорошо, *коли* найдется добрый человек; ...” (KD: 116)

лазарет (больница) : hastane (US)

“... хорош у тебя *лазарет*!” (KD: 186)

любопытствовать (интересоваться): ilgilenmek, ilgi göstermek (TSRY: 336)

"...я чрезвычайно любопытствовал..." (KD: 161)

маркер (счетчик): markacı, bilardoda oyunculara hizmet eden ve oyun sırasında skoru tutan kişi (US/TSRY: 343)

"... он играл с маркером..." (KD: 97)

матушка (мать): ana, anne, valide (VG: 691)

"... согласились в одно время кинуться матушке в ноги,..." (KD: 94)

междуусобие (междоусобица /внутренний раздор): iç harp, iç savaş

"Но мир был прерван незапным междуусобием." (KD: 118)

ментор (воспитатель, учитель; наставник): akıl hocası, danışman, müşavir (VG: 699); mürşit, öğretmen

"... другого ментора я и..." (KD: 94)

мешаться (смущаться/конфузиться): kuşkulanmak, şüphelenmek (TSRY: 355)

"... в него не мешался и ...(KD: 144)

мужик (крестьянин): köylü, mujik (VG: 736)

"Тогда мужик вскочил с постели,..." (KD: 105)

мя (меня): beni

"Но глаза, что мя пленили,..." (KD: 119)

наказывать (приказывать): emretmek, emir vermek (VG: 765)

Матушка в слезах наказывала мне беречь мое здоровье ... (KD: 97)

наперсники (любимец, друг): sırdaş (VG: 776)

"... я взглянул наискось на наперсников самозванца." (KD: 177)

незапным (внезапным): anı, ansız, sürpriz

"Но мир был прерван незапным междуусобием." (KD: 118)

нехристь (безбожник): inançsız, dinsiz (kimse) (US/TSRY: 415)

"... я боялась проклятых этих нехристей!" (KD: 116)

обиняк (намёк): kapalı söz, ima (TSRY: 428)

“... грубых его *обняков*...” (KD: 122)

оказия (неожиданность): *fırsat* (TSRY: 449)

“... пропустить *оказию*...” (KD: 195)

окаянный (грешник, греховный, проклятый): *lanetli, mel'un, günahkâr, zındık* (VG: 942)

“Вдруг услышал я крик: “Постойте, *окаянные!*” (KD: 150)

оргия (пир/ пиршество): *eğlence, alem* (US/ TSRY: 459)

“... *оргия*, коей я был невольным свидетелем, ... (KD: 80)

ослушник (неслух): *kimseyi dinlemeyen, gönlünce davranan* (VG: 974)

“...не висите здесь вместе с моими *ослушниками*...” (KD:163)

отделиться (обособиться): *ayrılmak, bir başına kalmak* (TSRY: 470)

“... человека *отделился* и...” (KD: 147)

откланяться (проститься): *veda etmek, Allaha ısmarladık demek* (VG: 1001)

“...я *откланялся*...” (KD: 113)

отколе (откуда): *nereden* (VG: 1002)

“... *отколе* бог принес?” (KD: 107)

отпустить (прощать): *affetmek, bağışlamak* (VG: 1015)

“Прощай, мой Иван Кузмич. *Отпусти* мне ...” (KD: 148)

парапет (перила): *korkuluk, istihkâm siperi, barbata* (US/TSRY: 493)

“... мы расстреляем его на *парапете* крепости! (KD: 172)

пашпорт (паспорт): *nüfus kâğıdı* (US)

“... где его *пашпорт*?” (KD: 96)

перевязь (повязка): *sargı*

Кто-то бережно развивал *перевязи*,... (KD: 126)

пиитический (поэтический): *şair, şiiir*

“... — все потрясло меня каким-то *пиитическим* ужасом.” (KD: 157)

повеление (приказание): buyruk, emir (VG: 1126)

"... по именному повелению;..." (KD: 209)

погибель (гибель): ölüm, mahvolma (VG: 1131)

"... мне разделить *погибель* всей семьи..." (KD: 214)

подале (дальше): daha uzak

"... , не отправить ли вас *подале*,..." (KD: 143)

пожаловать (посещать): ziyaret etmek, gitmek, gelmek, teşrif buyurmak (VG: 365)

"Прошу ко мне *пожаловать* на чашку чаю ..." (KD: 166)

полон (плен): esir, tutsak

"... четыре армии взято в *полон*." (KD: 183)

прегрешение (грех): günah (TSRY: 579)

"... моих *прегрешениях* и ..." (KD: 150)

преминуть (упустить/забыть): unutmak (TSRY: 583)

"... что я не *преминул*..." (KD: 166)

приуготовить (приготовить): hazırlamak (TSRY: 602)

"...это *приуготовило* меня..." (KD: 129)

прогневаться (разгневаться): öfkelenmek, hiddetlenmek (VG: 1299)

"... батюшка не *прогневался* на меня..." (KD: 105)

протекция (патронаж/ покровительство/ защита): himaye, kaугма, koruma

"... он теперь может оказать ей *протекцию*;..." (KD: 173)

рассеяние (развлечение): eğlence

"... *рассеяние* вредно молодому человеку." (KD: 110)

ратин (ткань): ratin (tüyleri kıvrıcıklandırılmış kumaş) (VG: 1433)

"... шуба лисья, крытая алым *ратином*, 40 рублей." (KD:162)

рачитель (заботник, попечитель): biri ya da bir şeyle ilgilenen kişi, sorumlu (TSRY: 670)

"... и дел моих *рачитель*..." (KD:100)

ребячество (детство): *çocukluk* (TSRY: 671)

"... которую в *ребячестве*..." (KD: 183)

реестр (регистр/опись): *liste, yazılı liste* (TSRY: 673)

"...дядька мой держал в руках свой *реестр*..." (KD:163)

сатисфакция (дуэль/ поединок): *düello* (US)

".. вы мне дадите *сатисфакцию*..." (KD: 120)

светлица (горница/ светёлка): *temiz, aydınlık oda*

"... она в *светлице* лежит..." (KD: 185)

свинопас (пастух): *domuz çobanı* (VG: 1498)

"Я и старый пес, и *свинопас*, да я,..." (KD: 131)

свычай (обычай): *alışkanlıklar*

"... знавшая наизусть все его *свычай* и обычай..." (KD:95)

сия (эта): *bu*

"... *сия* обширная и богатая губерния обитаема..." (KD: 134)

сикурс (помощь): *(askeri) yardım, destek* (US)

"... или дождемся *сикурса*;..." (KD:143)

служивый (военный): *asker* (VG: 1555)

"... необходимо для нашего брата *служивого*." (KD: 98)

смертоубийство (убийство): *(adam) öldürme, cinayet* (TSRY: 735)

"... за *смертоубийство*..." (KD: 113)

смотритель (надзор): *gardiyan* (TSRY: 736)

"... жена *смотрителя* тотчас с нею разговорила..." (KD: 205)

сокрушение (печаль): *pişmanlık, hüzn, keder* (TSRY: 745)

"... повторял с *сокрушением*..." (KD: 114)

ставец (поставец): raf, tabak, kap kacak dolabı (US)

"... хозяин вынул из *ставца* штоф..." (KD: 107)

стихотворец (поэт): şair (VG: 1632)

"... мог оценить произведения *стихотворца*." (KD: 118)

сударь (государь/господин): efendim, efendiciğim (seslenme anlamında) (VG: 1650)

"... что это, *сударь*, с..." (KD: 99)

суженая (нареченная/невеста): sözlü, nişanlı (US/VG: 1652)

"... коли найдешь себе *суженую*,..." (KD: 132)

супостат (враг): düşman, muhalif (VG: 1654)

"... сидел в оренбурге с твоими *супостатами*?" (KD: 178)

увещевать (увещать/уговаривать/убеждать): inandırmak, ikna etmek (TSRY: 822)

... а командиров *увещевал* не супротивляться ... (KD: 140)

укора (укор): serzeniş, sitem, kınama (TSRY: 830)

"... не *укора*; кон и о..." (KD: 133)

успеть (успевать/ добиться успеха): elde etmek, başarı kazanmak, başarıya ulaşmak (TSRY: 840)

"...злодеи не *успели* бы..." (KD: 143)

фамилия (род/семья): soy, aile, familya (VG: 1818)

"... алексей иваныч конечно человек умный, и хорошей *фамилии*..." (KD: 125)

фортеция (крепость): kale

"... мы в *фортеции* живем..." (KD: 111)

фуфайка (телогрейка, душегрейка, ватник): kazak, süveter (VG: 1838)

"Матушка молча вязала шерстяную *фуфайку*..." (KD: 204)

хлопчатая бумага (хлопок/ изделие из хлопка): pamuk (VG: 1848)

"... другое тафтяное на *хлопчатой бумаге*..." (KD: 162)

ходатай (посредник, примиритель): arabulucu, barıştıricı, ricacı (TSRY: 865)

"... ты будешь за нас *ходатаем*,..." (KD: 195)

целовальник (кабатчик): *meuhaneci, birahaneci, birahane sahibi* (VG: 1866)

"... заложил вечер у *целовальника*..." (KD: 106)

цирюльник (парикмахер): *berber* (VG: 1873)

"... меня лечил полковой *цирюльник*..." (KD: 128)

часть (участь, судьба): *kader, yazgi*

"... зря меня в сей лютой *части*,..." (KD: 119)

чаятельно (вероятно): *belki, galiba*

"*Чаятельно*, за неприличные гвардии офицеру..." (KD: 112)

шаматон (гуляка, бездельник): *zürpe*

"... да будет солдат, а не *шаматон*." (KD: 96)

штоф (бутылка): *şişe* (US)

"... хозяин вынул из ставца *штоф*..." (KD: 107)

Tarihî kelimeler

алтын: (eski zamanda) 3 kapik değerinde bir para (VG: 13), üç kuruş

"... да *алтын* денег (прости бог!)" (KD: 116)

армяк: (köylülerin giydiği bir çeşit) kaftan (VG: 24)

"... плечо по серому *армяку*." (KD: 177)

вахмистр: *başçavuş, süvari başçavuşu* (VG: 102)

"... *вахмистр* оставил меня при карауле..." (KD: 192)

верста: *verst* (1,06 km.lik Rus uzunluk ölçüsü) (VG: 112)

"В тридцати *верстах* от ..." (KD: 209)

временщик: *gözde*

"... меня принимали как придворного *временщика*." (KD: 192)

грош: 2 kapik değerinde olan eski para (US), kuruş

“... предложил мне играть в деньги, по одному *грошу*... (KD: 98)

гусарский: muhafız birliği, muhafız (hassa) alayı (VG: 278)

“... он ротмистр *гусарского* полку... (KD: 98)

дорожный: yolcu

“— Дорога-то здесь; я стою на твердой полосе, — отвечал *дорожный*,... (KD: 104)

драгун : ağır süvari, dragon (süvarisi) (VG: 344)

“... увидя *драгуна* или гарнизонного солдата.” (KD: 139)

душегрейка: hırka, kazak, süveter

“... в её *душегрейку*...” (KD: 151)

дядька: lala, mubassır (soylu ailede çocuğun eğitimini üstlenen kişi) (TSRY: 185)

“... и нужно было нанимать в *дядьки* басурмана...” (KD: 99)

камер-лакей: (Çar sarayında) saray uşağı, uşak, köle (US)

“... *камер-лакей* вошел с объявлением,...” (KD: 208)

камзол: kolsuz erkek ceketi (VG: 534), kaftan

“... мы сняли мундиры, остались в одних *камзолах*... (KD: 123)

капрал: onbaşı (VG: 538)

“... мне явился *капрал* с донесением,...” (KD: 145)

картечь: top mermisi, gülle

“*Картечь* хватила в самую средину толпы.” (KD: 148)

кафтан: kaftan (VG: 547)

“... ехал человек в красном *кафтани*,...” (KD: 147)

кибитка: kibitka (Rusların kullandıkları üstü örtülü bir araba) (VG: 552), araba

“Он проводил меня до *кибитки*...” (KD: 109)

кивот: ikona mahfazası (ikonaların koyulduğu camlı dolap veya raf) (US)

“... лампадка теплилась еще перед опустелым *кивотом*.” (KD: 152)

кистень: matrak (ucu yuvarlak kalın sopa görüntüsünde eski bir silah türü) (US/TSRY: 274), topuz

“... сидя за печью; *кистеном* и *обухом*,...” (KD: 179)

колодка: pranga (US/TSRY: 284)

“... (он был в *колодке*)...” (KD: 141)

колодник: (prangalı) mahkûm, tutuklu (US/TSRY: 284)

“... приближаясь к оренбургу, увидели мы толпу *колодников*...” (KD: 165)

колчан: sadak, okluk, ok kılıfı (VG: 574)

“... распознать по их рысьим шапкам и по *колчанам*.” (KD: 146)

кушак: kuşak (US)

“... и связали *кушаками*,...” (KD:149)

лазутчик: istihbaratçı, casus (US/TSRY: 318)

“... подсланы были к ним *лазутчики*.” (KD: 139)

лафет: kundak, top tezgâhı (US/TSRY: 320)

“... поставлены были на походные *лафеты*.” (KD: 160)

лучина: eskiden köy evlerinde aydınlatma için kullanılan ince, uzun çubuk, meşale

... *лучина* освещала ее. (KD: 106)

недоросль: ana kuzusu

“... я жил *недорослем*...” (KD: 95)

обер-секретарь: başyazman, baş sekreter (US)

“... где мой *обер-секретарь*?” (KD: 161)

повивальная бабушка: ebe (VG: 1128)

“... не послать ли к *повивальной бабушке*...” (KD: 208)

погребец: yolculuk için yiyecek, öteberi v.s. koymaya yarayan küçük sandık (VG. 1133), yol sandığı

“... савельич внес за мною *погребец*...” (KD: 106)

полати: reyke; yataklık

"... я взглянул на *полати*..." (KD: 106)

полтина: elli kapık (VG: 1183), elli kapık değerinde eski para (US)

"... велел савельичу дать ему *полтину* на водку..." (KD: 108)

поручик: paruçik (Çarlık ordusunda teğmen rütbesinde subay) (VG: 1204)

"...Генерал-*поручик!*..." (KD:95)

постоялый двор: han (VG: 1212)

"... воротился бы на *постоялый двор* ..." (KD: 103)

прапорщик: (Sovyet ordusunda) asteğmen, praporşik

"... начиная с младших по чину. г. *прапорщик!*..." (KD: 167)

премьер-майор: binbaşı

"... вышел в отставку *премьер-майором* в 17.. году." (KD: 93)

рекрут: (1705-1874 yılları arasında Rusya'da) orduya yeni katılan asker, acemi asker (VG: 1444)

"... и находится в симбирске при приеме *рекрут*,..." (KD: 98)

роброн: jüron, elbise (US)

"... не послать ли к повивальной бабушке за ее желтым *роброном*? (KD: 208)

рогатка: sarap (VG: 1454)

"... я увидел *рогатку*..." (KD: 212)

ротмистр: (eski Rusya'da) süvari yüzbaşısı (VG: 1461), yüzbaşı, komutan

"... он *ротмистр* гусарского полку..." (KD: 98)

сайдак: ok, уау (US)

"... вооруженных копьями и *сайдаками*." (KD: 147)

секундант: düello tanığı (VG: 1513), (düelloda)şahit

"... прошу быть моим *секундантом*..." (KD:120)

староста: (devrim öncesi Rusya'da) köy muhtarı (US/ TSRY: 763), muhtar

"... *староста* объявил мне, ..." (KD: 210)

старшина: (toplumun) ileri gelenler(i), seçimle yönetim başına gelen kimse (US/TSRY: 763)

“... казакские *старшины* окружали его.” (KD: 149)

стремянный: seyis (VG: 1643)

“С пятилетнего возраста отдан я был на руки *стремянному* Савельичу...” (KD: 93)

телогрейка: hırka, kazak, süveter

“...сидела старушка в *телогрейке*...” (KD: 112)

тулуп: gocuk (VG: 1737)

“... — сейчас неси сюда *тулуп*. (KD: 109)

трактир: han, küçük otel (VG: 1716)

“... я остановился в *трактире*.” (KD: 97)

умет: han (US)

“... постоянный двор, или, по тамошнему, *умет*, находился в стороне...” (KD: 107)

урядник: uyardnik, çavuş (eski Rusya'da Kazak ordusunda erbaş rütbesi) (VG: 1793)

“... и велела ей позвать *урядника*.” (KD: 112)

фельдмаршал: feldmareşal, büyük mareşal (devrim öncesinde Rusya ve bazı ülkelerin ordularındaki en yüksek rütbe) (TSRY:850)

“...я тебя пожалую и в *фельдмаршалы*...” (KD: 159)

холоп : köle, uşak (VG: 1855)

“... верный *холоп* ваш...” (KD:133)

челобитье: dilekçe, yazılı dilekçe (US/TSRY: 879)

“... я не даром подал мошеннику *челобитье*...” (KD:165)

эскадрон: bölük, süvari bölüğü (VG: 1944)

“...— и за ним целый *эскадрон* с саблями наголо.” (KD: 218)

ядро: top mermisi, gülle (VG: 1953)

“*Ядро* зажужжало и пролетело над ними...” (KD: 146)

ямщик: arabacı (VG: 1956)

"... вдруг ямщик стал посматривать..." (KD:102)

Sonuç

Bir dilde ve dilin tarihî süreci içerisinde yer alan değişimlerin izlenmesinde arkaik unsurların tespit edilmesinin önemi büyüktür. Sosyolengüistik özellikler taşıması bakımından arkaik unsurlar, ait olduğu toplumun kültürel zenginliklerini ortaya koymasının yanı sıra toplumun duygu, düşünce dünyasını da yansıtır. Dilde özellikle unutulmuş veya tamamen kullanımdan çıkan kelimelerin araştırılıp incelenmesi ve bu tarz kelimelerin ortaya koyulması dilin zenginliğinin ortaya koyulması ile doğru orantılıdır. Kullanımdan düşmüş, eski biçimi ile kullanılan ya da günümüzde onun yerine başka bir anlam kazanmış eski kelimelerin tespit edilip ortaya çıkarılmasında edebi eserler önemli bir rol üstlenirler. Özellikle geçmiş dönemde yazılan eserler, zaman ilerleyip değiştikçe anlatılmak istenen dönemi tasvir ettikleri için önemli kaynaklar arasında yer alırlar. Bu tür eski kelimelerin eserlerde yer alması kültürel hafızamızda varlıklarının sürdürülmesini sağladığı gibi ait olduğu dilin gerçek söz varlığının tespitini de sağlamaktadır. Rus edebiyatında önemli bir yeri olan ve tarihî yönden olayların aydınlatılmasına ışık tutan "Yüzbaşının Kızı" adlı tarihî roman, ait olduğu dönemdeki Rusçanın söz varlığını yansıtmaya ve eski kelimeler açısından incelenmeye değer eserlerden biridir. Eserde buna yönelik olarak arkaik ve tarihî kelimelerin çokluğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmada yazarın ilgili eserinden hareketle tespit edilen arkaik ve tarihî kelimeler neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Bu çalışmada eserin söz varlığı içerisinde yer alan arkaik kelimelerin birçoğunun kültür değişiklikleri ile ilgili olması sebebiyle bugün kullanılmayan ya da yeni kelimelerle değiştirilen kelimeler oldukları tespit edilmiştir. Bazı arkaik kelimeler de ses değişiklikleri ile çağdaş Rusçada yer alan kelimelerdir. Bu kelimeler dilin tarihî süreç içerisinde geçirdiği değişiklikleri göstermesi açısından önem taşımaktadır. Yapılan bu çalışmada, eserde arkaik özellik taşıyan 111 kelime incelenmiştir. Tespit edilen bu arkaizmler leksik, semantik, morfolojik ve fonetik olarak gruplara ayrılabilir: Bazılarında leksik (sözcük düzeyinde) olarak değişikliğe uğrayanlar (буде, весть, дабы, зря, коли, наперсник, преминуть, сикурс, сию, стихотворец, супостат, фортеция, целовальник, цирюльник, шаматон vb.); bazısında semantik (anlam düzeyinde) olarak değişime uğrayanlar (живот, часть); bazısında morfolojik olarak (ek düzeyinde) değişime uğrayanlar (вестовщица, мя, свычай); bazısında da fonetik (ses düzeyinde) değişimler (вышел, град, нощи, подалье, полон, пиитический vd.) olduğu tespit edilmiştir. Tanıklanan örneklerde de görüldüğü gibi, arkaik olarak nitelendirilen ve Çağdaş Rus dilinde eş değerliklerini korudukları tespit edilen bu kelimelerin çoğu eş anlamlıları ile birlikte verilmiştir.

Yazarın eserini değerli kılan bir diğer etken ise eserde historik yani tarihî kelimelerin yer almasıdır. Çalışmada eserde geçen 56 tane tarihî kelime incelenmiştir. Daha çok isim türünde olan bu kelimeler konularına göre sınıflandırılarak incelendiğinde ortaya çıkabilecek başlıklardan bazıları şunlardır: 1) unvan ve rütbelere göre kişiler (обер-секретарь, поручик, ротмистр, урядник vb.); 2) iş ve uğraşlarına göre kişiler (временщик, дорожный, дядька, камер-лакей, повивальная бабушка, староста, холоп, ямщик vb.); 3) savaş söz varlığı (silah, asker adları, askeri yerler) (картечь, кистень, лафет, рекрут, сайдак vb.); 4) bina, yer, oda adları (постоялый двор, трактир, умёт vb.); 5) taşıt, ulaşım araçlarının adları (кибитка vb.); 6) giyecek adları (армяк, душегрейка, камзол, кафтан, кушак, роброн vb.); 7) ölçü ve para birimleri (алтын, верста, грош, полтина vb.); 8) eşya adları (кивот, лучина, полати, погребец vb.) vd.

Bu çalışmada, eski kelimeler açısından önemli bir söz dağarcığına sahip olan Puşkin'in "Yüzbaşının Kızı" adlı eserinde bulunan arkaik ve tarihî kelimelerin tespitine çalışılmış ve bu anlamda Rusçanın söz

varlığına katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Çalışmamızın özellikle arkaik kelimelerin tarihî süreç içerisinde geçirdiği değişikliklerin ortaya koyulması ve bu kelimelerin belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle günümüzde eski kelimeler üzerine yapılan çalışmaların azlığı göz önünde bulundurulduğunda geçmiş döneme ait eserlerin bu anlayışla incelenmesi ve bu çalışmanın dil araştırmacılarına ve konu üzerinde yapılacak olan yeni çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kısaltmalar

VG: Vedat Gültek

KD: Kapitanskaya Doçka

US: Ustarevşiy Slovar'

TS: Türkçe Sözlük

TSRY: Tolkoviy Slovar Russkogo Yazıka

Kaynakça

- Akalın, Ş. H. v. d. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Aleksandrova, Z.E. (1995). *Slovar' sinonimov russkogo yazıka*. Moskva: Russkiy yazık.
- Anikin, A.B. (1979). *Sovremenniy russkiy yazık I*. Moskva: Vıssşaya Şkola.
- Bondarenko, V.T. ve Kolodeznev, V.M. (1996). *Russkiy yazık: Leksikologiya, frazeologiya*. Tula.
- Çotuksöken, Y. (2012). *Türkçe dil ve edebiyat terimleri sözlüğü*. İstanbul: Papatya.
- Gorskaya, S.A. (2009). *Leksika, frazeologiya, leksikografiya*. Grodno: GrGU.
- Gujva, F.K. (1978). *Sovremenniy russkiy literaturniy yazık*. Kiev: Vıssşaya Şkola.
- Gülsevin, G. (2015). "Arkaik-Periferik kavramı ve bu kavramın tarihî Batı Rumeli Türkçesi ağızlarının tespitindeki önemi". *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)* (32/3), 1-12.
- Gültek, V. (2004). *Rusça- Türkçe sözlük*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Güngör, O. C. (2020). "Türk ninnilerinde yazı dilinde unutulmuş eski kelimeler". *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi- Journal of Turkish Researches Institute* (68), 121-151.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin.
- İmer, K., Kocaman A. ve Özsoy, A.S. (2013). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Korkmaz, Z. (2010). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Krisin, L. P. (2007). *Sovremenniy russkiy yazık. Leksiçeskaya semantika. Leksikologiya. Frazeologiya. Leksikografiya*. Moskva: Akademiya.
- Kuznetsova, Ye. V. (1989). *Leksikologiya russkogo yazıka*. Moskva: Vıssşaya Şkola.
- Ojegov, S.İ. ve Şvedova, N.Yu. (2003). *Tolkoviy slovar' russkogo yazıka*. Moskva: Azbukovnik.
- Panov, M.V. ve Sabatkoev, R.V. (1993). *Russkiy yazık. Leksika. Fonetika. Morfologiya*. Sankt-Petersburg: Prosveşenie.
- Pustoşilo, E.P. (2011). *Leksikologiya. Frazeologiya. Leksikografiya*. Grodno: GrGU.
- Puşkin, A. S. (1997). *Kapitanskaya doçka*. Sankt- Peterburg: Azbuka.
- Samotik, L.G. (2012). *Leksika sovremennogo russkogo yazıka*. Moskva: Flinta.
- Savko, İ.E. (2005). *Russkiy yazık. Fonetika. Slovoobrazovaniye. Leksikologiya. Frazeologiya. Leksikografiya. Morfologiya. Orfografiya*. Minsk: Harvest.

şanski, N.M. (1957). *Leksika i frazeologiya sovremennogo russkogo yazıka*. Moskva: Prosveşeniye
Tokarev, G. V. (2008). *Sovremenniy russkiy literaturniy yazık. Leksikologiya*. Tula: Tgpu im. L. N. Tolstogo.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.

İnternet kaynakları:

<https://dic.academic.ru/>

Slovar' arhaizmov russkogo yazıka, <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/archaisms/index.htm>

Slovar' arhaizmov russkogo yazıka,, <https://archaisms.academic.ru>

Slovar' sinonimov, https://dic.academic.ru/contents.nsf/dic_synonims/

Slovar' ustarevşih slov, <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/slovar-ustarevshih-slov>

Slovar' ustarevşih slov, <https://wordsonline.ru/dicts/obsolete.html>

Tolkoviy slovar' jivogo velikorusskogo yazıka, <https://dal.slovaronline.com>

Vikislovar', <https://ru.wiktionary.org>

53. Антропонимические Гнезда Очерка И.С. Тургенева «Живые Мощи», Ассоциативные Поля И Функции Антропоэтонимов

Can KARAYEL¹

APA: Karayel, C. (2022). Антропонимические Гнезда Очерка И.С. Тургенева «Живые Мощи», Ассоциативные Поля И Функции Антропоэтонимов. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 832-839. DOI: 10.29000/rumelide.1106152.

Аннотация

Статья посвящена связи семантики антропоэтонимов очерка «Живые мощи» (1874) И.С. Тургенева с характерами героев, мотивами данного произведения и ассоциативными полями, формирующими художественные образы. Все антропонимические гнезда очерка, за исключением гнезда Ермолай, группируются вокруг антропонимического гнезда главной героини, тесно связаны с ним. Функции антропоэтонимов Ермолай и Ермолай-охотник заложены в имени персонажа. С помощью этих имен собственных в очерке формируются такие важные мотивы, как мотивы странствия, дороги, охоты, характерные для цикла очерков «Записок охотника» в целом. Семантическое «наполнение» имени персонажа определило также и функцию объединения разных очерков в один цикл. Ассоциативные поля антропоэтонима полностью соответствуют семантике имени персонажа. Семантика антропоэтонимов гнезда главной героини позволила автору использовать их в характерологической и сюжетобразующей функциях. Завершают формирование образа Лукерьи ассоциативные поля, построенные по принципу контраста, что также было заложено в противопоставлении имени героини Лукерья / Луша ее прозвищу Живые мощи. Антропоэтонимы Иоанна д'Арк, Симеон Столпник и Христос входят в ассоциативное поле героини и используются в произведении в характерологической функции. Антропонимы гнезда возлюбленного Лукерьи использованы в очерке: а) в мотивоформирующей функции: они вводят в произведение мотивы любви, расплаты за нее, несбывшегося семейного счастья, б) в сюжетобразующей функции: они предопределили резкий поворот в судьбах героини и ее возлюбленного, в) формируют ассоциативную связь Лукерьи в период ее счастливой жизни с русалкой.

Ключевые слова: антропоэтоним, антропоэтонимическое гнездо, ассоциативное поле, «Записки охотника», И.С. Тургенев

I. S. Turgenyev'in "Yaşayan Güçler" eserinde antroponimik yuvalar ve antropoetonimin ilişkili alanları ve fonksiyonları

Öz

Bu makalede, I. S. Turgenyev'in "Yaşayan Güçler" (1874) eserindeki kahramanların karakterleri, motifleri ve sanatsal imgeleri oluşturan çağrışım alanları ile antropoetonimlerin anlambilimi arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Yermolay'ın yuvası hariç, makalenin tüm antroponim yuvaları, ana karakterin antroponim yuvası etrafında gruplandırılmıştır ve onunla yakından bağlantılıdır. Yermolay ve avcı Yermolay antropoetonimlerinin işlevleri karakter adında saklıdır. Bu özel isimler

¹ Arş. Gör. Dr., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (Erzurum, Türkiye), can.karayel@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9835-5042 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1106152]

yardımıyla denemede, bir bütün olarak "Bir Avcının Notları"ndaki deneme döngüsü için tipik olan seyahat, yol ve avcılık motifleri gibi önemli motifler oluşturulmuştur. Karakter adının anlamsallığı, farklı denemeleri tek bir döngüde birleştirme işlevini de belirlemiştir. Antropoetonimin çağrışım alanları, karakter adının semantiğine tam anlamıyla karşılık vermektedir. Ana karakter adının antroponimlerinin anlamı, yazarın bunları karakterolojik bakımdan kullanmasını sağlamıştır. Lukerya imajının oluşumu, aynı zamanda kahraman Lukerya / Lusha'nın adının Living Powers takma adıyla karşıtlığına dahil edilen zıtlık ilkesine dayanan ilişkisel alanlar tarafından tamamlanır. John d'Arc, Simeon the Stylite ve Christ antroponimleri, kahramanın çağrışım alanına dahil edilir ve eserde karakterolojik bir işlevde kullanılır. Lukerya'nın sevgilisinin yuvasının antroponimleri şu şekillerde kullanılır: a) bir güdü oluşturma işlevinde: aşk güdülerini, onun için intikamı, yerine getirilmemiş aile mutluluğunu getirir, b) bir hikaye oluşturma işlevinde: önceden belirlenen kahramanın ve sevgilisinin kaderinde keskin bir dönüş, c) bir deniz kızı ile mutlu hayatı boyunca Lukerya ile ilişkisel bir bağlantı oluşturur.

Anahtar kelimeler: antropoetonim, antropoetonimik yuva, çağrışım alanı, "Bir avcının notları", I.S. Turgenev

Anthroponymic Nests of I.S. Turgenev "Living Powers", Associative Fields and Functions of Anthropoetonim

Abstract

The article is devoted to the connection between the semantics of anthropoetonyms in the essay "Living Powers" (1874) by I.S. Turgenev with the characters of the characters, the motives of this work and the associative fields that form artistic images. All the anthroponymic nests of the essay, with the exception of Yermolai's nest, are grouped around the anthroponymic nest of the main character and are closely connected with it. The functions of the anthropoetonyms Yermolai and Yermolai the hunter are embedded in the name of the character. With the help of these proper names, such important motifs as the motifs of travel, road, and hunting are formed in the essay, which are typical for the cycle of essays in the "Notes of a Hunter" as a whole. The semantic "filling" of the character's name also determined the function of combining different essays into one cycle. The associative fields of the anthropoetonim fully correspond to the semantics of the character's name. The semantics of the anthroponyms of the main character's nest allowed the author to use them in characterological and plot-forming functions. The formation of the image of Lukerya is completed by associative fields built on the principle of contrast, which was also incorporated in the opposition of the name of the heroine Lukerya / Lusha to her nickname Living Powers. The anthropoetonyms John d'Arc, Simeon the Stylite and Christ are included in the associative field of the heroine and are used in the work in a characterological function. The anthroponyms of Lukerya's lover's nest are used in the essay: a) in a motive-forming function: they introduce into the work the motives of love, retribution for her, unfulfilled family happiness, b) in a story-forming function: they predetermined a sharp turn in the fate of the heroine and her lover, c) form an associative connection Lukerya during her happy life with a mermaid.

Keywords: anthropoetonim, anthropoetonimic nest, associative field, "Notes of a hunter", I.S. Turgenev

Введение

Исследования литературной ономастики не теряют своей **актуальности**, о чем свидетельствуют многочисленные научные труды XX–XXI вв (Аюпов, 2001: 415), (Аюпова, 2021: 50-53), (Калинкин, 1999:408), (Карпенко, 1986: 28-36), (Ковалев, 2004: 340), (Магазанник, 1978: 146), (Никонов, 1974: 278), (Супрун, 2000: 172), и др.

Имена собственные героев и персонажей литературного произведения, или антропонимы, «выполняя не только номинативную, но и стилистическую функции, могут нести социальную, идеологическую или символическую нагрузку, а также служить средством характеристики героя или эпохи произведения» (Аюпова, 2021: 50). Они являются значимой составляющей идиолектной системы писателя, его языковой художественной картины мира, частью национального культурного сознания.

Цель статьи – показать, как через систему антропонимов, их ассоциативные поля реализуется замысел очерка «Живые мощи» (1874) из «Записок охотника» И.С. Тургенева (1847–1874), воплощаются его мотивы, сюжет и создаются художественные образы героев и персонажей.

Для реализации поставленной цели необходимо выполнить следующие **задачи**: 1) выделить, систематизировать и описать антропонимы очерка, 2) провести этимологический анализ антропонимов с целью обнаружения их внутренней формы; 3) установить, как влияют имена собственные героев и персонажей произведения на их характеры, мотивы и сюжет произведения, 4) выделить ассоциативные поля антропонимов в произведении и показать их роль в формировании образов героев и персонажей.

В статье впервые анализируются антропонимические гнезда очерка «Живые мощи» в их системных связях с ассоциативными полями, что определяет **новизну** исследования.

Практическая значимость статьи заключается в использовании ее материалов в процессе преподавания русской литературы XIX в.

Теоретико-методологической основой статьи являются труды (Аюпов, 2001: 145), (Аюпова, 2021: 50-53), (Калинкин, 1999: 408), (Карпенко, 1986: 28-36), (Ковалев, 2004: 340), (Магазанник, 1978: 146), (Никонов, 1974: 278), (Петровский, 1980: <https://lexicography.online/onomastics/petrovsky/> (дата обращения: 21.01.2022)), (Суперанская, 2005: <https://lexicography.online/onomastics/superanskaya/> (дата обращения: 21.01.2021)), (Супрун, 2000: 172) и др. Для написания статьи использовались описательный метод, метод компонентного анализа, полевой метод, этимологический анализ.

Исследовательская часть

1. В очерке «Живые мощи» 6 антропонимических гнезд: **ИОА́ННА Д'АРК** (Иоа́нна Д'арк – 1 употребление), **ЕРМОЛА́Й** (Ермола́й – 2 употребления, Ермола́й-охотник – 1 употребление), **ЛУКЕ́РЬЯ** (Луке́рья / Лу́ша – 39 и 3 употребления, Живы́е мо́щи – 2 употребления), **ВАСИ́ЛИЙ ПОЛЯКО́В** (Васи́лий / Ва́ся – по 1 употреблению, Васи́лий Поляко́в – 1 употребление, Поляко́в – 1 употребление, Поляко́в Васи́лий – 1 употребление,

Поляков Ва́ся – 1 употребление), **СИМЕОН СТОЛПНИК** (**Симеон Столпник** – 1 употребление), **ХРИСТОС** (**Христос** – 3 употребления).

2. Все антропонимические гнезда очерка, за исключением гнезда **ЕРМОЛА́Й**, непосредственно связаны с образом главной героини, группируются вокруг него, помогают его раскрыть. И только антропоним **Ермола́й**, представляющий собой мужское русское личное имя греческого происхождения и образованный из двух частей: «Hermes Гермес + laos народ» (Суперанская, 2005: <https://lexicography.online/onomastics/superanskaya/> (дата обращения: 21.01.2021)) именуется сквозного персонажа, основные функции которого заключаются, во-первых, в формировании мотивов дороги, странствий, охоты (**Ермола́й-охотник**), во-вторых, в связующей функции, в объединении очерков цикла «Записки охотника». Эти функции заложены в имени сквозного персонажа. Известно, что Гермес – это древнегреческий «бог торговли, воровства, дорог, скорости, посланников, путешествий, купцов и атлетов» (Гермес. – URL: [wiki/Гермесhttps://ru.wikipedia.org/wiki/Гермес](https://ru.wikipedia.org/wiki/Гермес) (дата обращения: 21.01.2021)). Именно поэтому Ермолай – это человек из народа, сопровождающий автора-повествователя на охоте во многих очерках, постоянно в дороге, нигде не задерживается подолгу, постоянно ночует в разных деревнях, у разных людей, дорога – это сущность его природы. Отсюда и ассоциативное поле персонажа в очерке: охотник, поездка, тетерева.

3. В антропонимическое гнездо главной героини вошли ее полное имя *Лукерья*, его неполный квалиатив *Луша* и прозвище *Живые мощи*. Полное имя, являющееся народной формой греческого по происхождению имени *Гликерия*, образовано от греческого слова «glykeros – сладкий» (Петровский, 1980: <https://lexicography.online/onomastics/petrovsky/> (дата обращения: 21.01.2022)). Писатель дал такое имя героине из-за ее красоты, которой она обладала до болезни, героиня кажется автору-повествователю красивой даже в болезненном состоянии. Неполный квалиатив, подразумевающий ласковое обращение к героине, как к близкому человеку, использует некая infernalная сущность, имитирующая голос ее возлюбленного, и смерть, которую для героини желанна. Прозвище главной героини использовано в сильных позициях текста: в названии очерка и в финале произведения, образуя кольцевую композицию. Прозвище *Живые мощи* – это метафора по внешнему и внутреннему сходству Лукерьи с мощами. Мощи – это «останки святых. Мощи становятся источником божественной силы или, говоря церковным языком, – благодати. Почитая их, христиане верят не в «могущество» или силу самих по себе останков, а в молитвенное ходатайство святых, мощи которых находятся перед ними» (Мощи, <https://zen.yandex.ru/media/foma.ru/hristiane-pokloniaiutsia-telam-umershih-no-pri-etom-saminazyvaiut-ih-strannym-slovom-mosci-chto-eto-na-samom-dele-5f43716bb368b614be75c035> (дата обращения: 21.01.2021)). С одной стороны, героиня «высохла» от болезни, и ее тело напоминает мощи. С другой стороны, она сродни святой: терпеливо, безропотно переносит свои страдания, в видении, в котором она встречается с кланяющимися ей покойными родителями, те говорят знаменательные слова: «так как ты на сем свете много мучишься, то не одну ты свою душеньку облегчила, но и с нас большую тягу сняла. И нам на том свете стало много способнее» (Тургенев, 1979: 335), Лукерья просит у автора-повествователя не благ для себя, а облегчения участи крестьян, после ее смерти люди слышали колокольный звон, который шел не от церкви, а с неба, автор-повествователь сравнивает лицо героини с иконой старинного письма. Ассоциативное поле антропонимов главной героини отчестливо делится на 2 части: большая его часть, его ядро сосредоточено вокруг прозвища героини: акафист Всем скорбящим, беда, бедная, благодарная, Богом убитая, Богородица, болезнь, бронза, бронзовая, видение, высохшая, горе, грех отошел, довольная, душа, молитва, жалость, живая, жидкий, желтый, икона, Иоанна д'Арк, колокольный

звон, красивая, крест, крошечный, мертвенный, металлический, мумия, мучиться, не безобразная, не нить, необычайная, неподвижность, несчастье, не требовать, ни ропота ни жалоб, одна, одноцветная, окостенеть, Отче наш, пересохший, полумертвая, Симеон Столпник, скованная, смиренная, слеза, сны хорошие, собачка, сохнуть, статуя, страшная, струйка дыма, темная, терпение, тот свет, Христос, царство небесное, чахнуть. Следует отметить, что антропонимы **Иоанна д'Арк**, **Симеон Столпник** и **Христос**, называющие святуго, аскетичного монаха и, в христианской традиции, сына Божьего и Бога, входят в ассоциативное поле главной героини и являются средством ее характеристики. При этом почти совпадает возраст героини, в котором начались ее страдания (20–21 год), и возраст Иоанны д'Арк, принявшей мученическую смерть в 19 лет. Аллюзивное имя Христос, относящееся к Богу, явившемуся во плоти и взявшему на себя грехи людей, упомянуто Лукерьей в рассказе о своем сне в очерке «Живые мощи». Судьба главной героини и Христа: в чем-то схожи. Лукерья страдает, искупая не только свои грехи, но и грехи других людей – своего рода. Лукерья так рассказывает о своем сне или видении: «И спрашиваю я их [родителей]: зачем вы, батюшка и матушка, мне кланяетесь? А затем, говорят, что так как ты на сем свете много мучишься, то не одну ты свою душеньку облегчила, но и с нас большую тягу сняла. И нам на том свете стало много способнее. Со своими грехами ты уже покончила; теперь наши грехи побеждаешь. И, сказавши это, родители мне опять поклонились – и не стало их видно: одни стены видны» (Тургенев, 1979: 335–336). На периферии ассоциативного поля героини сосредоточены ассоциаты, связанные с ее именем, с его семантикой, с жизнью героини до болезни: белая, бой-девка, веселая, высокая, грамота, грех, здоровая, коса до колен, красота, молодая, певунья, первая красавица, песни, плясунья, полная, румяная, хороводы, хохотунья, умница.

4. Антропонимическое гнездо **ВАСИ́ЛИЙ ПОЛЯКО́В** вводит в очерк мотивы любви, расплаты за нее, несбывшегося семейного счастья. Бывший возлюбленный Лукерьи назван именем *Василий* 'от греч. *basileus* – царь' (Петровский, 1980: <https://lexicography.online/onomastics/petrovsky/> (дата обращения: 21.01.2022)). Вместе с тем это значение в очерке не реализовано. В очерке имя *Василий* соотносится с полевым цветком – васильком. Лукерья говорит: «<...> нарву я этих васильков; **Вася** прийти обещался <...>» (Тургенев, 1979: 335). При этом имя гармонирует с фамилией героя: *Поляков*. Васильки часто растут в полях, засеянных злаками. Как отмечает А.А. Кононеко, василек «в легендах и преданиях это символ любви, бессмертия, семейного счастья.<...> Согласно народным преданиям, васильки выросли на могиле синеглазого юноши Василия, которого заманила в рожь и защеконала русалка» (Кононенко, https://history.wikireading.ru/406240_ (дата обращения: 21.01.2021)). Имя героя, ассоциация имени героя с цветком, с легендой о русалке, предопределила трагический поворот в судьбе героини и в сюжете очерка. Героиня, влюбленная в Василия и обрученная с ним, надеющаяся на семейное счастье, заболела весной. Поскольку праздники православной Пасхи и Святой Троицы – «подвижные» праздники, то они вполне могли выпасть на весну. Праздник Святой Троицы празднуют через 7 дней после Пасхи. Сразу после Троицы начинается русалья неделя. В очерке она могла выпасть на весну. Известно, что «в восточнославянских поверьях, русалка – женский демонологический персонаж, пребывающий на земле в Русальную неделю.<...> К появлению на земле русалок приурочен период цветения злаков. Верили, что русалки, находящиеся в ржаном или конопляном поле, содействуют цветению и урожаю, а также защищают посевы.<...> По ночам эти мифические существа плещутся в воде, около водоемов расчесывают свои длинные волосы, катаются на ветвях деревьев, а днем их можно встретить в поле, где они вяют венки, кувыркаются в траве, играют, хлопают в ладоши, водят хороводы, поют, кричат и хохочут.<...> По поводу того, насколько

опасны русалки, мнения людей разделились. Одни утверждали, что русалки не причинят человеку никакого вреда, а могут только подшутить или напугать. Другие же считали их опасными духами, преследующими людей и сбивающими их с пути» (Русальная неделя, <https://vsyamagik.ru/rusalnaya-nedelya-istoriya-traditsii-i-obychai-prazdnika/> (дата обращения: 21.01.2021)). В «Записках охотника» представлен народный взгляд на русалку как на существо, опасное для человека. Так, в очерке «Бежин луг» (1847) есть история о плотнике Гавриле и русалке, которую рассказывает крестьянский мальчик Костя: «– А знаете ли, отчего он [Гаврила] такой всё невеселый, всё молчит, знаете? Вот отчего он такой невеселый. Пошел он раз, тятенька говорил, – пошел он, братцы мои, в лес по орехи. Вот пошел он в лес по орехи да и заблудился; зашел – бог знает куда зашел. Уж он ходил, ходил, братцы мои, – нет! не может найти дороги; а уж ночь на дворе. Вот и присел он под дерево; давай, мол, дождусь утра, – присел и задремал. Вот задремал и слышит вдруг, кто-то его зовет. Смотрит – никого. Он опять задремал – опять зовет. Он опять глядит, глядит: а перед ним на ветке русалка сидит, качается и его к себе зовет, а сама помирает со смеху, смеется... А месяц-то светит сильно, так сильно, явственно светит месяц – всё, братцы мои, видно. Вот зовет она его, и такая вся сама светленькая, беленькая сидит на ветке, словно плотичка какая или пескарь, – а то вот еще карась бывает такой белесоватый, серебряный... Гаврила-то плотник так и обмер, братцы мои, а она знай хохочет да его всё к себе этак рукой зовет. Уж Гаврила было и встал, послушался было русалки, братцы мои, да, зная, господь его надоумил: положил-таки на себя крест... А уж как ему было трудно крест-то класть, братцы мои; говорит, рука просто как каменная, не ворочается... Ах ты этакой, а!.. Вот как положил он крест, братцы мои, русалочка-то и смеяться перестала, да вдруг как заплачет... Плачет она, братцы мои, глаза волосами утирает, а волоса у нее зеленые, что твоя конопля. Вот поглядел, поглядел на нее Гаврила, да и стал ее спрашивать: «Чего ты, лесное зелье, плачешь?» А русалка-то как взговорит ему: «Не креститься бы тебе, говорит, человеку, жить бы тебе со мной на веселии до конца дней; а плачу я, убиваюсь оттого, что ты крестился; да не я одна убиваться буду: убивайся же и ты до конца дней». Тут она, братцы мои, пропала, а Гавриле тотчас и понятливо стало, как ему из лесу, то есть, выйти... А только с тех пор вот он всё невеселый ходит...» (Тургенев, 1979: 94–95). Можно предположить, что Лукерья весенней ночью, когда с ней произошло несчастье, как и Гаврила из «Бежина луга», слышала русалку. Таинственный голос, напоминавший голос Василия, использование в предложении притяжательного прилагательного *Васин*, связь антропоэтонима с васильком, с легендарным синеглазым Василием и русалкой, обычно вредящей людям, предопределили трагедию героини. Кроме того, сама героиня до своего несчастья по тем характеристикам, которые собраны в ассоциативном поле антропоэтонима **Лукерья**, близка к особенностям русалки, зафиксированным в сознании русского народа (она была так же очаровательна, весела, любила плести венки, смеяться, любила песни, хороводы, волосы ее ниспадали до колен). Сходство жизни главной героини до ее болезни с поведением демонического женского существа также привело к закономерной расплате, к ее личной трагедии. Об этом сходстве намекают и слова хуторского десятского о Лукерье: «Богом убитая, – так заключил десятский, – стало быть, за грехи; но мы в это не входим. А чтобы, например, осуждать ее – нет, мы ее не осуждаем» (Тургенев, 1979: 338). Ассоциативное же поле героя гармонирует с семантикой его имени в очерке: васильки, венок, весна, жениться, кудрявый, любить, помолвить, слюбилиться, соловей, статный.

Заклучение

Проанализировав антропонимические гнезда очерка «Живые мощи» И.С. Тургенева, мы пришли к следующим выводам:

1. Все антропонимические гнезда очерка, за исключением гнезда **ЕРМОЛАЙ**, группируются вокруг антропонимического гнезда главной героини, тесно связаны с ним.
2. Функции антропонимов **Ермолай** и **Ермолай-охотник** заложены в имени персонажа. С помощью этих имен собственных в очерке формируются такие важные мотивы, как мотивы странствия, дороги, охоты, характерные для цикла очерков «Записок охотника» в целом. Семантическое «наполнение» имени персонажа определило также и функцию объединения разных очерков в один цикл. Ассоциативные поля антропонима полностью соответствуют семантике имени персонажа.
3. Семантика антропонимов гнезда главной героини позволила автору использовать их в характерологической и сюжетобразующей функциях. Завершают формирование образа Лукерьи ассоциативные поля, построенные по принципу контраста, что также было заложено в противопоставлении имени героини **Лукерья / Луша** ее прозвищу **Живые мощи**. Антропонимы **Иоанна д'Арк**, **Симеон Столпник** и **Христос** входят в ассоциативное поле героини и используются в произведении в характерологической функции.
4. Антропонимы гнезда возлюбленного Лукерьи использованы в очерке: а) в мотивоформирующей функции: они вводят в произведение мотивы любви, расплаты за нее, несбывшегося семейного счастья, б) в сюжетобразующей функции: они предопределили резкий поворот в судьбах героини и ее возлюбленного, в) формируют ассоциативную связь Лукерьи в период ее счастливой жизни с русалкой.

Список Литературы

- Аюпов С. М. (2001). *Эволюция тургеневского романа 1856-1862 гг.: соотношение метафизического и конкретно-исторического*: Дисс. ... д-ра филол. наук. Казань, – 415 с.
- Аюпова С. Б. (2021). *Отражение характера, сюжетной линии и мотивов в антропонимическом гнезде главной героини очерков «Чертопханов и Недоплюскин» и «Конец Чертопханова» из «Записок охотника» И.С. Тургенева*. Культура, наука и образование: традиции и инновации: материалы XIII Международной научно-практической конференции: Ч. 1 / Российский государственный аграрный заочный университет. Балашиха: Изд-во ФГБОУ ВО РГАЗУ. – С. 50–53.
- Гермес. – URL: [wiki/Гермесhttps://ru.wikipedia.org/wiki/Гермес](https://ru.wikipedia.org/wiki/Гермес) (<https://giordan.fandom.com/ru/ес> (дата обращения: 21.01.2021)).
- Калинкин В.М. (1999). *Поэтика онима*. Донецк: Юго-Восток, – 408 с.
- Карпенко Ю.А. (1986). *Имя собственное в художественной литературе*. Филологические науки. . № 4. – С. 28-36.
- Ковалев Г.Ф. (2004). *Писатель. Имя. Текст*. Воронеж: ВГУ. – 340 с.
- Коновенко А.А. *Василек // Энциклопедия славянской культуры, письменности и мифологии*. URL: <https://history.wikireading.ru/406240> (дата обращения: 21.01.2021).
- Магазанник Э.Б. (1978). *Ономапоэтика, или "говорящие имена" в литературе*. Ташкент: Фан. 146 с.

Мощи. URL: <https://zen.yandex.ru/media/foma.ru/hristiane-pokloniaiutsia-telam-umershih-no-pri-etom-sami-nazyvaiut-ih-strannym-slovom-mosci-chto-eto-na-samom-dele-5f43716bb368b614be75c035> (дата обращения: 21.01.2021).

Никонов В.А. (1974). *Имя и общество*. – М.: Наука. 278 с.

Петровский Н.А. (1980). *Словарь русских личных имен. 2-е издание*. М.: Русский язык. URL: <https://lexicography.online/onomastics/retrovsky/> (дата обращения: 21.01.2022).

Русальная неделя. URL: <https://vsyamagik.ru/rusalnaya-nedelya-istoriya-traditsii-i-obychai-prazdnika/> (дата обращения: 21.01.2021).

Суперанская А.В. (2005). *Современный словарь личных имён: Сравнение. Происхождение. Написание*. М.: Айрис-пресс. URL: <https://lexicography.online/onomastics/superanskaya/> (дата обращения: 21.01.2021).

Супрун В.И. *Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал*. Волгоград: Перемена. 172 с.

Тургенев И.С. (1979). Полн. собр. соч. и писем в 30-ти т. Соч. в 12-ти т. Т.3. М.: Наука. 526 с.

54. Rusça ve Türkçe deyimlerde burun kavramı: Kültürdilbilimsel bir inceleme

Canan PAŞALIOĞLU¹

APA: Paşalıoğlu, C. (2022). Rusça ve Türkçe deyimlerde burun kavramı: Kültürdilbilimsel bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 840-852. DOI: 10.29000/rumelide.1106160.

Öz

XX. yüzyılın sonlarına doğru dil ve kültür etkileşimini incelemek üzere ortaya çıkan kültürdilbilim, dilbilimin yeni bir bilim dalıdır. Kültürün dildeki yansımasını inceleyen bu bilim dalı, dil birimleri aracılığıyla toplumun dil bilincini, dil dünya görüşünü, milli değerlerini ve algılarını ortaya çıkarmayı hedefler. Kültürdilbilim bakış açısına göre dil, kültür olgusu olarak ele alınır ve hem kültür öğelerini muhafaza eden hem de aktaran bir birimdir. Rus bilim dünyasında kabul gören dört ekolden biri olan V. N. Teliya ekolü, bir toplumun dünya görüşü ile kültürü hakkında bilgilerin deyimlerde gizli olduğunu savunur ve kültürdilbilimsel yaklaşım çerçevesinde dil birimleri arasında deyimlerin çözümlenmesi üzerine odaklanır. Atasözleri ve deyimler, bir toplumun dünya görüşü, inanışları, efsaneleri, değer yargıları, kültürü, tarihi, sanatı, gelenekleri ve göreneklere gibi birçok konu hakkında bizlere bilgi veren en önemli kaynaklardan biridir. Bir halkın kültürüne ait izler taşıyan deyimler, o halkın milli-kültürel değerlerine özgün bilgileri geçmişten günümüze muhafaza eder. İnsan vücudunun bölümlerine ait adlandırmalarla oluşturulmuş deyimler her kültürde evrensel ve ulusal değerlere sahiptir. V. N. Teliya ekolünün deyimlere yönelik yaklaşımını benimsediğimiz bu çalışmamızda kültürdilbilim çerçevesinde Rus ve Türk dillerinde 'burun' ögesini içeren deyimlerin kültürel anlamları irdelenecektir. Karşılaştırmalı inceleme yöntemiyle iki farklı dile ve kültüre sahip Rus ve Türk halklarının dil dünya görüşlerindeki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulacaktır.

Anahtar kelimeler: Rus dili, Türk dili, Kültürdilbilim, Kültür kodları, dil dünya görüşü, deyimler

The concept of 'Nose' in Russian and Turkish idioms: A cultural Linguistic analysis

Abstract

Cultural linguistics, which emerged towards the end of the twentieth century to examine the interaction of language and culture, is a new branch of linguistics. This branch of science, which examines the reflection of culture in language, aims to reveal the language consciousness, language worldview (the linguistic image of the world), national values and perceptions of the society. From the point of view of cultural linguistics, language is accepted as a cultural phenomenon and it is a unit that both preserves and transmits cultural elements. The school founded by V. N. Teliya, one of the four schools accepted in the Russian scientific world, argues that the information about the world view and culture of a society is hidden in idioms and focuses on the analysis of idioms within the framework of cultural linguistics approach. Proverbs and idioms are one of the most important sources that give us information about many subjects such as a society's worldview, beliefs, legends, values, culture, history, art, customs and traditions. Idioms that carry traces of a people's culture preserve information unique to the national-cultural values of that people from the past to the

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı ABD (Nevşehir, Türkiye), cananpasali@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1065-0985 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.02.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1106160]

present. Idioms formed with the naming of parts of the human body have both universal and national values in every culture. In this study, in which we adopt the approach of the school of V. N. Teliya to idioms, the cultural meanings of idioms containing the 'nose' element in Russian and Turkish languages will be examined within the framework of the cultural linguistics. The similarities and differences in the linguistic views of the world of Russian and Turkish peoples, who have two different languages and cultures will be revealed through the comparative analysis method.

Keywords: Russian Language, Turkish Language, Cultural Linguistics, Culture Codes, The Linguistic Image of the World, idioms

Giriş

Dilbilim araştırmalarında XX. yüzyılın sonlarından itibaren yapısalcı yaklaşımdan uzaklaşılarak insan, dil ve kültür ile ilgilenen antropolojik yaklaşım benimsenmiştir. Günümüze kadar dil ve kültür etkileşimi sorunu dilbilim araştırmalarında temel konulardan biri olmuştur. Dil ve kültür etkileşimi sorunları üzerine odaklanan kültürdilbilimin temeli Wilhelm Von Humboldt, Boduen de Courtaine, Aleksandr Afanasyeviç Potebnya, Jacob Grimm, Edward Sapir ve Benjamin Whorf gibi araştırmacıların fikirlerine dayalı olarak atılmıştır.

Alman filozof ve dilbilimci W. Humboldt'a göre, bir milletin kültürüne ve dünya görüşüne dil aracılığıyla ulaşılabilir çünkü bir milletin dilini inceleyerek o milletin kültürüne ve dünya görüşüne ışık tutmak mümkündür. İnsanın düşünce tarzı ve dünya ile ilgili algıladıkları belli bir dil tarafından belirlenmektedir. Dil taşıyıcıları bir nesneyi kendi bakış açılarına uygun olarak tarif eder. İnsan, bir kültürün ve dilin içerisine doğar, o dil aracılığıyla karakteri, iç dünyası ve dış çevreye karşı bakış açısı şekillenir. Dil taşıyıcısının unsuru insandır. Kültür, insanla birlikte var olur ve insanın yarattığı her şey kültür kapsamındadır. W. Humboldt'un dil ve kültür etkileşimi hakkındaki düşünceleri başta dilbilim olmak üzere farklı araştırma alanlarında da benimsenmiş ve geliştirilmiştir. Dili bir toplumun kültürel birikimi olarak gören Alman araştırmacı Leo Weisgerber, gerçeklik ile insan arasında bir ara dünyanın var olduğunu ve bu ara dünya ile toplumların ve dillerin gerçegi farklı yorumladığını belirtir (Özbent, 2013: 56). Dilbilimsel izafiyet hipotezini savunan Sapir ve Whorf ekolüne göre, her birey dünyayı kendi anadiline uygun bir şekilde algılar. Dolayısıyla her dil, kendine özgü bir şekilde gerçegi yansıtıyorsa diller arasında dünya görüşleri de farklılıklar gösterir. Sapir-Whorf hipotezine göre dil, bir milletin düşünce tarzını belirler ve gerçegi algılama yetisi ana diline göre değişiklik gösterir (Vardar, 2002: 164).

Dil ve kültür sadece etkileşim içerisinde değildir, aynı zamanda onu koruyan, aktaran ve taşıyan bir aracı konumundadır. Söz konusu düşünceler temelinde yirminci yüzyılın sonlarına doğru dilbilimin ve kültürbilimin keşiştiği noktada yeni bir bilim dalı olarak kültürdilbilim ortaya çıkar. Kültürdilbilimin konumu ile ilgili kültürbilim ve dilbilim açısından iki anlayış vardır. Kültürbilim bakış açısına göre, kültürbilim çalışmalarının bir dalıdır ve bu bakımdan etnografya (etnoloji), kültürel antropoloji, kültür felsefesi, tarihsel kültürbilim çalışmaları ile yakın ilişki içinde düşünölmelidir. Kültürbilim, kültürü bir bir bütün içerisinde ele alır. İlgili alanında olgunun kendisinden ziyade kültürel ve beşeri değeri vardır. Kültürbilim, kültürü bireyin ve halkın tını olarak incelerken; kültürdilbilim, bu tının dil aracılığıyla dışa vurumuna odaklanır. Dilbilimsel bakış açısına göre kültürdilbilimin kökleri W. von Humboldt, W. Wundt, G. Schuchardt ve A.A. Potebnya gibi dilbilimcilerin doktrinleriyle dilbilimsel açıdan bağdaştırılır (Alefirenko, 2016: 35-36). Kültürdilbilim bakış açısına göre her dil taşıyıcısı aynı zamanda o kültürün de taşıyıcısıdır, dolayısıyla dil göstergeleri kültür göstergeleri işlevi görür. Dil birimleri aracılığıyla halk kültürünün izlerini araştırmayı hedefleyen kültürdilbilim, dil-kültür etkileşimini kendine özgü bir

biçimde ele alır. Dilde yansımaları olan mitler, efsaneler, inançlar, ritüeller, kültürel semboller, eğretilmeler, gelenekler ve görenekler kültürdilbilimin araştırma konusudur; kültürel olguları yansıtan dil birimleri ise kültürdilbilimin nesnesidir (Maslova, 2001: 36). Dil aracılığıyla bir ulusun zihin dünyasının kapılarını aralamak ve o ulusun dünya görüşü, inancı, milli mantalitesi hakkında bilgi edinmek mümkündür. Deyimler, atasözleri, masallar, ninniler, şarkılar gibi dil birimlerinde asırlar boyunca geçmişten günümüze izler bulunur ve kültürdilbilimsel çözümleme ile dil birimlerinde gizli bir biçimde varlığını sürdüren bilgiler gün yüzüne çıkarılır.

Araştırmacı Nikolay Fyodoroviç Alefirenko kültürdilbilimsel inceleme yöntemlerini artsüremli, eşsüremli, yapısalıcı, tarihi, tipolojik ve karşılaştırmalı-tarihsel olmak üzere altıya ayırır. Artsüremli yöntemle, dil birimleri zaman içerisinde çözülür. Eşsüremli yöntemle, adından da anlaşılacağı üzere dil birimleri eşzamanlı olarak incelenir. Yapısalıcı yöntem, kültür nesnelerini parçalara ayırarak aralarındaki ilişkiyi çözmeyi hedefler. Tarihi yöntem, kültür nesnesinin ortaya çıkışını ve günümüze kadar gelişimini araştırır. Tipolojik yöntem ise birimlerin tipolojik özelliklerinin çözümlenmesine odaklanır. Karşılaştırmalı-tarihsel yöntem, farklı kültür birimlerinin ortaya çıkışını ve zaman içerisindeki kendine özgünlüğünü mukayeseli biçimde incelemeye olanak sağlar (Alefirenko, 2016: 39).

Karşılaştırmalı kültürdilbilimsel araştırmalar büyük bir öneme sahiptir. Karşılaştırmalı araştırmalarda farklı dile ve kültüre sahip halkların dünya görüşlerinde ayırt edici önemli bulgulara erişilebilir. Bu tür araştırmalarda dil dünya görüşlerindeki farklılıkların ve benzerliklerin ortaya konması amaçlanır. Deyimlere açıkça yansıyan insan bedeni olgusu çağdaş dilbilimde araştırmacıların ilgisini çeken bir konudur. Anlam ve içerik arasındaki bağıntıların toplamı olan kültür kodları kavramı için birçok farklı tanım yapılmaktadır. Kültürbilim açısından kültür kodları, maddi ve manevi faaliyetlerde gizli göstergelerin ve anlamların toplamıdır. Dilbilimin farklı alanlarında kültürel anlamların taşıyıcısı maddi ve manevi dünyanın göstergeler sistemi olarak ele alınır (Gudkov ve Kovşova, 2007: 9). Viktorya Vladimirovna Krasnıh ise kültür kodlarını “*etrafımızı çevreleyen dünyayı bölen, sınıflandıran, yapılandıran ve değer biçen bir tür görünmez ağ*” olarak yorumlayarak insanlığın en eski düşünce biçimiyle ilişkilendirir ve bu düşüncelerin dilde kodlandığını dile getirir (Krasnıh, 2002: 232). Kültürdilbilimde dil ve kültür işaretleri, dil göstergesi ve kültür göstergesi olmak üzere ayrı göstergeler sistemi olarak kabul edilir. Kültür kodları her ulusun kendi kültürüne özgün biçimde oluşur ve kültürel anlama sahip kültür dilinin göstergeleri olarak somutlaşır. Dolayısıyla bu göstergeler, dilde kültür kodları olarak karşımıza çıkar (Paşalıoğlu, 2016: 93). Araştırmacı Hakan Saraç, Rus bilim dünyasında kültür kodları ile alakalı çalışmaların “*Rus dilbilim ekolünde özellikle kültürdilbilim ve budundilbilim alan uzmanlarınca sıkça işlenmekte ve gelişimi günümüz sosyal bilim dalları sınırları içerisinde devam ettirilmekte*” olduğunu ve bu konuda araştırmalar yapan bilim insanlarının isimlerini “*H.I. Tolstogo, S.M. Tolstoy, Ye. Bart’minskogo, V.N. Teliya, M.L. Kovşova, V.V. Krasnıh, D.B. Gudkov, S.Ne. Nikitinoy, Ye.A. Berezoviça, I.V. Zykovoy, I.V. Zakharenko*” olarak aktarır (Saraç, 2019: 162).

Kültür kodları, eğretilmeler aracılığıyla dilde kendine yer bulur ve insan, hayvan, uzam, zaman, beden, bitki gibi farklı kültür kodları şeklinde sınıflandırılabilir. Bedensel (somatik) kültür kodlarının deyim ve atasözlerindeki kullanımlarının araştırılması ulusların evrensel ve ulusal değerlerini yansıtmaları bakımından önem taşır. Teliya ekolü tarafından deyimler kültürdilbilimsel incelemenin birimi olarak kabul görür. Çalışmamızda M. Ertuğrul Saraçbaşı'nın Örnekleriyle Büyük Deyimler Sözlüğü (Saraçbaşı, 2010), Türk Dil Kurumu'nun çevrimiçi Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü (URL-1), V.N. Teliya'nın «*Rus Dilinin Deyim Sözlüğü - Фразеологический словарь русского языка*» (Teliya, 2014) ve A.İ. Fyodorov'un «*Rus Edebi Dilinin Deyim Sözlüğü - Фразеологический словарь русского литературного языка*» (Fyodorov, 2008) kaynak materyal olarak kullanılmıştır. Ayrıca edebi eserler

üzerinden gösterilen örneklerin bazıları ise İlhan Ayverdi'nin Asırlar Boyu Tarihi Seyri İçinde Misalli Büyük Türkçe Sözlük (Ayverdi, 2008), Türk Dil Kurumu'nun genel ağ ortamına aktardığı "Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü" ile Rusça ulusal derlem «Национальный корпус русского языка» (URL-2) çevrimiçi veri tabanından alınarak kullanılmıştır. Örnekler, deyimlerin kullanım alanlarının ve anlamlarının net bir şekilde gösterilmesi amacıyla verilmiştir.

Türk dilinde '*Burun*' kavramı

Alınla üst dudak arasında bulunan, çıkıntılı, iki delikli koklama ve solunum organıdır. İnsan vücudunun her bir parçasının ayrı bir önemi vardır. Bunlardan biri de burundur. Aynı şekilde bedensel kültür kodlarında da burun en önemli işaretlerden ve kodlardan biridir.

Birçok deyimde «burun» sözcüğünün temel anlamı nefes alma işlevi olduğundan bu anlamda kullanılır.

- Burnunun direği kırılmak – çok pis bir koku duymak, pis koku yüzünden rahatsız olmak
- ❖ *Örnek: "Tezek kokusu burnumun direğini kırmuş, ciğerime işlemiştir."* (B. R. Eyuboğlu) (URL-1)
- Burnuna toprak kokusu gelmek – ölümü önceden haber veren belirti

Toprak kokusu Türk kültüründe ölümü çağrıştırır. Kişi öldükten sonra toprağa gömülür, insan ve toprak bir bütün olur. Etrafa yayılan toprak kokusu geride kalanlara onların da bir gün öleceğini ve gömüleceğini anımsatır. Ayrıca Türk kültüründe ölecek kişinin ölüm anının gelmesinden önce hissetmeye başladığına inanılır. Azrail rüya yoluyla ya da başka surette ölecek kişiye görünür, ona önceden haber verir ya da yakın zamanda öleceğine dair alametler gösterir.

Burun en hassas organlarımızdan biridir. Bir yere çarptığımızda en çok acıyan, soğukta en çok üşüyen, hastalık esnasında en hızlı etkilenen organımızdır. Yukarıdaki deyimlere bakıldığında "burnundan yakalamak" deyiminin ana dili Türkçe olmayan biri tarafından algılanması çok zor değildir. Bu deyim gerçek anlamında yorumlandığında bir kişinin özgür iradesiyle hareket etmesinin kısıtlanması anlamını taşır. Altında yatan anlam ise bir kişiyi yönetim altına almaktır. Yaşanılan olaylarda hissettiklerimiz fiziksel olarak dışarıya da yansır. Kişi üzüntülüysen ve ağlıyorsa bu fiziksel olarak burnunu da etkiler. Bu tür duyguların dışarı yansması burun sözcükleriyle oluşturulmuş deyimlerde de bulunmaktadır:

- Burnu sızlamak – duygulanmak
- ❖ *Örnek: "Bir eski, harap, iki odalı ev olsa insan bir gün olsun burnunun direği sızlayarak hatırlar, keşke satmasaydık der."* (Ergun Göze) (Ayverdi, 2008).
- Burnunda tütme – çok özlemek
- ❖ *Örnek: "Karım bana bu resmini söz kestiğimiz vakit vermişti. O zamandan beri cüzdanımda saklarım ve burnumda tütüğü sıralarda çıkarır çıkarır bakarım."* (Ethem İzzet Benice, Yosma) (Saraçbaşı, 2010).

Burnunda tütme deyimini birini çok özlemek anlamına gelir. Türk kültüründe her insanın kendine özgü bir kokusu olduğuna inanılır. Yeni doğmuş bebekler ziyaret edildiğinde ziyaretçiler tarafından kokusu

mutlaka içine çekilir. Bebeklerin güzel kokması “cennet kokulu” olarak ifade edilir. Anne-çocuk, karı-koca, baba-oğul gibi kişilerarası ilişkilerde de koku önemli bir yere sahiptir. Çiftler ayrı yerlerde yaşadıkları takdirde kokularının sindikleri eşyaları, giysileri birbirlerine bırakmaktadırlar. Bu şekilde kişi yokken eşyasına sarılıp onun kokusuyla özlem giderilmeye çalışılır. Duygu durumu ile alakalı bakıldığında bir durum karşısında verilen tepkilerin burun sözcüğünü içeren deyimlerle ifade edildiği görülür:

- Burun kıvrırmak – önem vermemek, küçümsemek, beğenmemek
- ❖ *Örnek: "Her gün daha kötüye gidiyor durumumuz... Para yok arkada!... Recep Bey o bakkal atelyeye talip olmuş... biz burun kıvrıyoruz. Neyimize güvenerek. "* (Selim İleri, *Kırık Bir Aşk Hikayesi*) (Saraçbaşı, 2010).
- Burun bükme – beğenmemek, küçümsemek
- ❖ *Örnek: "...şöyle demiştim, böyle yapmıştım, diyene burun büker."* (Y.K. Beyatlı) (URL-1).

Burun sözcüğünü içeren deyimler mecaz yollarla çok farklı anlamlarda kullanılmıştır. Örneklere bakıldığında;

- Burnundan yakalamak – birini yönetimi altına almak, kaçamak bulamayacağı duruma getirmek
- ❖ *Örnek: "Doktor seni burnundan yakaladım. Artık elimden kurtulamazsın. Bu fırsat bir kere daha gelmez. "* (Ethem İzzet Benice, *Yosma*) (Saraçbaşı, 2010).
- Burnuna koymak – aldırış etmek, göz önünde tutmak, kale almak
- ❖ *Örnek: "Oğlan mahalle arkadaşlarıyla samimi idi. Kızsa ne anasını ne babasını ne de kardeşlerini burnuna kor, bu mahalle ve bu mahalleliden nefret ederdi. "* (Orhan Kemal) (URL-1).
- Burnuna halka takmak – birini istediği gibi yönetmek
- Burnundan solumak – çok öfkelenmiş olmak
- ❖ *Örnek: "...Baba ile Sabahat girerler. İkisi de öfkeli, burnularından soluyorlar. Bir süre hışımla bakışırılar."* (Müjdat Gezen, *Gırgıriye*) (Saraçbaşı, 2010).

Yukarıdaki deyimlerin anlamlarına bakıldığında burun ögesi üzerinden somutlaştırma ve benzetme yapıldığı net bir şekilde görülür.

Türk kültüründe burun şekli insanların karakterlerini belirlemeye yönelik bir gösterge olmuştur ve deyimlerde buna yönelik ifadeler karşımıza çıkmaktadır:

- Burnu büyük – kendini beğenmiş, kibirli, büyüklenen kimse
- ❖ *Örnek: "Burnu büyüklerden demokrasiye ancak zarar gelir."* (H. Taner) (URL-1).

- ❖ *Örnek: "Dedem... Çok burnu büyükmüş. Kimselere yüz vermez, akraba kızlarını falan hiç beğenmezmiş."* (Nezihe Meriç, Alacaceren) (Saraçbaşı, 2010).
- Burun şişirmek – kibirlenmek
- Burnundan ötesini görmemek – kendini çok beğenmek
- Burnundan kıl aldurmamak - kendisine söz söyletmemek, çok huysuz ve kibirli olmak
- ❖ *Örnek: "Herkesle konuşmuyordu artık, insanlardan nefret ediyordu, hizmetçilerden, uşaklardan öğreniyordu, konuştuğu kimselere tepeden bakıyordu, kısacası burnundan kıl aldurmuyordu."* (Melih Cevdet Anday, Aylaklar) (Saraçbaşı, 2010).
- Burnunun dikine gitmek – başkalarının öğütlerini dinlemeyerek kendi bildiği gibi davranmak, kimsenin sözünü dinlememek
- ❖ *Örnek: "Soruların yanıtlarını buldum mu ne gezer ama nedense aptal kafam burnunun dikine gitmeyi sürdürdü."* – (A. Ümit) (URL-1).
- Burnundan düşen bin parça – asık suratlı
- ❖ *Örnek: "...Garçadık yan kapı açılır, kondüktör daldı... Elinde zımbayı cark, cark ettirerek: 'Biletis!.. Biletis!..' Öyle bir kurum, adalet ki burnundan düşen bin parça..."* (Sermet Muhtar Alus, İstanbul Yazıları VII) (Saraçbaşı, 2010).

Türk toplumunda burnunu havaya kaldırıp o şekilde konuşan insanlar genelde kibirli olarak kabul görür. En ufak eleştiriye açık olmayan, kendisine olumsuz hiçbir yorum yapılmasını istemeyen insanlar için *burnundan kıl aldurmamak* deyimini kullanılır. *Burnunun dikine gitmek* deyiminde burun kişinin duruş pozisyonunu andırır. Kişi kendisine söylenenleri dinlemediğinde başını hiçbir yöne doğru çevirmeden kimseye kulak asmadan kendi kararını uygular. Kibir bildiren bir başka ifade ise *burnu Kaf dağında* deyimidir.

- Burnu Kaf dağında – çok kibirli, herkese yukarıdan bakan
- ❖ *Örnek: "Her önüne çıkanla konuşmayan, bir iki arkadaşının dışında kimseyi beğenmeyen... Burnu Kaf dağında, gururlu bir kızdı."* (Muzaffer Buyrukçu, Kavga) (Saraçbaşı, 2010).

Bilindiği üzere Kaf, bir dağın adıdır. Kudret sahibi anlamını taşır. Mitolojik bir öge olan Kaf dağı bilindiği üzere masalarda sıkça geçer. İnanışa göre melekler, insanlara zarar veren kötü ruhları, yani cinleri ve şeytanları, zincirleyerek bu dağın arkasına atmaktadır (URL-3). Halk arasında da çok büyük, ucu bucağı olmayan bir yer adı olarak kullanılır. Bundan dolayı da kimsenin ulaşmasının mümkün olmadığı bu dağ, büyüklük taslayan ve kibirlenen insanlar için bir simge haline gelir. Böylelikle bir insanın tutumu bir imgeden yararlanılarak dil bilincinde yer alır.

- Çiçeği burnunda – çok yeni
- ❖ *Örnek: "Bu kitabı ilk okuduğumda, çiçeği burnunda bir fakülte mezunuydum."* (Adalet Ağaoğlu) (URL-1).

- ❖ *Örnek: "Renk renk, çeşit çeşit haberler çıkarır, girdiği meclisi tavı geçmemiş, çiçeği burnunda havadislerle ağzına baktırdı." (Samiha Ayverdi) (Ayverdi, 2008).*

Bir işe yeni başladığında ya da bir konuda tecrübesiz olduğunda kullanılan bir deyimdir. Sebze ve meyveler için taze anlamında kullanımı da mevcuttur. Deyimde geçen çiçek aynı zamanda sivilceyi simgelemektedir. Türk kültüründe insan bedeninde ortaya çıkan sivilce yerine güzelleme yapılarak çiçek denilmektedir. Burun ögesiyle oluşturulan deyimlere bakıldığında karşımıza çıkan bir diğer anlam mesafe ile ilgilidir.

- Burnuna girmek – Birinin yanına çok yaklaşmak, iyice sokulmak
- ❖ *Örnek: "Halim, burnuna bile girse, Korkut'u inatla görmezlikten geliyor. " (Attila İlhan, *Bıçağın Ucu*) (Saraçbaşı, 2010).*
- Burnundan ayrılmamak – Birinin yanından gitmemek, uzaklaşmamak
- ❖ *Örnek: "Demesin ki gece gündüz kızın burnundan ayrılmıyor. " (M.Ş. Esendal) (URL-1).*
- Burun buruna – birine çok yakın ve yüz yüze
- ❖ *Örnek: "Ama senden ayrılmak isteyişim bu yüzden değil. Bir insanla burun buruna yaşamak sıkıyor beni... Herkesten uzaklaşmak istiyorum. " (Melih Cevdet Anday, *Aylaklar*) (Saraçbaşı, 2010).*
- Burun buruna gelmek – beklenmedik bir anda karşılaşmak
- ❖ *Örnek: "Karşı kompartımanın camı açıldı, bir insanla burun buruna geldik." (Sait Faik) (Ayverdi, 2008).*

İncelenen deyimlerde görüldüğü üzere biriyle çok yakın olmak, neredeyse iki kişinin burunlarının birbirine değecek kadar yakın mesafede olma anlamları vardır. Burun, yakınlık ölçme birimini simgelemiştir.

- Burnundan fitil fitil gelmek – elde ettiği güzel şey, arkasından gelen üzüntüler dolayısıyla kendisine zehir olmak
- ❖ *Örnek: "Sabahki o tath eğlentiler şimdi fitil fitil burnumdan gelmeye başladığı için bugün buralara geldiğime bin kere pişman oluyordum." (Osman Cemal Kaygılı) (URL-1).*

Nankörlük ya da ihanet durumunda kullanılan bu deyimde fitil ağırlık ölçü birimi anlamı taşımaktadır. Dirhemin dörtte birine 'denk', dengin dörtte birine 'kırat', kıratın dörtte birine de 'fitil' denildiğini aktaran İskender Pala, dirhemin kesirlerinden biri olarak fitilin bir damla kan ağırlığında olduğu yorumunda bulunur (Pala, 2005: 47).

Rus dilinde 'Burun' kavramı

Rusça deyimlerde *burun* sözcüğünü incelediğimizde temel anlamı dışında karşımıza yakınlık bildiren anlam çıkmaktadır:

- *Нос к носу – nos k nosu – burun buruna*
- ❖ *Örnek: "Выходя из-за угла, он столкнулся носом к носу к комендантом и, разумеется, начал быстро застёгиваться. (Воспоминания Теобальда) 'Köşeden çıktığında komutanla burun buruna geldi ve tabii ki, hemen düğmelerini iliklemeye girişti'." (Teliya, 2014).*

Türkçede de aynı şekilde kullanılan burun buruna deyimini, birinin başka biriyle beklemediği bir anda çok yakın şekilde karşı karşıya kalması, neredeyse iki kişinin burunlarının birbirine değecek kadar yaklaşması anlamını içerir. Deyimde insanın iç ve dış dünyasına yönelik karşıtlık imgesi bulunmaktadır. Yüz kısmının önünde bulunan burun, insanın iç ve dünyasının sınırında bulunan kültürel dayanak noktalarından biridir. İki kişinin karşılaşmasında azami yakınlığın mesafesini bildiren bir ölçü olarak algılanmaktadır (Gudkov ve Kovşova, 2007: 228).

- *Не видеть дальше своего носа - Ne videt dalşe svojegosa - Burnunun ucunu görememek*
- ❖ *Örnek: "Заметим насчёт суживания круга внимания – это как раз тот редкий случай, когда не видеть дальше своего носа полезно. (В.Леви, Матер Жизни: конкретная психология) 'Dikkat çemberi hususuna dikkat edelim. Burnunuzun ötesini göremediğiniz nadir anlardan biridir bu'." (Teliya, 2014).*

Görünen bir şeyi fark edememek anlamına sahip olan bu deyim az sonra gerçekleşeceği kesin olan bir durumu da önceden görememek ya da tahmin edememek minvalinde kullanılır. Görüldüğü üzere *burun* uzağı ve yakını ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Aynı zamanda bir zıtlık söz konusudur. Uzaklık ve yakınlık kavramları bu deyimde net bir şekilde ortaya konulmuştur. Yakınlık insanın iç dünyasıyken uzaklık dış dünyayı temsil etmektedir. Kendi içine kapalı insanlar da dış dünyada neler olduğuna dair bir fikre sahip değildirler. *Дальше носа-dalşe nosa*, yani, *burnundan daha ilerisi* denirken burada kast edilen dış dünyaya dair ileri görüşlülüktür. Ayrıca görme yetisine de gönderme bulunmaktadır. Ufku dar olan insan aynı zamanda dar görüşlü olarak yansıtılmıştır. Dar görüşlü insanlar da önceden görme yetisine sahip değildirler (Teliya, 2014: 462).

- *Вешать/повесить нос – veşat/povesit nos – içi kararmak, ümitsizliğe düşmek*
- ❖ *Örnek: "Девочки сразу присмирели, повесили носы. Они знали, что мальчики будут восторгаться Алиной, а соперничать с ней бесполезно. (А. Алексин, Мой брат играет на кларнете) – 'Kızlar hemen suspus oldular, ümitsizliğe düştüler. Oğlanların Alina'ya hayran kalacaklarını biliyorlardı. Onunla rekabet etmek faydasızdı.' " (Teliya, 2014).*

Türkçeye kelimesi kelimesine burnunu asmak olarak çevirebileceğimiz bu deyimde bir durum karşısında yaşanan üzüntünün dış görünüşte ortaya çıkması söz konusudur. Bir başarısızlık, geçimsizlik ya da hoşnutsuzluk sonucunda duygusal çöküntü yaşandığında bu deyim kullanılır. Deyimde jest ve mimiklerin bir ifadesi olan burun kültürün bedensel koduyla ilişkilidir ve beden metaforunun yansıması bulunmaktadır (Teliya, 2014: 114). Türkçedeki *yüreği kararmak* deyimleriyle eş anlamlıdır.

- *На носу – na nosu - Yakın zamanda*
 - ❖ *Örnek: "И вишне́вый сад, и землю необходимо отдать под дачи, сделать это теперь же, поскорее – аукцион на носу! (А.П.Чехов. Вишне́вый сад) 'Vişne bahçesini de çiftliği de yazlık ev yapımı için vermelisiniz, hem de bunun hemen yarmalısınız. Müzayede çok yakında olacak!'" (URL-2).*

Bir olayın çok yakın zamanda mutlaka gerçekleşecek olması anlamını taşıyan bu deyimde uzaklık ve yakınlık bildirimini bulunmaktadır. Hem zaman hem de mesafe anlamını barındırdığı görülmektedir. Türkçe *eli kulağında* deyimiyile aynı anlama gelmektedir. Uzam ve zaman metaforu bulunan bu deyimde kişinin yüzü geleceği, arka kısım ise geçmişini simgelemektedir (Gudkov ve Kovşova, 2007: 230).

- *Водить за нос - vodit za nos - aldatmak, kandırmak*
 - ❖ *Örnek: "На самом деле он был человеком самовлюбленным и эксцентричным, его легко было водить за нос и легко повергнуть в страх. (Борис Носик. «Кто ты? – Майя» // «Звезда») 'Aslında kendini beğenmiş ve eksantrik bir insandı, onu kolayca korkutmak ve kandırmak kolaydı.'" (URL-2).*
 - ❖ *Örnek: "Нужно сказать честно, в чем дело, а не водить за нос и отделываться обещаниями. (Юрий Трифонов. Утоление жажды) 'Boş vaatlerle kandırmaı bırakıp işin aslını dürüstçe söylemek gerek.'" (URL-2).*

Burnundan çekmek ya da *burnundan çekip götürmek* şeklinde bire bir çevirebileceğimiz bu deyim bir kimseyi yalan sözlerle kandırmak ya da tatlı vaatlerle oyalamak anlamına gelir. Bu deyimın kaynağı eski bir geleneğe dayalıdır. Ayıların kullanılarak yapıldığı çingene gösterilerinde, ayının burnunun ucundaki halkaya ip bağlanır ve ayı bu iple yönetilir. Ayının otur, kalk gibi yönergeleri anladığını sanan seyirciler ise, çingenenin iple ayıyı yönettiğinden haberdar değildir. Bir kandırmaca olduğu anlaşıldıktan sonra zamanla *vodit za nos* deyimine birilerini kandırmak anlamı yüklenmiştir (Fyodorov, 2008: 83).

- *Утереть/утирать нос – Uteret/utirat nos – üstünlük sağlamak, yenmek*
 - ❖ *Örnek: "«Реал» же, напротив, имеет все шансы снова утереть нос «Барселоне» и компании в чемпионате Испании. (Павел Абаренов. Ждем супердерби // «Вечерняя Москва», 2002.04.11) – 'Real, aksine, İspanya şampiyonasındaki takımı ve Barselona'ı tekrar yenme şansına sahip.'" (URL-2).*

Uteret/utirat nos deyimini kelimesi kelimesine çevirdiğimizde karşımıza burnunu silmek ifadesi çıkmaktadır. Fakat bu deyim bir kişinin ya da grubun başka bir kişiye ya da gruba bir müsabakada üstünlük elde etmesi anlamını taşımaktadır (Fyodorov, 2008: 710). Anlamsal açıdan Türkçe 'galebe çalmak' 'hezimeye uğratmak' deyimleriyle benzerlik göstermektedir.

- *Держать нос по ветру – Derjat nos po vetru – kendini mevcut koşullara göre ayarlamak*
 - ❖ *Örnek: "Но даже они вынуждены держат нос по ветру, при каждом удобном случае подчеркивая верность президенту. (Сергей Мигалин. Партийные хамелеоны // «Независимая газета», 2003.06.01) – 'Ama onlar bile her fırsatta başkana olan bağlılıklarını vurgulayıp şartlara uygun hareket etmek zorunda kalıyorlar.'" (URL-2).*

- ❖ *Örnek: "Он имел неплохие связи в Кремле, внимательно следил за сложными изгибами «генеральной линии», вовремя разоблачал своих друзей, попавших в опалу, и вообще, как говорится, умел держатъ нос по ветру. (Юрий Елагин. Укрощение искусств) 'Kremlin'de iyi bağlantılara sahipti, "ana çizginin" karmaşık kıvrımlarını yakından takip etti, zamanında gözden düşen arkadaşlarını ifşa etti ve genel olarak dedikleri gibi, devrin adamıydı, zamana göre nasıl hareket edeceğini biliyordu.' " (URL-2).*

Burnunu rüzgâra doğru tutmak olarak kelimesi kelimesine çevirebileceğimiz bu deyim kişinin bir durumun veya ortamın gidişatına göre hareket etmesi anlamı taşır. Koşullara uygun davranan ya da kendi çıkarları uğruna kendinden ödün veren kişiler için kullanılır. Deyim, önceleri sadece denizciler tarafından kullanılır ve deyimde geçen «burun» geminin burnuna aittir. Fakat günümüzde bu deyim hayvanın durduğu pozisyonu çağrıştırmaktadır. Hayvanlar da bir koku yakalamaya çalıştığında, burnunu rüzgârın estiği yöne doğru tutmaktadır. Deyimin temelinde güvensizlik, ihanet anlamları vardır (Teliya, 2014: 171). Türkçedeki "Еууам ағасы/еууам реisi/еууам еfендисі" deyimine eşdeğer bir ifadedir.

- *Совать/Сунуть нос – sovats/sunut nos – birinin işine müdahale etmek, burnunu sokmak*
- *Örnek: "Николай Николаевич не послушался, а попробовал сунуть нос на улицу, но через минуту вернулся. Он сказал, что из переулка нет выхода, по нему свищут пули. (Борис Пастернак, Доктор Живаго) – 'Nikolay Nikolayevič laf dinlemedi, sokağa çıkmayı denese de bir dakika sonra geri döndü. Sokaktan çıkışın olmadığını ve her tarafta mermilerin vızıldadığını söyledi.' " (URL-2).*
- *Örnek: "Если в документах будет написано, что отца нет, а потом он появится, обязательно найдутся доброжелатели, которые сунут нос не в своё дело и начнут язык распускать. (А. Маринина, Имя потерпевшего - смерть.) – 'Eğer evraklara babasının olmadığı yazılır ve sonradan başkalarının işine burnunu sokan biri çıkarsa ki böyle hayırsever birileri hep bulunur, o zaman dilden dile yayılmaya başlar.' " (Gudkov ve Kovşova, 2007).*

Başkasının işine karışmak anlamına sahip olan bu deyimde çoğunlukla bir kimse hakkı olmayarak alakası olmayan bir işe girer. Söz konusu kişi merakını gidermek amacıyla başkalarının özel hayatını öğrenmeye çalışır ve bu durum karşı tarafı rahatsız eder. Bu tür rahatsız edici hareketlerde bulunan, üstüne vazife olmayan işlere karışan kişiler için *совать нос-sovats nos* deyimini kullanılır. Türkçedeki *burnunu sokmak* deyimine eşdeğerdir. Bu deyim ayrıca Rus dilinde müstehcen anlam içerir. Deyimdeki burun erkek cinsel organını temsil eder ve erkekler arasında kullanılan bir argodur (Teliya, 1995: 65).

- *Оставлять/оставить с носом – ostavlyat /ostavit s nosom - ortada beş parasız bırakmak, kandırmak*
- *Оставаться/остаться с носом – ostavatsya/ostatsya s nosom – eli boş kalmak, aldatılmak*

Burnuyla ortada bırakmak / burnuyla ortada kalmak olarak kelimesi kelimesine çevirebileceğimiz bu deyimde *burnu* boş vaadi temsil etmektedir. Verilen vaatlerle karşı tarafı kandırarak maddi zarara uğratan ya da karşı tarafın planlarını bozarak gerçekleşmesine mani olan kişiler için kullanılan bir deyimdir. Ayrıca bu deyim müstehcen anlamda kullanılır ve *burnu* erkek cinsel organı anlamını taşır.

Folklor metinlerinde de yansımaları bulunan halk inanışına göre, burun ile erkek cinsel organı arasında uzunluk bakımından doğrudan orantılı bir bağ bulunmaktadır (Gudkov ve Kovşova, 2007: 235).

- *С нос – s nos – kişi başı, her birinden*
- *На нос – na nos – kişi başı, bir kişi*
- ❖ *Örnek: "Насчитали около 300 миллионов долларов – это по шестьдесят рублей на нос среднему россиянину. (Олег Перов. Градусы // «Вечерняя Москва», 2002.06.13) – 'Yaklaşık 300 milyon dolar saydılar - ortalama bir Rus için kişi başına altmışar ruble demek.'" (URL-2).*

'Burun' üzerinden kişileştirme yapılan deyimde kişi başına ya da kelle başına anlamı bulunur (Fyodorov, 2008: 419). 'Burun' sözcüğüne kişinin kendisi anlamı yüklenmiştir.

- *Зарубить на носу – zarubit na nosu – hatırında tutmak, hiç unutmamak, aklından çıkarmamak*
- ❖ *Örnek: "Ты, Ефим, и себе заруби на носу, и всем тут скажи – ежели да я услышу про нее какое-нибудь похабное слово – поленом по башке (Максим Горький – Фома Гордеев) – 'Yefim, aklının bir köşesine yaz ve buradaki herkese söyle- onun hakkında ağza alınmaz herhangi bir laf duyacak olursam odunla kırarım kafanızı.'" (URL-2).*

Burnuna kertik açmak olarak kelimesi kelimesine tercüme edebileceğimiz bu deyim tehditkâr bir tavırla genelde karşı tarafı kınayan ya da olumsuz bir ifadeyle kullanılır (Yarantsev, 1997: 195). Deyimin kökleri Rusların okuma yazma bilmedikleri zamana dayanmaktadır. Rivayete göre, ticaret yapıldığında herkesin yanında taşıdığı bir ahşap levha vardır. Satılan ya da alınan malın unutulmaması için o levhaya her mal için bir kertik atılır. Burun anlamına gelen нос/nos ifadesinin kertik atılan tahta olduğu düşünülür (Şanskiy, 2001: 81). Günümüzde ise gerçek anlamını yitirip mecaz anlamda kullanılır. Türkçe *aklının bir köşesine yazmak* deyimiyile eş anlamlıdır.

- *Воротить нос – vorotit nos – beğenmemek, küçümsemek*
- ❖ *Örnek: "Хорошие деньги платим, чего ж ты нос воротить? (М. Шолохов – Тихий Дон) - 'İyi para veriyoruz, ne diye burun kıvrıyor sun?'" (Yarantsev, 2007: 665).*
- *Задирать нос – zadirat nos – kibirlenmek*
- ❖ *Örnek: "Он успел снискать себе всеобщее уважение в городе тем, что не задирал носа и не гордился (Салтыков-Щедрин. Помпадуры и помпадуриши) – 'Övünmeyip kibirlenmediğinden şehirde herkesin saygısını kazanabildi.'" (Fyodorov, 2008: 239).*

Döndürmek, kıvrımak anlamlarına sahip *vorotit* fiiliyle bir araya gelerek oluşan *воротить нос-vorotit nos* deyimini *burnunu döndürmek, kıvrımak* olarak bire bir tercüme edilebilir. Asıl anlamı beğenmemek olan Rusça *воротить нос-vorotit nos* deyimini Türkçe *burnun kıvrımak* deyimiyile eş değerdir. Kibirlenmek, kendini önemli ve üstün görmek anlamına gelen Türkçedeki *burnu büyümek* deyimiyile ise Rusça *задирать нос-zadirat nos* deyimini semantik açıdan eş anlamlıdır. Türkçe deyimlerde olduğu gibi

burnun şekli ve yönü ile duygu durumu ile alakalı ifadeler görüldüğü üzere Rusça deyimlerde de bulunmaktadır.

Sonuç

Yapılan incelemede kültürdilbilimsel yaklaşım çerçevesinde burun ögesini içeren deyimler üzerinden kültürün dildeki yansımaları tespit edilmeye çalışılmıştır. Karşılaştırma inceleme yöntemiyle iki farklı dile ve kültüre sahip Rus ve Türk halklarının dil dünya görüşlerindeki benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmüştür. *Burun* ögesi içeren Türkçe deyimlere baktığımızda yüklenen kültürel anlamları

- Nefes alma duyusu
- İnsan karakteri
- Kişileştirme
- Öfke, kızgınlık, beğeni, kibir gibi duygu durumu
- İnsan karakteri ve mesafe olarak sıralayabiliriz.

Rus kültüründeki bedensel kültür kodlarından burun kavramının taşıdığı anlamları ise

- Nefes alma duyusu
- İnsanın iç dünyasının sınır kapısı
- Zaman kavramı
- Mesafe kavramı
- Aldatma, hile
- Kişileştirme, insan karakteri
- Duygu durumu ve erkek cinsel organı olarak sayabiliriz.

Karşılaştırma şekilde ele aldığımız bu çalışmada Türkçe deyimlere yüklenen kültürel anlamların Rusça deyimlerde de var olduğu görülmüştür. Yakınlık-uzaklık anlamını barındırması bakımından burun ögesinin Rus ve Türk dil dünya görüşlerinde ortak bir kod kültürü olduğu rahatlıkla söylenebilir. Duygu durumunu bildiren deyimler değerlendirildiğinde beğeni ile ilgili ifadenin Rus dil dünya görüşünde mevcut olduğu görülr. Buna karşılık öfke, pişmanlık, beğeni, kibir gibi duygu durumunu bildiren ifadelerin fazlalığı ise Türkçe deyimlerde oldukça dikkat çekmektedir. Rusça deyimlerde yer alan insanın iç dünyasının sınır kapısı, zaman kavramı, aldatma ve şehvete yönelik erkek cinsel organı ile ilgili kültürel anlamların Türk dil dünya görüşünde bulunmadığı çıkarımına varılmıştır.

Kaynakça

- Alefirenko, N. F. (2016). *Lingvokulturologiya. Tsennotsno-Smslovoye Prostranstvo Yazıka*. Moskva: Flinta
- Ayverdi, İ. (2008). *Asırlar Boyu Tarihi Seyri İçinde Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı
- Fyodorov, A.İ. (2008). *Frazeologičeskiy slovar russkogo literaturnogo yazıka*. Moskva: Astrel
- Gudkov, D. B. ve Kovşova, M. L. (2007). *Telesny kod russkoy kulturi*. Moskva: Gnozis
- Krasnıh, V. V. (2002). *Etnopsiholingvistika i Lingvokulturologiya*. Moskva: Gnozis
- Maslova, V. M. (2001). *Lingvokulturologiya*. Moskva: Akademiya
- Özbent, S. (2013). Sözlüksel Alan Teorisi ve Çeviri. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 1(2), 55-66.
- Pala, İ. (2005). *İki Dirhem Bir Çekirdek*. İstanbul: Kapı
- Paşalıoğlu, C. (2016). Rusça ve Türkçe Deyimlerde 'Baş' ve 'Göz' Kavramları (Kültürdilbilimsel Çözümleme). *International Congress on Social Sciences*. Antalya, 92 – 104.
- Saraç, H. (2019). Bir milletin kültürel belleğinin şifreleri: Kod kültürleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. (Ö6), 157-169. DOI: 10.29000/rumelide.648467
- Saraçbaşı, M. E. (2010). *Örnekleriyle Büyük Deyimler Sözlüğü I. Cilt*. İstanbul: Yapı Kredi
- Şanskiy, N. M., Zimin, V. İ. ve Filippov, A. V. (2001). *Şkolny frazeologičeskiy slovar russkogo yazıka. Znaçeniye i proishoşdeniye slovosocetaniy*. Moskva: Drofa
- Teliya, V. N. (1995). *Slovar obraznıh virajeniy russkogo yazıka*. Pod. Red. V. N. Teliya. Moskva: Oteçestvo
- Teliya, V. N. (2014). *Bolşoy Frazeologičeskiy Slovar Russkogo Yazıka*. Otv. Red. V. N. Teliya. Moskva: Ast-press kniga
- URL-1: *Türk Dil Kurumu Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- URL-2: *Natsionalny korpus russkogo yazıka*. Erişim adresi: <https://ruscorpora.ru/new/>
- URL-3: *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Erişim adresi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/kafdagı>
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual
- Yarantsev, R.İ. (1997). *Russkaya Frazeologiya. Slovar-Spravoçnik: Ok. 1500 Frazeologizmov*. Moskva: Russkiy Yazık

55. Çeviride kadın izi: Feminist çeviri stratejileri

Kübra ÇELİK¹

APA: Çelik, K. (2022). Çeviride kadın izi: Feminist çeviri stratejileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 853-868. DOI: 10.29000/rumelide.1106163.

Öz

Dünya’da ve Türkiye’de feminist söylemin oluşumu ve gelişiminde edebî eserlerin ve çevirilerin önemli bir paya sahip olduğu düşünülür. Bu makalede Türkiye’de feminist söylemin gelişiminde etkili olduğu düşünülen feminist çeviri örneklerinde yer alan feminist çeviri stratejileri, *Women’s Estate* (1971) ve *The Rights and Wrongs of Women* (1976) başlıklı iki feminist eserin çevirilerinde yer alan yan metinler üzerinden ele alınacaktır. Bu bağlamda Juliet Mitchell tarafından yazılan *Women’s Estate* (1971) adlı eserin Türkiye’deki ilk kadın çeviri grubu Kadın Çevresi çevirmenleri Gülseli İnal, Gülnur Savran, Şirin Tekeli, Feraye Tınç, Şule Torun ve Yaprak Zihnioğlu tarafından yapılan Türkçe çevirisi *Kadınlık Durumu* (1985) ile Juliet Mitchell ve Ann Oakley tarafından derlenen *The Rights and Wrongs of Women* (1976) eserin Fatmagül Berktaş tarafından yapılan Türkçe çevirisi *Kadın ve Eşitlik* (1984, 1992, 1998)’de kullanılan feminist çeviri stratejileri irdelenecektir. Bu irdelenmede Massardier-Kenney’in “Towards a Redefinition of Feminist Translation Practice” (1997) başlıklı makalesinde ortaya koyulan feminist çeviri stratejileri temel alınacaktır. Yapılan değerlendirme neticesinde bu eserlerin çevirmenlerince tercih edilen çeviri stratejilerinin Massardier-Kenney’in yukarıda adı geçen makalesinde yer alan feminist çeviri stratejileri ile benzer olduğu görülmüştür. Feminist söylemin gelişim aşamasında Batı edebiyatından Türkçeye kazandırılan bu eserlerde yer alan feminist çeviri stratejilerinin irdelenmesinin Türkiye’deki feminist harekete ve feminist çeviri pratiğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Feminist söylem, feminist çeviri, kadın çevirmenler, feminist çeviri stratejileri, çeviride kadın izi

Women's mark on translation: Feminist translation strategies

Abstract

Literary texts and their translations have an important effect on creating and improving feminist discourse in Turkey and around the world. This article explores feminist translation strategies that exist in feminist translation examples which are thought to be effective in improving feminist discourse in Turkey through the paratexts existing in the translations of two feminist texts, *Women’s Estate* (1971) ve *The Rights and Wrongs of Women* (1976). With this aim, this article focuses on *Women’s Estate* (1971) by Juliet Mitchell and *The Rights and Wrongs of Women* (1976) by Juliet Mitchell and Ann Oakley, and their translations into Turkish: *Kadınlık Durumu* (1985) by Gülseli İnal, Gülnur Savran, Şirin Tekeli, Feraye Tınç, Şule Torun, Yaprak Zihnioğlu and *Kadın ve Eşitlik* (1984, 1992, 1998) by Fatmagül Berktaş. The theoretical framework of this article will be mainly based on the article titled “Towards a Redefinition of Feminist Translation Practice” (1997), which was written by Massardier-Kenney. The feminist translation strategies used by the aforementioned

¹ Öğr. Gör. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Ankara, Türkiye), kubracel@metu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2611-7082 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.01.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1106163]

translators overlap the feminist translation strategies, which have been introduced by Massardier-Kenney (1997). It is anticipated that the analysis of feminist translation strategies within the texts published in the development period of feminist discourse will make a contribution to the feminist movement and feminist translation practices in Turkey.

Keywords: Feminist discourse, feminist translation, women translators, feminist translation strategies, women's marks on translation

Giriş

Bu makalenin amacı, eserleri Türkçeye en çok çevrilen feminist yazarlardan biri olan Juliet Mitchell'in *Women's Estate* (1971) ile *The Rights and Wrongs of Women* (1976) eserlerinin Türkçe çevirilerinde kullanılan feminist çeviri stratejilerini yan metinler üzerinden irdeleyerek çeviride kadının izini sürmektir. Genette; yan metinleri başlıklar, ön sözler, dipnotlar, tanımlıklar, resimler, kapak gibi metnin dışında var olan, metnin okuyucu tarafından alınmasını yönetip kontrol eden unsurlar olarak tanımlar (Genette, 1997). İrdelemede, *Women's Estate* (1971) eserinin Türkiye'deki ilk kadın çeviri grubu Kadın Çevresi çevirmenleri Gülseli İnal, Gülnur Savran, Şirin Tekeli, Feraye Tınç, Şule Torun ve Yaprak Zihnioğlu tarafından yapılan ve 1985 yılında *Kadınlık Durumu* adıyla yayımlanan çevirisi ile *The Rights and Wrongs of Women* (1976) eserinin Fatmagül Berktaş tarafından yapılan ve 1984, 1992 ve 1998 yıllarında *Kadın ve Eşitlik* adıyla yayımlanan çevirileri temel alınmıştır. Söz konusu çevirilerin seçilme nedeni, çevirmenlerinin kendilerini feminist çevirmen olarak tanımlamaları ve buna ilişkin kullandıkları çeviri stratejilerinin incelenmesinin feminist çeviri stratejileri bağlamında önemli ipuçları sunabileceği düşüncesidir. Bu çalışma ile Türk alan yazınında uzun yıllar ihmal edilmiş bir alan olan feminist çeviri çalışmalarına, feminist çeviri kuramına ve feminist harekete katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Türk alan yazınında feminist çeviri çalışmalarına yönelik ilginin 2000'li yıllardan sonra arttığını söylemek mümkündür. Feminist çeviri alanında yazılan yüksek lisans (Göl, 2015; Pirpir, 2018; Taşgıt, 2020; Şeren, 2021) ve doktora tezleri (Ak, 2017; Saki Demirel, 2020) ile akademik makaleler (Koş, 2007; Bozkurt, 2014; Gülal, 2015a, 2015b; Ergün, 2010, 2013a, 2013b, 2017; Öztürk, 2017; Taş, 2018; Öner, 2018, Saki Demirel & Tarakçıoğlu, 2019; Rençberler, 2021) alana yönelik artan ilginin göstergeleridir.

Bunun yanı sıra Türk alan yazın incelendiğinde her ne kadar karşılaştırmalı metin incelemelerinin yapıldığı çalışmaların daha yoğun olduğu görülse de metni oluşturan önemli parçalar olan yan metinlerin odak noktası olduğu çalışmalar da mevcuttur. Çeviribilim alanında yazılan yüksek lisans ve doktora tezleri (Taş, 2015; Töre, 2015; Yaman, 2016, Tekten, 2019) ile akademik makaleler (Tahir Gürçağlar, 2002; Kansu Yetkiner & Oktar, 2012a, 2012b; Aktener, 2019; Canlı & Karadağ, 2019; Öztürk Kasar, 2021) son dönemlerde yan metin odaklı çalışmaların ivme kazandığını gözler önüne sermektedir.

Alan yazın incelemesi sonucunda bu iki odağı bir arada ele alan oldukça az sayıda çalışma olması dikkat çekmiştir. Feminist çeviri çalışmaları çoğunlukla yan metinden ziyade metin içine odaklanmaktadır. Yan metinlerin araştırma nesnesi olduğu çalışmalar arasında ise kadın/feminist çevirmenin görünürlüğüne odaklanan az sayıda çalışma mevcuttur. Mevcut çalışmada, çalışmanın bütüncesini oluşturan çevirilerin içerdiği ön sözlerde feminist çevirmenin kullandığı çeviri stratejileri Massardier-Kenney'in "Towards a Redefinition of Feminist Translation Practice" (1997) başlıklı makalesi temel alınarak betimleyici bir yaklaşımla irdelenecektir. Bu çalışma Massardier-Kenney (1997)'in makalesinde yer verdiği feminist çeviri stratejilerinin Türkçe çeviribilim literatürüne kazandırılması ve bu feminist çeviri stratejilerinin

metni oluşturan yan metinsel unsurlardan biri olan ön sözler üzerinde irdelemesi yönüyle önem arz etmektedir.

Sunulan amaç ve içerik doğrultusunda bu çalışmada öncelikle dünya ve Türk dizgesinde feminist hareket ile ilgili genel bir bilgi verilmekte ve Türk edebiyatında feminist söylemin gelişiminde çevirinin rolüne değinilmektedir. Daha sonra makalenin kuramsal çerçevesini oluşturan Massardier-Kenney'in önerdiği feminist çeviri stratejilerine yer verilmektedir. Makalenin sonunda, kadın çevirmenlerin kullandıkları feminist çeviri stratejileri benimsenen kuramsal çerçeve bağlamında *Kadınlık Durumu* (1985) ve *Kadın ve Eşitlik* (1984, 1992, 1998) çevirileri üzerinden irdelenmektedir.

1. Dünya ve Türk edebiyatında feminist hareket

Feminist hareket tarih boyunca benzer temellerde birleşen farklı tanımlarla varlığını sürdürmüştür. Bell Hooks; feminizmi cinsiyetçiliğe, cinsiyetçiliğe dayanan sömürü ve baskıya son vermeye çalışan bir hareket olarak tanımlar (Hooks, 2012:9). Öte yandan feminizmi, kadın ve erkeğin doğası gereği eşit değerde olduğu inancı olarak gören Freedman, “eşitlik”ten ziyade “eşit değer” ifadesini kullanmayı yeğler. Çünkü “eşitlik” ile erkeğin içinde bulunduğu ekonomik, politik ya da cinsiyete ilişkin konumunun, kadın için erişilmeye çalışılan bir standart olduğu yanlışlığı doğduğunu ifade eder (Freedman, 2002: 5).

Cinsiyetçi baskıları sona erdirip kadın ve erkeği eşit değerde görme inancı olarak tanımlanan feminizmin kökleri; 18. yy.'a, Fransız İhtilali sonrasına dayanmaktadır. Tarih boyunca farklı amaçlarla ortaya çıkan kadın hareketi birinci dalga, ikinci dalga ve üçüncü dalga olarak sınıflandırılır. Susan Archer Mann ve Douglas J. Huffman “The Decentering of Second Wave Feminism and the Rise of the Third Wave” adlı eserlerinde, feminist dalgaların topluluğa dayanan feminist hareketleri tanımlamak için kullanıldığını öne sürer. Söz konusu dalgalardan önce ya da sonra da feminist hareket varlığını sürdürür. Ancak o dönemlerdeki feminist hareketler topluluğa dayanan sosyal hareketler değildir. Bu nedenle feminizm dalgaları, doğrudan feminizmin tarihini vermemekle birlikte feminizmin toplu bir hareket olarak görüldüğü tarihi dönemlere atıfta bulunur (Mann& Huffman, 2005: 58).

Birinci dalga feminist hareketin amacı, kadın ve erkekleri sosyal, ekonomik ve politik alanlarda eşit bir konuma getirmektir. 1800'lerde ortaya çıkan bu kadın hareketi kadınların eğitim, mülkiyet, oy kullanma hakları üzerinde durur (Richard, 2008: 7). Birinci feminist akımın eşitlikçi vurgusuna bir eleştiri olarak II. Dünya Savaşı'ndan sonra 1968 yılında yükselen ikinci dalga feminist hareket, kadının kadın olması nedeniyle yaşadığı baskı ve toplumdaki ikincil konumunu vurgulayarak bireyselden ziyade birlik ve dayanışma halindeki kadın hareketini ön plana çıkarır. Bu dönemde kadınlar arasında dayanışma ruhunu gözler önüne seren “kız kardeşlik” kavramı üzerinde durulur (Altuntaş, 2013: 350). 1990'ların başında ortaya çıkan üçüncü dalga feminist hareket ise ikinci dalgadaki “kız kardeşlik” kavramına tümüyle karşı çıkar. Onlara göre bu anlayış kadınlara genelleyci bir bakış açısıyla yaklaşır ve kadınların farklılıklarını göz ardı eder. Üçüncü feminist dalganın temelinde kadınların sorunlarına genelleyci değil özellikle ırk, sınıf, etnik bağlam ve cinsiyeti göz önünde bulunduran bireyseldi bir yaklaşım hâkimdir (Donovan, 1997: 349). Bu dönemde kadın hareketlerinin belirli gruplara değil geniş bir alana yayılması talep edilir. Toplumun bilinç düzeyini artırarak toplumsal dönüşümü sağlayacak her türlü etkinliğin yaygınlaşması üzerinde durulur (Leslie & Drake, 1997).

Söz konusu feminist dönemlerin oluşumu ve şekillenmesinde feminist yazarlar ve söylemleri yadsınmaz bir öneme sahiptir. Feminist hareketin önemle üzerinde durduğu konulardan biri edebiyat

dünyasında kadın ve kadın söyleminin varlığı, kadınların edebiyat aracılığıyla sorunlarını dile getirip çözüm yolu sunmasıdır. Kadınların yaşadıkları mağduriyetleri büyük kitlelere aktarmada edebiyat önemli bir rol üstlenir. Bazı yazarlar, edebiyat aracılığıyla toplumda bir kadın söylemi oluşturmak ve kadınlık bilinci geliştirmek isterler (Şengül, 2016: 203).

Nitekim söz edilen amaç doğrultusunda kaleme alınan pek çok eser olsa da Mary Wollstonecraft'ın *A Vindication of Rights of Woman* (1792) adlı eseri hem feminist düşüncenin ilk eserlerinden olması hem de dönemin koşullarını yansıması açısından önem taşır. Wollstonecraft eserinde, kadının kendine yönelik aşağılayıcı düşüncesinin kadını erkek karşısında ikincil konuma ittiğini ifade eder. Öte yandan Simone de Beauvoir *The Second Sex* (1949) adlı eseri ve “kadın olunmaz kadın doğulur” sözüyle, Betty Friedan ise kadınlara atfedilen ev hanımı ve anne rolünün sürüklediği hayal kırıklığına değindiği *The Feminine Mystique* (1963) adlı eseriyle dönemin anlayışına ışık tutmuş ve kitleler üzerinde önemli etkide bulunmuşlardır.

Batı'da ortaya çıkan feminist hareketin Türkiye'deki temelleri 19. yy. Osmanlı'sına dayanır. Tanzimatın kabulüyle hız kazanan modernleşme hareketinin en önemli etkilerinden biri kadınların sosyal yaşantılarında olmuştur. Bu dönemde kadınların eğitimden uzak kalmalarının toplumun geri kalmasına sebep olduğu anlayışı ortaya çıkmıştır. Bunu aşmak için kadının bilinçlendirilmesini hedefleyen yayınlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu yayınlardan ilki Terakki gazetesinin eki olarak 1869 yılında yayımlanmaya başlayan Terakki-i Muhadderat dergisidir. Ancak bu derginin amacı feminist bir başkaldırıdan ziyade kadını anne ve eş olarak bilinçli bir hale getirmektir (Tunç Yaşar, 2008: 98). Kadınların hak arayışları II. Meşrutiyet'ten sonra kurulan dernekler ve bu derneklerin yayınları ile gün yüzüne çıkar. Bir kadın hakları savunma derneği olan Müdafaa-i Hukuk-ı Nisvan Derneği'nin yayın organı olan *Kadınlar Dünyası* dergisi yayımlanır. 1913'te yayımlanmaya başlayan derginin amacı; kadının sosyal hayattaki konumunu düzeltip değiştirmek, kadını iş hayatına dâhil ederek erkekler tarafından aşağı görülen konumunu değiştirmek, kadınlara eğitim hakkının verilmesi ve kadınlara yönelik ayrımcılığa son vermek olarak ifade edilebilir (Koç, 2016: 30). 1978 yılında yayın hayatına başlayan *Kadınca* dergisi önceki kadın dergilerinden farklı olmasıyla dikkatleri çekmiştir. Nitekim yayın yönetmenliğini üstlenen Duygu Asena'nın “Ve diyoruz ki... az kaldı... Devir değişiyor, günler eski günler, düşünceler eski düşünceler değil. Kadın ve erkeğin kafaca eşit olduğu ispatlanıyor... Yakında, nasıl 'erkekçe' deniyorsa, kuvvetle, üstüne basarak 'kadınca' da denecek. Böyle düşünmeyen azınlık, yalnız kalacak...” (Asena'dan akt. Karakuş, 2018) sözleri derginin farklı çizgisinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu farklı çizgi 1980'lerde hız kazanacak feminist hareket için de bir belirteç rolü üstlenir. Türkiye'de temellerini 19.yy. Osmanlı'sında atan feminist hareket 1980'lerde yaşanan siyasi dönüşümle birlikte farklı bir ivme kazanmıştır. Bu dönemde daha özel konularla uğraşan ve bu konularda hak talep eden grupların sayısı hızla artmıştır. Politika üretmekten çok kendilerini ilgilendiren konularda hak talep eden sosyal gruplar arasında kadın grupları da yer almaktadır (Çaha, 1999: 217-218). Söz konusu kadın gruplarının hem kendi kaleme aldıkları eserler hem de Batılı feminist yazarlardan yaptıkları çeviriler aracılığıyla feminist söylemi Türk dizgesine kazandırma amacıyla oldukları söylenebilir.

2. Türk edebiyatında feminist söylemin gelişiminde çeviri

1980'lerden önce çeşitli kadın dergileri aracılığı ile sesini duyurmaya çalışan kadınlar 1980'lerde Batı'daki feminizmin önemli eserlerini Türk dizgesine kazandırmaları ile feminist söylemi geliştirmeye çalışırlar. Türkiye'de feminist söylemin gelişiminde önemli pay sahibi olan oluşumlardan biri ilk feminist kadın çeviri grubu Kadın Çevresi'dir. *YAZKO*'nun bir kadın dizisi çıkarma isteği ile Şirin Tekeli'ye yayın yönetmenliği teklif etmesi, bu grubun oluşumunda başlangıç noktası kabul edilebilir.

Şirin Tekeli, bu işi tek başına üstlenemeyeceğini düşünmesi üzerine konuyla ilgili kişilere başvurur ve 1983 yılında Şirin Tekeli, Gülnur Savran, Şule Aytaç, Feraye Tınç, Yaprak Zihnioğlu ve Günseli İnal'ın bir araya gelmesiyle Kadın Çevresi kurulur (Mitchell, 1985 içinde Çevirenlerin Ön sözü, 7-17). İlk feminist kadın çeviri grubu Kadın Çevresi feminist klasiklerin Türkçeye kazandırılmasına öncülük ederek, feminist tartışma zeminlerinin inşasında rol oynamıştır (Tekeli, 2017). Kadın Çevresi çeviri grubu *Feminizm* (Andree Michel, 1984), *Evlilik Mahkûmları* (Lee Comer, 1984), *Kadınlık Durumu* (Juliet Mitchell, 1985), *Ben Bir Feministim* (Simone de Beauvoir, 1986), *Bağır Herkes Duysun* (haz. Banu Paker, 1988) kitaplarını Türkiyedeki feminist dizgeye kolektif bir çabayla kazandırmıştır.

Seda Taş (2018) kolektif çeviri çalışmalarını incelediği “Kadın Çevirmenlerin Çeviri Grupları ve Kolektif Çeviri Çalışmaları Aracılığıyla Türkçede Feminist Kadın Yazarlar ve Eserleri” başlıklı makalesinde Kadın Çevresi yayınlarının ve çevirdikleri eserlerin kadın çevirmenlerin görünürlüğünü artırdığını ve feminist çeviri hareketinin oluşumunu tetiklediğini ifade eder. İlk feminist kadın çeviri grubu Kadın Çevresi'nin feminizmin köklerine inerek kadının sesini duyurduğu eserler feminist söylemi geliştirerek farklı yayınevlerinin de bu bağlamda yayınlar yapmasına öncülük eder. Bu dönemde, Payel ve Pencere yayınları Kate Millett, Simone de Beauvoir, Evelyn Reed, Juliet Mitchell gibi feminist hareket adına önemli eserler vermiş yazarların eserlerinin Türkçeye kazandırılmaları yönüyle ön plana çıkar.

De Lotbiniere Harwood'a göre feminist çevirmenin nihai hedefi kadını görünür kılmaktır (De Lotbiniere-Harwood 1991: 101). Türkiye'de feminist söylemin gelişiminde etkili olan bu eserlerin pek çoğunda da çevirmenlerin ön söz, sunuş yazısı, dipnot, çevirmenin notu gibi stratejiler kullanarak görünür olmayı hedefledikleri ve daha net bir biçimde geniş kitlelerce anlaşılacak istedikleri görülür (Göl, 2015: 15-16).

Okura çevirmen tarafından müdahale edilmiş izleniminden ziyade özgün metni okuyormuş izlenimi veren çeviriler, çevirmenin görünürlüğüne olumsuz etkide bulunur. Bunun aksine okuyucuların başka bir kültüre ait metnin ve metin yazarının çeviri aracılığıyla Türkçeye kazandırıldığının farkında olmaları çevirmenin görünürlüğünün artmasına destek olur (Taş, 2018: 114-115). Bu bağlamda çevirmenlerin kullandıkları çeviri stratejilerinin çevirmenin görünürlüğü açısından işlevsel bir role sahip olduğu ifade edilebilir. Bu araştırmada da çevirmenlerin kullandıkları çeviri stratejileri iki farklı eser üzerinden örneklendirilecektir.

3. Kuramsal çerçeve: Feminist çeviri stratejileri

Massardier-Kenney “Towards a Redefinition of Feminist Translation Practice” (1997) başlıklı makalesinde “feminist”in tanımı ve feminist çeviri stratejileri üzerinde durur. Feminist ya da feminen sözcüklerinin yeniden tanımlanmasının, eyleycilerinin (yazar ya da çevirmen) kadın olduğu konusundaki odağını gözler önüne seren çeviri pratiklerinin oluşumunu desteklediğini ifade eder. Massardier-Kenney, kadının dil aracılığıyla görünür olma amacının çevirmen ya da yazarın kendi seçimleri doğrultusunda farklı stratejiler kullanmasıyla açığa çıktığını ifade eder (Massardier-Kenney, 1997: 56).

Massardier-Kenney, öncelikle von Flotow (1991) tarafından öne sürülen feminist çeviri stratejilerine bazı eleştiriler getirir. Flotow'un öne sürdüğü “Supplementing” [Tamamlama], “Prefacing” [Ön söz], “Footnoting” [Dipnot] ve “Hijacking” [Alıkoyma] stratejilerinin kendilerinin feminist olmadığı, feminist olanın ortaya koyulma biçimleri olduğunu ifade eder. Tamamlama stratejisi aslında daha önceleri ortaya

koyulmuş olan “Compensating” [Telafi etme] stratejisi ile aynı anlamdadır (Massardier-Kenney, 1997: 57-58).

Delisle (1993) metin üzerindeki gönüllü eylemlerin feminist çevirmenlere özgü olmadığı, Orta Çağ çevirmenlerinin tipik bir özelliği olduğunu ifade eder. Burada feminist olan kaynak metinde yer alan ve çevirmen tarafından erek metne aktarılmasına karar verilen kadın bakış açısını vurgulamak amacıyla bu stratejinin kullanılmasıdır (Delisle, 1993). Aynı gözlemler diğer iki strateji olan ön söz ve dipnot için de sürdürülebilir. Söz konusu iki strateji de feminist çeviriler dışında pek çok çeviride kullanılır. Ancak alıkoyma stratejisi kasıtlı olarak hedef metni dişilleştirmek anlamı taşıdığından tümüyle feminist bir çeviri stratejisi olarak görülmektedir. Massardier-Kenney bu terimi kaynak metni kasıtlı bir dişilleştirme amacıyla rehin alıp fiziksel şiddet içeren bir tür dönüştürme etkinliği olması gerekçesiyle eleştirir. Böylesi bir terim feministin yalnızca çarpıtarak ya da zorbalık yaparak görünür olabileceği yanılığını doğurur ki bu feminist çevirmenlerin asıl hedeflerinden oldukça uzaktır (Massardier-Kenney, 1997: 57-58).

Massardier-Kenney, feministi dil aracılığıyla görünür kılmanın yeni stratejiler üretmekle değil ancak var olan çeviri stratejilerinin feminist çeviriye uyarlanmasıyla mümkün olabileceğini savunur. Kadının üretici pozisyonuna vurgu yaparak onu hem bir yazar hem de bir çevirmen olarak ele alır ve çeviri stratejilerini “Author-centered” [Yazar odaklı] ve “Translator-centered” [Çevirmen odaklı] olmak üzere ikiye ayırır (Massardier-Kenney, 1997: 58).

3.1. Yazar-odaklı çeviri stratejileri

Yazar-odaklı çeviri stratejilerinin çevirmenlerce kullanılmasının amacının, kaynak metni erek kültürde anlaşılır hale getirmek olduğu ifade edilir. Massardier-Kenney, söz konusu stratejileri “Recovery” [İyileştirme], “Commentary” [Açıklama] ve “Resistancy” [Direnme] olmak üzere üçe ayırır (Massardier-Kenney, 1997: 58).

3.1.1. İyileştirme: Kadın yazarların eserlerini ve kadını konu eden eserleri çevirerek dizgeyi zenginleştirme ve şekillendirme çabalarını ifade eder (Massardier-Kenney, 1997: 59). Tarihte belirli amaçlarla edebî kanon dışı bırakılmış eserlerin yeniden yayımlanmaları ve çevrilmeleri edebiyatta önemli bir etkiye sahip olabilir. Massardier-Kenney bu noktada Germaine de Stael ve George Sand örneklerini verir. Bu iki önemli yazarın eserlerinin göz ardı edilmeyip çevrilmeleriyle hem kadın yazını geleneğine hem de Fransız Romantizm ve İdealizm akımlarına değerli katkılarda bulunulmuştur (Massardier-Kenney, 1997: 59).

3.1.2. Açıklama: Kadının önemini açık bir şekilde ortaya koymak adına çeviride bir üst söylem oluşturmayı ifade eder. Venuti (1992) çevirmenlerin kendilerini görünür kılmak amacıyla çevirdikleri eserlere ön söz, son söz eklediklerinin üzerinde durur. Ve bu ön söz, son sözlerde çevirmenler yalnızca çeviri kararlarına değil erek metne kazandırdıkları kaynak metin yazarının önemine de değinmektedirler. Bu tür bir üst söylem okuyucuya çevirinin çevrilen yazar için yetki alanı oluşturan bir etkinlik olduğunu, çevirmenin ise bu etkinlikte yazarın kendine has imajını tanıtmaya ve pazarlamaktan sorumlu bir eleştirmen olduğunu hatırlatır. Öte yandan bu tür bir üst söylem kaynak metin ile erek metni birbirine daha yakın bir konuma getirir (Venuti, 1992). Ancak Spivak (1992) yazar ve çevirmen arasında oluşan feminist bağların kaynak ve erek metin arasındaki kültürel farklılıkları yok etmemesi gerektiğinin altını çizer.

3.1.3. Direnme: Venuti (1992, 1995), bu terim ile çeviriyi dilde yabancılaştırıcı bir etki yaratarak ve akıcılığa karşı durarak görünür hale getirmeyi ifade eder. Bu stratejinin çoğunlukla kendi dillerinin edebî ve dilbilgisel geleneklerini zorlayan modernist ve postmodernist kaynak metinlere uygulanabileceği ifade edilir (Venuti, 1992). Massardier-Kenney, bu amacın feminist çevirinin amacı ile benzer olması nedeniyle söz konusu stratejinin feminist çeviriye de kolaylıkla uygulanabileceğinin altını çizer.

Özellikle eril/dişil farkı olan dillerde kendi dilinin normlarını yıkararak deneysel bir çalışma sunan ve yeni bir dilbilgisel yapı oluşturan yazarların çevirilerinde sıklıkla kullanılacak bir stratejidir. Ancak Massardier-Kenney bu stratejinin yalnızca cinsiyeti ön plana çıkararak biçimsel yenilikler yaratan metinler için değıil bu özelliklerin yer almadığı metinlere de uyarlanması gerektiğini ifade eder. Bu noktada çeviriyi çevreleyen konular metnin bir parçası haline gelir ve onun direnç gösteren haline katkıda bulunur (Massardier-Kenney, 1997: 60-61).

Ayrıca Massardier-Kenney, Appiah tarafından ortaya konan “thick translation” kavramının da feminist çeviri bağlamında verimli olabileceğini savunur. Appiah (1993) “thick translation” terimiyle metni zengin bir kültürel ve dilsel bağlama oturtmak için ek açıklamalar ve sözlükler içeren bir çeviri etkinliğı üzerinde durur (1993:817). Bunun Appiah tarafından öne sürölme nedeni farklı kültürlerle ait özellikleri diğer kültürlerde tanınır hale getirmektir. Bu strateji çevirmene edebî üretimde feminist’in önemine dikkat çekmesine imkân sağlaması bağlamında önem taşır. Başka bir kültüre ait feminist yazarın o kültüre özgü kullandığı sözcük, deyiş ve ifadeleri çevirmenin ek açıklamalar ya da sözlükçeler ekleyerek erek metne kazandırması bu strateji bağlamında ele alınabilir (Massardier-Kenney, 1997: 61-62).

3.2. Çevirmen-odaklı stratejiler

Massardier-Kenney çevirmen-odaklı stratejilerin çevirmenlerce kullanım amacının çevirmeni görünür kılmak olduğunu ifade eder ve söz konusu stratejileri “Commentary” [Açıklama], “Parallel Texts” [Paralel Metinler] ve “Collaboration” [İş birliğı] olmak üzere üçe ayırır (Massardier-Kenney, 1997: 62-63).

3.2.1. Açıklama: Temelde daha önce yazar-odaklı stratejiler altında bahsedilen ile aynıdır. Ancak burada farklı bir amaca hizmet eder. Eğer oluşturulan üst söylem kaynak metnin farklılıklarını koruyarak erek metni erek dizgeye yaklaştırmayı hedefliyorsa, bu üst söylem hem çevirmenin performansını etkileyen faktörleri tanıtmalı hem de çevirmenin çeviriyi yapmaktaki amacını ortaya koymalıdır. Başka bir ifade ile çevirmenin onu söz konusu çeviriye teşvik eden nedenleri ve bu nedenlerin çeviri metni ne şekilde etkilediğini ifade etmesi gerekliliğini gösterir (Massardier-Kenney, 1997: 63).

3.2.2. Paralel Metinler: Kaynak metin ile benzer doğrultuda üretilmiş erek metinleri ifade eder. Aslında edebiyattaki kullanımında pek çok farklı şekilde tanımlanmıştır. Ancak Massardier-Kenney makalesinde bir sınırlandırmaya giderek paralel metni kaynak metin ile benzer doğrultuda erek dilde üretilen metin ya da kaynak metin ile aynı türe ait metin olarak tanımlamaktadır. Çeviribilimde paralel metinler genel olarak özel alan çevirileri ile ilgili görülse de edebî metinler de özel bir tür, dönem ya da biçim içermeleri bağlamında özel alan metni olarak görülebilir (Massardier-Kenney, 1997: 64).

De Lotbiniere-Hardwood’a göre feminist metinlerarası bilgiye sahip olmak; feminist yazarları çevirmek ve feminist bir dil ile metinleri yeniden yazmak için olmazsa olmazdır (1991: 126). Massardier-Kenney,

kadın yazarları çevirebilmek için erek dildeki kadın yazarlar hakkında bilgi sahibi olmanın öneminden söz eder. Aynı sınıf ve ırk gibi, cinsiyet de insanoğlunun kültürel üretiminde etkisi olan bir faktördür. Bu nedenle cinsiyet temelli paralel metinlerin seçimi feminist çeviriyi etkileyebilecek faktörlerden biri olarak görülür (Massardier-Kenney, 1994: 64).

3.2.3. İş birliği: Birden fazla çevirmenin aynı metin üzerinde birlikte çalışmasını ya da çevirmenin kaynak metin yazarıyla birlikte çalışmasını ifade eder. Diğer çevirmenler ile iş birliği yapılması metinde gizli anlamın devamlı olarak üzerinde tartışılabilir olduğunun bir göstergesidir. Çünkü bir metin üzerinde ortak çalışan çevirmenler aynı metne ilişkin yorumlarını paylaşırlar. Feminist kaygı güden pek çok metnin iş birliği ile çevrilmesi dikkat çeken konulardan biridir. Massardier-Kenney'e göre söz konusu iş birliğinin çokça tercih edilme nedeni, eyleyicilerin söylem aracılığıyla cinsiyeti nasıl şekillendirdiklerini anlamaya yönelik bir ilgi ve yazar/çevirmen, yazar/okuyucu, çevirmen/bilim insanı ve çeviride feminist yaklaşımı tanımlamak için kullanılabilir kaynak/erek metin arasında kesin bir ayırım çizmekten kaçınma isteğiyle ilişkilidir (Massardier-Kenney, 1997: 64-65).

4. Yan metinler üzerinden çeviri stratejilerinin incelenmesi: *Kadınlık Durumu* (1985) - *Kadın ve Eşitlik* (1984, 1992, 1998)

Massardier-Kenney (1997), feminist çevirmenin görünür olabilmek amacıyla çeşitli çeviri stratejileri kullandığının üzerinde durur. Bu çalışmada *Women's Estate* (1971) adlı eserin Türkçe çevirisi *Kadınlık Durumu* (1985)'nda kullanılan çeviri stratejileri ile *The Rights and Wrongs of Women* (1976) adlı eserin Türkçe çevirisi *Kadın ve Eşitlik* (1984, 1992, 1998)'te kullanılan çeviri stratejileri Massardier-Kenney (1997) 'in ortaya koyduğu feminist çeviri stratejileri bağlamında yan metinler üzerinden betimleyici bir yaklaşımla irdelenecektir.

Juliet Mitchell'in *Women's Estate* (1971) adlı eseri Gülseli İnal, Gülnur Savran, Şirin Tekeli, Feraye Tınç, Şule Torun, Yaprak Zihnioğlu'nun kolektif çevirisiyle, bir diğer ifadeyle Kadın Çevresi isimli kolektif çeviri grubunun çabalarıyla, 1985 yılında *Kadınlık Durumu* adıyla Kadın Çevresi Yayınları tarafından yayımlanmıştır. İngiliz feminist yazar Juliet Mitchell, *Women's Estate* (1971) adlı eserinde farklı ülkelerdeki feminist hareketin tarihine yer vererek farklı toplumsal ve tarihsel bağlamlarda ortaya çıkan kadın hareketini inceler.

Çalışmanın bir diğer araştırma nesnesi olan *The Rights and Wrongs of Women* (1976) adlı eser ise Juliet Mitchell ve Ann Oakley tarafından kadını konu eden denemelerin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Söz konusu eser Türkçede ilk olarak 1984 yılında Fatmagül Berktaş çevirisiyle *Kadın ve Eşitlik* adıyla Kaynak Yayınları tarafından, 1992 ve 1998 yıllarında ise yine aynı adla Pencere Yayınları tarafından yayımlanmıştır. Mitchell ve Oakley söz konusu eseri derleme nedenlerinin kadınların durumunu konu eden farklı akademik disiplinlerin bakış açısıyla yazılmış özgün denemeleri bir araya getirmek olduğunu ifade eder. Kitapta kadın sendikacılarından, burjuva feministlerine, evcillik ideolojisinin tarihinden, Çinli kadınların kurtuluşuna kadını temel alan pek çok farklı konuda makaleye erişmek mümkündür (Mitchell& Oakley, 1976).

4.1. *Kadınlık Durumu* (1985)

Feminist çeviri stratejilerinin yan metinler üzerinden ele alındığı bu çalışmanın ilk araştırma nesnesi olarak *Women's Estate* (1971) adlı eserin *Kadınlık Durumu*(1985) adlı çevirisi seçilmiştir. Söz konusu

eserin seğıilme nedeni hem çevirmenlerin 10 sayfalık kapsamlı bir ön söz ile eserin çeviri öyküsüne yer vermeleri hem de bu ön sözde kendilerini net bir şekilde “feminist” olarak nitelendirmeleridir.

Massardier-Kenney, ‘feminist’ sözcüğünün karmaşık bir tanımı olduğuna değinir. Bu sözcüğün yeniden tanımlanarak ve özenli kullanılarak eyleyicisi (yazarı ya da çevirmeni) kadın olan çeviri pratikleri için kullanılabilceğini ifade eder (Massardier-Kenney,1997: 56). *Kadınlık Durumu* çevirmenleri yazdıkları “Çevirenlerin Ön sözü”nde “feminist” oldukları vurgusuna pek çok yerde yer verirler:

Ben şunu çok iyi hatırlıyorum. Feminizm diyorsak, kendimize feminist diyorsak, biz bu noktaya nasıl gelmiştik! Herkes kendini bu noktaya getiren neyse onu anlatsın dedik (Kadın Çevresi, 1985: 10).

Ama biz feminist olduğumuz için bilinç yükseltmeye girelim diye yapmacık bir tavır içinde değildik (Kadın Çevresi, 1985: 12).

Feminist olduklarının altını çizen Kadınlık Durumu çevirmenleri Massardier-Kenney ile benzer doğrultuda feminizmin tanımı ve bu tanımın karmaşıklığı üzerinde durur. Çevirmenler, kendilerini feminist olarak tanımlamaktadır ama özünde “Feminizm nedir?” sorusuna net bir cevapları olmadığını da dile getirerek feminizm konusunda kendi tutum ve anlayışlarını ortaya koyarlar:

[...] Feminist ama ne? Ben kendi adıma şöyle konuşabilirim. Bir kitap yazmıştım kadın üzerine, ama orada feminist bir perspektif yoktu, belki gizil olarak vardı [...] ‘Ama ne’ sorusuna, Şirin’in sorusuna çok net bir cevabımız yoktu. Feminizm diyorduk, kadın açısından diyorduk, feminizmden ne anladığımızı tam olarak bilmiyorduk (Kadın Çevresi, 1985: 9).

Women’s Estate (1971)’in Türk erek dizgesine kazandırıldığı 80’ler Türkiye’de feminist söylemin farklı bir ivme kazandığı yıllardır. Yeni bir feminist söylem oluşturmaya çalışan ilk kadın çeviri grubu Kadın Çevresi’nin seçtikleri eserlerin önemini ve bu eserleri seçmelerini şu sözlerle dile getirir:

Kadınlara yönelik bir yığın yayın vardı ortalıkta, biz onlardan yapmayacaktık [...] Kadın eziliyordu ve bu tür yayınlar da kadının ezilişini sürdürmeye yarıyordu. Bizimki farklı olacaktı. Adı konmuştu onun: Feminist bir perspektif [...] Juliet Mitchell çok cazipti. Yeni feminist hareketin oluşumunun tarihini veriyordu, nedenlerini kısmen açıklıyordu. Sonunda da kendisine göre bir feminizm tanımına varıyordu (Kadın Çevresi, 1985: 9).

Kadın Çevresi çeviri grubu, bu ifadeleriyle erek dizgeyi zenginleştirme ve şekillendirme amacıyla olduklarını açık bir şekilde dile getirerek Massardier-Kenney’in feminist çeviride başvurulan yazar-odaklı stratejiler altında önerdiği “iyileştirme” stratejisini kullandıklarını gözler önüne sermektedir.

İş birliği yapılarak çevrilen *Kadınlık Durumu (1985)*’nin girişinde “Çevirenlerin Ön sözü” ne yer verilmiştir. Bu 10 sayfalık kapsamlı ön söz, eserin çevirmenleri tarafından sohbet havası içinde kaleme alınmıştır. Çevirmenler ön sözde; ön söz yazma amaçlarına şu sözlerle değinirler:

Bu ön söz, *Women Estate*’in Türkçeye çevriliş öyküsünü anlatmayı amaçlıyor. Bu tarihçeyi yeniden kurabilmek için, üç yıl öncesine dönmeyi ve o dönemde oluşturduğumuz çeviri grubuyla ilgili düşüncelerimizi, duygularımızı hem birbirimize hem sizlere aktarmayı denedik (Kadın Çevresi, 1985: 7).

Massardier-Kenney, çevirmenin görünür olmak amacıyla kaleme aldığı ön sözü hem yazar odaklı hem de çevirmen odaklı çeviri stratejileri altında “Commentary” [Açıklama] başlığıyla ele almıştır. Çevirmen-odaklı açıklama stratejisini kullanan çevirmen, erek metni erek dizgeye yaklaştırmayı hedefler (Massardier-Kenney, 1997: 63). Çevirmenlerin, bu ön sözü eserin Türkçeye çevriliş öyküsünü anlatmak amacıyla kaleme aldıklarını dile getirmeleri, kaynak metinden ziyade erek metni ön plana aldıklarının ve okuru erek metnin oluşum süreciyle ilgili bilgilendirerek erek metne yaklaştırmayı

amaçladıklarının bir göstergesidir. Dolayısıyla *Kadınlık Durumu* (1985) çevirmenlerinin çevirmen-odaklı açıklama stratejisine başvurdukları sonucuna ulaşılabilir. Çevirmenlerin, Ön söz'de bu çeviri grubunun oluşum hikâyesine de değinmeleri "görünür" olma amaçlarının önemli bir göstergesi olarak düşünülebilir.

"Kadın Çevresi" 1982 yılında çok sayıda kadının bir araya gelmesiyle oluşmuş Türkiyedeki ilk kadın çeviri grubudur. Grubun ortak çabasıyla çevrilen *Women Estate* (1971) eserinin Türkçe çevirisi *Kadınlık Durumu* (1985) Kadın Çevresi yayınlarının ikinci çevirisi olarak yayımlanmıştır. Söz konusu eser bu kolektif çabanın oluşumunda özel bir öneme sahiptir:

Women Estate'in çevirisi Kadın Çevresi'nin oluşmasına yol açan gelişmelerin bir halkası. Bu yüzden de yayınlanması hepimiz için özel bir anlam taşıyor (Kadın Çevresi, 1985: 7).

Kadınlık Durumu'nun çevirisinde kullanılan iş birliği stratejisi kitabın kapak sayfasında yer alan çok sayıdaki kadın çevirmen adıyla kendini göstermektedir. *Kadınlık Durumu*'nun çevirisiyle bir araya gelen çevirmenler kitabın seçiminden çevirinin tamamlanmasına kadar tüm süreçte iş birliği içinde çalışırlar. Bu çeviri sürecinde yapılacak iş birliğinin nasıl olacağıyla ilgili ortak kararlar alındığı şu sözlerle ifade edilir:

Tam çeviriye başlamıştık, bazı işleri bölüştük, aramızda iş bölümü yaptık. Birisi çevirip diğeri redaksiyonunu yapacaktı. Şule hemen itiraz etti; bu feministlerin en karşı olduğu şeydir, dedi. İş bölümü olmaz dedi. Rotasyon olur, ya da herkes aynı işi yapar ortaya koyar demişti (Kadın Çevresi, 1985:12).

Yapılacak iş birliğinin nasıl olacağına karar veren bir grup kadın, çeviri sürecinde birlikte ilerlemeye karar verir ve işe ortak bir terminoloji belirlemekle başlar:

Belli bir terminoloji belirlemeye, kavramların Türkçe karşılıklarını bulmaya çalışıyorduk. Ama, işin tuhafı hiçbirimiz nasıl bir Türkçe kullanacağımızı belirlemediğimiz. Oysa çeviri her şeyden önce bir dil meselesiydi (Kadın Çevresi, 1985: 15).

Yapılan tüm bu kolektif çalışma, Massardier-Kenney'in de söz ettiği üzere feminist çeviride sıklıkla başvurulan çevirmen odaklı bir strateji olan "iş birliği"nin açık bir göstergesidir. Bu inceleme nesnesinde "iş birliği" çevirmen ve yazar arasında değil birden fazla kadın çevirmenin bir araya gelmesiyle gerçekleşmiştir. Massardier-Kenney'e göre, feminist çeviride "iş birliği"; çevirmenlerin aynı metin üzerindeki yorumlarını sürekli olarak karşılaştırmaları nedeniyle anlam üzerinde durmaksızın fikir alışverişinde bulunulması gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Massardier-Kenney, 1997: 65). Nitekim bu inceleme nesnesinde de "iş bölümü" değil "iş birliği" yapılmasına karar verilmiş ve bu doğrultuda aynı anda aynı iş üzerine düşünülerek anlam oluşumu fikir alışverişisiyle sağlanmaya çalışılmıştır.

Yapılan inceleme sonucunda Kadın Çevresi çeviri grubunun *Kadınlık Durumu*'nun çeviri öyküsünü amaçlamayı hedefledikleri ön sözde kendilerini açıkça feminist olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Söz konusu çeviri grubu hem kadını konu edinen bir eseri çevirmeyi tercih etmeleriyle hem de bu tür bir eserin feminist harekete farklı bir kazanım sağlayacağını belirtmeleriyle Massardier- Kenney'in iyileştirme stratejisi taraftarı olduklarını göstermektedirler. Bunun yanı sıra feministlik iddiasına sahip 6 kadının bir araya gelip kolektif bir çabayla kadını konu edinen bir eseri çevirmesi feminist çeviri stratejilerinden iş birliğinin açık bir örneğidir. Söz konusu eserin çeviri öyküsünü anlattıkları ön söz ise erek metni erek okura yaklaştırma amacı taşıdığından çevirmen odaklı açıklama stratejisiyle örtüşmektedir. Bu saptamalardan da görülebildiği üzere çeviri grubu farklı türde feminist çeviri stratejilerine başvurarak görünürlüklerini ortaya koymuştur.

4.2. Kadın ve Eşitlik (1984)

Çalışmanın ikinci araştırma nesnesi feminist hareketin oluşum ve gelişiminde önemli katkıları olan pek çok ismin makalelerini içeren *The Rights and Wrongs of Women* (1976) adlı eserin *Kadın ve Eşitlik* (1984) adlı çevirisidir. Bu eserin araştırma nesnesi olarak seçiminde de ilk araştırma nesnesinde olduğu gibi içerdiği çevirmen ön sözü ve çevirmenin feminizm ile ilişkisini ortaya koyması etkili olmuştur.

Kadın ve Eşitlik eserinin çevirmeni Fatmagül Berktaş, gerek kendi kaleme aldığı eserleri (Bkz. *Kadın Olmak, Yaşamak, Yazmak*, 1992, *Tektanrılı Dinler Karşısında Kadın*, 1996, *Women and Religion- A Comparative Study*, 1998), gerek çevirmek üzere seçtiği eser (*Kadın ve Eşitlik*, Ann Oakley, Juliett Mitchell, 1984) ve yayıma hazırladığı eserler (Bkz. *Feminizm ve Ezilmenin Çelişkileri*, Caroline Ramazonoğlu, 1998, *Türkiye’de ve Avrupa Birliği’nde Kadının Durumu: Başarılar, Sorunlar ve Umutlar*, 2004) ile kendini feminist olarak tanımlayan bir çevirmen, yazar ve akademisyen olarak görülmektedir. *Kadın ve Eşitlik* adlı eserin ön sözünde yer alan şu ifadeleriyle feminizm ile olan ilişkisini gözler önüne serer:

Feminist teoriyi öğrenme sürecinin henüz başındaydım ve her şey bana çok çarpıcı geliyordu. O zamandan bu yana hem feminist teorinin kapsamı çok genişledi ve derinleşti, hem de benim kavrayışım önemli değişiklikler geçirdi. (Berktaş, 1998: 7)

Kadın ve Eşitlik eserinin birinci baskısında “Türkçeye Çevirenin Notu” başlıklı bir çevirmen ön sözü yer almaktadır. Pencere yayınları tarafından yapılan 1992 ve 1998 yıllarındaki ikinci ve üçüncü baskısına, çeviren ve yayıma hazırlayan Fatmagül Berktaş tarafından “İkinci Baskıya Ön söz” yazısı eklenmiştir.

Berktaş, “Türkçeye Çevirenin Notu” başlıklı ön sözünde kitabın adına yönelik çeviri kararına, kaynak metinde yer alan bazı denemelere erek metinde yer vermeme nedenine ve kaynak metne ilişkin bazı öznel değerlendirmelere yer vermiştir. “İkinci Baskıya Ön söz” yazısı ise çevirmenin feminizm ile ilişkisini ve erek metne dâhil edilen denemelerin içerikleri ile ilgili bilgi içerir.

Yazdığı, çevirdiği ya da yayıma hazırladığı eserlerden de görüldüğü üzere Berktaş’ın; Türkiye’deki feminist söylemi geliştirme amacıyla olan bir çevirmen ve yazar olduğu söylenebilir. Nitekim *Kadın ve Eşitlik* adlı eserin “Türkçeye Çevirenin Notu” başlıklı ön sözünde yer alan şu ifadeleriyle erek dizgeye bu tür yazar ve kitapların aktarılmasına verdiği önemi gözler önüne serer.

Kadın sorununun çoktan tanımlanıp en azından teoride çözülmüş olduğu kanısının yaygın bulunduğu bir ortamda, sorgulayıcı bir bakış açısı taşıyan kitapların yayınlanmasının çok yararlı olduğu kanısındayım. Umarım kitabı okuyanlar da bu kanıyı paylaşır (Berktaş, 1984: 10).

Massardier- Kenney; kadın yazarlara ait ya da kadını konu edinen, uzun yıllar boyunca dizge dışında bırakılmış ya da göz ardı edilmiş eserlerin çeviri aracılığıyla dizgeye kazandırılmalarını “recovery” [iyileştirme] stratejisi olarak adlandırır (Massardier-Kenney, 1997: 59). Berktaş’ın kadın hareketini tarihsel ve politik alt yapısıyla eleştirel bir yaklaşımla ele alan bu eseri çevirmek üzere seçmesi başlı başına “iyileştirme” stratejisine başvurduğunun bir göstergesidir. Bunun yanı sıra Berktaş, kaleme aldığı ön sözde bu tür sorgulayıcı eserlerin dizgeye kazandırılmasını ne denli yararlı bulduğunu dile getirmiş ve iyileştirme stratejisinin bir taraftarı olduğunu gözler önüne sermiştir.

Berktaş’ın çevirisinde Massardier-Kenney’in hem yazar odaklı hem de çevirmen odaklı “Açıklama” stratejisinin kullanıldığı, oluşturduğu üst söylemlerde gözlenebilmektedir. Massardier-Kenney; çevirmenin çevirmen odaklı üst söylemi kendini görünür kılmak amacıyla, yazar odaklı üst söylemi ise

kaynak metni anlaşılır hale getirmek amacıyla kaleme aldığını belirtir (Massardier-Kenney, 1997: 60-63). Berktaş'ın çevirmen olarak görünür olma amacı, "Türkçeye Çevirenin Notu" bölümündeki şu ifadelerinden izlenebilir:

Elinizdeki kitabın özgün adı, *The Rights and Wrongs of Women* idi. İngilizce'de bu hem "Kadınların Hakları ve Uğradığı Haksızlıklar" anlamına, hem de "Kadınların Doğruları ve Yanlışları" anlamına gelebiliyor. Üstelik her iki halde de bu cümle, Türkçeye çevrildiğinde bir kitap adı olarak uzun oluyordu; bu nedenle kitaba, içindeki bir diğer makalenin adını, aynı derecede incelikli olmasa bile, vermeyi yeğ tuttum (Berktaş, 1984: 9).

Berktaş, eser adının erek dilde oluşturabileceği etkiyi göz önünde bulundurarak kitaba kendi seçtiği ismi vermeyi uygun gördüğünü ifade eder ve bunu kaleme aldığı ön sözde belirterek Massardier-Kenney'in çevirmen odaklı açıklama stratejisini kullandığını gösterir. Kadın hareketinin gelişiminde büyük katkıya sahip pek çok ismin makalesini barındıran bu eserin adının erek dilde tümüyle değiştirilmesi, çevirmenin çevirisi üzerinde ne denli söz sahibi olduğunu gözler önüne serer. Feminist alan yazına hakim bir okuyucu açısından değerlendirildiğinde bu değişiklik, çevirmenin görünürlüğünü artıran bir durumdur.

Berktaş'ın bir çevirmen olarak aldığı önemli kararlardan bir diğeri de kaynak metinde yer alan bazı denemeleri erek metne dâhil etmemektir. Çevirmen kaynak metindeki 12 makaleden yalnızca 6'sını Türkçeye çevirmiştir. Bunun nedenini şu sözlerle ifade eder:

Ayrıca, kitabın fazla hacimli olmaması için, özgün baskıdaki 12 makaleden 6'sıyla yetindim. Bu seçimde, Türk okuyucusuna daha ilginç ve anlamlı gelebilecekleri ayırmak kaygısının yanı sıra, kendi zihinsel eğilimlerimin de rol aldığını söylemeliyim (Berktaş, 1984: 9).

Bu açıklamadan da anlaşılabilir üzere, çevirmen kitabın erek dildeki adının yanı sıra erek dilde içereceği bölümler üzerinde de karar verici rol oynayarak görünürlüğünü gözler önüne sermiştir. Bölümleri seçerken hem erek kitle özelliklerini dikkate aldığını hem de bireysel eğilimlerinin etkili olduğunu dile getirmiştir. Dolayısıyla okuru yazara yaklaştırmayı amaçlamasıyla yazar odaklı, kendi zihinsel eğilimleri doğrultusunda tercihte bulunmasıyla ise çevirmen odaklı açıklama stratejisine başvurduğu söylenebilir.

Berktaş'ın açıklama stratejisine başvurduğu bir diğer örnek "İkinci Baskıya Ön söz" bölümünde görülür. Bu örnekte çevirmenin yazar-odaklı açıklama stratejisini benimsediği gözlenir. Söz konusu bölümde Berktaş, çevirisinde yer verdiği denemelerin içerikleri ile ilgili bilgi vererek, kaynak metnin yazarını erek metin okuyucusuna yaklaştırır ve bunu yaparken yine görünür bir çevirmen olarak öznel düşüncelerine yer vermekten kaçınmaz:

Kitaptaki en uzun yazı olan "Kadınların Hakları ve Kadınların Uğradığı Haksızlıklar", bugünkü kadın hareketi açısından önemlerini koruyan üç yazarı, Mary Woolstonecraft, Harriet Martineau ve Simon de Beauvoir'ı ele alıyor ve bence bu, derlemenin en önemli makalesi [...] (Berktaş, 1998: 8-9)

Kitabın birinci ve ikinci baskısı 256 sayfa iken, Pencere yayınları tarafından yapılan üçüncü baskının 194 sayfa olduğu dikkat çekmektedir. İçerik incelendiğinde üçüncü baskıda birinci ve ikinci baskıda yer alan üç denemeye yer verilmediği görülür. Ancak çevirmenin buna ilişkin herhangi bir ifadesi olmaması nedeniyle bu kararın çevirmene mi yoksa yayıncıya mı ait bir karar olduğuna yönelik kesin bir yargıya varılamamaktadır.

Yapılan inceleme neticesinde Berktaş'ın çevirdiği eserin ön sözünde feminizm ile ilişkisini ortaya koyduğu görülmektedir. İncelenen örneklerde Berktaş'ın, Massardier-Kenney (1997)'in ortaya koyduğu

feminist çeviri stratejilerinden iyileştirme, yazar-odaklı açılım ve çevirmen-odaklı açılım stratejilerine başvurduğu görülmüştür. Çevirmenin hem kadını konu edinen bir eseri çevirmesi hem de bu tür eserlerin dizgeye kazandırılmasının yararından söz etmesi iyileştirme stratejisine başvurduğunu göstermektedir. Öte yandan eserin adında ve içereceği bölümlerde dış aktörlerin etkisi dışında kendi kararıyla değişikliğe gitmesi çevirmen odaklı açılım stratejisi ile örtüşürken bölümlerin seçiminde erek kitle farkındalıklarını dikkate aldığını belirtmesi ve makalelerin yazar ve içerikleriyle ilgili bilgi sunarak yazarı erek kitleye yaklaştırması yazar-odaklı açılım stratejisine de başvurduğunu gösterir.

5. Sonuç gözlemleri

Feminist söylemin Türk dizgesine ulaşması ve gelişmesinde çevirinin aracılığının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada *Women's Estate* (1971) adlı eserin Türkçe çevirisi *Kadınlık Durumu* (1985) ile *The Rights and Wrongs of Women* (1976) adlı eserin Türkçe çevirisi *Kadın ve Eşitlik* (1984, 1992, 1998) içerdikleri yan metinler odağında betimleyici bir şekilde ele alınmıştır. Yapılan betimleyici irdilemede Massardier-Kenney'in "Towards a Redefinition of Feminist Translation Practice" (1997) başlıklı makalesinde ortaya koyulan feminist çeviri stratejileri temel alınmıştır.

Feminist söylemin biçim değiştirerek hız kazandığı bir dönemde Türk dizgesine kazandırılan *Kadınlık Durumu* (1985) ve *Kadın ve Eşitlik* (1984, 1992, 1998); kapsamı ile kadını ön plana çıkarırken her iki eserin çevirmenlerinin de uyguladıkları çeviri stratejileri bağlamında görünür çevirmen olarak ön plana çıkmayı yeğledikleri iddia edilebilir. Massardier-Kenney'in de belirttiği üzere feminist çevirmenler kendilerini görünür kılmak adına çeviride bazı stratejiler uyguladılar. Bu araştırmanın nesnesi olan *Kadınlık Durumu* (1985) ve *Kadın ve Eşitlik* (1984, 1992, 1998) eserlerinde çevirmenlerin feminist çeviri stratejilerinden açılım (yazar ve çevirmen odaklı), iyileştirme ve iş birliği stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Erişilen bulgular ışığında feminist çevirmenin gerek kullandığı stratejiler gerekse kendi öznel fikirlerine yer vererek "görünür çevirmen" olma amacına ulaştığı ifade edilebilir. Söz konusu iki eserin feminizmi bir kadın kurtuluş hareketi bağlamında farklı toplumsal çevrelerde ele alması yönüyle erek dizgeye kazandırılmasının erek dizgede oluşturulmaya çalışılan yeni söylemin ve farklı çözüm arayışlarının bir göstergesi olduğu düşünülebilir. Bu eserlerin çevirmek üzere seçiminin ve çevirmenlerinin "feminist" çevirmen olarak görünürlüğünün hem Türkiye'deki feminist çeviri dinamiklerini ortaya koyabilmek hem de bu çeviri dinamiklerinde tarihte hangi stratejilerin kullanıldığını görebilmek adına önem taşıdığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, feminist söylemin gelişim aşamasında erek dizgeye kazandırılan bu eserlerin hem konusu hem de uygulanan çeviri stratejileri bağlamında günümüzde çevrilecek eserlere örnek olacağı söylenebilir. Mevcut çalışmada feminist çeviri stratejileri yan metinler üzerinden irdelenmiştir. Bir yan metin olan ön sözlerin çeviri gerçekliğine ışık tutmakta oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde feminist çeviri ve yan metin incelemelerini odağına alan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Mevcut çalışmayla alanda yer alan bu boşluğun doldurulmasının amaçlandığı ve feminist çeviri kuramı ile feminist çeviri uygulamalarına katkı sağlanmasının hedeflediği söylenebilir. Yan metinler aracılığıyla edinilen bulguların desteklenmesi amacıyla metin içinde yer alan feminist çeviri stratejilerinin incelenmesi farklı bir çalışmanın konusu olabilir. Bu alanda yapılacak çalışmaların feminist çeviri kuramı ve feminist çeviri pratiğinin yanı sıra feminist hareketin gelişip yayılmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Altuntaş, N. (2012). *Feminen İslam, Küresel Çağda Alternatif Bir Kadın Kimliği İnşası*. Ankara: Orion.
- Ak, E. (2017). Doğu-batı ekseninde feminist çeviri. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Aktener, I. (2019). A case study of translator's preface in Yok Edici. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 439-453.
- Appiah, K. A. (1993). Thick Translation, *Callaloo*, 16 (4), 808-19.
- Bozkurt, S. (2014). Touched translations in Turkey: A Feminist translation approach. *Moment Journal*, 1(1), 104-124.
- Çaha, Ö. (1996). *Sivil Kadın: Türkiye'de Kadın ve Sivil Toplum*, Ankara: Savaş Yayınevi.
- Canlı, G.& Karadağ, A. B. (2019). William Faulkner'in Sanctuary romanının Türkçede nasıl adlandırıldığı üzerine betimleyici bir çalışma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. 14: 454-468.
- De Lotbiniere-Harwood, S. (1991). *The Body Bilingual. Translation as a Rewriting in the Feminine*, Quebec: Les éditions du remue-ménage/ Women's Press.
- Delabastita, D. (Ed.). (1993). *European Shakespeares. Translating Shakespeare in the Romantic Age: Selected papers from the conference on Shakespeare Translation in the Romantic Age, Antwerp, 1990*. John Benjamins Publishing.
- Delisle, J. (1993). Traducteurs médiévaux, traductrices féministes: une même éthique de la traduction?. *TTR*, 6(1), 203-230.
- Ergün, E. (2017). Translational beginnings and origin/izing stories: (Re)writing the history of the contemporary feminist movement in Turkey. In L. von Flotow, & F. Farahzad (Eds.). *Translatingwomen: Different voices and new horizons* (pp. 41-55). New York: Routledge.
- Ergün, E. (2013a). Feminist translation and feminist socio-linguistics in dialogue: A multi-layered analysis of linguistic gender constructions in and across English and Turkish. *Gender and Language*, 7(1), 13-33.
- Ergün, E. (2013b). Reconfiguring translation as intellectual activism: The Turkish feminist remaking of virgin: The untouched history. *Trans-Scripts* 3, 264-289.
- Ergün, E. (2010). Bridging across feminist translation and sociolinguistics. *Language and Linguistics Compass*, 4(5), 307-318
- Von Flotow, L. (1991). Feminist translation: contexts, practices and theories. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 4(2), 69-84.
- Freedman, E. B.(2002). *No Turning Back: The History of Feminism and the Future of Women*. New York: Ballantine Books.
- Genette, G. (1997). *Paratexts, Thresholds of Interpretation*. Çev. J. E. Lewin. Cambridge CUP.
- Göl, D. (2015). Türkiye'de 1980 dönemi feminist çeviri hareketinin kadın çalışmaları dizgesini oluşturmadaki rolü. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülal, T. (2015a). Haber çevirisine alternatif bir yaklaşım olarak feminist çeviri etkinliği [An alternative method: The activity of feminist translation for news translation]. *Çeviribilim ve Uygulama Dergisi*, 21, 77-102.
- Gülal, T. (2015b). "Feminist çeviri" etkinliğine Jürgen Habermas'ın iletişimsel eylem kurami odağında bir bakış. *İ.Ü. Çeviribilim Dergisi*, 9 (2015/1), 31-53
- Hooks, B. (2012). *Feminizm Herkes İçindir: Tutkulu Politika*. Çev. Ece Aydın, Berna Kurt, Şirin Özgün, Aysel Yıldırım. İstanbul: bgst Yayınları.

- Huffman, D. J. & Mann, S.A. (2005). The decentering of second wave feminism and the rise of the third wave. *Science & Society* 69: 56-91.
- Karakuş, F., “1 Aralık 1978: Kadınca Dergisinin İlk Sayısı Çıktı”, (22.04.2019), <https://catlakzemin.com/01-aralik-1978/>
- Koş, A. N. (2007). Analysis of the paratexts of Simone de Beauvoir’s works in Turkish. In A. Pym, & A. Perekrestenko (Eds.). Translation research projects I (pp. 59-68). Taragona: Intercultural Studies Group.
- Massardier-Kenney, F. (1997). Towards a redefinition of feminist translation practice. *The Translator*, s. 3, ss. 55-69.
- Mitchell, J. (1971). *Woman’s Estate*. New York: Penguin.
- Mitchell, J. (1976). *The Rights and Wrongs of Women*. New York: Penguin.
- Mitchell, J.& ve Oakley, A. (1984). *Kadın ve Eşitlik*. (Çev. Fatmagül Berktaş). 1.bs. , Kaynak Yayınları.
- Mitchell, J. (1985). *Kadınlık Durumu*. (Çev. Gülseli Inal, Gülnur Savran, Şirin Tekeli, Feraye Tınc, Şule Torun, Yaprak Zihnioglu). İstanbul: Kadın Çevresi Yayınları.
- Mitchell, J. & Oakley, A. (1992). *Kadın ve Eşitlik*. (Çev. Fatmagül Berktaş). 2.bs. , Pencere Yayınları.
- Mitchell, J. & Oakley, A. (1998). *Kadın ve Eşitlik*. (Çev. Fatmagül Berktaş). 3.bs. , Pencere Yayınları.
- Oktar, L., & Kansu-Yetkiner, N. (2012). Different times, different themes in Lady Chatterley’s Lover: a diachronic critical discourse analysis of translator’s prefaces. *Neohelicon*, 39(2), 337-364.
- Öner, S. (2018). Namus: “çeviri” olarak kadın. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 8 (15), 110-118.
- Öztürk, İ. (2017). Çeviride cinsiyet veya kadın perspektifinden çeviri. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (4), 134-149.
- Öztürk Kasar, S. (2021). “Çevirmek, Anlamı Eğip Bükme Sanatı mıdır?”. ed. Didem Tuna& Mesut Kuleli. *Söylem, Anlam ve Çeviri Üzerine Disiplinlerarası Tartışmalar/ Interdisciplinary Debates on Discourse, Meaning and Translation*. Ankara: Anı Yayıncılık: 19-44.
- Pirpir, Y. (2018). Feminist yayınevleri Ayizi ve Güldünya örnekleri ışığında Türkiye’ de feminist çeviri yaklaşımlarına ve feminist çevirmen kimliğine genel bakış. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rençberler, A. C. (2020) Woman issues from the perspective of feminist translation: Sylvia Plath and “Mothers”. *Folklor/Edebiyat*, 27(106 Özel Ek), 311-328.
- Saki Demirel, A& Tarakçioğlu, A. Ö. (2019). Feminist translation practices in Turkey: The case of the feminist websites 5 Harfliler ve Çatlak Zemin. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), 295-312.
- Saki Demirel, A. (2020). A sociological approach to feminist translation practices in Turkey: The case of feminist websites. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şengül, M. B. (2016). Kadın edebiyatı: bir varoluş mücadelesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, s. 44, ss. 203-211.
- Şeren, P. (2019). Feministische translation am beispiel der Türkischen Übersetzung von elfriede jelineks die liebhaberinnen.” [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Spivak, G. (1992). The politics of translation, in Michéle Barrett and Anna Philipps (eds). *Destabilizing Theory: Contemporary Feminist Debate*, Standford: Stanford University Press.
- Tahir-Gürçağlar, Ş. (2002). What texts don’t tell: The uses of paratexts in translation research. *Crosscultural transgressions. Research models in translation studies II: Historical and ideological issues*, 44-60.

- Taş, G. (2016). Feminizm üzerine genel bir değerlendirme: kavramsal analizi, tarihsel süreçleri ve dönüşümleri. *Akademik Hassasiyetler*. c: 3, s: 5, ss. 163-175.
- Taş, S. (2015). Yan-metinsellik ve metinlerarasılık odağında yeniden çeviriler: iki distopik roman. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2015.
- Taş, S. (2018). Kadın çevirmenlerin çeviri grupları ve kolektif çeviri çalışmaları aracılığıyla Türkçede feminist kadın yazarlar ve eserleri. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, c: 8, s: 16, ss. 108-124
- Taşgit, T. (2020). A post modern feminist approach to Alasdair Gray's *Poor Things* and the analysis of the work in the context of feminist translation. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekeli, Ş., "Türkiye'de Kadın Hareketinin Tarihi", (22.04.2019), <http://ka-der.org.tr/wp-content/uploads/2017/12/kadin-hareketinin-tarihi-sirin-tekeli.pdf>
- Tekten, B. (2019). A comparative study on the paratextual elements in the translations of Edgar Allan Poe's short story compilations. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Töre, S. (2015). Translation and ideology: a study of paratexts of Turkish translations of the Kurdish *Mesnevi Mem û Zin* in the Republican period. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tunç Yaşar, F. (2008). Osmanlı kadınının eğitimine yönelik ilk süreli yayın: Terakki- i Muhadderat. *Dem Dergisi*, c:1, s: 3, ss. 98-105.
- Venuti, L. (1992). *Rethinking Translation*. London: New York: Routledge.
- Vinay, J. P., & Darbelnet, J. (1995). *Comparative stylistics of French and English: A methodology for translation* (Vol. 11). John Benjamins Publishing.
- Yaman, B. (2016). "Erkek dergilerinde çeviri yoluyla aktarılan hegemonik erkek imgesinin yan metinler üzerinden incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2016.

56. Ayşe Kulin'in *Nefes Nefese* adlı romanı ile İngilizce çevirilerinin kent göstergebilimi ve çeviri göstergebilimi odağında çözümlenmesi¹

Sündüz ÖZTÜRK KASAR²

Ozan Erdem GÜZEL³

APA: Öztürk Kasar, S. & Güzel, O. E. (2022). Ayşe Kulin'in *Nefes Nefese* adlı romanı ile İngilizce çevirilerinin kent göstergebilimi ve çeviri göstergebilimi odağında çözümlenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 869-890. DOI: 10.29000/rumelide.1106171.

Öz

Bu makalede amaç, Ayşe Kulin'in *Nefes Nefese* adlı romanındaki kentsel uzamın İngilizce erek metinlere aktarımını kent göstergebilimi ve çeviri göstergebilimi bağlamında incelemektir. Makalenin temel inceleme nesnesini, kaynak metin olarak Kulin'in 2002 yılında yayımladığı romanı, erek metinler olarak da bu romanın 2006 yılında (Everest Yayınları) John W. Baker tarafından yapılan İngilizce çevirisi ve yine aynı çevirinin 2013 yılındaki (Amazon Crossing) gözden geçirilmiş baskısı oluşturmaktadır. Yazınsal metinler çeviri açısından en zorlayıcı metinler arasındadır. Bu zorlu metin türünün anlamlandırılması ve yorumlanması için göstergebilimsel çözümleme tekniği çevirmenlere rehberlik edebilir. Çeviri göstergebilimi yöntemiyle çevirmen, yazar tarafından kaynak metinde oluşturulan örtük göstergeleri ve/veya karmaşık yazınsal anlam evrenini yöntemli bir okumayla ele alır ve böylelikle erek dile de en az kayıpla aktarır. Göstergebilim bünyesindeki bir araştırma alanı olarak kent göstergebilimi, çok katmanlı anlam örgüsüne sahip ve dolayısıyla farklı biçimlerde yorumlanabilen kente ait göstergeleri sahip oldukları anlamsal çoğulluk ve yorum zenginliği içinde ele alıp çözümler. Bu makalede, Ayşe Kulin'in *Nefes Nefese* adlı romanı ile İngilizce çevirilerinde kentleri temsil eden göstergeler, kent göstergebilimi ve çeviri göstergebiliminin bütünleşik bağlamında çözümlenmektedir. Çözümlemenin çerçevesini, Öztürk Kasar'ın ortaya koyduğu kent göstergebilimsel inceleme sınıflandırmasında yer alan ölçütler ile çeviri göstergebilimi bağlamında ortaya koyduğu Çeviride Anlam Evrilmesi Dizgeselliği oluşturmaktadır. Bu çalışmanın sonucunda, çok katmanlı göstergeler dizgesi olan kente ilişkin göstergelerin yazınsal çeviride erek metne en az kayıpla aktarılması için, kent göstergebilimi ile çeviri göstergebiliminin katkısı gösterilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Ayşe Kulin, *Nefes Nefese*, göstergebilim, kent göstergebilimi, çeviri göstergebilimi

¹ Bu makale, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, Diller ve Kültürler Arası Çeviribilim Doktora Programı bünyesinde, Ozan Erdem Güzel'in Prof. Dr. Sündüz Öztürk Kasar'ın danışmanlığında hazırladığı, Ayşe Kulin'in *Nefes Nefese* adlı romanının ve İngilizce çevirilerinin kent göstergebilimi bağlamında göstergelerin çözümlenmesi konulu tez çalışmasından üretilmiştir.

² Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), sunduz@yildiz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9642-7073 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.01.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1106171]

³ Öğr. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), eguzel@yildiz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7827-7101.

The Analysis of Ayşe Kulin's novel *Nefes Nefese* and its English translations with a focus on urban semiotics and semiotics of translation

Abstract

The aim of this study is to examine the transfer of urban space in Ayşe Kulin's novel *Nefes Nefese* into English within the scope of urban semiotics and semiotics of translation. Kulin's novel, which was published in 2002, as the source text, and the English translation of this novel, titled *Last Train to Istanbul*, by John W. Baker in 2006 (Everest Yayınları) and the revised edition of this translation in 2013 (Amazon Crossing) as the target texts constitute the main object of analysis of the study. Literary texts are among the most challenging texts in terms of translation. The technique of semiotic analysis can guide translators to understand and interpret this challenging type of text. The implicit signs and/or the complex literary universe created by the author in the source text are handled by the translator by a methodical reading using the translation semiotics method. Thus, the translator translates it into the target language with as little loss of meaning as possible. Urban semiotics as a research area within semiotics handles and analyzes city signs, which have a multi-layered meaning pattern and can therefore be interpreted in different ways, within their semantic plurality and richness of interpretation. In this study, the signs that represent cities in Ayşe Kulin's novel *Nefes Nefese* and its English translations are analyzed within the syncretic context of translation semiotics and urban semiotics. The framework of the analysis was designed using the criteria in the urban semiotic analysis classification and the Systematics of Designification in Translation in the context of translation semiotics suggested by Ozturk Kasar. With this study, it was attempted to reveal the contribution of urban semiotics and translation semiotics in the translation of the city signs, which constitute a multi-layered system of signs, into the target text with minimum meaning loss in literary translation.

Keywords: Ayşe Kulin, *Nefes Nefese*, *Last Train to Istanbul*, semiotics, urban semiotics, semiotics of translation

1. Giriş

Çağdaş Türk yazınının en çok okunan yazarlarından biri olan Ayşe Kulin, 1941 yılında İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Baba tarafından Boşnak olan ailesi, Balkan Savaşlarından önce İstanbul'a göç etmiştir. Ankara TED Koleji ve Arnavutköy Amerikan Kız Koleji'nde eğitim görmüştür. Çok üretken bir yazar olan Kulin'in yapıtları şunlardır⁴: *Güneşe Dön Yüzünü*, (öykü), 1984; *Bir Tath Huzur*, (biyografi), 1996; *Adı: Aylın*, (biyografik roman), 1997; *Geniş Zamanlar*, (öykü), 1998; *Foto Sabah Resimleri*, (öykü), 1998; *Sevdalinka*, (roman), 1999; *Füreye*, (biyografik roman), 2000; *Köprü*, (roman), 2001; *Nefes Nefese*, (roman), 2002; *İçimde Kızıl Bir Gül Gibi*, (deneme), 2002; *Babama*, (otobiyografi), 2002; *Kardelenler*, (araştırma), 2004; *Gece Sesleri*, (roman), 2004; *Bir Gün*, (roman), 2005; *Bir Varmış Bir Yokmuş*, (öykü), 2007; *Veda*, (roman), 2008; *Sit Nene'nin Masalları*, (çocuk kitabı), 2008; *Umut*, (roman), 2008; *Taş Duvar Açık Pencere*, (derleme), 2009; *Türkan*, (biyografik roman), 2009; *Hayat - Dürbünümde Kırk Sene (1941-1964)*, (biyografik roman), 2011; *Hüzün - Dürbünümde Kırk Sene (1964-1983)*, (biyografik roman), 2011; *Gizli Anların Yolcusu*, (roman), 2011; *Bora'nın Kitabı*, (roman), 2012; *Saklı Şiirler*, (şiir), 2012; *Dönüş*, (roman), 2013; *Hayal*, (biyografik roman), 2014; *Handan*, (roman),

⁴ Ayşe Kulin'in hayatı ve eserleri hakkında detaylı bilgi için bkz. Yeşilçiçek, 2010.

2014; *Tutsak Güneş*, (roman), 2015; *Kanadı Kırık Kuşlar*, (roman), 2016; *Kördüğüm*, (roman), 2017; *Son*, (roman), 2018; *Her Yerde Kan Var*, (roman), 2019; Hazan, (otobiyografik roman), 2021.

Yukarıda da görüldüğü üzere yazın dünyamıza birçok yapıt kazandıran Kulin'in bu yazınsal üretkenliğinin temelinde, renkli yaşam öyküsü ile zengin deneyimleri, derinlikli gözlem yeteneği ve Türk diline hâkimiyeti yatmaktadır. Yapıtlarının çoğunda ortak olan savaş ve savaş kaynaklı göç ile bu göçün insanlarda yarattığı travmatik acılar, yazarın öz yaşamından esinlendiği temalardır. Yazarın ailesi de göçmen olduğu için göç olgusu, yapıtlarında sıkça işlenen bir temadır. Göçmen bir aileden gelen yazar, Türkiye'de ve yurtdışında saygın eğitim kurumlarında öğrenim görmüş ve yabancı dil öğrenmiştir. Ayrıca ailesinin yakın ilişkileri dolayısıyla sanat, yazın, siyaset vb. çevrelerden pek çok kişiyle de tanışma fırsatı bulmuştur. Bu fırsat ona, romanlarındaki zengin konu ve renkli karakterlere ilişkin yazınsal malzeme ve esin kaynağı sağlamıştır. Bu makalede incelenecek olan yapıt, Kulin'in *Nefes Nefese* adlı romanı ve bu romanın İngilizce çevirileridir. Kulin'in bu romanı, ilk kez 2002 yılında Remzi Kitabevi tarafından yayımlanmıştır. Yapıtın 2002-2005 yılları arasındaki ilk on iki baskısı da yine bu yayınevi tarafından gerçekleştirilmiştir. On üçüncü baskıdan itibaren ise romanın yayımlandığı yayınevinde bir değişiklik görülmektedir. 2007-2017 yılları arasındaki yirmi baskı (on üçüncü baskıdan otuz üçüncü baskıya kadar) ise Everest Yayınları tarafından yapılmıştır. Bu makale bağlamında incelenen özgün metin, romanın Everest Yayınları tarafından 2018 yılında yayımlanan otuz dördüncü baskısıdır. Roman, İngilizceye ilk kez 2006 yılında John W. Baker tarafından çevrilmiş ve Everest Yayınları tarafından yayımlanmıştır. Erek metin, aynı çevirmen tarafından gözden geçirilerek 2013 yılında Amazon Crossing'de yeniden yayımlanmıştır. Özgün metin ile karşılaştırılacak olan İngilizce çeviriler⁵, Everest Yayınları'nın 2008 tarihli beşinci baskısı ve Amazon Crossing'in 2013 baskısıdır. Çalışmamızın temel sorunsalı, Ayşe Kulin'in *Nefes Nefese* adlı romanındaki kentsel uzamın İngilizce erek metinlere aktarımını kent göstergebilimi ve çeviri göstergebilimi bağlamında incelemektir.

Romanın anlatısı şu şekilde özetlenebilir: Olaylar II. Dünya Savaşı yıllarında geçmektedir. Osmanlı'nın son paşalarından olan Fazıl Reşat Paşa'nın iki kızı vardır. Küçük kızı Selva, Yahudi bir genç ile flört etmekte ve evlenmek istemektedir. Paşa ve ailesi, Rafael (Rafo) adındaki bu gencin Yahudi olmasından dolayı kızlarıyla evlenmesine onay vermez. Selva ve Rafo, gizlice evlenir ve daha rahat bir ortam ve yaşam umuduyla Paris'e yerleşirler. Almanların Paris'i işgalinden kaçmak ve Yahudilere zulmünden kurtulmak için Marsilya'ya taşınırlar. Sadece bu çift değil, Yahudi kökenli herkes, antisemitist bir ülke olmayan Fransa'da bulunmasına rağmen büyük bir tehlike altındadır. İşgal oralara kadar yayılınca T.C. Hükümeti'nin ayarladığı pencerelerinde ay yıldız arması olan bir tren vagonuyla Türk pasaportu taşıyan veya temin edilen Yahudiler, Alman Nazi güçlerinden kurtarılarak Türkiye'ye getirilir. Selva ve Rafo da bu vagonla anayurtlarına, İstanbul'a, dönerler. Dönüşlerinde Paşa da Sirkeci Garı'nda kızını beklemektedir. Huzurlu ve özgür bir yaşam için ailelerinden ve anayurtlarından ayrılarak İstanbul'dan Paris'e gitmek üzere, kalkış noktası Sirkeci Garı olan bir tren yolculuğuyla başlayan Selva ile Rafo'nun macerası, yine huzurlu ve özgür bir yaşam umuduyla bu kez göç ettikleri Fransa'dan ayrılarak Paris'ten İstanbul'a doğru hareket eden bir tren yolculuğuyla Sirkeci Garı'nda son bulur.

⁵ "Kent göstergebilimsel çözümleme" başlığı altında verilen örneklerde İngilizce çeviri ve gözden geçirilmiş çeviri arasında incelenen kent göstergesinin çevirisinde herhangi bir farklılık bulunmadığı durumlarda çeviri metin "EM"; farklılık bulunduğu durumlarda ise çeviri metin "EM 1" ve "EM 2" karşılaştırmalı biçimde gösterilmektedir.

2. Kuramsal çerçeve

Öztürk Kasar'ın oluşturduğu "Çeviride Anlam Evrilmesi Dizgeselliği" (2020b; 2021a) ve "Kent Göstergeleri Sınıflandırması" (2020a), bu makalenin temel inceleme nesnesi olan *Nefes Nefese* adlı romanı ile İngilizce çevirisi üzerinde yapacağımız incelemenin kuramsal ve yöntemsel çerçevesini oluşturmaktadır.

2.1. Kent göstergebilimi

Kent göstergebilimi, göstergebilimin araştırma alanlarından biridir ve son yıllarda bu araştırma alanının temel inceleme nesnesi olan kent üzerine çok sayıda akademik çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalar sayesinde kent göstergebilimi de göstergebilim içindeki ağırlığını giderek hissettiren bir alt araştırma alanına dönüşmektedir. İçinde bulunduğumuz çağda insanların yoğunlukla yaşadığı mekân olan kentler, insan yaşamının temel ve vazgeçilmez uzamları haline gelmiştir. Endüstri Devrimi'nden sonra özellikle büyük gelişme gösteren kentler, ulusların uygarlığını ve kültürünü temsil eden çok sayıdaki çeşitli göstergelerle ve dolayısıyla anlamlarla dolu uzamlara dönüşmüştür. Bu kentsel göstergeler, kent sakinleri tarafından farklı biçimlerde yorumlanmakta ve onlara farklı anlamlar atfedilmektedir. Bu bakımdan Roland Barthes'ın (1993) ifadesiyle:

"Şehir bir yazıdır; şehirde dolaşan kimse bir başka deyişle şehri kullanan ve yaşayan kimse (yani biz hepimiz), kendi zorunlukları ve yer değiştirmelerine göre sözünün parçalarına ayırıp bunları gizlice, kendine göre gerçekleştirmek isteyen bir okura benzer. Bir şehirde dolaştığımızda, hepimiz, bir tek dizesini değiştirdiğimizde farklı bir şiirle karşılaşacağımız Queneau'nun *100 000 Milyon Şiir*'inin (100 000 millions de poèmes) okuru durumundayız demektir. İşte bizler de, bir şehirde yaşadığımızda farkında olmadan biraz bu öncü okur konumunda bulunuruz" (Barthes, (çev. M. Rifat & S. Rifat) 1993: 185).

Barthes'ın yukarıda alıntılanan sözlerinden de anlaşılacağı üzere kentsel metni her bir kent okuru kendi art alanı, birikimi ve kentsel deneyimleriyle farklı biçimlerde yorumlar ve bu göstergelere birbirinden farklı anlamlar yükler. İşte kent göstergebilimi de kenti, kentsel göstergelerin bu zenginliği ve çoğulluğu içinde ele alarak inceler ve betimler.

Fransa'da filizlenen Avrupa göstergebilim ekolünün başlattığı göstergebilim disiplini içindeki bu araştırma alanı son yıllarda ülkemizde de ilgi görmeye başlamış ve bu alanda yapılan akademik çalışmaların sayısı giderek artmıştır. Bu makale de göstergebilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bir yazın yapıtının çevirisini kent göstergebilimi bağlamında ele alıp incelemeyi amaçlamaktadır. Bu makaledeki kent göstergebilimi⁷ incelemesinin temel çerçevesini, Öztürk Kasar'ın önerdiği kent göstergebilimsel ölçütler oluşturacaktır.

2.2. Çeviri göstergebilimi

Sosyal bilimlerin özerk bir dalı olan çeviribilim, doğası gereği disiplinlerarası bir nitelik taşır. Nitekim çeviribilim kuramları da bu disiplinlerarası niteliği yansıtmaktadır. Çeviribilime komşu disiplinlerden farklı uzmanlıklardan gelen araştırmacılar farklı bakış açıları ve yöntem önerileriyle çeviribilim alanında değişik açılımlar yapmıştır. Çeviri göstergebilimi, çeviribilim alanında son yıllarda giderek daha fazla

⁶ Öztürk Kasar tarafından geliştirilen ilk adıyla "Anlam Bozucu Eğilimler Dizgeselliği", ilk kez Fransızca olarak önerilmiş (Öztürk Kasar, 2009, 193), daha sonra Öztürk Kasar tarafından süreç içinde güncellenerek yeni bir adlandırma ile önce Fransızca olarak "Système de la Désignification en Traduction" (Öztürk Kasar, 2020b) ve daha sonra Türkçe olarak "Çeviride Anlam Evrilmesi Dizgeselliği" (Öztürk Kasar, 2021a) adıyla nihai biçimi oluşturulmuştur.

⁷ Öztürk Kasar'ın bu alana dair diğer çalışmaları şunlardır: Öztürk Kasar, 2012b; 2013; 2015a; 2015b; 2017b; 2018a; 2018b; 2020a; 2020b; 2021b; Öztürk Kasar & Çelik, 2021; Öztürk Kasar & Gülmüş Sırkıntı, 2021.

ilgi çeken ve irdelenen disiplinlerarası açılımlardan biridir. Çeviribilim ile göstergebilim alanları arasında kurulacak olan etkileşim ve işbirliği aracılığıyla, hem çeviri kuramı hem de uygulaması açısından verimli sonuçların doğmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Çeviri süreci öncesinde özgün yapıtı okuma, kavrama ve yorumlama aşamalarında çevirmeni aydınlatan bir çözümleme tekniği sunan göstergebilim, çevirmene hem özgün hem de çeviri metne nasıl yaklaşması gerektiğini gösterir. "Göstergebilimin yol göstericiliğinden bu zorlu çeviri mesleği için de yararlanılabileceğini düşünen araştırmacıların girişimiyle, çeviri göstergebilimi başlatılmıştır" (Öztürk Kasar, 2017a: IX-X). Dolayısıyla, çeviri etkinliği ve göstergebilim arasında doğal olarak bir ilişki ve hatta işbirliği vardır. Çünkü çevirmen de çeviri göstergebilimcisi de yazınsal metnin çok katmanlı anlam örgüsünü algılayıp ayrıştırmak ve yazınsal metindeki anlam oluşumunu çözümlmek zorunda olduğundan her ikisinin de amaç ve etkinlikleri birbiriyle uyumludur. Yazınsal çeviri girişiminden önce çeviri göstergebilimi aracılığıyla özgün metnin anlam ve söylem çözümlemesinin yapılması, çevirmenin yazarın yazınsal metinde yarattığı ve kendini kolaylıkla göstermeyen karmaşık/örtülü anlam evrenini derinlikli biçimde kavrayarak çevireceği özgün metne tümüyle egemen olmasını sağlar. Göstergebilim ve çeviri kuramı arasındaki ilişkiyi ve bu iki alan arasındaki kuramsal ve yöntemsel işbirliği olanaklarını irdleyen ve bu bağlamda akademik çalışmalar yapan Türk ve yabancı bilim insanlarından bazıları şunlardır: Dinda L. Gorrée, Umberto Eco, Paolo Fabbri, Peeter Torop, Magdalena Nowotna, Astrid Guillaume, Susan Petrilli, Elin Sütiste, Ritva Hartama-Heinoen, Massimo Leone, Evangelos Kourdis, Pirjo Kukkonen, Ubaldo Stecconi, Daniella Aguiar, Pedro Ata, Joao Queiroz, Sündüz Öztürk Kasar, Didem Tuna, Mesut Kuleli, Alize Can Rençberler, Burcu Yaman ve diğerleri.

Çeviri kavramını ve sürecini göstergebilimsel bir bakış açısıyla çözümleyen ve Charles Sanders Peirce'ün göstergebilim kavramının ve gösterge yönteminin "'çeviri' adı verilen olgunun açıklayıcısı olduğunu varsayan" Gorrée ((çev. Mine Mutlu), 2000: 7), göstergebilim bakış açısıyla yürütülen bir çeviri incelemesinin "çeviri kuramındaki önemli sorunlara Peirce tarzlı yeni bir bakış açısı getir[eceği]" kanısındadır (Gorrée (çev. Mine Mutlu), 2000: 7-8). Torop'a (2000: 606) göre çeviribilim ile göstergebilim ilişkisinden doğan bir disiplin, kendi araştırma nesnesinin sınırlarını çizerek kendine özgü bir bilinç oluşturabilir. Petrilli'ye (Petrilli, 2007: 311; Petrilli, 2009: 517'den aktaran Aguiar & Queiroz, 2013: 283) göre çeviri süreçleri (translative processes), gösterge süreçlerinin (sign processes) ayrılmaz bir parçası olduğundan bu iki süreç birbirinden ayrı ele alınamaz ve çeviri kuramının göstergebilim kuramını görmezden gelmesi söz konusu olamaz. Çeviri göstergebilimine ilişkin akademik çalışma yapan araştırmacılardan biri de Stecconi'dir. Kuramsal ve yöntemsel çerçevesini Peirce'ün gösterge kuramına dayandırdığı "Five Reasons Why Semiotics is Good for Translation Studies" başlıklı makalesinde Stecconi; göstergebilimin, çeviribilime katkısı konusunda saptadığı beş temel nedeni şu şekilde sıralar:

- Özel olarak sözlü dile ilişkin göstergelerin değil, göstergelerin geneline ilişkin bir kuramdır.
- Çeviri olgularının özüne ilişkin uygulanabilir bir model sunar.
- Çeviri etkinliğinin bir aktarım olarak görüldüğü geleneksel imgesini yeniden tanımlar.
- Eşdeğerlik ve anlamsal yitim sorunlarına yeni bir ışık tutar.
- Genel olarak çeviri eyleminin mantıksal-göstergebilimsel (logico-semiotic) koşullarına ilişkin bir inceleme olanağı sunar" (Stecconi, 2007: 15).

Göstergelerden oluşan metinleri okuma ediminin doğal olarak "çözümleme", "anlama", "kavrama", "değerlendirme" ve "öğrenme" edimlerini kapsadığını belirten Öztürk Kasar ve Tuna'ya (2015: 459) göre; okuma edimi, düşünme edimi ile birleşince bundan bir yaratı doğar çünkü düşünme ile bütünleşen

okuma edimi "bulma, tasarlama, oluşturma ve üretme" (a.g.y.) aşamalarını da içerir. Her metnin bir iletisi ya da iletileri vardır ve bunu/bunları okuruna aktarmayı amaçlar. Dolayısıyla "belirtilerin anlama ulaşmada birer çıkış noktası olduğunu[n], anlamın örtüklüğünü[n] ve hatta gizliliğini[n] ön varsay[ılabileceğini]" ifade eden Öztürk Kasar ve Tuna, her okuma girişiminin aslında bir gösterge okuma girişimi olduğunu, çeviri amacıyla yapılan okumada ise "okuduğunu aktarma durumunun somut ancak farklı bir boyutu"nun (2015: 459-460) gündeme geldiğini; okuma edimini içinde yetiştirdiği toplumdaki öğrenen çevirmenin, yazarın başka bir toplum içinde ürettiği metni öğrendiği şekliyle okuyup yorumlayarak başka bir dile aktardığını öne sürer ve her şeyden önemlisi iki farklı birey olan yazar ve çevirmenin aynı zamanda farklı dilsel ve kültürel art alanlardan geldiğine de dikkat çekerek bu durumun hiç de hafife alınmaması gerektiğinin altını çizerler (2015: 459-460).

Aynı zamanda birer okur olan geleceğin çevirmenlerinin yazın çevirisindeki tehlikelere yönelik farkındalıklarını arttıran ve çevirmen adaylarının metni anlamlandırma, yorumlama ve metindeki göstergeleri algılayıp çözümlene yeteneklerini geliştiren göstergebilimin; çeviri, çeviribilim ve çevirmenler açısından taşıdığı önem ve sunduğu katkı yadsınmaz⁸. Öztürk Kasar'a (2009a) göre çeviri göstergebilimi yazınsal çeviriye şu üç düzeyde katkı sunabilir:

- Söylem Düzeyinde: Çeviri göstergebilimi özgün metni okuma ve anlama aşamasında, bir okuma yöntemi olarak göstergelerin yakalanmasına, yazarın anlam üreten stratejilerinin algılanmasına ve yeniden üretilmesine söylem düzeyinde katkıda bulunur.

- Söylemler Arası Düzeyde: Çeviri göstergebilimi, erek metnin yayına hazırlanması aşamasında görev alan redaktör ve/ya da editör için özgün metinle çeviri metni karşılaştırma yöntemi olarak söylemler arası düzeyde işe yarar.

- Söylem Üstü Söylem Düzeyinde: Çeviri göstergebilimi bir yandan çeviri metin üzerine eleştirel ya da çözümleyici bir söylem oluşturmak açısından yazınsal alana katkı sağlayabileceği gibi diğer yandan da akademik alanda, özgün metnin çevirileri ile birlikte ele alınarak karşılaştırılması ve incelenmesine yönelik çalışmalarda söylem üstü söylem düzeyinde yol gösterici bir yöntem olarak düşünülebilir" (2009a: 165-166).

Öztürk Kasar'ın, yazınsal çevirinin dolambaçlı yollarında çevirmenin yolunu kaybetmemesi için Fransız çeviribilimci Antoine Berman'dan esinlenip oluşturduğu ve anlam arayışı içerisindeki yazın çevirmenlerinin kullanımına sunduğu "Çeviride Anlam Evrilmesi Dizgeselliği", her aşaması anlama yapılan "daha ciddi bir müdahale"yi işaret eden tuzakları içerir. Bu dizgesellik, başlangıç noktası anlamın aşırı yorumlanması olan ve anlamın yok edilmesine kadar varan, çeviride anlam arayışında karşılaşılması olası dokuz eğilimi kapsar. Sonuçta, "eşit bir biçimde üç anlamlama alanına dağılan" bu dokuz farklı eğilimden "anlamı 'eğilip bükülmüş' dokuz farklı çeviri türü ortaya çıkar" (Öztürk Kasar, 2021a: 27). Bu dizgesellik, "anlamlamanın değişimi", "anlamlamanın dönüşümü" ve "anlamlamanın yitimi" olmak üzere derecesi giderek yükselen üç farklı anlam evrilmesi düzeyini içerir. Bu anlam evrilmesi düzeyleri de dâhil oldukları ve "anlam", "dolay anlam", "anlamsızlık" olarak adlandırılan üç farklı anlam alanında dokuz farklı türdeki anlam evirici eğilimi kapsar:

1. İlk üç eğilim "anlamın aşırı yorumlanması", "anlamın bulanıklaştırılması" ve "anlamın eksik yorumlanması" eğilimleridir. Bu eğilimler "anlam evrilmesi"nin birinci düzeyi olan "anlamlamanın değişimi" düzeyinde gerçekleşir ve "anlamlama alanları"ndan "anlam"ın kapsamına girer.

⁸ Bu konudaki diğer çalışmalar için bkz. Öztürk Kasar, 2009a; 2009b; 2012a; 2017a; 2020c; 2021a; Öztürk Kasar & Tuna, 2015; Tuna, 2015; Tuna & Kuleli 2017.

2. Bundan sonra gelen üç eğilim "anlamın kaydırılması", "anlamın bozulması" ve "anlamın çarpıtılması" eğilimleridir. Bu eğilimler ise "anlam evrilmesi"nin ikinci düzeyi olan "anlamlamanın dönüşümü" düzeyinde ortaya çıkar ve "anlamlama alanları"ndan "dolay anlam"ın çerçevesinde gerçekleşir.

3. Son üç eğilim ise "anlamın saptırılması", "anlamın parçalanması" ve "göstergenin yok edilmesi" eğilimleridir. Bunlar da "anlam evrilmesi"nin üçüncü düzeyi olan "anlamlamanın yitimi" düzeyinde karşımıza çıkar ve "anlamlama alanları"ndan "anlamsızlık" dâhilinde yer alır.

"Anlamı evrilmiş çeviri türleri" ise anlamsal müdahale derecesine göre en hafifinden en yükseğine doğru sırasıyla şu şekildedir: 1. derece, aşırı çeviri; 2. derece, bulanık çeviri; 3. derece, eksik çeviri; 4. derece, eğreti çeviri; 5. derece, yanlış çeviri; 6. derece, karşıt çeviri; 7. derece, aykırı çeviri; 8. derece, anlamsız çeviri; 9. derece, çevrilmemişlik.

"Çeviride Anlam Evrilmesi Dizgeselliği" çerçevesinde yapılacak bir çeviri çözümlemesinin, tuzaklarla dolu yazınsal çeviride çevirmenin çetin anlam arayışına sağlam bir temel kurma olanağı sunduğunu; başka bir deyişle bir yazınsal yapıtın bir başka dile çevrilmeden önce bu yapıtın göstergebilimsel açıdan çözümlenmesinin yazınsal çeviri sürecinde çevirmene ışık tutarak işini nasıl büyük ölçüde kolaylaştırdığını örneklerle somutlaştırarak kanıtlamaktadır. Bu bakımdan, göstergebilimsel çözümlemenin yardımına başvurmaksızın ya da en azından özgün metni göstergebilimsel bir bakış açısıyla okumaksızın yapılan çevirilerde anlam sorunlarıyla karşılaşma ve anlam bozucu eğilimlere kapılma olasılığı yüksektir. Kısacası, Öztürk Kasar, çok farklı alanlarda göstergelerin incelenmesi, çözümlenmesi ve yorumlanmasında kullanılan göstergebilimsel yaklaşımın özellikle yazınsal çeviri alanında çevirmenlere yönelik bir "pusula" (Öztürk Kasar, 2009a: 173) işlevi görebileceğini öne sürer.

3.Kent göstergebilimsel çözümleme

Ayşe Kulin'in bir göç anlatısı olan *Nefes Nefese* adlı romanı ve bu romanın *Last Train to İstanbul* başlıklı İngilizce çevirisi ile gözden geçirilmiş yeni baskısının kent göstergebilimi bağlamındaki çözümlenmesi, bu makalenin odak noktasıdır. Anılan romanın ve çevirilerinin çalışmamızın inceleme nesnesi olarak seçilmesinin nedeni, anlatılan öykünün çok fazla şehirde geçmesi ve özünde bir "kentler anlatısı" niteliği taşıması, dolayısıyla da yazında ve çeviride kentin temsiline iyi bir örnek oluşturmasıdır. Romanda birçok kent adı geçmektedir. Anlatılan öykünün geçtiği ana uzamlar; İstanbul, Ankara, Paris, Marsilya olmakla birlikte; anlatılan öykü açısından göreceli olarak daha az önem taşıyan Kahire, Lyon, Reims, Arles, Viyana, Berlin, Prag, Bükreş, Köstence ve Edirne gibi birçok kent de romanda anılan diğer uzamlardır. Romanı oluşturan bölüm başlıklarının çoğu, bu kent adlarından oluşmaktadır. Ancak anılan kentler, romanda belirli bir sırayla geçmemektedir. Romanın bölümleri ise sırasıyla şu şekildedir: Ankara, 1941; İstanbul, 1933; Ankara; Tayin; İstanbul'dan Paris'e; Marsilya, 1940-41; Ankara, 1941; Marsilya; Paris; Marsilya; Lyon; Ankara, 1942; Marsilya, 1942; Ankara; Paris; Ankara; Marsilya; Paris; Marsilya; Dehşet Vagonu; Paris; Paris; Ankara, 1943; Kahire, 1943; Paris; Her Yer Karanlık; Paris; Gerisayım; Veda Gecesi; Ankara; Elveda Paris; Tren. Bu bölüm başlıklarında da görüldüğü üzere otuz iki başlığın yirmi yedisini kent adları oluşturmaktadır.

Çok katmanlı bir göstergeler dizgesi olan kent, farklı açılardan ele alınıp incelenebilir. Bizim incelememizin temel çerçevesini ise, Öztürk Kasar'ın "Çeviri Göstergebilimi ile Kent Göstergebiliminin Bütünleşik Bağlamında Özde Çeviri Kavramının İncelenmesi" (Öztürk Kasar, 2020a) başlıklı makalesinde sunulan kentsel gösterge sınıflandırması oluşturmaktadır. Öztürk Kasar, bu temel

çerçeveyi daha sonraki kent göstergibilimi çözümlerinde incelenen yapıtlara göre güncelleyip var olan çözümler ölçütlerine yenilerini eklemiştir. Bununla birlikte güncellenen bu çerçeve, makalenin temel inceleme nesnesi olarak incelenen romanın kendine özgü içeriği doğrultusunda kimi ekleme ve değişikliklerle aşağıdaki şekilde güncellenmiş ve anılan romanın kent göstergibilimsel çözümlenmesi sınıflandırmanın aldığı bu son biçime göre yapılmıştır:

Kent göstergeleri sınıflandırması

1. Özel ad göstergeleri

a) Yer adları ve su adları

a.1) Yer adları

a.2) Su adları

b) Kişi adları ve lakapları

b.1) Kişi adları

b.2) Lakaplar

c) Kurum ve işletme adları

c.1) Kurum adları

c.2) İşletme adları

2-Tarihsel göstergeler

a) Tarihi anıtlar

b) Tarihi olaylar

c) Tarihi şahsiyetler

c.1) Yerli şahsiyetler

c.2) Yabancı şahsiyetler

3-Kültürel göstergeler

a) Toplumsal yaşam, günlük alışkanlıklar ve batıl inançlar

a.1) Toplumsal yaşam ve günlük alışkanlıklar

a.2) Batıl inançlar

b) Ev yaşantısı ve düzeni, mobilyalar ve dokumalar

- c) Yemek kültürü
- d) Giysiler, şapkalar ve diğerk aksesuarlar
- e) Ulaşım araçları
- f) Para birimleri
- g) Dini inançlar ve pratikler
- h) Aygıtlar, araçlar ve makineler

Yukarıda yer verilen kent göstergebilimsel çözümlene ölçütleri uyarınca incelenen Ayşe Kulin'in *Nefes Nefese* adlı romanı ve İngilizce çevirisine ilişkin saptanan bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

1. Özel ad göstergeleri

a) Yer adları ve su adları

a.1) Yer adları

Örnek-1: *Girit*

KM: "Kötü haber. Ben Vekâlet'te nöbetçiydim de... Yarım saat önce, Almanlar **Girit**'e saldırı başlattı" (Kulin, 2018: 23).

EM: "Bad news I'm afraid. I'm on duty at the office, and, well, half an hour ago the Germans started their attack on **Rhodes**" (Kulin, (çev. J. W. Baker), 2008: 24).

KM'den alıntılanan bu örnekte geçen "Girit" Adası'nın yanlış anlama sonucu EM'ye Türkçede "Rodos" anlamına gelen İngilizce "Rhodes" olarak çevrildiği görülmektedir. Ege Denizi'nde yer alan ve bugün Yunanistan'a bağlı olan bu iki büyük adanın çevirmen tarafından karıştırıldığı erek metinden anlaşılmaktadır. Oysaki eskiden Osmanlı İmparatorluğuna ait olan Girit ve Rodos, iki ayrı adadır. Girit'in İngilizce karşılığı "Crete", Rodos'unki ise "Rhodes"tur. Dolayısıyla çevirmenin KM'deki anlamı bozduğu söylenebilir. Çünkü çeviri metinde "özgün metindeki anlamla tümüyle ilintisiz olmamakla birlikte yanlış olan bir anlam üretilmiştir" (Öztürk Kasar, 2021a: 32).

b) Kişi adları ve lakapları

b.2) Lakaplar

Örnek-2: *Sarı çıyan*

KM: "Bu uğursuz kızın, bu **sarı çıyanın** yüzünden oğlu üniversiteyi bile bitirememişti" (Kulin, 2018: 76).

EM: "Her darling son had abandoned his studies because of this despicable **blonde devil** in disguise!" (Kulin, (çev. J. W. Baker), 2008: 82).

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te "sinsi, hain sarışın kimse" (<https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 25.09.2021) anlamına gelen "sarı çıyan" lakabı Rafo'nun annesinin Selva'ya taktığı olumsuz bir lakaptır ve tıpkı Leman Hanım'ın Rafo'dan "evimin içine sızan yılan" lakabıyla söz etmesi gibi, Rafo'nun annesi de Selva'dan söz ederken onun adını değil, ona taktığı ve aşağılama içeren bu "sarı çıyan" lakabını kullanmaktadır. Erek metinde çevirmenin, Türk diline özgü olan ve sinsi kişiler için kullanılan bu deyimsel ifadeyi, sözcüğü sözcüğüne çevirmek yerine EM'ye, İngilizcedeki eşdeğeri olan ve Türkçede "sarı şeytan" anlamına gelen "blonde devil" biçiminde aktardığı görülmektedir. Dolayısıyla çevirmenin, bu aşağılayıcı ifadenin çevirisinde, erek kültürün anlamakta büyük olasılıkla zorlanacağı sözcüğü sözcüğüne bir çeviri yapmak yerine, kültürel eşdeğerliği yeğleyerek erek odaklı bir anlam çevirisi yapma yoluna gittiği söylenebilir.

c) Kurum ve işletme adları

c.2) İşletme adları

Örnek-3: *Sümerbank*

KM: "Devlet, memurunu kısmen koruyabilmenin gayreti içinde, **Sümerbank** mamullerini ve şekeri daha ucuza satıyordu onlara" (Kulin, 2018: 6).

EM: "In an effort to protect civil servants, **the State** was selling state products textiles, shoes, and sugar at considerably reduced prices" (Kulin, (çev. J. W. Baker), 2008: 7).

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yatırımlarından biri olan Sümerbank⁹, 1933 yılında Atatürk tarafından kurulmuş olup 1938 yılında da KİT haline getirilmiştir. "Yaptığı yatırımları, işletmeciliği, bankacılığı ile hizmetlerini sunduğu her yöreye ekonomik ve sosyal canlılık götürmüştür" (<http://www.sumerholding.gov.tr/tr/kurumsal/sirket/tarihce.aspx>, Erişim Tarihi: 17.01.2022). Sümerbank şubeleri genel olarak Türkiye'deki tüm kentlerde bulunsa da başkent olması nedeniyle özellikle Ankara'nın kentsel belleğinde yer etmiş önemli bir simge niteliği taşımaktadır. Çevirmenin EM'de, Sümerbank'la ilgili KM'de yer almayan ek bir bilgi sunarak Sümerbank'ı kaynak kültüre yabancı olan erek okura tanıtmaktadır. Ancak çevirmenin, bu kurumun adını EM'ye aktarmaması, bir "eksik çeviri" olarak değerlendirilebilir. Hem genel olarak ülke tarihi hem de özelde Ankara'nın kentsel belleği açısından bu kadar önem taşıyan ve Cumhuriyet'in simge kurumlarından biri olan "Sümerbank" adının EM'ye aktarılmaması; bunun yerine Türkçede "devlet" anlamına gelen İngilizce genel ve muğlak bir ifadeyle "the State" biçiminde aktarılması, bu kurumun yarattığı tarihsel çağrışımların çeviride yitimine ve yetersiz bir anlam üretimine, dolayısıyla "anlamın eksik yorumlanmasına" yol açmıştır (Öztürk Kasar, 2021a: 30).

⁹ Detaylı bilgi için bkz. <http://www.sumerholding.gov.tr/tr/kurumsal/sirket/tarihce.aspx>; <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/sumerbank>.

2. Tarihsel göstergeler

a) Tarihi anıtlar

Örnek-4: *Haydarpaşa (Garı)*

KM: "Bu dolabı, adadaki köşkünden hamal sırtında **Haydarpaşa**'ya kadar taşıtmış, Ankara'ya kızına hediye getirmişti Leman Hanım" (Kulin, 2018: 90).

EM: "Leman Hanım had had the icebox taken by a porter from the summer villa to **the Asian side of Istanbul** and thence by rail to Sabiha in Ankara" (Kulin, (çev. J. W. Baker), 2008: 95).

İki kıtaya kurulu İstanbul kentinin Anadolu yakasının silüetine damgasını vuran ve Anadolu'nun İstanbul'a açılan kapısı niteliğindeki bu tarihi tren garı, yıllar boyu nice ayrılık ve kavuşmalara tanıklık etmiştir. Dolayısıyla bu yapı, her kuşaktan ve yaştan İstanbul'un belleğinde ve kentin tarihinde önemli izler bırakmış ve kendine özgü eşsiz mimarisiyle İstanbul'un simgelerinden biri olmuştur. Bu nedenle, gerek kentsel gerek coğrafi gerekse de tarihsel açıdan İstanbul'da böylesine büyük bir rol oynayan, kentin iki büyük ve eski tren garından biri olan bu garın adının EM'ye mimari bir yapı olarak değil, Türkçede "İstanbul'un Asya tarafı" anlamına gelen İngilizce "the Asian side of İstanbul" diye muğlak bir ifadeyle aktarılması, önemli bir kentsel göstergenin çeviride yitmesine ve dolayısıyla bu göstergenin metnin bağlamı açısından taşıdığı tarihsel bagajın ve yaratacağı anlamsal çağrışımların EM'de eksik kalmasına yol açmıştır. Dolayısıyla, EM "göstergelerin yeterince sorgulanmamasına ve özgün metinde verilen bilgilerin azaltılmasına neden [olmuştur]" (Öztürk Kasar, 2021a: 30). Sonuçta, "anlamın eksik yorumlanmasına" yol açmıştır.

b) Tarihi olaylar

Örnek-5: *Bulgar hududu / Alman ordusu*

KM: "**Alman ordusu, Bulgar hududumuza** dayanmış, sen neden bahsediyorsun allahaşkına" (Kulin, 2018: 1).

EM: "For God's sake what are you going on about? **The Bulgarian army** is on our doorstep and you are talking about dinner!" (Kulin, (çev. J. W. Baker), 2008: 2).

Çevirmenin, KM'deki "Bulgar hududu" ifadesini EM'ye Türkçede "Bulgar ordusu" anlamına gelen İngilizce "the Bulgarian army" biçiminde aktardığı görülmektedir. Oysa II. Dünya Savaşı yıllarında kapımıza dayanan, Bulgar ordusu değil; Bulgaristan'ı işgal eden Alman ordusudur. Dolayısıyla, "özgün metindeki anlam birimiyle bir ilintisi olmakla birlikte kesin olarak yanlış bir bilgi aktaran, yanlış bir anlam üreten yanlış bir çeviri söz konusudur" (Öztürk Kasar, 2021a: 32).

c) Tarihi şahsiyetler

c.1) Yerli şahsiyetler

Örnek-6: *Gazi (lakap/unvan)*

KM: "İstiklal Harbi günlerinde, Anadolu'da savaşıyor birliktelere el altından maddi yardım yaptırdığı ve 'istiklal'i hayatının en müthiş ve mutlu hadisesi olarak addettiği halde, **Gazi**'ye hayranlığı her halinden belli olurken, sırf ahde vefadan dolayı cumhuriyetin ilanına karşı çıkan babasıyla az mı münakaşa etmişti, çalışma odasının loş köşelerinde" (Kulin, 2018: 371).

EM: "He was in awe of **Ataturk** but his loyalty lay to the Sultan" (Kulin, (çev. J. W. Baker), 2008: 410).

"Başkomutan Mustafa Kemal Paşa'ya Büyük Millet Meclisi tarafından 19 Eylül 1921'de kanunla 'Müşir' (Mareşal) rütbesi ile 'Gazi' unvanı verilmiştir" (Kocatürk, 1973'ten aktaran Özçelik & Güneş, 2016: 253). Atatürk'ün ülkeyi yönettiği döneme tanıklık eden yurttaşlar; sonraki kuşakların tersine, "Atatürk" ya da "Mustafa Kemal" diye değil, ondan "Gazi" diye söz ederlerdi. Çünkü Atatürk sağlığında sık sık insanların arasına karıştığı için o dönemki ister yaşlı ister genç olsun yurttaşlar, onu kendi içlerinden biri ve yaşayan büyük bir önder olarak görürlerdi. Cumhuriyet kurulduktan sonra doğduğu için Atatürk'ün sağlığında çok küçük yaşta olan ya da onun vefatından sonra doğan kuşaklar ise onu yaşarken görmedikleri ve devleti yönetmesine tanıklık etmedikleri için onu ebediyete intikal etmiş, ölümsüz bir lider, efsanevi bir tarihsel kişilik ve Cumhuriyet'in kurucu babası olarak gördüklerinden onu "Mustafa Kemal" veya TBMM'nin ona layık gördüğü soyadıyla "Atatürk" olarak anmayı yeğlemişlerdir. Kısacası göndermede bulunulan kişi aynı önder olsa da aslında onun için kullanılan farklı hitap biçimleri Türk toplumunda farklı çağrışımlar uyandırır. Hatta bu farklı hitapların nedeni ideolojik de olabilir. KM'de Mustafa Kemal Atatürk'ten söz edilirken ona unvanıyla göndermede bulunulmasının nedeniyse hayranlık duyan roman karakterinin onunla aynı kuşağa mensup, eski bir Osmanlı paşası Fazıl Reşat Paşa olmasıdır. Ait olduğu kuşağın diğer üyeleri gibi o da Mustafa Kemal Atatürk'ten "Gazi" diye söz etmektedir. Büyük olasılıkla yazarın da bu karakter söz konusu olduğunda onun konuşmalarını ya da zihninden geçen düşünceleri doğrudan aktardığı yerlerde bu karakter, Mustafa Kemal Atatürk'ü andığında, karakterin yaşı ve ait olduğu kuşağa daha uygun olması nedeniyle "Gazi" unvanını kullanmayı yeğlemektedir. Dolayısıyla çevirmen, KM'deki "anlamı eksik yorumlamış" ve erek okura "eksik bilgi" vermiştir. Sonuç olarak, çevirmen EM'de "eksik bir çeviri" sunmuş ve "yetersiz bir anlam üretmiştir" (Öztürk Kasar, 2021a: 30).

3. Kültürel göstergeler

a) Toplumsal yaşam, günlük alışkanlıklar ve batıl inançlar

a.2) Batıl inançlar

Örnek-7: *Kurşun dökmek - Üzerinde göz olmak*

KM: "Rahmetli annesi sağ olsa, 'Sana bir **kurşun dökeyim** oğlum, yine **üzerinde göz var,**' derdi mutlaka" (Kulin, 2018: 289).

EM: "If his dear mother were alive she would certainly say, 'Let me lift **the curse of the evil eye** from you, my son'" (Kulin, (çev. J. W. Baker), 2008: 315).

Yukarıda KM'den alıntılanan örnekte geçen "kurşun dökmek" ifadesinin çevirmen tarafından EM'ye hiç aktarılmadığı görülmektedir. "Kurşun dökmek" ifadesi, *TDK Güncel Türkçe Sözlük*'te "Halk inanışına göre erimiş kurşunu, hastanın üstünde, içinde su bulunan bir kaba dökerek ortaya çıkan şekillerin yorumuyla nazar, büyü, hastalık vb. şeyleri önlemek, iyileştirmek" (<https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 21.10.2021) biçiminde tanımlanmaktadır. Bu tanım uyarınca çevirmen, örneğin makalemizin on üçüncü örneğindeki "iftar" sözcüğünün çevirisinde olduğu gibi daha pek çok sözcük ve ifadenin çevirisinde izlediği tutumu sergileseydi, kısmen din kaynaklı kısmen de batıl bir inanca dayanan geleneksel bir pratiği ifade eden Türk kültürüne özgü bu deyimli erek okura EM'de kısa bir bilgi ile açıklayarak aktarabilirdi. Ancak çevirmen, bu ifadeyi EM'ye Türkçede "laneti/belayı kaldırmak/bozmak" anlamına gelen İngilizce "lift the curse" ifadesini kullanarak aktarmıştır. Dolayısıyla, bu ifadenin EM'ye aktarımında anlamın bulanıklaştırılmasından söz etmek olanaklıdır, zira "[ö]zgün metinde açık seçik ortada olan bir anlamı belirsiz hale getirme uygulaması" (Öztürk Kasar, 2021a: 29) görülmektedir.

KM'den alıntılanan bu örnekte geçen "üzerinde göz var" ifadesi, çevirmen tarafından EM'ye Türkçede "kem/kötü göz" anlamına gelen İngilizce "evil eye" ifadesi kullanılarak çevrilmiştir. Aslında Türkçede de söylenişi "kem göz" ya da "kötü göz" olan bu deyim, halk arasındaki yaygın biçimiyle kısaca "göz" ya da "nazar" olarak kullanılır. Hristiyanlık kültüründe de yeri olan dinsel kaynaklı bu metafizik inancı ifade eden "göz" ya da "nazar" sözcüklerini İngilizceye sözcüğü sözcüğüne çevirmek olanaksızdır. Çünkü KM'deki "göz" sözcüğü, EM'ye Türkçede "göz" anlamına gelen İngilizce "eye" sözcüğü kullanılarak birebir çevrildiğinde; bu sözcük, yalnızca görme organına göndermede bulunacaktır. KM'de geçen anlamın İngilizcedeki eşdeğeri "evil eye" ifadesidir ki özgün ifadenin kaynak dildeki söyleniş biçimi de aslında aynıdır. Bu nedenle, çeviri metinde Türkçede "göz" anlamına gelen "eye" sözcüğünden önce gelen ve Türkçede "kem" ya da "kötü" demek olan "evil" sözcüğü bir ek bilgi olarak değerlendirilemez. Sonuç olarak, çevirmenin kültüre özgü bu deyimli İngilizceye çevirirken, KM'deki anlamını EM'ye uygun bir biçimde aktardığı söylenebilir.

b) Ev yaşantısı ve düzeni, mobilyalar ve dokumalar

Örnek-8: *Tel dolap*

KM: "Teldolabın içine peynir, ekme ve makarna doldurmuştu" (Kulin, 2018: 243).

EM: "He had stocked up with plenty of bread, cheese and pasta in the **pantry**, so his preparations were complete" (Kulin, (çev. J. W. Baker), 2008: 264).

Romanın geçtiği yıllarda, buzdolabı yalnızca varlıklı ailelerin evlerinde bulunan, pahalı ve lüks bir beyaz eşyadır. Evinde kiler olarak kullanılacak bir yer bulunmayan ve/veya buzdolabı almaya bütçesi yetmeyen insanlar için tek çözüm, dönemin küçük evlerinin dar mutfaklarına da sığabilecek ve ucuza temin edilebilecek tel dolaplardır. Yukarıda KM'den alıntılanan örnekte adı geçen bu ev eşyası, ilk başta küçük bir ayrıntı ya da önemsiz bir mobilya gibi görülse de kaynak metnin İngilizce çevirisinin kent göstergelimi bakımından irdelenmesi için değerli bir gösterge ve anlatının geçtiği döneme ilişkin okura fikir veren önemli bir ipucu niteliğindedir. Oysaki çevirmen, KM'deki "tel dolap" sözcüğünü, EM'ye bu sözcüğün İngilizcedeki yaygın karşılığı olan "meat safe" biçiminde değil, Türkçede "kiler" anlamına gelen "pantry" sözcüğünü kullanarak aktarmayı yeğlemiştir. Bu nedenle çevirmenin EM'de kullanmayı yeğlediği "pantry" sözcüğünün KM'de geçen "tel dolap" sözcüğünün anlamını bozduğu söylenebilir. Kısacası çeviri metinde, "özgün metindeki anlamla tümüyle ilintisiz olmamakla birlikte yanlış olan bir anlam üretildiği" (Öztürk Kasar, 2021a: 32) görülmektedir.

c) Yemek kültürü

Örnek-9: Salep

KM: "Kızılay'a yaklaştıklarında, 'Çok üşüdünüzse Özen'e girip birer **salep** içelim mi?' diye sordu Doktor Sahir" (Kulin, 2018: 219).

EM: "As they approached Kızılay, Dr. Sahir suggested having something warm to drink.

How about some **hot chocolate** instance?" (Kulin, (çev. J. W. Baker), 2008: 238).

KM: "Sahir, 'İki **salep**' diye seslendi vitrinin arkasında duran garsona ve Sabiha'nın soğuktan kızarmış ellerini avuçlarına alıp ovaladı" (Kulin, 2018: 219).

EM: "'Two **hot chocolates**, please'. Sabiha's hands had turned blue with the cold. Dr. Sahir took them in his and started rubbing them. Sabiha blushed, but didn't withdraw her hands" (Kulin, (çev. J. W. Baker), 2008: 238).

KM: "**Salep** mi, yoksa gerçeği görmek mi" (Kulin, 2018: 221).

EM: "The **chocolate** or recognizing the truth" (Kulin, (çev. J. W. Baker), 2008: 239).

Türk gastronomisine özgü geleneksel içeceklerden biri olan salep^{1, 0} daha çok süt ile karıştırılarak tüketilen, bitkisel özlü, tümüyle doğal ve sağlık açısından yararlı olduğu düşünülen bir içecektir. Salep, içecek kültürümüzde sıcak havalarda değil de soğuk kış aylarında tüketilir. Özgün metinde romanın ana kahramanlarından Sabiha, ikincil karakterlerden biri olan Doktor Sahir'le Ankara'nın karlı, soğuk, kış havasında uzunca bir süre yürüdükten sonra hem söyleşmek hem de biraz ısınmak için dönemin ünlü pastanelerinden biri olan Özen Pastanesi'ne girer ve kendilerine kış aylarının vazgeçilmez içeceği olan iki fincan bol tarçınlı sıcak salep sipariş ederler.

Yukarıda KM'den alıntılanan örnekte adı geçen geleneksel sıcak içeceğimiz "salep", EM'ye çevirmen tarafından Türkçede "sıcak çikolata" anlamına gelen İngilizce "hot chocolate" olarak aktarılmıştır. Erek okur kitlesinin, salebi tatmış olma ve hatta adını duyma ihtimali düşüktür. Bu nedenle çevirmen, "salep" sözcüğünü EM'ye, erek Anglo-Sakson okur kitlesinin kültüründe kışın geleneksel olarak en çok tüketilen sıcak içeceklerden biri olan ve Türkçede "sıcak çikolata" anlamına gelen İngilizce "hot chocolate" olarak aktarmıştır. KM'de salebin geçtiği diğer yerlerin çevirisinde de çevirmenin bu içeceği Türkçede "sıcak çikolata" anlamına gelen İngilizce "hot chocolate" (Kulin, (çev. J. W. Baker), 2008: 238; 2013: 198)" ya da Türkçede "çikolata" anlamına gelen İngilizce "chocolate" (Kulin, (çev. J. W. Baker), 2008: 239; 2013: 199) olarak aktardığı görülmektedir. Dolayısıyla, bunun çevirmene ait bilinçli bir çeviri kararı olduğu anlaşılmaktadır. Ne var ki her iki içecek de soğuk havalarda ısınmak üzere içilen sıcak içecekler olsa da salep Türk kültürüne özgü bir içecektir ve sıcak çikolatadan hem tat olarak hem de bu içeceklerden beklenen yarar açısından çok farklıdır zira salebin öksürüğü giderici bir etkisi de vardır. Sonuç olarak, "özgün metindeki anlam birimiyle bir ilintisi olmakla birlikte kesin olarak yanlış bir bilgi aktaran, yanlış bir anlam üreten yanlış bir çeviri söz konusudur" (Öztürk Kasar, 2021a: 32).

¹⁰ Bu içecek türü ile ilgili detaylı bilgi veren akademik çalışma için bkz. Tekinşen, 2006.

d) Giysiler, şapkalar ve diğer aksesuarlar

Örnek-10: *Asker kaputu*

KM: "Bir deri bir kemik kalmış babasının, bir kuşluk vakti, yaralar ve bitler içinde, üzerinde lime lime **asker kaputu**yla evlerinin bahçe kapısında belirip, havuzun kenarına yığılvermesini hayal meyal de olsa gerçekten hatırlıyor muydu, yoksa anlatılanlardan bir imge mi oluşmuştu belleğinde, emin değildi ama o görüntüyü asla unutamamıştı Macit" (Kulin, 2018: 13).

EM: "He vaguely remembered his father in that state appearing at the garden gate, all skin and bones, covered in lice and his **uniform** in rags" (Kulin, (çev. J. W. Baker), 2008: 14).

Romanın geçtiği dönemlerde ülkelerin ulusal ordularında görev yapan askerlerin, soğuktan korunmak için kış aylarında kullandığı ağır, kalın, uzun ve heybetli askeri palto olan kaput, üniformanın üstüne giyilen harici bir giysi türüdür. Yukarıda KM'den alıntılanan örnekte geçen "asker kaputu" ibaresinin çevirmen tarafından EM'ye Türkçede "üniforma" anlamına gelen İngilizcedeki "uniform" sözcüğü kullanılarak aktarıldığı görülmektedir. Üniformanın kendisi değil, ancak onun kışın giyilen harici bir bileşeni olan bu çok özel askeri dış giyim malzemesi, aslında erek kültürün askeri geleneklerinden doğmuş ve dolayısıyla erek okurun yabancı olmadığı bir giyim nesnesidir. Bu sözcüğün karşılığı olarak İngilizcede "(soldier) greatcoat" sözcüğü yaygın olarak kullanılmaktadır. Türkçedeki "asker kaputu" ifadesinin eşdeğeri olan bu sözcük yerine EM'de yalnızca "üniforma" sözcüğünü kullanan çevirmenin KM'deki "anlamı eksik yorumladığı" ve dolayısıyla "eksik çeviri" yaparak erek okura "eksik bilgi" verdiği görülmektedir. Sonuç olarak, çevirmenin EM'de özgün metne göre "yetersiz bir anlam" (Öztürk Kasar, 2021a: 30) ürettiği ileri sürülebilir.

e) Ulaşım araçları

Örnek-11: *Kara tren*

KM: "Sırf kendinden bir karış uzun diye on dört yaşından beri ölesiye kıskandığı kardeşi, bir **kara trenin** kesif dumanlarına karışarak, işte nihayet çıkıp gitmişti hayatından" (Kulin, 2018: 39-40).

EM: "The sister she had been jealous of for all those years had disappeared in the black smoke issuing from **the train**" (Kulin, (çev. J. W. Baker), 2008: 43).

Romanın anlamsal evreninin başlıca imgesini oluşturan kara tren, aynı zamanda romanın geçtiği döneme ilişkin belirgin ipuçlarından biri olma niteliği taşıdığı için KM'deki önemli göstergelerden de biridir. Yukarıda KM'den alıntılanan örnekte geçen "kara trenin kesif dumanları" ifadesi, EM'ye çevirmen tarafından Türkçede "trenden çıkan kara duman" anlamına gelen İngilizce "the black smoke issuing from the train" biçiminde aktarılmıştır. Aslında rengi de kara olan bu eski trenlere Türkçede "kara" denmesinin nedeni, gövdesinin rengi değil, kömürle çalışan bu trenin bacasından çıkan ve hem istasyonda bekleyenleri hem de içinde yolculuk yapanları kara bir is içinde bırakan, çevresine savurduğu yoğun kara dumanıdır. Kaldı ki, bu ifade İngilizceye "black train" olarak sözcüğü sözcüğüne çevrildiğinde, erek dilde bundan, trenin gövdesinin renginin kara olduğu anlaşılacaktır. Bunun yanı sıra, Türk kültürüne özgü bir deyim olan "kara tren" ifadesinin erek dil ve kültürde bir eşdeğeri de yoktur. Her ne kadar Türkçede "kara tren" denilen bu tren türüne göndermede bulunmak için İngilizce "steam train" ifadesi kullanılsa da bunun Türkçedeki anlamı yine "kara tren" değil, "buharlı tren"dir. Bu bakımdan çevirmenin "kara tren" ifadesini KM'dekinin tersine, EM'de "tren"i değil, "duman"ı "kara"

diye betimlediği görülmektedir. Bir başka deyişle; çevirmen, "kesif" sözcüğünü İngilizceye hiç çevirmemiş, "kara" sıfatını ise trenin kendisini değil, dumanını betimleyen bir sıfat olarak çeviri metne aktarmıştır. Böylece, erek dil ve kültürde bir eşdeğeri olmadığı için "kara tren" ifadesinin kaynak dil ve kültürdeki sosyo-kültürel anlam ve çağrışımı çeviri metne yansıtılmamıştır. Oysaki "kara tren" adı Türk kültüründe önemli bir yer tuttuğu için çevirmenin ya cümlelerin içine katarak ya da dipnot vb. bir yolla bu trenin adının "kara tren" olduğunu söylemesi gerekirdi. Dolayısıyla KM'deki bu "göstergenin yeterince sorgulanmadığı", "özgün metinde verilen bilgilerin azaltıldığı" ve "eksik bir çeviri" üretilerek "yetersiz bir anlam" (Öztürk Kasar, 2021a: 30) sunulduğu söylenebilir.

f) Para birimleri

Örnek-12: *Frank*

KM: "Şaraba da kaç frank ödedim biliyor musun?" (Kulin, 2018: 175).

EM: "Do you know **how much** I had to pay for that wine that you recommended so highly?" (Kulin, (çev. J. W. Baker), 2008: 189).

Yukarıda KM'den alıntılanan örnekte geçen "frank" ifadesi, çevirmen tarafından EM'ye aktarılmamıştır. Oysa KM'deki Türkçe "kaç frank" ifadesi, İngilizce "how many francs" biçiminde çevrilebilirdi. Çevirmen, bunun yerine, para birimini anmadan daha genel, muğlak ve Türkçede "ne kadar" anlamına gelen İngilizce "how much" ifadesini kullanmayı yeğlemiştir. Böylelikle ödenen paranın birimi, çeviri metinden anlaşılamamaktadır. Bu durumda, özgün metinde açık seçik ortada olan bir anlam belirsiz hale getirilmiştir. "Bu işlemin sonucunda bulanık bir çeviride bulanık bir anlam ortaya çıkar" (Öztürk Kasar, 2021a: 29). Her ne kadar ilk bakışta önemsiz bir ayrıntı gibi gözükse de finansal bir terim olan "frank" sözcüğü romanın anlatısının geçtiği döneme ve ülkeye gönderme yapan öğelerden biridir. Çünkü frank, sonraki yıllarda kurulacak Avrupa Birliği'nin kurucu ülkelerinden biri olan Fransa'nın ulusal para birimi olarak, üyeler arasında imzalanan Maastricht Antlaşması¹ sonrasında Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin ortak para birimi olan avro tedavüle girene kadar uzun yıllar kullanılmıştır. Oysaki erek Anglo-Sakson okur kitlesinin genç kuşağı, AB'nin tam siyasal ve ekonomik birliği dönemine denk gelen bir kuşak olduğu için Fransa'nın avro öncesindeki para birimi olan "frank"ı tanımayabilir ve burada ödenmek zorunda kalınan paranın avro olduğu sanısına kapılabilir. Dolayısıyla sıradan gözükken ancak aslında romanın geçtiği zamana ilişkin ipucu veren bu ögenin çeviri metinde de korunması, romanın geçtiği zamanın ve o dönemki ekonomik ve siyasal atmosferin, dönemin ruhunun, gündelik hayatın ve uygulamaların doğru aktarılması açısından önem taşır.

g) Dini inançlar ve pratikler

Örnek-13: *İftar (sofrası) - bayram namazı - sakız gibi beyaz yemenilerle namaz kılan büyükanneler - müezzinlerin yanık sesleriyle okudukları akşam ezanları - akşam ezanlarının ilahi bir gizemi*

KM: "Selva'nın gözünde, insanların simalarında, ırk özellikleri gibi apaçık görünmeyen, kendi yüreğine de tam sinememiş bir aidiyet duygusu, bir seremoniler yelpazesiydi. Camilerde, kiliselerde, sinagoglarda sürdürülen ibadet ve dua fasılları... Oralara girilip huşu içinde Tanrı'ya yakarılırken, onunla bütünleşilirken, din ne hoş bir şeydi. Evinde yaşanan ramazan aylarının, **iftar sofralarının**, kaçırılmamasına özen gösterilen **bayram namazlarının**, **sakız gibi beyaz yemenilerle namaz**

¹¹ Bu anlaşmaya ilişkin detaylı bilgi için bkz. https://www.ab.gov.tr/avrupa-birliginin-tarihcesi_105.html

kılan büyükannelerin ve müezzinlerin yanık sesleriyle okudukları ezanların, hele de akşam ezanlarının ilahi bir gizemi vardı onu saran" (Kulin, 2018: 65).

EM: "Selva recalled the joy of Ramadan back home; the excitement of preparing the **evening meals before breaking the fast**; the special care not to miss **prayers** during that period; the serenity among **the older members of the household** in their **white headscarves** before **praying**; **the aura of mystery surrounding the muezzin's call**" (Kulin, (çev. J. W. Baker), 2008: 70).

Yahudi dinine özgü kutsal yemek, pratik ya da ibadetleri ifade eden "pescado con huevos y limones, piñatas, matzo" gibi bazı terimsel ibareleri, özgün adlarıyla hatta erek okura bunlara ilişkin hiçbir ek bilgi vermeksizin EM'ye aktaran çevirmenin, İslam dininde Ramazan ayında tutulan orucun açıldığı akşam öğününü ifade eden bir dini terim olan "iftar" sözcüğünü aktarmadığı, bunun yerine, "iftar" sözcüğünü Türkçede "oruç açmadan önceki akşam yemekleri" anlamına gelen İngilizce "evening meals before breaking the fast" biçiminde kısa bir İngilizce açıklamayla erek okura ek bilgi biçiminde aktardığı görülmektedir. Ne var ki bu açıklama yanlış bir açıklamadır zira iftar oruç açmak için yenen yemektir. Yukarıda KM'den alıntılanan örneklerin çevirisinde KM'deki anlamın EM'de bozulduğu ve çeviri metinde "özgün metindeki anlamla tümüyle ilintisiz olmamakla birlikte yanlış olan bir anlam üretildiği" (Öztürk Kasar, 2021a: 32) söylenebilir.

KM'deki "büyükanneler" sözcüğünü Türkçede "ailenin yaşlı üyeleri" anlamına gelen İngilizce "the older members of the household" biçiminde çevirmeyi yeğleyen çevirmen, KM'deki "namaz kılan büyükanneler" ifadesini, EM'ye, Türkçede "beyaz başörtüleri içindeki ailenin yaşlı üyelerinin namaz öncesi huşusu" anlamına gelen "the serenity among the older members of the household in their white headscarves before praying" biçiminde aktarmıştır. Bir başka deyişle, "büyükanneler" sözcüğü "ailenin yaşlı üyeleri" biçiminde, "namaz kılan" ifadesi ise "namaz öncesi huşu" biçiminde çevrilmiştir. Yukarıda KM'den alıntılanan örneklerin çevirisi incelendiğinde ise çevirmenin "eksik çeviri" yaparak erek okura EM'de "eksik bilgi" verdiği söylenebilir. Bir başka deyişle, özgün metindeki anlamın, çeviri metinde "yetersiz" (Öztürk Kasar, 2021a: 30) biçimde üretildiği görülmektedir. Çevirmen, "yemeni" sözcüğünü EM'ye aktarırken İngilizce eşdeğeri olan "kerchief" sözcüğü ile değil "türban" ya da "başörtüsü" anlamlarına gelen "headscarf" sözcüğüyle aktarmıştır. Oysaki bu ikisi birbirine benzese de aynı tür giyim aksesuarları değildir. Dolayısıyla burada "anlamın bozulması" (Öztürk Kasar, 2021a: 32) söz konusudur.

KM'de yazarın, büyükannelerin namaz kılmadan önce ev içinde başlarına bağladıkları yemenilerin özel rengini betimlemek için kullandığı "sakız gibi beyaz" ifadesini çevirmenin, daha genel bir ifadeyle Türkçede "beyaz" anlamına gelen İngilizce "white" sözcüğünü kullanarak EM'ye aktardığı görülmektedir. Oysaki çevirmen, yazarın vurguladığı saf beyazlığı ifade eden "sakız gibi beyaz" ibaresini, İngilizce eşdeğeri sayılabilecek "pure white, snow white, lily white, pearly white" vb. ifadelerden birini kullanarak EM'ye aktarabilirdi. Kısacası çevirmenin, KM'de beyazın tonunu vurgulamak için kullanılan kültüre özgü, metaforik ifadenin erek dilde bir eşdeğerini kullanmadığı anlaşılmaktadır. Bu örnekte eksik bir çeviri yoluyla yetersiz bir anlam üretildiği görülmektedir (Öztürk Kasar, 2021a: 30). "Bayram namazı" ibaresini ise çevirmenin, EM'ye aktarırken bu namazın özel olarak ne namazı olduğunu belirten "bayram" sözcüğünü çevirmediği, "namaz" sözcüğünü de İngilizce karşılığı olan ve aslında "dua" anlamına da gelen "prayers" sözcüğünü kullanarak aktardığı görülmektedir. Oysaki "namaz" sözcüğü İngilizcede de artık Arapça karşılığı olan "salah"ın İngilizcedeki yazım biçimi olan "salaah" şeklinde kullanılmaktadır. Çevirmen, bu İslami ibadetin özgün adını korumaktansa İngilizce eşdeğeri olan "prayer" sözcüğünü kullanarak çevirmeyi yeğlemiştir. Kaldı ki, yukarıda da sözü edildiği üzere "bayram"

sözcüğü çevrilmediği için namazın hangi namaz olduğu EM'de belli değildir. Oysaki bayram namazı, Müslümanlar için özel bir yeri olan toplu ibadetlerden biridir.

Yukarıda KM'den alıntılanan örnekte yer alan "akşam ezanlarının ilahi bir gizemi vardı onu saran" ifadesi ise EM'ye Türkçede "muezzinin çağrısını kuşatan gizem aurası" anlamına gelen İngilizce "the aura of mystery surrounding the muezzin's call" biçiminde aktarılmıştır. Çevirmen, KM'deki "ezan" sözcüğünü, İngilizcedeki karşılığı olarak Türkçede "namaza/duaya çağrı" anlamına gelen İngilizce "call to prayer" ifadesi veya Arapça kökenli "ezan" sözcüğünün İngilizce yazım biçimi olan "azan" sözcüğü yerine, Türkçede "muezzinin çağrısı" anlamına gelen İngilizce "muezzin's call" ifadesini kullanarak EM'ye aktarmıştır. Ancak, bu ifadeden, okunan ezanın hangi namazın çağrısı olduğu KM'deki gibi açık bir biçimde anlaşılmamaktadır. Kaldı ki, "muezzin" sözcüğünün anlamını Anglo-Sakson okur kitlesinin bilmeme olasılığı vardır. "İftar, ezan, bayram" gibi İslami terimleri EM'ye özgün adlarıyla aktarmayan çevirmenin "muezzin" sözcüğünü çeviri metinde kullanması, bir çeviri tutarsızlığı olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla; çevirmenin, erek okur kitlesine EM'de "eksik bilgi" vererek "eksik çeviri" yaptığı ve çeviride "yetersiz anlam ürettiği" (Öztürk Kasar, 2021a: 30) söylenebilir.

Yukarıda KM'den alıntılanan örnekte geçen "muezzinlerin yanık sesleriyle okudukları ezanlar" ifadesinin çevirmen tarafından EM'ye aktarılmadığı görülmektedir. Bu nedenle, EM'de bir gösterge ya da anlam yokluğu da söz konusudur. Çünkü çevirmen, KM'deki anlamı EM'de yok etmiştir. Bu durumda, özgün birimde anlam üreten birimin silindiği, yok edildiği; bu eğilimin çeviri yokluğuna neden olduğu; anlamdan hiçbir izin kalmadığı, göstergenin tümüyle ortadan kaldırıldığı, gösterge ve anlam oluşumunun sıfır derecesi olduğu (Öztürk Kasar, 2021a: 35) söylenebilir.

h) Aygıtlar, araçlar ve makineler

Örnek-14: *Uzun sapını çevrile çevrile kurulan gramofon, taşplak*

KM: "Oyunlarını prova ettikten sonra, uzun sapını çevire çevire kurdukları gramofonda taşplaklar çalmışlar, fokstrot yapmışlar, çok eğlenmişlerdi" (Kulin, 2018: 33).

EM 1: "Selva's classmates rehearsed their play and then **wound up the gramophone** to dance the foxtrot to their **78rpm records**" (Kulin, (çev. J. W. Baker), 2008: 36).

EM 2: "Selva's classmates rehearsed their play, and then **wound up the gramophone** to dance the fox-trot to their **78s**" (Kulin, (çev. J. W. Baker), 2013: 34).

Yukarıda KM'den alıntılanan örnekte, çay partisinde müzik dinleyip dans ederek eğlenmek amacıyla dönemin müzik çaları olan gramofonun çalmayı sürdürmesi için uzun sapını çevirerek anılan müzik aygıtını kurmak zorunluluğundan söz edilmektedir. Çevirmen, EM'lerde Türkçede "kurmak, sarmak, döndürmek, bükmek, çevirmek, (manivela vb.yi çevirerek) çekmek" (<https://www.seslisozluk.net/wind%20up-nedir-ne-demek/>Erişim Tarihi: 03.10.2021) vb. anlamlara gelen İngilizce "wind up" sözcüğünü kullanmasına karşın, KM'deki "uzun sapını çevire çevire" ifadesini EM'lere aktarmadığı için gramofonu kurma eyleminin nasıl yapıldığını çeviri metinlerde belirtmemiştir. Oysaki teknolojinin hayal edilemeyecek boyutlara ulaştığı günümüzde, çağdaş erek okur kitlesi, bu eski teknolojiye aşina olmayabilir, gramofon denilen ve artık antika sayılan bu aygıtın nasıl kurulduğunu bilemeyebilir. Gerekli gördüğünde, KM'de yer almayan pek çok bilgiyi erek okur kitlesini bilgilendirmek amacıyla ek olarak sunan çevirmenin, KM'de yer almasına karşın romanın geçtiği dönemi yansıtan küçük ama önemli sayılabilecek bu ayrıntıyı betimleyen ve o dönem insanının sahip olduğu teknik düzeyi ima eden

birkaç sözcüklük ibareyi "eksik çevirerek" erek okura "eksik bilgi verdiği" ve dolayısıyla EM'lerde "yetersiz bir anlam ürettiği" (Öztürk Kasar, 2021a: 30) söylenebilir.

Yukarıda KM'den alıntılanan örnekte sözü edilen "taş plak", romanın geçtiği dönemde müzik dinlemek için kullanılan tek aygıt olan gramofonda çalınan ses kayıt diskine verilen Türkçe addır. Bu araç için Türkçede kullanılan "taş plak" sözcüğünün İngilizceye "vinyl record, gramophone record, black disk, silver plate" vb. sözcüklerle çevrilmesinin olanaklı olmasına karşın çevirmen, Türkçedeki "taş plak" ifadesine karşılık EM'lerde "78lik plak" biçiminde Türkçeye çevrilebilecek daha teknik bir İngilizce terim olan "78rpm records" / "78s" ibarelerini kullanmıştır. Eski plak teknolojisiyle ilgili, çevirmenin kullandığı bu teknik terimin bilinmeme olasılığı vardır. Çünkü erek okur, farklı bir kuşaktan olduğu için, bu antika ses teknolojisine ilişkin teknik bilgiye sahip olmayabilir. Sonuç olarak, çevirmenin, verdiği bu çeviri kararıyla "özgün yapıtta açık seçik bir biçimde dile getirilmiş bir anlamı bulanık, belirsiz hale getirdiği" (Öztürk Kasar, 2021a: 29) öne sürülebilir.

4.Sonuç

Roland Barthes'ın ileri sürdüğü gibi genel olarak insanın bulunduğu bütün uzamlar -ki buna kent uzamı da dâhildir- "her zaman anlam taşımıştır" (çev. M. Rifat, 1993: 178). Bu nedenle kent uzamı, göstergebilim açısından çözümlenmeye değer bir nitelik taşır. Dolayısıyla, birbirinden farklı, sayısız, gizemli kodlarla dolu olan ve yalnızca coğrafi uzamlar değil, aynı zamanda kültürel uzamlar da oluşturan kentler, doğal olarak göstergebilimin araştırma kapsamı içine girer. Bu makalede, Ayşe Kulin'in *Nefes Nefese* adlı romanı ve bu romanın İngilizce çevirisindeki göstergeler, kent göstergebilimi ve çeviri göstergebilimi bağlamında incelenmiştir. Sündüz Öztürk Kasar'ın kent göstergeleri sınıflandırması ile çeviride anlam evrilmesi dizgeselliği, incelemenin kuramsal ve yöntemsel çerçevesini oluşturmuştur. İncelenen roman bağlamında Öztürk Kasar'ın "Çeviri Göstergebilimi ile Kent Göstergebiliminin Bütünleşik Bağlamında Özde Çeviri Kavramının İncelenmesi" (Öztürk Kasar, 2020a) başlıklı makalesinde sunduğu kent göstergeleri sınıflandırmasında üç ana öbeğe toplanan göstergelere metinden örnekler seçilmiş; böylece bütüncemizde yer alan özel ad göstergeleri, tarihsel göstergeler ve kültürel göstergeler bu örnekler aracılığıyla incelenmiştir. Sınıflandırmanın ölçütlerinden "ölçü birimleri" ile ilgili herhangi bir örneğe rastlanmamış; bununla birlikte belirtilen ölçütlere ek olarak "kültürel göstergeler" bölümüne; "para birimleri", "dini araç ve pratikler" ve "aygıtlar, araçlar ve makineler" olmak üzere üç alt öbek daha eklenmiştir. Öztürk Kasar'ın güncellenen kent göstergeleri sınıflandırmasının kent göstergebilimi alanında akademik çalışma yapacak araştırmacılara bir inceleme yöntemi oluşturacağı ve yazınsal metinlerde kente ilişkin öğelerin çeviride en az yitimle erek dile aktarımı için yazın çevirmenlerine yol göstereceği düşünülmektedir. Bu alanda yapılacak araştırmaların sayısı arttıkça inceleme ölçütlerinin de çeşitlenmesi beklenmektedir. Bu makalede ortaya konan kent göstergebilimsel çözümlenme örneklerinin, kaynak kültürün önemli bir parçası olan kentsel öğeleri erek kültüre uygun bir şekilde tanıtmak ve en az yitimle aktarmak için bir yol haritası sunacağı düşünülmektedir.

Romanda tespit edilen yüz yirmi örnekten ancak on dördü makale kapsamında ele alınmış ve çeviride anlam evrilmesi dizgeselliği bağlamında incelenmiştir. Söz konusu dizgesellik üç anlamlama alanına eşit olarak dağılan ve sırasıyla anlamlamanın değişimine, dönüşümüne ve yitimine yol açan dokuz adet anlam evirici eğilimi içermektedir. Anlam evirici eğilimler anlamın aşırı yorumlanmasından göstergenin tümüyle yok edilmesine giden bir süreç oluştururlar. Bazı örneklerde birden fazla anlam evirici eğilime rastlanmıştır. Bu örnekler anlam evirici eğilimlere göre incelendiğinde altı örnekte "anlamın bozulması", sekiz örnekte "anlamın eksik yorumlanması", üç örnekte "anlamın bulanıklaştırılması", bir

örnekte de "anlamın yok edilmesi" tespit edilmiştir¹. Bir yapıtı çevirmeye başlamadan önce gerçekleştirilmesinde yarar görülen işlemlerden birisi de göstergebilimsel çözümlerdir. Çevirisi yapılacak bir metnin/bir yapıtın çeviri göstergebilimi bağlamında incelenmesi ve göstergelerinin çözümlenmesi, çevirmenin metne hâkim olmasını kolaylaştıracak ve çeviri sürecinde de rehberlik işlevi görecektir. İncelememizde tespit edilen anlam evirici eğilimler de göstermektedir ki göstergebilimsel çözümler, nitelikli bir çeviri için önemli bir yardımcı ve çevirmen için bir pusula niteliği taşır. Bir okur olarak çevirmen çeviriye girişmeden önce, kaynak metni derinlikli bir biçimde kavrama ve yorumlama sürecinden geçer. Bir başka deyişle, alımlayan özne olarak çevirmen, kaynak metnin anlam üretiminin bir parçasıdır ve bu anlamlandırma sürecine katkı sunar. Bu çabasında göstergebilim çevirmenin yolunu aydınlatacaktır. Aynı zamanda da varış metninin oluşturulmasında çevirinin temellerini atmış olacaktır. Gösterge çözümlenmesi çevirinin *editing* işlemini tamamlayan editör için de rehber görevi görür. Çeviri incelemesi yapan araştırmacı açısından bakıldığında ise çeviri göstergebilimi, yapılan çevirinin değerlendirilmesi için gerekli ölçütleri sunmaktadır. Dolayısıyla, göstergebilim çeviri ediminin her aşamasında ve sürece dâhil olan tüm eyleyiciler açısından kullanılabilir bir yöntem önermektedir.

Kaynakça

- Aguiar, D. & Queiroz, J. (2013). Semiosis and intersemiotic translation. *Semiotica*. 196: 283-292.
- Barthes, R. (1993). *Göstergebilimsel serüven*. çev. Mehmet Rifat - Sema Rifat. 2. bs. İstanbul: Yapı Kredi.
- Erdal, İbrahim. Sümerbank. *Atatürk ansiklopedisi*. (<https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/sumerbank/> Erişim Tarihi: 17.01.2022).
- Gorlée, D. L. (2000). *Göstergebilim ve çeviri sorunu: Charles S. Peirce'ün göstergebiliminden özel alıntılarla*. çev. Mine Mutlu. Ankara: Günce.
- Kourdis, E. & Kukkonen, P. (2015). Introduction - semiotics of translation, translation in semiotics. *Punctum international journal of semiotics*. 1/2: 5-10.
- Kulin, A. (2008). *Last train to İstanbul*. çev. John W. Baker. 5. bs. İstanbul: Everest.
- Kulin, A. (2013). *Last train to İstanbul*. çev. John W. Baker. Las Vegas: Amazon Crossing.
- Kulin, A. (2018). *Nefes Nefese*. 34. bs. İstanbul: Everest.
- Özçelik, M. H. & Güneş, M. (2016). Atatürk'e verilen ad ve unvanlar ile ona yakıştırılan sıfatlar. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*. S 58 (Bahar): 245-278.
- Öztürk Kasar, S. (2009a). Pour une sémiotique de la traduction. In C. Laplace, M. Lederer & D. Gile (dir.), *La traduction et ses métiers*. Caen: Lettres modernes Minard, 163-175.
- Öztürk Kasar, S. (2009b). Un chef-d'œuvre très connu: *Le chef-d'œuvre inconnu* de Balzac, commentaires d'une traduction à l'autre laissant des traces. In M. Nowotna & A. Moghani (dir.), *Les traces du traducteur*. Paris, INALCO, 187-211.
- Öztürk Kasar, S. (2012a). *Jean-Claude Coquet ile bir görüngübilime doğru. XII. Uluslararası Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu bildiriler kitabı, 18-20 Ekim 2011*. Edirne: Trakya Üniversitesi, 424-430.
- Öztürk Kasar, S. (2012b.) Traduction de la ville sous le point de vue sémiotique: Istanbul à travers ses signes en trois langues [Göstergebilim bakış açısından kent çevirisi: üç dilde göstergelerinin anlatımıyla İstanbul]. In N. Rentel & S. Schwerter (dir.), *Défis et enjeux de la médiation interculturelle*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 267-285.

¹ Makalede 14 örnek incelenmesine karşın 18 anlam evirici eğilim saptanmıştır. Çünkü bazı örneklerin çevirisinde birden fazla anlam evirici eğilime rastlanmıştır.

- Öztürk Kasar, S. (2017a). Göstergeler, anlam arayışı ve çeviri - *Çeviri göstergebilimi çerçevesinde yazınsal çeviri için bir metin çözümleme ve karşılaştırma modeli*. Tuna, Didem & Kuleli, Mesut. Konya: Eğitim.
- Öztürk Kasar, S. (2017b). Lire *De la part de la princesse morte* de Kenizé Mourad à la lumière de la sémiotique topologique d'Algirdas Julien Greimas [Algirdas Julien Greimas'ın yerbilimsel göstergebilim anlayışı ışığında Kenizé Mourad'ın *De la part de la princesse morte* [Saraydan Sürgüne] adlı romanını okumak]. *Semiotica*. 219: 575-586.
- Öztürk Kasar, S. (2020a). Çeviri göstergebilimi ile kent göstergebiliminin bütünleşik bağlamında özde çeviri kavramının incelenmesi. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi*. 1(1): 1-25.
- Öztürk Kasar, S. (2020b). De la désignification en traduction littéraire: *Les Gens d'en face* de Georges Simenon dans le contexte turc du point de vue de la sémiotique de la traduction. *Parallèles*. 32 (1): 154-175.
- Öztürk Kasar, S. (2020c). Tracer un itinéraire sémiotique pour une traduction expérimentale: traduire en turc *La Route des Flandres* de Claude Simon [Deneyisel bir çeviriye göstergebilimsel bir yol haritası çizmek: Claude Simon'un Flandra Yolu başlıklı romanının Türkçeye çevrilme süreci]. *Dil, Edebiyat ve Çeviri Odağında Kavramsal Okumalar*. (ed. Mesut Kuleli & Didem Tuna). 1-32. Ankara: Nobel.
- Öztürk Kasar, S. (2021a). "Çevirmek, anlamı eğip bükme sanatı mıdır?" *Söylem, anlam ve çeviri üzerine disiplinlerarası tartışmalar*. ed. Didem Tuna & Mesut Kuleli. Ankara: Anı yayıncılık. 19-44.
- Öztürk Kasar, S. (2021b). Traduire la ville en filigrane: Istanbul par Georges Simenon dans *Les Clients d'Avrenos* [Metnin dokusunda kenti çevirmek: Georges Simenon'un *Les clients d'Avrenos* [Avrenos'un müşterileri] adlı romanında İstanbul]. *Vous avez dit Littérature belge francophone? Le Défi de la traduction*. ed. Catherine Gravet & Katrien Lievois. Bruxelles: Peter Lang. 235-266.
- Öztürk Kasar, S. & Can, A. (2017). Semiotics of Umberto Eco in a literary translation class: The model reader as the competent translator. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, (5) 2: 280-289.
- Öztürk Kasar, S. & Çelik, K. (2021). Bir özde çeviri örneği *The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836* ve aslına çevirilerinde kenti temsil eden göstergelerin aktarımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. S. 23 (Haziran): 1067-1084.
- Öztürk Kasar, S. & Gülmüş Sırkıntı, H. (2021). Çeviri göstergebilimi bağlamında bir özde çeviri örneği: *The Clown and His Daughter*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. S. 23 (Haziran): 1042-1057.
- Öztürk Kasar, S. & Tuna, D. (2015). Yaşam, yazın ve yazın çevirisi için gösterge okuma. *Frankofoni*. 27: 457-482.
- Öztürk Kasar, S. & Yaman B. (2019). Nasreddin Hoca fıkralarının İngilizce çevirilerinde kültürel öğelerin aktarım. *RumeliDE*, 1(6), 450-461.
- Petrilli, S. (2007). Interpretive trajectories in translation semiotics. *Semiotica*. 163-1/4: 311-345.
- Ricœur, P. (2008). *Çeviri üzerine*. çev. Sündüz Öztürk Kasar. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Stecconi, U. (2007). Five reasons why semiotics is good for translation studies. *Doubts and directions in translation studies*. 15-26.
- Tekinşen, K. K. (2006). Maraş Salebi. *Akademik Gıda*. C 4. S 5: 28-30.
- Torop, P. (2000). Towards the semiotics of translation. *Semiotica*. 128-3/4: 597-609.
- Tuna, D. (2015). *Göstergebilimin çeviri alanına uygulanması: George Orwell'in Animal Farm başlıklı yapıtının üç dilde çözümlenmesi ve karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Tuna, D. & Kuleli, M. (2017). *Çeviri göstergebilimi çerçevesinde yazınsal çeviri için bir metin çözümleme ve karşılaştırma modeli*. Konya: Eğitim.

Yeşilçiçek, V. (2010). *Ayşe Kulin'in "hayatı, sanatı, eserleri"*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

https://www.ab.gov.tr/avrupa-birliginin-tarihcesi_105.html (Erişim Tarihi: 17.10.2021).

<https://www.seslisozluk.net/wind%20up-nedir-ne-demek> (Erişim Tarihi: 03.10.2021).

<https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 21.10.2021).

<http://www.sumerholding.gov.tr/tr/kurumsal/sirket/tarihce.aspx> (Erişim Tarihi: 17.01.2022).

57. Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programlarında çeviride bilgi teknolojileri¹

Tuğçe APAYDIN AZMAN²

Sinem CANIM³

APA: Apaydın Azman, T. & Canım, S. (2022). Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programlarında çeviride bilgi teknolojileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 891-906. DOI: 10.29000/rumelide.1106175.

Öz

Bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ile çevirmenlerin kullandığı teknolojik araçlar da değişime uğramıştır. Günümüzde bir çevirmenden hem ofis yazılımları ve internet araçları gibi temel bilgisayar teknolojilerine hem de makine çevirisi, çeviri belleği sistemleri gibi çeviri amaçlı özel yazılımlara hâkim olmaları beklenmektedir. Bu beklentinin bir sonucu olarak, çeviride bilgi teknolojileri, çeviri eğitiminde de kendisine yer bulan bir konu haline gelmiştir. Ülkemizde ön lisans düzeyinde eğitim veren iki yıllık Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programları da çeviri eğitiminin bir parçasıdır. Bu araştırmanın amacı bilgi teknolojilerinde meydana gelen değişikliklerden etkilenen Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programlarında çeviride bilgi teknolojilerinin konumunu öğretim elemanlarının derslerinde neyi, nerede ve nasıl işledikleri ve öğrencilerini nasıl değerlendirdiklerine dair benimsedikleri yaklaşımlar çerçevesinde betimlemektir. Bu çalışmada öncelikle Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programlarındaki temel bilgi teknolojileri ve çeviride bilgi teknolojileri dersleri doküman analiziyle incelenerek müfredatlar karşılaştırılmış, elde edilen bilgiler ışığında bu programlarda yer alan çeviride bilgi teknolojileri derslerini veren öğretim elemanları ile görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Görüşmeler Covid-19 süreci nedeni ile çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş, toplanan veriler çalışmanın kuramsal arka planı ile karşılaştırılarak sınıflandırılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle ele alınarak çalışmanın bulgularına ulaşılmıştır. Bu çalışmanın vardığı sonuç öğretim elemanlarının derslerinde neyi, nasıl anlattığını ve nasıl değerlendirdiğini eğitimcinin akademik ve mesleki arka planı, programdaki öğrencilerin teknoloji ile ilişkisi ve dersin işlendiği mekân ile neden-sonuç ilişkisi içerisinde aktarmasıdır. Bu araştırma ile farklı programlarda yer alan çeviride bilgi teknolojileri dersleri detaylı bir şekilde incelenerek edinilen verilerin bu alanda ders vermek isteyen öğretim elemanlarına bir yol haritası oluşturması umut edilmektedir.

Anahtar kelimeler: Çeviri eğitimi, çeviride bilgi teknolojileri, çeviride bilgi teknolojileri eğitimi, çeviri teknolojileri, eğitim yaklaşımları

¹ Bu makale, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından 2021 yılında yayınlanan ve Dr. Öğr. Üyesi Sinem CANIM ALKAN danışmanlığında yazılan “Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik Programlarında Çeviride Bilgi Teknolojilerinin Yeri Üzerine Bir Betimleme” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

*

² Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Çeviribilim Bölümü (İstanbul, Türkiye), tugce_apaydin@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4162-1749 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1106175]

³ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çeviribilim Bölümü, İngilizce Mütercim Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), scanim@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6736-1885

Place of translation technologies in Applied English Translation programs

Abstract

With the developments in information technologies, the technological tools used by translators have changed. Today, a translator is expected to have a good command of both basic computer technologies such as office software and internet tools as well as specialized software for translation purposes such as machine translation and translation memory systems. Accordingly, the use of information technologies for translation has become a topic that finds a place in translation training as well. Applied English Translation programs, which provide associate degree education in Turkey, are a part of translation education. As a result of this expectation, information technologies in translation have found a place in translation education. This research aims to describe the position of information technologies in Applied English Translation programs within the framework of what, where and how lecturers teach, and how they evaluate their students. In this study, basic information technologies and information technologies in translation courses in Applied English Translation programs were examined with document analysis method. With the data obtained from this analysis, curriculums of these departments were compared. In the light of this information, the lecturers who teach translation technologies in these programs were interviewed. Interviews were carried out online due to the Covid 19 pandemic and the collected data were compared with the theoretical background of the study. The data were analyzed using the descriptive analysis method. This study concludes that what and how lecturers teach and how they evaluate their students is in a cause-and-effect relationship with the academic and professional background of lecturers, the relationship of students with technology, and the place of lessons. It is hoped that this study would provide a road map for the lecturers interested in offering courses on information technologies for translation.

Keywords: Translation training, information technologies in translation, information technologies in translation training, translation technologies, teaching approaches

Giriş

Çeviri eylemi farklı dil ve kültürler arasında iletişim kurmak amacıyla belki de insanlığın ve dillerin ortaya çıktığı zamandan beri yapıyor olsa da dijitalleşme ile çevirmenlik mesleğinde kullanılan teknolojik araçlarda değişiklik ve gelişmeler meydana gelmiştir. Günümüzde bir çevirmenden hem sözcük işlemciler ve internet gibi temel bilgisayar teknolojilerini hem de çeviri belleği sistemleri ve makine çevirisi gibi çeviri amaçlı özel yazılımları kullanmaları beklenmektedir. Bu beklenti sonucunda çevirmen adaylarına çeviride bilgi teknolojileri eğitimi verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Ön lisans düzeyinde eğitim veren Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programları da çeviri eğitiminin bir parçasıdır. Bu programların amacı iki yıl içerisinde çeviri sektöründe çalışacak elemanlar yetiştirmektir. Çeviri sektöründe çeviride bilgi teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabilen eleman ihtiyacı ön lisans programlarında da bu konuda dersler açılmasına sebep olmuştur.

Bu çalışmada Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programlarında çeviride bilgi teknolojileri eğitiminin yeri sorgulanmıştır. Bu araştırma ile amaçlanan Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programlarında yer alan çeviride bilgi teknolojileri derslerinde neyin, nasıl ve nerede işlendiği ve bu derslerde öğrencilerin nasıl değerlendirildiğini inceleyerek edinilen verilerle bu alanda ders vermek isteyen öğretim elemanlarına bir yol haritası çizmektir.

Bütünce ve yöntem

Bu çalışmanın dört araştırma sorusu bulunmaktadır.

- Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programlarındaki çeviride bilgi teknolojileri derslerinde ne işleniyor?
- Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programlarındaki çeviride bilgi teknolojileri nasıl işleniyor?
- Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programlarındaki çeviride bilgi teknolojileri dersleri nerede işleniyor?
- Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programlarındaki çeviride bilgi teknolojileri derslerini alan öğrenciler nasıl değerlendiriliyor?

Bu araştırma sorularına cevap arama noktasında nitel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının nedeni ise Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programlarındaki çeviride bilgi teknolojileri derslerini kapsamlı bir şekilde betimleyebilmek ve bu programlarda verilen çeviride bilgi teknolojileri eğitimindeki yaklaşımların pek çok nedene bağlı olarak değişebilmesidir. Nicel araştırma yöntemleri, gerçekliği nesnel bir olgu olarak gördüğü ve kesin sınırları olduğu için Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programlarındaki çeviride bilgi teknolojileri derslerini gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde betimleyebilmeye olanak vermemektedir.

Bu çalışmada iki farklı nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır: doküman incelemesi ve görüşme. Doküman incelemesi ile edinilen verilerle program müfredatlarında temel bilgi teknolojilerinin ve çeviride bilgi teknolojilerinin yeri sorgulanmıştır. Bu bağlamda Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik program müfredatlarının yer aldığı Bologna Bilgi Paketleri ve Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik program internet sayfaları incelenerek müfredatlarda yer alan temel bilgi teknolojileri ve çeviride bilgi teknolojileri üzerine derslerin yeri sorgulanmış, bu veriler aynı zamanda yapılacak görüşmeler için bir ön bilgi görevi görmüştür.

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemine ek olarak nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi de kullanılmıştır. Görüşme yaklaşımlarından ise görüşme formu yaklaşımı benimsenmiştir. Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programlarında çeviride bilgi teknolojileri eğitiminin yapısını inceleyen bu çalışmada eğitimcilerin kullandıkları yaklaşımlar pek çok duruma göre değişebildiği için önceden hazırlanmış sorular haricinde konu ile ilgili ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorular sorma ihtiyacı duyabileceğini düşündüğünden araştırmacı görüşme formu yaklaşımını tercih etmiştir. Görüşme soruları Ek-2'de yer almaktadır.

Görüşmeler Mart 2021 döneminde yapılmış, içerisinde bulunan Covid-19 pandemi süreci nedeniyle çevrimiçi olarak yürütülmüştür. Görüşmeler için Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programlarında çeviride bilgi teknolojileri üzerine dersi bulunan 13 üniversiteyle iletişime geçilmiş, bunlardan üçünden seçmeli olarak gözükten dersin aslında açılmadığı bilgisi alınmıştır. Geriye kalan on üniversitede dersi veren öğretim elemanlarından altı kişi ile görüşme sağlanabilmiştir. Bu altı görüşmeciden beşi hâlihazırda bu kurumlarda görev almaktayken, biri bu kurumlardan birinde eski bir eğitimcidir. Yedinci görüşmeci ise bir temel bilgisayar dersi eğitimcidir. Görüşmecilerin adları ve bağlı oldukları

üniversiteler araştırmannın gizlilik ilkeleri gereği verilmemiş ve görüşmeciler E1, E2, E3, E4, E5, E6 ve E7 şeklinde kodlanmıştır.

Görüşmeci Kodu	Görüşmeci Tanımı
E1	Üniversite 1’de eğitmen
E2	Üniversite 2’de eğitmen
E3	Üniversite 3’te eğitmen
E4	Üniversite 4’te eski eğitmen
E5	Üniversite 4’te mevcut eğitmen
E6	Üniversite 5’te eğitmen
E7	Üniversite 3’te Temel Bilgisayar dersi eğitmeni

Tablo 1: Görüşmeci Kodları ve Tanımları

Kuramsal çerçeve

Bu araştırmanın kuramsal çerçevesi araştırma sorularına göre çizilmiştir. Bu bağlamda çeviride bilgi teknolojileri eğitimine karşı geliştirilen yaklaşımlar çeviride bilgi teknolojileri eğitiminde neyin nasıl ve nerede işlendiğine ve nasıl değerlendirildiğine ilişkin dört temel başlık altında ele alınmıştır.

Çeviride bilgi teknolojileri eğitiminde ne işlendiğine dair yaklaşımlar minimalist ve maksimalist yaklaşım olarak ikiye ayrılmıştır. Pym 2003 yılında yayımladığı makalesinde minimalist yaklaşımını ele alırken, çevirmenlerin dilbilgisi, etkili yazma, terim bilgisi, bilgisayar becerileri, internet kullanımı, genel kültür bilgisi ve takım çalışması gibi becerilere temel düzeyde de olsa sahip olmaları gerektiğini ama temel çeviri edincinin aslında birden fazla erek metin üretebilme ve bunlardan birini seçebilme becerisi olduğunu söyler (Pym 2003, s. 489). Pym’in bu düşüncesi minimalist yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. Günümüzde sürekli gelişen teknoloji sebebiyle bilgi teknolojilerinin çeviri eğitiminden her zaman birkaç adım önde olacağını öngörebiliriz. Bu nedenle kısıtlı ders süresinde öğrencilere birden fazla çeviri belleği sisteminin öğretmek pek verimli bir yöntem olmayacaktır. Öğrenciler en son teknolojilerle ve tüm teknolojilerle tanıştırlmış olsalar dahi mezun olduklarında bu teknolojiler sektörde güncel olmayabilir. Bu noktada Pym’in minimalist yaklaşımı çeviride bilgi teknolojilerinin eğitiminde pratik bir yaklaşımdır. Bernardini (2004, s. 20), O’Brien ve Kenny (2001, s. 21), Auster mühl (2013, s. 330) ve Canım Alkan (2013, s. 139-140) da Pym’in bu yaklaşımını destekler nitelikte görüşlere sahiptir.

Auster mühl 2013 yılında yayınladığı makalesinde çeviride bilgi teknolojileri eğitiminde minimalist ve maksimalist olarak iki farklı yaklaşım olduğuna değinmiştir. Minimalist yaklaşımından çeviride bilgi teknolojileri eğitiminde temel becerilerin öğretilmesi olarak bahseden Auster mühl, maksimalist yaklaşımı bunun zıttı olarak tanımlar (2013, s. 330). Maksimalist yaklaşım, tüketmeci bir tavırla piyasadaki çeviriye yardımcı her türlü yazılımmın öğretilmesinin hedeflendiği bir yaklaşımdır. En iyi çeviri eğitim kurumlarının öğrencilerin iş edinmeleri veya serbest olarak çalışmaları teknolojiyle yakından alakalı olduğundan bünyesinde pek çok teknolojiyi ve bunların uzmanı eğitimcileri barındıran kurumlar olduğunu belirten Gouadec, maksimalist yaklaşıma sahip araştırmacılardan birisidir (2013, s. 15).

Bu çalışmada çeviride bilgi teknolojilerinin nasıl işlendiğine dair yaklaşımlar, eğitimci odaklı yaklaşım ve öğrenci odaklı yaklaşımlar olmak üzere iki ana başlık altında incelenmiştir. Eğitimci odaklı yaklaşım eğitimcinin bilginin kaynağı olduğu, öğrencinin ise bu bilgiyi alan pasif bir konumda olduğu

yaklaşımıdır. Bilgi eğitimci tarafından aktarılırken öğrenci tarafından alınır. Bu yaklaşım, çeviride bilgi teknolojileri eğitiminde de kullanılmaktadır. Bu eğitim yaklaşımının tercih edilmesinin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi eğitimci odaklı yaklaşımın özellikle çok sayıda öğrencinin bulunduğu sınıflarda kullanışlı olması, aynı anda fazla sayıda öğrenciye bilginin aktarılabilmesine imkân tanınmasıdır. Bununla birlikte eğitimcinin çeviride bilgi teknolojileri konusunda sektör deneyimi olmaması veya farklı araçlarla deneyimi olmaması da eğitimci merkezli yaklaşım kullanılmasına neden olabilir.

Son zamanlarda eğitimci odaklı eğitim yaklaşımları yerini öğrenci odaklı yaklaşımlara bırakmıştır (Judi ve Sahari, 2013, s. 844). Öğrenci odaklı yaklaşımlarda bilgi, eğitimciler tarafından aktarılmak yerine öğrenciler tarafından yapılandırılmaktadır. Bu çalışmada öğrenci odaklı yaklaşımlar bilişsel yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı olarak ikiye ayrılmıştır.

Bilişsel yapılandırmacılıkta bilginin oluşumunu açıklamada Piaget'nin görüşü kullanılmaktadır. Piaget, bilginin bireyin çevresi ile aktif olarak etkileşimi sırasında ortaya çıktığını söylemektedir. Bu yaklaşımını ise özümleme, uyma ve dengeleme ile açıklar. Birey yeni bir bilgi ile karşılaştığında önceden bildikleri ile bunu tanımayana, bir başka deyişle özümlemeye çalışır. Eski bilgilerinin yetersiz olduğunu fark ettiğinde ise zihninde yeni bir kavram yaratarak bu yeni duruma uyum sağlar. Böylece yeni bir durumla karşılaştığında bozulan denge yeniden sağlanmış olur (Özden, 1997, s. 58).

Çeviride bilgi teknolojileri eğitiminde bilişsel yapılandırmacılık, ders içerisinde konuların sadece eğitimci odaklı anlatılmasıyla değil, aynı zamanda öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına yönelik çalışmalar yapılmasıyla gerçekleşir. Canım Alkan(2013), sözcük işlemciler konusunu işlemeyen evvel öğrencilere konuyla ilgili bir uygulama ödevi verdiğini belirtmiştir. Ödevde birkaç gün öncesinde öğrencilerine Microsoft Word'ün sözcük sayımı alamayacağı görseller de içeren bir metin gönderip sözcük sayımı özelliğiyle sözcük sayısı almalarını istediğinden bahsetmiştir. Daha sonra derste öğrencilerine aldıkları sonuçları sormuş ve farklılıklar varsa bu farklılıkların nereden kaynaklandığını tartışmalarına liderlik etmiştir (s. 142-143). Canım Alkan'a göre, "Burada dikkat edilmesi gereken eğitimcinin Word'un yukarıda betimlediğimiz türden görsellerin içindeki sözcükleri saymadığının doğrudan söylememesi, öğrencilerin keşfetmesine olanak tanınmasıdır"(2013, s. 142-143). Öğrencilerin önceden bildikleri ile konuyu özümlemeye çalışıp, yeni öğrendikleri karşısında bilgileri yetersiz olduğu için duruma uyum sağlayıp dengelerini sağladıkları bu ödev, çeviride bilgi teknolojileri eğitiminde bilişsel yapılandırmacı yaklaşıma örnek olarak gösterilebilir.

Öğrenci odaklı yaklaşımlardan bir diğeri Kiraly'nin, *A Social Constructivist Approach to Translator Education* (Çeviri Eğitiminde Sosyal Yapılandırmacı Yaklaşım) adlı kitabında bahsettiği sosyal yapılandırmacı yaklaşımdır. Sosyal yapılandırmacı yaklaşım da tıpkı bilişsel yapılandırmacı yaklaşım gibi öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına olanak tanır. Ancak bunu bireysel olarak değil, işbirliği içerisinde yapmalarını sağlar.

Kiraly'ye göre çeviride bilgi teknolojilerinin eğitimi üç temel aşamada yapılabilir: 1) öğrencileri bilgisayar ortamında yapılabilecek çalışmalarla tanıştırmak, 2) bilgisayar laboratuvarında işbirlikçi bir öğrenme ortamı yaratmak ve 3) öğrencilere sadece bilgi vermenin ötesine geçerek, yeni teknolojileri yaşam boyu kullanabilecek özerkliği kazandırmak (Kiraly, 2000, s. 129). Bu da ancak eğitimci tarafından öğrenciye yönlendirici destek verilmesiyle olur. Bir başka deyişle eğitimci, eğitim sürecinin en başında öğrenciye bir ölçüde müdahale etmeli, sonrasında bu durum yerini öğrenciler arasında işbirlikçi bir ortama bırakmalıdır. Bu süreçte öğrenciler gerçek projeler üzerinde çalışma yapmalıdır. Öğrenme

sürecinde birbirlerinden de destek alan öğrenciler, eğitimcinin yardımına daha az ihtiyaç duyacak, sürecin sonunda öğrenme sürecinde özerklik kazanabileceklerdir.

Çeviride bilgi teknolojilerinin nerede işlendiğine dair yaklaşımlar iki ayrı açıdan incelenmiştir: sınıf ve laboratuvar ortamındaki dersler ile yüz yüze ve çevrimiçi dersler. Bu noktada dersin verildiği kurumun fiziksel imkânlarının ve dersin yüz yüze veya çevrimiçi olarak yapıyor oluşunun derste neyin nasıl işlendiğiyle neden sonuç ilişkisi içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

Çeviride bilgi teknolojileri eğitiminde değerlendirme yaklaşımları üç ayrı başlıkta ele alınmıştır. Bunlardan ilki olan sonuç değerlendirme yaklaşımında öğrenciler dönemin sonunda belirli bir not verilerek değerlendirilir (Kelly, 2005, s. 131). Sonuç değerlendirme yaklaşımını çeviride bilgi teknolojileri eğitiminde değerlendirme bağlamında ele alırsak, eğitimcinin verdiği bilgiyi değerlendirdiği farklı yöntemlerden bahsedebiliriz. Bu sınavlar teorik bir şekilde yapılabildikleri gibi öğrencilerin sorun çözme becerilerini ölçmeye yönelik salt teorik bilgiyle cevaplanamayacak sorular da sorulabilir. Bunun dışında bir uygulama sınavı yapılabilir. Sınav, uygulama sınavı dahi olsa öğrencinin değerlendirme süreci sadece yapılan sınavla sınırlanır. Amaç öğrencilerin belirli bir anda gösterdikleri veya gösteremedikleri başarıyı notlandırmaktır. Öğrencilerin sınavdan geri bildirim alarak öğrenme süreçlerine fayda sağlamaları mümkün değildir.

Değerlendirme yaklaşımlarından bir diğeri olan süreç değerlendirme yaklaşımı ise, sonuç değerlendirme yaklaşımı gibi yalnızca not odaklı değildir. Bu yaklaşımda değerlendirmenin öğrenme üzerinde etkisi bulunmaktadır. Süreç değerlendirme; her bir notlandırma, düzenleme ve yorum ile öğrencilere öğrenme süreçlerinde geri bildirim verilerek öğrencilerin daha çok ve daha iyi öğrenebilmesini sağlamaktır (Kelly, 2005, s. 131).

Sonuç değerlendirme ve süreç değerlendirme yaklaşımları her zaman tek başlarına ele alınmazlar. Bu çalışmada sonuç ve süreç değerlendirme yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı yaklaşım, hibrit yaklaşım olarak anılmıştır. Eğitimcinin kullandığı değerlendirme yaklaşımı her zaman kendi seçimi olmamaktadır. Türkiye’de çoğu kurumda sonuç değerlendirme yaklaşımı kullanılması bürokratik bir zorunluluktur. Böyle durumlarda eğitimci sadece süreç değerlendirme yaklaşımı kullanmak isterken hibrit değerlendirme yöntemini kullanmak durumunda kalabilir. Benzer bir şekilde, eğitimci sadece sonuç değerlendirme yöntemi kullanmak isterken, eğitim kurumunun istekleri doğrultusunda süreç değerlendirme yöntemi de kullanarak hibrit bir yaklaşım edinmek zorunda kalabilir ya da eğitimci kendisi hibrit bir yaklaşımdan yana olabilir.

Bulgular ve tartışma

Araştırmada doküman incelemesi ve görüşme ile elde edilen veriler kuramsal çerçevesinde bir neden sonuç ilişkisi içerisinde ele alınmıştır. Bu doğrultuda çeviride bilgi teknolojileri derslerinde ne işlendiği, derslerin nasıl işlendiği ve öğrencilerin nasıl değerlendirildiğine dair geliştirilen yaklaşımlar üç nedene bağlı olarak ele alınmıştır. Bu nedenler eğitimcinin mesleki ve akademik arka planı, öğrencilerin teknoloji ile ilişkisi ve temel bilgisayar dersleri ve derslerin işlendiği mekândır. Eğitimcinin dersi üzerine yaklaşımları bunlardan bağımsız değildir ve karmaşık bir kararlar yumağıdır.

Eğitimcinin mesleki ve akademik arka planı, dersi şekillendiren etkenlerden ilkidir. Eğitimcinin çeviribilim alanında eğitim almış olması, bu alanda yüksek lisans ve doktora yapıyor olması, akademik çalışmaları, eğitimcinin çeviri sektöründe çalışmış veya çalışıyor olması, teknoloji ile tanışıklığı gibi

etkenler hangi yaklaşımlara sahip olacağını ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında derste ne işlendiği konusundaki yaklaşımlar minimalist ve maksimalist yaklaşım olarak ele alınmıştı. Minimalist yaklaşım, çeviride bilgi teknolojileri eğitiminde temel becerilerin öğretilmesiyle maksimalist yaklaşım da bunun zıttı olarak tanımlanmıştı (Austermühl, 2013, s. 330). Bu doğrultuda çeviri sektöründe uzun yıllar çalışmış bir eğitimci dersinde ne işlediği konusunda maksimalist kutba daha yakın bir yaklaşıma sahip olabilirken, çeviribilim alanında akademik çalışmalar yapan eğitimciler genellikle minimalist davranmaktadır. Örneğin sektörde deneyimi olan, sonrasında lisans düzeyinde çeviri eğitimi almış ve çeviri işletmesi sahibi olan E5, öğrencilerine bir çeviri şirketindeki tüm süreçleri tıpkı bir çeviri ofisine benzeyen bir ortamda yaşatmak istemektedir. Bu düşünceleri aslında Kiraly'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımına benzemektedir. Kuramsal çerçevede ele alındığı üzere sosyal yapılandırmacı yaklaşımda eğitimci, öğrencileri keşfetmeye yönlendiren ve gerçek hayattan alınma gerçek uygulamalar yaptığı işbirlikçi çalışmaya dayalı bir ortam yaratmalı ve en başından öğrencilerin özerklik kazanmalarını sağlamalıdır (Kiraly 2000, s. 125). Kiraly'nin bahsettiği gerçek (authentic) projeler aslında E5'in fikirleri ile uyumaktadır. Dolayısıyla bu örneklerde de ortaya çıktığı üzere eğitimcinin akademik ve mesleki arka planı dersine karşı yaklaşımını şekillendiren etkenlerden ilkidir.

Eğitimcilerin özellikle dersinde neyi nasıl işleyeceği konusundaki kararlarını şekillendiren en önemli etkenlerden birisi öğrencilerin teknoloji ile ilişkisi ve temel bilgisayar dersleridir. Araştırma kapsamında yapılan doküman incelemesi yönteminden elde edilen bilgilere göre temel bilgisayar dersleri genelde çeviride bilgi teknolojileri derslerinden önceki yarıyıldan verilmektedir. Temel bilgisayar derslerinin varlığı çeviride bilgi teknolojileri dersine bir ön hazırlık dersi sayılabileceğinden derste ne işleneceğinin kararı noktasında önemlidir. Bunun haricinde müfredatlarda yer alan temel bilgisayar dersleri genelde zorunluysen, çeviride bilgi teknolojilerine ilişkin dersler genelde seçmelidir. Üniversitelerde genellikle ortak ders olarak verilen bilgi teknolojileri derslerinin müfredatlarda zorunlu olması anlaşılırdır. Çeviride bilgi teknolojileri derslerinin seçmeli olmasına neden olan birkaç sebep olduğu düşünülmüştür. Bunlardan ilki kurumda dersi verebilecek konumda olan öğretim elemanının bulunmadığı durumlar ön görülerek dersin zorunlu olarak verilmesinden kaçınılmasıdır. Dersin seçmeli olması bu durumda kurumlara esneklik kazandırmaktadır. Çeviride bilgi teknolojileri derslerinin seçmeli olmasındaki bir diğer etken ise bu derslerin son zamanlarda giderek popülerleşmesi üzerine dersin müfredata eklenmek istenmesi fakat müfredatı tamamen değiştirmenin zorluğudur. Dersin seçmeli ders havuzuna eklenmesi bu noktada pratik bir çözümdür.

Eğitimci, etkin bir temel bilgisayar eğitimi almış öğrenciler ve teknoloji hakkında hiç bilgiye sahip olmayan öğrenciler için farklı yaklaşımlar geliştirecektir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretim elemanları öğrencilerinin temel bilgisayar konusundaki yetersizliklerine değinmişlerdir. E1, öğrencilerin aldığı üniversite ortak bilgi teknolojileri dersini gerekli yeterliliğe ulaşmadan geçtiğini, bu nedenle onların teknoloji konusundaki yetersizliğini aşmak için bu dersi Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programına özel bir ders olarak açtıklarından bahsetmiştir. E2, öğrencileri temel bilgisayar dersi almasına rağmen çeviride bilgi teknolojileri dersine başladıklarında teknoloji becerilerinin orta düzeyde olduğunu, Microsoft Word kullanamadıklarını söylemiştir. E4, temel bilgi teknolojileri dersinin kâğıt üstünde aldıkları bir ders olduğu için dersi güçlükle geçmiş birisinin dersinde bilgisayarı açtığında nasıl e-posta atacağını bilemeyebildiğine değinmiştir. E5 kurumundaki temel bilgisayar dersini alarak çok yetkin bir hale gelen ya da orta düzeyin üstüne çıkabilen bir öğrenciyle karşılaşmadığını belirtmiştir. E6 ise öğrencilerin genelde teknoloji ile arasının kötü olduğunu, sadece işlerine yarayacak bazı şeyleri bildiklerini ve Microsoft Word'ün pek çok özelliğini bile bilmeden geldiklerini söylemiştir. Dolayısıyla eğitimciler öğrencilerinin üniversiteye başladığında hâlihazırda teknoloji becerilerinin yeterli olmadığını, kurumlarındaki temel bilgisayar derslerinin de bunu geliştirmede yetersiz kaldığını

belirtmiştir. Bu noktada eğitimcilerin ortak sorun olarak gördüğü durumlardan en önemlisi dersin yüz yüze olmaması ve çevirmenlik öğrencilerine odaklı verilmemesidir. Bu doğrultuda temelden gelen bu sorunu, çoğunluğu çevrimiçi eğitimle verilen ön lisans düzeyindeki temel bilgi teknolojileri eğitimi ile çözmek mümkün değildir. Yüz yüze ve Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programına odaklı bir temel bilgi teknolojileri eğitimi ile bilgisayar okuryazarlığı edinen öğrencilerle çeviride bilgi teknolojileri eğitimi çok daha verimli geçecektir.

Minimalist yaklaşıma sahip Bernardini'nin de ele aldığı üzere en son teknolojiler kısa sürede eskirken ders süresinin sürekli en son teknolojileri öğretmeye harcanması mantıklı değildir (2004, s. 21) Öğrencilere teknolojilerin genel mantığını öğretmek ve yeni bir sorunla karşılaştığında nasıl çözülebileceğini öğretmek daha iyi bir çözümdür. Buna ek olarak, çeviride bilgi teknolojileri dersini veren eğitmen, öğrencilerinin temel bilgisayar becerileri konusundaki eksikliklerini tespit ettiğinde dersini sınıfta teknoloji yeterliliği en düşük olan öğrenciye göre ayarlamamalı, öğrenciye eksikliklerini kapatacağına dair güven duymalı ve öğrenciye yol gösteren, kendi kendilerine öğrenmelerine destek olan kişi olmalıdır. Ancak bu şekilde öğrenci kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alacaktır. Bu bakış açısı, Kiraly'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımında da yer almaktadır. Kiraly'e göre eğitmen, öğrencileri keşfetmeye yönlendiren ve gerçek hayattan alınma gerçek uygulamalar yaptığı işbirlikçi çalışmaya dayalı bir ortam yaratmalı ve en başından öğrencilerin özerklik kazanmalarını sağlamalıdır (2000, s. 125). Öğrencilerin temel bilgisayar becerileri konusundaki eksikliklerini gidermeleri için yönlendirmek ve öğrenme süreçlerinde özerklik kazandırmak da yapılandırmacı yaklaşımın bir uzantısı olabilir.

Eğitimcilerin derse yaklaşımını şekillendiren bir diğer etken ise dersin mekânıdır. Örneğin görüşmecilerden E2, sınıfının 120 kişi olduğunu ve iki öğrenciye bir bilgisayar düştüğünü, dersini de buna göre planladığını açıklamıştır. Sınıfında sosyal yapılandırmacı projelere yer vermemektedir çünkü öğrenci sayısı ve dersin ortamı buna izin vermemektedir. E2 aynı nedenle süreç değerlendirme esnasında öğrencilerine geri bildirim ve not da vermemektedir. Bununla birlikte öğrenci sayısına paralel olarak sonuç değerlendirme sürecinde sınavlarını daha kolayca değerlendirebilmek için teorik sınav uygulamaktadır. Bu örnekten de yola çıkarak dersin işlendiği mekânın nasıl olduğunun eğitimcilerin neyi, nasıl işlediği ve nasıl değerlendirdiği konusunda belirleyici bir etken olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretim elemanlarının çeviride bilgi teknoloji derslerine yaklaşımını şekillendiren etkenler doğrultusunda eğitmen ilk önce çeviride bilgi teknolojileri eğitimini akademik ve mesleki arka planının süzgecinden geçirir. Bunların getirdikleri ile belirli ön fikirlere sahip olan eğitmen, öğrencilerinin teknoloji konusundaki yeterliliklerine ve dersinin işleneceği mekâna göre fikirlerini şekillendirir. Böylece dersinde neyi, nasıl işleyeceği ve öğrencilerini nasıl değerlendireceği konusunda nihai kararını verir. Bu noktada ilk önce dersinde ne işleyeceğine karar verirken minimalist veya maksimalist yaklaşımlardan birisini benimser. Sonrasında dersini nasıl işlediği noktasında öğrenci odaklı veya eğitmen odaklı yaklaşımlardan birisini seçer. Öğrenci odaklı bir yaklaşım geliştirecekse bilişsel ve sosyal yapılandırmacı yaklaşımlardan hangisini kullanmak istediğine karar verir. Son olarak dersinde neyi, nasıl işleyeceğinin kararını veren eğitmen öğrencilerini değerlendirmek üzere süreç değerlendirme, sonuç değerlendirme ve hibrit değerlendirme yaklaşımlarından birini seçer. Eğitmen bu kararları kendi arka planından, öğrencilerinin hazır bulunuşluğundan ve dersin işleneceği mekândan bağımsız olarak vermez. Dolayısıyla burada bir neden sonuç ilişkisinin varlığından söz edilebilir.

Tablo 2'de araştırma sürecinde görüşme yapılan eğitimcilerin (E1, E2, E3, E4, E5 ve E6) çeviride bilgi teknolojileri eğitiminde ne öğrettiklerinin karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Eğitimci	Ofis Yazılımları	İnternet	Makine Çevirisi	Düzeltilme Araçları	Bütüncü	Çeviri Belleği Sistemleri	Yerelleş tirme Araçları	Diğer
E1	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Nubuto Matecat	Yok	Yok
E2	Google Docs	Google Drive	Google Translate	Grammarly	Yok	SmartCAT	Yok	Yok
E3	Microsoft Word	Yok	Yok	Yok	Yok	SDL Trados	Yok	Yok
E4	Microsoft Word	Google Search	Yok	Yok	Yok	Wordfast	Yok	Abby Fine Reader
E5	Microsoft Word	Yok	Yok	Yok	Yok	Wordfast	Yok	10 parmak klavye OCR Acrobat DC Practicount
E6	Microsoft Word, Excel, PowerPoint	Google Search, Gmail	Yok	Yok	COCA	MemoQ, SmartCAT	Yok	OCR

Tablo 2: Eğitimcilerin Derslerinde Ne Öğrettiğinin Karşılaştırması

Tablo 2'ye bakıldığında E1 ve E3'ün derslerinde özellikle çeviri belleği sistemlerine yer verdiklerini görmekteyiz. Bu durumun nedeni E1 ve E3'ün ders verdikleri kurumlarda öğrencilerin etkin bir temel bilgisayar eğitimi almış olmalarıdır. E1'in kurumunda Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programına özel, öğrencilerin temel bilgisayar becerilerini öğrenmelerine aracı olan bir ders bulunmaktadır. E3'ün kurumunda da temel bilgisayar dersi Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programına özel verilmektedir. Bu derslerde ofis yazılımları, Optik Karakter Tanıma araçları gibi konular ele alındığı için E1 ve E3 derslerinde bu konulara özellikle yer ayırmamakta, çeviri belleği sistemlerini detaylı olarak işlemektedir. E1, geçmişte program özelinde temel bilgisayar dersi yokken temel bilgisayar becerilerine ilişkin konulara kendisinin değinmek durumunda kaldığını da belirtmiştir. Bu bağlamda çeviride bilgi teknolojileri dersine öğrenciler belirli bir ön bilgiyle geldikleri zaman eğitimcinin dersinde ne işleyeceği konusunda fikirlerinin değişebileceği tespit edilmiştir. Bunun dışında derslerde neyin işlendiği konusundaki görüşme verilerine kuramsal çerçeveden bakıldığında eğitimcilerin minimalist ve maksimalist yaklaşımlardan genelde minimalist yaklaşıma yakın durdukları bulgusuna erişilmiştir. Bu noktada eğitimciler tıpkı minimalist bir yaklaşıma sahip olan Bernardini (2004, s.21) gibi en çok gelişen teknolojilere ve bunlara erişmenin imkânsızlığına değinmiş, öğrencilerin teknolojilerin temel mantığını anlamalarını sağlayıp, yaşam boyu öğrenmelerine destek olacak bir eğitim vermenin önemini vurgulamışlardır.

Çeviride bilgi teknolojileri eğitiminin nasıl verildiği konusundaki yaklaşımlar eğitimci odaklı yaklaşım ve öğrenci odaklı yaklaşım olarak ele alınmıştı. Öğrenci odaklı yaklaşımlardan bilişsel yapılandırmacı yaklaşım Piaget'nin görüşleri doğrultusunda bireyin bilgiyi kendisinin yapılandırması ile, sosyal yapılandırmacı yaklaşım ise Kiraly'nin öğrencilerin bilgiyi işbirlikçi gerçek projeler doğrultusunda yapılandırmasıyla açıklanmıştı. Bu bağlamda Tablo 3'te çeviride bilgi teknolojileri eğitiminin nasıl verildiğine dair yaklaşımlar eğitimcilerin eğitimci odaklı yaklaşım ve öğrenci odaklı yaklaşımlara karşı bakış açıları ile ele alınmıştır.

	Eğitimci Odaklı	Öğrenci Odaklı		Gerçek/Simülasyon
		Bilişsel Yapılandırmacı	Sosyal Yapılandırmacı	
E1	Hayır	Evet	Teknik Çeviri Dersinde	S
E2	Hayır	Evet	Hayır	S
E3	Hayır	Evet	Hayır	S
E4	Hayır	Evet	Hayır	S
E5	Hayır	Evet	Evet	S
E6	Hayır	Evet	Teknik Çeviri Dersinde	S

Tablo 3: Eğitimcilerin Derslerini Nasıl Öğrettiklerinin Karşılaştırması

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde eğitimcilerin hiçbirinin eğitimci odaklı bir yaklaşımı benimsemediği, hepsinin öğrenci odaklı bir yaklaşımı benimsediği görülmektedir. Öğrenci odaklı yaklaşımlardan bilişsel yapılandırmacı yaklaşım tüm eğitimciler tarafından kullanılırken sosyal yapılandırmacı yaklaşım E2, E3 ve E4 tarafından hiç kullanılmamakta, E1 ve E6 tarafından ders saatinin yetersizliği nedeniyle yalnızca başka bir ders olan Teknik Çeviri dersinde, E5 tarafından ise çeviride bilgi teknolojileri dersinde kullanılmaktadır. Eğitimcilerin sosyal yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde kullanmama sebepleri ders saati ile teknolojik imkânların yetersizliği ve öğrenci sayısının çokluğu gibi nedenlerle açıklanmıştır. Öğrenci odaklı yaklaşımın edinildiği derslerde Kiraly'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımında profesyonel çeviri becerilerinin en iyi şekilde kazanılması için gerekli gördüğü (2000, s.43) gerçek (authentic) projeler hiç kullanılmamış, gerçek hayattaki çeviri projelerine benzer simülasyon projeler kullanılmıştır.

	Süreç Değerlendirme			Sonuç Değerlendirme		
	Ödev Türü	Notlandırma	Geribildirim	Sınav	Katkı	Sınav Türü
E1	Bireysel	%40	Evet	Final	%60	Uygulama
E2	Bireysel	Hayır	Hayır	Vize	%40	Teorik
				Final	%60	Teorik
E3	Bireysel	%20	Evet	Vize	%20	Uygulama
				Final	%60	Uygulama
E4	Hayır	Hayır	Hayır	Vize	%40	Uygulama
				Final	%60	Uygulama
E5	Bireysel+İşbirlikçi	%10	Evet	Vize	%30	Uygulama
			Evet	Final	%60	Uygulama
E6	Bireysel	%10	Evet	Vize	%40	Teorik
				Final	%50	Teorik

Tablo 4: Görüşme Yapılan Eğitimcilerin Değerlendirme Yaklaşımları

Eğitimcilerin değerlendirme yaklaşımlarının, çalıştıkları kurumun değerlendirme yaklaşımı ile doğrudan ilişkili olduğu söylenilebilir. Tablo 4'e göre tüm eğitimciler sonuç değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır. Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında yapılacak olan ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili hususlar Yükseköğretim Kurulunun bu konularda belirlediği temel ilkelere

uygun olarak yükseköğretim kurumları senatoları tarafından belirlenir⁴ Dolayısıyla bir yükseköğretim kurumunun senatosu, vize ve final sınavlarının yapılması gerektiğini söylemekteyse eğiticinin bu sınavları yapmama hakkı yoktur. Bir başka deyişle tüm eğitimcilerin vize ve final sınavı yapıyor olmaları sonuç değerlendirme yaklaşımından yana olduklarını göstermemektedir. Bununla birlikte E2 ve E6 hariç diğer eğitimcilerin sınavlarını uygulama sınavı olarak yapıyor olması bu eğitimcilerin sınavlarını gerçek hayata yakınlaştırdığını göstermektedir. Pek çok kurumda final sınavı yapılmasının zorunlu olduğunu belirten Kelly de süreç değerlendirme yerine sonuç değerlendirme yöntemi kullanılmak zorunda kaldığında sınavı daha gerçekçi yapılması gerektiğini savunmaktaydı (2005, s. 136). E2 vize ve final sınavlarında uygulama yapılmamasının sebebini sınıfının 120 kişi olmasıyla, E6 ise dersinin resmiyette teorik saatinin olması nedeniyle mutlaka teorik bir sınav da yapması gerekliliğiyle açıklar. Bununla birlikte süreç değerlendirme yaklaşımının kullanılma durumu ağırlıklı olarak dersi veren eğitimeye bağlıdır. Eğiticinin dönem içerisinde ödev verip geri bildirim veya not vermesi aksi bir durum söz konusu olmadıkça kendisinin kararıdır. Ancak istisnai durumlar da yer alabilmektedir. Örneğin E2, Covid-19 sürecinde çalıştığı yükseköğretim kurumunun eğitimcilere vize ve final sınavlarının yanında bir de ödev verme zorunluluğu getirdiğinden bahsetmiştir. Dolayısıyla eğiticinin değerlendirme yaklaşımları da kendi arka planı haricinde kurumun kararlarına ve imkânlarına, dersin mekânına ve öğrencilerinin yeterliliğine bağlıdır.

Sonuç

Bu araştırmada Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programlarında çeviride bilgi teknolojileri eğitiminde neyin, nasıl öğretildiğine ve nasıl değerlendirildiğine dair yaklaşımlar kuramsal olarak ele alınmış ve çeviride bilgi teknolojileri eğitimi veren eğitimcilerin yaklaşımları incelenmiştir. Bu yaklaşımlar bize durum ile ilgili bir bakış açısı kazandırıyor olmakla birlikte, yaklaşımlardan hiçbirisi daha doğru veya daha yanlış olarak nitelenemez. Bu yaklaşımlar bir neden sonuç ilişkisi içerisinde ortaya çıkmaktadır ve her bir eğitime kendi akademik ve mesleki arka planına, öğrenci profiline ve dersi işleyeceği mekâna göre dersine en uygun yaklaşımı seçmektedir. Bu araştırmanın en önemli sonucu her ne kadar bu konuda nihai bir doğruya ulaşmak mümkün olmasa da çeviride bilgi teknolojileri eğitimi verecek olan eğitimcilere içinde bulunduğu şartlara göre dersini nasıl planlayabileceği üzerine çıkarımlar yapmasına yardımcı olacak verileri ortaya koymasıdır. Bu bağlamda doküman analizi ile görüşmelerden elde edilen veriler çalışmanın kuramsal arka planı çerçevesinde ele alınmış ve çeviride bilgi teknolojileri eğitimi verecek bir eğiticinin dersine en uygun yaklaşımları saptaması için kendisine yöneltebileceği sorular bir kontrol listesi olarak Ek-1'de sunulmuştur.

Bu çalışmanın sonucunda araştırmacıya göre çeviride bilgi teknolojileri dersinin ayrı bir ders olarak verilmesi yerine müfredatın tamamına yayılması Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programları için en uygun çözüm olarak görülmektedir. Böylece bilgi teknolojilerini çeviri derslerinden ayrı bir bağlamda görmeyen öğrenciler çeviriyi bir amaç, teknolojiyi ise bu süreçte kullanılan bir araç olarak içselleştireceklerdir. Ancak şu anki noktada bunu bir anda değiştirmek mümkün olmayabilir. Çeviride bilgi teknolojilerinin tüm müfredata yayılması için öncelikle programdaki eğitimciler teknoloji kullanımına açık olmalı, sonrasında müfredat üzerinde ortak amaçlar güden bir çalışma yürütebiliyor olmalıdır. Bu durum bir ekip işi olduğu için bu aşama hemen ulaşılabilir bir nokta değildir. Dolayısıyla bu aşamaya gelinemeyen Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programları için şu an en iyi seçenek ayrı bir ders olarak da olsa çeviride bilgi teknolojileri dersini müfredatlarına eklemektir.

⁴ Yükseköğretim Kanunu, Madde 44b, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>

Araştırmanın sınırlılıkları çeviri eğitimi literatürüyle ve ön lisans programlarıyla sınırlandırılması, görüşmelerin Covid-19 salgın sürecinde yürütülmesi ve araştırılan derslerin sadece çeviride bilgi teknolojileri ve temel bilgi teknolojileri dersleri olmasıdır. Bu araştırmanın yenilikçi tarafı, üzerine pek az çalışma olan Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programlarında çeviride bilgi teknolojileri eğitimini ele alan ilk çalışma olmasıdır. Bu doğrultuda, bu araştırmanın bugüne kadar pek çalışılmayan Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programları üzerine öncü bir çalışma olması⁵ ve bu konuda ders veren veya vermeyi planlayan öğretim elemanlarına yol gösterici olması ümit edilmektedir.

Kaynakça

- Austermühl, F. (2013). Future (and not-so-future) Trends in the Teaching of Translation Technology. *Tradumàtica*, 11, 326-337.
- Balkul, H.İ. (2015). *Türkiye’de Akademik Çeviri Eğitiminde Çeviri Teknolojilerinin Yerinin Sorgulanması: Müfredat Analizi ve Öğretim Elemanlarının Konuya İlişkin Görüşleri Üzerinden Bir İnceleme*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bernardini, S. (2004). The theory behind the practice: Translator training or translator education? Malmkjær, Kirsten (Ed.) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 17-29.
- Canım Alkan, S. (2013). Lisans Düzeyinde Çeviri Eğitiminde Teknoloji Eğitiminin Yeri. *İ.Ü. Çeviribilim Dergisi*, Sayı: 7, 127-147.
- Gouadec, D. (2013). Notes on Translator Training (replies to a questionnaire). Ed. Anthony Pym, Carmina Fallada, José Ramón Biau, Jill Orenstein, *Innovation in Translator and Interpreter Training – An online symposium*, 12-19. Erişim Adresi http://www.intercultural.urv.cat/media/upload/domain_317/arxiu/Innovation/innovation_book.pdf
- Judi, H. M. ve Sahari, N. (2013). Student centered learning in statistics: Analysis of systematic review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 844-851.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*, St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*, St. Jerome Publishing.
- O’Brien, S ve Kenny, D. (2001). In Dublin’s Fair City. *Language International*, 20-23.
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Yayıncılık.
- Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age: In Defence of a Minimalist Approach. *Meta Journal des traducteurs*, 481-497.
- Sabaz, M.O. (2020). *Yıldız Teknik Üniversitesi Bilgisayar Destekli Çeviri Atölyeleri Örneklemesinde Çeviri Teknolojileri Eğitiminde Bir Uygulama Modeli Önerisi*, yayınlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

⁵ Bu konuda lisans düzeyinde yapılan iki çalışma Halil İbrahim Balkul’un “Türkiye’de Akademik Çeviri Eğitiminde Çeviri Teknolojilerinin Yerinin Sorgulanması: Müfredat Analizi ve Öğretim Elemanlarının Konuya İlişkin Görüşleri Üzerinden Bir İnceleme” isimli doktora tezi ve Murat Onur Sabaz’ın “Yıldız Teknik Üniversitesi Bilgisayar Destekli Çeviri Atölyeleri Örneklemesinde Çeviri Teknolojileri Eğitiminde Bir Uygulama Modeli Önerisi” isimli yüksek lisans tezidir.

EK-1 Kontrol Listesi

Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik Programında Çeviride Bilgi Teknolojileri Dersi Planlaması için Kontrol Listesi			Açıklama
Akademik ve mesleki arka plan	1	Öğrencilerin öğrenmesi gerektiğini düşündüğüm konular ne?	
	2	Bu konulara ne kadar hâkimim?	
Öğrencilerin teknoloji ile ilişkisi	1	Öğrencilerin teknoloji ile ilişkisi nasıl?	
	2	Öğrenciler temel bilgisayar dersi alıyor mu/aldı mı?	
	3	Öğrenciler öğreteceğim konuları öğrenecek ön bilgiye sahip mi?	
Dersin mekânı	1	Dersi nasıl bir mekânda işlemek istiyorum?	
	2	Dersi işlemek istediğim mekânı çalıştığım kurum sağlayabilir mi?	
	3	Öğrenci sayısı ve dersin mekânı uyumlu mu? (Örn. laboratuvarında ders işlenecekse yeterli bilgisayar var mı?)	
	4	Dersim yüz yüze mi çevrimiçi mi?	
	5	Dersimin yüz yüze veya çevrimiçi olması dersimde neyi nasıl işleyeceğim ve değerlendireceğim konularındaki yaklaşımlarımı değiştirecek mi?	
Derste ne işleneceği	1	Derste kuramsal bilgi verecek miyim?	
	2	Derste hangi teknolojik araçları kullanmak istiyorum?	
	3	Kurumum hangi teknolojik araçları sağlıyor?	
	4	Kurumumun sağlamadığı teknolojik araçların ücretsiz sürümlerini kullanabilir miyim?	
	5	Öğrencilerin çeviride bilgi teknolojileri üzerine piyasadaki tüm araçları öğrenmesi gerektiğini mi düşünüyorum?	
	6	Öğrencilerin çeviride bilgi teknolojileri üzerine piyasadaki tüm araçları öğrenmesi gerektiğini düşünüyorsam öğrenci arka planı, dersin mekânı, erişebildiğim teknolojiler ve ders saati buna uygun mu?	
	7	Öğrencilerin çeviride bilgi teknolojileri üzerine temel konulara hâkim olmasının yeterli olduğunu, tüm araçları öğretmeye çalışmanın gereksiz olduğunu düşünüyorsam dersi nasıl planlayabilirim?	

Dersin nasıl işleneceği	1	Dersi tamamen kuramsal mı yapacağım?	
	2	Öğrencilere proje yaptırmak istiyor muyum?	
	3	Dersin mekânı projeye yaptırmaya elverişli mi?	
	4	Öğrenci sayısını ve iş yükümü dikkate aldığımda öğrenci projelerine birebir geri bildirim verebilir miyim?	
	5	Öğrenci sayısı sınıf içinde yapılan projeleri etkiler mi?	
	6	Etkilerse bunu nasıl çözebilirim?	
	7	Projeleri bireysel mi yoksa işbirlikçi mi yapmak istiyorum?	
	8	Öğrenci sayısı, dersin mekânı ve öğretmek istediğim konular projeleri bireysel mi yoksa işbirlikçi mi yaptırmama uygun?	
	9	Projelerimi gerçek mi simülasyon mu yapmak istiyorum?	
	10	Gerçek proje yapılması dersime ve öğrencilerime uygun mu?	
	11	Simülasyon proje yapmak istiyorsam nasıl materyal hazırlayabilirim?	
Ders değerlendirme	1	Kurumumun süreç ve sonuç değerlendirme politikaları nasıl?	
	2	Sonuç değerlendirme yöntemi kullanacaksam teorik mi, uygulamalı mı bir değerlendirme yapmak istiyorum?	
	3	Öğrenci sayım ve mekânım hangi değerlendirme yöntemine uygun?	
	4	Teorik değerlendirme yapacaksam test mi, klasik mi?	
	5	Teorik sınavı nasıl daha gerçek hayata uygun yapabilir, öğrencilerin öğrenilen teknolojileri sorgulamasını sağlayabilirim?	
	6	Süreç değerlendirme yöntemi kullanmak istiyor muyum?	
	7	Süreç değerlendirme yöntemi kullanmam için öğrenci sayım uygun mu?	
	8	Süreç değerlendirmede nasıl projeler kullanacağım? Bireysel mi, işbirlikçi mi?	
	9	Öğrenci sayısı süreç değerlendirmemi bireysel mi yoksa işbirlikçi mi yaptırmama uygun?	

EK-2: Görüşme formu

1) Dersinizden biraz bahseder misiniz?

a) Öğrencilere ne öğretiliyor?

Sonda: Dersin kapsamını anlatır mısınız?

Öğrencilere bütün teknolojilerin öğretilmesi gerektiğini mi düşünüyorsunuz, yoksa belirli birkaç araç aracılığıyla bu teknolojilerin temel mantığının öğretilmesinin yeterli olduğunu mu düşünüyorsunuz?

Hangi yazılımları kullanıyorsunuz? Okulunuzun sunduğu imkânlar, sağladığı yazılımlar var mı?

Açık kaynaklı, ücretsiz yazılımları kullanmak hakkında ne düşünüyorsunuz?

Bu dersin öğrencilerinize profesyonel yaşamlarında kullanmak üzere hangi becerileri katabileceğini düşünüyorsunuz/umuyorsunuz?

b) Nasıl bir yöntem izliyorsunuz?

Sonda: Sadece kuramsal bilgi mi veriliyor, uygulama yapılıyor mu?

Proje tabanlı bir ders mi?

Bireysel proje mi, işbirlikçi proje mi tercih ediyorsunuz?

Gerçek proje mi, simülasyon proje mi kullanılıyor?

c) Dersin işlendiği mekânı betimleyebilir misiniz?

Sonda: Ders sınıf ortamında mı, yoksa derslikte mi işleniyor?

Ders yüz yüze mi yoksa uzaktan mı?

Dersin işlendiği mekân sizce dersi nasıl etkiledi?

Bu ders Covid-19 sürecinde verildiyse nasıl verildi, verilmediyse sizce nasıl online eğitime uyarlanabilirdi?

2) Ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yapıyorsunuz?

a) Dönem içerisinde kaç sınav yapıyorsunuz?

b) Teorik sınav mı uygulama mı?

Sonda: Uygulama sınavı nasıl yapılıyor?

c) Herhangi bir ödev veriyor musunuz? Nasıl ödevler?

d) Öğrencilere herhangi bir proje veriyor musunuz?

e) Dönem içerisinde öğrencilere çalışmalar hakkında geri bildirim veriyor musunuz?

3) Öğrencilerin teknolojiyle olan ilişkisi nasıl?

a) Öğrenci profilinden bahseder misiniz?

b) Dersi almadan önce temel bilgisayar eğitimi alıyorlar mı?

c) Dersi nasıl buluyorlar? (İlgi çekici, merak uyandırıcı, zor vb.)

4) Bu dersle ilgili herhangi bir değişiklik yapmayı düşünüyor musunuz?

a) Yöntem değişikliği yapmayı düşünüyor musunuz?

b) Kuram uygulama dengesi değişikliği yapmayı düşünüyor musunuz?

c) Ders saati değişikliği yapmayı düşünüyor musunuz?

d) Ders içeriğinde değişiklik yapmayı düşünüyor musunuz?

5) Biraz kendinizden bahseder misiniz?

a) Teknoloji ile tanışıklığınız nasıl?

b) Çeviri teknolojileri ile nasıl tanıştınız?

6) Bunlar dışında eklemek istediğiniz, araştırmama yardımcı olacağını düşündüğünüz noktalar var mı?

58. Çevirmen eğitiminde edimbilimsel farkındalık

Yusuf POLAT¹

APA: Polat, Y. (2022). Çevirmen eğitiminde edimbilimsel farkındalık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 907-930. DOI: 10.29000/rumelide.1106179.

Öz

Eylem araştırması yönteminin kullanıldığı araştırmada 44, 29 ve 7 kişiden oluşan üç farklı örneklem topluluğundan veriler elde edilmiştir. Veriler 16 soruluk bir ankete ek olarak çeviri yapılarak veri girişi yapılan veri tabanı ve e-posta yoluyla gönderilen formlar aracılığıyla toplanmıştır. 44 öğrenciden oluşan ve tüm sınıflardan öğrencilerin yer aldığı ilk örneklem topluluğundan elde edilen veriler öğrencilerin kuramsal bilgiye nasıl yaklaştıklarını ortaya koymak üzere değerlendirilmiştir. *Karşılıklı Konuşma Çevirisi* dersini almış 29 ve almamış 7 öğrencinin oluşturduğu deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler ise çeviri uygulaması sırasında kuramsal bilgi almış olanların çeviri tercihlerinde buna bağlı olarak bir değişiklik olup olmadığını görmek üzere yorumlanmıştır. Araştırma verileri çevirmen eğitimi alan öğrencilerin, kuramsal bilgi çeviri edimi ile ilişkilendirilerek kendilerine sunulduğunda bu bilgiyi önemli bulduklarını göstermektedir. Fakat katılımcıların çeviri edimini, belli sözcüklerin ve tümcelerin yerine diğer bir dildeki sözcük ve tümcelerin konuğu bir edim olarak görmeye devam ettikleri anlaşılmaktadır. Kontrol grubundaki katılımcıların bütünüyle biçim bağımlı çeviriyi tercih etmiş olmaları, buna karşılıklı deney grubundaki katılımcılar arasında dolaylı çeviri tercihlerinin görece fazla olması edimbilimsel farkındalık eğitiminin öğrencileri biçim bağımlı çeviri tercihinden uzaklaştırabileceğini düşündüren bir veri olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar kelimeler: Çevirmen eğitimi, edimbilimsel farkındalık, biçim bağımlı çeviri, bağlam çevirisi

Pragmatic awareness in translator training

Abstract

In the study in which the action research method was used, data were collected from three different sample groups consisting of 44, 29 and 7 people. The data were collected through a database and forms sent via e-mail, in addition to a 16-question questionnaire. The data obtained from the first sample group consisting of 44 students and students from all classes were evaluated to reveal how students approach theoretical knowledge. The data obtained from the experimental and control groups formed by 29 and 7 students who did not take the *Dialogue Translation* course were interpreted to see whether there was a change in the translation preferences of those who received theoretical knowledge during the translation application. Research data show that students find this information important when presented to them by associating them with the act of translation. However, it is understood that the participants continue to see the translation act as an act in which certain words and sentences are replaced by words and sentences in another language. The fact that the participants in the control group completely preferred the form-dependent translation, while the indirect translation preferences among the participants in the experimental group were relatively

¹ Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık ABD (Kırıkkale, Türkiye), polatyus@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9341-6643 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.02.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1106179]

high, is considered to be a datum that suggests that pragmatic awareness training can distract students from the form-dependent translation preference.

Keywords: Translator training, pragmatic awareness, form-dependent translation, translation of context

1. Giriş

Jakobson'un (1963) tanımladığı anlamda diller arası çeviri en az iki dili ilgilendiren bir edim olması nedeniyle çoğunlukla dilsel bileşen üzerinden açıklanmaya çalışılır. Diğer bir deyişle, çeviri bir düzgülü değiştirme işlemi olarak görüldüğünde, çeviriye ilişkin açıklamalar da karşılaştırmalı ve/veya karşıtsal dil incelemesi şekline dönüşür. Oysa çeviri ediminin gerektirdiği işlemlerin uygun şekilde gerçekleştirilmesi hem dilsel hem de kullanımsal düzlemlerde farkındalıklar gerektirir. Daha doğrusu, çeviri ne tek başına dilsel bir işleme ne de kullanım bileşenine indirgenemez. Hepsini içeren bir farkındalık kümesi gerektirir. Bunlara hiç kuşkusuz bir de çevirmenin sezgisel ve bilişsel bilgilerini eklemek gerekir. Çünkü tıpkı dil kullanımı gibi çeviri edimi de belli bir ölçüde sezgisel ve bilişsel boyutlar içeren bir edimdir. Çevirmen eğitimi süreci çeviri ediminin sezgisel boyutunu azaltarak bilinçli bir edime dönüştürme sürecidir.

Türkiye örneğindeki gibi tek dilli bireylerin yirmili yaşlarında yeni bir dil öğrenerek çevirmen olmaya çalıştığı bağlamlarda bireyler bir yandan erek dile (ED) ilişkin sesbilgisel, sözlüksel, sözdizimsel ve edimbilimsel yetkinlik kazanmaya çalışırken, öte yandan da çeviri gibi karmaşık bir işlemler dizisine ilişkin farkındalık geliştirmeye çalışmaktadırlar. Nitekim genç çevirmen adayları üniversitelerde çevirmen eğitimi sürecinde çeviri uygulamasına yönelik birçok bilgi ile karşılaşılır. Bu bilgilerden bir bölümü yalnızca dilsel düzleme ilişkinken, bir bölümü çeviri ediminin uygulamasına ilişkindir. Uygulamalar sırasında en fazla karşılaşılan öğrenci tepkisi hiç kuşkusuz çeviri yaparken kaynak dil (KD) sözcüsünün biçimine odaklanmaktır.

Özellikle Austin (1970) ve Searle (2005; 2006) gibi dil felsefecilerinin çalışmalarıyla gündeme gelmiş olan edimbilimsel düzlem, dilin kullanım boyutuna ilişkin bilgiyi ilgilendirir. Saussure'ün (1998, s. 49) dil ile söz; Chomsky'nin (2001, s. 173) edinç ile edim; Hjelmslev'in şema, ölçüt ve kullanım (Kasar, 2009, s. 80) arasında yaptıkları ayrımların tamamı durağan dizge dil ile onun edime dönüşmüş kullanımı arasındaki ayrımlara gönderme yapar. Dil dizgesine ilişkin yetkinlik akla çoğunlukla dilbilgisel bakımdan yetkinliği getirirse de bu yetkinliğin farklı durumlarda uygun iletişim becerilerini harekete geçirmek için yeterli olmadığı bilinmektedir. Daha açık bir biçimde dile getirmek gerekirse, durağan dil dizgesine ilişkin ansiklopedik bilgi dilin farklı durumlarda uygun şekilde kullanımları için yeterli değildir. Bu durum çeviri edimi için de geçerlidir.

Bu çalışmada Türkiye'de üniversite ortamlarında yabancı dil öğrenen, bununla eşzamanlı olarak çevirmen eğitimi almakta olan öğrencilere edimbilim konusunda kuramsal bilgi verilmesine bağlı olarak bu öğrencilerin çeviri tercihlerinde değişiklik olup olmadığı konusu araştırılmaktadır. Bu amaçla, önce ana çizgileriyle edimbilim ile sözceleme dilbilimine ilişkin kuramsal çerçeve ortaya konmakta, dil ve söz, tümce ve sözcü ayrımları üzerinde durulmaktadır. Ayrıca, edimbilimin temel inceleme birimi olan söz edimleri hakkında kısa bilgi verilmektedir. Bu çerçevede düzsöz, edimsöz ve etkisöz kavramları arasındaki farklar çeviri edimiyle ilişkilendirilerek ele alınmaktadır. Ardından edimbilimsel farkındalığın çeviri edimi açısından önemi sözcü çevirisi ve bağlam çevirisi kavramları çerçevesinde

ortaya konmaktadır. Son olarak edimbilimsel farkındalık geliştirme uygulamasının gerçekleştirildiği *Karşılıklı Konuşma Çevirisi* dersi hakkında bilgi verilmektedir.

Verilen bilgiler doğrultusunda bu araştırmada “edimbilim konusundaki kuramsal bilgiyi çeviri edimi ile ilişkilendirerek sunmanın çevirmen adaylarının çeviriye ilişkin kuramsal bilgiye yaklaşımlarını etkileyip etkilemediği” ve “adayların hangi kavramları yararlı buldukları” sorularının yanıtları araştırılmaktadır. Son olarak, “bu yolla oluşturulduğu varsayılan farkındalığın çeviri tercihlerini etkileyip etkilemediği” sorusunun yanıtı öğrenciler tarafından yapılan çevirilerden hareketle görülmeye çalışılmaktadır.

Bu araştırmadan kuramsal bilginin çeviri edimi açısından taşıdığı önemin uygulama ile ilişkilendirilerek sunulması durumunda öğrencilerin kuramsal bilgiye daha olumlu yaklaşmalarını sağlayabileceği yönünde sonuçlar alınması beklenmektedir. Buna bağlı olarak, öğrencilerin kuramsal düzeyde farkındalık sayesinde çeviri tercihlerinde daha özgür ve özgüvenli bir tutum sergileyebilecekleri görüşünü destekleyecek veriler elde edileceği düşünölmektedir. Öte yandan, öğrencilerin henüz öğretim sürecinin erken aşamalarında olmaları nedeniyle bu etkinin hemen belirgin bir biçimde görölemeyeceği, yine de ilerleyen aşamalar için olumlu beklentiler geliştirilmesini destekleyebilecek bazı bulgulara ulaşılabileceği öngörülmektedir.

2. Kavramsal çerçeve

2.1. Dil/söz, tümce/sözce ayrımları ve çeviri

Saussure’ün dil ve söz arasında yaptığı ayırım çeviri açısından önemlidir. Durağan, toplumsal uzlaşıma dayalı kurallar ve araçlar kümesi olarak “dil”in en önemli özelliklerinden biri soyut olması ve bireysel kullanımdan bağımsız olarak var olabilmesi ve betimlenebilmesidir. Soyut dil dizgesinin gerçek yaşam koşullarında kullanımı söz konusu olduğunda, aynı gerçeklik farklı bir yönüyle karşımıza çıkar. Saussure’ün “söz” adını verdiği bu yön somut, gerçek ve bireysel oluşuyla belirginlik kazanır. Çeviri edimi eğer bir üstdil çalışması (dilbilgisi kitabı, karşılaştırmalı araştırma, karşıtsal araştırma vb.) amacıyla yapılmıyorsa, çoğunlukla söz düzeyinde gerçekleşen bir edimdir. Dolayısıyla yapılan işlem dilin bir birimi olan tümceyi çevirmek değil, sözün bir birimi olan sözceyi çevirmektir.

Sözce ve tümce arasındaki ayırım yalnızca kuramsal bir sonuç doğurmaz, aynı zamanda çevirmenin çalışma nesnesi olan anlamı belirler. Nitekim Grice’in (1989) da altını çizdiği gibi, *tümce* üretilmek için bir bağlama ve mantıksal kurallara gereksinim duymaz. Eğlenmek veya bir yabancıya öğretmek için de tümce üretilir. Bu nedenle tümce, üretildiği koşullardan bağımsız bir birimdir ve dolayısıyla bu koşullara bağlı olarak değişiklik göstermez. Tümcenin anlamı da bu sözcükler kümesinin bir araya gelerek oluşturdukları anlamla sınırlıdır. Aşağıdaki tümcenin anlamı, içerdiği sözcüklerin taşıdığı anlamdır, Türkçesi de yanındaki çeviridir. Anlaşılmak için Ali’nin kim olduğu, saatin kaç olduğu, hangi okuldan söz edildiği gibi dilin dışındaki birimlere gereksinim duyulmaz. Bu yönüyle bu anlam durağan bir anlamdır. Bugün de yarın da, Türkiye’de de Fransa’da da anlamı budur:

[1] Ali va à l’école. → Ali okula gidiyor.

Buna karşılık sözce üretildiği koşullara sık sıkıya bağlı bir birimdir. Gerçek yaşam durumlarında, gerçek kişilerin, gerçek gereksinimlerini karşılamak üzere ürettikleri sözcelem ürünleridir. Dolayısıyla, anlamları kim tarafından, nerede, ne zaman, hangi niyetle üretildiği bilgisine bağlı olarak değişir. Başka bir ifadeyle, sözü edilen anlam devingendir. [2]’yi dilbilgisinin sözcük üstü bir birimi olarak inceleyebiliriz:

[2] Bu akşam hepinizi yemeğe bekliyoruz.

Tümce olarak ele alındığında *siz, biz, bu akşam* gibi dış dünyaya gönderme yapan sözcüklerin gerçek göndermeleri belli olmadığından anlamı, *biz* ile temsil edilen (göndergesi belirsiz) kişilerin, *siz* olarak temsil edilen (belirsiz) kişileri, *bu akşam* olarak temsil edilen (belirsiz) zaman diliminde *yemek yeme edimini* birlikte gerçekleştirmek üzere *bekledikleri* bilgisiyle sınırlı olacaktır. Çünkü tümce ancak kendisini oluşturan sözcüklerin taşıdığı uzlaşım sal anlamlarla sınırlı olan kurmaca ve soyut bir birimdir. Bu yönüyle de dilbilimin alt dallarından anlambilimin inceleme konusudur.

Buna karşılık, aynı ibare *sözce* olarak ele alındığında, üretildiği koşullara bağlı olarak, özellikle adılar düzeyinde farklı kişilere ve zamana gönderme yapabilmektedir. Bu noktada belirleyici olan, bağlam ve sözcelem durumu, yani hangi koşullarda sözcelendiği bilgisidir. Diğer bir deyişle, *biz, siz, bu akşam* gibi birimler artık gerçek birer göndergeye sahip oldukları için kurmaca ve soyut nitelikli tümce olarak kendi anlamıyla sınırlanan birim, artık kurmaca olmayan ve somut bir davet, bildirim, haber verme vb. olabilmektedir. Anlam olarak adlandırılan şey de aslında bu niyetlerdir. Dolayısıyla çeviri edimi sırasında çevirmenin dikkatini yöneltmesi gereken şey bu niyetleri gerçekleştiren sözcenin çevirisi değil, sözceyle taşınan niyetin çevirisi olacaktır.

2.2. Konuşanın anlamı ve dinleyenin anlamı

Gerçek iletişim durumunda konuşucu ile dinleyici, Grice'ın tanımladığı anlamda iş birliği içerisinde hareket ederler. Konuşucu belli bir niyetle sözce üretmekte, dinleyici de bu sözceyi yorumlamakta, konuşucunun niyetini çözümlenmeye ve anlamlandırmaya çalışmaktadır. Grice'a göre (1989, s. 25), konuşucunun ne söylediğinin dinleyici tarafından tam anlaşılabilmesi için bilinmesi gereken bazı bilgiler bulunmaktadır. Düşünür bunları, a) x'in kimliği b) sözcenin üretilme anı c) sözcenin üretilme nedeni şeklinde sıralamaktadır. Sözce, konuşucunun aktarmak istediği şeyi, yani niyeti, diğer bir deyişle *konuşucu anlamını* taşımaktadır. Konuşucunun, amaçladığı niyetin dinleyici tarafından anlaşılabilmesi için uyduğu belli kurallar bulunmaktadır. Grice bu konuyu ele aldığı makalede aslında üç temel kavramın altını çizmektedir. Bunlardan ilki *amaçlar*, ikincisi konuşucu ile dinleyici arasındaki alışverişin *bağdaşıklığı*, üçüncüsü de *akla uygunluğudur*: "Sözel alışverişlerimiz olağan koşullarda birbirleriyle ilgisi olmayan bir dizi uyarıdan oluşmaz, böyle olsalardı akla uygun olmazlardı" (1979, s. 60). Grice'ın sözünü ettiği bu kurallar miktar, nitelik, ilişki ve biçim kuralıdır. Miktar kuralı az ya da çok değil, yeterince bilgi vermeye dayanır. Nitelik kuralı doğru olduğundan emin olunan bilgiyi vermeyi gerektirmektedir. İlişki kuralı durumun gerektirdiği sözceyi dile getirmeyi zorunlu kılarken, biçim kuralı ise sözcenin doğru bir biçimde sesletilmesini veya oluşturulmasını gerektirir. Bu kurallardan biri veya birkaçı çiğnendiğinde Grice'ın temel kavramlarından biri olan *sezdirim* kavramı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla konuşucu bir sözce dile getirdiğinde, iki durum söz konusu olabilir. Birincisinde konuşucu söylemek istediğini söylemektedir; bu, tümcenin bire bir anlamıdır. Örneğin,

[3] Hoca geliyor!

tümcesini dile getiren kişi koridordaki bir öğrenci olabilir ve yanındakine öğretmenin geldiğini söylüyor olabilir. İkincisinde ise konuşucu bir şey söyler, ama söylemek istediği, tümce anlamının dışında, sözce anlamı olarak söylediğinden farklı bir anlama geliyor olabilir. Örneğin,

[4] Hoca geliyor!

sözcesi, sınıfa henüz girmemiş öğrencilerin sınıfa girmesini sağlama amacı taşıyor olabilir, dolayısıyla,

[5] Herkes sınıfa girsin.

(sezdirilen) anlamına geliyor olabilir. Bu durumda, “bir sözce tarafından iletilen şey, söylenen ile birlikte sezdirilendir” (Bracops, 2005, s. 69). Matematiksel bir ifadeyle, bir sözcenin anlamı, yani konuşucu anlamı, şöyle dile getirilebilir:

$$\text{Konuşanın anlamı veya sözcenin ilettiği şey} = \frac{\text{Söylenen}}{\text{Sezdirilen}}$$

Öyleyse bir sözcenin anlaşılması yalnızca onu oluşturan sözcüklerin anlamının bilinmesini değil, aynı zamanda dinleyicinin sezdirilen içeriği anlamasını da gerektirmektedir. Yani bir yanda duyulan (sesler) ve görülen (yazılar), üretimsel dönüşümlü dilbilgisinin terimleriyle söylemek gerekirse, yüzey yapı vardır, bir yanda da açıkça duyulmayan ve görülmeyen, çıkarıma dayalı bir anlam vardır. Bu anlamlardan ilkinde konuşucunun anlamı, ikincisine ise dinleyicinin anlamı adı verilmektedir. Çeviri ediminde her iki anlam da kimi zaman bir çeviri seçeneği olarak değerlendirilebilmektedir.

2.3. Söz edimleri

Austin (1970)'in en önemli belirlemelerinden biri kuşkusuz söz söyleme edimi ile neler yapıldığına ve yapılabileceğine ilişkin sorunun yanıtını vermek olmuştur. Düşünüre göre, söz söyleyen bir kişi aynı anda üç tür edim gerçekleştirir (Austin, 1970, s. 114): *düzsöz edimi*, *edimsöz edimi* ve *etkisöz edimi*. Düzsöz edimi, Austin'e göre, bir söz söylerken aynı anda üç edimin gerçekleştirildiği bir edimdir. Bu üç edim de seslendirme, dillendirme ve anlamlandırma edimleridir. *Seslendirme* edimi yalnız olarak birtakım sesler çıkarmaya verilen addır. Yani bireyin ses örgenleri aracılığıyla ses çıkarabilmesi edimi seslendirme edimidir. Elbette sözel edimler yalnızca ses çıkarmakla gerçekleştirilememektedir. Sözceyi oluşturmak üzere, belli dilsel birimlerin (sözcükler), belli bir dilin kurallarına (dilbilgisi) uygun olarak bir araya getirilmesi ve bu şekilde sesletilmesi gerekmektedir. İşte bu işleme de Austin *dillendirme* edimi adını vermektedir. Diğer bir deyişle, insanın ses çıkarabiliyor olması seslendirme edimine, sesleri belli bir dilsel biçime sokabilmesi de dillendirme edimine karşılık gelmektedir. Tabi ki bu iki edim de dil dizgesinin işleyişi için yeterli değildir. Biçimli seslerin bir de anlamla donatılması gerekmektedir. Anlamla donatma veya *anlamlandırma* edimi, düşünür tarafından “belli bir işlem ve göndermeyle kullanma” şeklinde ifade edilmektedir. Buradaki işlem kavramı dil dışı varlıkları adlandırmaya karşılık gelirken, gönderme ise dilsel birimler aracılığıyla dil dışı varlıklara gönderme yapılmasına, diğer bir deyişle dil ile dış dünya ilişkisinin kurulmasına karşılık gelmektedir. Düşünür düzsözün diğer edimlerden ayrıştırılmasını “*Bana, “...” demek isteyerek ve “...”(y)A² gönderme yaparak “....” dedi* şeklinde dolaylı anlatımla ifade etmektedir (Austin 2009, s. 123). Örnek vermek gerekirse,

[6] Bana “Şuraya otur!” demek isteyerek ve “şura”ya gönderme yaparak “Şuraya otur!” dedi.

Örneğe dikkatle bakıldığında, burada belli bir sözü söylemeye niyetlenme, belli dış gerçeğe gönderme yapma ve nihayetinde bir şey deme gibi üç edimin söz konusu olduğu görülür. Örnekteki *Bana “Şuraya otur!” demek isteyerek...* bölümü, konuşucunun niyetini ifade eder, ama bu niyet dinleyici tarafından da algılanan niyettir. Demek ki konuşucu ile dinleyicinin anlaşabilmesi için üzerlerinde uzlaşmaları gereken ilk nokta niyet konusunda karşılıklı anlaşma olacaktır.

(...) ve “şura”ya gönderme yaparak ise dil ile dış dünya arasındaki somut bağın kurulmasını sağlayan *gönderim* işlemine karşılık gelmektedir. Böylece, konuşucu ile dinleyici arasında, konuşucunun niyetine

² -(y)A: -a, -e, -ya, -ye seçeneklerini içeren bir simge olarak kullanılmıştır.

ek olarak, diğer önemli zorunluluğun ise gönderme yapılan kişi veya nesnelere konusunda karşılıklı anlaşma olduğu anlaşılmaktadır.

“*Şuraya otur!*” dedi ise konuşucunun ağzından çıkan, belli sözcükleri içeren, belli bir dilin dilbilgisi kurallarına uyularak oluşturulmuş uygun sözün kendisidir. İç içe geçmiş, ilk bakışta hemen algılanamayan, fakat ancak bu biçimdeki ayrıntılı çözümlenmelerle farkına varılabilen edimler söz konusudur. Özetlemek gerekirse, Austin’in kendi verdiği örnek (1970, s. 114) olan “*Ona ateş et!*” örneğinde *düzsöz edimi* kişinin belli bir dilin söz varlığı ve dilbilgisi kurallarıyla, belli bir dış gerçekliğe gönderme yaparak bir söz söylemesidir ve “seslendirme, dillendirme ve anlamlandırma edimlerinden oluşan üç basamaklı bir edimdir” (Aysever, 1994, s. 82). Hemen belirtmek gerekir ki *düzsöz*, söz edimi üretiminde bir aşamayı oluşturmaktadır, bu nedenle ayrı bir söz edimi türüne değil, tek bir söz ediminin üretim aşamalarından ilkinde karşılık gelmektedir. Bir başka deyişle, insanın ağzını açtığı ve belli bir niyetle ürettiği her söz bir düzsöz edimidir.

Yukarıda bir sözce sözcülerken gerçekleştirilen iç içe geçmiş edimlere ek olarak birey aslında bir başka edim daha gerçekleştirilmektedir. Bu edime, *edimsöz edimi* adı verilmektedir. Düzsöz olarak dillendirilmiş herhangi bir sözceyle, konuşan kişi *teşekkür etme, reddetme, kabul etme vb.* gibi edimler de yerine getirmektedir. Bunlara aynı zamanda bir sözün *edimsöz gücü* adı verilmektedir. Edimsöz gücü, düzsözün yüklediği iletişimsel değere karşılık gelmektedir. Bir başka deyişle, “*Ona ateş et!*” düzsözü, söylendiği durumda hangi iletişimsel değeri yükleniyorsa, bu onun edimsöz değeridir (veya gücüdür). Bu sözü söyleyen kişi, aynı anda hem bir söz söyleme edimi (düzsöz) hem de bir edimsöz edimi gerçekleştirmiştir: *istekte bulunma, akıl verme, öneride bulunma, davet etme vb.* Dolayısıyla, birey düzsöz sözcülerken aynı zamanda bir de edimsöz edimi gerçekleştirilmektedir. Yani bir şey söylerken, bir şey yapmaktadır.

Herhangi bir sözcedeki edimsöz edimi veya gücü iki soru ile belirlenmektedir: *A ne diyor?* ve *A bunu derken ne yapıyor?* Bir örnekle somutlaştırmak gerekirse,

[7] A: Sinemaya gidelim mi?

A ne diyor sorusunun yanıtı bir düzsöz olarak *A “Sinemaya gidelim mi?” diye soruyor* veya *diyor* olacaktır. Buna karşılık, *A ne yapıyor* sorusunun yanıtı *A, B’yi sinemaya davet ediyor* olacaktır. Böylece, dilbilgisel olarak soru görünümündeki “*Sinemaya gidelim mi?*” sözcesinin edimsöz gücü *davet etme* veya *öneride bulunma* olarak belirlenmektedir. Bu verileri çeviri edimine uyguladığımızda, çevirmenin neyi çevirdiği sorusu açıklığa kavuşmaktadır. Çünkü çevirmen X’in ne dediğini çeviriyorsa düzsözü çeviriyordur. Bu da aslında tümceyi, yani biçimi çeviriyor olmak anlamına gelir. Dolayısıyla çeviri, görünen anlamla sınırlı bir çeviridir. Buna karşılık, çevirmen edimsöz gücünü çeviriyorsa, düzsöz, tümce ve biçim değil, edimsöz gücü belirleyicidir.

Bu konuda son olarak, etkisöz ediminden söz etmek gerekir. Edimsöz ediminde bir söz söylerken gerçekleştirdiğimiz edimler söz konusudur. Buna karşılık, aynı sözü söyleyerek birtakım etkilere yol açmak da mümkündür. Dolayısıyla, söz söyleyen birey yalnızca düzsöz edimi ve edimsöz edimi gerçekleştirmemekte, aynı zamanda etkisöz edimi adı verilen üçüncü bir edim daha gerçekleştirmektedir. Austin, edimsöz edimi ile etkisöz edimi arasındaki ayrımı *-ken* ve *-(y)ArAk* ulaçları arasındaki ayrıma dayanarak açıklamaya çalışır (2009, s. 128). *-ken* ulacı eşzamanlı iki eylemi dile getirmeye yararken, *-(y)ArAk* ulacı bir ana tümcedeki eylemin nasıl gerçekleştiğini belirten belirteç

³ Austin’in örneği.

işlevli bir yan tümceyi (bağlı belirteç yan tümcesi) birincisine bağlamaya yarar. Etkisöz edimi bu açıdan değerlendirildiğinde, Austin'in deyişiyle, konuşucu "B edimini yaparak C edimini gerçekleştirir." Diğer bir ifadeyle, belli bir söz edimini gerçekleştirerek aynı zamanda C ediminin gerçekleşmesine yol açar veya neden olur. Bu etki, kimi zaman, sözceleyenin niyetinden bağımsız ve öngörölmeleyen bir sonuca da yol açabilir. Edimsöz ediminde konuşan kişi *x aracılığıyla x'i yerine getirirken*, etkisöz ediminde Austin'in deyişiyle (1970, s. 118), *x edimi aracılığıyla y'nin gerçekleşmesine yol açmaktadır*. Bu bilgi yukarıda Grice'm sezdirim kavramıyla birlikte ele alındığında, kimi zaman sezdirimin veya dinleyenin anlamının çeviri seçeneği olabileceği görüşünü desteklemesi nedeniyle önemlidir.

2.4. Bağlam çevirisi

Herhangi bir karşılıklı konuşma çevirisi sırasında karşılaşılan temel sorun çevirmenin sözcenin edimsöz gücüne değil, biçimine odaklanmasıdır. Bu da genellikle kabul edilemez çeviri ürünlerine yol açar. KD sözcesinin bire bir çevrildiği aşağdaki örnek bu açıdan veri tabanımızdan derlenmiş iyi bir örnektir:

[8] Insolent ! Reste à ta place ! → Küstah! Yerinde kal!

Çevirmeni bu tercihe iten etken bağlam bilgilerinin göz ardı etmiş olmasıdır. Daha doğrusu, bağlam çevirisi, verilen bağlam bilgilerinden (yer, zaman, kişiler, niyetler) yola çıkarak yeni bir senaryo yazma işlemidir. Bu işlem sırasında çevirmenin bağlı olması gereken şey KD'deki sözcelerinin biçimi değil, iletişim durumu ile gerçekleştirilen söz edimleridir.

Söz konusu durumun önüne geçebilmek için çevirmende karşılıklı konuşmayı söz edimleri açısından çözümlenebilme ve edimsöz gücünü belirleyebilme becerisi gerekir. Nitekim çeviri için temel belirleyici sözcenin biçimi değil, edimsöz gücüdür. Çevirmenin ihtiyacı olan da hangi söz ediminin gerçekleştiği bilgisidir. Fakat bunun nasıl yapılabileceği konusu genç çevirmen adaylarının biçimden bağımsız çeviri yapabilmesi için uygulanabilecek yollardan biri biçime değil, edimsöz gücüne odaklanma becerisinin geliştirilmesidir.

[11] M'sieur, je peux sortir, s'il vous plaît ? → Seslenme, ıkma izni isteği, incelik bildirimini

[12] Filoche, on vient de rentrer de récréation. → Reddetme (azarlama), gerekçe (teneffüsten henüz dönölmüştür)

[13] M'sieur, je dois sortir. → Seslenme, ısrar etme (zorunluluk belirtme)

[14] Demande plus poliment. → Daha nazik davranma isteği

[15] M'sieur, est-ce que vous permettez que votre serviteur sorte ? Seslenme, aşırı nazike ıkma izni isteği

[16] Insolent ! Reste à ta place ! Azarlama, oturmasını isteme (kaba) (Cicurel, Pedoya, & Porquier, 1991, s. 19)

Genellikle anadilinden yabancı dile doğru çeviri yapılırken, ED üretimlerinin dilbilgisel bakımdan doğru olmasının yeterli olmadığı, ED'nin kullanım bilgisine de uygun olması gerektiği konusunda farkındalık kazandırılmak üzere birçok çalışma yürütölmür. Çünkü özellikle yabancı dil öğrenen öğrenciler dilbilgisel olarak doğru tümce üretebiliyor olmayı yabancı dilde üretim yapabilmek için yeterli bir koşul olarak görmekteyler. Oysa Chomsky'nin bu yöndeki görüşlerine itiraz eden Dell Hymes iletişim yetisi bakımından yetkin bir bireyin dilsel üretimlerinin yapılabirlik, kullanılabilirlik, yerindelik ve kabul edilebilirlik koşullarını yerine getirdiğinin altını çizer (1991, s. 81). şaşırtıcı bir biçimde çevirmen eğitimi söz konusu olduğunda, yalnızca anadilinden yabancı dile doğru değil, yabancı dilden anadiline doğru

çeviri yapılırken de çevirmen adaylarının olağan koşullarda anadillerinde aslında üretmeyecekleri sözceler ürettikleri görülmektedir:

[17] Merci. Ah ! encore une chose, tu peux me remplacer demain matin, je serai pris jusqu'à midi.

[17a] * Teşekkürler. Ah! bir şey daha, yarın sabah beni değiştirebilirsin, öğlene kadar alınacağım.

Genellikle dilsel yetkinlik düzeyinin düşük olması ve çeviri deneyiminin yetersiz olmasına bağlı olarak bu tür durumlar ortaya çıkmaktadır. Aşağıdaki örnekte *bayım* seslenmesi genellikle Türkçede ancak çeviri filmlerde veya romanlarda görülür. Buna ek olarak, *Filoché* sözcüğünü özel ad olarak değerlendirip olduğu gibi korumak ED'de yetkinlik düzeyine ilişkin eksikliğin yanı sıra çeviri deneyimi eksikliğine bağlı bir tembellik olarak da değerlendirilebilir. Son olarak *Yerinde kal!* bu bağlam için uygun bir çeviri olarak gözükmemektedir:

[11a] *Bayım, çıkabilir miyim lütfen?

[11b] Efendim, çıkabilir miyim lütfen?

[12a] *Tenefüsten yeni döndük Filoché.

[12b] Yürü git, tenefüsten yeni geldik.

[13a] *Bayım, çıkmak zorundayım.

[13b] Efendim çıkmak zorundayım.

[14a] Daha nazik bir şekilde rica et.

[14b] Daha kibar söyle.

[15a] *Efendim, hizmetçinizin dışarı çıkmasına izin verir misiniz? [15b] Efendim, mütevazı hizmetkârınızın dışarı çıkmasına izin verir misiniz?

[16a] Küstah! Yerinde kal!

[16b] Küstah! Otur yerine.

Fakat bu durum yalnızca dilsel yetkinlik düzeyiyle açıklanamaz, çünkü örneğin anadilimizde de bir film izlerken, roman okurken veya yabancılar için yazılmış herhangi bir kitaptaki konuşmaları dinlediğimizde veya okuduğumuzda anadili konuşurları tarafından yazıldığı hâlde kulağımıza tuhaf gelen tümceler, sözceler duyduğumuz olur. Bunun ana sebeplerinden biri, edimbilimsel bilginin büyük oranda sezgilerimizin yönetiminde olmasıdır. Diğer bir deyişle, günlük yaşamımızdaki konuşmalarımız her zaman bilinçli bir süreç olarak işlemez. Bakkala girip bir şey isteyeceğimiz zaman ne diyeceğimizi düşünmeyiz veya tasarlamayız. İçeri gireriz ve kendiliğinden gelişen bir süreçle söyleyeceğimizi söyleyip işlemimizi bitirir çıkarız. Oysa böyle bir konuşmayı kurmaca olarak oluşturmaya çalıştığımızda birçok nedenden dolayı sorun yaşarız. Bu nedenlerden biri deneyim eksikliğidir. Diğer bir deyişle, hayatında hiç doktora telefon edip randevu almamış birinden böyle bir konuşmayı tasarlamasını istediğimizde ortaya çıkacak konuşma anadili konuşurları tarafından yazılsa bile kimi aksaklıklar içerecektir. Nitekim belli bir durum verilerek o durumda ne diyeceğimize ilişkin herhangi bir soruyla karşılaştığımızda ilk tepkimiz şaşkınlıktır. Kurmaca ile doğal olan arasındaki farkı sezmemiz de o kadar zor değildir. Çeviri filmleri veya kitapları okurken bu duyguyu hissetmeyen yok gibidir.

2.5. Ders hakkında bilgi

“Karşılıklı Konuşma Çevirisi” dersi Kırıkkale Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalında üçüncü yarı yılda haftada iki saat verilen seçmeli bir derstir. 2020-2021 Öğretim Yılı Güz Döneminde küresel salgın koşulları nedeniyle uzaktan çevrim içi olarak verilmiştir. Ders için özel olarak hazırlanan sunular ayrıca internet ortamındaki bir eğitim platformunda paylaşılmıştır. Ders genellikle sunum, belli bir konuya ilişkin kuramsal açıklama, mümkün olduğunca somut örnekler sunulması ve öğrencilerle çözümlenmesi şeklinde yürütülmüştür. Her açıklamanın ardından mutlaka öğrencilere bir konuşma üzerinde uygulama çalışması yaptırılmıştır. Dersler çevrim içi verildiği için aynı zamanda kaydedilmiş, isteyen veya derse katılmamış öğrenciler çevrim dışı olarak yeniden izleyebilmiştir.

On dört haftalık ders boyunca konuşma kavramına ilişkin birçok konu gözden geçirilmiş ve tartişılmıştır. Bu konulardan bazıları konuşmaya ilişkin bykcl yapılar (söz sırası kavramı, söz sırası alma, söz sırası verme, bağlam ve türleri vb.) ve kckcl yapılar (bitişik çiftler vb.) gibi kuramsal yönleri ilgilendirmektedir. Buna ek olarak, karşılıklı konuşma ile doğrudan ilişkili olarak sözce ve tümce arasındaki ayırım, eviri örnekleri aracılığıyla sözceyi çevirmek ile tümceyi çevirmek arasındaki farkın anlaşılması hedeflenmiştir. Dersin ilerleyen aşamalarında söz edimi kavramı hakkında bilgiler verilmiş, düzsöz, edimsöz ve etkisöz kavramları eviri ile ilişkisi bakımından açıklanmıştır. Söz ediminin doğrudan ve dolaylı gerçekleştirmeleri arasındaki farklar konusunda, sözce düzeyinde eviri uygulamaları ile farkındalık geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu sırada Türkçe ile Fransızcanın gerçekleştirim yaklaşımları karşılaştırılarak bire bir çevrilebilen sözceler ile çevrilemeyen sözcelerin birer dizelgesi oluşturulmuş, dillerarası edimbilimsel farklılıklara dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Dersin son iki haftasında sezdirim ve nvarsayım kavramları ele alınmış, sezdirim ile nvarsayımın birer eviri stratejisi olarak kullanılabileceğine ilişkin görüşler paylaşılmıştır. Bu aşamada özellikle çevirmen adaylarının, görünen anlam ile görünmeyen anlam, konuşucu anlamı ve dinleyenin anlamı kavramları konusunda farkındalık geliştirmelerine olanak sağlanmaya çalışılmıştır.

Kuramsal bilgiler özellikle istek (izin, birinden bir Şey yapma isteği, nesne isteği), öneri, kabul etme ve reddetme söz edimlerinin farklı gerçekleştirmelerini içeren bir sözce dizelgesi üzerinde yapılan eviri çalışmaları ile uygulamaya yansıtılmıştır. Ayrıca ğrencilerin bireysel olarak uygulama yapmalarına fırsat vermek üzere farklı kaynaklardan derlenen 600 sözce bir Excel tablosuna girilmiş ve öğrencilerin eviri yaparak veri girebileceği Şekilde internet üzerinden çevrim içi olarak paylaşılmıştır. Öğrencilerin her biri için bağımsız bir sayfa oluşturulmuş ve her bir sözcenin yanına kendi eviri önerilerini girmeleri istenmiştir. Tablonun görünümü Şöyledir:

SÖZ EDİMİ		
1		
2	Vous voulez un caf ?	ÖNERİ Bir kahve alırsınız?
3	Si on allait faire un tour ?	ÖNERİ Haydı çıkalım, bir hava alalım.
4	Tu dances ?	NERİ Benimle dans eder misin?
5	Veux-tu que je te ramène le journal ?	NERİ Sana gazeteyi getirmemi ister misin?
6	Je peux venir demain, si a vous arrange.	NERİ Size de uyarısa yarın gelebilirim.
7	Nous aimerions que vous reveniez nous voir l'année prochaine.	NERİ Seneye tekrar gelmenizi ok isteriz.
8	a te dit d'aller au théatre ?	NERİ Tiyatroya gitmeye ne dersin?
9	Pourquoi ne pas y aller ensemble ?	ÖNERİ Neden oraya birlikte gitmiyoruz?
10	On pourrait se tutoyer, non ?	ÖNERİ Senli benli konuşabiliriz, değil mi?
11	On y va ?	ÖNERİ Gidelim mi?

Resim 1: Sözceler Veritabanı KK Görünümü

Öğrencilerin bireysel olarak veri girişi yapmaları için tasarlanan çalışmanın ders başarı notuna etki edeceği bilgisi verilmiş ve çalışmayı yapmaları konusunda dışsal güdülenme sağlanmıştır. Ayrıca eviri çalışmasını sıra ile yapma, dolayısıyla bıkkınlık nedeniyle vazgeçme olasılığına karşı, her söz ediminden en az beşer sözce çevirerek çalışmaya devam etmeleri önerilmiştir.

Derste genel olarak dilsel bileşenin ötesindeki anlamı görmeye olanak sağlayan kuramsal bilgilerin altı çizilirken bağlam duyarlılığı geliştirmek hedeflenmiştir. Durumsal bağlam, dilsel bağlam, bilişsel bağlam ve toplumsal kültürel bağlam kavramları altı çizilen konulardandır. Dil ve söz ayırımının altı çizilmekte, tümcenin değil, sözcenin çevirisinin yapılabileceği; bağlamın bir eviri birimi olabileceği ve iletişimsel niyetin bilinmesinin çevirmeni biçime bağlı kalmaktan kurtarabileceği vurgulanmıştır. Bu aşamada senaryoya bağlı olarak belli bir sözce için birden çok eviri seçeneğinin bulunduğunun fark

ettirilmesi ana amaçlardandır. Son olarak öğrencinin çeviri yaptıktan sonra çevirisinin doğru olup olmadığını denetlemek üzere kullanabileceği bir denetleme ölçeği hakkında bilgi verilmiştir. Dell Hymes'in (1991) iletişim yetisi kavramından hareketle geliştirilmiş olan ölçek, üretilen sözün birimsel denklige bağlı olarak, yapılabirlik, kullanılabilirlik, erişilebilirlik ve yerindelik ölçütlerine uygun olup olmadığının denetlenmesine dayanmaktadır.

3. Araştırma hakkında bilgi

3.1. Araştırma geçmişi

Edibilim konusunda farkındalık geliştirme çalışmaları özellikle İngilizce, Fransızca gibi dillerin yabancı dil olarak öğretimi alanyazınında son derece yaygındır. Genellikle öntest ve sontest araştırması şeklinde yürütülen araştırmalarda belli bir söz ediminin (istek, kabul etme, reddetme, yakınma vb.) nasıl gerçekleştirildiği konusunda belirtik bilgiler sunulduktan sonra öğrencilerin üretimlerinin anadili konuşurlarının konuşmalarına daha fazla yaklaşp yaklaşmadığı konusunda veriler elde edilmeye çalışılır. Örneğin House (2008, s. 147), yabancı dil öğretimi alanında tek dilin (ED) kullanımını salık veren, çeviriyi dışlayan yaklaşımlara karşı çeviriyi edibilimsel yetiyi geliştirmek için kullanılacak bir etkinlik türü olarak görmektedir. Yazar özellikle KD ve ED topluluklarının belirtik bir biçimde karşılaştırılması, KD ve ED metinlerinin yaratıcı yaklaşımlarla üretilmesi, KD ve ED metinlerinin dil düzeyinin değiştirilmesi ve çevirilerin bağlam duyarlı bir yaklaşımla değerlendirilmesi gibi etkinliklerden söz etmektedir (a.g.e., s. 147).

Daha yakın tarihli bir başka araştırmada, Valdeón resmî bağlamlarda pek ele alınmayan "tabu sözcüklere odaklanarak İngilizce ve İspanyolca arasındaki edibilimsel farklılıklar konusunda öğrencilerin farkındalıklarını artırmak üzere çevirinin kullanılabilceğini" savunmaktadır (Valdeón, 2015). Araştırmacı bu amaçla görsel işitsel malzemelerin dikkat çekici olması nedeniyle tercih edilebileceğini vurgulamaktadır (a.g.e., s. 365). Araştırma sonuçları öğrencilerin olası bağlamlarda zor durumda kalmalarına yol açabilecek tabu sözcükleri öğrenme konusunda istek duyduklarını, ayrıca öğrencilerin bu tür çeviri görevleri sayesinde resmî ve resmî olmayan İngilizce ile İspanyolca arasındaki farklılıkları görme olanağı bulduklarına yönelik veriler sağlamıştır (a.g.e., s. 382).

Görece daha yakın tarihli diğeri bir araştırmada ise Lertola ve Mariotti görsel işitsel çeviride kullanılan ters altyazı ve ters dublaj çalışmalarının yabancı dil öğrenen öğrencilerin edibilimsel gelişimlerine katkı yapabileceğini, bu çerçevede çevirinin öğrencilerin edibilimsel farkındalıklarını artırabilecek bir strateji olarak kullanılabilceğini savunmaktadırlar. Bu doğrultuda yürüttükleri araştırmada istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşamamış olmalarına rağmen, araştırmaya katılan gruplar arasında araştırmanın farklı aşamalarında elde ettikleri farklı sonuçlara dayanarak bu tür çeviri görevlerinin yabancı dil öğrencilerin edibilimsel gelişimlerine olumlu katkı yapabilme potansiyelinin bulunduğunun altını çizmektedirler (Lertola & Mariotti, 2017).

Araştırma soruları

Araştırma ile şu soruların yanıtları aranmaktadır: a) Kuramsal bilgiyi çeviri edimi ile ilişkilendirerek sunmak çevirmen adaylarının çeviriye ilişkin kuramsal bilgiye yaklaşımlarını etkilemekte midir? Adaylar hangi kavramları yararlı bulmaktadırlar? b) Farkındalık çeviri tercihlerini etkilemekte midir?

İlk araştırma sorusu farklı sınıflarda öğrenim gören 44 katılımcının yanıtladığı ve aşağıda betimlenen sormaca ile elde edilen verilerden hareketle yanıtlanmaya çalışılmaktadır. İkinci soruyu yanıtlamak

içinse 29'u deney grubu, 7'si deney grubu olmak üzere 36 katılımcıdan elde edilen çeviri önerileri karşılaştırılmaktadır. Dolayısıyla iki farklı öğrenci topluluğundan elde edilen veriler değerlendirilerek kuramsal bilginin çeviri uygulamasına etki edip etmediği sınırlı ölçülerde belirlenmeye çalışılmaktadır.

3.2. Yöntem, veri toplama ve çözümleme teknikleri

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. "Eylem araştırması (...) bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılmasıyla da halihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik bir veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 295). Üç farklı türü bulunan eylem araştırmasının *özgürleştirici/geliştirici/eleştirel* türünün amacı "(...) uygulayıcıya yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazandırmak ve kendi uygulamalarına karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmesine yardımcı olmaktır" (Age., s. 207). Söz konusu araştırma türünün özgün yanı uygulamacının aynı zamanda araştırmacı da olmasıdır.

Eylem araştırmasında araştırmacının notları, öğrenci yazıları ve ödevleri, günlükler, bireysel veya odak grup görüşmesi, gözlemler, anketler ve dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 301-302). Nitekim araştırmada üç farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Birinci veri toplama aracı on altı soruluk bir sormacadır. Örneklem topluluğunun tamamı (44 katılımcı) sormacayı doldurmuştur. İkinci veri toplama aracı ise öğrenci çevirilerinin toplandığı sözceler veritabanıdır. Bu araç, deney grubunu oluşturan 29 ikinci sınıf öğrencisinin çeviri önerilerini toplamak üzere tasarlanmıştır. Üçüncü veri toplama aracı ise, Karşılıklı Konuşma Dersi'ni almayan öğrencilerden veri toplamak üzere kendilerine e-posta yoluyla gönderilmiş ve doldurulduktan sonra tarafımıza iletilmesi istenen veri toplama aracıdır.

On altı soruluk sormacada (Bkz. Ek 1) katılımcı bilgilendirme formu, kişisel bilgi formu ve kuramsal bilgi konusuna ilişkin sormaca bulunmaktadır. Çoktan seçmeli dört soru içeren kişisel bilgi formu katılımcıların yaşına, öğrenim gördüğü sınıfa, öğrenim gördüğü dil veya dillere, son olarak da söz edimi konusunda bilgi aldıkları derslere ilişkin bilgilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır.

Sormacanın 12, 15 ve 16'ncı soruları katılımcıların yazarak yanıt verdikleri maddeler içerirken, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13 ve 14'üncü sorular beş düzeyli ölçek üzerinde seçim yapılarak yanıtlanan maddeler içermektedir. En solda HİÇ KATILMIYORUM, en sağda ise KESİNLİKLE KATILYORUM SEÇENEĞİ yer almakta, ortada herhangi bir ibare yer almamaktadır.

Yazarak yanıt verilen on iki numaralı sorunun amacı katılımcıların *Karşılıklı Konuşma Çevirisi Dersi*'nde öğrendikleri ve çeviriye bakış açısını etkilediği düşünölen kavramların belirlenmesidir. On beş numaralı soruda katılımcılardan sözceler veritabanına girdikleri sözcce sayısını yazmaları istenmiştir. Yine yazılarak yanıt verilen on altı numaralı soru ise Karşılıklı Konuşma Çevirisi dersinin daha verimli olması konusundaki önerileri belirlemek amacıyla sormacaya konmuştur:

Soru	Soru hedefi
5	Katılımcıların kuramsal bilgiye bakış açıları
6	Katılımcıların bağlam kavramına bakış açıları
7	Dil ve söz ayrımı ile çeviri ilişkisi hakkındaki görüşler
8	Düzsöz ve edimsöz ayrımı ile çeviri ilişkisi hakkındaki görüşler
9	Tümce ve sözce ayrımı ile çeviri ilişkisi hakkındaki görüşler
10	Çeviri uygulamasının sıklığı ile çeviri ilişkisi hakkındaki görüşler
11	Çeviri edimini algılama biçimi
13	Sözce ve bağlam çevirisi konusundaki görüşler
14	Sözceler veritabanına çeviri yaparak veri girişi konusundaki görüşler

Tablo 1: Kuramsal Bilgiye İlişkin Sorular ve Hedefleri

Sormaca formu Google formlar aracılığıyla oluşturulmuş ve Drive üzerinden katılımcılarla paylaşılmıştır. Katılımcılar formları 3-8 Ocak 2020 tarihleri arasında bireysel olarak ve farklı zamanlarda doldurmuşlardır.

3.3. Evren ve örneklem

Araştırma evreni Türkiye’de çevirmen eğitimi görmekte olan öğrencilerdir. 2018 yılı verilerine göre, ÖSYM tarafından yapılan sınavla Türkiye’deki üniversitelerde Fransızca çevirmen eğitimi görmek üzere yerleştirilen öğrenci sayısı 300 dolayındadır (Polat ve Özavcı Yapıcı, 2020). Söz konusu evreni temsil etmek üzere araştırmanın örneklemini Kırıkkale Üniversitesi’nde Fransızca Mütercim ve Tercümanlık öğrenimi görmekte olan iki farklı öğrenci topluluğu oluşturmaktadır.

3.3.1. Sormaca örnekleme

İlk katılımcı grubu 44 öğrenciden oluşmaktadır. Rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen öğrencilerin 2’si (% 4.5) birinci sınıfta, 21’i (% 47.7) ikinci sınıfta, 11’i (% 35) üçüncü sınıfta, 16’sı (% 36.4) ise dördüncü sınıfta öğrenim gördüklerini belirtmişlerdir. Fakat birinci sınıfta öğrenim gördüğünü belirten öğrencilerin, aslında birinci sınıfta olmadıkları, fakat birinci sınıftan da ders almakta oldukları için bu seçeneği işaretledikleri düşünülmektedir.

Katılımcıların 18’i (% 40.9) 18-22 yaş, 21’i (% 47.7) 23-27 yaş, 4’ü (% 9.1) 28-32 yaş aralığındayken, 1’i (% 2.3) 33-37 yaş aralığındadır. Bunların tamamı Fransızca mütercim ve tercümanlık öğrenimi görmekle birlikte, % 72.7’si (32) aynı anda birinci dil olarak Fransızca, ikinci dil olarak İngilizce öğrenmektedir. % 27’si (12) ise yalnızca Fransızca öğrenmektedir.

Araştırma katılımcılarının % 31.8 (14)’i Karşılıklı Konuşma Çevirisi, % 34.1 (15)’i Dilbilim, % 20.5 (9) ’i Çeviribilim derslerinde söz edimi kavramı ile ilgili bilgi aldığını belirtirken % 9.1 (4)’i Teknik Çeviri, % 2.3 (1)’ü Çeviriye Giriş, % 2.3 (1)’ü ise hem Karşılıklı Konuşma Çevirisi hem de Dilbilim derslerinde söz edimi kavramı ile ilgili bilgi aldığını dile getirmiştir. Araştırmanın anket bölümündeki sorulara hâlen Karşılıklı Konuşma Çevirisi dersini alan öğrenciler ile önceki yıllarda bu dersi alıp almadığına bakılmaksızın ulaşılabilen 44 öğrenci yanıt vermiştir.

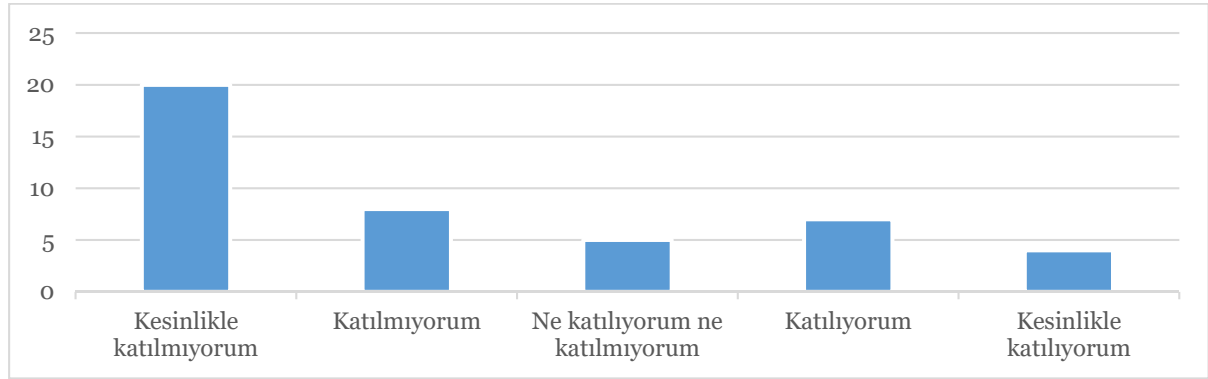
3.3.2. Veritabanı örnekleme

Araştırmanın ikinci katılımcı grubu 36 öğrenciden oluşmaktadır. Tamamı ikinci sınıfta öğrenim görmekteyler. Bunların 29'u Karşılıklı Konuşma Çevirisi dersini seçmeli olarak alırken 7'si bu dersi almamaktadır. Dolayısıyla edimbilim ve ilişkili kavramlar konusunda herhangi bir eğitim almamaktadırlar. Söz konusu öğrencilerden 29'u deney grubunu, 7'si ise kontrol grubunu oluştırmaktadırlar. Karşılıklı Konuşma Çevirisi dersini alanlar Google Drive üzerinden paylaşılan sözceler veritabanına çeviri yaparak veri girmiştir. Kontrol grubu ise kendilerine e-posta yoluyla iletilen sözceleri bireysel olarak çevirdikten sonra, çeviri önerilerini e-posta yoluyla iletmiştir.

3.3.3. Verilerin çözümlenmesi

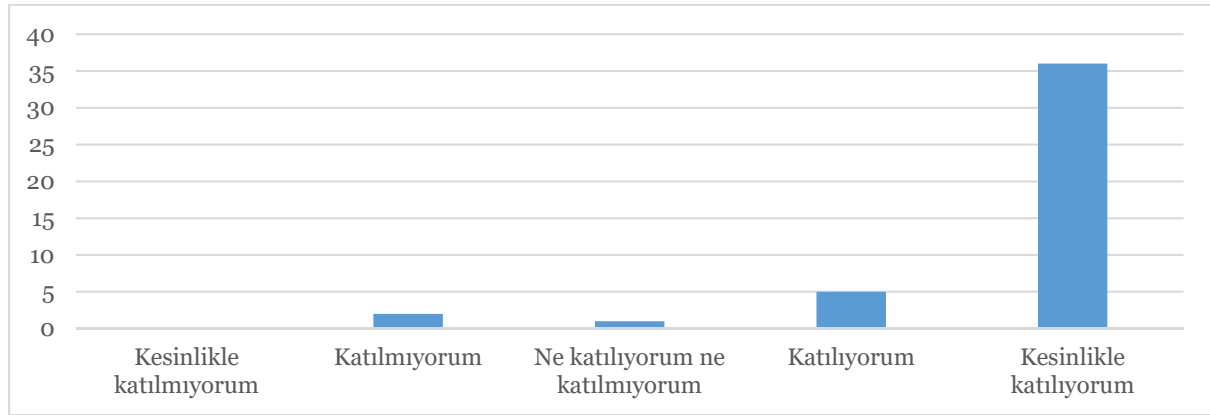
3.3.3.1. Sormacaya ilişkin veriler

Sormacanın, söz edimi kavramını biliyor olmakla çeviri tercihleri arasındaki ilişkiyi konu alan sorularından ilki katılımcıların kuramsal bilgiye nasıl yaklaştıklarını belirlemek üzere sorulmuştur. Kuramsal bilginin çeviri sürecinde önemli olmadığı yönündeki yargı tümcesine katılımcıların % 45.5 (20)'i kesinlikle katılmadıklarını belirterek yanıt vermişlerdir. Katılmıyorum seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 18.2 (8) olarak belirlenmiştir. Kesinlikle katılmadığını ve katılmadığını belirtenlerin toplamı % 63.7 (28)'lik bir oranı oluştırmaktadır. Buna göre, katılımcıların büyük bir bölümü kuramsal bilginin çeviri sürecinde önemli olduğunu düşünmektedir. Buna karşılık, % 11.4 (5) oranındaki bir katılımcı topluluğu bu görüşe katılıp katılmama konusunda kararsızlığını ifade etmektedir. Ayrıca % 15.9 (7)'luk bir grup görüşe katıldığını, 9.1 (4)'lik bir katılımcı topluluğu ise kesinlikle katıldığını belirtmektedir. Kuramsal bilginin çeviri sürecinde önemli olmadığını belirtenlerin toplam oranı % 25 (11)'i bulmaktadır.



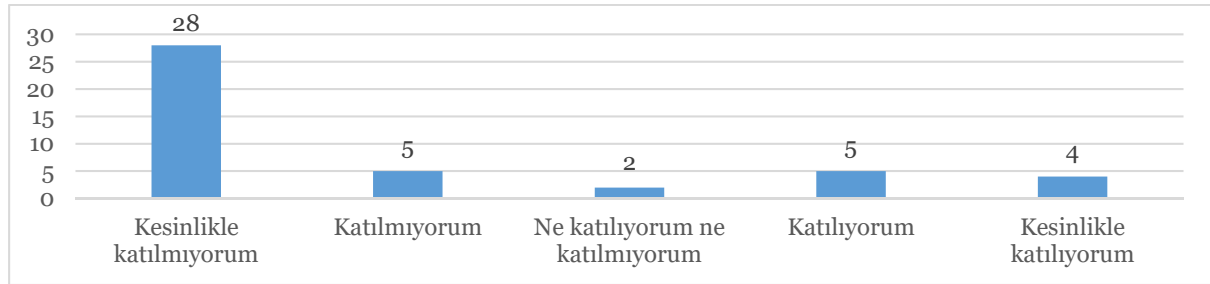
Grafik 1: Çeviri sürecinde kuramsal bilgi önemli değildir.

Çeviri sürecinde bağlamın önemli olduğuna yönelik yargı tümcesine katılımcıların % 81.8'i (36) kesinlikle katıldıklarını belirterek yanıt verirken, % 11.4'ü (5) katıldığını belirtmektedir. Bu konuda kararsız kalanlarla (1; % 2.3), katılmadığını belirtenlerin (2; % 4.5) oranı toplam % 6.8 (3) olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin önemli bir bölümü bağlamın çeviri sürecinde belirleyici bir role sahip olduğunu düşünmektedir.



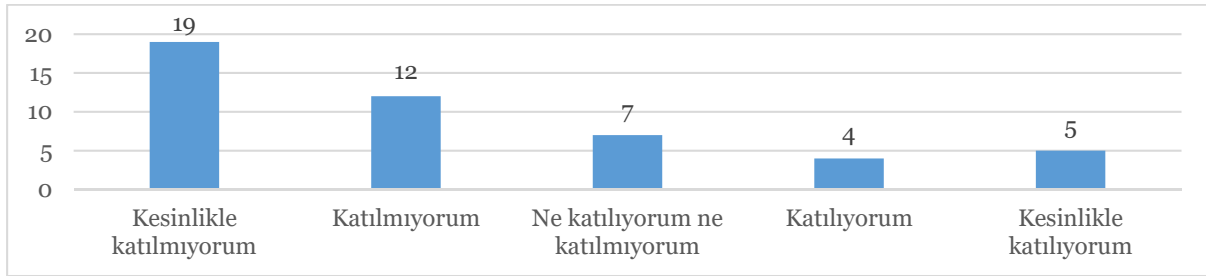
Grafik 2: Çeviri sürecinde bağlam önemli değildir.

Çağdaş dilbilimin en önemli ayrımlarından biri olan ve çeviri sürecinde anlam ve değer kavramlarıyla doğrudan ilişkili dil ve söz ayrımı konusundaki farkındalığın önemli olmadığına yönelik önermeye katılımcıların % 63.6'sı (28) kesinlikle katılmadıklarını belirterek yanıt vermiştir. Buna karşılık % 11.4'ü (5) de katılmadığını belirtmiştir. Bu oranlar, kararsız kalanlarla (2; % 4.5), bu görüşe katılanların (% 11.4; 5) ve kesinlikle katılanların (% 9.1; 4) oranı (% 24; 11) ile karşılaştırıldığında (% 74.9; 33) katılımcıların önemli bir bölümünün bu ayrıma ilişkin farkındalığın çeviri becerisi için önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir.



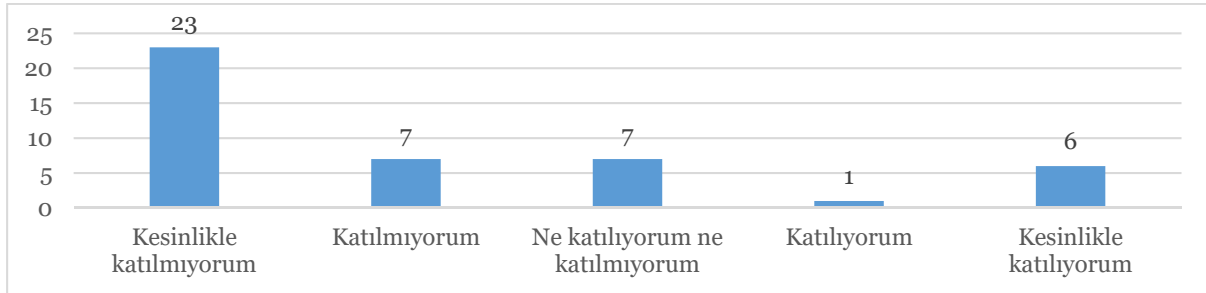
Grafik 3: Dil ve söz ayrımını bilmek çeviri becerisi için önemli değildir.

Dil ve söz ayrımının bir benzeri ve söz edimleri kuramındaki yansıması sayılabilecek olan düzsöz ve edimsöz ayrımı konusundaki farkındalığın çeviri sürecinde önemli olmadığı yönündeki yargı tümcesi katılımcıların büyük bir bölümü tarafından kesinlikle (19; % 43.2) reddedilmektedir. Nitekim kesinlikle olmasa da bu görüşü sakınlı reddedenlerin oranı % 27.3 (12) olarak belirlenmiştir. Kararsız kalanlar (% 15.9; 7) ile bu görüşü sakınlı (% 2.3; 1) ve kesinlikle (% 11.4; 5) benimseyenlerin oranı (% 29.6; 13) ile karşılaştırıldığında, aradaki farkın önemli olmadığı görülmektedir. Nitekim, bağlam kavramı ve dil/söz ayrımı konusundaki kararlı duruş ile karşılaştırıldığında düzsöz ve edimsöz ayrımı konusunda görüş birliğinden söz edilememektedir. Bu durumun, dersi almış olanlarda kavramların yeterince anlaşılabilmesi ya da dersi hiç almamış olanların kavramlara ilişkin fikrinin olmamasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.



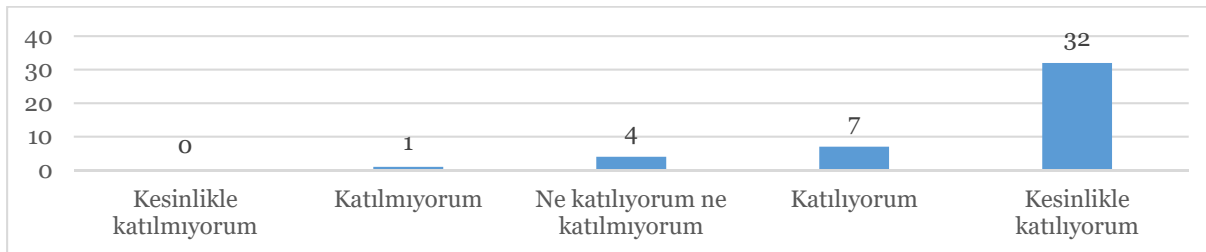
Grafik 4: Düzsöz ve edimsöz ayırımı bilmek çeviri becerisi için önemli değildir.

Dil/söz, düzsöz/edimsöz ayırımının yansımalarından biri de tümce ve sözce arasındaki ayırmadır. Karşılıklı Konuşma Çevirisi dersinde üzerinde durulan ve çeviri açısından önemli olduğu vurgulanan bu ayırımın çeviri becerisi için önemli olmadığı yönündeki yargı tümcesine katılımcıların % 52.3'ü (23) kesinlikle, % 15.9'u (7) sakımlı olarak katılmadıklarını belirterek yanıt vermişlerdir. Dolayısıyla katılımcıların % 68.2'si (30) tümce ve sözce arasındaki ayırımın farkında olmanın çeviri becerisi için önem taşıdığı görüşündedir. Buna karşılık, kararsız kalanlar (% 15.9; 7) ile bu ayırımı bilmenin önemli olmadığı görüşüne sakımlı (% 2.3; 1) veya kesinlikle (% 13.6; 6) katılanların oranı % 31.8 (14)'i bulmaktadır. Bu da görece düşük bir oran olmakla birlikte bu konuda tam bir görüş birliğinden söz edilemez.



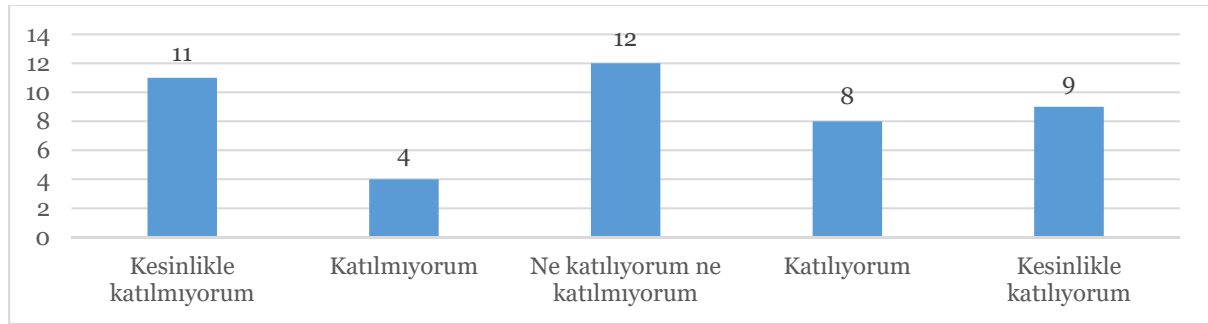
Grafik 5: Tümce ve sözce arasındaki ayırımı bilmek çeviri becerisi için önemli değildir.

Kuramsal bilgilerin önemli olduğuna yönelik olumlu görüşlere rağmen, öğrenciler arasında yaygınlıkla kabul gören çeviri becerisinin sürekli çeviri yapılarak geliştirileceğine yönelik görüş katılımcıların çoğunluğu tarafından kesinlikle (% 72.7; 32) kabul edilmektedir. Görece az bir bölümü de sakımlı olarak (% 15.9; 7) bu görüşe katılmaktadır. Her iki grubun toplamı katılımcıların büyük çoğunluğunu (% 89.6; 39) oluşturmaktadır. Dolayısıyla katılımcıların çok az bir bölümü kararsız (% 9.1; 4) kalmakta veya sakımlı olarak (% 2.3; 1) bu görüşü reddetmektedir.



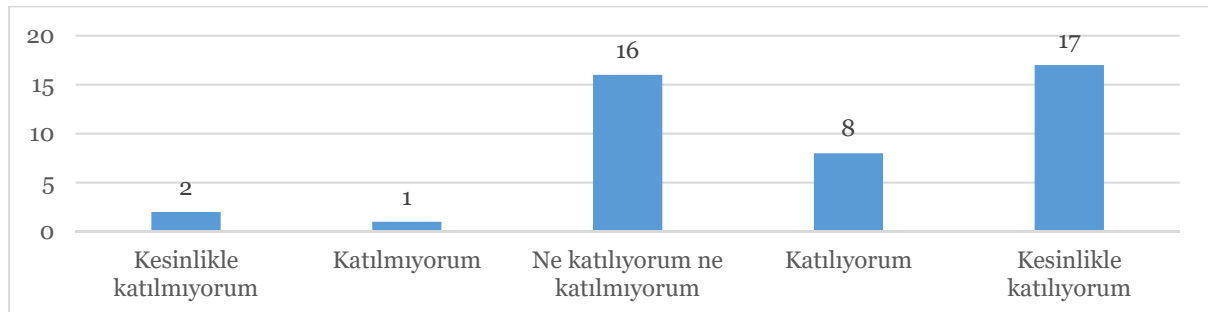
Grafik 6: Çeviri becerisi sürekli çeviri yapılarak geliştirilir.

“İki dil arasında çeviri yapmak bir dildeki sözcüklerin yerine öteki dildeki sözcükleri; bir dildeki tümcelerın yerine öteki dildeki tümceleri koymaktır” şeklindeki görüşün genç çevirmen adayları arasında yaygın olduğu bilinmektedir. Bu görüşün kuramsal bilgiyle karşılaştıldığında değışikliğe uğrayıp uğramadığını belirlemek amacıyla sormacaya eklenen maddeye verilen yanıtlar genel bir kararsızlığı ortaya koymaktadır. Çünkü bu görüşe hem katılan hem katılmayanların oranı diğerleri arasında en yüksek oranı temsil etmektedir. Nitekim katılımcıların % 27.3’ü (12) ne katılıyorum ne katılmıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Görüşe kesinlikle katılmayanların oranı % 25 (11) iken sakınlımlı olarak katılmayanların oranı (% 9.1; 4) ile birlikte hesaplandığında % 34.1; 15) diğerlerinden yüksek bir orana karşılık gelmektedir. Bu görüşe bütünüyle katılanların oranı % 20.5 (9) ile sakınlımlı katılanların oranı % 18.2 (8) toplandığında % 38.7 ile en yüksek oranı oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu verinin, katılımcıların kuramsal bilgiye sahip olmaları durumunda da yerleşik düşüncelerinden kolayca vazgeçemediklerini gösteren bir veri olarak not edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca genç çevirmenlerin çeviri konusunda kuramsal bilgi ve deneyim kazandıkça aşama aşama belli görüşler geliştirdikleri, dolayısıyla sürecin bu aşamasında yaygın kabul gören görüşleri terk etmelerinin hemen beklenmemesi gerektiği anlaşılmaktadır.



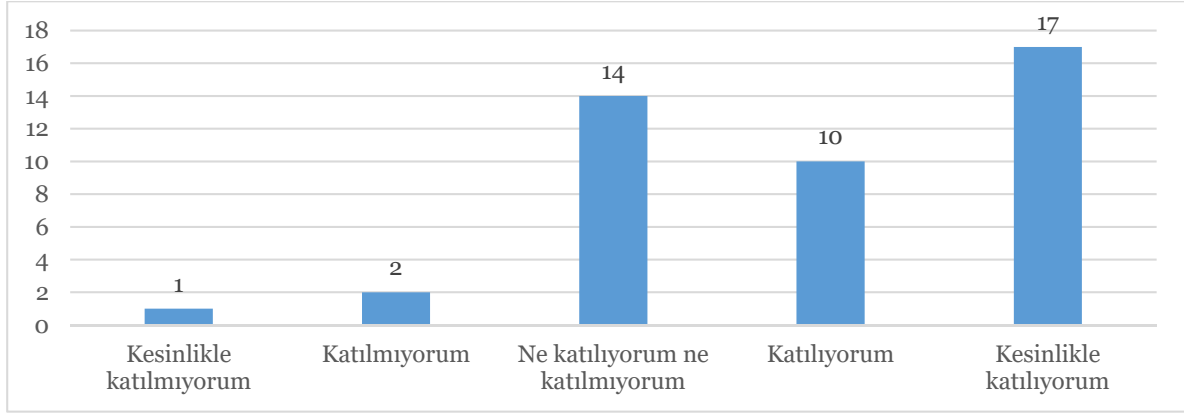
Grafik 7: İki dil arasında çeviri yapmak bir dildeki sözcüklerine yerine öteki dildeki sözcükleri; bir dildeki tümcelerin yerine öteki dildeki tümceleri koymaktır.

Bağlamın çeviri sürecindeki etkisi ile ilgili diğer bir soru sözcükle bağlam çevirisi arasındaki farka ilişkin görüşleri belirlemek üzere sormacaya eklenmiştir. “Sözceyi çevirmek ile bağlamı çevirmek arasında önemli bir fark vardır” şeklindeki önermeyi kesinlikle (% 4.5; 2) ve sakınlımlı (% 2.3; 1) reddedenlerin oranı % 6.8 (3) olup bu oran belirgin derecede düşüktür. Nitekim önerme konusunda kararsız kalanların oranı % 36.4 (16) olarak belirlenmiştir. Önermeyi sakınlımlı (% 18.2; 8) ve kesinlikle (% 38.6; 17) kabul edenlerin oranı ise % 56.8 (25) ile en yüksek orandır.



Grafik 8: Sözceyi çevirmek ile bağlamı çevirmek arasında önemli bir fark vardır.

Katılımcıların bireysel olarak çalışma ve uygulama yapma olanaklarını artırmak ve veri toplamak üzere geliştirilen “sözcükler veritabanına veri girişi yapma” konusunda öğrenci görüşlerini almak üzere sormacaya eklenen soruya verilen yanıt kararsızdan olumluya doğru dengeli bir dağılım göstermektedir. Nitekim çalışmanın yararı konusunda kararsız kalanların oranı % 38.1 (14) olarak belirlenmiştir. Buna karşılık, çalışmayı katılımcıların % 22.7’si (10) sakıncalı, % 38.6’sı (17) kesinlikle yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. İki grubun toplamı % 61.3 (27) olup çalışmayı yararlı bulanların (% 2.3; 1 ve % 4.5; 2) oranı ile karşılaştırıldığında belirgin derecede yüksektir.



Grafik 9 : Çeviri yaparak veri tabanına veri girişi yapmayı yararlı bir çalışma olarak görüyorum.

Sormacayı doldurdıkları sırada veritabanına kaç sözcük çevirerek veri girişi yaptıklarını yazmaları istendiğinde alınan yanıtlar incelendiğinde 15 ile 250 arasında değişen sayılar belirtildiği görülmüştür. Bu sayıya ilişkin kesin veriler veritabanına ilişkin veriler değerlendirilirken verilmektedir.

Katılımcılardan son olarak Karşılıklı Konuşma Çevirisi dersinde öğrendikleri ve çeviriye bakışlarını etkilediğini düşündükleri kavramları yazmaları istenmiştir. Katılımcılar bağlam, sözcük, tümce, edimsöz edimi, düzsöz, edimsöz, etkisöz, dil ve söz ayrımı, söz edimleri, dört ölçüt, bağlam türleri, söylem çözümlemesi, gösterge, gösteren, yorumlayıcı kuram, kuramsal çeviri alanı, bilgi kuramı, bağlam çevirisi, söz edimi, söz edimi takımı, yumuşatıcılar, çeviri kuramları, anlambilim, edimbilim, diyalog, monolog, çevirinin aşamaları, sezgisel çeviri, çeviri tarihi ve terminoloji gibi kavramları sıralamışlardır. Bunlar arasında sıklığı en yüksek olan ilk üç sıradaki kavramlar 6 kezle bağlam-sözcük-tümce; 4 kezle edimsöz ve söz edimi; 3 kezle düzsöz, edimsöz, etkisöz, sözcük, tümce, önerme ve dört ölçüttür.

3.3.3.2. Sözcükler veritabanı

Sözcükler veritabanına veri girişi yapan katılımcılar 2020-2021 öğretim yılı güz döneminde 2. sınıfta öğrenim görmekte olan ve *Karşılıklı Konuşma Çevirisi* dersini seçmiş olan 29 öğrencidir. Katılımcılar 16 Ocak 2021 itibarıyla toplam 6512 sözcüğün çevirisini veritabanına girmişlerdir. En fazla sözcük çeviren öğrenci 600, en az sözcük çeviren öğrenci ise 7 sözcük çevirmiştir. Öğrenci başına ortalama 224 sözcük düşmektedir.

Sayıları verilen söz edimleri arasından haber verme ve öneride bulunma söz edimleri rastgele örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bunları gerçekleştirmeye yarayan sözcüklerden öneride bulunma ve haber verme için 1'er sözcük seçilerek çeviri önerileri değerlendirilmiştir. Değerlendirmede çevirinin doğrudan mı (bire bir) yoksa dolaylı mı yapıldığı sorusunun yanıtı aranmıştır. Eğer KD sözcüğü ile ED sözcüğü yapısal bakımdan benzerlik taşıyorsa doğrudan, bu özelliği taşıyorsa dolaylı yollarla çevrilmiş olarak not

edilmiştir. Aşağıdaki tabloda bu nedenle sözcelerın bire bir karşılıklarına (doğrudan çevirilerine) da yer verilmiştir. Öneri sözcesinin bire bir çevirisi ile kabul edilebilir diğer çeviri seçenekleri arasında büyük bir fark bulunmamaktadır. Buna karşılık, haber verme sözcesinin bire bir çevirisi kabul edilemez bir çeviriye yol açmaktadır:

Söz edimi	Sözce	Bire bir çevirisi	Kabul edilebilir diğer çeviri seçenekleri
Öneri	On pourrait se tutoyer, non ?	Birbirimize sen diyebiliriz, değil mi? Senli benli konuşabiliriz, değil mi?	Size sen diyebilir miyim? Size adınızla hitap edebilir miyim? Size adınızla hitap edebilir miyim? vb.
Haber verme	Tu es au courant ? Elle a eu une fille !	*Farkında mısın? Onun bir kızı oldu!	Duydun mu? ...(n)In kızı olmuş! Biliyor musun? ...(n)In kızı olmuş! vb.

Tablo 2: Çevirileri Değerlendirilen Sözceler

3.3.3.2.1. Öneri söz edimi ve çevirisi

Konuşucunun dinleyiciye senli benli konuşma önerisinde bulunduğu sözce öneri ve onay isteği bölümlerinden oluşmaktadır. Deney grubundaki 28 çevirmen aday tarafından çevrilmiş, biri tarafından boş bırakılmıştır. Çeviri önerilerine ilişkin değerlendirme senli benli konuşma önerisi ile onaylatma sorusu için ayrı ayrı yapılmıştır. Buna göre, senli benli konuşma önerisi katılımcıların önemli bir bölümü tarafından (16 katılımcı) doğrudan çeviri yoluyla çevrilmiştir:

[18] Senli benli konuşabiliriz (artık) (16)

Bu seçeneğin dışında, üç katılımcı muhatabına *sen* deme iznini “... *diye hitap etmek*” eylemiyle, bir katılımcı ise “... *demek*” eylemini yeterli eylemi ve geniş zaman kullanarak dile getirmektedir:

[19] (Size) Sen diye hitap edebilirim (3)

[20] Sana sen diyebilirim (1)

Bir katılımcı ise *senli benli konuşmak* eylemi yerine *samimi konuşmak* eylemini kullanarak aynı öneriyi dile getirmektedir:

[21] Samimi konuşmamız sorun olmaz (1)

Bu çeviri önerilerinin dışında birer katılımcı senli benli konuşma önerisini yeterli eylemini kullanmadan dile getirmektedir. Dolayısıyla görece daha dolaylı bir yaklaşımla çeviri yapmaktadırlar:

[22] Size sen dememde sakınca yoktur (1)

[23] Senli benli konuşmamızda sorun yok (1)

[24] Sizli bizli konuşsak da olur (1)

[25] Birbirimize sen diye hitap etsek (1)

[26] Şu sizli bizli konuşmayı bırakalım artık (1)

Öneriyi biçimden büyük ölçüde bağımsız olarak çevirdikleri izlenimi edinilen iki katılımcı doğrudan yeterli eylemiyle soru sormak suretiyle bu öneriyi çevirmişlerdir:

[27] Senli benli konuşabilir miyiz? (2)

Onaylatma sorusuna gelince, katılımcıların önemli bir bölümü (22) *değil mi* seçeneğini kullanmıştır. İki katılımcı *değil mi* yerine *di mi* seçeneğini kullanmıştır. Yalnızca 3 katılımcı *ne dersin, olur mu ve umarım* seçeneklerini kullanarak görece daha dolaylı bir yol benimsemiştir.

Kontrol grubundaki 7 çevirmen adayının çevirileri incelendiğinde, sözcenin bire bir çevrilme eğiliminin baskın olduğu görülmektedir. KD sözcenin öneri bölümü 7 katılımcı tarafından biçim bağımlı olarak çevrilmiştir. Bunların 5'i KD sözcesindeki *se* adlı karşılığında *birbirimizle* ibaresini, 5'i yalnızca *konuşabiliriz* eylemini kullanırken, 1'i *senli benli konuşabiliriz*, 1'i ise *iletişim sağlayabiliriz*'i tercih etmiştir:

[28] (Birbirimizle) (5) Konuşabiliriz (5) ...

[29] Birbirimizle senlibenli konuşabiliriz (1) ...

[30] Birbirimizle iletişim sağlayabiliriz (1) ...

Sözcenin onay isteme bölümü tüm katılımcılar tarafından *değil mi* şeklinde bire bir çevrilmiştir:

[31] (Birbirimizle) (5) (senli benli) (1) konuşabiliriz (6) (iletişim sağlayabiliriz) /1), değil mi (7)?

3.3.3.2.2. Haber verme sözedimi ve çevirisi

Belirlediğimiz haber verme sözcisi için çeviri önermeyen katılımcı sayısı 11'dir. Diğer bir deyişle, 18 katılımcı haber verme sözcisi için çeviri önerisinde bulunmuştur. Bir katılımcının sözcisi bütünüyle ilgisiz bir öneri olduğundan boş olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla burada 17 örnek değerlendirilmektedir.

Çevirisi önerilen sözce iki parçadan oluşmaktadır: Birinci bölüm habere hazırlamak üzere dikkat çekme amaçlı kullanılan soru tümcesi görünümünde *tu es au courant?*'dir. Diğer bölüm ise haber verme sözcisi olup doğum yapan biriyle ilgili haberi içermektedir: *elle a eu une fille (bir kızı oldu/olmuş)*.

Habere hazırlık sözcisi için çeviri önerisinde bulunan 17 katılımcının 8'i *farkında mısın?* şeklinde çeviri önerisinde bulunurken, biçim bağımlı bir tercih yapmışlardır. Buna karşılık 4'ü *biliyor musun?* seçeneğini önermişlerdir. Bu seçenek görece dolaylı bir çeviri tercihinin karşılık gelmektedir. *Fark ettin mi?* tercihinin yapmış olan bir katılımcı bulunmakta olup sözcenin iletişimsel niyetini anlamadığı düşünölmektedir:

[32] Farkında mısın? (8)

[33] (Yaa) Biliyor musun? (4)

[34] Haberin var mı? (2)

[35] Fark ettin mi? (1)

Habere hazırlık sözcisini *biliyor musun* ve *haberin var mı* şeklinde çeviren birer katılımcı sözcenin yapısını bütünüyle değiştirmiş ve birleşik tümce yapısıyla vermiştir. Dolayısıyla bu sözceler ana tümce konumunda yer almaktadır:

[36] -diğInI biliyor musun? (1)

[37] -diğIndAn haberin var mı? (1)

Haber verme işlevini yerine getiren sözce ise 10 katılımcı tarafından aşağıdaki şekilde çevrilmiştir. Olağan koşullarda Türkçede ancak hatırlatmak amacıyla böyle bir sözce kullanılabilir. Dolayısıyla katılımcıların Fransızca yetkinlik düzeyinin uygun çeviriye elvermediği bir örnek olarak not edilmelidir:

[38] (Onun) bir kızı vardı (varmış)! (10)

Diğer 5 katılımcı haber verme sözcesini aşağıdaki gibi çevirmiştir:

[39] Onun bir kızı oldu. (5)

Diğer iki katılımcı ise birleşik tümcede *bir kızı olduğunu* ve *onun bir kızı olduğundan* biçiminde çevirmiştir.

Kontrol grubunun çevirilerine bakıldığında, sözcenin habere hazırlık bölümü kontrol grubundaki 7 katılımcı tarafından çoğunlukla biçim bağımlı bir yolla çevrilmiştir. Nitekim *être au courant de qqch* eylemi sözlüksel bire bir karşılığı olan *farkında olmak* ve *fark etmek* eylemiyle çevrilmiştir:

[40] Farkında mısınız? (3)

[41] Farkında mıydın? (1)

[42] Fark ettin mi? (1)

İki katılımcı sözceyi görece dolaylı bir yolla çevirmeyi tercih etmiştir. Olağan koşullarda anadili Türkçe olan konuşurların haber vermeye hazırlık amacıyla yaygın kullandıkları seçenekler bunlardır. Bu gözlem, katılımcıların biçime odaklanmaları ile KD sözcesini anlamıyor olmaları arasında yakın ilişki olabileceği düşüncesini güçlendirmektedir:

[43] Biliyor musun? (2)

[44] Haberin var mı? (1)

Sözcenin haber verme bölümü tüm katılımcılar tarafından aynı şekilde çevrilmiştir. Bu biçim bağımlı çeviri tercihi ile sözcenin dilbilgisel yapısını anlamamış olmak arasında doğrudan bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu durum deney grubundaki tercihle koşulluk sergilemektedir:

[45] (Onun) (1) Bir kızı vardı! (7)

4. Bulgular ve değerlendirme

Araştırma bulguları çevirmen adaylarının edimbilimsel gelişimleri konusunda dikkate değer veriler sağlamaktadır. Bu bulgulardan ilki öğrencilerin kuramsal bilgiye olumlu yaklaştığını göstermektedir. Nitekim 44 katılımcının yarısından fazlası (% 63.7) kuramsal bilginin kesinlikle önemli olduğunu belirtmektedir. Fakat kararsızlarla birlikte (% 11.4) azımsanmayacak bir bölümünün (% 25) hâlâ kuramsal bilgi konusunda olumsuz görüşlere sahip olduğunu kabul etmek gerekir. Öte yandan, aynı katılımcılar % 93.2 oranında çeviri sürecinde bağlamın önemli olduğuna yönelik görüş belirtirken yalnızca sözceye değil, sözcenin üretildiği bağlama da dikkat yöneltmek gerektiğini dolaylı olarak dile getirmektedirler. Sözce ile bağlam çevirisi arasındaki farkı bilmenin önemli olduğuna ilişkin yargıya katılımcıların % 56.8'inin kesinlikle katılıyor olmaları bağlam konusundaki duyarlılığın diğer bir göstergesidir. Fakat bu noktada da kararsızların oranı (% 36.4) azımsanmayacak bir düzeydedir.

Bu bulguyu destekleyen diğer bir bulgu da katılımcıların ağırlıklı bir bölümünün (% 75) dil ve söz ayrımının farkında olduğu yönündedir. Görece daha soyut olmakla birlikte, düzsöz ile edimsöz

arasındaki ayrımı bilmenin çeviri açısından önemli olduğuna yönelik görüşü katılımcıların önemli bir bölümü (% 70.5) onaylamaktadır. Benzer bir oran tümce ve sözce ayrımı konusunda da bulgulanmış olup genel olarak öğrenciler derste ele alınan ikili ayrımların çeviri uygulaması açısından önemli olduğu yönünde ikna olmuş görünmektedirler.

Katılımcıların, çeviri ediminin uygulama yapılarak gelişebileceği yönündeki görüşlerinde herhangi bir değişiklik olmadığı anlaşılmaktadır. Çünkü örneklemin % 88.6'sı çeviri becerisinin çeviri yapılarak gelişeceğini düşünmektedir. Çeviri ediminin gelişimi için kuramsal bilginin mi yoksa uygulamanın mı daha önemli olduğu yönündeki sorunun dolaylı bir değişkesi olan bu soruya katılımcıların büyük ölçüde uygulama yanıtını vermiş olmaları bir çelişki olarak görülebilir. Fakat gerek uygulamanın gerekse kuramsal bilginin çeviri ediminin gelişiminde önemli olduğu düşünöldüğünde, bu bulgunun kuramsal bilgilere ilişkin sonuçlarla çelişmediği düşünölmektedir.

Öte yandan, çevirinin bir dildeki sözcüklerin yerine diğer dildeki sözcükleri; bir dildeki tümcelerin yerine öteki dilde tümceleri koymak olduğu yönündeki görüşler konusunda kararsızlık hâkimdir. Çünkü katılımcılar beşli ölçekte görece yakın oranlarda dağılmış görünmektedirler. Bu bulgunun, bu tür farkındalık geliştirme etkinliklerinin kısa sürede sonuç veremeyeceği, fakat üzerinde ısrarla durulması ve etkinliklerin çeşitlendirilmesi, yararlılığı konusunda ikna edici yollar bulunması durumunda zaman içerisinde beklenen sonuçlara ulaşılabileceğini göstermesi bakımından not edilmesi gerektiği düşünölmektedir.

Karşılıklı Konuşma Çevirisi dersinde öğrendikleri ve çeviriye bakışlarını etkilediğini düşündükleri kavramları yazmaları istendiğinde, en sık yazılan kavramlar bağlam, sözce, tümce (6) kavramları olmuştur. Buna ek olarak, edimsöz, söz edimi (4); düzsöz, edimsöz, etkisöz, sözce, tümce, önerme (3); dört ölçüt (3); dil ve söz ayrımı ve söz edimleri (2) gibi kavramların, çeviriye bakış açılarını etkilediğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların sözceler veritabanına çeviri yaparak veri girişı yaptıkları örneklere ilişkin gözlemler de dikkat çekici bulgular sağlamaktadır. Bu bulgulardan ilki, öğrencilerin tamamının aynı veya yakın sayıda sözce çevirerek veri girişı yapmamış olmasıdır. Diğer bir deyişle, katılımcıların girdikleri veriler arasında nicelik bakımından belirgin bir farklılık bulunmaktadır. Nitekim veritabanına kaç sözce çevirerek veri girişı yaptıkları yönündeki soruya verilen yanıtlar, 15 ile 250 arasında değişmektedir.

Sözceler veritabanındaki çeviri önerileri üzerinde yapılan değerlendirme öğrencilerin kuramsal bilgilere sahip olmalarına rağmen biçim bağımlı çeviri yapmaya devam ettiklerini düşöndüren bulgular sunmaktadır. Öte yandan, kontrol grubu ile deney grubu karşılaştırıldığında, kontrol grubunda dolaylı çeviri yapma yönünde daha fazla girişim olduğu, kontrol grubunda ise bütünüyle biçim bağımlı çeviri tercihleri yapıldığı anlaşılmaktadır.

Öneride bulunma sözcisini biçim bağımlı bir yaklaşımla çeviren katılımcı sayısı 16 olarak belirlenmiş olup bu sayı katılımcıların (28) yarısından fazlasına karşılık gelmektedir. Aynı şekilde sözcenin onaylatma sorusu bölümünü biçim bağımlı çevirenlerin sayısı 22 olup bu sayı da katılımcıların çoğunluğunu oluşturmaktadır. Öte yandan öneride bulunma sözcisinin bütünüyle biçimden bağımsız şekilde çevirmeye çalışıldığı seçeneklerle de karşılaşılmaktadır. Fakat bu sayı (2) belirgin derecede düşöktür. Onaylatma sorusu *değil mi* için de biçim bağımlı çeviri önerileri (22) daha fazla iken 3 katılımcı biçimden bağımsız *ne dersin*, *olur mu* ve *umarım* gibi seçenekleri tercih etmiştir. Kontrol grubunda ise sözcenin her iki tarafının da biçim bağımlı çevrildiği görölmektedir.

Haber verme sözcesinin çevirisine yönelik bulgular da yukarıdaki bulgularla uyumludur. Nitekim katılımcıların önemli bir bölümü biçim bağımlı çeviriye tercih etmişlerdir. Yalnızca iki katılımcı tümce yapısının bütünüyle değiştirilmesine dayanan bir yaklaşım benimserken diğerleri KD tümcesinin biçimine bağlı kalmıştır. Haber verme sözcesine ilişkin diğer bir bulgu ise aslında öğrencilerin KD sözcesini anlamamış olmaları yönündedir. Bu da öğrenim süreçlerinin erken aşamalarında olmaları nedeniyle şaşırtıcı olmayan bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Kontrol grubunun haber verme sözcesinin çevirisine ilişkin tercihleri deney grubununkilerle büyük oranda koşutluk sergilemektedir. Sözcenin anlaşılmasına bağlı olarak bütünüyle biçim bağımlı çeviri önerileri söz konusu iken yalnızca bir katılımcının gerçekten haber verme amaçlı bir tercih benimsediği görülmektedir. Gerek deney grubunun gerekse de kontrol grubunun haber verme sözcesinde benzer tercihler yapmış olması, kuramsal bilgiye sahip olunmasına rağmen, yabancı dil yetkinliğinin düşük olduğu durumlarda istenen düzeyde bir çeviri ürünü ortaya koymanın güç olduğunu göstermesi bakımından önemli bir bulgudur.

5. Tartışma ve sonuç

Kuramsal bilgiyi çeviri edimi ile ilişkilendirerek sunmanın çevirmen adaylarının kuramsal bilgiye yaklaşımlarını etkileyip etkilemediğine ilişkin sorunun sormaca sonuçlarından hareketle olumlu olarak yanıtlanabileceği düşünülmekle birlikte diğer bulgular bu yanıtın sakınlı olarak değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Nitekim çeviri ediminin uygulama yaparak gelişeceği yönündeki görüş öğrencilerin önemli bir bölümünün yerleşik olarak sahip oldukları bir görüştür. Ayrıca katılımcıların önemli bir bölümü çeviri edimini belli sözcüklerin ve tümcelerin yerine diğer bir dildeki sözcük ve tümcelerin bulunduğu bir işlem olarak algılamaya devam etmektedir.

Öte yandan, sık sık çeviri yapılsa çeviri becerisinin daha iyi gelişeceği yönündeki yaygın görüşe rağmen, katılımcıların bireysel çalışma yaparak veritabanına veri girişi yapmaya dayanan çalışmadan kaçınmaları düşündürücüdür. Oysa katılımcılara bireysel çalışma yapmanın yabancı dil yetkinlik düzeylerini artırabileceği yönünde bilgi verilmiş, ayrıca dışsal motivasyon sağlamak amacıyla yapılan çalışma karşılığında not alacakları da bildirilmiştir. Buna rağmen, katılımcıların bir bölümünün bu girişimden kaçınmaları birkaç şekilde yorumlanabilir. Öncelikle öğrencilerin böyle bir çalışmaya yeterince katılmamış olanlarının sebebi çalışmayı yararlı görmemiş olmalarıyla ilişkili olabilecekleri düşünülmektedir. İkinci olarak, bireysel ve özerk çalışma kültürünün yeterince gelişmemiş olması akla gelirken, çalışmanın yazarak yapıyor olmasının öğrencileri bu çalışmaya katılmaktan alıkoymuş olabileceği diğer bir gerekçe olarak akla gelmektedir. Dolayısıyla yapılan etkinliğin daha çekici hâle getirilmesi gerekmektedir.

Katılımcıların çeviri tercihlerinin biçim bağımlı olmaya devam etmesi kuramsal farkındalığın uygulamaya yansımadağı şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla araştırmanın ikinci sorusu eldeki verilerle olumlu bir biçimde yanıtlanamaz. Fakat bu durumun yalnızca kuramsal bilgi eksikliğine bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülmemektedir. Biçim bağımlı çeviri tercihi çevirmen adayı öğrenci için KD'deki sözlüksel ve sözdizimsel bileşenlerin karşılıklarını ekleyerek sağlanan bir çeviri yaklaşımına karşılık gelmektedir. Bu tercihte öğrenci için tek ölçüt ED'deki sözcenin yapılabirlik özelliğidir. Diğer bir deyişle, çevirinin ED'nin dilbilgisi kurallarına uygun olması yeterli görülmektedir. Dolayısıyla bu tercih anlamlı bir çözümdür. Bulunan çözümün ED'de erişilebilir ve kullanılabilir olup olmadığı, toplumdilbilimsel ölçütlere uygunluğu göz önünde bulundurulmamaktadır. Fakat bu tür tercihler yalnızca genç ve deneyimsiz çevirmen adaylarında değil, uzman çevirmenlerin uygulamalarında da

görülebilmektedir. Bu durumun çevirmen adaylarında edimbilimsel farkındalık geliştirme çalışmalarıyla değiştirilebileceği araştırma verilerinden anlaşılmaktadır. Edimbilim konusunda kuramsal bilgi almayan kontrol grubundaki öğrencilerin büyük ölçüde biçim bağımlı çeviri yapmış olmaları da bu düşünceyi güçlendirmektedir. Öte yandan, bu çalışma bağlamında çevrilecek sözcelelerin bağlamdan bağımsız olarak sunulmuş olması da katılımcıları belli tercihlere yönlendirmiş olabilir. Dolayısıyla bağlamın bütünüyle belli olduğu konuşmaların çevirisindeki tercihlerinin de göz önünde bulundurulması durumunda bu soruya daha uygun bir yanıt verilebileceği düşünülmektedir.

Bununla birlikte, sözcenin dolaylı bir yolla çevrilmesi için KD sözcesinden yapısal olarak farklı bir ED sözcesi üretmek yeterli değildir. Burada izlenmesi gereken yol, KD'deki sözcenin üretildiği bağlamın ED'de yeniden kurgulanması ve içsel bir benzeşim yöntemiyle o iletişim durumunun gerektirdiği sözcenin keşfedilmesine dayanmaktadır. Sözce bu anlamda yalnızca bir bağlam taşıyıcısıdır ve çevirmen için artık söz konusu olan KD sözcesinin ED'deki karşılığının bulunması değil, KD bağlamının ED'de yeniden yaratılmasıdır. Daha açık bir biçimde söylemek gerekirse, KD sözcesi artık görevini yapmış ve bağlama ilişkin bilgiyi taşımıştır. Buradan ötesi, çevirmenin bu senaryodan hareketle aynı bağlama uygun konuşmayı yazmasıdır. Örneğin, bir arkadaşının doğum yaptığını haber veren bir Türk bu haberi nasıl veriyorsa çeviri seçeneği o olacaktır. Nitekim,

[46] Tu es au courant ? Elle a eu une fille !

sözcesinin “*Bir kıızı olduğunu biliyor musun?*” şeklinde çevrilmesi Vinay ve Darbelnet'nin tanımladığı anlamda dolaylı bir çeviri olarak değerlendirilse de bağlam çevrilmediğinden aslında biçim bağımlı bir çeviridir. Çıkış noktası KD sözcesi olduğu sürece ED sözcesi de kullanılabilir bir seçenekten uzak olacaktır. Bu tür durumlarda olağan koşullarda Türkçe konuşanlar *duydun mu, haberin var mı* gibi habere hazırlık sözcelelerini kullanırlar, fakat katılımcılar KD sözcesine bağlı kalmayı tercih etmişlerdir. Habere ilişkin bölümdeki sorun ise katılımcıların KD sözcesini anlamamış olmalarından kaynaklanmaktadır.

Edimbilimsel farkındalık zaman içerisinde gelişen bir beceridir. Yalnızca kuramsal bilgiyle değil, kuramsal bilginin deneyimle birleştirildiği uygun etkinliklerle geliştirilebilir. Diğer bir deyişle, henüz sürecin başındaki öğrencilerden bu tür veriler elde edilmesi doğal kabul edilmelidir. Sürecin ilerleyen aşamalarında yeniden yapılacak bir ölçümde çok daha ileri düzeyde bir farkındalık gelişeceği beklenmektedir. Bu etkinin görülebilmesi için ölçümlerin ilerleyen süreçte yinelenmesi tasarlanmaktadır.

Kaynakça

- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. (Çeviren: G. Lane) Paris: Éditions du Seuil.
- Austin, J. L. (2009). *Söylemek ve Yapmak*. (Çeviren: L. Aysever) İstanbul: Metis.
- Aysever, L. (1994). *Anlam Sorunu ve John R. Searle'in Çözümü*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Bracops, M. (2005). *Introduction à la pragmatique : les théories fondatrices : acte de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*. De Boeck Université.
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve Zihin*. (Çeviren: A. Kocaman) Ankara: Ayraç.
- Cicurel, F., Pedoya, E., & Porquier, R. (1991). *Communiquer en français, actes de parole et pratiques de conversation*. Paris: Les Éditions Didier.
- Grice, P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press.

- House, J. (2008). Using Translation to Improve Pragmatic Competence. E. A. Soler, & A. Martínez-Flor içinde, *Investigationg Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing* (s. 135-152). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Hymes, D. H. (1991). *Vers la compétence de communication*. (Çeviren: T. F. Meugler) Paris: Les Éditions Didier.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale 1*. Paris: Les Éditions Didier.
- Jung, J.-Y. (2002). *Issues in Acquisitional Pragmatics*. Eylül 2019 tarihinde <https://academiccommons.columbia.edu>:
https://www.google.com.tr/search?sxsrf=ACYBGNQ_kidiSwWfTvSkUBeiaAZWiCsyiw%3A1568563168204&source=hp&ei=4F9-XbyNCsrQmwWmy4FQ&q=JUNG%2C+Ji-Young+%282002%29.+Issues+in+Acquisitional+Pragmatics.+Teachers+College%2C+Columbia+University+Working+Papers+in+TESOL+ adresinden alındı
- Kasar, S. Ö. (2009). *Introduction à la linguistique pour futurs traducteurs*. İstanbul: Multilingual.
- Lertola, J., & Mariotti, C. (2017, July). Reverse Dubbing and Subtitling: Raising Pragmatic Awareness in Italian English as a Second Language (ESL) Learners. *The Journal of Specialised Translation*(28), 103-121.
- Polat, Y., & Özavcı Yapıcı, G. (2020). Farklı Programlarda Fransızca Öğrenenlerin Çeviri Edimlerine Karşılaştırmalı Bir Bakış Denemesi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 174-193.
- Portine, H. (2001). Des actes de langage à l'activité langagière et cognitive. *Le français dans le monde*(Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones), 91-105.
- Saussure, F. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*. (Çeviren: B. Vardar) İstanbul: Multilingual.
- Searle, J. R. (2005). *Bilinç ve Dil*. (Çevirenler: M. Macit ve C. Özpilavcı) İstanbul: Litera.
- Searle, J. R. (2006). *Zihin Dil Toplum*. (A. Tural, Dü.) İstanbul: Litera.
- Valdeón, R. A. (2015). The (ab)use of taboo lexis in audiovisual translation: Raising awareness of pragmatic variation in English-Spanish. *Intercultural Pragmatics*(12(3)), 363-385.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

59. Reklam evirisi ve eviri stratejileri

Nesrin ŐEVİK¹

APA: Şevik, N. (2022). Reklam evirisi ve eviri stratejileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 931-949. DOI: 10.29000/rumelide.1106186.

Öz

Önceleri dilbilimin bir alt alanı olarak görölen ve kaynak metin odaklı olarak gerçekleşmesi gerektiği görüşünün hâkim olduğu eviri olgusu 20. yüzyılın son çeyreğinde yařadđı paradigma değişimi ile birlikte hem bir bilim dalı olma yolunda ilerlemiş hem de olgunun diğer disiplinlerle olan bağı irdelenmeye başlanmıştır. eviribilimin bu gelişim tarihine bakıldığında, ilerleme ve gelişmelerin sanayi ve teknolojiye yaşanan gelişmeler ve buna bağlı olarak küreselleşme ile bir anlamda paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte ölkeler arası sınırların kalkması, dünya üzerinde farklı coğrafyalarda, dolayısıyla da farklı dil, kültür ve ekonomik ve siyasi düzende yaşayan insanlar arasında iletişim ve etkileşim imkânını doğurmuştur. Teknolojinin gelişmesiyle beraber küreselleşmenin bir sonucu olarak ortak paydada buluşan farklı ölkelerde yaşayan bu toplumların buluşma araçlarından biri de çeviridir. Küreselleşmeyle birlikte eviri ihtiyacının ve pazarının önem kazanmasıyla reklam çevirileri de bu pazardaki yerini almıştır. Gerek radyo ve TV gerek internet ve buna bağlı olarak sosyal medya gerek gazete ve dergi gerek dijital ve statik reklam panoları gerek e-posta veya afişler aracılığı ile olsun her gün ve belki de her an reklam denilen iletişim aracı ile kuşatılmış olduğumuz bilinen bir gerçektir. Bu reklamların kimi yerel ürünlere ait reklamlar olabildiği gibi kimi yabancı ürünlere ait olan reklamlardır. Yabancı ürünlerin reklamlarının ise bizlere ulaştırılması çeşitli yöntemler aracılığı ile olmaktadır. Bu çalışmada reklam çevirilerinde başvuru yöntemleri inceleyebilmek adına öncelikle reklamın tarihine, reklamda kullanılan dile ve reklam çevirisinin eviribilimdeki yerine değinildikten sonra Veronica Smith ve Christine Klein-Braley'in sunmuş olduğu reklam çeviri stratejilerine yer verilecek ve bu stratejiler örnek reklamlar üzerinden değerlendirilmeye alışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Reklam, reklam çevirisi, eviribilim

Advertisement translation and translation strategies

Abstract

The translation fact that has previously been seen as a sub-field of linguistics and about which it has been claimed to be approached as a source text has progressed into being a sort of discipline, and its connection with the other fields begun to be scrutinised. Looking into the development history of translation studies, it is possible to say its progress and development have parallels with the improvements in industry and technology and correspondingly with the globalisation in a sense. The removal of the borders between the countries with the development of technology has provided an opportunity for the communication and interaction among the people living in different geographies, accordingly in a different language, cultures, economic and political systems. One of the meeting ways of the nations living in other countries and meeting on common ground as a result of the globalisation

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Karaman, Türkiye), nsevik@kmu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8202-7527 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1106186]

with the help of the improvement of technology in translation itself. Commercial translations have taken their place in this marketing sector thanks to the fact that the market and necessity of translation have gained significance with the help of globalisation. It is a well-known reality that the communication surrounds us means called advertisement in such Media as radio, TV, internet and social media accordingly, journals, bulletin, digital advertising boards, billboards, emails, posters, etc. Some of these advertisements are national and some of them are foreign products. The commercials for the foreign products are conveyed to us using various methods. In this study, in order to examine the ways consulted in the advertisement translation, it is aimed firstly to focus on the history of translation, the language used in advertisement and the place of advertisement translation in the translation studies; then the advertisement translation strategies having been presented by Veronica Smith and Christine Klein-Braley will be mentioned, and these strategies will be discussed on the basis of the sample advertisements.

Keywords: Advertisement, advertisement translation, translation studies

Giriş

Çağımızda, farklı iletişim kanalları kullanılarak yapılan reklam, modern çağın satış yöntemiymiş gibi görünmekle birlikte, geçmişi çok uzun yüz yıllara dayanır. Orta çağda Avrupa'da, satıcının ürününe dikkat çekmek istemesi amacıyla bağırması sonucu kurduğu iletişim biçimi, reklamın ilk izleri olarak kabul edilmektedir (Topsümer ve Elden, 2020:17; Kayaalp,2017:25). Orta çağda ilkel bir şekilde icra edilen reklam sanatı başlangıçta sesli bir şekilde yapılmaktaydı ve o dönemde tellal ya da çığırkanlar aracılığıyla yapılan sesli reklamların amacı mallarına müşteri bulabilmek için alıcının dikkatini çekmekti (Topsümer ve Elden, 2020:17; Kocakaya, 2016:122). Orta çağda, okur-yazar sayısının oldukça az olması nedeniyle satıcıların alıcılar ile kurduğu bu sözlü iletişim biçimi, zamanla yerini yazılı iletişim biçimine bırakmıştır.

1450 yılında matbaanın icat edilmesiyle yazılı olarak basılmaya başlayan reklam metinleri² (Topsümer ve Elden, 2020: 17-18; Serttaş, 2017: 7) 19. yy. da gazete ve dergi gibi kitle iletişim araçlarıyla daha geniş bir alıcı kitlesine ulaşmıştır. Reklam, 20. yüzyılda ekonomi ve teknoloji alanlarındaki gelişmelere paralel olarak büyük bir hızla gelişmeye başlamıştır. Radyo reklamları, sonrasında görsel ve işitsel kanal üzerinden alıcısına ulaşan televizyon reklamları ve nihayetinde bilgisayar ve internetin keşfinin bir sonucu olarak internet ve sosyal medya reklamlarıyla birlikte reklamcılık, artık bünyesinde çeşitli reklam türlerini barındıran bir sektör haline gelmiştir. Bu gelişmelere paralel olarak, uluslararası piyasaların etkisiyle reklam sektörü de yerel reklam üretimini aşarak uluslararası pazarlara açılmıştır ve bu açılım genellikle reklam çevirileri yoluyla gerçekleşmiştir.

Bir ülkenin ürettiği mal ve hizmetlerin uluslararası kalite ve nitelikte üretilmesi, uluslararasılaşma ve küreselleşmenin kaçınılmaz bir sonucudur. Fakat küresel pazarda yer alan çoğu şirket, reklam kampanyaları için üretim maliyetlerinden kaçınmak istemekte ve menşei ülkeye ait olan reklamlarını veya reklam metinlerini uluslararası alanda da kullanmak istemektedir (Smith, 2006; 238; Özbent, 2017: 307, 312). Bu bakımdan mal ve/ya hizmetin menşei ülkenin dışındaki müşterilere sunulmasını ve

² Metinlerin yazılı ve sözlü metin olmak üzere ikiye ayrılması hususunda bkz. İbrahim Doyumağaç (2018). Söylem ve Metin Çözümleme, *International Journal of Language Academy*, Sayı 6/1, ss: 38-48, Mart 2018.; Fatih İbiş (2012). Yazılı Metin-Sözlü Metin Bağlamında Kur'an Metninin Mahiyeti, *Dini Araştırmalar Dergisi*, Temmuz-Aralık, Cilt: 15, Sayı:41, ss: 185-196.

müşterilerin kararlarına etki edilmesini, kısacası mal ve/ya hizmet ve hedef kitle arasında iletişimi sağlayan yegâne araç çeviridir.

Reklam metinlerinin çevirisi ekonomide de önemli bir işleve sahiptir. Bir malın üretimi kadar, o malın uluslararası piyasada tanıtılması da önemlidir. Bu anlamda eviri, sadece dilsel bir etkinlik olmaktan çok öteye geçerek, reklam metninin farklı bir dil ve kültür için yeniden yazılmasını gerektiren bir işlev yüklenir. Bu anlamda uluslararası ekonominin işleyişinde, eviri alanına da önemli görevler düşmektedir. Çeviri akademisyenleri, reklam metinleri konusunda çalışmalar yaparak, yöntemler geliştirerek, uluslararası mal ve hizmet sektörünün paydaşı olabilir. Reklam metinlerinin çevirilerine dair eviribilim alanında yapılan çalışmalar, uluslararası reklamların önemine baktığımızda oldukça eksik kalmaktadır.

Gündelik yaşantının bir parçası olan reklamların temel amaçlarından biri de tüketim alışkanlığı ve tüketim kültürüne yön vermektir. Reklamlar alıcısına günümüzde sadece afiş, el ilanı, TV veya radyo aracılığı ile değil, özellikle 21. yüzyılın son çeyreğinden sonra yaşanan teknolojik gelişmeler ve buna bağlı olarak yaşanan küreselleşme ile birlikte billboard, sosyal medya, internet, e-posta, kısa mesaj gibi çeşitli kitle iletişim araçları vasıtasıyla ulaşabilmektedir. Dört bir yanımızı çevreleyen reklamların bir kısmı üretildiği ülke sınırları dışına çıkmayarak yerli reklam özelliği taşımakta, bir kısmı ise diğer bir dil ve kültürde yayınlanabilmektedir. Bir ülkeye ait olan bir marka ve/ya hizmetin diğer bir ülkede reklam aracılığıyla tüketicinin beğenisine sunulması ise iki şekilde olmaktadır. Ya ilgili reklamın görüntü ve müzik gibi ses düzlemi değişmeden sadece reklam metni ilgili dil ve kültüre aktarılmakta ya da marka ve/ya hizmet o ülkenin oyuncuları ve yeni bir metin ile tüketicie sunulmaktadır.

Bu çalışmada araştırma kapsamını TV, internet, dergi, gazete, billboard gibi reklamların yayınlandığı kanallardan ziyade Youtube'da yayınlanan diğer bir dil ve kültüre ait olan reklamlar oluşturmaktadır. Bu bakımdan araştırmaya konu olan ve hem görsel hem de işitsel kanal üzerinden alıcısına ulaşan reklamlarda görsel ve işitsel öğelerin yanı sıra fon müziği ve hareketli ve hareketsiz reklam öğeleri de değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

1. Reklamın tanımı ve amacı

Dilimize Fransızcadan (réclame) giren reklam sözcüğü TDK Güncel Sözlüğünde (1) Bir şeyi halka tanıtmak, beğendirmek ve böylelikle sürümünü sağlamak için denenen her türlü yol. (2) Bu amaç için kullanılan yazı, resim, film vb.³ olarak tanımlanmaktadır.

Gülsoy, Reklam Terimleri ve Kavramları Sözlüğünde reklamın, insanların belirli bir davranışta bulunmaları için ikna etmek, belirli bir düşünceye yönelmelerini sağlamak ya da bir ürüne, hizmete, fikre ve kuruluşa dikkat çekmek amacıyla olduğunu belirtir. Hedef kitlesinin dikkatini çekmeyi başaran reklam, iletmek istediği bilgiyi ve mesajı aktarmayı da bir anlamda başarır. Bir bakıma reklamlar hedef kitlesinin görüş ve alışkanlıklarını değiştirmeyi ya da belirli bir görüş ya da tutumu benimsemelerini sağlamayı da hedeflerler (Gülsoy, 1999:9, akt. Özkan, A: 2014:37).

Reklama yönelik tanımlar sayıca çok olmakla beraber tüm tanımların ortak ifadesi, reklamların *bir ürün ve/ya hizmeti tanıtarak hedef kitlesini ilgili ürün ve/ya hizmeti satın almaya yönlendirmektir* (Altay, 2000: 34; Işıktan, 2018:29-31; Özsoy, 2015:9). Bu satın alma davranışı tarihte, insanlar arasında değiş tokuş yöntemi ile başlamış ve bu yöntem ile insanlar arasında bir alışverişin gerçekleştiğini söylemek

³ <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 18.01.2022

mümkündür. Bu bakımdan değiş tokuş yöntemi ile gerçekleşen bu alışverişte bir anlamda reklamın ilk izlerini bulunabilir (Topsümer ve Elden, 2020:17; Kayaalp, 2017:24). Fakat buna dair kesin bir araştırma sonucu olmamakla beraber reklam tarihinde önceleri seslenme sanatının söz konusu olduğu bilinmektedir (Topsümer ve Elden, 2020:17; Kayaalp, 2017:25; Bayraktaroğlu, 2009:159, Pektaş, 1987:222). Bu seslenme sanatı tüketicinin ilgisini ürüne çekmek ve onu almaya yönlendirmek amacıyla olduğundan sözlü metin ile dile getirilenler bir anlamda ürün ile ilgili bilgilendirmeler içermektedir.

Reklam tarihine bakıldığında reklamın önceleri seslenme sanatı ile başladığı ve daha sonra matbaanın icadı ile reklamların basılı bir şekilde halka sunulduğu ve 21. yüzyılda teknolojinin gelişmesi neticesinde görsel işitsel kanalların devreye girdiği görülmektedir (Topsümer ve Elden, 2020; Bayraktaroğlu, 2009; Özsoy, 2015). Reklamcılık alanında yaşanan bu gelişmelere ek olarak Kaya (2018; 100), 19. yüzyılda icat edilen fotoğraf makinesine önemli bir rol atfetmektedir.

Reklamın içerdiği mesaj bir yandan ürünün sahip olduğu özellikleri içermeli diğer yandan da kurgulanmış olan görsel ile uyumlu olmalıdır. Kısacası ekranda yazılı bir şekilde var olan metin, sözel bir şekilde seslendirilen metin, ürün ve görsel, belirli bir amaç doğrultusunda kurgulanmalı ve mantıklı bir bütünlük içerisinde olmalıdır.

Buradan hareketle reklamların amacı hakkında birkaç şey söylemek mümkündür. Bahsedildiği gibi reklamlar alıcı odaklı metinlerdir ve hedef kitesini etkileyerek reklamı yapılan ürün ve/ya hizmeti satın almaya yönlendirmeyi amaçlar. Reklamlar her ne kadar belli bir tüketici grubunu harekete geçirmek için yapılsa da tüketici olmayan kitleyi de etkileme ve tüketici haline getirme amacını da taşır. Çamdereli (2013; 89) bunun gerçekleşebilmesi için reklamın zaman içerisinde birbirini takip eden üç evreden geçmesi gerektiğini belirtir.

- Bilişsel evre: dikkat, fark etme, tanıma, kavrama. Bu sayede tüketici ürün hakkında bilgi sahibi olur, ürünü tanır ve bilir.
- Duygusal evre. İlgi, değerlendirme, kanı, tercih, inanma. İlk evrede söz edilenler vasıtasıyla gerektiği kadar bilgilendirilmiş olan tüketici ürünle ilgilenmeye başlar.
- Davranışsal evre: niyet, davranış, eylem. Bir ürün konusunda bilgilenen ve ürünün yeni avantajlarıyla ilgilenen tüketici onu satın almaya karar verir (Çamdereli, 2013; 89).

Bu üç evrede ürünün tüketici tarafından öncelikle fark edilmesi ve tanınması için tüketicinin biliş dünyası göz önüne alınmalıdır. Tüketicinin dikkatini çeken, duygusal dünyasına erişen ürün, tüketici tarafından bir anlamda mercek altına alınır. Ve son aşamada ise tüketici ürünü satın alma eyleminde bulunur. Dolayısıyla reklamın tüketici tarafından temin edilmesi üç aşamalı bir süreç sonrasında gerçekleşir. Ürünü tanıyan, ürünü bilen bir tüketici ürüne bir anlam yükleyecek ve satın alma davranışında bulunacaktır.

2. Reklam dili

Reklamlar doğası gereği görüntü ve sesin bir araya geldiği ve bu bileşenlere yazının da eşlik ettiği bir iletişim aracıdır. Çamdereli (2013;140) bu bileşenlerden görselin çoğu zaman dilsel metni harekete geçirdiğinden bahseder. Ses bileşeninin ana varlığı olan dilsel ileti, seslendirilen bir yazınsal metindir ve Çamdereli (2013;140) dilsel dizimin bir sözcüye, bir söyleme gönderme yapması dolayısıyla

okuyucuyu görüntünün göstergeleri arasında yönlendirdiğini ve görüntüsel göstergelerin yorumlanmasını etkilediğini dile getirir.

Gerek seslendirilen yazılı metin gerekse de reklamlarda sunulan ürün üzerinde veya görselin üzerinde bulunan yazılı metinler, reklamı yapılan ürünü tanıtmaya ve bilgilendirmeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Reklam metnindeki mesaj tüketicie dönüktür ve bu bakımdan tek yönlüdür (İnce, 1993:232) dolayısıyla mesajın görsel düzlem ile uyumlu olmasının dışında açık, anlaşılır, kısa ve etkili olması önemlidir. Reklam metinlerinde anlaşılması kolay ve okunabilirlik oranını arttıran cümle yapılarının kullanılması gerektiğine değinen Batı, bu tip cümlelerin kısa ve bu bakımdan reklam metninde kullanılan cümlelerdeki kelime sayısının az olması gerektiğini belirtir (Batı, 2006: 159). Bir anlamda görsel iletiyi tanımlayan sloganlar (amdereli, 2013; 141) anlamsal bakımdan kısa ama net bilgi barındırırlar ve alıcı kitlenin dikkatini bilgilendirdikleri ürün üzerinde yoğunlaştırmayı amaçlarlar. Reklamlarda kullanılan sloganın kısa ve sade olması ve hatta melodik olması reklamın akılda kalmasına ve kolay hatırlanmasına yardımcı olur.

Reklamlar bir mesaj, bir ileti taşır ve bu iletinin kendi içinde tutarlı olması gerekmektedir. nkn reklam, söylemini, dili ile aktarır (amdereli, 2013; 80). Önceden belirlenen amaç doğrultusunda tüketicinin tutum ve davranışını etkilemeyi amaçlayan reklamlarda bu amaın gerçekleşmesi için reklamda kullanılan dile özel bir işlev yüklenir (Batı, 2007: 327). Reklamın söyleminin eviri metinde de yer bulabilmesi, çevirmenin eviri yetisi ve yaratıcılığı ile doğru orantılıdır. nkn reklam, Batı'nın da belirttiği gibi (2007: 329) herhangi bir metni oluştururken kullanılan doğal dilden faydalansa da etki temeline dayanması bakımından sıradan bir düzyazı biçiminden ayrılır. Reklam dilini iyi bilen ve kullanan bir çevirmen, reklam nesnesinin kendisine yönelik olan mesajı kısa ve etkili bir Şekilde verebilecek ve hedef kitlenin mesajı anlamasını sağlayabilecek bir etki yaratacaktır. Fakat reklamlarda söz konusu olan ne sadece sözlü metin ne sadece yazılı metin ne de sadece görüntüdür. Reklamlar tüm bu üç bileşeni de kapsayan çoklu iletişim aracıdır ve bu iletişim, dil ve görsel üzerinden gerçekleşir.

Reklamlar dil (yazılı ve/ya sözlü) ve görsel bileşen üzerinden alıcısına ulaşmaları bakımından bilgiye hem dil hem de görüntü düzleminde sahiptir. Dil iletişimi sağlayan bir araç olmasına rağmen görüntünün dile nazaran daha fazla bilgi içerdiğini söylenebilir (Meffert, 2000; 800). Görüntünün, işitsel kanal aracılığı ile alıcısına ulaşan yazılı metinden daha fazla bilgi içermesi, bir anlamda daha kolay algılanması ve anlaşılabilir olmasına hizmet eder. Fakat diğer yandan dili yazılı ve sözlü ifade biçimi olarak ele aldığımızda, sözel dilin yazılı dile nazaran özellikle okuma yazma bilmeyen alıcıya daha kolay ulaştığını ve bu bakımdan daha fazla akılda kalıcı olduğunu söylemek mümkündür. Buradan hareketle reklamlarda görüntünün sözel dille birlikte bilgiliye sahip olmada ve bilgiyi aktarmada birincil konuma sahip olduğu söylenebilir.

Reklamlarda dilin mi görsele, görselin mi dile hizmet ettiği yönünde bir ayırım yapmak pek mümkün olmasa da görüntünün, reklamı yapılan ürünün somut düzlemde bir temsilcisi olduğu söylenebilir. Kimi durumlarda görsel, dile hizmet ederken, kimi durumlarda ise dil, görsele hizmet edebilir. İster dil görsele ister görsel dile hizmet etsin, amdereli'nin (2013;80) de belirttiği gibi reklamın temelde ürünle özdeşleşen, ürünü anlatan bir söylemi vardır.

Oğuz ve Günay Köprülü (2016; 270) reklamların birtakım davranışları tetiklemek üzere, ikna edici biçimde düzenlenmiş olduğunu ve bu içeriğin korunması gerektiğini söylerler. Tıpkı diğer eviri türlerinde olduğu gibi reklam çevirilerinde de metnin amaçladığı etki göz ardı edilemez ve bu bakımdan kaynak metnin alıcısında uyandırdığı etkinin, hedeflenen alıcı kitlesinde de sağlanması amaçlanır.

Örneğin araba reklamlarında aracın kendisi, genellikle reklam metninden daha fazla bilgiye, hatta daha doğrusu hedef kitlesini satın alma duygusunu harekete geçirme imkanına sahiptir. Benzer durum görselin işitsel metinlerden daha fazla bilgi içerdiği kozmetik reklamları için de söz konusudur. Fakat bir buzdolabı veya bir kahve makinası reklamında görsel bilgiden ziyade işitsel kanal aracılığı ile alıcısına ulaşan metnin içerdiği kısa, özlü ve etkili bilgi, alıcının satın alma duygusunu harekete geçirecektir.

Bir parfüm veya içeceğin tadı veya kokusunu tarif eden bir reklam metni ile bir araba veya bulaşık makinesinin reklamını yapan bir metin, birbirinden farklı iki reklam metnidir. Peter Holz'den alıntılanarak durumu izaha çalışan Katarzyna (2010, 1329-130) bulaşık makinası veya araba gibi reklamların boyut, konfor, enerji tüketimi ve benzeri nedenlerden dolayı daha somut gerçekliklere dayanarak bir ürünü tanıtan reklamlar olduğu, fakat buna nazaran parfüm gibi bir ürünün reklamında olgunun tarif edilebilmesindeki sıkıntının aşılması için dilin şiirsel işlevinden yararlanılabileceği görüşündedir. Çünkü parfüm veya içecek reklamlarında koku veya tadın tarifi, bilgilendirme açısından mümkün olmayacağından; metin, ürünle ilgili somut bilgiler içermeyeceğinden, burada dilin estetik boyutu, ürününün tanıtılmasında önemli rol oynayacaktır.

Metinde yer alan ifadelerin estetik gücüyle hedef kitlesinin his veya düşünceleri harekete geçirilmeye çalışılır. Dolayısıyla reklamın dili bir anlamda estetik taşıyıcının kendisidir ve bu bakımdan reklam dili okuyucunun dikkatini ifadenin kendisine çekme görevini yerine getirmelidir (Katarzyna, 2010; 130). Reklamın başarılı olması, reklamın dilinin hedeflenen kitleye hitap edebilecek şekilde tasarlanmasını gerektirir. Nasıl ki reklam metni yazarının amacı okuması, dinlemesi, hatırlaması kolay olan metinler üretmekse (İnce, 1993: 234), reklam çevirmenin de amacı aynı ürün ile ilgili tüketicinin bilinçaltını etkileyerek satın almaya yönlendirecek bir metin üretmektir.

H. Hönlig ve P. Kussmaul *Strategie der Übersetzung* adlı eserlerinde bir gazete reklamında verilen ilan örneğinden yola çıkarak reklam metinlerinde göndericinin alıcı üzerinde ürün ile ilgili olarak pozitif bir etki bırakılmasının amaçlandığından söz ederler. Yani reklam ilanını veren göndericinin amacı, satın alma eğiliminde olan alıcının ürün ile olumlu bir ilişki kurmasından öte değildir (Hönlig/Kussmaul, 1999; 36-37). Aslında tüm reklamların amacı da zaten alıcı üzerinde olumlu çağrışımlar yapacak etkili bir izlenim bırakmaktır. Hönlig ve Kussmaul'e göre (1999; 37) bu ancak reklamlarda kullanılan dil ve seçilen sözcükler ile mümkündür. Reklam metnin dili, kullanılan sözcükler, hedef kitesine "evet, seni kastediyorum" anlamını verecek şekilde, bir anlamda kişisel dokunuşları barındıran ifadeler ile tasarlanmalıdır. Yani tam olarak o alıcıya hitap ettiğini gösterecek ikna edici ifadeye sahip sözcük seçimleri, reklam metinlerinin çevirisinde önem arz edecektir.

Reklamın hedeflediği kitle, reklam metninde kendinden bir şeyleri bulmayı bekler; beklentilerinin ve ihtiyaçlarının reklam metinlerinde ortaya çıkarılması, kitleyi satın almaya yönlendirecek ve reklam amacına ulaşacaktır. Gerek menşei ülkede olsun gerek reklamın yayınlanacağı ülkede olsun ürün ve/ya hizmetin sunulacağı, ulaşılması istenen hedef kitlesinin net bir şekilde belirlenmesi, bir anlamda reklamın içereceği mesaj ve mesajın etkili bir şekilde oluşturulmasında önem taşır. Etkili bir mesaj oluşturmak, reklam ile amaçlanan hedef kitesine ulaşılması açısından önemlidir. Alıcının davranışını ilgili ürün ve/ya hizmeti temin etmeye yönlendirmek amacıyla olan reklam metinlerinin çevirisinde şayet bu etki uyandırılmazsa, çevirinin yetersiz olduğundan bahsedilebilir.

Reklam evirisi

Çeviribilim alanında metin tiplerini eviri yöntemi olarak belirleyen ve reklam metinlerine özel bir yer ayıran K. Reiss'tir. K. Reiss nc baskısı 1993 yılında yapılan "Texstyp und bersetzunsmethode" başlıklı kitabını iřlemsel⁴ (operativ) metinlerin eviri strateji ve yöntemine yer vermiştir. Reklam metinleri zerine M. Tosun'un "Metin Türleri Bağlamında eviri Problemleri" (1996) adlı yüksek lisans çalışmasının büyük bir bölümü yine reklam metinlerinin çevirileri ve eviri yöntemleri üzerinedir.

Metinleri bilgilendirici, ifade odaklı ve işlemsel metinler olarak üç ayıran K. Reiss, dini, siyasi ve reklam metinlerini işlemsel metin tipi altında toplamıştır (1993). K. Reiss'in üzerinde durduğu metin türlerinden biri de reklam metinleridir. Reiss, reklam metinlerinin izleyiciyi, okuyucuyu veya dinleyiciyi etkileme gücünü ve reklam metinlerinin çevirisinde bu etki gücünün aktarılmasının yöntemini sunma amacındadır.

Alıcıya bu kadar kolay ulaşabilen ve doğrudan alıcıyı etkileyebilme gücüne sahip olan reklamları bir metin olarak ele alan ve değerlendiren Reiss (1986), reklam metinlerini işlemsel metin tipi altında sınıflandırmakta ve bu metin türünün içerik ve biçiminin, alıcıda satın alma isteği uyandırmak olan st amaca göre belirlendiğini ileri sürmektedir. Bu bakımdan bu metin tipinin ayırt edici özelliği davranış odaklı olmasıdır, yani bu metin tipinin dilsel tasarımı alıcıda bir dürtüyü, bir tepkiyi tetikler. Dolayısıyla bu metin tipi altında sınıflandırılan metin türlerinin çevirisinde etkinin korunması önemlidir. Arzu edilen semantik değişmezlik ve stilistik analojiye rağmen çeviride hedeflenen ilk etapta metinde içkin olan alıcıyı harekete geçirme durumuna ulaşmaktır (Reiss, 1993;22).

Reiss ve Vermeer bir çevirinin başlangıç biriminin her daim bir metin olduğunu belirtir. Metin ise kültüre özgü bir olgudur ve dolayısıyla her eviri de bir anlamda kültürel bir aktarımdır. Bu bağlamda Reiss ve Vermeer farklı karmaşıklık düzeyine sahip metinler için bir model önerisinde bulunurlar. Çeviride hangi modelin seçileceği ise Skopoiler ve hatta metin türleri de dahil olmak üzere çeviriyle ilgili kültüre özgü görüşlere bağlıdır (Reiss/Vermeer, 1984;120).

Reiss/Vermeer önerdikleri modelleri şu şekilde açıklarlar;

1. En karmaşık model: Kültürel arka planın (kısmi) aktarımıyla eviri, yani bir metnin sözel ve kültürel öğelerinin evirisi;
2. Kültürel değerlerin kısmen de olsa çevrildiği, kültürel arka planın değişmezliğiyle birlikte sözel öğelerin evirisi;
3. Biçimsel, sözdizimsel ve stilistik olguları göz önünde bulundurarak, ancak kültürel değerleri göz ardı ederek yapılan metin düzlemindeki dilsel aktarım;
4. Metnin alt düzlemindeki birimlerin dilsel aktarımı;
5. Temel dil birimlerinin aktarımı (Reiss/Vermeer, 1984;120).

⁴ Kavramın Türkçe karşılığı için bkz. Ő. Tahir Gürçağlar (2014) *evirinin ABC'si*, 2. Baskı, Say Yayınları, s: 122; . Berk (2005). *Kuramlar Işığında Açıklamalı eviribilim Terimcesi*, Multilingual, s: 52.

Reiss ve Vermeer birinci modelin Avrupa’da çeviri uygulamasında, neredeyse sadece reklam metnlerinin çevirisinde kullanıldığını belirtirler. Fakat bu modellerin uygulamada bir arada kullanıldığını da belirtirler (Reiss/Vermeer, 1984; 121).

Reiss ve Vermeer’in bu yaklaşımında da görülmektedir ki reklam metinleri hem sözel hem de kültürel öğeleri bünyesinde barındıran heterojen bir metin türüdür. Metnin karmaşıklığı da zaten tam olarak burada yatmaktadır. Yani reklam metnlerinin sözel, görsel ve işitsel öğeler barındırması ve aynı şekilde sözel, görsel ve işitsel kanal aracılığıyla alıcısına ulaşması, bu metin türünün karmaşıklığını gözler önüne sermektedir.

Reklamlarda mesajın doğru ve etkili bir şekilde iletilebilmesi için retorik, metinlerarasılık, ses ve söz uyumu, kelime oyunu, metafor gibi metinsel ve dilsel tüm araçların kullanılması söz konusu olduğundan, reklam metnlerini homojen bir metin olarak görmek pek mümkün değildir (Smith, 2006, 238). Dillerin kendilerine özgü özelliklerinin, metin geleneklerinin ve kalıplaşmış ifadelerinin olması, çevirmenin her iki dile yeterince sahip olmasını bir anlamda şart koşar. Nihayetinde reklam metnlerinin temel özelliği, onların kısa, anlaşılır ve etkili olmasıdır. Ve çevirmenin başarılı ve etkili bir metin yaratması her iki dilin kendine özgü özelliklerine sahip olmasını gerektirmektedir. Bunun yanı sıra reklam metni ve bu metnin ait olduğu görsel, biri diğerinin bir parçası olan bir bütündür ve burada çevirmenin metni çevirirken görseli de mutlaka göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bu metin türünde çevirmen hem görüntü hem de metinle birlikte çalışılır ve görüntü ve metnin bir araya gelerek bir işlevi yerine getirmesi beklenir. Diğer çevirmenler gibi dil ve kültür uzmanı olan reklam metni çevirmenlerinden beklenen, çeviri sürecinde doğru kararlar verebilmesidir.

Kautz, çevirmenin sahip olması gereken entelektüel özellikleri sıralarken çevirmenin analiz yetisine sahip olmasından da bahseder. Analiz yetisini yaratıcılık için bir ön koşul olarak gören Kautz, özellikle de reklam metinleri ve edebi metinlerin çevirisinde bu yaratıcılık yetisinin erek dilde yeniden metinleştirmede vazgeçilmez olduğunu belirtir (Kautz, 2002; 21-22). Fakat çevirmenin sahip olduğu metin edinci, sadece metin tipi ve buna bağlı olarak metin türü ve gelenekleri hakkında bilgi sahibi olmasıyla sınırlandırılmayacak bir edinçtir. Metinlerin genellikle doğaları gereği başkaca iletişim birimlerini de barındırdığı bilinmektedir. Reiss ve Vermeer (1984; 150) iletişimsel çeviride amaçlanan metin eşdeğerliğinin sağlanması için bu birimlerin, yani bir anlamda göstergelerin de dikkate alınması gerektiğini belirtir. Dilsel göstergeler ise bir yapıdaki göstergeler veya diğer yapıdaki göstergeler ile bir değişim ilişkisi içerisindedir. Reiss ve Vermeer (1984; 150) örneğin metin ve müziğin bir şarkı için bir ilişki içerisinde olduğundan; metin ve görüntünün reklam materyalleri, resimli kitaplar ve metinlerin eşlik ettiği slaytlar için bir ilişki içerisinde olduğundan; metin, ses ve görüntünün ise örneğin TV’deki diziler veya sinema filmleri için bir ilişki içerisinde olduğundan bahsederler.

K. Reiss, metin tipleri ve çeviri yöntemlerini açıklarken, kaynak metnin niyetinin çeviride de sürdürülmesi gereğini vurgular. Bu anlamda reklam metinleri çevirilerinin, kaynak metnin alıcıya yönelik niyetinin çeviride de benzer biçimde uyandırılmasının önemini vurgular (Reiss, 1993; 22). Reklam metni çevirisinde çevirmen, reklam metninin kaynak dilde uyandırdığı etkinin uyandırılmasının, alıcıların benzer davranış değişikliğini, yani malı alma eğilimlerini kaynak kültürdeki kadar etkili sunabilmesinde görür.

K. Reiss, çeviri yoluyla bir metnin aktarımında çevirmenin iki yöntemden birini tercih ettiğini söyler. Bu yöntemler, intentionsadaequat Übersetzungsmethode (kaynak metnin niyetine uygun çeviri yöntemi) ve funktionsadaequat Übersetzungsmethode (erek kültürde göreceği işleve yönelik çeviri yöntemi)

(Reiss, 1993: 20-24). Niyet odaklı eviri yönteminde çevirinin işlev sabitliği söz konusudur, işlev odaklı eviri yönteminde ise çevirinin işlevi değişir. K. Reiss evirinin normal durumunun, kaynak metnin niyetine uygun eviri yapmak olduğunu savunur. Bunun anlamı, bir metin kaynak kültürde hangi işlevi görmeyi amaçlıyorsa, erek kültüre çevirisinin de aynı işlevde olmasıdır. Örneğin bir metin kaynak kültürde reklam metni olarak yazılmış ve amacı, bir ürünün satışına yönelik alıcıda davranış değişikliği ise, erek metnin işlevi de yine aynı niyete uygun olmalıdır.

K. Reiss'in eviri yöntemi C. Nord tarafından geliştirilmiştir. C. Nord, çeviriyi, araçsal ve dokümanter eviri türleri olarak ikiye ayırır. Çeviri ya amaca yönelik araç olarak kullanılır, bu durumda K. Reiss'in işleve uygun eviri yöntemi söz konusudur, ya da eviri bizzat kaynak metnin amacını aktarır, bu da Reiss'in niyet odaklı eviri yöntemine denk gelir. Nord, Reiss'in işlev sabitliği ve işlev değişimi Şeklindeki ayrımını da sürdürür. Nord (1989; 103-104), kültürlerarası metin transferini, yani çeviriyi, aktarım biçimi bakımından (a) işlev sabitliği ve (b) işlev değişikliği Şeklinde ikiye ayırmakta ve kaynak metnin işlevinin erek alıcıda değişmeden kalmasını çeviride işlev sabitliği olarak görmektedir.

Reklam metnlerinin çevirisinde işlevin sabit ya da değiştiği üzerine bir fikir yürütmek istendiğinde K. Reiss ve C. Nord'un ayrımlarından hareketle reklam metnlerinin çevirisinde metnin işlevinin değişmezliğinin sağlanması, çevirinin amacına uygun olduğunu söylemek mümkündür. Aksi durumda çevirinin işlevi değişecek ve reklam metni örneğin bilgi verici bir metin olarak çevrilecek ve reklamın amacına ulaşılamayacaktır. Reklam metninin işlevinin değiştirilmemesi, reklamın kaynak ülkede sağladığı ürün alımına yönelik benzer etkiyi sağlama amacının çeviride de gdlmesidir.

nk reklam kampanyalarının gerek menēi ülkede gerekse küresel pazardaki amacı, reklamı yapılan ürün ve/ya hizmetin alıcı tarafından tkutilmesidir. Örneğin Almanya'da tüketicinin beğenisine sunulan bir robot süpürgenin amacı alıcı tarafından temin edilmesini sağlamakken aynı ürünün reklamının Türkiye'de gerek aynı görselle gerekse de farklı görselle reklamının yapılmasındaki amaç yine aynı olacaktır, tüketiciyi satın almaya yönlendirmek. Dolayısıyla günümüz reklam anlayışında bir işlev değişikliğinden bahsetmek çok da mümkün görünmemekle beraber Honig ve Kussmaul (1999; 149) reklam çevirilerinde hem işlev değişikliği hem de işlev sabitliği stratejisinin kullanılabilereği ve kullanılacak olan stratejide eviri görevi ve metin türünün belirleyici olduğu görüşündedirler.

Hnig ve Kussmaul her ne kadar işlevin değişip değişmeyeceğine eviri görevi ile belirleneceğini beyan etseler de Şayet amaç ürün ve/ya hizmetin tkutilmesinin sağlanması ise o takdirde gerek reklamların menēi ülkede yayınlanmasında gerekse de reklam çevirilerinde olsun, metnin işlevinin değiştiğinden bahsetmek pek de mümkün görünmemektedir. Fakat Hnig ve Kussmaul'un eviri görevinin belirleyici olduğu yönündeki görüşü, reklam metninin çevirisinde tkutilme amacının olmaması durumunda geçerli olur ve bu durumda elbette ki bir işlev değişikliğinden bahsetmek mümkün olabilir.

Reklam metnlerinde işlev değişikliği ve işlev sabitliği dışında çeviribilimde bu metin türünün çevrilip evrilemeyeceğine dair görüşlere de rastlamak mümkündür. Sager (1994; 242-243) reklam metnlerinin evrilemeyeceğinden, erek dilde ancak yeniden formüle edilebileceğinden bahseder. Hatta evirmenleri kaynak dildeki metin ve erek dil reklam metni yazarı arasında bir aracı olarak görür. Ona göre çevirmenler erek dil uzmanı olarak metnlerindeki *etki*'den sorumludur. Bu nedenle erek alıcı üzerinde istenilen etkiyi yakalayabilmek için, orijinal metnin içeriği, yapısı ve üslubunu değiştirme özgürlüğünün çevirmene verilmesi gerektiğini belirtir. Benzer bir görüşü Reiss ve Vermeer 1984 yılındaki eserlerinde dile getirmiştir. Reklam metni çevirisinin bir kültürel aktarım olduğunu ve dolayısıyla en iyi etkiyi yakalamak, reklamın etkisini en iyi Şekilde verebilmek için metnlerin yeniden yazıldığını ve bu

bakımdan da metinlerarası dilsel tutarlılığın ikinci planda kaldığını söylerler (Reiss/Vermeer, 1984; 116).

Reiss ve Vermeer, şayet bir çeviri ile bir ürünün reklamı yapılmak isteniyorsa reklamın skoposunun en uygun hale getirilmesinin bir öncelik teşkil ettiği ve bir anlamda kaynak metni yeniden yazmanın söz konusu olduğu görüşündedir. Bu tür metinlerde çağrı odaklılık ön plandadır. Fakat şayet bir firma bir ürün hakkında bilgi edinmek üzere bir ürünün reklam metninin çevirisine ihtiyaç duyarsa burada öncelikli olan bilgi aktarımıdır dolayısıyla bu defa metin, metin tipi bakımında bilgilendirici metin olarak değerlendirilmelidir ve böyle bir durumda yeniden metinleştirme söz konusu değildir. Kısacası Reiss ve Vermeer'e göre çeviri stratejisi bir anlamda skopostan dolayı değişiklik göstermektedir (Reiss/Vermeer, 1984; 218).

Reiss ve Vermeer'in reklam metnini bilgi aktarmak bakımından bilgilendirici metin tipi olarak değerlendirilebileceği görüşü Hönlig ve Kussmaul'un reklam metinlerinde işlev değişikliğinin söz konusu olabileceği görüşü ile örtüşmektedir. Nitekim Reiss ve Vermeer bu örnek ile çeviri görevi bağlamında metin tipinin değiştiğini beyan etmekte ve dolayısıyla metin tipi değiştiğinden, Hönlig ve Kussmaul'un de belirttiği gibi bu durumda metnin işlevinin de değişebileceği söylenebilir.

Fakat günümüzde reklam denildiğinde bir ürün ve/ya hizmetin alıcı kitleye sunulması ve tüketiminin sağlanması ilk akla geldiğinden, genel anlamda bir metin tipi ve işlev değişikliğinden bahsetmek söz konusu olmayacaktır. Her gün bir şekilde maruz kaldığımız reklamlarda, reklamı yapılan ürünlerin bir kısmının menşei ülkedeki aynı adla ve hatta kimi zaman aynı sloganla hedef kitlenin beğenisine sunulduğu görülmektedir. Örneğin Alman araba markaları (ör: Audi) veya Fransız Kozmetik markaları (ör: Vichy), İtalyan gıda markaları (ör: Barilla), İsviçre çikolata markaları (ör: Milka) vd. aynı adla diğer ülkelerin pazar piyasasında yerlerini almaktadır. Tabi bunda Smith'in (2006; 239) de belirttiği gibi kaynak dilin diğer ülkelerde sahip olduğu prestij, önemli bir rol oynamaktadır.

Reklam metinlerinin çevirisinin mümkün olup olmadığı, bir yeniden yazım olup olmadığı tartışması bir yana bırakıldığında çeviribilimde reklam metinlerinin çevirisine yönelik sunulan yöntem ve önerilerin sayıca çok fazla olmadığı görülmektedir. Bu metin türünün çevirisine yönelik farklı araştırmacılar tarafından öne sürülen az sayıda görüş ve yöntemler olmakla beraber bu çalışmada Veronica Smith ve Christine Klein-Braley'in sunmuş olduğu reklam çeviri stratejilerine yer verilecektir.

4. Reklam çevirisinde kullanılan stratejiler

Reklamlar aslında birer yazılı metinlerdir fakat ürün ve/ya hizmetler tüketiciye sadece yazılı olarak değil çoğu zaman bu yazılı metnin seslendirildiği sözlü metne eşlik eden görüntü ve her ikisine eşlik eden yazılı metinle sunulmaktadır. Kaynak metnin hedeflenen alıcılar tarafından alınmadığı diğer ülkelerde, bu yeni kitleye ürünleri tanıtacak olan reklam çevirilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Kaynak metin ve görselden haberdar olmayan hedef kitlenin, menşei ülkenin reklamını orijinal bir reklam gibi algılayabilmesi için çeviri metnin alıcı üzerinde bırakacağı etki önemlidir. Smith ve Klein-Braley (1995; 175) reklam çevirilerinin bir çeviri olmaları gerçeğini bir anlamda bir kenara bırakıp bu reklamların ürün ve/ya hizmetleri orijinal reklammış gibi satmak zorunda olduklarından bahseder.

İstenilen etkinin yakalanabilmesi basit bir şekilde reklam metnin çevrilmesi ile mümkün olabilir mi? Reklam çevirisine geçmeden önce izlenmesi gereken bir yol var mıdır? İşte bu noktada Smith (2006;240), reklam çevirisinden önce cevaplanması gereken iki sorunun varlığından bahseder. Bunlar;

1. rn yeni pazarda benzer bir işlevi yerine getiriyor mu?
2. Reklamdaki görseller hedef kitlede benzer olumlu çağrışımlar uyandırıyor mu?

Şayet bu iki soruya da olumlu yanıt verilebiliyorsa o takdirde Smith ve Klein-Braley'in önermiş olduğu beş stratejiden biri kullanılarak reklamın çevirisini yapmak mümkündür (Smith, 2006; 240).

Veronica Smith ve Klein-Braley'in 1995 yılında yayınladıkları "*Advertising – A five-stage strategy for translation*" adlı çalışmalarında reklam çevirilerine yönelik önerdikleri beş strateji Öyledir;

1. **Don't change advertisement: retain both graphics and text** (Reklamı değiştirme hem grafikleri hem de metni koru)
2. **Export advertisements** (Reklamı ihraç edin)
3. **Straigh translation** (Direk/Sözcüğü sözcüğüne eviri)
4. **Adaptation:** keep visuals, change text slightly or significantly (Adaptasyon/Uyarlama: görselleri koru, metni kısmen ya da anlamlı ölçüde değiştir)
5. **Revision:** keep visuals, write new text (Revizyon: görselleri koru, yeni metin yaz)

Don't change advertisement: retain both graphics and text: Smith'in ilk basımı 1999 yılında olan Handbuch Translation adlı eserde Almanca olarak kaleme aldığı reklam metinlerinin çevirisine yönelik çalışmasında Keine bersetzung (2006: 240) olarak Almancaştırdığı fakat ilk olarak Klein-Braley ile 1995 yılında yayınladıkları *Advertising – A five-stage strategy for translation* adlı çalışmada, "Don't change advertisement: retain both graphics and text" (1995: 182) olarak adlandırdıkları ve Türkçeye eviri Yok veya *Reklamı değiştirmeyin hem grafikleri hem de metni koruyun* şeklinde çevirebilecek olan bu strateji için yazarlar marka adının çok güçlü olduğu ve ürünün çok az sözlü desteğe ihtiyaç duyduğu durumlarda uygulanabileceğinden bahsetmektedirler. Reklamda bir değişiklik yapılmamasına yönelik bu strateji için parfümler, sigaralar, alkollü ve alkolsüz içecekler, kot pantolonlar, CD'ler gibi duygusal bir yaklaşımı benimseyen, duygusal bir çekiciliğe sahip olan ürünler örnek olarak verilebilmektedir. Smith'e göre (2006; 240) bu tür ürünler söz konusu olduğunda reklam metni genellikle çevrilmez, çünkü reklamın içerdiği mesaj alıcısına öncelikle görüntü aracılığıyla ulaşmaktadır. Smith ve Klein-Braley'e göre (1995: 182) bu ürünlerin hedef kitlesi, küreselleşme bağlamında ele alındığında öncelikle iş adamları ve gençlerdir.

2. Export advertisements: zbent (2021; 438) tarafından 'İhracat reklam' olarak Türkçeleştirilen, *Reklamı İhraç Edin* şeklinde Türkçeye aktarılabilir olan bu stratejide adından da anlaşılacağı üzere reklamların ihraç edilmesi söz konusudur. Yazarlar orijinalde yer alan logo, slogan vb. ğeleri koruyarak kaynak kültürün olumlu kalıp yargıları üzerinde oynanabileceğini belirtmekte ve gerek duyulma ihtimalinden dolayı, erek dilde ek bir reklam metni bulundurulmasını önermektedirler (Smith ve Klein-Braley, 1995; 182-183).

Kısacası erek metinde menēei ülke ve kültürüyle ilgili olumlu çağrışımlardan yararlanmak mümkündür ve bu nedenle reklamdaki logo, slogan ve muhtemelen başlık erek metinde çevrilmeden korunur, fakat bunun yanı sıra erek dilde ek bir metin ile reklam desteklenebilir (Smith, 2006; 240). Bunun nedeni bir

bakıma ürünün kültürel kökenini hissettirmek ve bunu reklamda vurgulamaktır (Smith ve Klein-Braley, 1995; 183).

3. Straight translation: Smith tarafından Almancaya *Direkte Übersetzung* olarak aktarılan bu çeviri stratejisini Türkçede *Direk/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri* olarak adlandırmak mümkündür. Bu strateji uluslararası pazarlama düzeyinde az tercih edilen bir stratejidir. Nedeni ise bilgi aktarımının fazla olduğu teknik ürün ve/ya hizmetlerin reklamını kapsamasından ötürü erek kültür ve dolayısıyla erek alıcı pek fazla dikkate alınmaz, reklamın yayınlanacağı yeni pazarda hedef kitlesinin kültürel taleplerini karşılamada başarısız olacağı için uygun bir strateji olarak görülmez (Smith ve Klein-Braley, 1995; 183).

4. Adaptation: *Uyarlama* veya *Adaptasyon* olarak Türkçede verilebilecek olan bu stratejide görsellerin korunması, ama bunun yanı sıra reklam metnin hedef kültüre uygun hale getirilmesi bakımından kısmen veya anlamlı ölçüde değiştirilmesi öngörülmektedir. Ürün ve/ya hizmetin tanıtımını öncelemesinden ötürü uluslararası reklamcılıkta kullanılan en yaygın stratejidir. Bu strateji hedef kitlenin ihtiyaçları, beklentileri, kültürel normları, referans çerçevesi açısından gerekli taktiksel uyarlamalar yapan bir tekniktir (Smith ve Klein-Braley, 1995; 183).

5. Revision: Revizyon; bu stratejinin sloganını *Görselleri koru, yeni metin yaz* şeklinde çevirmek mümkündür. Yazarlar bu stratejiyi biraz problemlilik olarak görmektedir. Çünkü bir kampanyanın görseli belirli bir iletişim stratejisi göz önünde bulundurularak tasarlanmaktadır ve bu nedenle reklamın mesajının orijinal konseptten önemli ölçüde sapması pek mümkün değildir. Görsel ve metin birlikte var olduğundan ötürü yazarlar sıfırdan yeni bir metin yazmaktansa orijinal metin üzerinden bir erek metin inşa etmenin daha kolay olduğunu belirtmektedir (Smith ve Klein-Braley, 1995; 183).

Özbent (2017; 314) ilk iki stratejinin maliyet açısından masraflı olmasından ötürü daha ziyade en fazla adaptasyon/uyarlama stratejisinin kullanıldığını belirtmektedir. Fakat şayet iki ülke arasındaki kültürel farklılıklar bertaraf edilemeyecek kadar fazla ise o takdirde uyarlama stratejisinin yeterli olmayabileceği görüşündedir. Aynı şekilde Delise, Lee-Jahnke ve Cormier (1999;330) *Terminologie der Übersetzung* adlı eserlerinde bir çeviri stratejisi olarak ele aldıkları adaptasyonun reklam çevirilerinde kullanıldığını belirtmektedirler.

Reklam çevirilerinde çevirmen her ne kadar reklam metni ile çalışsa da reklamın görsel boyutunun işin içinde olmasından dolayı hem görsel hem çevrilmiş reklam metninin bir bütünlük içerisinde olması, alıcı kültürde kabul görmesini kolaylaştırır. Fakat çoğu zaman görselin de değiştiğine tanık olmaktadır. Özbent'in de (2017; 316) haklı olarak belirttiği gibi yerel aktörlerin, bölgesel temalar ve motiflerin, hatta yerel şarkıların reklamlarda kullanıldığı görülmektedir. Firmalar her ne kadar maliyet açısından görselin korunmasını ama metnin çevrilmesini talep etseler de uluslararası pazarda diğer markalarla rekabet edebilmek için ürün ve/ya hizmetlerin yerelleştirilmesine yönelik gerekliliğin olduğu da bir gerçektir.

Günümüzde özellikle elektronik eşyalarda, aynı ürünün birden fazla marka tarafından bir özelliğinin daha baskın hale getirilerek öne çıkma ve tüketiciyi satın almaya yönlendirme amacını taşımasıyla, benzer ürüne ait reklamların sayıca çokluğu söz konusudur ve Özbent'in de (2017; 308) belirttiği gibi bir reklamın amacı ürünü yüksek satışlarda satmaktır. Dolayısıyla reklamlar gizil olarak metinlerinde bilgilendirme, ikna etme ve satın almaya yönlendirme amacını taşımaktadır.

4.1. Smith ve Klein-Braley'in reklam eviri stratejileri bağlamında bir uygulama denemesi

1. Çevirinin söz konusu olmadığı reklam stratejisi



Smith ve Klein-Braley'in çevirinin söz konusu olmadığını belirttikleri strateji altında değerlendirilebileceği dŐünlen bu reklam metni Boyner Youtube kanalında yayınlanan⁵ mücevher ve aksesuar markası olan Swarovski firmasına ait bir reklamıdır. Yukarıda görseli verilen marka bir takı reklamı olmasından ötürü duyuşal dünyaya hitap etmektedir ve bu ürünün ilgili pazarda tüketim amaçlı sunulmasında herhangi bir çeviriye gerek duyulmamaktadır. Reklamda herhangi bir değişiklik yapılmamış reklamın görseli ve kullanılan müzik dahil olmak üzere ürünün adı erek dilde aynı Şekilde verilmiştir.

2. Reklamın ihraç edilmesi



Volkswagen. Das Auto.

Smith ve Klein-Braley'in reklamın ihraç edilmesi bakımından değerlendirilen bu stratejisi bağlamında ele alınan reklam, yine bir Alman firması olan ve dünya otomobil pazarında oldukça geniş bir paya sahip olan Volkswagen'dir. Volkswagen'in Beetle⁶ serisine ait olan ve yukarıda görseli verilen bu reklam metninde orijinaldeki *Volkswagen. Das Auto* logo ve sloganı korunmuŐtur. Bu stratejide sözlü olarak seslendirilen slogan orijinal dilde seslendirilmiŐtir. Bazı reklamlar uluslararası markaları veya sembollerini ifade ettikleri için evrilmelerine gerek yoktur. Bu tür reklam metinleri, dünyaca tanınmıŐ bir markayı temsil ederler. Alman Volkswagen firmasının reklamı görsel olarak *Volkswageni* temsil ettiği gibi, *Volkswagen, das Auto* Şeklindeki cümle de hiçbir dile çevrilmemiştir. Bunun anlamı, Arabanın orijinal olarak Alman retimi olduğu, Alman mantalitesi olduğu ve taklitlerinin olamayacağıdır. *Volkswagen* firması da *das Auto* sloganı da Almanların markalaŐtıėı alandır. Logo ve sloganın

⁵ https://www.youtube.com/watch?v=wvmuJKr76_M, Erişim tarihi:27.02.2022

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=TMopDuSZSUA&list=PL3F420229EFB4DA8E&index=10>, tarihi:27.02.2022

korunması reklamı yapılan ürünün bir Alman mühendisliği ürünü olduğunu belirtmek ve güven duygusunu vermektir.

3. Direk/sözcüğü sözcüğüne çeviri

Bu çeviri stratejisi çalışmanın kapsamı çerçevesinde ele alınan görsel-ışitsel reklamlara uygunluk arz eden bir strateji olmadığından, daha ziyade basılı reklam metinlerinde uygulanabilirliğinin söz konusu olabileceği düşünüldüğünden, bu strateji bağlamında görsel-ışitsel bir reklam örneğine yer verilemeyecektir. Özellikle gerek gıda gerek elektronik mağazaların el broşürlerinde bu reklam türü ve çevirisinin söz konusu olabileceği düşünülmektedir.

4. Adaptasyon



Kaynak Metin	Erek Metin	Yaklaşık/Birebir Çeviri ⁷
Ichbürste, ichflechte, ichspringe, ichstemme, ichschwitze. Wieder und wieder. Wenn ich das schaffe, schafft mein Haar das auch. Do what you love. Gliss repairs.	Tarıyorum, örüyorum, zıplıyorum, güçleniyorum, asla vazgeçmiyorum. Ben başa çıkabiliyorsam, saçlarımda çıkar. Yıpranmış ve işlem görmüş saçlara özel intens terapi Omega Pleks ve Acai Üzümlü içeriği ile saçın kırılan dokusunu onarır. Kendini tutkularına, saçlarını Gliss'e bırak.	Tarıyorum, örüyorum, zıplıyorum, ağırlık kaldırıyorum, terliyorum. Tekrar ve tekrar. Eğer ben bunu başarıyorsam, saçlarım da başarır. Neyi seviyorsan onu yap. Gliss onarım.

Smith ve Klein-Braley'in Adaptasyon/Uyarılama stratejisi altında değerlendirilebileceği düşünülen bu reklam filmi *Schwarzkopf* firmasının bir saç bakım markası olan *Gliss*'e aittir. *Gliss*'in Almanya'da 2020 yılında yayınlanan⁸ Türkiye'de ise 2021 yılında yayınlanan⁹ reklamında görsel aynı şekilde kullanılırken kaynak metnin erek dil Türkçeye aktarımında kimi yerlerde ek bilgilerin verildiği görülmektedir. Verilen ek bilgilerin hedef kitlenin dikkatini çekerek satın almaya yönlendirmek amacını taşıdığı aşikardır. Türkçe reklamın sonunda yer alan ama kaynak metinde olmayan ek bilgi, ürünün neden alınması gerektiğinin, neden tercih edilmesi gerektiğinin bilgisidir adeta. Ayrıca *Wieder und wieder* ifadesi yaklaşık tercüme edilmek istendiğinde *tekrar ve tekrar* ifadesi ile karşılanabilecekken çevirmen *asla vazgeçmiyorum* ifadesi ile reklamın görseli ile reklam metni arasındaki uyumu yakalamış ve kaynak dilde asıl kastedileni tam olarak verebilmiştir.

⁷ Çeviri tarafıma aittir.

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=Mha3wMOFcTU>, Erişim tarihi:17.02.2022

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=rtoSOZlbt4E>, Erişim tarihi:17.02.2022

Her iki dil ve kültürde yayınlanan reklamlarda aynı mzk kullanılmış ve reklam metninin szl ifadesi her iki dilde de aynı ritmik ifade ile verilmiştir.

5. Revizyon



Kaynak Metin	Erek Metin	Yaklaşık/Birebir eviri ¹
<p>Wie groß ist ein mittelgroßes Ei? Was ist der Unterschied zwischen Backpulver und Backin? Warum kann Sahne so steif? Und seit wann kann Papa eigentlich backen? Auf die meisten Fragen zum Thema Backen gibt es nur eine Antwort. Man nehme Originalbackzutaten von Dr. Oetker.</p>	<p>Bu yumurtalardan hangisi daha büyük? Kabartma tozu pastayı ne kadar kabartır? Krema nasıl böyle güzel kokar? Babam böyle pasta yapmayı nereden rendi? Pasta ve kekle ilgili her sorunun iyi bir cevabı var. Alıyorum, ünkü Dr. Oetker.</p>	<p>Orta boy bir yumurta ne kadar büyüktür? Kabartma tozu ve Backin arasındaki fark nedir? Krema nasıl bu kadar sert olabiliyor? Ve babam ne zamandan beri pasta yapabiliyor? Hamur işleri ile ilgili birçok sorunun tek bir cevabı var. Dr. Oetker'ın orijinal hamur işi malzemeleri almır.</p>

Smith ve Klein-Braley'in Revizyon stratejisi altında değerlendirilebileceği dşnlen bu reklam filmi yine bir Alman markası olan Dr. Oetker'e aittir¹. Dr. Oetker'in hamur işlerinde kullanılan ürünlerinin tanıtım ve bilgilendirilmesine yönelik yapılan bu reklam Türkiye'de aynı görselle ama yeni bir metin yazılarak kullanılmıřtır¹. Çünkü metnin yaklaşık çevirisi reklamın amacına ulaşmasında bir etki uyandırmayacağından, görsele uygun yeni bir metnin yazılması söz konusu olmuştur. Fakat bu esnada metnin görsel ile uyumuna dikkat edilmiş ve görsel ve szl olarak iletilen metin arasında bir bütünlük sağlanmıştır. Ayrıca reklamda pasta yapmak gibi ailece yapılan bir etkinliğin keyfini vurgulamak için neşeli bir müziğe, yani duygusal tepkiyi tetikleyen bileşenlere de yer verilmiştir.

Sonuç

Reklamların insanları ürüne ynlendiremediği hiçbir etki, reklam metni için yeterli olmaz. Reklam metinlerinin amacı, alıcının düşüncesine etki ederek, alım tavrına etki ederek, ürün satışını en yüksek seviyede gerçekleştirebilmektir. Reklamlar, ürünün alımına yönelik müşteri kararlarına etki edebilecek şekilde tasarlanırlar. Reklam evirilerinin amacı da reklam metinlerinin amacına uygun olarak, reklam metinlerini dilsel olarak aktarmak değildir. Reklam evirilerinin amacı, reklam metinlerini alıcıların

¹ eviri tarafıma aittir.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=GyVbjiI1-mA>, Erişim tarihi:20.02.2022

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=rvY2UICKjR8>, Erişim tarihi:20.02.2022

ürünü almalarını sağlayacak etkide dil seçimleriyle, markanın tanıtımı ve ürünün satışını en yüksek seviyede sağlamaktır. Çevirmenin çabası, metinler arasında aracı rol üstlenmek ve metinleri aktarmak değil, reklam metnini özgün bir metin olarak alıcının davranışını etkileyecek bir etkiyle müşterinin zihnine yerleştirmektir.

Hedeflenen kültürdeki alıcılara ürün ve/ya hizmetin tanıtılması amacıyla başvurulmuş bir iletişim yöntemi olarak reklam çevirilerinde çevirinin amacı, menşei ülkedeki reklamın amacından sapmaz. Dolayısıyla reklam çevirilerinde işlev sabitliğinden söz etmek mümkündür. Reklam çevirilerinin iletişimsel bir amaca hizmet etmesi ve gerek menşei ülkede gerekse uluslararası pazarda hedef kitlesini ilgili ürün ve/ya hizmeti satın almaya yönlendirmek amacıyla olması nedeniyle işlevinin hem menşei ülkede hem diğer ülkelerde değişmeden kaldığının söylenmesi pekâlâ ki mümkündür.

Gerek TV gerek radyo gerekse de internet aracılığıyla her gün karşı karşıya kalınan reklamlar, günümüz ekonomisinin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bugün bir Türkün Fransız kozmetik markasını kullanması (ör: L'Oréal), Alman arabalarına binmesi (ör: VW), İsveç giyim markasını tercih etmesi (ör: H&M), Amerikan içeceklerini tüketmesi (ör: Coca Cola), hepsi şirketlerin reklam kampanyaları ve reklam çevirileri aracılığı ile ulaşılan başarılarıdır.

Reklam çevirisine yönelik ele alınan stratejiler bağlamında reklam metinlerini kendi içerisinde sınıflandırmanın söz konusu olabileceği görülmektedir. Örneğin bir kozmetik veya takı reklamı, alkollü veya alkolsüz bir içecek reklamı vb. insandaki duygu durumunu açığa çıkartmaya yönelik olmalarından ötürü duygusal tepkiye yönelikken, örneğin bir bulaşık makinesi reklamında öne çıkan daha ziyade ürünün özellikleri, maksimum kapasitesi, enerji tüketimi, yani ürün bilgilendirmesi olmasından dolayı bilişsel tepkiye yöneliktir. Smith ve Klein-Braley'e göre (1995; 175) reklamlar genellikle iki tepki boyutundan birine, yani düşünmeye karşı hissetme veya bilişle karşı duygusal tepkiye yöneliktir.

Tıpkı dilin işlevlerinden yola çıkarak Reiss'ın metinleri sınıflandırması gibi, yukarıda değinilen beş kategoride ele alınan örnek reklamlar üzerinden ve metnin ve dilin işlevlerinden hareketle reklamları;

a) İnsanların duygularına yönelik olan

b) İnsanların biliş dünyasına yönelik olan

şeklinde ikiye ayırmak mümkündür.

Duyulara yönelik reklamlarda görsel, bir bakıma reklamın temel öğesidir. Görüntü aracılığıyla iletilmek istenen mesaj için sözlü desteğe çok da ihtiyaç duyulamayabilir. Örneğin sıcak yaz günlerinde ekrana gelen bir Coca Cola reklamında iletilmek istenen mesaj *sıcak yaz havalarında soğuk bir kola iç, serinledir* ve bu nedenle reklam sözlü veya yazılı metne ihtiyaç duymayabilir.

Fakat günlük yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası olan akıllı telefonların reklamında daha ziyade telefonun sahip olduğu teknik ve teknolojik özellikler ile ilgili bilgi verilmesi talep edilmektedir. Örneğin telefon kamerasının çözünürlüğüne dair sözlü ve yazılı bir metnin yanı sıra reklamın görselinde çekilen bir fotoğrafın netliği hem görsel hem işitsel metin hem de yazılı metnin birbirleriyle desteklendiği bir bilgi içerir. Görsel ile desteklenen bu bilginin iletmek istediği mesajın ise *aradığın tüm özellikler bizde* olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla bilişle yönelik reklamlarda bilgi aktarımı söz konusuysen, duyulara yönelik olan reklamlarda bir anlamda reklam görseli bağlamında estetiğin daha ağır bastığını söylemek mümkündür.

Bu nedenle çevirinin başarılı olması öncelikle reklamın türünün belirlenmesi ve hangi reklam metninde hangi stratejinin kullanılacağına karar verilmesini gerektirmektedir. Biliş dünyasına yönelik bir reklamda iletilmek istenen bilgide bir eksiklik olması veyahut duyguya yönelik olan bir mücevher reklamında fazladan bir bilgilendirme metninin olması, reklamın alıcısına ulaşmasında engel teşkil edebilir.

Diğer bir deyişle özellikle çevirinin söz konusu olmadığı parfüm ve alkollü/alkolsüz içeceklerde ürüne dair açıklamalara çok fazla yer verilmemekte, daha ziyade görsel üzerinden hedeflenen kitleye ulaşılmaya çalışılmaktadır. Dilsel gelere çok fazla yer verilmemesi ve reklamın görsel kanalı aracılığı ile ürünün marka ve sloganının ne çıkması, bu tür reklamlarda birinci ve ikinci stratejinin kullanılmasını gerektirir. Fakat rneğin pazara yeni girecek olan bir elektronik cihaz reklamında veya bir ürün ve/ya hizmetin tanıtılması amacını taşıyan reklamlarda bilgi aktarımı öncelikli olduğundan daha ziyade dördüncü ve beşinci stratejinin kullanılması gerekmektedir.

Gerek reklam metinlerinde olsun gerek bu metinlerin çevirilerinde olsun amaç, alıcıya ulaşmak, alıcıyı etkilemek ve ürün ve/ya hizmeti satın alma yönünde harekete geçirmektir. Bu nedenle reklam metinlerinde ve çevirilerinde yaratıcılık en önemli parametrelerden biridir. Ancak dili iyi bilen ve kullanan, dilin söz sanatlarından, sözcük oyunlarından, metaforlardan vb. yararlanmayı bilen metin yazarı ve çevirmen reklam metnini kısa, zl, etkili ve amaç odaklı kurgulayabilir.

Hali hazırda kendisi işlemsel metin tipi altında sınıflandırılan reklamlar gerek bilgi gerekse de görsel estetik ile alıcısını satın almaya yönlendirme amacını taşımaktadır. Reklamlar da Reiss ve Vermeer'in de (1984) belirttiği gibi bir bilgi taşıyıcısıdır. Fakat reklamlar bu bilgiyi hem görsel hem işitsel kanal üzerinden taşımakta olduklarından reklam metinleri, yazılı, sözlü ve görsel metnin bir arada bulunduğu metinlerdir ve bu metinlerde kullanılan dil hem amaca yönelik olmalı hem de ikna edici bir işleve sahip olmalıdır.

Kaynakça

- Altay, A. (2000). Reklam evirisi, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 17, Sayı 1, ss:33-41.
- Berk, . (2005). *Kuramlar Işığında Açıklamalı eviribilim Terimcesi*, İstanbul: Multilingual.
- Bernardo, A.M. (2001). *Translatorisches Kompetenz- Entwicklung des Begriffes in der Leipziger bersetzungswissenschaftlichen Schule*, in: Translationskompetenz, Fleischmann, E., Schmitt P.A., Wotjak, G., Staufenburg Verlag.
- Batı, U. (2007). Reklamlarda Retorik Figürlerin Kullanımı, *neri Dergisi*, Cilt, 7, Sayı 28, ss:327-335.
- Batı, U. (2006). Reklam Dilinin Biçimbilimsel Nitelikleri zerine Bir İçerik Analizi, *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, Sayı 4, ss:149-166.
- Bayraktaroğlu, Ali M. (2009). Çağdaş Zamanların Hileli Gdleyicileri: Reklam Fotoğrafları, içinde: *Reklamcılık: Bakmak ve Görmek*, Derleyen: Derya Tellan, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- amdereli M. (1999). Bir Terimce Arayışında Reklam, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, Yıl 1999, Cilt 0, Sayı 9, ss: 231-238.
- amdereli, M. (2013). *Reklamın Görme Dediği*, İstanbul: Avrupa Yakası Yayıncılık.
- Delise, J., Lee-Jahke H., Cormier M. (1999). *Terminologie der bersetzung*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Doyumağaç, İ. (2018). Söylem ve Metin zmlleme, *International Journal of Language Academy*, Cilt 6/1, ss: 38-48, Mart 2018.

- Hönig, Hans G./ Kussmaul, P. (1999). *Strategie der Übersetzung*, 5. Auflage, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Işıktan, S. (2018). *Türkiye’de Reklam Tarihi Gelişimi ve Televizyon Reklam Araştırmaları*, İstanbul: Hiperyayın.
- İbiş, F. (2012). Yazılı Metin-Sözlü Metin Bağlamında Kur’an Metninin Mahiyeti, *Dini Araştırmalar Dergisi*, Temmuz-Aralık, Cilt: 15, Sayı:41, ss: 185-196.
- İnce, I. (1993). Reklam Diline Dilbilimsel Bakış, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, C,lt 10, Sayı 1, Temmuz 1993, ss. 231-245.
- Kautz, U. (2002). *Das Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, 2. Auflage, München: Iudicium Verlag GmbH.
- Kaya, F. (2018). Reklam ve Pazarlama Stratejileri; Bir Reklamda Olması Gerekenler, *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:5, S: 99-111.
- Kayaalp, İ. (2017). *Reklamcılık Kitabı*, İstanbul: Bilge Kültür-Sanat.
- Kocakaya, A.H. (2016). Osmanlı Devleti Döneminde Reklamcılık Anlayışı ve 1908-1909 Tanin Gazetesi Örneği, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 2016 15(1):119-148.
- Meffert, H. (2000). *Marketing, Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung, Konzepte-Instrumente-Praxisbeispiel*, 9. Auflage, Der Gabler Verlag.
- Nord, C. (1989). Loyalität statt Treu, Vorschläge zu einer funktionalen Übersetzungstypologie, *Lebende Sprachen XXXIV*, 100-105.
- Oğuz, D., G. Köprülü, S. (2016). Reklam Filmi Çeviri Sorunsalı, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 9 Sayı: 43, Nisan 2016.
- Reiss, K.; Vermeer, H.J (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Reiss, K. (1986). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*, 3. Auflage, München: Max Hueber Verlag.
- Reiss, K. (1993). *Texttyp und Übersetzungsmethode, Der operative Text*, 3. Unveränderte Auflage, Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Sager, C. (1994). *Die Übersetzung im Kommunikationsprozess: der Übersetzer in der Industrie*, in: *Übersetzungswissenschaft (Eine Neuorientierung)* Mary Snell-Hornby, S:331-378, 2. Auflage, Tübingen und Basel: Franke Verlag.
- Özkan, A. (2014). *Reklam Yönetimi*, Yayın No:2014-19, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.
- Özbent, S. (2017). Übersetzungsstrategien Von Smith/ Klein-Braley Diskutiert Anhand von Werbeübersetzungen ins Türkische, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic* Volume 12/5, P. 307-318
- Özbent, S (2021). *Reklam Çevirilerinde Sözel ve Görsel Metaforların Önemi*, s:428-447, Taras Shevchenko 7th International Conference on Social Sciences, 24-25 November 2021, Ankara.
- Özsoy, T. (2015). *Reklamı Okumak*, İstanbul: Hiperlink
- Pektaş, H. (1987). Reklam Nedir? İşlevi ve Etkileri Nelerdir?, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, ss:221-230.
- Serttaş, A. (2017). *Reklam (Temel Kavramlar, Teknik Bilgiler, Örnekler)*, 3. Baskı, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Smith, V. (2006). *Werbetexte*, in: *Handbuch Translation*, Snell Hornby, 2. verbesserte Auflage Tübingen: Srauffenburg Verlag.
- Smith V.; Klein-Braley, C. (1995). Advertising — A five-stage strategy for translation; içinde: *Translation as Intercultural Communication*, Hornby, M.S; Jettmarova, Z; Kaindl, K., p:173-185, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Tahir Gürçağlar Ő. (2014) *evirinin ABC'si*, 2. Baskı, İstanbul: Say Yayınları.

Topsümer, F. ve Elden, M. (2020). *Reklamcılık; Kavramlar, Kararlar, Kurumlar*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Tosun, M. (1996). *Metin Türleri Bağlamında eviri Problemleri*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

İnternet kaynakları:

https://www.youtube.com/watch?v=wvmuJKr76_M

<https://www.youtube.com/watch?v=TMopDuSZSUA&list=PL3F420229EFB4DA8E&index=10>

<https://www.youtube.com/watch?v=Mha3wMOfcTU>

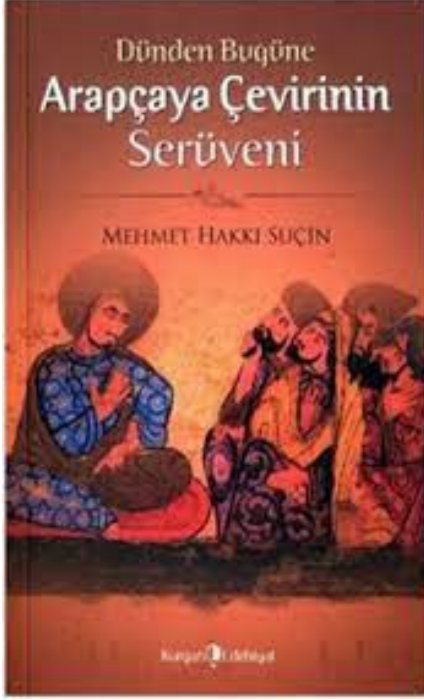
<https://www.youtube.com/watch?v=rtoSOZlbt4E>

<https://www.youtube.com/watch?v=GyVbjjI1-mA>

<https://www.youtube.com/watch?v=rvY2UICKjR8>

T1. Suçin, Mehmet Hakkı (2012). *Dünden Bugüne Arapça'ya Çevirinin Serüveni*. Ankara: Kurgan Edebiyat.

Ercan BARAN¹



Boğaziçi Üniversitesinden Prof. Dr. Saliha Peker *Dünden Bugüne Arapça'ya Çevirinin Serüveni* adlı bu kitabın arka kapağına şunları yazar:

“Uluslararası çeviribilim çalışmalarında çeviri tarihi /tarih-yazımı yöntemlerinin “yeniden düşünölmek” üzere gündemde bulunduğu şu sıralarda eski ve yeni Arap dünyasındaki çeviri hareketlerini inceleyen bir tarihsel araştırmanın Türkiye’de yayınlanması fevkalade dikkat çekecek bir olgu. Kitapta, zaman içinde değışen Arap çeviri geleneği, geleneğin çeşitli evrelerinde etkin olan çevirmenleri, onların dilsel, dinsel, etnik kimlikleri, çevirdikleri bilim, felsefe metinleriyle ve daha pek çok çeşit metin türleriyle, çevirmenlere hamilik yapan egemen kişi/kurumlarla oluşturdukları kültürlerarası alanlarından kopuk olarak ele alınmamış... Özetle, okurların ufkunu açacak, araştırmacıları düşündürecek ve genel olarak çeviri tarihlerinin, bilimiyle, fikir evrimiyle, diliyle, edebiyatıyla kültür tarihlerine nasıl ışık tuttuğunu gösteren somut bir örnek, çözümleyici bir çalışma. Bütün bu özellikleriyle, aynı zamanda Arap dili ve edebiyatı, çağdaş Arapça-Türkçe, Türkçe-Arapça yazılı ve sözlü çeviri programlarında fevkalade yararlı olacak bir kitap.”²

Arapçayla ilgili nitelikli çalışmalarıyla tanınan Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Arapça Öğretmenliği Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin tarafından kaleme alınan, Arap Dili ve Edebiyatı Fakültelerinde, Arapça Öğretmenliği ve Mütercim Tercümanlık, lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ve Arapça'ya ilgi duyanlar için bir ders ve sahaya giriş kitabı niteliği taşıyan bu eser, Kurgan Edebiyat Yayınları tarafından 2012 yılında okuyucuların teveccühüne sunuldu.

Kitap, kısa bir Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin tanıtımının ardından Prof. Dr. Azmi Yüksel’in anısına ithaf, sunuş sayfası bir giriş, üç ana bölüm ve kaynakça bölümlerinden oluşmaktadır.

Yazarın kitabının sunuş kısmında Boğaziçi Üniversitesinden Prof. Dr. Saliha Peker kitapla ilgili düşüncelerini paylaşmıştır. Kitabın birinci bölümü olan giriş kısmında ise (s. 15-16), çevirinin İslam Medeniyeti üzerindeki etkisi genelinde ayrıca çevirinin İslam ve Arap ölkeleri üzerindeki etkisi özeli üzerinde durularak çevirinin önemine vurgu yapılmıştır. Giriş bölümünde çeviri hareketiyle başlayan kültürel canlanmaya, Emevi ve Abbasi dönemlerinde yapılan çevirilerin önemine vurgu yapılmış ve bu dönem kültürel canlanmanın birinci dönemi olarak kabul edilmiştir. Yani 9. ve 10. yüzyıldaki çeviri hareketi ankitenin İslam potasında erimesini sağlamıştır. Çevirinin ikinci dönemi olarak kabul edilen Endölüs Medeniyetine vurgu yapılarak bu dönemde Arapça’dan Latince’ye yapılan çevirilerin önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca bu yapılan çevirilerin Avrupa Rönesansını öne çektiği üzerinde durulmuştur. 19. Yüzyılda yapılan çeviriler ise Arap düşüncesinin modernleşmesine zemin hazırlamıştır (Suçin, s. 17-20).

¹ Öğretmen, MEB & Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Ankara, Türkiye), ercanbaran773@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9604-0300 [Tanıtma, kayıt tarihi: 21.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022]

² Mehmet Hakkı Suçin, *Dünden Bugüne Arapça'ya Çevirinin Serüveni*, Ankara 2012, Arka Kapak

Kitabın ikinci bölümü (s.21-61) ise Geç Emevi ve Erken Abbasi Dönemlerinde Çeviri adlı bölümdür. Bu bölüm, Bölgede Çevirinin Tarihsel ve Fiziksel Zemini, Emeviler Döneminde Çeviri, Abbasiler Döneminde Çeviri, Çevirinin Gerilemesi, Çeviri Etkinliğinin Destekleyicileri, Çevrilen Materyalin Niteliği, Dönemin Ünlü Çevirmenleri ve Çeviri Literatürüne Katkılar adlı sekiz kısımdan oluşmaktadır. Yazar bu bölümde özellikle Arap Devletlerinin çeviriye verdiği önemi vurgulayarak çeviride hamilik/mahmilik/patronajlık yapan kişi ve kurumları da ayrıca anlatır. Yazar bu dönemin çevirmenlerini de bu bölüme isimlerini vererek alır. Ayrıca yazar bu bölümde klasik dönemde çeviri bilimine katkıları olan Huneyn Bin İshak ve el-Cahız'ın da çeviri yaklaşımını ele alır.

Bu bölümde özellikle çeviri okulları ve Süryanilerin çeviriye yaptığı katkılar üzerinde durulmuştur. 332 yılında kurulan İskenderiye Okulu Yunan bilim ve kültürünün merkezi olması anlamında önemlidir. Süryanice çevirmenlerin öncüleri Yunanca'yı bu okulda öğrenmişlerdir (Suçın, s.22) Süryanice çevirmenlerin merkezlerinden birisi de Nusaybin'dir. Nusaybin Persler tarafından işgal edilince çevirmenler Urfa'da (antik adıyla Edessa, Süryani kökenli adıyla Ruha'da) sürdürmüşlerdir (Suçın, s.23). Iraktaki Hira Süryanilerin çeviri yaptığı diğer bir merkezdir. Bu bölgede Hristiyanlığı kabul etmiş Abbâdiler yaşıyordu. Abbasi döneminin meşhur çevirmeni Huneyn Bin İshâk da bu kabileye mensuptu. Süryanilerin uzun süre çeviri faaliyetini sürdürdüğü diğer önemli bir çeviri merkezi ise İran'ın Güneybatısında yer alan Cundâşâbûr Okulu'dur (Suçın, s. 24). Diğer önemli çeviri merkezlerinden birisi de Harran'dır. Sabîiler (Mandenler) burada astroloji ve astronomi konusunda eserler vermişlerdir. Süryanilerin yaptığı bu çeviriler sayesinde orijinali kaybolmuş aslı Sanskritçe olan Kelile ve Dimne gibi eserler yok olmaktan kurtulmuştur (Suçın, s. 25). Emeviler döneminde devlet için önem taşıyan divan kayıtları başta Farsça ile tutulurken Arapça tutulmaya başlanması Emeviler döneminde dile verilen ağırlığı göstermesi açısından önem arz etmektedir (Suçın, s. 29-30). Abbasiler döneminde Çinlilerle 751 yılında yapılan Talas savaşıyla esir alınan Çinli askerlerden kâğıt yapımı öğrenilmiş ve kâğıdın imal edilmesiyle gerekli kültürel çeşitlilik oluşmuştur (Suçın, s. 34). Öyleki Abbasiler döneminde yapılan çevirilere iyi paralar ödendiği bilinmektedir (Suçın, s. 41). Burada çeviri ve patronaj konusu önem arz etmektedir. Çevirinin getirmiş olduğu bu çokseslilik Abbasiler devletinin gerilemesi ve Moğolların 1258 yılında Suriye'yi işgal etmeleriyle gerilemiş ve geleneksel muhafazakâr eğilimler güçlenince de bu çokseslilik önemini kaybetmeye başlamıştır. 8. ve 10. yüzyıllar arasında çevirinin patronajlığını/hamiliğini/destekçiliğini yapanları Suçın şu şekilde sınıflandırır:

- Abbasi halifeleri saray ve çevresi
- Üst düzey bürokratlar
- Araştırmacılar ve bilginler
- Sponsor aileler
- Çevirmenler (Suçın, s.42-43).

Bu bölümde İbn Nedim sadece Yunanca'dan çevrilen kitap sayısını yaklaşık 386 olarak verip çeviri dağılım şablonunu da kitabına koymuştur (Suçın, s.48). 8. ve 10. Yüzyıllar arasında çeviriler ağırlıklı olarak Hintçe, Pehlevice (Orta Farsça), Farsça, Yunanca, Süryanice ve Nabatçadan Arapça'yadır (Suçın, s.49). Dönemin kitapları belli bir amaçla çevrildiğinden Scopos Kuramı çerçevesinde değerlendirilebilir. Dönemin en meşhur çevirmeni Huneyn Bin İshâk'tır (Suçın, s.50). Diğer çevirmenler İbnu'l Batrîk, Yuhanna Bin Mâseveyh, Kustâ Bin Lûkâ, Sâbir Bin Kurre ve İranlı İbnu'l Mukaffa'dır (Suçın, s.53-57).

Bu bölümde çeviri yaklaşımlarına değinilerek Huneyn Bin İshak'ın yaptığı dinamik eşdeğerliliği önceleyen anlamsal çeviri önem arz etmektedir. (Suçın, s.60). O dönemin önemli bilginlerinde el-Câhız'ın Kitâbu'l Hayevân adlı eserinde verdiği çeviri ile ilgili görüşleri de önem arz etmektedir. Câhız

şiiir çevirisinin zor olduğunu çevrilemeyeceğini ileri sürmekte Arapların hikmeti transfer edilse bile, vezin denilen o mucize kaybolur diyerek şiirde çevrilemezliği savunmaktadır (Suçin, s.63, 64).

Kitabın Modernleşme Sürecinde Çeviri adlı üçüncü bölümü (s. 65-137) On Dokuzuncu Yüzyıldan Önce Çeviri, Fransa'nın Mısır'ı İşgali: Çeviri Napolyon Ordusunun Hizmetinde, Çeviri ve Reform: Kavalalı Mehmet Ali Paşa Örneği, İsmail Paşa ve Modernleşme, Dönemin Çeviri ve Terminoloji Yaklaşımları, Çevirinin Arapçanın Üslubuna Etkilesi adlı altı kısımdan oluşmaktadır. Yazar bu bölümde Arap Dünyası çeviri hareketlerini ağırlıklı olarak etkileyen Mısır ve Lübnan üzerinden verir. Fransa'nın Mısır'ı işgal etmesi ve Mehmet Ali Paşa döneminde yurtdışına gönderilen ilk burslu öğrenciler ve Mısır özelinde Tahtavi anlatılır. Yine bu bölümde çeviri problemleri, terimleştirme sorunları, dönemin çeviri ve terminoloji yaklaşımları ve nahda çevirmenleri verilir.

Bu bölümde Arap dünyasında 9. ve 10. yüzyılda altın yıllarını yaşayan çeviri Memlûklular ve Türkler sebebi ile gerilemeye başlar taki Napolyon'un Mısır'ı işgaline kadar. Napolyon'un Mısır'ı işgalı aynı zamanda Araplar için yeni bir nahda yani uyanıştır (Suçin, s.65). Napolyonla gelen oryantalist çevirmenler Arap dünyası için bir şanstır (Suçin, s.67). Lübnan çeviri noktasında önde gelen Arap ülkelerindendir (Suçin, s.71). Cemal Abdunnâsir tarafından darbeye tahttan indirilen Kral Faruk'un dedesi Mehmet Ali Paşa'da Arap ve İslam dünyasında çeviriye önem vermiştir (Suçin, s.87, 88.). Mehmet Ali Paşa çeviriye önem vererek dört faktörü incelemiştir. Bunlar, matbaanın Mısır'da kurulması, yabancı dil öğreten okulların açılması, Avrupa'dan uzman transferinin akabinde Avrupa'ya burslu öğrenci gönderilmesi ve çevirmenlik eğitimi veren diller okulunun açılmasıdır. Çeviri hareketini hızlandırmayı sağlayan ilk matbaa 1822 yılında Bulak'ta kuruldu. Bundan önce kitaplar İstanbul'da basılmakta idi (Suçin, s.89). Mehmet Ali Paşa Avrupa'ya burslu öğrencide göndermeye başlamıştır. Bu öğrencilerin ilk gidiş tarihi 1813 yılıdır (Suçin, s.91). 1835 yılında süresi 5 yıl olan Diller Okulu açılarak bu okulun başına Paris'e öğrenci olarak giden et-Tahtâvî getirilir (Suçin, s.92). 1841 yılında Tercüme Kalemî kurularak Diller Okulundan mezun öğrenciler burada istihdam edilmiştir (Suçin, s.93). Diller okulu mezunları Avrupa'dan iki bini aşkın kitap çevirmiştir (Suçin, s.93). İlk dönem yapılan çevirilerde Süryanilerin ağırlığı ortada olup modern dönemin Süryanileri'de Suriye ve Lübnan'da yaşayan Hristiyan Araplar olmuştur (Suçin, s.92). Tahtâvî'ye göre Fransız şiirini Arapça'ya çevirmek imkânsız değilse de zordur (Suçin, s.92). Suçin, çeviride önemli sorunlardan birinin de terimleştirme sorunu olduğunu ifade eder (Suçin, s.111.). Kur'an-ı Kerim'deki yabancı kelimeleri tespit eden İbn Abbas'ın etimoloji ile ilgilenen ilk şahıs olması önemlidir (Suçin, s.118.). Ünlü dilbilimci Sibeveyh yabancı kelimelerin Arapçalaştırılabileceğini savunurken el-Cevherî ve el-Harîrî karşı çıkmaktadır (Suçin, s.121.). Ayrıca bu bölümde modernleşme döneminde çevirinin önemli isimleri olan Ahmet Fâris eş-Şidyâk, İbrahim el-Yâzicî, Anestâs Mârî el-Kermeli, Suleymân el-Bustânî, Curcî Zeydân ve Ya'kûb Sarrûf'u verir (Suçin, s.124.). Curcî Zeydân çevirinin gelenekten kopuş zeminini yarattığını da ifade etmektedir (Suçin, s.139.).

Kitabın dördüncü bölümü (Suçin, s.141-169) olan Günümüz Arap Dünyasında Çevirinin Durumu adlı bölüm Arap Dünyasında Çeviri Kurumları, Rakamlarla Arap Dünyasında Çeviri ve Mısır ile Türkiye'nin Çeviri Üretimi Açısından Karşılaştırılması adlı üç kısımdan oluşmaktadır. Yazar bu bölümde çeviri kurumlarının kuruluş aşaması ve yaptıkları faaliyetleri anlatır. Ayrıca yazar bu bölümde çevrilen kitap sayılarını, çeviri yapılan alanlar, eserleri en çok çevrilen yazarlar ve çeviri yapılan kaynak dilleri verir. Bu bölümde Mısır ve Türkiye çevirimi üretimi açısından karşılaştırılır.

Dış dünya Arapça eserleri başka dillere çevirmede başarılı olurken Arap dünyası için bunu söylemek zordur (Suçin, s. 148.) Çevrilen kitap sayıları verilerine bakıldığında Mısır'ın açık ara diğer Arap ülkelerinden önde olduğu görülür (Suçin, s. 149.) Mısır'a yakın çeviri yapan Arap ülkesi Suriye'dir.

Lübnan ise genel anlamda Arap ülkelerinin kitaplarını basan yerdir denilebilir (Suçin, s. 148.). 153 ve 156. sayfalarda Arap ülkelerinde en fazla çevirisi yapılan eser isimleri ve yazarları verilmektedir. İlerleyen sayfalarda Türkiye ile Mısır'ın çeviri üretimi sayısal verilerle karşılaştırılmıştır (Suçin, s. 163, 168.)

Kitabın sonuç bölümünde ise Süryaniler aracılığıyla 8 ila 10. yüzyıl arasında yapılan çevirilerin antik kültürün kaybolmasını önlediği ifade edilmektedir. Çeviri için önem arz eden İskenderiye, Urfa, Nusaybin, Harran, Gundişapur, Merv, Hira, ve son olarak Bağdat gibi bilim merkezleri klasik dönemde önemli görevler ifa etmiştir. Dini kaynakların yorumlanması da çevirinin önemini artırmış klasik Yunan kaynakları çevrilmiştir. Diğer taraftan İslam'da Mutezile gibi akılcı mezheplerin olması çeviriye önem atfetmiştir. Edebiyat eserleri çevirileri daha çok Fars ve Hintlilerden yapılmış Yunancadan ise o dönemin bilinen eserleri Arapçaya çevrilmemiştir. 21. Ve 16. Yüzyıllarda ise tersine çeviri hareketi yaşanarak Batı'nın Arapçaya çevrilmiş eserleri Batı dillerine çevirdiklerine şahit olmaktayız. İspanyada Arapça'dan Latince'ye yapılan çeviri hareketleri Avrupa'nın Rönesansının altyapısını hazırlamıştır. Yetmişli yıllardan başlamak üzere 15 Arap ülkesi toplamda 8749 kitap çevirisi yaparken Türkiye 11871, İran 10792, İsrail 10018, Almanya 239754, İspanya 209633 ve Japonya 124554 kitap çevirisi yayınlamıştır. Arapça'dan en çok çevrilen eserler arasında Binbir Gece Masalları, Kur'an-ı Kerim, Necip Mahfûz, Saddam Hüseyin, Halil Cibran (Cubrân Halîl Cubrân), Gazzalî, Seyyid Kutup, Yusuf el-Karadâvî, İbn-i Arabî ve İbn-i Sina'dır. Yazarlara gösterilen ilgi ülkeden ülkeye değişmektedir. Yazar Aziz Nesin Suriye'de en çok çevrilen yazar sıralamasında ikincidir. Nobel ödüllü yazarımız Orhan Pamuk'un Suriye'de çeviride ilk onda bulunmaması Suriye'nin ideolojik boyutuyla açıklanabilir. Diğer ilginç bir nokta ise Türkiye'de çevrilen Arapça kitaplar sıralamasında Seyyid Kutup'un ilk sıralarda yer almasıdır. Verilen rakamlar ışığında Türkiye'de yapılan çeviri sayısının Mısır'dan iki buçuk kat daha fazla olduğu görülür Medeniyet yolunda çeviri insanlık için bir aydınlanma hareketidir (Suçin, s. 169, 178.)

Sonuç olarak şunu söyleyebiliriz. Çeviri hamisi yani destekçisi olduğunda var olabilmiş patronajını kaybettiğinde ise zayıflamaya başlamıştır. Klasik dönemde hamiler önemli kişilerken günümüzde ise hamiler genelde sıradan okuyucular olabilmektedir.

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